

O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar

Brasil e Argentina, 1880-1940

Diana Gonçalves Vidal

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Silvina Gvirtz

Centro de Formación e Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias, Universidad de Buenos Aires

Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

Até o fim do século XVIII, a escola elementar basicamente dispunha-se a ensinar a ler. Apesar de constituída num universo referenciado na cultura escrita, Nóvoa (1991) chegou a afirmar que a difusão da escrita está associada à própria construção do modelo escolar moderno, a escola postergava a iniciação dos estudantes na arte de escrever.

Prerrogativa das corporações de artesãos ou das corporações eclesiásticas, a escrita afirmava-se como um saber de ofício (Hébrard, 1990). O difícil manuseio da pena em virtude dos constantes cuidados com sua limpeza, a qualidade das tintas e a própria escassez do papel tornavam escrever uma atividade profissional.

Um dos primeiros movimentos em direção à incorporação da escrita ao universo escolar elementar foi efetuado pelos frades das escolas cristãs, no início do século XVIII.¹ Respondendo a uma de-

manda da burguesia urbana pela apropriação das formas de escrever e “invadindo” monopólios corporativos, os discípulos de La Salle ofereciam gratuitamente um saber de custosa obtenção, gerando animosidades. Defendiam-se dizendo não ensinar a caligrafia — arte de ofício —, mas a escrita rudimentar. Iniciaram um processo de simplificação das técnicas gráficas, que concorreu para o desaparecimento das belas escritas de aparato (Chartier, 1993).

Essa simplificação/desprofissionalização da escrita foi uma das condições de possibilidade da introdução do escrever na escola primária. Insuficiente, no entanto, se a ela não fosse acrescida, nas primeiras décadas do século XIX, uma verdadeira “revolução tecnológica”. A invenção da pena metálica e do lápis, o barateamento do preço do papel na Europa e a difusão da ardósia pequena para

¹ Nos limites deste artigo discutir-se-á tão somente o ensino da escrita na escola elementar. A prática caligráfica e o ensino da escrita nos colégios, apesar de anteriormente introduzidos, não serão objeto de análise, porque remetem

para um outro campo de estudos, qual seja o da escrita como um saber profissional. Interessa-nos, aqui, refletir sobre a escrita como uma linguagem da era moderna, difundida massivamente.

ser colocada sobre os joelhos possibilitaram a extensão do ensino da escrita (Chartier, 1993).

Se, em meados do século XIX, já estavam presentes na escola elementar algumas condições materiais e metodológicas para a difusão da escrita, ela ainda era objeto de aprendizagem dos alunos maiores, aqueles que permaneciam nos bancos escolares após o terceiro ano de estudo da leitura. Ler e escrever apenas começavam a ser ensinados simultaneamente (Hébrard, 1995).

Essas alterações materiais e metodológicas no ensino da escrita, entretanto, somente foram possíveis à medida que a escola no século XIX constituía uma nova representação de ensino e escolaridade. Nas primeiras décadas oitocentistas ensinar passou a ser representado como uma atividade realizada por especialistas. O surgimento das primeiras escolas normais fortaleceu o movimento de construção do campo pedagógico, instituindo o lugar da produção discursiva sobre a prática e teoria educativa e constituindo o específico escolar.

Na individuação desse campo, novas representações foram sendo constituídas procurando dissociar a escola de outras instituições sociais, como a Igreja e a família, intimamente associadas ao cuidado da infância. Ao apresentar-se como laica e estatal a escola do século XIX distanciava-se da esfera de influência religiosa, ao mesmo tempo que, ao afirmar-se obrigatória, intervinha na organização familiar, desqualificando o poder decisório da família quanto à ocupação infantil.

Para assegurar-se e assenhorear-se desse novo lugar, a escola deveria, ainda, criar práticas educativas diferenciadas, *objetivando* esses distanciamentos, ou seja, gestando um próprio do escolar não encontrável na esfera familiar ou religiosa. Várias estratégias foram mobilizadas na produção desse próprio: a constituição de um corpo de especialistas, a dissociação do tempo escolar do tempo comunal, a construção de espaços específicos à prática educativa, a proliferação de materiais escolares e a produção de disciplinas escolares, dentre outras. Se é possível acompanhar a conformação dessas estratégias ao longo da era moderna (Varela

& Alvarez-Uria, 1992), é necessário destacar que somente após a Revolução Francesa, elas se consolidam constituindo um novo modelo extensivo à instrução elementar, especialmente referendando uma representação massiva de sociedade. O Estado contemporâneo apresentava-se como representativo de uma população-cidadã.

Analisar o ensino da escrita na escola elementar nos séculos XIX e XX supõe perceber as maneiras como foi-se produzindo esse campo disciplinar, escolarizando a língua falada e construindo uma representação de língua nacional, bem como se foi ressignificando o conceito de escola, professor e aluno.

Nos limites deste artigo procuraremos discutir apenas o primeiro item, a produção do campo disciplinar sobre a escrita, no Brasil e na Argentina, atentando para perceber como essa constituição conformou aspectos de uma modernidade escolar nesses dois países latino-americanos.²

Antecedentes a conformação dos modernos sistemas educativos nacionais no Brasil e na Argentina

No marco dos processos de sua independência política, a partir de 1810, as Províncias Unidas do Rio da Plata³ tentaram gerar modos de educação mais ajustados aos novos tempos. Como observa Narodowski, “uma das preocupações das elites governantes era a de achar uma modalidade que

² Neste trabalho dar-se-ão alertas para perceber também como a introdução da escrita no universo escolar modificou a organização do espaço, do tempo e das relações sociais: do espaço, lembrando que para escrever é necessário um lugar próprio; do tempo, percebendo que a escrita instaura a possibilidade da leitura posterior, o que confere maior durabilidade à palavra e maior relevância ao registro; e das relações sociais, compreendendo que a escrita cria uma nova dinâmica, através do recurso às cartas, bilhetes ou mesmo anotações (Chartier & Hébrard, 1988, p. 107.)

³ A República Argentina constitui uma parte do território do que foram as Províncias Unidas do Rio da Plata.

permitisse superar a dispersão que, na época colonial, caracterizava a educação, especialmente a educação elementar dirigida à infância” (1996, p. 255). Até aquele momento o ensino das primeiras letras estava na mão de diversos agentes.

Essa pretensão unificadora encontrou seu apogeu nos fins do século XIX com a constituição do Estado Nacional Argentino e seu moderno Sistema Educativo e com a proclamação do método de ensino simultâneo, como o melhor dos métodos possíveis, em substituição ao método de ensino mútuo.

Apesar de existirem leis de obrigatoriedade desde do fim do século XVII, em diferentes lugares do que posteriormente se configurou como o Estado Argentino, a Lei 1.420 promulgada em 1884, constituiu-se num marco, por ser uma lei nacional com poder sobre todo o território argentino. Tal lei se fez acompanhar de fortes políticas de massificação e homogeneização da escolarização elementar. Até então, constitucionalmente era outorgada a cada província a responsabilidade do sistema de educação primária. Com a nova lei, o Estado Nacional recentralizava o ensino elementar utilizando-se de diversas estratégias como a Lei Lainez, de 1905, que o habilitava a criar escolas primárias nacionais naquelas províncias que não pudessem arcar com a educação primária em sua totalidade. A Lei 1420 proclamava uma educação primária gratuita, obrigatória e não religiosa e estipulava, no seu artigo sexto, o ensino das primeiras letras (leitura e escrita) como parte dos conteúdos mínimos para meninos e meninas.

Tais políticas de escolarização reduziram os índices de analfabetismo da população argentina de 77,4% em 1869 para 35,9% em 1914 (CFI, 1963). Ensinar a escrever da “melhor” maneira possível era, nesse contexto, um problema de política nacional.⁴

O Brasil, no século passado, registrou problemáticas de escolarização similares e mesmas polêmicas com relação ao método de ensino mútuo ou

simultâneo, mantendo, no entanto, um espírito mais federalista que a Argentina. Também para as elites brasileiras, o século XIX havia trazido a preocupação com o ensino de primeiras letras. A primeira Constituição do Império (1822-1889), proclamada em 1827, discorria sobre a instrução pública, instituindo o ensino para os dois sexos separadamente e a responsabilidade da escola elementar de disseminar a leitura, escrita, aritmética, gramática da língua nacional e princípios da moral cristã e da doutrina religiosa. No recorte de gênero, afirmava o ensino de geometria prática aos meninos e de economia doméstica às meninas. Apontava como leitura preferencial a Constituição do Império e a história do Brasil. Finalmente, indicava como obrigatório às capitais de províncias e recomendável onde fosse possível introduzir o uso do método mútuo.⁵

As dimensões do território brasileiro e a percepção da impossibilidade do governo imperial de sozinho cuidar de toda a educação elementar, dentre outras razões, levaram à elaboração do Ato Adicional de 1834, que passava à alçada de cada província a normatização, financiamento e controle do ensino de primeiras letras, bem como do ensino profissional e normal. Ao governo central competia legislar sobre o ensino secundário e superior. Assim, após um intento inicial de unificar o ensino elementar, o Império delegava às províncias o ensino das camadas mais pobres da população e assumia a responsabilidade pela formação da elite e dos futuros funcionários do Estado.

A mudança de regime político realizada em 1889 não repercutiu no fim da dualidade de sistemas educacionais no Brasil. Se o governo republicano constituiu, em 1890, a Secretaria dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, não proporcionou a esse Ministério condições de funcionamento efetivo, extinguindo-o no ano seguinte. Somente na década de 30 do nosso século, seria

⁴ Europa e Estados Unidos propunham interessantes modelos de ensino da escrita, muitos dos quais iriam ser incorporados ao ensino oficial.

⁵ Apesar da imposição legal, o método de Lancaster pouco durou no Brasil e já na década de 1840 começou a ser abolido em algumas Províncias como Rio de Janeiro e Bahia.

criado o Ministério de Educação e Saúde, com objetivo de legislar sobre toda a educação nacional. O novo ministério ocupou-se primeiramente em regulamentar o ensino secundário e superior, o ensino profissional e, apenas no ano de 1946, promulgou a Lei Orgânica do Ensino Primário.

Esse caráter descentralizado da administração do ensino elementar fez com que coubesse às províncias e, depois, aos estados (denominação tomada com o advento da república) desenvolver a educação em seus territórios. Daí a dificuldade em se analisar globalmente as mudanças efetuadas na educação primária no Brasil. As alterações foram locais e diferenciadas. Apesar das variações tópicas, entretanto, nos anos 1920-1930 implementaram-se diversas reformas referenciadas em ideais da Escola Nova em alguns estados, especialmente na região sudeste, que engloba São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, os três estados mais desenvolvidos economicamente.

O ensino da escrita, seus métodos e seu suporte tecnológico até a década de 1880

Durante o Império, as escolas elementares brasileiras constituíam-se basicamente em escolas isoladas, regidas por um único professor. O espaço da escola confundia-se com o doméstico. As escolas públicas elementares não possuíam instalações próprias, sendo geralmente localizadas, na cidade, em salas alugadas pelos mestres ou acomodadas em ambientes com outros usos (Dias, 1984) e, no campo, em espaços oferecidos pelo proprietário das fazendas (Demartini, 1988), situação que também se observava na Argentina até pelo menos meados do século XIX (Newland, 1996).

O ensino da escrita na escola elementar brasileira, de acordo com o Relatório sobre o Estado da Instrução Provincial no ano de 1852, em São Paulo, fazia-se com uso de manuais de caligrafia, como as obras de Joaquim José Ventura da Silva, Carstairs e Butherworth, Antônio Jacinto de Araújo, Fortunato Rafael Hermano Wanzeller, José Inácio da Costa Miranda e a coleção de translados de Cirilo Dilermando da Silveira.

Apesar de, desde 1840, ser indicado o método simultâneo, o ensino era seriado: as disciplinas sucediam-se umas às outras. Assim, primeiro a criança aprendia a ler o ABC e as sílabas, para só então conhecer a escrita. O método, segundo o Relatório elaborado em 1873, pelo Inspetor Geral da Instrução da Província de São Paulo, Francisco Aurélio de Sousa Carvalho, era o seguinte: “A escrita começava com debuxos de pausinhos, depois de letras; mais tarde davam-se os translados”. Indicava-se como tipo de letra a caligrafia americana, ou seja, inclinada (Barbanti, 1977).

No tocante às razões da separação da aprendizagem da leitura, de um lado, e da escrita de outro, observa Tanck de Estrada (1988) para o caso da Nova Espanha, extensível aos acontecimentos do Vice-reinado do Rio da Prata e aos do Império brasileiro:

Por que se separavam o ensino da leitura e o da escrita? A nosso parecer se devia mais a razões “técnicas” e “econômicas” que a razões “pedagógicas”. O papel importado era escasso e caro, a tinta preta poderia manchar e arruinar a roupa, o manejo da pena requeria certa habilidade manual. Daí a prática de reservar a escrita para os que já sabiam ler (p. 83).

Entre as razões econômicas, haveria de agregar que os professores, para o caso da Nova Espanha, tinham preços diferentes para o ensino da leitura e para o ensino da leitura e escrita. Parece ainda que o fenômeno de saber ler mas não escrever era especialmente notório entre as mulheres (Tanck de Estrada, 1988, p. 84). Haveria de esperar até o fim do século XIX e princípios do XX para que o custo do papel se barateasse e o ensino simultâneo da leitura e da escrita fosse possível. Até aquele momento parece que a ordem de ensino das primeiras letras era: leitura, depois escrita no quadro ou mesa de areia e por último escrita em papel.

Na Argentina, sustentava o *Monitor de la Educación Común* — órgão de difusão da legislação, das atividades e programas promovidos no seio do Conselho Nacional de Educação — em 1882: “O papel nas mãos das crianças menores demandaria muito gasto pela freqüência com que seria utiliza-

do, dado o pouco cuidado da idade e a pouca prática no manejo da pena.” (p. 438)

No tocante aos recursos de suporte para a escrita, Ramos (1941) reconhecia, no Ríó da Prata, para o período mencionado, diversos tipos que se empregavam para os processos de aprendizagem da escrita e que eram de mais fácil acesso que o papel. Destacava, entre esses, a utilização na escola do quadro-negro, fabricado tanto em madeira quanto em couro, assim como a utilização do quadro manual, feito dos mais diversos materiais. No litoral, onde havia abundante quantidade de areia, de acordo com esse autor, se empregavam as conhecidas “caixas de areia” e muitas vezes a areia substituía o quadro, espalhada no solo ou sobre uma mesa.

Uma carta datada de 6 de julho de 1857, dirigida ao presidente da Comissão de Instrução Pública, relatava a progressão com que esses diversos recursos eram usados na escola argentina para a aprendizagem da escrita: primeiro se ensinava a escrever na areia, a seguir no quadro e por último em papel. Mencionava um exame público realizado com os alunos da escola da Paróquia da Catedral ao Sul:

Como os meninos estão educados sob o sistema de ensino mútuo comeci o exame pela primeira classe, que é a da leitura, composta por dezesseis meninos, dos quais o maior tem dez anos. Estes se encontram fazendo letras na areia, e lendo o alfabeto em letras maiúsculas e minúsculas. [...] Em seguida, procedeu ao exame das demais classes, que escrevem umas no quadro e lêem o livro, que escrevem outras em papel, e lêem os livros seguintes (p. 22).

No Brasil, as mesas de areia foram introduzidas na década de 1820 e utilizadas até o fim do século XIX, quando as ardósias pequenas para colocar sobre os joelhos passaram a freqüentar as escolas de primeiras letras, permanecendo estas em uso até a década de 10 do nosso século para as primeiras séries, nas grandes cidades, e até 1940 nas pequenas. Percebia-se a mesma preocupação qualitativa quanto ao uso do papel.

O ensino sucessivo ou simultâneo da leitura e da escrita não era uma questão menor na construção

da escola moderna. A escrita ensinada em simultaneidade à leitura trazia para o universo escolar a possibilidade do silêncio. O ditado, o exercício e a cópia produziam um nova temporalidade no ensino: construção coletiva das tarefas. Ao mesmo tempo elegiam o caderno como fonte primordial de registro da aprendizagem escolar e do controle do trabalho docente.

A simultaneidade, não obstante, foi-se introduzindo lentamente nas escolas. Para o caso argentino pode-se observar que, ainda em 1938, havia livros de pedagogia que argumentavam a favor da simultaneidade, polemizando aparentemente com aqueles que continuavam pregando ou exercendo o ensino sucessivo.⁶ No caso brasileiro, o inspetor escolar paulista Francisco Alves Mourão, escrevendo seu relatório em 1930, reclamava do curto tempo reservado no horário escolar para o exercício da linguagem escrita: apenas 15 minutos duas vezes por semana (Mourão, 1930, p. 357). A nova organização do tempo, de um tempo moderno e eficiente, tinha sem dúvida suas demoras.

A conformação do campo disciplinar na escola: o higienismo e a homogeneização dos processos de escrita

Com a República (no Brasil), inaugurava-se uma nova preocupação com a difusão e o estabele-

⁶ Clotilde Guillén de Rezzano, em seu livro *Didáctica especial*, editado pela primeira vez em 1938, refere-se ainda às vantagens do ensino simultâneo da leitura e escrita:

“Por meio da simultaneidade das impressões visuais, auditivas e motoras se intensificam as imagens mentais correspondentes à linguagem lida e falada, assim como os complexos musculares motores. Cada um ganha por sua associação estreita com os demais, reforçando-se mutuamente.

A simultaneidade de aquisição não apenas fixa a imagem com mais intensidade, pela repetição dos estímulos, mas também favorece sua evocação pelas diversas associações. Ainda contribue à segurança e rapidez das reações musculares para reproduzi-las graficamente.

A simultaneidade da aprendizagem da leitura e escrita se generalizou, exceto quando se inicia a criança muito cedo na leitura (antes dos seis anos)” (p. 47).

cimento da escola elementar. A crítica às escolas isoladas fazia-se contundente especialmente no campo da higiene. Falta de instalações adequadas, iluminação insuficiente, inadequação dos móveis escolares eram apontadas como as principais razões da ineficiência escolar. A solução vinha associada à construção de grupos escolares, prédios edificadas ou adaptados para a função escolar, com ensino graduado e relativa homogeneidade das classes, estrutura administrativa — docente e recursos materiais. Em São Paulo, em 1894, instituíram-se os primeiros grupos pelo Decreto 248, de 26 de julho, sendo instalados, no mesmo ano, um grupo na capital e cinco no interior do estado. Até 1908, outros 56 grupos escolares seriam constituídos (Antunha, 1976, p. 65 ss.). No Rio de Janeiro, foi a reforma Pereira Passos, em 1903, a responsável pela criação dos grupos escolares, instalando, de 1903 a 1910, 25 grupos no centro e zona sul do Rio. Em 1906, era a vez de Minas Gerais constituir seus grupos escolares.

A reunião das escolas isoladas em um mesmo prédio respondia a imperativos pedagógicos, higiênicos e políticos. Por um lado, proporcionava a possibilidade de implantação de classes graduadas, substituindo o ensino multisseriado e “especializando” o docente. Por outro lado, ao reunir escolas de professor único sob o mesmo teto, colocava os mestres, antes senhores de seu tempo e espaço, subordinados a um diretor, redefinindo-se os poderes docentes. Facilitava, ainda, a ação dos inspetores escolares, que em lugar de percorrer diversas pequenas escolas, dirigiam-se a poucos grupos escolares para fiscalizar-lhes o ensino.⁷

Ao oferecer novas instalações apropriadas à função escolar, pretendia, também, afinar-se aos ditames da educação higiênica. No final do século XIX, no Brasil, higienistas, arquitetos e educado-

res, com o intuito de distinguir os espaços doméstico e escolar, começaram a elaborar discursos que tendiam a atribuir à arquitetura escolar uma especificidade: racionalização de espaços e fluxos, definição de usos e funções, normatização de plantas e fachadas. O prédio escolar passava a destacar-se na paisagem urbana, apresentado-se como monumento arquitetônico pelo esmero decorativo das fachadas e pelas grandes dimensões do edifício e como monumento da racionalidade moderna, pela preocupação em construir espaços cientificamente definidos, pelos princípios da higiene.

A sala das aulas terá a seguinte cubação: cada aluno disporá de 1,25m quadrados de superfície em uma sala cuja altura for de 4 a 5 metros, e deverá dispor ao mínimo de 30 metros cúbicos de ar renovado por hora (Art. 195 do Código Sanitário). A iluminação da sala é preferível que seja unilateral esquerda (art. 197 do Código Sanitário) (anexo 6 do Decreto 248, 26/7/1894, para o estado de São Paulo).

Essa racionalização higiênica atingia os espaços — é interessante perceber a ligação entre o regimento interno das escolas citado acima e o Código Sanitário, relação estabelecida no interior do próprio decreto —, mas também regulava as práticas escolares. Por isso continuava o Anexo 6 do mesmo decreto:

As mesas escolares deverão ter uma inclinação, pelo menos, de 40 graus acima da horizontal para a leitura; a inclinação será reduzida de 20 a 15 graus, para a escrita. A posição da cabeça deverá ser: plano vertical das fossas auditivas no plano mediano do corpo. Os livros deverão estar distante dos olhos 33 centímetros, convindo que a cor do papel seja amarelada. A altura das carteiras e bancos deverá ser proporcional ao tamanhos dos meninos, a fim de não obrigá-los a torcerem o corpo, a curvarem a coluna vertebral, a baixarem muito a cabeça, a terem os olhos muito próximos ou muito afastados do papel, a terem os pés pendurados.

A relação agora não era estabelecida com o Código Sanitário, mas com o corpo do escolar. Não

⁷ A construção dos grupos escolares, entretanto, não substituiu completamente as escolas isoladas. Estas permaneceram em atividade nas regiões mais afastadas dos grandes centros. Até hoje, podem-se encontrar no Brasil escolas com ensino multisseriado e um único professor.

é de estranhar, no entanto, que o esforço republicano no sentido de se sistematizar a escrita tenha sido em direção à normatização do corpo. Se a escola pretendia construir uma prática diferenciada dos espaços domésticos e religiosos, instituindo um lugar próprio de enunciação, não devia apenas ensinar a escrever, mas precisava produzir uma única representação de escrita. Assim, escolarizar o ato de escrever supunha uma escolarização do corpo daquele que escreve, construindo uma posição adequada à escrita e uma forma correta de escrever. Na construção discursiva desse próprio do escrever as teorias higienistas do fim do século assumiram um papel importante, inscrevendo o discurso escolar no campo da cientificidade.

O discurso escolar associado ao higiênico vinha prescrever não só uma reorganização espacial da escola, mas um reordenamento de seus métodos e práticas. No início do século XX, em vários estados brasileiros, discursos pedagógicos, apoiados em preceitos higienistas, preocuparam-se em normatizar a escrita. Ao mesmo tempo, substituía-se a ardósia, da segunda série primária em diante, pelo caderno de caligrafia impresso, abrindo a possibilidade da extensão de uma escrita mais homogênea a todo o território nacional.

Em 1904, nos programas de ensino paulistas, a caligrafia norte-americana, ou inclinada, aparecia como a mais indicada para o trabalho escolar.

Os exercícios de caligrafia *acompanham as lições de leitura*; assim, os alunos começarão, desde o primeiro dia de aula, a copiar letras, palavras e pequenas sentenças. Ao professor incumbe observar e corrigir a posição dos dedos e do corpo. No primeiro ano os exercícios serão feitos, no primeiro semestre, nas *ardósias* e, no segundo, no papel, com lápis. Do segundo ano em diante, serão usados os cadernos, cujo tipo principal de letra seja a *norte-americana*, completando-se este ano com o ensino de letras de fantasia (Decreto 1217, de 19/4/1904) (grifos nossos).

Já em 1906, entretanto, na Reforma da Instrução Primária de Minas Gerais, havia instruções para a introdução da caligrafia vertical na escola primária

mineira, justificada como a escrita mais higiênica e mais adequada à vida moderna, por assemelhar-se ao tipo da máquina de escrever (Faria Filho, 1996). Essas recomendações constavam em texto normativo que, assinado por Lindolfo Gomes, foi publicado pela Imprensa Oficial em 1908, sob o título *Instrução para a escrita vertical*.

Nesse mesmo ano de 1908, Francisco Vianna publicava sua primeira série de cadernos de caligrafia, com tipo vertical (Marques, 1934, p. 87), pela Cia. Melhoramentos, série composta de um caderno preliminar e seis cadernos de exercícios, com o título *Caligrafia vertical*, que permaneceu sendo editada até 1989, com tiragens anuais, já na década de 40 superiores a 600 mil exemplares.

A caligrafia inclinada, utilizada durante o século XIX, apesar de “elegante, graciosa e pessoal”, era criticada, porque percebida como a causa para os problemas de miopia e escoliose encontrados nos escolares.

Para manter a saúde das crianças, indicava-se a caligrafia vertical como a mais adequada ao trabalho escolar. “Papel direito, corpo direito, escrita direita...” pareciam resumir as prescrições da higiene, pois “permitindo ao aluno a posição normal do tronco, evita-lhe o estilo vertical as deformidades do corpo que é obrigado naturalmente no executar letras inclinadas ou oblíquas” (Moraes, década de 1910).

O novo tipo caligráfico, ao ser apresentado como “rápido, econômico e higiênico”, trazia para o universo escolar a legibilidade e a simplicidade do texto produzido na máquina de escrever, oferecendo-se como mais adaptado aos signos da modernidade.

Se a escrita vertical parecia ter desterrado a escrita inclinada do início do século, impondo um tipo caligráfico homogêneo para todo o território brasileiro, nos anos 1930, experiências com a caligrafia muscular no Rio de Janeiro recolocaram em pauta, no Brasil, a discussão sobre o tipo ideal de escrita adaptado à modernidade.

Operava-se, já no fim dos anos 20, um deslocamento no campo pedagógico. Se até aquele mo-

mento as preocupações educacionais iam no sentido de prevenir ou corrigir o corpo infantil, a partir de então elas passaram a ocupar-se em moldar a natureza da criança, buscando obter eficiência.

Com a disseminação da chamada pedagogia da escola nova, as representações sobre o papel disciplinador da educação ganham novos contornos. [...] Assim, por exemplo, caberia ao professor “guiar” a “liberdade” do aluno de modo a garantir que o “máximo de frutos” fosse “*obtido com um mínimo de tempo e esforço perdidos*”. (Carvalho, 1997) (grifos nossos).

Da mesma forma que no Brasil, até a segunda década do século XX, haviam-se utilizado na Argentina dois tipos de escrita, a inclinada e a direita ou vertical. Até 1890, a escrita inclinada era a mais difundida. Segundo Mercante (1916), dentro do tipo de escrita inclinada podiam-se distinguir dois subtipos: o inglês e o spenceriano. O primeiro foi o subtipo proposto por Domingo F. Sarmiento para o ensino da escrita na Argentina.

A polêmica a respeito dos tipos de escrita se instalou na Argentina a partir da última década do século XIX. Em 1895 e 1896 começaram a se registrar os primeiros dados sobre a discussão no *Monitor de la Educación*. Assim, afirmava uma breve nota intitulada “Escrita direita”:

A escrita inglesa, tão elegante e bela, com que Sarmiento queria dotar a todos os jovens está exposta a ser abandonada até mesmo pelos ingleses, em vista dos diversos estudos feitos pelo Dr. Deplat e outros que a declaram nociva à saúde e suscetível de engendrar defeitos físicos tais como o desvio da coluna vertebral, a miopia e outros (1895, p. 1459).

A nota favorável ao sistema de escrita vertical propunha como para o caso brasileiro a famosa fórmula de George Sand: caderno direito, corpo direito, escrita direita. Em 1895 o sistema de escrita vertical se implantava nas escolas subordinadas à Direção Geral de Escolas da Província de Buenos Aires. A partir de então ficava em aberto essa polêmica na Argentina, prolongando-se até

fins da década de 1920, quando pedagogos da Escola Nova intervieram na discussão, mudando-lhe o rumo.

Se bem que a problemática tivesse inumeráveis matizes e especificidades,⁸ nos quais não nos aprofundaremos, tinha também um eixo comum apesar da diversidade. Esse eixo é o que aqui se denominou “higiênico-pedagógico”, uma vez que as qualidades de um e outro método estavam estreitamente relacionadas aos problemas físicos que poderiam ser gerados pelo seu uso. O argumento higiênico foi principalmente empregado pelos pedagogos que queriam introduzir na escola o ensino da escrita vertical e se transformou no eixo da discussão, já que os partidários da escrita inclinada passaram a defender-se das acusações.

Ainda que a discussão também abarcasse outras questões mais ligadas ao pedagógico como a beleza da letra ou a rapidez e legibilidade da escrita, o problema higiênico ocupava um lugar principal na discussão em que intervinham junto aos pedagogos médicos higienistas. “Civilizar”, nos termos de Sarmiento, significava disciplinar os corpos para a modernidade. A escrita, como se observou anteriormente, era o ato de escrever com uma posição corporal, homogênea para todos, eficiente para a tarefa e determinada “cientificamente”.

Por exemplo, em outro artigo do *Monitor de la Educación Común* denominado “A escrita vertical”, de 1895, afirma-se: “Posteriores estudos, verificados por médicos de exímia reputação e ciência, especialmente nos últimos tempos, nos têm convencido de que a miopia e a deformação da espinha dorsal têm por causa principal a escrita inclinada e a postura que ela exige” (p. 678).

E, em 1917, na *Revista de Educación*, também afirmava a esse respeito:

⁸ Como exemplo ver o artigo “Sobre el Sistema Argentino de Escritura”, publicado na *Revista de Educación*, em 1917, que discute a conveniência de se adotar o “Método y Sistema Argentino de Escritura Inclinada” proposto pelo calígrafo argentino Herrera e experimentado na Escola Experimental Modelo na Província de Buenos Aires.

Os meninos ingressam na escola com a vista normal, os ombros horizontais e com a coluna vertebral normalmente conformada, e saem muitos dela aos oito ou dez anos, míopes, com um ombro mais elevado que o outro, com a bacia ou a pélvis inclinada, e com um notável desvio, à direita ou à esquerda da coluna vertebral.

Higienistas como Rochar, Dubrisay, Ivont etc. reuniram dados sobre as deformações apontadas, deram a voz de alarme, e uma comissão de higiene instituída pelo Ministro de Instrução Pública da França estudou detidamente o problema, culpando ao sistema de escrita inclinada como o causador desses males: miopia, escoliosis, assimetria etc. (p. 160).

Acusava-se o método de escrita inclinada de gerar dois tipos básicos de problemas médicos: a miopia, como principal alteração da visão, e problemas na posição do escolar (desvio da coluna e assimetria nos ombros).

Um primeiro ponto de inflexão na discussão na Argentina se produziu com o aparecimento de um livro de Mercante⁹ denominado *Metodologia*, publicado em 1916. Neste livro sustentava, citando investigações da época, que a má posição não era consequência do emprego de um ou outro método de ensino da escrita, mas da inadequação dos bancos ao corpo infantil, do tipo de lápis utilizado, da fadiga do aluno, da maneira de se sentar, de colocar o papel etc. Em síntese, “os desvios não devem, pois, ser atribuídos aos sistemas de escrita, mas ao material de ensino, ao tipo cinético do aluno, ao descuido dos professores” (Mercante, 1916, p. 98).

Se bem que o problema não desapareceu, começava a separar-se pedagogia e higiene. Os problemas de higiene passavam paulatinamente a ocu-

par outro lugar, subsidiário do pedagógico. Deixava de ser atribuída grande parte dos problemas do corpo ao método de ensino da escrita e começavam a se rever outras questões tais como a forma dos bancos e os hábitos gerais dos alunos. Questões nas quais os médicos, no entanto, ainda teriam muito a dizer.¹⁰

Homogeneização mais eficiência: a boa letra e seus métodos de ensino

A escolarização do escrito e a escrita da fala, da língua nacional, supõem a construção de uma estrutura normativa que distinga o bom do mal uso da língua e o aluno escolarizado da criança sem escola.

Nos anos 20 deste século, como o mostram os dados estatísticos apresentados anteriormente, a Argentina tinha escolarizado quase três quartas partes de sua população. A expansão da escolarização, o disciplinamento escolar, a alfabetização e a homogeneização da população eram tarefas que se estavam realizando com bons ou maus resultados. A população negra e indígena havia sido, majoritariamente, eliminada no território. Os imigrantes europeus, em sua maioria, estavam sendo ou haviam sido escolarizados.

No Brasil, ao contrário, a massificação da escolaridade era objeto de não poucas polêmicas. As apostas no branqueamento da sociedade brasileira, pelo incentivo à imigração estrangeira, feitas a partir da segunda metade do século XIX,¹¹ à medida que se avizinhava o fim da escravidão, mostravam-se, já no fim dos anos 1910, insuficientes para a geração de riquezas e contenção dos conflitos sociais. O “elemento branco”, considerado superior racialmente, tinha sido chamado a substituir o negro,

⁹ Victor Mercante (1870-1934) foi um destacado pedagogo argentino, que escreveu artigos para a revista *La Obra*. A seu respeito assinala Puiggrós: “Seu propósito fundamental foi aplicar a psicologia experimental para conhecer e classificar os grandes grupos humanos que devia atender a educação, assentando as bases para uma pedagogia que acompanhara a evolução natural, nos casos de normalidade e corretiva nos de anormalidade” (1990, p. 141).

¹⁰ Vários artigos do *Monitor de La Educación Común* nessa época referem-se à forma dos bancos em relação à saúde dos escolares. Ver Gvirtz, 1996.

¹¹ De 1886 a 1934 entraram no Brasil 4.100.000 imigrantes (cf. Holloway, 1984.)

estigmatizado como incapaz e indolente, na economia nacional, objetivando a elite branca aumentar sua base étnica e ao mesmo tempo *regenerar a sociedade*. No entanto, as intensas greves operárias realizadas entre 1917 e 1920, no eixo Rio-São Paulo,¹² promovidas especialmente por trabalhadores importados da Europa, italianos e espanhóis, marcavam o fim do recurso à imigração como estratégia “civilizadora”, sinalizando para a necessidade de construção de novas formas de intervenção social.¹³ O desafio que se colocava nos anos 1920 era o de nacionalizar o estrangeiro e abrasileirar o brasileiro, compreendendo que a população negra e mestiça colocada à margem da república pela imigração precisava, agora, ser incorporada ao Brasil moderno, na construção de uma unidade nacional. Em tal contexto, destaque foi dado à educação. Sobre ela depositou-se a responsabilidade de *regenerar a sociedade*, num país em que 80% da população era analfabeta (Mignot, 1997, p. 125).

Esse desafio procurou ser superado diversamente pelos estados brasileiros, em várias reformas de instrução pública, realizadas entre 1920 e 1935. Restringindo-nos à região sudeste, citaríamos, em São Paulo, as reformas de Sampaio Dória, 1920, Lourenço Filho, 1930-1931, e Fernando de Azevedo, 1933; no Rio, as de Carneiro Leão, 1922-1926, Fernando de Azevedo, 1927-1930, e Anísio Teixeira, 1931-1935; em Minas, a de Francisco Campos, 1928: todas, apesar das especificidades, preocupando-se com a alfabetização das massas e incorporando princípios da Escola Nova.

Se essas reformas destacavam a importância de ensinar a escrever, somente a realizada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro (Vidal, 1995) pôs em dis-

cussão a técnica mais adequada da escrita aos tempos modernos, desenvolvendo experiências com a caligrafia muscular, “método de escrever que emprega o músculo do ante-braço, deixando a mão livre para escorregar sobre o papel” (Anderson, 1929, p. 238).

Os debates em torno da caligrafia muscular haviam-se iniciado na década de 20, em São Paulo, com a introdução do método no Colégio Mackenzie, escola americana de orientação protestante, pelo deão do curso comercial Mr. Alfredo A. Anderson. Anderson publicara o livro *Calligraphia muscular de C.C. Lister (s/d)*, em que explicitava o método em seus detalhes. No ano de 1929, Anderson editava na revista *Educação*, órgão de difusão da Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, o artigo “O ensino da calligraphia”, em que defendia a superioridade da escrita muscular em comparação à vertical. Nesse mesmo ano, Lourenço Filho, demonstrando interesse pela escrita muscular, efetuou uma tradução manuscrita de *Muscular movement writing — elementary book*, de C.C. Lister.¹⁴

Dois anos mais tarde, ao iniciar sua reforma educacional no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira convidou Lourenço Filho para dirigir o Instituto de Educação, nome dado ao conjunto das Escolas Normal, Primária, Secundária e Jardim de Infância, responsável pela formação docente de todo o magistério carioca. Pouco depois de assumir a direção, iniciavam-se as experiências com caligrafia muscular na escola primária.

Partindo da constatação de que as crianças “escreviam cada vez pior”, afirmando que a escola renovada não deveria descuidar-se do ensino das técnicas fundamentais e colocando como desafio a construção de uma “didática racional” da escrita, Orminda Marques, diretora da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal, com a cooperação de alunos e alunas, professoras, pro-

¹² No período de 1917 a 1920, ocorreram 109 greves em São Paulo e 63 no Rio de Janeiro. Vale salientar, ainda, que, na década de 20, 48% da população paulistana e 32% da carioca trabalhavam em fábricas (Fausto, 1977).

¹³ O governo de São Paulo, que, desde 1870, subvenzionava o transporte de imigrantes para o estado, em 1927 mudou sua política, abolindo as subvenções.

¹⁴ A tradução, manuscrita, foi realizada em um caderno do Lyceu Nacional Rio Branco, que me chegou às mãos gentilmente cedido por Ruy Lourenço Filho, filho do educador.

fessorandas e do próprio diretor do Instituto de Educação, M. B. Lourenço Filho, dedicou-se a investigar a “boa escrita”, durante os anos de 1933 a 1936 (Vidal, 1996, p. 105-106).

Para Orminda, a “boa escrita”, caracterizada como a escrita clara, legível, rápida, elegante e com certa liberdade de execução, só poderia ser realizada através da técnica da “caligrafia muscular”, baseada em movimentos ritmados do antebraço, cujo resultado era uma letra inclinada e sem talhe, uniforme no tamanho e nas ligações, obtida por tração e não por pressão. Diferentemente das denominações anteriores que se reportavam ao formato da letra, vertical ou inclinada, a nova caligrafia era chamada *muscular*, indicando a relação necessária entre movimento e escrita.

A importância de desenvolver a “boa escrita” era realçada pelo imperativo de formar o senso estético da criança, precioso à sua educação sentimental. O ensino da técnica, ainda, deveria proporcionar ao aluno hábitos de ordem, asseio e disciplina mental.

Segundo a diretora, a escolha da caligrafia muscular repousava nos estudos de fisiologia do movimento da mão e psicologia da aprendizagem da escrita. Nesse sentido, afirmava fundamentar seu trabalho nas investigações de Robert Dottrens (1931), Frank Freeman (1927-1931) e Lister (1926),¹⁵ dentre outros.

¹⁵ Freeman havia *cinematografado* mãos de adultos e crianças enquanto escreviam, chegando à conclusão da importância da coordenação dos movimentos e, portanto, do ritmo, para o bom desempenho da escrita. Dottrens estudara a escrita infantil na Suíça, preocupando-se com os aspectos psicológicos de sua aquisição. Lister desenvolvera o sistema de caligrafia muscular, a partir de sua experiência como professor da Escola Normal do Brooklin, Nova York. Visando aperfeiçoar a escrita, Lister elaborara uma série de exercícios, que tinham por finalidade desenvolver inclinação, espessura e leveza das linhas. Depois de otimizada a técnica motriz, aprendiam os alunos e alunas a fazer letras isoladas e, finalmente, ligações. Os cuidados com a posição do corpo do escolar, do papel e do lápis ou pena também eram apontados como fundamentais.

Como conclusões de uma experimentação de três anos, Orminda Marques (1936a, p. 233-238) indicava a superioridade do sistema muscular sobre os demais, porque atendia de modo mais completo às exigências da escrita na sociedade moderna, quais sejam velocidade e perfeição; porque admitia perfeitas condições de higiene e eficiência do trabalho; e porque fundamentava-se nos princípios gerais da psicologia da aprendizagem e da fisiologia do movimento muscular.¹⁶

As experiências realizadas no Instituto de Educação do Distrito Federal deram visibilidade às discussões escolanovistas sobre o ensino da escrita. Para além do cuidado com a posição do corpo do escolar, do papel e da pena, e do reforço à unidade entre oral e escrito na linguagem, pretendiam constituir uma *didática racional da escrita* que, respeitando o ato de escrever como *expressão do pensamento*, oferecesse ao aluno uma *técnica de otimização* do traçado da letra: legibilidade, clareza, velocidade e elegância. À disciplina do traço se associaria o disciplinamento mental.

É pela prática constante que a boa linguagem se torna automática: habituando a criança a falar com correção e clareza, está o professor ensinando os princípios e regras de redação.

¹⁶ Os resultados foram divulgados ao corpo docente e discente do Instituto, através dos *Arquivos do Instituto de Educação*, em duas edições sucessivas, e alcançou o público mais amplo pela publicação, em 1936, na Biblioteca de Educação (Cia. Melhoramentos de São Paulo), de *A escrita na escola primária*, de autoria da própria diretora, reeditado em 1950. A experiência, ainda, propiciou a edição, entre 1940 e 1960, de vários cadernos de caligrafia adaptados às diferentes séries da escola elementar: *Brincando com o lápis: trabalho preliminar da série “Escrita brasileira”* e *Escrita brasileira (caligrafia muscular)* números 1, 2, 3, 4 e 5, todos de autoria de Orminda Marques. Partindo de uma tiragem anual de 11 mil exemplares em 1944, a série alcançou em 1952 a tiragem de 250 mil exemplares. As experiências com a caligrafia muscular, apesar de divulgadas a todo território nacional, não conseguiram impor um novo modelo de escrita, permanecendo o uso do tipo vertical nas escolas brasileiras.

O sentido ou a compreensão da frase, a seqüência lógica das orações no período e dos períodos no trecho que se está compondo tem importância capital.

Se desde os primeiros anos se ensinar a criança a pensar, a refletir no que vai dizer e no acontecimento ou na história que vai contar, ela aprenderá a exprimir-se clara e concisamente e não perderá tempo em fraseado desnecessário” (Departamento de Educação do Distrito Federal, 1934, p. 114).

A “boa linguagem”, definida como clara e concisa, e, assim, veloz, estava intimamente relacionada à “boa escrita”, para a qual os atributos da clareza e velocidade eram, também, fundamentais. Clareza e velocidade somente poderiam ser obtidas pelo desenvolvimento do pensamento lógico e racional e das técnicas apropriadas de expressão. Ao expor suas idéias, as crianças seriam levadas a buscar em tais princípios e técnicas as maneiras adequadas de ordenação do pensamento, tanto no que se refere ao conteúdo, quanto à forma. À disciplina do falar/pensar estaria associada a disciplina do escrever.

O propósito de assegurar a clareza da expressão escrita já havia sido enunciado no início do século, como justificativa à introdução do tipo vertical. A ruptura dos anos 30 dava-se pela associação entre clareza e velocidade, anunciando uma preocupação de *eficiência* com a escrita. Para além de escrever bem, o aluno deveria lançar rápida e objetivamente suas idéias no papel, evitando o desperdício de tempo na escrita e, posteriormente, na leitura, facilitando, inclusive, o trabalho docente. Clareza significava, nesse momento, legibilidade do traço e objetividade do pensamento.

Dessa maneira, a escrita ajudava a produzir um novo ideal estético, relacionado à ordenação lógica e à expressão rápida do pensamento, portanto à apreensão veloz da mensagem escrita, pensada como imagem. Preocupação que se colocava como fundamental num momento em que se difundia no Brasil o método global de ensino. A beleza e a economia pretendida só seriam alcançadas se o gesto eficaz permitisse a velocidade sem fadiga.

Simplicidade, seqüência e coordenação de movimentos, suficientemente repetidos de maneira a serem devidamente feitos, trazem uma execução que dá impressão de facilidade, tranquilidade mesmo, que às vezes engana quanto à rapidez. Pode-se observar isto a qualquer hora. [...] Procurei acompanhar uma boa costureira no seu trabalho, durante um dia. Não só fareis muito menos trabalho, mesmo fazendo maior esforço, como, no fim do dia estareis extenuadas, achando que merecis um bom repouso, enquanto ela, provavelmente, faz planos para ir a algum baile, onde passará metade da noite, e voltará no dia seguinte sem mostra de cansaço. Ela não se abate com o trabalho e vós vos consumis com ele, continuando a atormentar-te no sonho. Este princípio pode aplicar-se à caligrafia como a nada mais (Anderson, 1929, p. 235).

Pretendia-se formar “o novo homem”, eficiente, conciso e de rápido pensar, capaz de lidar mais agilmente com a informação: características solicitadas pela sociedade moderna da velocidade das baratinhas, da profusão de informações via rádio; da explosão de imagens permitida pelo cinema e das crescentes exigências produtivas da indústria (mínimo de fadiga e máximo de eficiência e ganho, a partir da otimização do gesto, equacionado em tempos e movimentos).

Na Argentina, a “boa letra” também foi proposta como o novo objetivo para o ensino dos processos de escrita. No seu número de 20 de junho de 1925 a revista *La Obra* publicou um artigo paradigmático do que viria a ser uma nova concepção no processo de ensino da escrita. Apesar de sua marcada feição teórica, o artigo apareceu na seção dedicada à didática prática. Denominado “Do caderno único: como se consegue boa letra”, assinalava aspectos de ruptura com as orientações que vinham se impondo até o momento e fazia uma série de propostas a respeito do tema que se poderiam sintetizar da seguinte maneira:

> a) Propunham desterrar da escola o ensino da caligrafia. Assinalavam, como um de seus argumentos, que a Ley de Educación Común (Lei 1.420) que organizava a educação

primária na Argentina não contemplava o ensino da caligrafia como disciplina independente. Neste sentido diziam que:

“Os legisladores de 84 compreenderam que ‘a boa letra’ devia ser a *conseqüência* natural do ensino da Escrita e não uma ‘escrita especial’, ‘decorativa’, para certos momentos da vida escolar” (*La Obra*, 1925, p. 401)

> b) Propunham eliminar da escola os materiais didáticos empregados para o ensino da caligrafia. Em função disto, a escola não admitiria um caderno especial para a caligrafia e, assim, o ensino da escrita deveria realizar-se no mesmo caderno em que se realizam todas as demais tarefas.

“Essa concepção legal é a que defende a escola moderna ao não admitir um ‘caderno especial’ de ‘caligrafia’ destinado a usar-se em determinadas horas da semana, para escrever então com ‘linda letra’” (p. 401).

> c) Propunham trabalhar o ensino da língua escrita a partir do conceito de “boa letra” em oposição ao conceito de “letra caligráfica”.

Por isto nosso artigo estuda como se consegue *boa letra* e não o ensino da *caligrafia*. Para os grandes autores, que descem ao estudo desses assuntos nos tratados de Ciência da Educação, a Escola Primária deve conformar-se se consegue do menino uma escrita *clara e legível* pelo cuidado que ele coloca nos traços que distinguem uma letra de outras e as dimensões e distâncias que as mesmas guardam entre si (p. 401)

> d) Propunham definir a “boa letra” como aquela que é clara e legível. Isto dependia para eles de vários fatores: do “tipo de letra”, dos auxiliares de ensino (recomendavam o caderno único), do tipo de lápis, lapiseira, pena e qualidade da tinta, das condições do meio: temperatura, a fadiga do menino etc., e de que os docentes mantivessem uniforme a própria letra de acordo aos traços convencionados (recomendavam um tipo de letra por escola e se possível para todo o sistema).

> e) Propunham separar o problema da higiene do problema do ensino da escrita. Quer dizer, rechaçavam a hipótese que vinculava certos problemas físicos com o método pedagógico de ensino da escrita. E, em um parágrafo no qual se destacava a ironia e que se fazia acompanhar por uma nota de rodapé, sustentavam:

Na parte referente à higiene tolerar-nos-ão um sorriso incrédulo no que tange à “escoliose” e “xifose” devidas à escrita (2).

(2) Se fosse certo o que sustentam os higienistas sobre esse assunto só veríamos ambular por Buenos Aires gente de coluna vertebral desviada e, de peito afundado [...] é certo isso? Quando por casualidade nos deparamos com algum desgraçado, seu defeito tem outra origem, com toda certeza. Os bancos que se usavam nas escolas há quarenta anos teriam multiplicado aqueles vícios de conformação. Contudo, por mais que esquadrimos nos nossos longos passeios, não encontramos o que devia abundar. Os senhores higienistas exageram “um pouco” [...] e para convencerem-se é suficiente assistir a uma conferência de profilaxia: a gente volta para casa e teme beber uma taça de água (p. 401).

> f) Propunham vincular os problemas de higiene a certos hábitos e às comodidades da classe. Estabeleciam a necessidade de um equipamento “cômodo” da classe, não em função do tipo de escrita, mas do aluno. Nesse ponto seguiam claramente as premissas enunciadas por Mercante em sua *Metodología* (1916): “Os bancos escolares devem ser ‘cômodos’ em atenção ao *aluno* não à escrita, e então darão a posição folgada para todos os misteres escolares” (p. 401).

> g) Por último propunham a hipótese segundo a qual os avanços nos processos de ensino-aprendizagem da escrita se produziam em relação aos avanços aos dados trazidos pelas ciências médicas, mas pela psicopedagogia.

Já em anteriores estudos temos afirmado que a “imitação” não é um mito. A velha escola descuida-

va dessa característica própria da infância, posta de manifesto, de forma evidente, pelos psicólogos. A evolução verificada pela escola moderna se realizou a base dos dados subministrados pelas ciências psicopedagógicas (p. 403).

A partir dessas premissas, os pedagogos escolanovistas argentinos construíram um novo arcabouço teórico, quer dizer, novas práticas discursivas que lhes permitiram, por um lado, operacionalizar e precisar essas premissas para levá-las à classe; por outro, definir novas polêmicas a respeito do problema do ensino da língua escrita.

Nesse sentido e para exemplificar essa nova construção discursiva consideraremos três aspectos dos novos textos em relação ao tema. O primeiro é que os pedagogos desse movimento tentavam aproximar e unir léxico e critérios às práticas discursivas anteriores, de forma tal que aparentemente a ruptura não seria completa. Assim eles não eliminaram o termo “caligrafia” em muitos de seus textos, ainda que esclarecessem permanentemente que se tratava do ensino de “boa letra”.

Em 1935, dez anos após o artigo anterior, a mesma revista publicou uma nota intitulada “A questão da caligrafia”, na qual este jogo de revisão do termo aparecia constantemente. “O ensino da escrita como técnica, em todos os graus da escola primária implica simultaneamente um exercício de caligrafia, isto é, de boa letra, da melhor letra que o aluno possa fazer” (*La Obra*, 1935, p. 201).

Em um dos livros mais clássicos sobre o tema, denominado *Manual del método natural para la enseñanza de la lectura-escritura*, afirmava-se a respeito: “A professora sabe tratar de conseguir caligrafia. Isto não significa impor um tipo determinado de letra, mas uma letra uniforme, bem formada em cada aluno” (Dezeo de Muñoz, 1944, p. 112).

O segundo é que os pedagogos desse movimento criaram métodos práticos de ensino da escrita com um forte apoio no que eles consideravam o desenvolvimento psicológico da criança. Assim, o critério de autoridade mais utilizado para validar uma afirmação a respeito de como deveria ser o

ensino era o psicológico evolutivo e o psicológico experimental e psicométrico, segundo o caso. Nesse sentido não chamava a atenção o nome de “método natural” para o ensino da leitura-escrita, ou frases tomadas a *Didáctica especial* de Clotilde Guillén de Rezzano (1938), que afirmavam:

A experiência demonstrou que, tanto a ardósia por sua dureza e falta de higiene, quanto o papel de dupla pauta e o quadriculado, porque aumenta as dificuldades iniciais e restringe o caráter pessoal da letra, a cópia dos elementos, por seu mecanismo e carência de interesse, são contrários aos fins deste ensino.

As investigações da psicología experimental vieram a comprovar o que a observação empírica havia intuído, agregando outras conclusões interessantes que o professor deve ter presente para orientar a aprendizagem da escrita (p. 48).

A escrita nos “sistemas novos” ou pelo “método global” ou “método natural” dividia o ensino em passos sucessivos em função do desenvolvimento psicológico da criança. Assim, considerava que a escrita partia do desenho e evoluía progressivamente ao ajuste ao desenvolvimento natural. Dezeo de Muñoz dizia, entre seus tantos conselhos: “A professora não deve apressar o descobrimento do elementos porque faria pesado o ensino e o desviaria de seu processo natural. Ela deve ter presente que é necessário que o aluno realize esse descobrimento e não deve antecipá-lo porque seria contraproducente” (1944, p. 125).

O terceiro aspecto dessa construção discursiva relaciona-se com a criação de novas polêmicas em torno do ensino da língua escrita.

> a) Com respeito ao tipo de letra, as opiniões dividir-se-iam entre aqueles que apoiavam que o aluno aprendesse diversos tipos de letras e não apenas um. Entre os segundos havia os que apoiavam a escrita *script* e os que eram partidários da cursiva.

> b) Com respeito ao tipo de escrita, a polêmica se dividia entre aqueles que brigavam por um tipo de escrita uniforme e os que con-

templavam a formação do tipo individual de escrita entre os alunos.

> c) Com respeito aos auxiliares de ensino, a polêmica se desenvolvia entre aqueles que pretendiam um caderno quadriculado, um caderno pautado ou um caderno liso.

Similarmente, no Brasil, novas práticas discursivas foram sendo constituídas, conformando o campo do ensino da língua escrita. O jogo de aproximação/revisão dos termos caligrafia e “boa escrita” também era perceptível nos textos de educadores escolanovistas das décadas de 1930 e 1940. No *Programa para o ensino fundamental*, publicado em 1950, a palavra caligrafia já estava totalmente ausente, mantendo-se, entretanto, sob o título “Escrita”, as prescrições formuladas por Orminda Marques (1934, 1936a e 1936b). Curiosamente, na página de rosto do *Programa* para o primeiro ano, manuscrita, estava a observação “7 cadernos de caligrafia”.

Retomando-se a experiência com o ensino da escrita muscular, poder-se-ia compreendê-la como representativa de um dos métodos práticos do ensino de escrever, constituído por pedagogos escolanovistas e fortemente apoiado em preceitos da psicologia, dando visibilidade às polêmicas em torno de diferentes tipos de letra e de escrita.

Se os métodos propostos e utilizados na Argentina e no Brasil até os anos 20 se centravam em conseguir a maior *homogeneidade* (igualdade na letra), ou seja, a menor diferenciação possível na posição corporal e na letra, as propostas posteriores pareciam enfatizar o problema da *eficiência*. Assim, não se tratava mais de fazer uma letra “bela”, mas de realizar uma letra “legível”.

No Brasil, entretanto, as polêmicas entre a caligrafia muscular e vertical e a forte intervenção das casas editoriais verificada pela profusão de publicações de cadernos caligráficos adicionavam à legibilidade a homogeneidade. Enquanto na Argentina o discurso que se colocava sobre os cadernos de caligrafia pretendia sua exclusão do universo escolar, no Brasil os cadernos caligráficos mantiveram-se como prática cotidiana da escola. Nos anos

40, por exemplo, aproximadamente 270 mil exemplares de cadernos caligráficos para os diferentes anos primários foram impressos somente pela editora Cia. Melhoramentos de São Paulo, para uma população escolar brasileira de matrícula efetiva estimada em 700 mil alunos, em 1938 (*O Ensino*, 1943, p. 149).¹⁷

Na Argentina, questionava-se o conceito decimônico de homogeneidade e por isso a existência das polêmicas sobre se ensinar um ou vários tipos de letra, se a letra tinha de ser a mesma para todas as escolas ou sobre se se podia permitir um tipo de letra para cada aluno. A letra já não tinha de ser igual (caligráfica) mas equivalente (legível), daí a difusão dos métodos não caligráficos, nos quais a primeira e mais fundamental diferenciação começa a apresentar-se na letra de crianças e adultos.

A diferença entre os dois países poder-se-ia talvez explicar, pelo menos em parte, pelo grau de difusão e pelos níveis de escolarização na década de 20. Enquanto na Argentina o processo de massificação era um fato, no Brasil estava ainda em seus começos.

A falta de leis gerais para o ensino primário, que só começam a surgir na década de 40, no Brasil, fizeram do recurso a cartilhas¹⁸ e a cadernos de caligrafia instrumento eficaz de difusão não apenas de um padrão lingüístico pensado como nacional, mas de exaltação de heróis e datas comemorativas, especialmente nos anos 10 e 20, ou de reforço a

¹⁷ Até os anos 70 aproximadamente, a Cia. Melhoramentos destacou-se como uma das maiores editoras brasileiras ligadas ao mercado educacional. Sugestivamente, no período de 1927 a 1970, M.B. Lourenço Filho dirigiu, na Cia. Melhoramentos, a série pedagógica Biblioteca de Educação. Talvez ele tenha influenciado na política editorial da casa com respeito aos temas educacionais.

¹⁸ Aqui vale destacar outra iniciativa de Lourenço Filho, a publicação da *Cartilha do povo — para ensinar a ler rapidamente*, também pela Cia. Melhoramentos, cuja primeira edição, com tiragem de 1.080.000, data de 1928, mas que continuou, até 1995, nos catálogos da editora, ultrapassando a 2.200ª edição (Magnani, 1997, p. 202-203).

identidades infantis e representações de um Brasil moderno, nos anos 30 e 40, pois se os cadernos caligráficos das séries iniciais traziam alguns exercícios de coordenação motora e de cópia de letras isoladas, os das séries seguintes apresentavam frases mais compreensivas e pequenas imagens.

Considerações finais

Em síntese, pode-se dizer que a modernidade escolar foi um imperativo e um fato nesses dois países latino-americanos. Fica claro também que, na construção dessa modernidade, os métodos e as formas de ensino da escrita ocuparam um lugar central, uma vez que a escrita universalizava e homogeneizava práticas vinculadas ao universo do simbólico, mas também universalizava práticas vinculadas ao corpo, ao espaço e ao tempo escolares, debruçando-se sobre o espaço e o tempo sociais, especialmente na preocupação em preparar os alunos para uma sociedade que cada vez mais valorizava o pensamento objetivo e sucinto.

As propostas didáticas para o ensino da escrita vinham da Europa e dos Estados Unidos da América. No entanto, o universo de métodos de ensino surgidos no velho continente e nos Estados Unidos era tal que possibilitou que Argentina e Brasil, a partir dos anos 20, utilizassem, para seus processos de escolarização, métodos e formas de ensino diferentes. Uma hipótese que aqui se coloca é que os métodos e as formas eram, a rigor, estratégias político-didáticas diferentes que se implementaram em função das particularidades do desenvolvimento dos sistemas educativos desses dois países.

Enquanto na Argentina a maioria da população estava alfabetizada por volta da década de 20 e contava com um expandido sistema de educação elementar, no Brasil apenas se esboçava esse movimento. A homogeneização da população escolar era um processo avançado na Argentina e, por isso, certos níveis de “diferença” ou aparente “heterogeneização” na letra das crianças poderiam ser permitidos, tal como propunham os métodos de ensino não caligráficos. O sistema, mais que estruturar-

se, queria aprimorar sua eficiência. Eficácia e diferença podiam ser associadas pelas próprias condições que oferecia o sistema educativo argentino. O Brasil tinha, no entanto, outros desafios pela frente. O principal era a estruturação de seu sistema educacional. Dessa perspectiva, a difusão de padrões de escrita e uma certa homogeneização da letra pareciam propostas mais estratégicas, na busca da eficiência escolar. Entretanto, nos dois casos a diversidade dos métodos tinha um único objetivo: a construção da modernidade escolar.

DIANA GONÇALVES VIDAL é doutora em História da Educação, professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde também atua como pesquisadora no Centro de Memória da Educação, bem como no Instituto de Estudos Brasileiros da mesma universidade. Coordena um projeto de pesquisa sobre história dos métodos de ensino e da materialidade na escola brasileira. Publicou recentemente o artigo “Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930”, no livro *Modos de ler, formas de escrever*, organizado por Luciano Mendes de Faria Filho (Belo Horizonte: Autêntica, 1998).

SILVINA GVIRTZ é doutora em Educação. Trabalha no Centro de Formación e Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias, Universidade de Buenos Aires. Dirige atualmente um projeto de pesquisa sobre história dos métodos de ensino na Argentina. É coordenadora geral da revista *Propuesta Educativa* e seu último livro se intitula *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase* (Buenos Aires: Aique, 1997).

Referências bibliográficas

- ANTUNHA, H. C. G., (1976). *A instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920*. Estudos e Documentos. São Paulo: Faculdade de Educação/USP.
- BARBANTI, Maria Lúcia, (1977). *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. Tese de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- CARVALHO, Marta M. C., (1997). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos C. de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- CHARTIER, A.-M., (1993). Les illetrés de Jules Ferry: réflexions sur la scolarisations de l'écrit entre XIX e XX siècle. *Illetrisme: variations historiques et anthropologiques*. Ecritures IV. Centre Georges Pompidou.
- CHARTIER, A.-M., HÉBRARD, Jean, (1988). L'invention du quotidien: une lecture des usages. *Le Debat*, 49, p. 97-108, mar./abr.
- DEMARTINI, Zeila, (1988). Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, 64, p. 24-37, fev.
- DIAS, Maria Odila L. S., (1984) *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasiliense.
- FARIA Filho, L.M., (1996). *Cultura escolar e corporeidade: a escrita como ortopedia*. Comunicação apresentada no I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Lisboa, mimeo.
- FAUSTO, B., (1977). *Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)*. São Paulo: DIFEL.
- GVIRTZ S., (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Tese de doutoramento. Universidad de Buenos Aires.
- HERBRARD, J., (1990). A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, nº 2, p. 65-110. Porto Alegre: Pannônica.
- _____, (1995). Des écritures exemplaires: l'art du maître écrivain en France entre XVI et XVIII siècle. In: *Mélanges de L'école Française de Rome: Italie et Méditerranée*, t. 107, 2. Paris.
- HOLLOWAY, Thomas, (1984). *Imigrantes para o café: café e sociedade em São Paulo, 1886-1934*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MAGNANI, Maria do R. M., (1997). *Os sentidos da alfabetização: a "questão dos métodos" e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo, 1876/1994)*. Tese de Livre-Docência. Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente.
- MIGNOT, Ana, C., (1997). *Baú de memórias, bastidores de histórias, o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- NARODOWSKI, M., MARTINEZ BOOM, A., (comps.), (1996). *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- NEWLAND C., (1996). La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial. In: NARODOWSKI, M., MARTINEZ BOOM, A., (comps.). *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- NÓVOA, António, (1991). Para o estudo sócio-histórico da génese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, nº 4, p. 109-142. Porto Alegre: Pannônica.
- PUIGGRÓS A., (1990). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- RAMOS J. P., (1941). *Historia de la institución primaria en la República Argentina*. Buenos Aires: Peuser.
- TANCK DE ESTRADA, D., (1988). La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España: 1700-1821. In: *Historia de la lectura en Mexico*. México: Colegio de México.
- VARELA, J., ALVAREZ-URIA, F., (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, nº 6, p. 68-96. Porto Alegre: Pannônica.
- VIDAL, Diana G., (1995). *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- _____, (1996). Arte prática ou ciência aplicada: o discurso pedagógico e a formação docente. In: GVIRTZ, Silvina. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Referências bibliográficas de fontes primárias

- ANDERSON, (1929). O ensino de calligraphia. *Educação*, 7(3): 238, jun.
- CARDERERA, M., (1886). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. 3ª ed. Madri: Lib. Gregorio Hernando.
- CFI, (1963). *Analfabetismo en Argentina: evolución y tendencias actuales*. Buenos Aires.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, (1937). *Digesto de Instrucción Primaria*. Buenos Aires.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, (1934). *Programa de linguagem: Série C, Programas e Guias de Ensino, nº 1*. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional.

- DEZEO DE MUÑOZ, E., (1944) *Método natural para la enseñanza de la lectura-escritura*. Ed. La Obra.
- DOTTRENS, R., (1931). *L'enseignement de l'écriture*. Paris: Delachaux.
- El niño*, (1931). Buenos Aires: Ed. Perrotti.
- FREEMAN, F., (1927-1931). *Correlated handwriting*. Ohio: Blosier Company.
- GUILLEN DE REZZANO, C., (1938) *Didáctica especial*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- LISTER, C.C., (1926). *Progressive penmanship manual*. Nova York: Macmillan.
- MARQUES, O. I., (1934). Contribuição para o ensino da escrita nas escolas primárias. *Arquivos do Instituto de Educação*, 1(1): 87. Distrito Federal, jun.
- _____, (1936a). Contribuição para o ensino da escrita. *Arquivos do Instituto de Educação*, 1(2): 233-38. Distrito Federal, jun.
- _____, (1936b). *A escrita na escola primária*. São Paulo: Cia. Melhoramentos.
- MERCANTE, V., (1916). *Metodología*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- _____, (1931). *El abecé*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Serviço de Estatística da Educação e Saúde, (1943). *O ensino no Brasil em 1938*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE.
- MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN (1882, 1895, 1896, 1906, 1918). Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- MORAES, Theodoro de, (s/d [década de 1910]) *Caligrafia vertical*. Coleção brasileira de cadernos. Caderno nº 4. São Paulo: Typ. Siqueira, Salles & Comp.
- MOURÃO, Francisco Alves, (1930). Ensino da linguagem escripta. *Educação*, XII (3): 357, set.
- PROGRAMA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, (1950). 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. Rio de Janeiro/ São Paulo/ Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves.
- REVISTA DE EDUCACIÓN, (1917). La Plata: Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.
- La Obra*, (1925, 1927, 1935). Buenos Aires: La Obra.