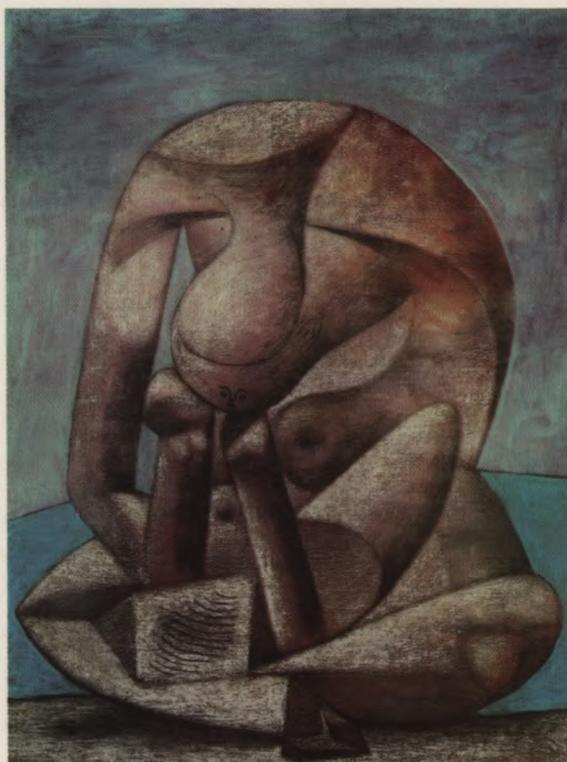


REVISTA DE
HISTÓRIA
DAS IDEIAS



O LIVRO E A LEITURA

VOLUME 20, 1999

INSTITUTO DE HISTÓRIA E TEORIA DAS IDEIAS
FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O MUNDO POR ESCRITO

Usos e costumes da leitura escolar portuguesa no século XIX* **

I

Um dos desafios que hoje se apresenta aos historiadores da educação perpassa a tentativa de apreensão das intersecções entre representações e práticas de uma escola que é, por um lado, dita e projetada e, por outro, posta a agir no quotidiano de seu ofício. O que fazia e como agia em Portugal a escola do 1er, escrever e contar em meados do XIX? Buscar pistas que permitam rastrear essa indagação é o objetivo a que neste trabalho nos propomos. Reconstruir o quotidiano dessa escola que se pretende narrar pode tornar-se entretanto tarefa inglória se não nos aproximarmos dos conteúdos culturais e valorativos de que essa escola se valia; dos saberes escolares constitutivos do repertório de uma certa mundividência especificamente escolar, construída por interlocução com a sociedade

* Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Araraquara) e Universidade Presbiteriana Mackenzie.

** Este texto foi extraído de minha tese de doutoramento intitulada *Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*, defendida na Universidade de São Paulo. Pelo fato de não estar ainda publicado, embora já tenha sido apresentado em reuniões científicas, optamos por trazê-lo a público nesta oportunidade. A primeira parte deste texto já havia sido apresentada no *I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, que aconteceu em Lisboa no mês de janeiro de 1996. A segunda parte foi apresentada na Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em setembro de 1998.

portuguesa da época. Narrava-se, descrevia-se e prescrevia-se para o aluno códigos de cultura e gestos de civilidade, que aproximavam instrução e disciplina como quesitos de civilização. Por ser assim, e pelo fato de praticamente não haver cursos de formação do magistério, há que se destacar o lugar proeminente ocupado pelos compêndios escolares, não apenas como possíveis *primeiros livros* com que a infância trava contato, mas também como prováveis guias de orientação e do preparo de aulas dos professores.

O manual escolar tem uma dada textura, um formato e uma feição que lhe são típicos; é como se ele falasse à infância, e o fizesse de um modo muito particular, quase inconfundível. Ao possuir ritmo e compasso próprios, o manual supõe-se invariavelmente capaz de impor todo um processo de ortodoxia da leitura, que engloba regras de um bom manusear acopladas a feixes temáticos expressos na divisão das lições que elegem, nessa ordenação, os temas do conhecimento que se pretende fazer apreender não apenas pelo intelecto mas pelos corações dos meninos portugueses. Se, até certo ponto, o texto escrito não tem correspondência direta (por ser reconstruído) nas práticas quotidianas de sala de aula, mesmo assim, deve-se destacar a força adquirida pelo efeito irradiador de alguns desses compêndios, utilizados em profusão pelos mestres de primeiras letras. Tratando-se do primeiro contato da criança com o mundo do impresso e da leitura, a cartilha de alfabetização é um mundo outro, desconhecido, que aterroriza e seduz os que se dispõem a decifrá-lo... Uma leitura que não se sabe ao certo o que é, mas que se apresenta aos olhos de seus ousados pretendentes como se de um oráculo se tratasse, decifrando já à partida todos os que desejam desvendar o enigma da palavra escrita.

Os manuais de ensino da leitura, como suportes discursivos que se propõem a dar a ver um dado conjunto de conteúdos culturais, constituem instrumentos privilegiados para a imersão no território da leitura e da escrita, particularmente no tocante ao acesso das crianças a esse tão poderoso quanto misterioso mundo do escrito. Ao apresentar como naturais temas, discursos e abordagens, a cartilha delinea, pelo percurso de sua construção, dispositivos que induzem o aprendiz de leitor a efetuar, de maneira entrelaçada, a descoberta das imagens e dos signos gráficos com a interpretação de todo um feixe de versões de mundo apresentadas como verdades absolutas imperativas. A esse respeito, suspeitamos que muito do que se conta às crianças na escola resulta em um dado estilo de subtrair a infância

de si própria: das suas brincadeiras, dos seus sonhos, do universo simbólico eivado de fantasia e, portanto, de sua criatividade. A leitura escolar não é a leitura da fruição, do prazer; é antes um mundo de prescrições e deveres, recomendado aos pequeninos como orientação para a vida e para o futuro.

Ao travar interlocução com uma suposta e abstrata infância exemplar, os saberes elementares, apresentados como via de acesso à cultura erudita, costumam romper com o espontâneo, com a imaginação e com o território da oralidade específica da razão sensitiva da meninice. Por sua vez, na outra margem, há o cronograma do futuro. Assim transforma-se precocemente a criança no homem da manhã seguinte. Tal orientação revela-se como a diretriz primeira de interpretação da realidade sobre o imaginário infantil: dos valores, das normas de conduta, dos processos de ordenação social. Desse modo intriga-nos o sucesso editorial que alguns desses compêndios de ensino da leitura obtiveram no curso de uma duração longa em Portugal do último quartel do século XIX. Os relatórios de inspeção às escolas públicas e particulares datados de 1867 e 1875 revelam-nos um representativo acervo de obras didáticas existentes em profusão nas unidades escolares, dentre as quais se sobressaem cartilhas de ensinar a 1er. Qual era a vida por tais textos apresentada e prescrita à infância? Em que medida poderemos, à guisa de análise, estabelecer aproximações e distâncias entre tais compêndios, seja no que concerne ao desafio da alfabetização, seja no tocante à própria acepção de civilidade enquanto conjunto de virtudes elencadas? O desafio a que aqui nos propomos consiste em percorrer alguns caminhos com o intuito de esclarecer a seguinte questão, que, desde o princípio, nos intriga: como se ensinava a 1er em Portugal do século XIX?

O tema da alfabetização ganha substantiva relevância no discurso político e nas representações mentais da intelectualidade portuguesa no decorrer de todo o século XIX. Interessa-nos reconstituir o percurso desse debate, com o fito de identificar permanências e inflexões que certamente ocorreram ao longo do tempo. Todo o eco dos diagnósticos e propósitos declarados só ganham significado se postos ao lado daquilo que podemos entender como vestígios da escola em sua vida quotidiana. Aprender, pela intersecção, representações e práticas da escola narrada consistirá, talvez, estratégia privilegiada de apropriação da atmosfera cultural de um tempo e de um objeto que, tendo sido eleito por nós, não nos escolheu. Em artigo intitulado "Estudos sobre os diferentes métodos de ensino do 1er e

escrever", publicado em *O Panorama* no ano de 1854, J. M. Latino Coelho destacava a precariedade na qual permaneciam as escolas de primeiras letras, obstaculizando o próprio progresso da instrução⁽¹⁾. Tratava-se de um período no qual, ao que tudo indica, persistia a predominância do uso de abecedários e manuscritos para o ensino da leitura e da escrita, tal como ditava a tradição herdada do século XVIII, naquilo que Rogério Fernandes intitulou *os caminhos do ABC*⁽²⁾. Tendo em vista proceder à regeneração da pátria mediante a valorização da instrução popular, os teóricos da educação frisavam a necessidade social de utilização da letra impressa, tipográfica, como parâmetro essencial do processo da alfabetização. Em artigo escrito para a *Revista Universal Lisbonense*, F. A. Rodrigues de Gusmão apontava a carência de manuais específicos para uso do professor no preparo de suas aulas, na organização de sua rotina diária. Ao referir-

(¹) Acerca disso o referido autor destaca, como óbice para o progresso da instrução portuguesa, a recorrência à utilização de manuscritos como procedimento usual das práticas escolares à época: "Não se pode negar que a letra de mão é mais dificultosa de se conhecer e ler que a tipográfica. Nesta os caracteres dos sinais literais são sempre os mesmos, são só os essenciais e sempre uniformes [...] Contudo contra todas estas razões prevaleceu de há muito tempo o método de ensinar a ler nas escolas por traslados maus da mão do mestre, por cartas familiares manuscritas, por autos e sentenças de letras diferentes e todas péssimas e muitas vezes ilegíveis; e depois por livros impressos. O método deve ser justamente o contrário. Devem aprender a ler por letra impressa, tanto redonda como bastarda. Depois de estarem bem correntes nesta leitura, ensiná-los a escrever na forma da letra bastarda impressa a que já estão acostumados, e que é a mesma cursiva com pouca diferença, e só por fim é que se lhe devem meter nas mãos os abecedários e escrituras de mão [...]" (J. M. Latino Coelho, "Estudos sobre os diferentes métodos de ensino do ler e do escrever", *O Panorama: jornal litterario e instructivo da sociedade propagadora dos conhecimentos litéus*, Lisboa, volume XI, terceiro da terceira série, 1837, p. 226)

(²) Rogério Fernandes, *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Neste texto, que reconstitui o panorama do ensino dos saberes elementares da escola portuguesa no século XVIII, o autor considera, como veremos adiante, a "hipótese de que a iniciação à leitura se fizesse basicamente por letra manuscrita, a despeito da existência de cartilhas impressas" (R. Fernandes, *Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*, Porto, Porto Editora, 1994, p. 247).

se ao estado da escola em concelhos atrasados do país, o autor lamenta:

"Consideramos a Instrução Primária por uma das suas faces, - frequência das escolas, ou extensão ou da instrução; é mister olhá-la por outra, - aproveitamento dos alunos, ou intenção da instrução. É doloroso ter de expor, sobre este objeto, amargas verdades; obedecemos todavia aos ditames da nossa consciência, revelando-as. Os professores cumprem frouxamente seus deveres; com a irregularidade da paga das remunerações desculpam a sua negligência. Em verdade o Estado não tem direito a exigir dos professores bom serviço, se lhes não dá em tempo conveniente o ordenado, que lhes prometeu; é um contrato bilateral, que obriga reciprocamente!...] Além disso os professores dirigem-se no ensino por mero arbítrio; não têm instruções, que regulem a polícia e a disciplina das escolas, nem há quem as fiscalize convenientemente. Em todas as nações da Europa há manuais para mestres de meninos; em Portugal, infelizmente, ainda não se publicou este livro indispensável, no qual devem expor-se, além de* outras noções que não mencionamos por brevidade, as matérias de ensino e maneira de ensiná-las; a classificação dos alunos; a distribuição das lições, e exercícios de Aritmética, de Gramática e Geografia, de História Sagrada e História Natural, por meio de estampas e objetos materiais, etc.: finalmente os princípios gerais de educação física, da educação moral e da educação intelectual, que se consideram mais úteis a todos os pais de famílias e mestres, aplicando estes princípios à educação dos meninos. Se não se pagar pronta e regularmente aos professores; se não se lhes der instruções claras e positivas sobre a maneira de cumprir seus deveres; se não se definirem bem estes deveres, consignando-os em um diretório particular; se não houver, finalmente, quem superintenda os professores, visitando as escolas em épocas indeterminadas!...]; debalde se fatigarão os nossos estadistas em organizar, e promover a instrução há de sempre mancar infelizmente"!³).

(³)A transcrição acima revela particularmente a inquietação de Rodrigues de Gusmão a propósito das dificuldades e precariedade do estado das escolas em Portugal. O trecho foi extraído de artigo intitulado "Estado

Nota-se aqui a preocupação do articulista com a inexistência de orientação para os professores em relação àquilo que poderíamos entender como o conjunto dos saberes elementares escolarizados⁽⁴⁾. Deseja-se prescrever, ainda, sugestões que visassem impulsionar a unidade da escola, tendo em vista dois objetivos matriciais: a eficácia do intuito alfabetizador e a inculcação de valores morais. Tratava-se de um período marcado por intenso fervilhar de debate e circulação de idéias acerca do tema da leitura, da utilização pela escola do texto impresso; até para espriar códigos de conduta profissional capazes de dar uniformidade à atuação do professor em sala de aula. Naquela altura atribuía-se substantiva visibilidade aos jornais e periódicos, tidos por veículos estratégicos de divulgação da palavra escrita, e com ela da cultura letrada, "civilizada". Substituir a oralidade nas práticas culturais exigiria, aos olhos do tempo, o uso intensivo da imprensa, que aparecia aos contemporâneos como concorrente do livro. Ocorre que, vista muitas vezes com entusiasmo, a imprensa, com todo seu apelo à leitura, poderia tomar-se, entretanto, veículo perigoso de irradiação e circulação de idéias más. É assim que autores da época, ciosos por acoplar instrução e virtude, nos próprios jornais onde escrevem, costumavam precaver seus leitores contra a leitura desavisada, espontânea, convidativa porque atraente... Submergir no mundo desconhecido do escrito poderia representar um ato de subversão da ordem e de questionamento das práticas corriqueiras e das instituições tidas por naturais. Por ser assim, convida-se o leitor-interlocutor a proceder à gesta da leitura reflexiva que, sob tal estatuto, exigia como imperativo o recorrente afastamento da atração exercida por leituras tomadas por frívolas, em prol do que se supunha ser o estudo sério para formação de hábitos. Tal acepção do lugar social da leitura possibilitaria um pensar por si próprio, atividade autónoma, embora derivada, no caso, da própria atitude de desconfiança perante as tentações exercidas pelo texto impresso, como veículo material do espriar da ciência. O progresso da civilização só poderia ser acatado

da instrução primária no concelho de Alpedrinha no ano letivo de 1848-1849", publicado na *Revista Universal Lisbonense; jornal dos interesses physicos, moraes e litterarios por uma sociedade estudiosa*, Lisboa, vols. 1 a 13, 1842-1843. 9º Ano, 2ª série, tomo II, 1849, p. 491.

(⁴)Utilizamos aqui a expressão de Hébrard, em seu ensaio sobre "a escolarização dos saberes elementares na Europa Moderna". (In *Teoria e educação*, 2,1990).

se viesse acompanhado do esforço de moralização. Aqui estaria a obra precípua da escola e do ritual da alfabetização. Sob a mesma trilha, havia intenso entusiasmo com um jornalismo de cunho pedagógico, que pretendia a divulgação dos conhecimentos úteis⁽⁵⁾, o que, por sua vez, coincidiria com a intensificação do processo editorial de compêndios escolares. O livro escolar principia seu reinado nas escolas portuguesas. Teremos, ainda, em meados do século XIX, uma profusão de iniciativas que, ancoradas por suportes de textos didáticos, pretendiam trazer sistematização, eficácia, e mesmo cientificidade àquela escola até então cambaleante. Objetivava-se com isso altear a instrução como um dispositivo regenerador do atraso, capaz de atuar em direção da superação da decadência daquele reino, outrora glorioso. Acerca da produção editorial de textos elaborados para o uso da escola, já anotava o *Relatório Anual de Inspeção às Escolas* elaborado pelo *Conselho Superior de Instrução Pública*, no ano letivo de 1856-1857:

"É notável a variedade de livros elementares que se usam nas escolas, e não menos a impropriedade e pouca correcção com que muitos deles são escritos; e muito conviria que o governo de V. M. tomasse providências para a melhor escolha e uniformidade de catecismos e compêndios, facilitando-os a todos por um preço módico e mandando-os fornecer gratuitamente aos meninos pobres"⁽⁶⁾.

⁽⁵⁾Nessa trilha, destacar-se-ia o pioneirismo de Herculano, que projeta *O Panorama* como uma clara e assumida complementação da tarefa pedagógica que deveria ser desempenhada pela escola. O editorial do dia 6/1/1837 declara explicitamente o objetivo daquele periódico no sentido de "derramar a instrução, fazendo descer a literatura e a ciência ao nível das inteligências comuns: para isto era preciso conhecer primeiro o que o espírito do povo comportava de alimento intelectual: era preciso saber qual o estado e a tendência da civilização entre nós". (*O Panorama: jornal litterario e instructivo da sociedade propagadora dos conhecimentos úteis*, Lisboa, 1837, 6/1/1837).

⁽⁶⁾*Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Organização Joaquim Ferreira Gomes, Lisboa, INIC, 1985, p. 246. O mesmo Relatório destaca como obstáculo ao desenvolvimento da instrução o descaso dos pais de família pelo ofício da escola, dado que havia povoações rurais onde, naquela altura, era quase nula a frequência escolar, fato que o relator atribui a essa indiferença dos adultos que sequer faziam por cumprir a letra da lei quanto à obrigatoriedade escolar.

É notória a alusão às obras escolares também na imprensa da época, que ora divulgava, ora comentava o conjunto de manuais, cartilhas e abecedários que eram amplamente analisados. Como exemplo citaremos o artigo de José de Torres, intitulado "Instrução elementar" e publicado no volume X do periódico *O Panorama*, no ano de 1853. O autor, à época, era colaborador do Jornal e nele costumava escrever sobre temas atinentes à educação, destacando a necessidade de se melhorar a qualificação do professorado, como dispositivo essencial para fazer florescer a escola primária. Além disso, destacava como instrumento primeiro do professor o compêndio escolar. Daí a necessidade da adequação da escolha do que Torres denomina *livro da infância*.

"De tantas *cartas*, de tantos *expositores*, de tantos *métodos facilimos*, que por aí andam com pregão mercenário desafiando a boa fé do público descuidado, qual deles, qual delas, pode dizer-se que não haja suplício da infância, banco de areia em que este pobre baixel se enterra, se estorce, se desconcerta, e que só com a força de embates e choques violentos se transpõe? E nem o perigo deste quase naufrágio é tudo! Feridas insanáveis ficam depois de tanto bater e combater em vão: fica a impaciência, a desafeição ao estudo, impressões que, em ânimos tenros, se fixam e consubstanciam facilmente, e que decidem da sorte de toda uma vida, de toda uma geração talvez!"(7).

Aqui, portanto, constata-se o malogro dos métodos vigentes e materiais utilizados para ensinar a 1er, por parte daquelas que eram consideradas as cartilhas mais utilizadas em Portugal. Alude-se explicitamente, ainda que pela negativa, à *Cartinha* de João de Barros, ao *Expositor Português* de Midosi e ao *Método Facilimo* de Monteverde. Objetivando delimitar os fundamentos precisos de uma cultura especificamente escolar, o autor dialoga não apenas com a produção editorial de seu tempo, mas também, ao que parece, com a política que regia o universo do livro escolar. Sugere, pois, na sequência, que o primeiro livro de leitura fosse um tratado de deveres, assumindo

(7) José de Torres, "Instrução Elementar", *O Panorama: jornal litterario e instructivo da sociedade propagadora dos conhecimentos úteis*, Lisboa, vol. X, 2º da 3ª série, 1853, p. 286. Os grifos são nossos.

com isso o ofício de moralização da escola como atitude voltada à facilitação do aprendizado. O caráter enciclopédico do texto seria também recomendado, sob a condição de vir acompanhado de uma linguagem acessível ao universo simbólico da infância. Mais uma vez, indiretamente, Torres alude à obra de Monte verde, desta vez não à cartilha, mas ao *Manual Enciclopédico* que a ela se seguia. As pistas expressas no discurso revelam claramente o interlocutor da proposição:

"Não conviria que o primeiro livro com que a puerícia fizesse conhecimento fosse um tratado de deveres, que pela clareza da substância e do formulário facilmente se lhe imprimisse n'alma? Até aqui, até este livro leitura simples. Em seguida outra transição; já estudo em enciclopédia manual, que tanto obrigasse a gramática, aritmética, geografia, cronologia e história, como aos demais elementos de ciências naturais, morais e filosóficas; e então a instrução primária teria, em tempo mais curto e com trabalho mais leve, alguma coisa de real e significativa na civilização e adiantamento social. Para fazer este livro de deveres, e a enciclopédia que ainda não temos (pois os que se apontam tais são de erudição demasiadamente pretenciosa, e até muitos mestres haverá que os não entendam) não faltam homens competentes: falta o favor com que mais se acende o engenho"⁽⁸⁾.

Nessa sugestão de premiar os melhores compêndios, o autor não prima, como vimos, pela originalidade; tampouco quando advoga seu livro sobre os deveres dos meninos e sobre a feição enciclopédica do manual didático. Aliás, seu próprio discurso revela-se traiçoeiro: nele pode ser visualizada a presença daqueles a quem pretende negar. De fato, o século XIX português parece ter sido o tempo dos manuais escolares, no intenso fervilhar de edições e impressos acerca do conjunto de saberes desse conhecimento escolar. Cabe recordar, em se tratando do caso de Portugal, que tal preocupação com a sistematização do trabalho e dos conteúdos escolares não era, em hipótese alguma, original, adquirindo apenas mais intensa coloração

⁽⁸⁾ *Idem, ibidem*, p. 286.

o já antigo problema assinalado por pedagogos portugueses. A propósito, tomemos o relato de António Gomes Ferreira:

"A ação da Real Mesa Censória não se restringiu à criação de escolas e à vigilância de mestres ou professores. Ela incidiu também sobre a área pedagógica, ao definir um *curriculum* escolar, e ao estabelecer conteúdos e métodos de ensino. Logo na Carta de Lei de 6 de novembro de 1772 se determinava que os mestres de 1er, escrever e contar deviam ensinar, não somente a boa forma dos caracteres, mas também as regras da ortografia e o necessário da sintaxe, para que os alunos pudessem escrever corretamente; acrescentava ainda, que se devia ensinar, pelo menos, as quatro espécies de aritmética simples, o catecismo e as regras de civilidade em um breve compêndio"⁽⁹⁾.

Ao analisar, como vimos, o ensino de primeiras letras da escola portuguesa no século XVIII, Rogério Fernandes atenta para conteúdos e práticas desse aprendizado inicial nos compêndios efetivamente utilizados na sala de aula do escolar principiante. Sua indagação tem por pressuposto metodológico o inevitável confronto entre o discurso e as práticas, ou, em suas palavras, entre "a produção teórica, construída às vezes ao arrepio da experiência quotidiana, e o vivido educativo e escolar que, eventualmente, a desmentia ou defraudava"⁽¹⁰⁾.

Ao referir-se aos manuais didáticos utilizados pela escola portuguesa no decorrer do século XVIII, Fernandes destaca o primado de uma orientação ético-religiosa, expressa pelo conteúdo do próprio livro escolar, que fazia por inculcar valores e normas de conduta preconizados pela moral imperante a partir de referenciais cristãos veiculados pelos inúmeros catecismos e "bíblia de infância" que corriam à época. Ocorre que a existência e efetiva utilização de compêndios não evitava - como destaca o referido autor - a

⁽⁹⁾António Gomes Ferreira, "O ensino de um mestre de primeiras letras nos finais de setecentos", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, Coimbra, 1990, p. 523. Convém lembrar, ainda, que o próprio Marquês de Pombal, como estratégia de contraposição às práticas da Companhia de Jesus, sugere a utilização do *Catecismo de Montpellier* nas escolas portuguesas recém-reformadas.

⁽¹⁰⁾Rogério Fernandes, *ob. cit.*, p. 223.

permanência da prática de utilização de manuscritos, posto que os próprios manuais eram indiretamente dirigidos antes como guias didáticos para os mestres de primeiras letras do que para o efetivo manusear do aluno. Havia em alguns casos sugestões dos autores das cartilhas quanto à necessidade de utilização do ponteiro em sala de aula, o que - no parecer de Fernandes - viria a confirmar a hipótese de que a obra escolar era, antes de mais nada, o livro do professor.

No que diz respeito ao século XIX constatar-se-á a continuidade e a ruptura deste modelo: continuidade pela persistência de práticas escolares enraizadas em padrões herdados de tempos atrás; ruptura pelo esforço empreendido pelos teóricos da pedagogia para alçar o país ao sentido daquele século no qual os progressos da razão humana seriam referendados pelo esforço governamental na irradiação do conhecimento produzido, mediante expansão da escola primária, templo privilegiado de capacitação de cidadãos para a pátria e de indivíduos preparados para a produção da riqueza nacional. Desse modo, o tema da escola ganharia nova substância, ao mesmo tempo em que persistia sendo o mesmo...

II

O *Methodo facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo possível* foi provavelmente o manual didático que maior utilização teve em Portugal do século XIX. Escrito por Emílio Achilles Monteverde, era acompanhado - como projeto educativo que se pretendia - por outras obras que lhe seriam complementares, particularmente o *Manual Enciclopédico* e *O mimo à infância ou manual de História Sagrada*. A produção editorial de Monteverde era, em meados do século, assombrosa para seu tempo. Segundo dados do *Dicionário Bibliográfico Português*, houve, no conjunto, uma venda de 414.350 exemplares da referida cartilha. Estudar portanto a obra "monteverdeana" é perscrutar, em certa medida, os saberes escolares mais em voga nos usos e costumes da escola portuguesa no período do liberalismo monárquico.

Até o título é sugestivo: uma cartilha que se pretende dar a ver por ensinar a ler no mais curto *espaço de tempo*. Acreditava-se, por ela, alterar padrões de espacialização e de temporalidade para que a escola pudesse verdadeiramente acompanhar a modernidade: em termos de conteúdos, de saberes, de valores, de pesos e de medidas. Com data de 24-8-1859, a 7ª edição do compêndio que Emilio Achilles

Monteverde escrevera para o ensino inicial da leitura - *Methodo facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo possivel* - principia com uma advertência do autor, apresentando ao leitor a obra que, em edição precedente, teria esgotado em três anos os 80.000 exemplares de que dispunha.

Todos queriam ensinar a ler por um método fácil. Todos queriam ensinar a ler rapidamente. Na verdade, supunha-se haver um segredo, uma alquimia clandestina no magistério, pertencente apenas a alguns, que não a confessavam para ninguém. O que muitos autores de manuais então faziam era apropriar-se desse imaginário, dessa convicção partilhada, para procurar vender seus trabalhos à luz de sua constante referência. Dizia-se, então, com extrema freqüência, que esta ou aquela cartilha em particular - que a cada momento se anunciava - ensinava com mais brevidade, de uma maneira mais fácil, sem cansar o aprendiz, por procurar ser atraente. Ao que parece, pela quantidade de livros que de fato conseguia vender, Monteverde teria conseguido convencer seus leitores.

Não há dúvidas de que o *Methodo facillimo* foi a cartilha que maior alcance teve em Portugal no período compreendido entre 1850 e 1880. Antes dela, não teria existido em Portugal nenhum livro escolar que houvesse conseguido suas enormes tiragens. A primeira edição do *Methodo facillimo*, datada de 1836, seguiram-se a de 1837, a de 1841, a de 1845 e a de 1851, perfazendo, até então, um total de 134.350 exemplares, que eram vendidos - cada um deles - por 100 réis. A 6ª edição sozinha, assim como 7ª, datadas respectivamente de 1856 e 1859, foram já publicadas com 80.000 exemplares cada uma; a edição seguinte, com data de 1863, foi lançada com 100.000 exemplares, e a 9ª edição teve, em 1866, 150.000 exemplares a serem comercializados. Supõe-se que, pela proximidade que tinha perante os poderes políticos e económicos constituídos, Monteverde tenha se destacado naquela altura como o escritor oficial autorizado e preferido pela "corte". Há inclusive indícios de que seus livros tenham obtido reconhecimento e incentivo governamental, dado que eram, com muita freqüência, distribuídos por autoridades centrais, distritais e municipais para uso das escolas.

Já à partida, destaca-se a preocupação de Monteverde quanto ao estabelecimento de protocolos de leitura que garantissem eixos e diretrizes analíticas capazes de orientar o próprio percurso da alfabetização. O processo de ensino da leitura e da escrita começava com o alfabeto, impresso em largos quadros, ocupando página inteira:

em primeiro lugar, as letras maiúsculas; na página seguinte, as minúsculas. Elas seriam, na seqüência, divididas entre vogais e consoantes, postas em itálico e expressas como manuscritas. Eram, no cómputo total, sete páginas iniciais só com o alfabeto; as letras *vão* e *vêm*, sem qualquer combinação sonora. Dali, partia-se diretamente para as sílabas e, aqui, desde o princípio, procurava-se aliar o som à composição de significados variados que iam sendo combinados. Na verdade, trata-se de compreender a leitura basicamente como a transposição do valor sonoro das palavras; antes de se pensar no significado correspondente a elas. O aluno deveria, nessa perspectiva, reconhecer a identidade das sílabas, quando estas viessem integradas em diferentes vocábulos: pelo som, haveria a lembrança da palavra; o reconhecimento da palavra, trazendo, por sua vez, a lembrança do som. Considera-se, portanto, a sílaba como o ponto de partida da alfabetização, o elemento gerador da leitura. Por essa razão, são 22 as páginas que contêm quase exclusivamente tábuas de sílabas.

Os primeiros exercícios do texto tratam da alegoria de um filho ingrato, semelhante na fábula a uma serpente e de um menino mal-intencionado, salvo pelo próprio cão que pretendia, entretanto, matar. E bastante explícita a tonalidade das prescrições morais veiculadas pelo texto do compêndio; como se a mensagem fosse dirigida expressamente ao adulto que, de antemão, se sabia que a criança viria a ser. O mundo do texto, da leitura e do livro escolar aparece, pois, como um universo pontuado pelo signo da severidade, com um discurso austero, que pretende tanto persuadir quanto amedrontar. As letras desencarnadas das primeiras páginas atemorizam o leitor principiante por revelarem bruscamente sua rasteira ignorância. Pelo prefácio do autor, sabe-se que "os caminhos do ABC" deveriam principiar pela silabação. Mesmo assim, o alfabeto vinha ali, antes das sílabas, para se dar a ver a todos os que não soubessem ler... Já de início, havia o tom presentivo de uma gramática pontuada por textos de cunho moralizante, o que revelava também o olhar civilizador de uma escolarização que pretende antes formar do que informar, que deseja veicular "lições" a serem incorporadas pelas portas da alma. Os conselhos à mocidade situam-se, assim, como lembretes dos valores que comporiam o código de honra do homem português: *religião, generosidade, disciplina, caráter, perseverança e equilíbrio*.

Apresentava-se um resumo da doutrina cristã, composto por:

oração dominical; saudação angélica; salve-rainha; símbolo dos apóstolos; confissão dos pecados; os quatorze artigos da fé; os dez mandamentos da lei de Deus e os cinco da lei da Igreja; os sete pecados capitais; as quatorze obras de misericórdia; os sete sacramentos da Igreja. Supunha-se que o ato da leitura viesse como complemento das dívidas e deveres que o homem precisa se impor durante a existência: do dever para com Deus evidentemente derivariam todos os demais. A cartilha é catequética porque a ação escolar - ela mesma - desmembrar-se-ia da catequese. Tratava-se fundamentalmente de uma leitura daquilo que se deveria saber de cor: a leitura em voz alta, compartilhada por ser essencialmente coletiva e repetida de maneira intensa. As virtudes da fé são expostas como se de conhecimento se tratasse e o tom de catecismo que permeia a cartilha surge - como se disse - indisfarçável.

Incitava-se, também, o menino a ser serviçal, condescendente e caritativo, fugindo de sentimentos nefastos, como a inveja, a soberba, a ambição e a vingança. A instrução, que era assim apresentada como "adorno do rico e riqueza do pobre", propiciaria a manifestação e a exploração do talento, considerado valor próprio do gênero humano. Ainda que fosse aqui apresentado como uma paixão, o estudo, "de todas as paixões é a mais constante e a menos sujeita ao desgosto". A razão seria, enfim, o instrumento que dirige o homem inteligente em direção ao sucesso e à virtude. Por todos esses preceitos, encadeados e conjugados uns aos outros, vinha contida uma cosmovisão muito peculiar, alguma coisa que dialoga em particular com o futuro, apontando na alma da infância a direção desejada para esse futuro. Era como se a escola pretendesse traçar o prefácio do livro da vida, remarcando - como num ensaio - o roteiro da peça que deverá, na seqüência, ser encenada. Há, nessa medida, um prospecto de geração expresso por tais máximas e pensamentos morais.

Procurando firmar, por um lado, o aprendizado da leitura escolar e, por outro, as convicções religiosas, na margem oposta à dos pecados capitais, era já apresentado um rol de virtudes que seriam todas elas imediatamente contrárias àqueles: contra a soberba, preconizava-se a humildade; contra a avareza, a liberalidade; contra a luxúria, a castidade; contra a ira, a paciência; contra a gula, a temperança; contra a inveja, a caridade; contra a preguiça, a diligência. Era como se o ensino fosse entremeado por uma ininterrupta ladainha que fundia e confundia fé com conhecimento, alfabetização com catequese. Para tal finalidade, a utilização dos provérbios era

providencial: porque os provérbios recordavam e reatualizavam uma sabedoria popular muito antiga; porque os provérbios remodelavam valores e fixavam os princípios que se desejava manter; porque os provérbios eram singelos e facilmente apreensíveis e memorizados pela sua sonoridade; enfim, porque os provérbios recompunham a tradição que caberia à escola perpetuar.

No cruzamento entre o ato de instruir e a atitude da pregação, metodologicamente o professor acreditava estar apenas a recordar um conjunto de máximas que seriam, até certo ponto, correntes e partilhadas pela vida da comunidade. Ao repetir uma máxima ou um provérbio, a escola educaria o ouvido do aluno, chegando, por meio dessa estratégia, a procedimentos analíticos de uma leitura que se desdobra do ritmo sonoro à extensão do fraseado, até chegar à singularidade das palavras, dividindo finalmente estes vocábulos nas partículas compostas por seus elementos fónicos. Leiam-se, a partir disso, as breves sentenças morais contidas nos seguintes adágios:

"1. Quem muito dorme, pouco aprende./ 2. Homem honrado, antes morto que injuriado./ 3. Mau é o rico avarento; mas pior é o pobre soberbo./ 4. Não bebas coisa que não vejas; não assine carta que não leias./ 5. A boda nem batizado, não vá sem ser convidado./ 10. O prudente tudo há de provar, antes de armas tomar./ 12. Azeite, vinho e amigo, o mais antigo./ 14. Na casa onde não há pão, todos pelem, nenhum tem razão./ 17. Mais vale quem Deus ajuda do que quem muito cedo madruga./ 18. Se queres ser pobre sem o sentir, mete obreiros e deita-te a dormir./ 20. Mocidade ociosa faz velhice vergonhosa./ 23. Guarda-te do homem que não fala e do cão que não ladra./ 24. Três coisas destroem o homem: muito falar e pouco saber, muito gastar e pouco ter, muito presumir e pouco valer"⁽ⁿ⁾.

Em seu trabalho sobre as apropriações populares dos usos da palavra impressa, Nathalie Davis caracteriza tal reminiscência de uma certa crença na sabedoria "proverbial": breves, densos, prescritivos, os provérbios tanto agendam uma normalização do agir como

⁽ⁿ⁾ E. A. Monteverde, *Methodo facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscrita no mais curto espaço de tempo*, T ed., Lisboa, Imprensa Nacional, 1859. Os provérbios ou adágios aqui arrolados constam das páginas 133,134 e 135 da referida edição.

traduzem ocultos significados. Mensagens que entrelaçam e aliam gerações, os provérbios carregam consigo a autoridade que o tempo e o estilo lhes conferiram. Enraizados como valores e códigos definidores da cultura do povo, já Erasmo os teria recomendado para instrução moral das crianças. Quando bem talhados, enfeitavam a língua e eram valorizados como uma sabedoria arcaica, quase atemporal, anônima e por isso universal. Esta sabedoria era habituada ao convívio harmonioso com a cultura popular e com o analfabetismo. No caso de Portugal, pelo menos, havia a valorização, pela escola, desse linguajar proveniente do povo comum. O provérbio tem o rosto da aldeia, como anotava Nathalie Davis⁽¹²⁾. Já para André Jolies, o provérbio seria, antes de tudo, qualificado como uma locução da linguagem, fechada enquanto cadeia de significados tendente ao didatismo, posto que atualiza uma experiência passada, mobilizando-a para marcar sua analogia em relação à situação presente⁽¹³⁾. Jolies remarca o fato de o provérbio não ter por vocação o ensinamento ou a moral, mas ser apenas uma "breve sentença arguta", capaz de somar

(12) Caracterizando como antiga, mas não imutável, a cultura do povo, Nathalie Davis destaca a dupla função desse uso dos provérbios: por um lado, o aprendizado; por outro, o enfeitar da própria língua. De qualquer maneira, havia nisso um efeito nitidamente persuasivo: "Os talentosos que citavam os provérbios nas aldeias não eram, portanto, aqueles que sabiam novos ditados, mas aqueles que sabiam como utilizar os velhos de maneira mais apropriada. Os provérbios podiam ser usados para lembrar aos camponeses o que deveriam fazer para ter boa saúde ou boa colheita. Eles podiam oferecer fórmulas para resumir o significado de um acontecimento. Eles podiam ser utilizados para dar ordens de maneira cortês, para chamar alguém ao seu dever sem uma confrontação humilhante, para repreender, debater ou insultar. Além disso, há evidências de que os aldeões não só acreditavam que os provérbios tinham algum papel na argumentação legal, como eles próprios provavelmente os usavam nas cortes dos proprietários e nas disputas de aldeia. Num manuscrito do final da Idade Média, um advogado aconselhava: 'Sempre que puder, cite um provérbio, porque os camponeses gostam de julgar de acordo com eles.'" (Nathalie Davis, *Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França Moderna*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, s.d., p. 200).

(13) "O provérbio ou ditado tampouco é um começo, mas uma conclusão; é a rubrica e o selo visível que se opõem a uma idéia e que o caráter da experiência lhe impõe. Temos o mais claro exemplo disso quando o provérbio apresenta a mesma forma dos modos de ensino ou da injunção. Os

em poucas palavras uma experiência que, entretanto, vem a ser compartilhada por uma tendência à generalização. Através do tom proverbial, a coletividade, então, se apropriaria de uma experiência que era por si só tendente à universalidade. Grimm já teria pontuado a sentença contida no provérbio como um "lampejo de uma verdade pressentida desde longa data e que encontra por si mesma sua expressão mais elevada"⁽¹⁴⁾. O provérbio seria então a sabedoria graciosa, enunciada e anunciada porque repetida por todo o povo; atualizada sempre por remeter-se, em sua origem, a tempos imemoriais. O provérbio cristalizaria portanto a sobrevivência da tradição oral, de ensinamentos de um "ver fazer" e de um "ouvir dizer", no rescaldo mais profundo de uma memória que persiste embutida para ser, pela recordação do fraseado, reavivada. O provérbio, finalmente, agiria tendo em vista recordar um inconsciente coletivo que se supõe sempre presente. Sua tarefa então é de organizar e armazenar, para as gerações futuras, experiências vividas e sentidas pelas gerações passadas.

A subordinação da instrução à virtude vem geralmente acompanhada por determinados atributos considerados intrínsecos a tal aliança. A instrução é, pois, apontada sempre como a riqueza do

imperativos "Honra teu pai e tua mãe" e "Conhece-te a ti mesmo" são distintos dos imperativos "Não faças a outrem o que não queres que façam a ti" ou "Diz-me com quem andas e dir-te-ei quem és". Os dois primeiros imperativos visam ao futuro; poderíamos chamar-lhes imperativos categóricos. Nos dois últimos predomina o passado que levou às respectivas conclusões." (André Jolies, *Formas simples*, São Paulo, Cultrix, 1976, p. 135). O autor destaca ainda a ausência de sentido moral nos provérbios, os quais revelariam sempre uma tampa sobre o poço, mas só depois que a criança houvesse já se afogado. A justificativa para essa ausência de moralidade - que não parece ser compartilhada por outros estudiosos do tema - ocorreria (na perspectiva de Jolies) pelo fato de o universo empírico ignorar a moral.

⁽¹⁴⁾Wilhelm Grimm, *apud* André Jolies, *ob. cit.*, p. 135. Verifique-se, para o caso português, que Francisco Adolpho Coelho - no trabalho intitulado *Os elementos tradicionaes da educação* - destacava a forma proverbial como "A expressão de uma autoridade não individual, mas social, porque o provérbio pertence a todos." (Francisco Adolpho Coelho, *Os elementos tradicionaes da educação: estudo pedagógico*, Porto, Livraria Universal, 1883, p. VII). Com essas palavras, o autor introduz sua defesa de uma educação estética, essencialmente, composta por contos, rimas e versos tradicionais, posto que a tradição em si mesma teria já um cunho eminentemente pedagógico.

pobre; e, através dela, é o talento natural que virá à tona. O aprendizado é posto como critério para restringir, dominar as paixões e colocá-las sob o crivo da razão e da virtude. A instrução conseqüentemente processar-se-ia como um incessante esforço do indivíduo que se cultiva, a fim de contrapor à brutalidade de desordenadas paixões involuntárias a paixão imediatamente contrária. Esta, por sua vez, exigiria a serenidade de uma alma e de um físico efetivamente disciplinados. Omite-se, no discurso, quaisquer conflitos entre classes sociais e as distinções de fortuna são, pelo artifício da palavra tecida, naturalizadas. Há, no conjunto, toda uma acepção ética, que é posta como vetor da consciência e eixo regulador da conduta. Não é por acaso que os textos definidores da moral, da consciência, da virtude e do vício venham como um conjunto harmoniosamente escrito com letra manuscrita, mais próximo, portanto, da escrita individual, íntima, familiar... A moral escolar, sob derivação da doutrina cristã, apresenta, pois, todo um roteiro de atitudes, padrões de comportamento e de conduta, que, na verdade, constituiriam a urbanidade recomendada. Ao imbricar, de maneira interdisciplinar, o universo valorativo com os saberes derivados das distintas áreas do conhecimento, a escola conforma seus rituais mediante uma metafísica que aparentemente a transcende.

Chega-se, então, a suspeitar que o processo de escolarização pública em um país como Portugal teria, no século XIX, uma prioridade inequívoca que, entretanto, não estaria dada à partida, e nem mesmo poderia ser compreendida como decorrência deste ou daquele aspecto da vida nacional. A escola tinha por função primordial a divulgação de conhecimentos úteis e agiria nesse sentido como uma instituição concorrente do livro. A extensão das práticas de leitura - e conseqüentemente do público leitor - poderia conduzir, aos olhos dos contemporâneos, à sublevação dos valores e das tradições vigentes. Preservar o equilíbrio social era, pois, regar a leitura e trazer regulamentos que se apresentassem como dispositivos normalizadores do ato de ler, com o fito de valer-se do instrumento do texto impresso, apropriar-se mesmo desse recurso, para adequá-lo, transformá-lo, moldá-lo, de acordo com a moral e os bons costumes. São detalhes fugazes e sinais imprecisos que revelam essa outra face de uma escola que não pretende apenas se fazer conhecer, mas tem por intenção velada o desejo de irradiação de padrões de comportamento que possibilitem o controle de uns sobre os outros, o auto-controle de cada um sobre o seu corpo e, fundamentalmente, o

engendramento de um arbitrário de cultura e de valores necessários para modelar mentes, físicos e corações, tendo em vista as expectativas da permanência e da aceitação do artifício da ordem como se de natureza se tratasse. A escola conduz o aprendiz a acatar como natural o existente, não apenas por seus saberes, mas talvez fundamentalmente pelos "fazer ordinários da classe"⁽⁵⁾. Mesmo assim, poder-se-ia indagar se a escola portuguesa no compêndio didático reproduz linearmente a ordem social e os universos de sentido nela anteriormente inscritos; ou se, sobre essa mesma sociedade, a escola exerce um efeito de apropriação, que tanto reflete quanto modifica aquilo que, ao apreender a seu modo, reinventa... Nesse caso, poder-se-ia acreditar que o conhecimento escolar tem uma originalidade que, de fato, é toda sua⁽⁶⁾.

Conferindo significados ao ato de compreensão do real por escrito, há inegavelmente o explícito intuito de interpretar a mesma

(⁵) A expressão é de Arme-Marie Chartier, extraída do título do texto que foi por ela apresentado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1995. Para a educadora francesa, esses "fazer ordinários" são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das investigações sobre a escola; sendo entretanto elementos-chave para a compreensão da transmissão do "*savoir faire*" profissional. Nos termos de Chartier: "Como nós vimos, esse fazer ordinário da classe praticamente não tem nenhum estatuto no discurso de transmissão do saber profissional operado pela instituição escolar. Efetivamente, ele é largamente ignorado pelas instituições de formação que, sempre ao longo de sua história, parecem menos preocupadas em transmitir essas táticas elementares que de preconizar a renovação das condutas pedagógicas ou didáticas. Devemo-nos abandonar ao ver fazer e ao ouvir dizer, às transmissões invisíveis que se fazem sobre esse terreno, nos contatos que se processam entre professores tarimbados e professores debutantes na ocasião dos estágios práticos ou na vida quotidiana dos estabelecimentos escolares? [...] É necessário encontrar os instrumentos metodológicos para se colocar em evidência os procedimentos práticos da vida profissional, de construir um conjunto de gestos, ignorados pelos debutantes, mas postos como invisíveis assim que são apreendidos pelos mestres que adquirem ao longo dos anos uma certa competência". (Anne-Marie Chartier, "Les 'fares ordinaires' de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation", mimeografado. FEUSP, 1995, p. 12).

(⁶) Jean-Claude Forquin remarcava já a esse respeito: "Os conteúdos que a escola transmite não são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização. Também a questão de saber o que 'vale

realidade. Era preciso controlar quem escreve, os produtores do relato impresso. Era preciso controlar a leitura, posto que, subordinado à escrita, o gesto de ler poderia ser fonte de corrupção de costumes e valores. O par leitura/escrita, temido porque perigoso, cada vez mais fugia a qualquer controle institucional. O pensamento e a defesa da escola universal, em Portugal, passam por essas suposições de que a "escolarização dos saberes elementares"⁽¹⁷⁾ seria, por si só, atitude disciplinatória e reguladora desse povo que se quer apreender e

a pena' ser ensinado ultrapassa a questão do valor de verdade dos conhecimentos incorporados nos programas. São relativistas em matéria de educação não somente aqueles que põem em questão a validade ou a universalidade dos conteúdos científicos e teóricos de todo o ensino possível, mas também aqueles, muito mais numerosos, que consideram que não há critério intrínseco que permita hierarquizar as atividades e as obras humanas e preferir umas às outras, e que, por isso ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa, ou justificável só por considerações circunstanciais e pragmáticas." (Jean-Claude Forquin, *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989, p. 147).

(17) Jean Hébrard, "A escolarização dos saberes elementares". Nesse trabalho - onde procura inventariar o processo que ocorreu desde que, no início da Idade Moderna, a família delega parte da sua competência educativa para instituições escolares - o autor recorda que o aprendizado catequético era mesmo uma derivação do poder que a Igreja então ocupava no mesmo período. Havia, como remarca Hébrard, uma forte correlação entre as primeiras aprendizagens e o catecismo, tanto no mundo protestante quanto nos países mais fortemente marcados pelas tradições católicas. Diante disso, havia nítido esforço de articular uma leitura que era posta quase sozinha - sem a correspondência da escrita - com a memorização de um fundo de cultura religiosa, considerado essencial pelos poderes instituídos. Entretanto, a tradição da escola combina essa herança clerical com a herança também dos tempos de mercado, que iam cada vez mais se avizinando: "Duas culturas profissionais antigas parecem constituir sua base: a dos clérigos, centrada na prática de uma escrita tendo a vocação de modelar uma língua erudita cujo caráter 'escrito' vai se acentuando com o tempo, de uma escrita que se tornou o modo privilegiado da leitura dos textos proporcionados por essa língua; a dos mercadores, apoiada ela também numa prática da pena mais prioritariamente dedicada ao registro e à transmissão de informações verbais ou cifradas. Em suma, um escrever/ler ao qual se contrapõe um escrever/contar. Essas práticas culturais, dissociadas durante muito tempo,

compreender por escrito. A escola, então, não se propõe, em sua origem, apenas a ensinar a ler. Sua tarefa é muito mais comprometedora: ela ensina o que ler, quando ler, como ler, quanto ler... Há roteiros autorizados de leituras; há leituras prescritas e há leituras proscritas. Ora, se a prática de leitura multiplicava-se na sociedade, cabia à escola disciplinar e reger tal prática leitora. Talvez fosse esta sua tarefa maior: o controle da leitura do desejo, da leitura da transgressão, da leitura que fere a moral e os bons costumes, compreendidas essas últimas em suas dimensões políticas e sociais. A pedagogia do livro teria como seu grande álibi o fato de o cristianismo haver sempre (e particularmente desde a Reforma protestante) se apresentado como a religião do livro. Da leitura bíblica, seriam extraídas verdades de fé e eixos de conduta moral e civil que norteariam o modo de pensar e de agir do homem cristão. Ora, o professor vinha então se colocar como complemento ou alternativa à autoridade do pároco da aldeia: a verdade das primeiras letras só poderia, então, surgir por analogia à própria dogmática da Igreja. Como exemplo mais nítido de tal correlação, a moral era posta como expressão da doutrina dos costumes:

"[...] isto é, a ciência que ensina a dirigir as ações do homem para o bem. O seu fim, portanto, é inspirar-nos o horror do vício, o amor da virtude, e traçar-nos o caminho que conduz à felicidade. Assim como a sociedade deve ser útil a cada um dos seus membros, assim também é justo que cada um destes seja tão útil à mesma sociedade. Ser pois virtuoso é ser útil; ser vicioso é ser inútil ou prejudicial; logo o homem sem moral é um ente desprezível e muito perigoso"⁽¹⁸⁾.

Mais uma vez, a instrução e o conhecimento vêm inexoravelmente subordinados à virtude. Para reprimir os instintos traiçoeiros, a consciência agiria paradoxalmente como reguladora

dispõem de seus próprios modos de transmissão, ampiamente endógenos, forte ou fracamente escolarizadas. [...] A agregação dessas duas tradições dá-se entre o fim da Idade Média e o Renascimento, nesses laboratórios que são as cidades mercantis com suas pequenas ou grandes burguesias, talvez mesmo com algumas de suas corporações de ofícios." (Jean Hébrard, "A escolarização dos saberes elementares", in *Teoria e educação*, 2, 1990, pp. 101-2).

⁽¹⁸⁾ E. A. Monteverde, *Methodo faciliimo...*, p. 72.

racional das emoções, proporcionando o sentimento de satisfação diante da prática do bem e, ao contrário, o de inquietação e remorso pela lembrança do mal praticado. De certo modo, a ação da consciência amadurecida corresponderia ao efeito de vigilância adulta sobre as crianças⁽¹⁹⁾. Em razão disso, a virtude finalmente é definida como a aplicação sistemática da ação humana em direção ao bem comum. Os conceitos que remetem ao tema da moralidade, bem como as lições de vida veiculadas pelo compêndio, procuram referenciar o comportamento humano do futuro, a partir de uma dada recorrência ao passado. A ética preconizada pela escola era provavelmente a ética do subordinado, a ética dirigida ao servo; não era ética do senhor, não se tratava dos padrões normativos pensados para o nobre. Pelo contrário: cabia educar pela escola, as camadas menos favorecidas quanto à fortuna. Havia de se oferecer os códigos de linguagem e de comportamento que se supunham adequados. Era fundamental também, como vimos, educar a atitude leitora. Mas era imprescindível a qualquer preço que a escola se voltasse para que a ordem social, para que as disparidades de renda, de propriedade e de poder fossem todas elas aceites, acatadas e incorporadas, de modo a se tornarem quase uma segunda natureza. Portanto, ainda que fosse também religiosa, a moral escolar era fundamentalmente uma moral disciplinar: prescrevia a incorporação da obediência para com os mais poderosos; a conformação para com as distribuições e interditos que a sociedade constituída colocava a cada um em particular; o temor para com os mais fortes e mais ricos; a reverência para com aqueles cujo talento levou mais adiante...

Além da obediência aos mais velhos, por onde evidentemente tudo começava, a tradição recomenda o trabalho, sempre auxiliado pelo conhecimento que, por seu turno, conduziria à modéstia. No entanto, a guarda e o auxílio divino seriam graça cujo controle pertence somente ao homem. Havia praticamente uma combinação entre as prescrições religiosas e uma ética do trabalho que parecia ser desejada para compor a sociedade do futuro. Com essa dinâmica, o ensino português caminhava em direção a um certo equilíbrio valorativo, capaz de combinar distintos e, por vezes, contrapostos

(19)"O homem não pode portanto ser feliz quando a consciência o acusa: os remorsos que ela lhe ocasiona são outros tantos inimigos que lhe envenenam os prazeres." (E. A. Monteverde, *Methodo faciliimo...*, p. 73).

estilos de virtudes. O que se fazia com isso em sala de aula era, em qualquer situação, uma caixa preta que não seria tampouco decifrada ao primeiro olhar. Ao convidar o estudante para adentrar na arte da escrita, parecem ser voltadas para o professor as recomendações e a explicação que o compêndio oferece. Sua complexidade, em termos de vocabulário e sentido, revela que, aqui, não se supunha a leitura do principiante; fala-se, acima de tudo, com o mestre. E ensina-se, pela seqüência, a aula que este deveria se propor a dar:

"Logo que o principiante souber pegar na pena, e dirigi-la sem o auxílio do professor, executará os seguintes exercícios pela ordem em que se apresentam. Não se deve perder de vista que a qualidade mais essencial da escrita é ser legível, embora o talhe não seja bonito, e que o estudo e a cópia dos melhores treslados caligráficos, assim como as explicações do Professor ensinarão mais do que todas as regras que aqui se dessem" (20).

A escola moderna contribui para compor a idéia de classe: a classe como uma fronteira simbólica do rito da escolarização. Indubitavelmente o território da classe pontua o lugar disciplinar da escola, como uma instituição eivada pela ótica do olhar: olhar magistral, mas também micro-olhares, que - na expressão de Eirick Prairat - se colocam como dispositivos complementares, reguladores desse espaço escolar. Há, para esse autor, uma nova acepção do *dizível* em educação quando a escola estrutura parâmetros inéditos e inauditos para aquilo que é, por definição, o *visível*(21).

A posição do aluno para o rito da escrita era essencial aos olhos do educador escolar. Aliás, a tarefa de escrever punha-se na obra de Monteverde como um ofício equivalente à percepção do som traduzido pelas letras. O valor da escrita para a vida escolar era,

(20) E. A. Monteverde, *Methodo facillimo...*, p. 77.

(21) Sobre a segmentação da escola por classes com idades e níveis de aprendizado diferenciados, Prairat dirá: "Por um lado, o mestre se rodeou de investigadores e, por outro lado, o espaço se cindiu em pequenas unidades facilmente identificáveis [...] Dispersão do olhar magistral em uma série de olhares laterais, por um lado, organização do espaço segundo uma configuração geométrica distinta. Um novo espaço daquilo que é o dizível sobre a criança se abriu ao mesmo tempo em que a classe adquiriu esse novo regime de visibilidade." (Eirick Prairat, *Eduquer et punir*, p. 263).

pois, fundamentalmente a representação gráfica do que antes se ouviu. Não há, assim, qualquer menção à idéia de representação dos símbolos e dos significados da alma e do mundo, a partir da convenção gráfica que o homem criou⁽²²⁾. O professor deveria cuidar da postura corporal do estudante durante o ato da escrita, de maneira que tanto o corpo quanto o modo específico de pegar na pena pudessem ser objeto de cauteloso treinamento. Acerca, portanto, da geometria do movimento corporal posto como imprescindível para a tarefa de gestão do corpo enquanto este escreve, diz Monteverde:

"O corpo deve-se manter direito, e a cabeça um pouco inclinada para diante, o lado esquerdo mais chegado à mesa do que o direito. A perna esquerda algum tanto estendida, e o pé direito perpendicular ao sobrado. O braço esquerdo coloca-se, não paralelamente à borda da mesa, mas sim obliquamente, por isso é que essa posição é a mais natural, e segura-se o papel com a mão esquerda. Pega-se na pena com os três primeiros dedos da mão direita, a saber: o dedo polegar, o index e o dedo do meio. Os dedos anelar e o mínimo devem ficar algum tanto dobrados, e chegados para a palma da mão, sendo neles que esta descansa quando escreve"⁽²³⁾.

A partir dali curiosamente seriam apresentados exercícios para a prontidão da escrita: o treino de traçados e das letras, de maneira corrida e solta. Eram, no total, 32 exercícios; a maioria deles com letras cursivas repetidas inúmeras vezes na mesma linha. Era como se, da letra de forma que já se conhecia, se houvesse passado agora para a escrita das palavras. A escrita exigiria, contudo, um novo e diferente aprendizado, em termos do domínio gráfico, do reconhecimento e capacidade de utilização do espaço do papel.

Como unidade central, havia o estudo dos algarismos: os numerais arábicos e seus correspondentes romanos; a tabuada até o 10; o estudo das unidades de medida e das correspondências no

(22) "A escrita é a arte de representar os sons da voz por meio de sinais chamados letras. Essas letras, colocadas pela ordem estabelecida, constituem o alfabeto de cada língua. O nosso alfabeto consta de 25 letras, como já disse, às quais se deve juntar algumas vezes o w, que se emprega nas palavras estranhas à língua portuguesa." (E. A. Monteverde, *Methodo facillimo...*, p. 76).

(23) E. A. Monteverde, *Methodo facillimo...*, pp. 76-7.

Sistema Legal de Pesos e Medidas, onde se ensinavam basicamente as noções essenciais do metro, do litro e do grama, em suas diferentes unidades. Lembre-se que o sistema métrico decimal havia sido decretado há pouco tempo em Portugal (1852) - tendo sido previsto para entrar em vigor apenas a partir de 1862. Ora, tomava-se urgente uniformizar as medidas que até então eram designadas por parâmetros exclusivamente tradicionais e regionais. A escolarização das novas unidades de medida era compreendida, por seu turno, como a possibilidade de Portugal realmente entrar para a vida europeia. Em virtude desse desejo intemacionalista, os portugueses pretendem adequar à nova mensuração os corações e as mentes. O mundo, sob novos critérios, parecia tornar-se cartesianamente racional, quantificável, mensurável, objetivo. Para esse mundo moderno, tratava-se de dirigir a escola. Para a pretendida unidade, o lugar da escolarização parecia essencial. Tratava-se, de fato, de levar o aluno a se habituar com aquilo cujo uso efetivo era ainda muito novo, se é que havia.... Com essa finalidade, a edição datada de 1859 introduzia o sistema métrico-decimal, mostrando efetivamente suas equivalências:

"P. A que medidas de Portugal correspondem as unidades das novas medidas?

R. O *metro*, como já se disse, corresponde a um côvado, um palmo, quatro polegadas, quatro linhas, quatro pontos, ou a quatro palmos e meio, com pouca diferença. O *are* é um *decâmetro quadrado*, isto é, um quadrado, tendo dez *metros* por cada lado, ou quarenta e cinco palmos, pouco mais ou menos. O *stere* equivale a um *metro cúbico*, ou a um sólido com seis faces quadradas como as de um dado, e de um *metro* ou quatro palmos e meio, aproximadamente, em comprimento, altura e largura. O *litro*, para medir líquidos, vale um *decímetro albico*, e corresponde a três quartilhos, com pouca diferença; e para medir secos, quase a dois selamins. O *grama* equivale a vinte grãos, e o *kilograma* ou mil *gramas*, a dois arráteis, duas onças, seis oitavas, dois escrúpulos, e dezoito grãos, isto é, ao peso de um litro d'água destilada, ou na sua maior pureza, contida em um *centímetro cúbico*. [...] O metro é pois, como se viu, a base de todas as novas medidas"⁽²⁴⁾.

⁽²⁴⁾E. A. Monteverde, *Methodo facillimo...*, p. 114. Abaixo da última página dessa unidade, havia uma gravura do Arco do Triunfo em Paris. O

Com isso supunha-se que o mundo estava já apresentado à criança que do conhecimento escolar soubesse verdadeiramente fazer uso. No curso da cartilha, Monteverde fala um pouco do dinheiro português, da composição do ano e das principais capitais da Europa. Era como se, por uma revoada, o mundo inteiro estivesse ali, na pretensão que o autor revelava de tê-lo contado à infância. Ao crescer e descobrir por si mesmo essa realidade, o jovem apenas recordaria aquilo que o rito da escola já um dia lhe mostrara... Cabe indagar ainda até que ponto a escolarização, tal como estava constituída em Portugal do XIX, também não falava com os pais dessas crianças; até que ponto não eram eles - adultos - também interlocutores do compêndio. Havia a suposição de que a criança conta ao pai aquilo que aprendeu. Havia a suposição de que a escola também interferiria na escala de valores da sociedade pelo fato de possibilitar a mudança de rotinas; ainda que fossem pequeninas rotinas como a de calcular por grãos o que já fora transformado em grama. Tratava-se de uniformizar o espaço, é verdade; mas urgia, como contrapartida, homogeneizar símbolos, criar valores e referências comuns, superar, pela aposta no universal, todo e qualquer regionalismo... Era necessária a escola, para perpetuar valores, sim; mas também e talvez fundamentalmente para mudar esses valores, para questioná-los, para dialogar com eles. A escola criava e recriava a sociedade que a abraçava. Essa sociedade queria escola porque, contraditoriamente, queria mudar, permanecendo sempre a mesma. Na mesma direção, a escola pretendia a perpetuação e a mudança; e talvez por isso - quem sabe - ela era, como se viu, procurada e desdenhada pela mesma sociedade. Compreender a marcha da ritualização escolar portuguesa exige, portanto, que se compreenda a que veio essa escola de que falavam os contemporâneos e em que medida ela correspondia àquilo que verdadeiramente se compreendia por ensino. Finalmente, poder-se-ia também indagar qual era a relação entre a política do livro didático e a prática escolar.

Seja como for, o mais importante será indagar quais os usos e os costumes da sociedade portuguesa para com essa cultura letrada; ou, por outras palavras: se somos capazes de perscrutar os conteúdos simbólicos e valorativos do texto, como saber qual era a leitura desse

desenho não vem acompanhado por nenhum comentário. Pareceu significativa a referência francesa traduzida apenas pela imagem.

mesmo texto efetuada por parte de professores e de alunos em sala de aula? Como dizer, com alguma segurança, que a escola efetivamente fazia o que dizia fazer? Como traduzir práticas escolares pela análise textual do compêndio? Não se estaria a falar, de qualquer modo, sobre dois universos muito distintos? O olhar para o cotidiano escolar, particularmente quando apreendido em sua dimensão histórica, deverá contar com essa encruzilhada epistemológica. De fato, como se poderá reconstituir práticas de leitura quando se reconhece o caráter inventivo dessas práticas? Suspeitamos que, ao rastrear esse que permanece sendo nosso problema, também encontraremos sentidos e significados inesperados.