

Um possível deslocamento do impossível – um breve estudo de um manual francês de instrução de ensino para a formação de professores no início da República Velha

Paulo Rogério Stella

Introdução

Este texto pretende iniciar um diálogo entre alguns aspectos relacionados ao ensino de escrita, leitura e língua materna e os valores sociais instituídos por essas práticas, dentro de um contexto histórico específico que é o início do período republicano no Brasil e, mais especificamente, no Grupo Escolar e Escola Complementar de Itapetininga no período de 1905 a 1911.

O Grupo Escolar e Escola Complementar de Itapetininga, atualmente denominado E.E.P.S.G. Peixoto Gomide, foi fundado em decreto de no. 245, assinado pelo governador do Estado Sr. Bernardino de Campos, em 30 de julho de 1894. O nome primeiro da instituição era Escola Normal de Itapetininga. Entretanto, esse nome somente passou a vigorar oficialmente nos documentos sobre a instituição a partir de 1911.

Esta escola possui um acervo de mais de mil documentos e livros, datando da sua fundação até os anos de 1980. Dentre os livros pertencentes a esse acervo, destacamos os manuais de instrução de ensino para a formação de professores. Neste estudo pretendemos observar um dos manuais de ensino, intitulado: *Conférences de Pédagogie – Manuel des Élèves-Maitres et des Instituteurs*. (MARIOTTI, L. 1879)

Este manual, produzido em decorrência das conferências pedagógicas do autor na Sorbone, pretende, de acordo com o *Avant-Propos*, “colocar os princípios educativos mais e mais em evidência”¹, demonstrar o resultado de uma “longa experiência” adotada e aprovada pelos colegas, trazer alguns artigos pedagógicos e expor métodos de ensino. O manual repousa sobre princípios pedagógicos de que

“o mestre deve sempre se aplicar 1º em amar o seu dia-a-dia escolar; 2º em se mostrar doce mas seguro a seus alunos e reto sem dureza; 3º em considerar a

¹ O manual está em língua francesa, por isso, as citações do texto são traduções nossas. Manteremos a língua original quando for necessário. O negrito utilizado, para destacar alguns partes durante a análise, é nosso.

instrução menos como um objetivo e mais como um meio de educação por excelência, um meio de aperfeiçoamento moral”

Dentre as várias partes do manual, destacamos três delas para análise. Essas partes se apresentam na seção que corresponde ao segundo ano de conferências, intitulada “História do ensino primário na França”. Trataremos, especificamente, das conferências 17, 18 e 19 que se referem, respectivamente, aos métodos de ensino de leitura, escrita e de língua materna (francesa).

Justificativa

A primeira justificativa para esse estudo vem da importância histórica do Grupo Escolar e Escola Complementar de Itapetininga, porque foi a segunda escola para a formação de professores instituída no Estado, com a “Reforma Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo” (REIS FILHO, 1995, p. 46). Essa reforma foi estabelecida pelo decreto de no. 27, de 12 de março de 1890, que organiza a instrução pública no estado. A primeira escola para a formação de professores é a Escola Normal de São Paulo, “instalada definitivamente em edifício especialmente construído para abrigar uma escola, situado na Praça da República” (MONARCHA, 1999, p. 13) em 1894, cujo diretor nomeado é o Dr. Antônio Caetano de Campos.

A segunda justificativa para o estudo advém da relação entre o manual e a escola para a formação de professores. Ou seja, o encontro de um manual para a formação de professores para a instrução pública na França em um acervo de uma escola paulista, formadora de professores para a instrução pública de alunos entre 07 e 11 anos, nos Grupos Escolares do Estado², faz-nos refletir sobre as consequências ideológicas desse cruzamento de culturas e interesses, principalmente, porque o Estado de São Paulo esforça-se, “nos primeiros anos da República, para criar uma estrutura de ensino público capaz e atender às aspirações do regime republicano” (REIS FILHO, 1995, p. 9), que era, basicamente, a formação de uma população alfabetizada votante, objetivando a manutenção dos interesses políticos de São Paulo, frente à federação.

Apesar desse fato ser o cerne da necessidade da disseminação da instrução no Estado, circulava entre os intelectuais e políticos a crença na “educação como instrumento de reforma política” (REIS FILHO, 1995, p. 10). Fato que foi amplamente discutido e afirmado durante os debates sobre a instrução pública. Disso decorre que a necessidade de alfabetizar a população determina a construção da Escola Normal de São Paulo e a Escola Normal de Itapetininga para a formação de professores para o interior, na tentativa de suprir a demanda dada pela falta de pessoal qualificado para o ensino.

Sobre a República Velha, sabe-se, contudo, de antemão que

“as tentativas efetuadas para desenvolver o sistema escolar brasileiro acabavam perdendo a sua força inicial, frustrando-se na luta contra as condições existentes (...); as discussões constantes de inquéritos, congressos e conferências de educação, efetuados no final da Primeira República, continuam mostrando o quanto se estava afastado de uma solução ampla e racionalizadora.” (NAGLE, 1997, p. 290).

Perguntas de pesquisa

A discussão metodológica, observada no material, objetiva a instrução do professor. É voltada ao ensino de leitura, escrita e língua materna, no caso, a língua francesa. O material foi produzido na república francesa e inclui os documentos relativos à legislação escolar, da “primeira república e do começo do século XIX” (MARIOTTI, 1879, p. vi). Esse material, feito para os franceses com os ideais da revolução e da república francesa, chega a uma escola construída após a Proclamação da República no Brasil, em uma cidade no interior do Estado. O manual passa, provavelmente, a ser utilizado pelos professores na formação de outros professores. Assim, os valores de um povo são tomados por outro povo e passam a ser utilizados como seus.

O fato de ter havido essa transferência do material de uma cultura para outra aguça a curiosidade em razão de uma outra possibilidade de leitura desse material, em decorrência do deslocamento de sentido ocorrido, ou seja, que novos efeitos de sentido podemos depreender do material que circulava na república francesa e foi recolocado na configuração da República Velha? Para a discussão dessa questão, seguiremos estas perguntas na análise do material:

² Não existe um consenso quanto à colocação de maiúsculas em palavras como “estado”, “república”, “proclamação da república”, etc. Alguns autores utilizam esses termos em letra maiúscula, outros, em

- a) Quais práticas de leitura e escrita e ensino de língua materna concorrem no manual?
- b) Quais valores sociais essas práticas refletem dentro da república francesa?
- c) Que leitura pode ser feita da utilização dessas práticas – e de seus valores – recolocadas na República Velha no Grupo Escolar e Escola Complementar de Itapetininga?

O estudo do material será feito em quatro partes. Na primeira parte faremos um pequeno apanhado teórico para a focalização do olhar, aproximando as noções de práticas sociais escriturais e orais (LAHIRE, 1993), letramento (KLEIMAN, 1995/2001), diálogo com os valores sociais (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926) e apreciação valorativa (ROJO, 2002? citando BAKHTIN, 1979/1982) . Na segunda parte analisaremos o material, verificando as práticas de leitura, escrita e ensino de língua materna. E discutiremos os valores relacionados ao uso dessas práticas, dentro da república francesa. Na terceira parte faremos uma leitura do funcionamento desse material na ordem da República Velha e verificaremos os efeitos de sentido possíveis depreendidos dessa leitura. Tentaremos, então, responder as perguntas de pesquisa acima.

Aspectos teóricos

Lahire (1993) discute a relação entre formas sociais orais, e formas sociais escriturais. As formas sociais orais caracterizam-se pela relação oral-prática do sujeito com seu mundo. Isto é, entende-se por práticas sociais orais a incorporação e transmissão subjetiva de saberes sociais representados pelos mitos e fixados nos ritos sociais de uma sociedade. A característica principal dessas práticas é a transmissão de um saber que é mitologicamente distante, ao mesmo tempo que é subjetivamente próximo, pois é dito/transmitido por um sujeito durante a reconstituição ritualizada do evento. Já as práticas sociais escriturais dizem respeito à relação escritural-objetivada do sujeito com o mundo. Em outras palavras, essas práticas fixam os saberes em textos escritos, organizando racionalmente o que deve ser apreendido. Nas sociedades pautadas na escrita, a objetivação do mundo distancia o sujeito da subjetividade oral. O sujeito só tem acesso aos saberes

minúscula. Optamos, então, pelo uso da maiúscula.

sociais se dominar a leitura e a escrita e o domínio dessas práticas estabelece uma relação de poder. Quem tem acesso aos meios escritos sabe mais e, por isso, pode mais.

A escola, nas sociedades pautadas nas relações escriturais, funciona como meio de acesso à cultura escrita e forma de manutenção desse poder. Muito mais do que aprender a ler e a escrever, o aluno adquire o hábito de seguir regras, constituídas pela pedagogização da gramática, da leitura e da escrita. Ao relacionarmos o aspecto teórico-sociológico de Lahire (1993) com o material de pesquisa, fica-nos a pergunta: qual a seqüência pedagógica para o aprendizado de leitura, escrita e língua materna exposta no material? Que relação há entre a seqüência e as práticas sociais escriturais relativas à primeira república francesa? Que conseqüências há na utilização desse material na escola brasileira na República Velha? Voltaremos a essa discussão na análise.

As práticas sociais escriturais de uma sociedade estabelecidas e reproduzidas em ambientes letrados levam-nos a pensar nos modos de apreensão, utilização e transmissão do escrito. De acordo com Kleiman (1995/2001), à maneira de lidar com os modos de interpretação e funcionamento do escrito dá-se o nome de formas de letramento. Há duas formas de letramento que funcionam em oposição, o letramento autônomo e o letramento ideológico. A forma de letramento autônomo associa o desenvolvimento cognitivo de uma sociedade à qualidade e ao refinamento cognitivo-cultural produzido pela escrita, distinguindo essas sociedades, pautadas na escrita, daquelas pautadas no oral, que são menos valorizadas e consideradas cognitivamente inferiores. Em oposição ao letramento autônomo, encontramos o letramento ideológico que apreende eventos de letramento em práticas sociais, estabelecidas nas sociedades, em função da necessidade dessas sociedades de fixarem, pela escrita, aspectos da cultura letrada. Desse ponto de vista, o escrito não se apresenta somente como resultado de um processo evolutivo e de refinamento histórico, mas constitui-se em uma prática social em funcionamento, respectivamente às necessidades de uma sociedade. Voltando novamente o olhar para o material a ser analisado, perguntamos: que graus e formas de letramento concorrem nos métodos de leitura, escrita e língua materna aceitos no manual? Que graus e formas de letramento são constitutivos do momento histórico de escrita do próprio manual?

Para observarmos a relação estabelecida entre as práticas sociais escriturais e orais expressas no material e as formas de letramento apresentadas, recorreremos à noção de

horizonte de valores em Bakhtin/Voloshinov (1926). Partindo do diálogo que se define, primeiramente, como a relação direta entre locutor e interlocutor em uma situação dada, o autor propõe que a conversa/diálogo só é possível, porque tanto o locutor/falante quanto o interlocutor/ouvinte compartilham de um horizonte de valores comum, chamado de contexto extraverbal de circulação de valores. Dessa forma, o locutor/falante não dialoga somente com seu interlocutor, mas também com esses valores sociais, que são escolhidos e trazidos à relação dialogal. Esses papéis são reversíveis, ou seja, o interlocutor/ouvinte, torna-se um respondente a seu locutor, que se torna um ouvinte. Ambos, locutor e interlocutor inserem-se no mesmo horizonte de valores. Ocorre que essa noção de diálogo, contexto extraverbal e horizonte de valores não funciona unicamente no diálogo direto. Ela também acontece no texto escrito, por exemplo, em que o interlocutor não aparece frente ao locutor. Nesse caso, o autor do texto prevê o diálogo com seu interlocutor. Por isso, o texto escrito contém o locutor, o interlocutor e o contexto extraverbal em sua estrutura. Observa-se, então, a construção de um contexto intraverbal de circulação de valores visados pelo autor para si e para seu interlocutor. A pergunta que fica é: quem são o locutor e interlocutor e quais são os valores visados constitutivos dos métodos propostos para o ensino da leitura, escrita e língua materna no material? Como ficam esses valores no deslocamento histórico-social ocorrido, ou seja, da França para o interior do Estado de São Paulo no início da República Velha?

Uma das formas de captação dessa relação de valores é pela apreciação valorativa (ROJO, 2002, p. 13, citando BAKHTIN, 1979/1982), entendida como os valores sociais expressos no diálogo com o interlocutor, que dão o tom da relação, pois, o diálogo passa a acontecer na relação de apreciação valorativa do locutor em relação ao interlocutor e na resposta desse interlocutor ao ponto de vista do locutor. O interlocutor pode concordar ou não com os valores expressos, primeiramente, pelo locutor. Essa configuração dialogal que extrapola a troca de turnos funciona muito bem em um texto escrito, pois percebe-se, pela apreciação valorativa, o diálogo estabelecido entre o autor do texto e seu interlocutor visado. Em nossa análise, utilizaremos esse ponto de vista como base para a análise, estabelecendo o locutor, constituído no texto, e seu interlocutor visado, por meio do diálogo entre valores expressos. Olharemos esses valores pela ótica do universo dos graus e modos de letramento e, com isso, tentaremos associar as práticas estabelecidas com as práticas

sociais escriturais e orais da sociedade em questão. Faremos, por último, uma discussão das possíveis conseqüências da troca de contexto social de utilização do material.

Alguns aspectos do manual de ensino de leitura, escrita e língua materna

Os métodos particulares de leitura, escrita e língua materna (e também de aritmética, que deixaremos de lado nesta análise) encontram-se na décima sétima, décima oitava e décima nona conferências do livro. A introdução do capítulo apresenta a noção de “método particular”, fazendo referência ao ensino dessas habilidades específicas. O estudo dos métodos objetiva uma classe específica de leitores da escola primária. Ou seja, os leitores previstos querem ver os métodos em ação e o livro propõe-se a discutir e apresentar os métodos sem deixar de mostrá-los na prática.

Uma breve apresentação dos métodos

O autor inicia o capítulo criticando o moderno método silábico de ensino de leitura, advindo do método criado pelos gramáticos de Port-Royal, em que se apreende o som das sílabas (consoantes e vogais), apresentadas como elementos não decomponíveis. Esse método complica o estudo da leitura, porque exige do aluno uma grande dose de memorização de todas as combinações silábicas possíveis, o que dificulta o processo de leitura e atrasa o aprendizado da ortografia. O melhor método é o da nomeação em voz alta das 25 letras do alfabeto francês para que essas letras sejam gradativamente colocadas em sílabas e, posteriormente, em palavras. Além disso, a leitura em voz alta de bons textos selecionados pelo professor para seus alunos deve ser uma prática em funcionamento, em que o professor deve utilizar de suas habilidades e de sua intuição para fazer os alunos lerem com o coração, demonstrando as nuances de sentimento e evitando a má pronúncia, a hesitação e os sotaques regionais que provocam uma leitura monótona e sem vida do texto. O autor chama esses detalhes de conselhos elementares de leitura que devem ser passados aos alunos pelos instrutores como segredos de leitura.

A escrita, associada à caligrafia, apresenta-se em três métodos. O primeiro método, considerado antigo, parte do desenho de letras em dois centímetros de altura, para o estudo e a percepção dos detalhes. A isso, segue um processo de diminuição dos desenhos até o

aluno chegar àquilo que o autor chama de escrita fina. Esse método é combatido pelos calígrafos que propõem começar a escrita pela escrita fina, deixando-se os detalhes do acabamento da letra para o fim. Um terceiro método, recomendado pelo autor, parte de um meio termo. Isto é, o autor recomenda iniciar o processo pelo primeiro método, porém, o desenho da letra deve ser de um centímetro para agilizar a transformação em escrita fina. O autor também propõe apenas um tipo de desenho de letra, aquele utilizado desde sempre nos manuscritos.

É no método de ensino de língua francesa que o autor se mostra mais assertivo, dizendo que o ensino da língua materna abarca a constituição do cidadão, ao lado do ensino dos preceitos morais. Para isso, o instrutor deve: 1) considerar a leitura como o principal meio de instrução, observando, primeiramente, o sentido literal das palavras e, depois, o sentido figurado; 2) fazer os alunos aprender de cor as melhores páginas escritas; 3) escolher as formas gramaticais mais concretas, explicá-las e pedir explicações dos alunos, fazendo-se exercícios posteriormente; 4) fazer ditados curtos; 5) fazer estudos ortográficos; 6) fazer os alunos escreverem composições e dissertações sobre o tema. Não há, entretanto, qualquer detalhamento da maneira como o instrutor deve proceder em cada uma das fases.

O locutor, o interlocutor e seus valores como apreciação valorativa

Como havíamos dito nos aspectos teóricos, o texto escrito contém o locutor, o interlocutor e o contexto extraverbal de valores visados em sua estrutura. Percebe-se, no texto do manual, a constituição do locutor e do interlocutor na relação estabelecida entre um “nós” e um “vocês³”. Vamos observar a construção do sentido dessas pessoas no texto por meio dos valores sociais atribuídos a elas e, com isso, chegaremos à valoração dada aos participantes da interação, construídos no texto.

No capítulo introdutório sobre os métodos particulares, conseguimos depreender os seguintes fatos lingüísticos para o locutor e seu interlocutor:

Locutor	Características
Nós/nosso (pronomes possessivo)/nos (pronomes átono do caso oblíquo)	1. previnimos nossos leitores sobre não esperar um estudo aprofundado 2. e vários de nossos predecessores fizeram isso com talento (expuseram os métodos) 3. sabemos que raramente esses trabalhos são lidos por outros que não os

³ O texto, em francês, apresenta um “vós”. Mas, atualizamos essa pessoa para vocês, para facilitar a leitura. Além disso, não apresentaremos todas as ocorrências dessas pessoas no texto. Apenas exemplificaremos com algumas ocorrências, objetivando o entendimento de nosso ponto de vista.

	pedagogos
--	-----------

Interlocutor	Características
Nossos leitores	1. prevenimos nossos leitores sobre o não esperar um estudo aprofundado 2. isso será engrossar o volume com material inútil para a classe de leitores a quem nos endereçamos

Percebe-se nessa relação que o locutor se coloca junto aos pedagogos, conhecedores do assunto. Devido à classe de leitores (interlocutores) não estar preparada para uma discussão pedagógica mais aprofundada, a exposição feita será algo mais simples e prático. O conhecimento de um (locutor) em relação ao desconhecimento de outro (interlocutor) está expresso nos valores assertivos dados pelos verbos saber, fazer, prevenir, chamar. O pronome possessivo “nossos” apresenta uma diferença de sentido em “nossos antecessores”, referindo-se aos pedagogos que antecederam o locutor, o que o coloca na história da pedagogia e “nossos leitores” que define a classe de leitores a quem se dirige, ou seja, os interlocutores.

No método de leitura, encontramos o seguinte quadro de distribuição do uso dos pronomes:

Locutor	Características
Nós/nosso (pronome possessivo)/nos (pronome átono do caso oblíquo)	1. não consideramos um crime esta complicação (dar um nome para cada tipo grupo de sílaba) 2. concordamos voluntariamente que as consoantes não podem ser pronunciadas sem apoio 3. diremos que os sons polígramos (eu, oi, au em francês) constituem um grupo a parte 4. reconhecemos que já que podemos ler separadamente i...a, - i...é (etc) deve-se (on) poder pronunciar de uma só emissão de voz ia, ié (etc) 5. nem nós, nem nossos sucessores colocaremos o velho método da citação silábica em voz alta no esquecimento

Interlocutor	Características
Vós /vosso/ vos	1. ensinem (imperativo) o bem ler desde a tenra idade (ler como se conversa) 2. extingam (imperativo) a monotonia da leitura 3. considerem (imperativo) a leitura como uma das atitudes mais importantes desde o começo do ensino até o fim

Em relação ao uso do “nós” parece haver um movimento daquele locutor/pedagogo, unido ao saber histórico dos métodos, para um locutor que se aproxima do interlocutor. Ou melhor, que aproxima o interlocutor desse locutor sabedor/conhecedor de pedagogia. Ambos ensinam aos filhos pelo método tradicional e sabem das dificuldades de leitura. Os verbos considerar, concordar e dizer valorizam esse conhecimento do locutor e o verbo

saber dá o tom da aproximação entre locutor e interlocutor. A aproximação é uma estratégia para o convencimento do interlocutor do que ele deve fazer. O uso do imperativo demonstra que, apesar do locutor e do interlocutor saberem sobre o fato, é o interlocutor que deve agir sobre o aluno.

Vejam, agora, o caso da escrita:

Locutor	Características
Nós/nosso (pronome possessivo)/nos (pronome átono do caso oblíquo)	1. cremos que o último método (desenhar os caracteres em um centímetro) é preferível 2. recomendamos que os alunos comecem já a escrever legivelmente 3. conhecemos duas academias que a adotam 4. nossa preferência motiva-se evidentemente porque essa escrita é rápida 5. recomendamos familiarizar seus alunos ao traço utilizado no comércio

Interlocutor	Características
Vós /vosso/ vos	1. esforcem-se (imperativo) em obter formas simples e puras (escrita a mão) 2. dêem (imperativo) a mesma atenção às cifras

O locutor, instaurado pelo “nós”, mostra-se conhecedor do funcionamento da melhor forma de escrita e aconselha o interlocutor a utilizá-la. Para isso, lança mão dos verbos conhecer, recomendar e considerar. Em relação ao interlocutor, a estratégia que utiliza para fazê-lo fazer o que diz é pelo uso dos imperativos.

Observemos o ensino de língua materna:

Locutor	Características
Nós/nosso (pronome possessivo)/nos (pronome átono do caso oblíquo)	1. Que fazemos nós? (em relação à situação da dificuldade no uso da língua francesa pelos alunos) 2. os chamamos ao dever (alunos), fazemo -los aprender palavra a palavra em uma fábula, regras gramaticais, regras de conjugação 3. devemos aplicar os princípios gerais do método Girard e Gaultier

Interlocutor	Características
Vós /vosso/ vos	1. vejam que não é um simples trabalho de memorização, mas um contínuo exercício de inteligência (os passos de ensino de língua materna)

No ensino de língua materna, o locutor aproxima-se do interlocutor com o uso de um “nós” inclusivo em “que fazemos nós?”, na introdução dessa parte, quando diz que o “ensino de língua materna, após o da moral, é o que importa mais. O instrutor deve fazer uso dos princípios que não interessam somente à inteligência, mas também ao espírito nacional” (MARIOTTI, 1897, p. 200). Com esse início, o locutor associa a língua à nacionalidade, colocando no instrutor a carga da responsabilidade de ensinar esses preceitos

por meio do ensino da língua materna. Como havia se colocado junto ao interlocutor no início do texto, coloca alguns deveres em relação a esse tipo de ensino, que devem ser seguidos pelo instrutor, como o locutor mesmo segue.

Ao final do capítulo, separa-se do interlocutor e coloca-se novamente ao lado dos pedagogos em “não temos a pretensão de lançar aqui um programa”. Nesse mesmo final, o interlocutor volta a ser instaurado como “vocês” em “vejam” que não é um simples trabalho de memorização (...).”

A aproximação primeira entre locutor e interlocutor pelo ofício da instrução caracteriza-se como uma estratégia de convencimento do interlocutor sobre como deve agir no ensino de língua materna, ou seja, da mesma forma que o locutor, conhecedor do assunto. Quando há novamente a separação dos papéis, ou seja, o autor é pedagogo e o leitor, o instrutor, o “vejam” restabelece os valores de quem fala e quem faz.

Percebe-se, dessa breve análise, que existe uma clara relação entre quem sabe, manda e quem deve obedecer. O interlocutor mostra-se o detentor do saber, aproximando-se da experiência (pedagogia moderna e histórica) e do testemunho (viu acontecer, conhece locais e pessoas), por isso, instaura uma relação de mando. O interlocutor constitui o menos experiente, o aprendiz, que está lá para ser comandado pela experiência do outro. O diálogo instaurado no texto apresenta-se na relação entre mandar e obedecer, falar e agir. Na relação entre saber e poder, o locutor, que sabe mais, manda e o interlocutor, que sabe menos, obedece fazendo. Os valores do saber expressam-se nos verbos “saber”, “conhecer”, etc, aproximados do locutor. O interlocutor, visado como o sujeito do fazer, está previsto no uso dos imperativos e dos verbos de sentido, como o “ver”, que chama o interlocutor para constatar o fato.

O letramento autônomo em dois níveis

A observação da proposta de aprendizado do material e a análise dos valores constituintes da relação entre quem fala e quem deve fazer estabelecem uma dupla relação de letramento. Em primeiro lugar, percebe-se o processo de letramento, apresentado no sistema aprendizado do próprio manual para ser utilizado pelo instrutor em formação com seus alunos. Chamaremos a isso de nível do aprendizado. Em segundo lugar, existe um processo de letramento na proposta de ensino do interlocutor, visto como mestre e

conhecedor, e entre o interlocutor, visto como aprendiz. Chamaremos a essa segunda perspectiva de nível metodológico.

Os dois níveis constituem-se em formas de letramento autônomo. No nível do aprendizado, a leitura é a base para o aprendizado. O texto de leitura em sala de aula serve de base para a fala fluente, quando é treinada em voz alta, em tom adequado e sem imperfeições. Nesse caso, o texto de leitura, cuidadosamente escolhido pelo instrutor, possui qualidades que devem ser percebidas por todos. Cabe ao instrutor ensinar os segredos da boa leitura a seus alunos, evitando a monotonia. No nível metodológico da leitura, ou seja, na relação entre locutor (pedagogo) e interlocutor (instrutor), o método proposto, e não explicitado claramente, é intuitivo, de forma que o próprio texto inspire o instrutor a revelar esses segredos aos seus alunos, sem ensinar como. Dizer que há é suficiente para existir o fato.

O mesmo ponto de vista serve para a escrita. No nível do aprendizado, a escrita não é produção, mas reprodução caligráfica de caracteres utilizados nos documentos – leis instauradas na república francesa. A noção de escrever bem associa-se à noção de escrever utilizando-se de caracteres comuns e com boa caligrafia. No nível metodológico, o manual é pensado como um documento fechado. Isto é, basta o instrutor seguir os passos propostos em forma de comandos no imperativo, que ele será bem sucedido na aula. Em ambos os casos, o letramento autônomo mostra-se na noção de reprodução do que já é considerado acabado e perfeito.

É no ensino de língua materna, entretanto, que o letramento autônomo aparece mais claramente em seus dois níveis. No nível do aprendizado, o instrutor deve partir do texto e dele tirar o vocabulário, a gramática, a escrita e a composição. O bom texto é a base para o aprendizado da língua materna e os exercícios de fixação são a garantia desse aprendizado, que visa à reprodução do texto. No nível metodológico, o locutor apela para a intuição do interlocutor quanto ao melhor texto para a sala de aula. Nesse caso, melhor significa mais adequado ao nível intelectual dos alunos. Não se questiona a qualidade dos textos quanto ao seu conteúdo, porque considera-se que o fato do texto circular no meio escrito já lhe dá a qualidade intrínseca de ser bom.

O que acontece nesse processo de letramento é uma confusão entre forma e conteúdo. Em outras palavras, parte-se da escolha subjetiva de um texto de qualidades

intrínsecas e treina-se a leitura, a escrita, a gramática e a composição, para se adquirir a forma, ou seja, a forma escrita. Ambos, forma e o conteúdo, são dados de antemão, cabendo ao instrutor promover exercícios para que os alunos adquiram a forma do texto escrito. E ao interlocutor reproduzir o manual escrito, como fonte de conhecimento e prática. A reprodução é garantida pela relação de valores, expressa pelos verbos do saber e pelos imperativos.

Do letramento às práticas sociais orais e escriturais

O poder instituído pelo saber, o comando sobre o outro, instaurado pelo dever fazer e o silenciamento desse outro caracterizam, segundo Lahire (1993), práticas advindas das sociedades pautadas na escrita. A escrita objetiva a relação entre o sujeito e seu mundo, distanciando o produtor do agente. Nesse processo, o estabelecimento das leis ordena e homogeneiza a ação dos sujeitos pelo dever. Por essa razão, pela objetificação do mundo e, conseqüente distanciamento do sujeito comum das fontes de produção dos saberes desse mundo, conhecer as origens e se dizer em contato com as fontes – o saber e o conhecer – instauram uma relação de poder sobre o outro – sujeito distanciado do produtor – pelo domínio de um conhecimento que outros não têm.

Disso decorre o funcionamento da escola como foco de circulação, manutenção e reprodução desses valores sociais estabelecidos nessas sociedades pautadas na escritura. O tipo de letramento autônomo observado no manual em seus dois níveis representa o funcionamento dessas práticas sociais escriturais de reprodução e homogeneização de instruções, sem contestação. A forma se apresenta juntamente com o conteúdo, ou seja, a lei se apresenta juntamente com o dever fazer sem discussão. Tudo isso dito por um sujeito que se aproxima do saber – o instrutor em sala de aula que sabe o que é melhor para os alunos e o pedagogo, autor de um manual, que sabe o que é melhor para os instrutores. Cabe aos sujeitos distanciados da fonte de produção, reproduzir os conceitos somente. Nesse processo, dar e receber ordens caracterizam-se como apreciação valorativa desse universo de valores.

Um impossível deslocamento do possível

Acreditamos, nesse momento, estar prontos para responder as perguntas de pesquisa colocadas no início desse texto e iniciar o diálogo com as práticas de ensino estabelecidas na instituição de ensino no início da República. Quanto à primeira pergunta sobre as práticas de ensino de leitura, escrita e língua materna concorrentes no manual, podemos dizer que se referem a um processo de letramento autônomo em que o texto escrito tem valores próprios pela sua qualidade de escrito, que devem ser apreendidos e seguidos pelos outros.

Em relação aos valores sociais que essas práticas refletem dentro da república francesa, diremos que, ao considerarmos esses aspectos em um contexto maior de circulação de valores, podemos dizer que o manual coaduna-se com o funcionamento da república francesa. Escrito noventa anos após a Revolução Francesa, o autor toma cuidado em citar pedagogos dos últimos cem anos, rechaçando, pelo silenciamento, todo o conhecimento advindo dos tempos da monarquia francesa. A organização do fazer, por meio da ordem, demonstra o horizonte de valores visado pela república, em que o cidadão republicano deve seguir ordens, segundo as leis, que distanciam os produtores dos seguidores. Em oposição ao aspecto silenciado, no texto que é a figura do monarca, figura subjetiva que faz as leis, de acordo com sua vontade e seus interesses, para serem cumpridas pelos outros.

Quanto à leitura possível de ser feita da utilização dessas práticas – e de seus valores – recolocadas na República Velha no Grupo Escolar e Escola Complementar de Itapetininga, podemos afirmar que, sob esse foco de observação, o deslocamento do manual da França para o Brasil é perfeitamente possível, já que o Brasil estava passando do Império à República, o que determinava a mesma relação de valores entre as leis feitas para o interesse de muitos e as leis feitas para o interesse de um. Ocorre, entretanto, uma diferença entre as condições históricas de construção da República entre um país e outro, ou seja:

- a) a República Francesa estabeleceu-se em função de levantes populares. No Brasil, a ordem republicana foi estabelecida por um golpe militar, com o apoio das oligarquias com interesses econômicos específicos – a exportação de café é um exemplo;
- b) a República Francesa foi instaurada mediante um sentimento de nacionalidade popular, como o próprio autor do manual diz, quando se refere ao o ensino de língua materna,

que, de acordo com o autor do manual, é tão importante para o sentimento nacional quanto o ensino da moral republicana. O Brasil, por outro lado, e, principalmente os Estados mais populosos e ricos como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, tinham os olhos voltados para a Europa. Havia entre os brasileiros uma necessidade de ser europeu, de fazer e funcionar à moda européia e, mais especificamente francesa e inglesa (LOVE, 1997).

Esses dois fatores estabelecem para o Brasil um horizonte de valores diferenciado em relação ao dos franceses. O resultado disso é o funcionamento distinto do manual na escola brasileira. A adoção e a utilização desse manual visa à formação de um cidadão complacente com os aspectos morais e políticos da República Velha, de caráter oligárquico. A homogeneização do pensamento e da ação e o silenciamento do outro, pela aceitação das regras impostas pelo poder, dão o tom do aprendizado proposto e apresentado no manual e, possivelmente, seguido pelos instrutores, formados pela escola. A escola, por sua vez, apresenta-se como um instrumento de reprodução dos valores republicanos brasileiros, que são: interesses oligárquicos, ordem política e sentimento esvaziado de nacionalidade.

A ilusão e a vontade de ser europeu, fazendo como os europeus, estabelecem um outro horizonte de valores para o material. Foi possível deslocar o manual para ser utilizado na formação de professores no Brasil, porque ele foi feito sob os ideais republicanos. Contudo, é impossível deslocar o mesmo horizonte de valores referentes aos ideais franceses em relação aos ideais brasileiros. Os objetivos de ambos os usos tornam-se conflitantes.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. (1926/2000) *Discurso na vida e discurso na arte*. Trad. Carlos Alberto Faracco e Cristóvão Tezza de “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. Mimeo.

LAHIRE, B. (1993) “Culturas Escritas e Culturas Orais”. In: *Culture Écrite et Inégalités Scolaires: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Tradução de Rogéria K. Arruda Mattos. Lyon: P.U.L.

LOVE, J. (1997) “O poder dos Estados. Análise Regional – 1. Autonomia e Interdependência: São Paulo e a Federação Brasileira, 1889-1937” In: FAUSTO, B. (dir.) *O Brasil Republicano (Tomo III): Estrutura de Poder e Economia (1889 a 1930)*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 6ª edição, 1º volume, Coleção História Geral da Civilização Brasileira.

MARIOTTI, L. (1879) *Conférences de Pédagogie - Manuel des élèves-maitres e des instituteurs*. Paris, Hachette, Quatrième Édition.

MONARCHA, C. (1999) *Escola Normal da Praça – O lado noturno das luzes*. Campinas, Editora da Unicamp.

NAGLE, J. (1997) “A Educação na Primeira República” In: FAUSTO, B. (dir.) *O Brasil Republicano (Tomo III): Sociedade e Instituições (1889 a 1930)*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 5ª edição, 2º volume, Coleção História Geral da Civilização Brasileira.

REIS FILHO, C. (1995) *A Educação e a Ilusão Liberal – origens do ensino público paulista*. Campinas, Editora Autores Associados, Coleção Memória da Educação.

Leituras Recomendadas

KLEIMAN, A. (org) (1995/2001) *Os Significados do Letramento – Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras. Este livro, composto de ensaios de vários autores renomados em aprendizagem de língua materna, instaura as primeiras discussões sobre a relação aprendizado, contexto sócio-cultural do sujeito e diferentes formas de aquisição de língua materna, fora do contexto tradicional de sala de aula.

ROJO, R.H.R. (2002?) “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas”. Mimeo. Este texto discute, amplia e distingue os conceitos de gêneros discursivos e gêneros textuais, aplicados ao ensino e à confecção de material didático para ensino de língua materna. Apresenta exemplos de análise sob os dois viéses e discute as diferenças nos resultados, de acordo com o enfoque dado na observação do material.

Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, doutorando na mesma área. Professor de Literatura Inglesa na Fundação Santo André e de Tradução Literária na Universidade Metodista de São Paulo.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.