



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLA JAMILLE CERQUEIRA DE ARAÚJO

*Contribuições dos estudos em Orthographia para
a Pedagogia*

Salvador
2014

CARLA JAMILLE CERQUEIRA DE ARAÚJO

*Contribuições dos estudos em Orthographia para
a Pedagogia*

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Coorientadora: Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão

Salvador
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Araújo, Carla Jamille Cerqueira de.
Contribuições dos estudos em orthographia para a pedagogia / Carla
Jamille Cerqueira de Araújo. - 2014.
132 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel.
Coorientadora: Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2014.

1. Escrita - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2. Língua portuguesa -
Ortografia e soletração. I. Gurgel, Paulo Roberto Holanda. II. Beltrão, Lícia
Maria Freire. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV.
Título.

CDD 372.63 - 23. ed.

CARLA JAMILLE CERQUEIRA DE ARAÚJO

*Contribuições dos estudos em Orthographia para
a Pedagogia*

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 12 de fevereiro de 2014.

Paulo Roberto de Holanda Gurgel – Orientador _____
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
PUC/SP, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Lícia Maria Freire Beltrão – Coorientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia,
UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Mary de Andrade Arapiraca _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia,
UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia.

Rosemary Lapa de Oliveira _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia,
UFBA, Brasil.
Universidade do Estado da Bahia.

Agradecimentos

Como dizia Bartolomeu Campos de Queirós, “quando se lê uma palavra o coração escreve mais outras”, e hoje depois de concluída essa etapa da minha vida, acredito que a palavra que mais acolhe todos os sentimentos e todas as palavras do meu coração, para inscrever neste trabalho as pessoas que dividiram comigo as alegrias e as dores é a “gratidão”.

Sou grata

A Deus, por ter me dado forças nessa caminhada;

aos meus pais, pelo amor, pelas palavras de carinho e conforto, por incentivarem meus estudos e por respeitarem as minhas escolhas;

aos meus irmãos, pelo amor, pelo sorriso, por compreenderem meus momentos de ausência e pela torcida.

à minha família, pelo apoio, respeito e por sempre acreditarem em mim;

a Márcio, pelo amor, e por acolher as minhas alegrias e as minhas lágrimas;

ao professor Paulo Gurgel, por ter contribuído, desde a graduação em Pedagogia, para a minha formação acadêmica e profissional;

à professora Lícia Beltrão, de modo muito especial, pela dedicação, pelo carinho, pelo sorriso, pelas palavras de conforto, pelas orientações, pela leitura atenciosa, pelas sugestões, pelas escritas, por acreditar em minha pesquisa. E, por me deixar ainda mais apaixonada por meu objeto de estudo, a escrita;

à professora Mary Arapiraca, por quem tenho grande estima e admiração, pela atenção, pelo sorriso, pela leitura criteriosa do projeto de pesquisa e por cada palavra dita no exame de qualificação;

à professora Rosemary Lapa, por aceitar compor a banca examinadora, ler meu trabalho e apresentar contribuições;

às Petianas, pela amizade, pelas boas conversas, e pelas palavras animadoras.

à Carleane e Mércia, minhas amigas e incentivadoras, pelo carinho, pelas palavras de apoio, por me escutarem com paciência, e pela presença constante em minha vida, ainda que não fisicamente;

ao grupo GELING, pelas discussões enriquecedoras, por sempre me acolher com carinho, atenção e sorrisos;

a CAPES, pela concessão da bolsa;

E claro, a Bartolomeu Campos de Queirós, por me emprestar as suas palavras, que, em diversos momentos, alumiarão a minha escrita e encheram meu coração de alegria.

*Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de
ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo
tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as
palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o vôo de um
pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando
uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!*

Manoel de Barros

ARAÚJO, Carla Jamille Cerqueira de. **Contribuições dos estudos em Orthographia para a Pedagogia**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Resumo

A sensação de impotência diante dos erros ortográficos dos alunos atrelada à indefinição no ensino da ortografia, vivida e também presenciada na fala do outro, motivaram a pesquisa com que se projetou responder sobre as contribuições dos estudos em ortografia para a Pedagogia, de modo a contribuir com o trabalho didático de professores em relação a esse aspecto da língua escrita. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter exploratório, em que se procedeu a um levantamento de estudos teóricos e metodológicos relacionados ao objeto em estudo, no Brasil, sem desconsiderar a perspectiva histórica sob o objeto, buscando reunir informações, em literatura específica, quanto ao ensino da ortografia, elucidar questões teóricas relevantes e repensar o tratamento dado ao ensino, com vistas a devolver a escrita ortográfica à escola com um tom mais humano, dado que ela é constituída socialmente. As análises das opiniões do que historicamente vêm sendo registradas e as compreensões efetivadas mostraram que o ensino da ortografia assume novo formato, reflexivo, que nega um ensino pautado na repetição e memorização, e que cabe ao professor, sujeito responsável por lhe dar sentido, difundir esse novo tratamento pedagógico do ensino da escrita ortográfica.

Palavras-chave: Escrita. Ensino da escrita ortográfica. Pedagogia

ARAÚJO, Carla Jamille Cerqueira de Araújo. **Contribuciones de los estudios en ortografía para la pedagogía.** 2014. 132 f. Tesina (Master) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Resumen

La sensación de impotencia frente a los errores ortográficos de los alumnos concomitante a la indefinición en la enseñanza de la ortografía, vivida y también presenciada en el habla del otro, motivaron la investigación con que se proyectó responder sobre las contribuciones de los estudios en ortografía para la pedagogía, de modo a contribuir con el trabajo didáctico de profesores en relación a ese aspecto de la lengua escrita. Para esto, se desarrolló una investigación de carácter exploratorio, en la que se procedió a un análisis bibliográfico de estudios teóricos y metodológico relacionado al objeto de estudio, en Brasil, sin desconsiderar la perspectiva histórica sobre el objeto, buscando reunir informaciones cuanto a la enseñanza de la ortografía, elucidar cuestiones teóricas relevantes y repensar el tratamiento dado a la enseñanza, con vistas a devolver a la escritura ortográfica a la escuela con un color más humano, dado que ella es socialmente constituida. Los análisis de las opiniones que históricamente se han registrado y los entendimientos realizados mostraron que la enseñanza de la ortografía asume nuevo formato, reflexivo, que niega una enseñanza basada en la repetición y memorización, y que cabe al profesor, sujeto responsable por darles sentido, dar voz y vez a ese nuevo tratamiento pedagógico en la enseñanza de la ortografía.

Palabras clave: Escrita. Enseñanza de la escritura ortográfica. Pedagogía

Lista de Figuras

Figura 1	Contracapa do livro Nova escola para aprender a ler, escrever e contar (1722)	45
Figura 2	Licenças. Nova escola para aprender a ler, escrever e contar (1722)	48
Figura 3	Cartas de sílabas	52
Figura 4	Como pegar na pena	54
Figura 5	Primeiras lições	56
Figura 6	Traçado das letras. Nova escola para aprender a ler, escrever e contar (1722)	57
Figura 7	Capa do livro <i>A escrita na escola primária</i>	77
Figura 8	Experiência com a caligrafia muscular	78
Figura 9	Boa posição para escrever	81
Figura 10	Posição correta para escrever. Sala de aula da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal	82
Figura 11	Modelo de escrita	83
Figura 12	Exercício de escrita para o 1º ano	84
Figura 13	Exercício de escrita para o 2º período do 1º ano	85
Figura 14	Exercício de escrita para o 2º ano	85
Figura 15	Exercício de escrita para o 3º ano	86

Lista de Quadros

Quadro 1	Casos de correspondências regulares contextuais	110
Quadro 2	Casos de irregularidades	112
Quadro 3	Casos de correspondências regulares morfológico-gramaticais	113

Sumário

1	INTRODUÇÃO	12
2	A HISTÓRIA DA ESCRITA NA HUMANIDADE: DE VERSÃO À VERSÃO	18
2.1	A VERSÃO CONTADA: A EVOLUÇÃO IDEAL	21
2.2	A VERSÃO NÃO CONTADA: HUMANIZANDO A ESCRITA	23
3	O ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL: UM ESTUDO DIACRÔNICO	29
3.1	E COM O ENSINO DA ESCRITA, OS JESUÍTAS: AS ESCOLAS DE LER, ESCREVER E CONTAR	33
3.1.1	As escolas de ler e escrever: o ensino dos jesuítas	36
3.1.2	O ensino da escrita	44
3.2	NOVA ESCOLA PARA APRENDER A LER, ESCREVER E CONTAR: O ENSINO DEPOIS DOS JESUÍTAS	61
3.2.1	O ensino da escrita e a Reforma Pombalina	62
3.2.2	O ensino da escrita no Império	68
3.3	UM CAMPO DE MODIFICAÇÕES: A ESCRITA NO PERÍODO REPUBLICANO	74
3.4	O ENSINO DA ESCRITA: ENTRES MARCAS DE RUPTURAS E PERMANÊNCIAS	87
4	A ORTOGRAFIA NO BRASIL	92
4.1	A HISTÓRIA DA ORTOGRAFIA NO BRASIL	94
4.2	O ENSINO DA ORTOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES ATUAIS	103
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	118
	REFERÊNCIAS	124

1. Introdução

Escrever é jamais poder negar o pensado.
(QUEIRÓS, 2007, p. 51)

Quem nunca sentiu um desespero, ao olhar para um papel e vê-lo em branco, ao buscar, no turbilhão de palavras que borbulham na cabeça, e não encontrar sequer uma para guiar a sua escrita, ao buscar aquela frase que parece indicar o melhor caminho a ser trilhado e não a encontrar. Essa busca para mim, e acredito que para muitos autores, foi e será sempre um desafio. Mas, depois de “encontrada a frase inaugural, ela alumia o caminho a ser vencido” (QUEIRÓS, 2012, p. 72), depois de encontrada é como se, enfim, as palavras se acomodassem e ficassem esperando para serem caçadas e colocadas no papel. E foi essa frase, de Bartolomeu Campos de Queirós, que inaugura este texto dissertativo, que alumiou os meus caminhos.

Assim, guiada por essas palavras, precisava decidir que escolhas seriam feitas para que aquilo que fora pensado não fosse negado na escrita. Nesse momento, da escrita do texto dissertativo, a intenção era de ser coerente com o que gostaria de dizer; ser coerente com o objeto da pesquisa, a escrita e, mais especificamente a ortografia, que precisava ser tratado de modo menos técnico e mais humano; com aqueles que direta ou indiretamente se beneficiariam com este estudo; e, sobretudo com aqueles que pesquisam sobre a escrita, e lutam para que, na escola, esse objeto cultural não seja tratado como um simples instrumento de reprodução e memorização.

Mas que caminho traçar para não negar o pensado de um objeto em estudo que para mim possuía uma dimensão tão longa, porque marcado por idas e vindas, porque constituído por vozes, espaços e tempos diferentes, com os quais já estava comprometida com o objeto de estudo, algumas vezes em sentido explícito outros não tão explícito assim; e, sobretudo como fazê-lo dentro de um gênero marcado por uma linearidade, como expor um pensamento que não era linear; como fazê-lo em uma estrutura que não me permitia revelar a escrita amassada, rasgada, apagada, repensada, a escrita antes do texto original, dentro de uma estrutura que parecia não acolher meu palimpsesto, escrito onde estavam gravadas as memórias que deram origem a este estudo?

Fui então tomada pela incerteza sobre o que trazer para reflexão, por onde deveria

começar, e como organizar o texto sobre o objeto de estudo, de modo que o texto refletisse o pensado, e sem que nada pudesse se perder ou ser esquecido. E mais uma vez, entre tantas outras que você, leitor, irá notar ao longo desse texto, tomo em diálogo com Bartolomeu Campos de Queirós, suas palavras para alumiar a minha escrita: “Escrever é registrar o pensado e poder pensá-lo de novo.” (QUEIRÓS, 2007, p. 46)

Ora, se escrever é registrar o pensado, então por que não começar pelo momento em que o pensado começa a se delinear, por que não revelar o que fora apagado para mostrar a constituição de um pensado repensado, embora soubesse que o texto dissertativo não conseguiria trazer o pensado num todo?

Posso dizer que essa história começa a ser delineada quando, ainda graduanda em Pedagogia, fui para a sala de aula. Acreditava que planejando bem a aula e seguindo o planejamento não teria problemas. Que ilusão a minha! Ao me deparar com os erros ortográficos dos alunos, o sentimento foi de total frustração, afinal não sabia o que fazer e questões como: “devo ou não corrigir os erros encontrados nos textos dos meus alunos? como corrigir os erros ortográficos? devo ensinar ortografia?” me inquietavam.

Naquele momento, já tinha consciência de que as crianças são sujeitos ativos no processo de aprendizagem da escrita, e que os erros são resultado da tentativa de compreensão da escrita, conhecimentos que estavam fundamentados nas pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a respeito da Psicogênese da língua escrita, e que já circulavam desde meados da década de 80 do século XX, no cenário educacional brasileiro.

Embasando-se nos estudos piagetianos, as autoras vão explicar o processo pelo qual a criança aprende a escrever. As autoras vão demonstrar que as crianças vão construindo conhecimentos sobre o objeto de conhecimento, à medida que vão interagindo com ele, e testando suas hipóteses e, desse modo, vão refutar as explicações que até então eram dadas, propondo uma ruptura com o pensamento e com essas práticas que privilegiam uma abordagem mecânica do processo de aquisição da língua escrita, fundamentada em uma racionalidade técnica, cuja preocupação central é o “como se ensina”.

No entanto, como fora enfatizado pelas autoras, a intenção dos estudos não era “propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem nova classificação dos transtornos da aprendizagem” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17)¹ e, desse modo, como nos diz

¹ A edição original da obra consultada data de 1985. FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Soares (2004), por não terem proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática.

E isso justifica, em certa medida, o quase silêncio sobre o ensino da ortografia que assolou os professores após a “onda construtivista”, e pode justificar ainda o fato de, durante a minha graduação, eu ter passado pela universidade sem nada ter visto sobre a ortografia, ou ainda sobre como lidar com os erros ortográficos dos alunos.

Ao cursar tempos mais tarde, na condição de aluna especial, uma disciplina oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, *Alfabetização, Letramento e Formação de professores*, ministrada pelo professor Paulo Gurgel, tive a oportunidade de conhecer os estudos de Artur Gomes de Morais. E, nesse momento, tive a confirmação de que aquelas dúvidas que me inquietavam sobre o erro ortográfico não eram somente minhas, mas também de outros professores, confirmado em suas falas durante as aulas. E ainda, de que bem resolvidas, ou não, a compreensão, mudança de olhar, em relação aos erros no processo de aprendizagem da escrita, não significava que as questões ligadas à ortografia também estivessem.

E assim, posso dizer, que foi essa sensação de impotência diante dos erros dos meus alunos atrelada à indefinição no ensino da ortografia que despertou o meu interesse por esse objeto de estudo, e foi daí que nasceu esta dissertação. Desse modo, ingressei no mestrado, convicta de que meu estudo poderia ampliar a discussão sobre a presença/ausência do ensino da ortografia na sala de aula; estava convencida de que os professores deveriam conhecer como os alunos pensavam a norma ortográfica, e ainda continuo pensando assim, mas naquele momento estava interessada em investigar sobre como os alunos viam o erro, que compreensão possuíam sobre as regras ortográficas, ao escrever. Esse foi, contudo, o pensamento inicial, o pensamento que se esconde por trás desse texto original, porque mais à frente esse projeto inicial passaria por uma transformação, que chamo de desejo despertado, dado que já estava demarcado em minhas inquietudes.

Como nos diz Queirós (2007, p. 58), “a palavra escrita, é por si só, democrática por dar a voz ao leitor. [...] O eco da palavra se dá pela sensibilidade do leitor”. E as minhas leitoras, Mary Arapiraca e Lícia Beltrão, a quem sou extremamente grata pela leitura sensível e dedicada, são responsáveis por esse despertar, por apresentar um novo olhar ao que estava posto, quando, na qualificação do projeto de dissertação, confirmaram que esse era um tema

de grande relevância, e alertaram que diante do que me propunha fazer encontraria um impeditivo, o tempo, aquele que “[...] tem uma boca imensa. Com sua boca do tamanho da eternidade ele vai devorando tudo, sem piedade.” (QUEIRÓS, 1995, p. 71)

Naquele momento, as professoras me propunham, em diálogo, a feitura de um trabalho que, de certo modo, eu já trazia, que já estava posto naquele projeto inicial, mas que até aquele momento não enxergava, que já estava inscrito na minha história acadêmica e profissional como uma inquietação: a indefinição no ensino da ortografia e o silêncio sobre o assunto. As cartas foram então lançadas: a Pedagogia precisava das atualizações dos conhecimentos em torno da ortografia da língua portuguesa, havia a necessidade de se repensar o ensino da ortografia, e o que eu, uma professora egressa do curso de Pedagogia, podia fazer para mudar isso.

A par das discussões geradas em torno do ensino da ortografia, percebo que existem duas práticas dicotômicas (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999; CAGLIARI, 2002; MORAIS, 2009). De um lado, encontramos, nas escolas, professores que focam a sua prática no aspecto gráfico da escrita, dando aos erros ortográficos dos alunos um peso desproporcional e que, embora reconheçam as contribuições teóricas advindas das abordagens construtivistas, pautam seu ensino em atividades mecânicas, descontextualizadas, repetitivas, e na memorização de regras ortográficas. Ao passo que outros, ainda que movidos pela defesa de um ensino que priorize o tempo de aprendizagem do aluno e que entendam o erro como parte desse processo, revelam uma atitude de preconceito em relação ao ensino de ortografia, e adiam esse ensino, sob o argumento de que os alunos vão aprender com o tempo, sem que lhes sejam dadas as condições necessárias para que essa aprendizagem seja efetivada, subtraem do aluno situações de ensino.

Essa última concepção em torno da prática de ensino da ortografia, ao menos para mim, é uma forma tão desrespeitosa no trato com o aluno quanto as práticas convencionais. Ao negar o ensino da ortografia ao aluno, não se olha para ele como um sujeito de direitos, amparado pela LDB 9.394/96, em seu art. 22: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996) E considerando o que nos diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que compete à escola criar condições para o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

A palavra ortografia, conforme nos diz Xavier (2010, p. 176), vem do grego “orthos” e

“grafos”. «Orthós» quer dizer “correcta” e «graphos» quer dizer “escrita”. Da constituição da palavra, podemos definir, deste modo, a ortografia como escrita correta. Isso implica dizer que ao nos referimos à ortografia estaremos lidando sempre com a escrita correta das palavras de acordo com uma norma ortográfica vigente, com “um saber resultante de uma negociação social”. (MORAIS, 2011, p. 8) Cabe salientar ainda que a definição da palavra ortografia, à luz da etimologia da palavra, foi documentada pela primeira vez por João de Barros, segundo informação de Cagliari (2002, p.10), tendo sido definida como palavra grega que “quer dizer ciência de escrever diretamente”². (BARROS, J., 1540, p. 83) O que nos mostra, portanto, que a ortografia guarda em sua acepção uma necessidade de uniformização das palavras, e, portanto, um caráter social.

Desse modo, reconhecendo que a ortografia, como dito por Morais (2007, p. 14) é “[...] fruto de uma convenção arbitrada/negociada ao longo da História”, não pode, portanto, deixar de ser ensinada e, porque arbitrado socialmente, não se aprende intuindo, não se aprende senão por um ensino sistemático. Assim, ao se negar o seu ensino, contribui-se para preservar o lugar da escrita para uns poucos escolhidos e mais “habilidosos”, para os “capazes”; contribui-se para separar aqueles que “sabem” daqueles que “não sabem”.

E foi assim, entre inquietudes, escutas, escritas e constatações que a pesquisa ganhou forma, orientada pela pergunta: Quais as contribuições dos estudos em ortografia para a Pedagogia? Pretendi com a pesquisa contribuir com o trabalho didático de professores, em relação a esse aspecto da língua escrita que é a ortografia, quase sempre caracterizado por uma carga semântica negativa, de delimitação, desconhecimento, e incapacidade; dotando o professor de um instrumental teórico e prático no que diz respeito ao ensino da ortografia, no sentido de fazer a justa mediação favorável aos alunos, no sentido de suas aprendizagens da ortografia serem tratadas, conforme Morais (2009), Lemle (2005) e Faraco (2010), a partir de um ensino reflexivo.

Para tanto, se desenvolveu uma pesquisa de caráter exploratório, a partir de técnicas bibliográficas, em que se procedeu a um levantamento de estudos relacionados ao objeto em estudo, no Brasil, sem desconsiderar a perspectiva histórica sobre o objeto. Depois de localizado, o material (livros, artigos científicos, teses e dissertações) foi lido, com vistas a identificar aqueles textos que interessavam à pesquisa; após a seleção, esses passaram por

² Esse texto dissertativo foi escrito conforme o Acordo Ortográfico de 1990, em vigor desde janeiro de 2009. Entretanto, as citações das obras editadas antes da entrada em vigor do Acordo Ortográfico conservam a sua grafia original.

uma leitura analítica, apoiada na concepção de leitura, como ato de produção e de atribuição de sentidos – aparentes e implícitos –, vista em Orlandi (1993). A leitura orientou o que resenhei, demarcou fragmentos escolhidos e parafraseados, e que, por fim escritos, foram transpostos para o texto a partir de citações diretas e paráfrases.

E o que você, leitor, verá nesta dissertação é fruto da pesquisa pela qual se buscou reunir informações quanto ao ensino da ortografia e elucidar questões teóricas e metodológicas relevantes, visando auxiliar a prática do professor das séries iniciais do ensino fundamental, entre os quais me incluo, além de repensar novas possibilidades para esse ensino através de uma releitura dos estudos que já foram realizados nessa área.

O entrelaçamento do objetivo da pesquisa com o desejo de não negar na escrita o pensado, revelando os ditos e os não-ditos, são apresentados nos capítulos:

No primeiro capítulo, pretendo mostrar como a escrita se constituiu, como ela é pensada não apenas num discurso idealizado, mas também em outros discursos. Apresentam-se aqui vários olhares sobre a invenção da escrita. A intenção aqui é mostrar que a escrita vai além dessa visão que na escola muitas vezes insiste-se em mostrar aos alunos, como uma técnica de transposição para o papel do que fora dito. A intenção é apresentar a escrita como um objeto socialmente constituído, um legado cultural que nos foi deixado, uma forma de expressão que emergiu da mão do homem para se tornar algo coletivo, ou seja, que deixa de pertencer a uma pessoa depois de materializado em escrita para ser de todos.

No segundo capítulo, discorro sobre a história do ensino da escrita no Brasil. Opto por começar exatamente do momento inicial dessa história, com as escolas de ler, escrever e contar dos jesuítas, chegando até o momento atual, com a intenção de mostrar, a partir de um outro olhar, o conhecido, como ir em busca dos ruídos que talvez tenham sido silenciados sobre o ensino da escrita. Para revisitar a história do ensino da escrita no Brasil, trago à cena autores e obras de muitas e poucas leituras.

No terceiro capítulo, apresento ao leitor um histórico da ortografia, apresentando os pilares sob os quais se fundaram a ortografia portuguesa. Apresento uma história que está sempre se atualizando com o tempo e que exige dos professores que eles sejam capazes de pensar a sua ação na continuidade e mudança do tempo.

Por fim, apresento a conclusão, na expectativa de que este trabalho encontre eco dentro das salas de aulas. Isso, porque este é um trabalho de uma professora para professores, prioritariamente.

*A história da escrita na humanidade: de versão à
versão*

2 A história da escrita na humanidade: de versão à versão

Meu avô, arrastando solidão, escrevia nas paredes da casa. As palavras abrandavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade silenciosamente. Grafiteiro, afiava o lápis como fazia com a navalha. A cidade era seu assunto: amores desfeitos, madrugada e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças. Contornava objetos: serrote, tesoura, faca, machado – e ainda escrevia dentro dos desenhos um pouco do destino de cada coisa; o serrote sumiu, a tesoura quebrou, o machado perdeu o corte. Eu, devagarinho, fui decifrando sua letra, amarrando as palavras e amando seus significados. [...] Eu restava horas sem fim, de coração aflito, seduzido pelas histórias de amor, de desafeto, de ingratidão, de mentiras do meu primeiro livro – as paredes da casa de meu avô. [...] Meu avô escancarava o mundo com letra bonita e me deixava livre para desvendar sua escritura. (QUEIRÓS, 2012, p.19-20)

A escolha desse excerto para abrir o capítulo foi intencional. À primeira vista, a história nele contida pode despertar no leitor uma curiosidade sobre o porquê de o Avô, protagonista da história, optar pela escrita na parede e não no papel, suporte mais convencional e que mais a acolhe³. Como também, pode justificar meu empenho de, imbuída de escrever sobre a história da escrita na humanidade, alargar as margens do escrito “para mais e outros entendimentos” (QUEIRÓS, 2007, p.39), e, além disso, recordar que a ação de escrever, nas paredes, está presente na humanidade desde tempos imemoriais e não se encerra ali.

Conta-nos Higounet (2003) que há milhares de anos, os homens primitivos fizeram da pedra suporte por excelência de escritas monumentais, como os hieróglifos egípcios, as inscrições hititas, os fragmentos de Biblos, as inscrições chinesas e os caracteres dos gregos e latinos. Nesse suporte, os homens registraram informações, acontecimentos e aspectos do mundo em que viviam, como também fizera o Avô, protagonista da história narrada por Queirós (2012), e ainda fazem os homens mais modernos, basta que nos lembremos das escritas grafitadas nas paredes ou ainda das escritas nas paredes dos corredores, salas ou dos sanitários das escolas ou de locais públicos.

³ Considera-se aqui a época da infância do autor, dado que atualmente pode-se dizer que a escrita no papel concorre com a escrita nos meios eletrônicos e digitais.

Ao chamar atenção para a escrita na parede, essa história levou-me, de algum modo, a pensar nessa capacidade de fixação inerente à escrita e nos numerosos materiais, “provenientes dos três reinos da natureza” (MARTINS, 1998, p. 59), que serviram de suporte à escrita, como: pedra, mármore, argila, ouro, prata, bronze, madeiras, folhas de palmeira, folhas de oliveira, peles de animais e que, em situações excepcionais ou não, ainda são empregadas, podendo se citar, a título de ilustração, as carteiras escolares recheadas de conversas, de desabaços, de questionamentos, inscrições de nomes, que guardam escritas de diversas gerações, entre as quais incluo a minha; dos bancos das praças; das cadeiras dos ônibus; das inscrições feitas em metais, e acrescento ainda a infinidade de escritas no papel e nas telas dos computadores, celulares, tablets; e de muitos outros suportes.

Suportes que acolheram e acolhem a maior invenção já criada pelo homem, a escrita, segundo critério meu, e que, através dela, permitiram e permitem ao homem descobrir como melhor explorar a sua capacidade de conhecer o mundo; de explorar a sua capacidade criativa e inteligente de contar, recontar, comparar, expressar, emocionar, informar, questionar, argumentar, duvidar e estender as dúvidas, persuadir, prometer...

Suportes que permitiram, desde o momento em que o homem descobriu a mão, e com ela a escrita, a fixação de uma “memória exterior ao cérebro humano”, uma “memória adicional”, como denomina Beltrão (2006, p.11), uma memória capaz de acumular vários tipos de informações e que pode ser acessada a qualquer momento, uma memória que ajuda o homem superar o tempo e o espaço.

É importante destacar que antes da escrita, diante da necessidade de encontrar um meio capaz de acumular as informações e fixar o caráter efêmero da fala, a humanidade recorreu a uma riqueza de símbolos gráficos e mnemônicos, como nós, entalhes, jogos de cordas, seixos coloridos, etc., no entanto, tais instrumentos não passaram de auxílios de memórias, que embora sugerissem algumas ideias, não se comparavam a “um sistema de escrita, cuja função é a de exprimir todas as idéias”. (MARTINS, 1998, p. 40)

A atual sociedade, com as novas descobertas dos humanos, anuncia novos instrumentos de fixação que começam a concorrer com a escrita, como CD-ROM, DVD-ROM, pendrive, cartão de memória, a ponto de muitos se questionarem, como fizera Flusser (2010), se há futuro para a escrita. Muitos são os prognósticos negativos em relação a esse futuro: os novos códigos irão superar o alfabeto, em vez de escritores, teremos programadores; os textos que se dirigem ao leitor serão prescrições para as máquinas (FLUSSER, 2010, p. 163; 70-71), dentre outros, que sugerem um tom apocalíptico para a escrita.

Entretanto, corroboro com as ideias de Chartier, R. (2002, p. 8) de que “a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso”, e que tais instrumentos eletrônicos e digitais, e “as telas do presente não ignoram a cultura escrita, mas a transmitem.” (CHARTIER, R., 2002, p. 30)

E, assim, partindo dessa visão de que a escrita é e que continuará sendo esse meio capaz de ampliar as possibilidades inventivas e criativas do homem que anuncio a sua história, já iniciada do avesso (do momento atual para o passado), ou melhor, da interlocução entre os tempos, apresentada por mim, mas povoada por pensamentos de outros, considerando que a escrita não é de um todo um ato solitário.

É importante destacar que se buscou aqui apresentar essa história não apenas a partir do que já nos foi contado, do dito, das suas formas que evoluem em um contexto social, político e econômico, mas, sobretudo, buscou-se ressuscitar “aquilo que parecia sepultado” (QUEIRÓS, 2007, p. 36), contar uma versão da história da escrita, sob minha perspectiva, pouco contada, a história da escrita a partir dos mitos que existem em diversas civilizações. Uma história que, pelo menos para mim e talvez você concorde, não vem para negar a história da escrita, mas para complementá-la, posto que elas, narram sobre o surgimento da escrita; revelam um início que estava oculto, que não é/era aceito; revelam um início que há tempos procurávamos. Uma história que, se não é verdadeira, se são (re)inventados fatos, tomo, mais uma vez, as palavras de Queirós (2007, p. 14) para dizer que, se assim o for, “maiores riquezas se acrescentam ao mundo”, mais bela a história da escrita se torna.

1.1 A versão contada: uma evolução ideal

A invenção dos primeiros sistemas de escritas constitui um problema que até o momento não foi resolvido, muitos foram os anos de trabalho gastos diante daqueles símbolos que teimavam em guardar segredos do passado, muitas foram as tentativas para se desvendar onde, como e quando surgiu a escrita e que, provavelmente, continuarão sem solução. O que é certo é que a história da escrita é, em essência, conforme nos diz Martins (1998), uma longa tentativa para se desenvolver um simbolismo independente com base na representação gráfica.

Não há indícios de que a história da escrita seja uma evolução linear, de que a escrita

ideográfica tenha sido inventada por homens que não mais se satisfaziam com a escrita pictográfica, e menos ainda que a escrita fonética tenha nascido da insuficiência dos sistemas ideográficos. Pode-se já se afirmar o contrário, que não há entre eles, como nos diz Martins (1998), nenhuma sucessão necessária no tempo, e a prova disso é que até hoje sistemas pictográficos e ideográficos se perpetuam.

É importante, portanto, abandonar a ideia de uma evolução da escrita, no sentido estrito do termo: o que há é uma evolução dentro de cada sistema, maior ou menor, conforme os casos, mas não de um sistema para o outro. Não há passagem entre eles, e tudo indica que sua invenção tenha respondido, para cada um, a intenções completamente diferentes. É importante considerar que “cada sistema de escrita é independente dos demais e não constitui um ‘aperfeiçoamento’ dos anteriores”. (MARTINS, 1998, p. 34)

Contam-nos que os primeiros registros de escrita surgiram em uma das mais antigas civilizações do mundo, a dos povos da Suméria, região da Mesopotâmia, atual Oriente Médio. Tais registros datam de aproximadamente cinco mil anos antes de nossa era. A escrita suméria, inicialmente, era pictográfica e, com seu uso, procurava-se representar o objeto. Mas não foram somente os sumérios que desenvolveram uma escrita pictográfica, também os egípcios e os chineses construíram sua escrita a partir de pictogramas. No entanto, esse sistema não assegurava uma mensagem precisa, permitia uma infinidade de leituras possíveis, e, por isso, essa escrita não se constituía em “uma escrita plena”. (KATO, 1999, p.13)

Essa escrita plena, que consegue exprimir todas as ideias, pode ser descrita em três etapas evolutivas: lexical-silábica, silábica e alfabética (KATO, 1999, p. 13), que ocorrem em épocas e contextos diferentes ou ainda num mesmo contexto.

A etapa-lexical silábica, também conhecida como escrita ideográfica, constitui a etapa em que os sinais representam as ideias ou conceitos. As escritas mais antigas que conhecemos nessa categoria são as escritas: cuneiforme dos sumérios, a egípcia, a hititas com os hieróglifos, e a chinesa (KATO, 1999). A escrita chinesa, com base no sistema ideográfico, sobrevive até hoje, está em uso há mais de três mil anos, com poucas mudanças em seu sistema.

É importante salientar que, embora essas escritas tenham nascido como escritas ideográficas, muitas delas assumiram, com o tempo, um valor fonético, como é o caso dos hieróglifos egípcios que “começaram por ser, em tempos remotos, puramente ideográficos, mas se enriqueceram e se transformaram em escrita fonética” (MARTINS, 1998, p. 46),

conservando das palavras a notação das consoantes; e também da escrita cuneiforme “[...] que se constituiu desde o início, de uma porcentagem mais alta de elementos de natureza silábica, do que de logogramas.” (KATO, 1999, p.15)

Posteriormente, devido ao seu espírito de comerciantes, sob influência egípcia, os fenícios desenvolveram um sistema de escrita de base fonética. Os fenícios, assim como os egípcios, escreviam apenas as consoantes que adquiriam valor silábico. E dos hieróglifos egípcios extraíram 24 símbolos para compor seu silabário. De acordo com o que nos diz KATO (1999, p. 16), “esse silabário era constituído apenas de consoantes, sendo que esporadicamente as semiconsoantes correspondentes aos fonemas /w/ e /y/ serviam para representar as vogais /u/ e /i/”. Atualmente entre as línguas mais conhecidas que adotam o sistema silábico está a japonesa.

Tempos mais tarde, os gregos, que já possuíam uma escrita baseada em fonemas vocálicos, conhecendo a escrita silábica dos fenícios fizeram uma esplêndida adaptação no silabário destes, introduziram as vogais, e desse modo, “[...] o que era feito eventualmente pelos fenícios, ou seja, colocar a vogal depois da consoante, firmou-se entre os gregos como norma.” (KATO, 1999, p. 16) A partir daí, estava criado o sistema de escrita que acompanhou o nascimento de novas civilizações, e presente nos dias de hoje em diversas sociedades modernas de escrita alfabética.

E assim, não apenas a escrita alfabética como também a escrita em seus diferentes sistemas, constituiu-se em uma importante ferramenta de fixação e conservação no espaço e no tempo das atividades criativas dos homens.

1.2 A versão não contada: humanizando a escrita

Tomei ciência, por meio da leitura, que um dia o universo fora um caos. E veio a palavra – faça-se a luz – para o dia e a noite acontecerem. E assim foi com a terra, os mares e mais o firmamento inteiro. A palavra realizou o que anunciava e transformou a desordem em beleza e movimento. E em sete dias tudo que a nossa palavra alcança nos foi dado de presente. (QUEIRÓS, 2007, p.11)

Com a escrita não foi diferente, de algum recanto divino pronunciou-se: “Que se faça a

escrita!” E a escrita foi feita. E desde aquele momento nos foi permitido contar a nossa história e as nossas invenções, e conservá-las num tempo sem fim.

O mito foi a primeira maneira encontrada pelo homem para explicar a realidade na qual se encontrava imerso e para revelar os segredos que escondem o universo. O mito, conforme compreensão de Eliade (1998), conta uma história sagrada, narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, um acontecimento ocorrido desde os primórdios, “no tempo fabuloso do princípio” (ELIADE, 1998, p.11), passou a existir.

Conforme nos diz Eliade (1998), nas sociedades arcaicas, o mito representa uma história verdadeira, possuindo um caráter sagrado, exemplar e significativo. Ou seja, o mito dá um tom sagrado aos eventos que aconteceram, não são, portanto, histórias falsas, e assim, em concordância com o que nos diz a autora, se são histórias verdadeiras também devem ser contadas.

A discussão entre a ciência e as coisas sagradas movimentou a muitos, e como consequência muitas dessas histórias, como a história da escrita, foram escondidas, foram silenciadas, e guardadas em “recantos como museus” (FLUSSER, 2010, p. 161), devido à supremacia do pensamento lógico-científico sobre o pensamento mítico. Mas, como no “sigilo do silêncio dormem notícias inusitadas, esperando a palavra suscitá-las” (QUEIRÓS, 2007, p. 19), movida pelo desejo de encontrar e me surpreender com o novo, fui em busca dessas histórias inusitadas do surgimento da escrita, que para mim são tão verdadeiras quanto as histórias da ciência, que aqui já foram apresentadas. E acredito que repetir, em nossa sociedade moderna, e evoluída, o mito e com ele todas as outras experiências religiosas não anula a história da escrita, e o mais provável é que a complemente, já que todas essas histórias trazem respostas sobre como as escritas teriam surgido.

Essas histórias, sobre como a escrita surgiu, foram transmitidas aos homens de geração em geração, desde as mais antigas civilizações, e depois da escrita, por obra divina, ganharam o poder de vencer o curso implacável do tempo, chegando até os dias atuais.

A escrita surgiu em vários lugares, em momentos diferentes ou simultâneos, mas em todos esses lugares constitui uma obra do divino. Algumas surgiram de uma disputa entre deuses, outras como um desafio lançado a eles, ou pelas mãos de seres miraculosos agraciados pelo poder desses deuses, ou ainda “como registro de transações comerciais” e mesmo nesses casos há o dedo dos deuses. (AGUIAR, L., 2005, p. 12)

Reconto com o que li em Aguiar, L. (2005, p. 26-41) a história⁴ das duas mais antigas civilizações onde surgiu escrita, a Suméria e o Egito, numa época em que os deuses circulavam entre os humanos.

Naquele tempo, a Suméria era povoada por seres sem lei e sem cultura, que apenas podiam pensar em sobreviver ao dia a dia. As artes eram totalmente desconhecidas, assim como os deuses e a sua obra de criação. Foi então que saiu do mar de Omã⁵ aquele ser cuja origem, ainda hoje, ninguém desvendou. Não se sabe se era um Deus disfarçado, ou se foi por ele enviado, o que se sabe é que seu nome era Oannes, o Homem-peixe, que ficou assim conhecido porque tinha o corpo de peixe, e cabeça e os pés de humano.

Aqueles que presenciaram o seu surgimento das águas revelam que a chegada de Oannes foi precedida de grandes eventos naturais e sobrenaturais: relâmpagos, fogo no céu, tremores de terra. E quando a sua voz ressoou, por ordem dele – Terra se tranquilize! tudo se acalmou, e Oannes disse: - Não se aflijam! Que cesse o espanto e o horror entre vocês. Não surgi neste mundo para dar cabo nem da terra, nem dos mares, nem dos céus. Mas sim, para abrir para vocês uma nova compreensão de si mesmos e de tudo o que existe. A partir de agora, criaturas que vagueiam perdidas, vocês terão em si o dom do espírito. E, assim, aconteceu. Por muito tempo, Oannes circulou pelo mundo dos humanos e, aos poucos, foi lhes transmitindo os conhecimentos que transformariam suas vidas e toda a História, e o primeiro dos conhecimentos foi a escrita.

Oannes ensinou cada sinal em formas de cunhas, como gravá-lo nos tabletes de argila, e todas as possibilidades que a escrita oferecia. Essa foi a maior de todas as dádivas que Oannes trouxe para os seres humanos. Além da escrita, ele também transmitiu tudo o que poderia humanizar a vida do homem e torná-la mais proveitosa. Depois de concluído os seus ensinamentos, Oannes retornou de novo para as profundezas do Mar Eritréia⁶ e depois nunca mais foi visto. Mas prometeu que um dia voltaria para verificar os frutos de seus ensinamentos.

E foi assim que surgiu a escrita cuneiforme dos sumérios. E os homens deram continuidade aos ensinamentos de Oannes, e sua escrita foi tomada de empréstimo por vários povos, como: acádios, babilônios, assírios, hititas, egípcios (HIGOUNET, 2003, p. 34-35). E desses empréstimos como nos fala Aguiar, L. (2005, p. 31):

⁴ Tais histórias foram extraídas da obra *Que haja a escrita* de Luís Antônio Aguiar. Na presente obra podem ser encontradas essas e muitas outras encantadoras histórias sobre o surgimento da escrita.

⁵ Atual mar da Arábia

⁶ Atual mar Vermelho

[...] viriam os 30 ou 32 sinais que dariam origem ao alfabeto Ugarit⁷, o qual passando por milênios de transformações e muitas aventuras, viriam a dar nos alfabetos ocidentais, que usamos até hoje, sem saber que tudo começou naquele dia mítico em que um ser de outro mundo saiu das profundezas de um rio para colocar o destino dos seres humanos em suas mãos... e dedos.

A escrita egípcia foi também um dos mais importantes sistemas de escrita do mundo antigo. Sua forma mais característica e mais antiga é chamada escrita hieroglífica. Os hieróglifos eram sinais sagrados que os egípcios consideravam ser a fala dos deuses (HIGOUNET, 2003, p. 37). E é assim hoje conhecido graças ao Deus Tot, o íbis, o majestoso pássaro do rio Nilo, o escriba dos deuses, o babuíno artesão de sortilégios, o criador da escrita sagrada – os hieróglifos.

Conta-nos Aguiar, L. (2005, p. 34) que tudo começou num tempo em que somente os deuses possuíam o dom da consciência. Quando Tefnut, a filha dileta de Rá, o deus do sol, teve uma grande discussão com seu pai e resolveu sair de casa, disse Tefnut: – Vou me destacar do seu corpo e nunca mais serei o Olho de Rá, com que você enxerga e abençoa o Egito. E levarei comigo as águas do rio que fertilizam o seio da terra e clamam pelo brotar da vida. Você, pai cruel, sofrerá vendo a terra ressecar-se e sua obra posta a perder. E assim fez Tefnut: soltou-se do corpo de Rá e partiu para os desertos da Núbia, levando consigo a preciosa água do Nilo.

Rá não se conformava com os atos de sua filha e ficou entristecido de saudade. Ao ver a terra do Egito seca e árida, e morrendo aos poucos, resolveu convocar Tot, dizendo-lhe: – Você deve trazer Tefnut de volta. Parta agora para Núbia⁸ e não volte sem ter cumprido esta missão. E Tot partiu, mas disfarçou-se de babuíno, pois previu que, caso se aproximasse de Tefnut, logo ela o reconheceria e não ouviria as suas palavras. Tot conseguiu encontrar Tefnut e tentou convencê-la, mas ela se recusava a voltar. O babuíno, então, começou a narrar para ela belas histórias, mas trágicas, porque narravam como as trevas haviam descido sobre o Egito, a partir do momento em que ela partira. E também histórias gloriosas, descrevendo com que alegria e honraria o povo egípcio saudaria o seu retorno. Tefnut aos poucos se deixou encantar pelas palavras de Tot, e concordou em voltar. A deusa percorreu todas as cidades,

⁷ Ugarit era um importante centro de comércio, na costa norte da Síria, que usava dez línguas e cinco escritas, sendo a mais importante a cuneiforme sumero-acadiana. Conforme nos diz Fischer (2009), os escribas de Ugarit resolveram inovar, emprestando – aparentemente dos cananeus do sul – a idéia da escrita alfabética consonantal, enquanto continuavam a praticá-la com entalhes cuneiformes sobre a argila, ao estilo mesopotâmico. O alfabeto consonantal ugarítico compreendia uma série única de trinta combinações cuneiformes, a fim de representar trinta sons consonantais. (FISCHER, 2009, p. 79) Eles “inventaram” deste modo a ideia de alfabeto. (HIGOUNET, 2003, p. 64)

⁸ Atual Sudão.

devolvendo a umidade da terra, sua fertilidade, e a água ao leito do Nilo, e por fim se reintegrou ao pai.

E foi pelo sucesso dessa missão, em que Tot se mostrou tão hábil em lidar com palavras e contar histórias, que os deuses lhe ofereceram outra tarefa. Ele deveria inventar um registro, o qual contivesse os segredos dos deuses. Foi então que Tot inventou a escrita, os hieróglifos.

Como também tinha o dom da profecia, Tot sabia que os hieróglifos estavam destinados a sobreviver aos deuses, e continuar existindo quando já ninguém cultuasse ou mesmo lembrasse dos seres que criaram o mundo. Tot sabia que essa escrita seria redescoberta e revelaria o passado da terra e todos os milagres que os deuses haviam executado no Egito.

Tot tornou-se o guardião do papiro dos deuses, o mais sagrado dos bibliotecários, o divino escriba, e ensinou aos homens não apenas a pronunciar corretamente os signos sagrados, como tudo o que diz respeito ao conhecimento: a medicina, a matemática, a astronomia, os segredos dos calendários, baseados nas fases da Lua, a música e todas as artes, e naturalmente, a magia.

Hoje, somos herdeiros do maior invento que ele nos deixou, a escrita. O nosso alfabeto e o de diversas sociedades modernas são provenientes do alfabeto grego que recebera empréstimo do alfabeto fenício, um povo que, por seu espírito de comerciantes, já havia recebido em seu alfabeto forte influência egípcia (HIGOUNET, 2003, p.66).

Desse modo, podemos dizer que a nossa escrita é, nessa perspectiva, uma dádiva dos deuses, e por isso não importa qual forma a escrita assuma no futuro, ela permanecerá central nas capacidades inventivas do homem, promovendo habilidades e registrando memórias que se conservarão até que o homem assim queira, dado que a escrita não é um objeto autônomo, mas um objeto de cultura.

É preciso dizer, que todos os sistemas de escrita, alfabéticos, de uso social amplo tem hoje uma ortografia, conforme nos diz Cagliari (2002, p. 11). A ortografia é esse elemento capaz de neutralizar a variação lingüística, e que permite uma circulação da escrita em tempos e lugares diferentes (CAGLIARI, 2002, p. 12). As demandas sociais passam a exigir a sua fixação como forma de facilitar a comunicação. No entanto, a ortografia leva em conta uma forma ideal de representação das palavras, dado que seria impossível uma ortografia que represente de forma exaustiva os elementos fonológicos na escrita, e essa é uma das razões que torna difícil a aprendizagem da ortografia. Além disso, a ortografia guarda grafias que se mantêm inalteradas em função de princípios etimológicos e de uso, sendo que alguns sistemas

mais e outros menos, o que contribui para aumentar ou diminuir a sua complexidade. E é nesse sentido que se delineia os próximos capítulos. Onde se pretendeu situar, numa perspectiva histórica, a constituição da ortografia portuguesa, com olhares voltados para o Brasil, partindo para isso de uma reflexão sobre a escrita no Brasil, um país que possuía até a chegada dos portugueses uma cultura oral, para, deste modo, no diálogo com os pedagogos, colaborar para refletir sobre a escrita, a escrita ortográfica, na perspectiva de sua complexidade.

O ensino da escrita no Brasil: um estudo diacrônico

3 O ensino da escrita no Brasil: um estudo diacrônico

A terra do Brasil, que está na America, uma das quatro partes do Mundo, não se descobriu de proposito e de principal intento, mas acaso, indo Pedro Alvares Cabral, por mandado de el-rei Dom Manuel no anno de 1500 para a India por capitão-mór de doze náus. Afastando-se da costa de Guiné, que já era descoberta ao Oriente, achou est'outra ao Ocidente, da qual não havia noticia alguma [...]. Alli desembarcou o dito capitão com os seus soldados armados pera pelejarem, porque mandou primeiro um batel com alguns a descobrir campo, e deram novas de muitos gentios que viram; porém não foram necessarias armas, porque só de verem homens vestidos, e calçados, brancos e com barba (do que tudo elles carecem) os tiveram por divinos e mais que homens, e assim chamando-lhe caraibbas, que quer dizer na sua lingua cousa divina, se chegaram pacificamente aos nossos. (VICENTE DO SALVADOR, 1918, p.13)⁹

A escrita tem a capacidade de perpetuar os nossos atos; sendo, pois, um tipo de memória. Ela é um meio possível para que os acontecimentos sejam registrados e que fiquem guardados de modo que as gerações futuras possam compreender como diversos aspectos da sociedade se constituíram. Esse trecho retirado da obra de Frei Vicente do Salvador é uma dessas escritas que traz marcas de uma história na qual todos nós, brasileiros, fazemos parte. A história do Brasil.

Certamente, essa não é a primeira vez que tomamos conhecimento dessa história, afinal muitos historiadores atribuem a constituição do Brasil ao momento oficial de chegada do colonizador europeu. Neste capítulo, a tomamos para anunciar outro momento na história do Brasil, que também ganha destaque desde que os portugueses aqui chegaram, mas que nos é muito pouco contada. A história do ensino da escrita no território brasileiro.

Podemos então dizer que este é um capítulo de histórias que se constituíram e se constituem, entre a memória e o esquecimento, entre certezas e dúvidas, entre o dito e o não dito, e de incoerências entre as palavras e os acontecimentos. Uma história que começou a ser escrita há quase cinco séculos no Brasil, desde que os portugueses aqui desembarcaram e com

⁹ Todos os anos que aparecem entre parênteses nesse texto dissertativo correspondem aos anos das edições consultadas, sejam elas traduções ou não. Nos casos em que se faz necessário situar os teóricos no tempo, o ano da edição original está devidamente indicado em nota de rodapé e na bibliografia.

eles começamos a soletrar e escrever as primeiras palavras nas escolas de ler, escrever e contar, e que continua a ser escrita.

No entanto, vale ressaltar que adotamos esse momento como o marco zero na história do ensino da escrita no Brasil, pensando no ensino da escrita num espaço institucionalizado. Dado que se pensarmos a escrita e a educação de modo mais ampliado, podemos dizer que há controvérsias.

Cada vez mais vozes têm se levantado para registrar que não se pode falar em “descobrimento” de uma terra que era habitada por milhões de pessoas, que falavam centenas de línguas diferentes e que ocupavam todo o território brasileiro. Quando a esquadra de Cabral aportou na Bahia, importantes capítulos da gênese do Brasil e dos brasileiros já estavam em processo. Os europeus vieram se juntar aos descendentes dos primeiros habitantes que conquistaram o Brasil para continuar escrevendo novos episódios dessa história.

O mesmo podemos falar em relação à escrita, se considerarmos que antes do chamado descobrimento ou do “achamento” como dizem outros, aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia que registraram mensagens, que chegaram até os dias de hoje como testemunhos de sua cultura. E que quando os portugueses aqui aportaram, o que houve foi o encontro de dois mundos: o mundo dito civilizado europeu e uma cultura nativa milenar. O encontro de um povo que já circulava entre produções escritas, com um povo que se baseava numa cultura oral, mas que também já havia deixado marcas que poderiam evoluir para uma escrita alfabética, ou não, se não fosse por esse contato. Mas isso é história para outros capítulos, e para outro momento.

No entanto, foi pensando nessa história que esse capítulo começou a ser escrito. E assim, entramos, sem dimensionarmos a sua extensão, no mundo da história coletiva e individual; o mundo, considerando o que evidencia Roger Chartier (2010, p. 20), “[...] nunca protegido contra a perda e o esquecimento”, marcado pelas lacunas, pela censura, pelas incertezas; entramos no mundo marcado para todo o sempre tanto pelo dito, como pelo não dito. Entramos na história do ensino da escrita no Brasil. Ao tomarmos a história do ensino da escrita no Brasil logo percebemos que essa não seria uma história tão fácil de ser contada.

A primeira sensação que se tem, ao se iniciar essa viagem pela história do ensino da escrita no Brasil, é de estar navegando por mares pouco navegados, de ter encontrado um mundo novo, que até então havia sido pouco explorado. E essa sensação se deve, e muito, ao fato de se constatar um silêncio e uma espécie de silenciamento sobre a escrita no Brasil.

Ao buscar aportes teóricos que ajudassem a contar essa história, constata-se logo de início que há uma escassez de estudos nessa área e uma dispersão de dados. Lamentavelmente, não temos obras que reúnam informações e estudos sobre a temática em questão e ainda que essa história contada na perspectiva, sobretudo, de quem aprende não tenha se quer sido contada.

A impressão que se tem é de que esta história foi silenciada, parece não se tratar de algo tão “importante”, ou ainda que a história do ensino da escrita não mereça/possa ser contada. Neste sentido, movida pela tentativa de encontrar possíveis respostas para os porquês atrelados a essa história, optou-se por construir este capítulo na perspectiva do que não nos tenham contado.

Entretanto, vale ressaltar que não se pretende com isso preencher um vazio de conhecimento pela escassez de estudos e pesquisas, esgotar o assunto, mas de encontrar a partir do diálogo como os autores que vivenciaram esse momento de modo mais aproximado possíveis flagrantes que revelem como teria se dado a constituição do ensino da escrita no Brasil, como os povos que aqui viviam passaram de uma sociedade ágrafa para uma sociedade que se baseia sobre a escrita, e que textos escritos marcam a nossa passagem para esse mundo novo.

Pretende-se aqui iniciar uma reflexão sobre essa história para que outras pesquisas possam ser feitas no sentido de contribuir para que haja iniciativas por outros envolvidos com esse objeto cultural. Inquietar os pesquisadores para revisitar essa história tão importante, sobretudo no que diz respeito à educação do povo brasileiro, e compreender o modo como hoje lidamos com a escrita, pois, tal como enfatizara Mattos e Silva (2006), o passado pode clarear o presente.

Diante dessa ausência de caminhos já trilhados, foi necessário estabelecer um começo. Mas por onde começar? Foi então que refletindo sobre a ausência desse sujeito na história do ensino da escrita, do contato do sujeito, que aqui já se encontrava, com o mundo da escrita, com a intenção de ir em busca dos ruídos que talvez tenham sido silenciados sobre o ensino que optou-se por recuar no tempo da história do Brasil Colonial, revisitar as primeiras escolas de ler e escrever que foram estabelecidas pelos jesuítas, e refletir sobre como foi pensado o ensino da escrita e os resultados advindos desse encontro com o desconhecido.

Assim, tomamos os discursos encontrados nos textos daqueles que pensaram a educação no Brasil, os jesuítas. E mais adiante tratamos sobre as mudanças que foram empreendidas no

ensino da escrita depois da expulsão dos jesuítas, até os dias atuais, passando pelas décadas de 50 e 60 do século XX, com expansão das escolas públicas, pelos anos 70, com a crise no ensino da língua portuguesa, bem como, pelas décadas de 80 a 90, com uma ampla disseminação dos estudos linguísticos e psicolinguísticos na sala de aula.

Para contarmos essa história, recorreremos a alguns livros esquecidos ou de pouca leitura. Livros que até então só foram folheados por pesquisadores, uns pouco interessados no assunto, livros até então inéditos para mim. E que agora se revelam para que essa história possa ser contada por outros e sejam acessíveis a todos.

Trago à cena textos de autores como Serafim Leite, José Ricardo Pires de Almeida, Manuel de Andrade de Figueiredo, Orminda Marques, além de outros autores que tomo a palavra para dialogarmos, e para que possamos construir espaços de memória, de significação e de conhecimento sobre o ensino da escrita no Brasil.

3.1 E com o ensino da escrita, os jesuítas: as escolas de ler, escrever e contar

Ao refletirmos sobre o ensino da escrita no Brasil é difícil não nos remetermos ao trabalho educativo desenvolvido pelos jesuítas. Afinal foram estes os primeiros professores do Brasil, se pensarmos num ensino institucionalizado. Deste modo, não poderíamos iniciar essa história sem fazer alusão a esse período de primeiro contato dos nativos com o novo mundo, o mundo da escrita, e dos resultados advindos desse encontro.

Conta-nos Serafim Leite (1938a) que quando os jesuítas vindo de Portugal, aqui chegaram com Tomé de Souza, em março de 1549, chefiados por Manuel da Nóbrega, se depararam com um povo que possuía uma cultura completamente diferente da europeia, e para o qual o mundo das letras lhes era um completo desconhecido. Isso pode ser evidenciado na fala de Frei Vicente do Salvador, ao falar sobre o Brasil para os seus leitores, no ano de 1627¹⁰, “veiu de outra parte, porem donde não se sabe, porque nem entre elles ha escrituras,

¹⁰ A presente obra, *História do Brasil*, é datada do ano de 1627. No entanto, permaneceu inédita por mais de dois séculos, sendo publicado integralmente pela primeira vez em 1889 nos Anais da Biblioteca Nacional, com um estudo inicial de Capistrano de Abreu. O mesmo historiador foi responsável pela preparação da edição definitiva de 1918. Aqui, o ano que aparece entre parêntese corresponde, portanto, à edição consultada: VICENTE DO SALVADOR, Frei. *História do Brasil (1500-1627)*. São Paulo: Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1918.

nem houve algum autor antigo que delles escrevesse”. (VICENTE DO SALVADOR, 1918, p. 51)

Vale salientar que quando os portugueses adentraram o território brasileiro, Portugal já vivenciara um longo período de contato com a escrita. Os primeiros textos escritos em língua portuguesa europeia datam do século XIII, tendo como seus primeiros representantes o Testamento de Afonso II de 1214, documento oficial régio, e a Notícia do Torto, documento particular situável entre 1214-1216 (MATTOS E SILVA, 2006, p. 16-17).

E podemos dizer mais. No período em que os portugueses adentraram o território brasileiro, o português escrito já passara por um processo de reflexão sobre a língua em uso. Em Portugal, Fernão de Oliveira, em 1536, e João de Barros, em 1540, lançaram suas primeiras gramáticas do português. No entanto, a relação com a escrita no Brasil, não era a mesma da de Portugal.

Os primeiros textos escritos produzidos aqui no Brasil, que temos notícia, foram exatamente os textos de viajantes, colonos e missionários portugueses que escreveram sobre o Brasil. A escrita no Brasil tem início por mãos estrangeiras que registram as coisas aqui encontradas, os habitantes, a organização social, os costumes, a religiosidade ou não de sua população, as maravilhas da nova terra, a língua, as riquezas do Brasil, etc.

Como em outros lugares colonizados pelo império português, os portugueses assim que chegaram ao Brasil trataram de organizar a sua colônia a partir do que já existia em seu país, procuraram logo formas para impor seu modo de ser, viver e pensar. Os portugueses se empenharam num processo de colonização que rendesse riquezas para a metrópole e almas convertidas para a religião católica. E assim começou a ser tecido um processo de implantação de novos padrões culturais inteiramente distintos dos praticados pelos povos que aqui habitavam.

Nesse processo, os jesuítas desempenharam um importante papel. Durante "quase dois séculos consagrados às conquistas materiais, o governo da metrópole confiava inteiramente ao clero secular e regular a tarefa de instruir as populações deste país". (ALMEIDA, 1989, p. 25)

Entretanto, é evidente que um pequeno número de jesuítas não poderia iniciar a tarefa de conversão dos povos nativos do Brasil enquanto eles persistissem na condição de nômades. Uma das primeiras estratégias criadas pelos jesuítas visando subordinar a população local aos intentos da metrópole e à conversão foi a criação de escolas de ler, escrever e contar. Um

espaço adequado para a difusão das ideias dominantes entre aqueles considerados “papel em branco”.

Uma vez criadas essas escolas, os jesuítas precisavam criar formas de manter esses índios nesses locais. Os jesuítas voltaram então a sua atenção para a educação. Assim, fundamentados no tripé colonização-ensino-conversão foram criados vários materiais didáticos, como cartilhas-catecismos, vocabulários, gramáticas.

Além disso, os jesuítas aprenderam e disseminaram a língua tupi para se aproximarem dos indígenas e tornarem esse ensino mais atrativo. Embora a educação dos índios fosse o alvo principal dos representantes da Companhia de Jesus no Brasil, a eles também fora confiada à educação dos filhos dos colonos. E por fim e, concomitantemente, assumiram ainda a formação dos futuros sacerdotes.

Assim, nesse entretempo de duzentos e dez anos, além de catequizar os índios e educar a elite colonial, fornecendo-lhes uma base ideológica, cultural e religiosa, eles também foram responsáveis pela difusão e unificação da língua no país. Com base nisto é que se toma como objeto de estudo, o trabalho educativo promovido pelos jesuítas aos índios e filhos de colonos, de 1549 a 1759. Espera-se encontrar fatos sobre o ensino da escrita nas escolas de ler, escrever e contar dos jesuítas, que elucidem como se pensava esse ensino, refletir sobre a concepção presente no discurso sobre o processo de ensino e de aprendizagem da escrita nos primeiros séculos da colonização.

Para compreender esse processo, de constituição do ensino da escrita no Brasil, era necessário ir em busca das fontes. Diante disso, decidimos então por tomar o discurso religioso dos jesuítas encontrados nas cartas que são apresentadas nas obras de Serafim Leite, *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil (1553-1558)* e *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Pretende-se através delas verificar como pensavam a educação brasileira, e atrelada a ela buscar indícios sobre o ensino da escrita. Por fim, trago a cena, a obra que aqui neste trabalho se revelou como uma luz no fim do túnel, para pensarmos o ensino da escrita nessa época. A obra de Manuel de Andrade de Figueiredo, *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*.

3.1.1 As escolas de ler e escrever: o ensino dos jesuítas

Mas como cantaria verfos de Siam em terra alhea, onde nam tinha liuros, nem papel, nem tinta, nẽ penna. (VASCONCELOS, 1672, p. 87)

A Companhia de Jesus, considerada a ordem religiosa mais influente e atuante no Brasil colonial, desembarcou na *Baía de Todos os Santos* no dia 29 de março de 1549, quarenta e nove anos após o descobrimento do Brasil, sob o comando do Padre Manuel da Nóbrega, que trouxe consigo mais cinco missionários: os Padres Leonardo Nunes, Antonio Pires, João de Azpilcueta Navarro e os Irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome, depois ordenados sacerdotes (LEITE, 1938a, p.18). Logo que chegaram, os jesuítas perceberam a necessidade de erguer escolas para acolher os que aqui estavam e iniciar o seu trabalho de colonização-ensino-conversão, objetivo pelo qual vieram ao Brasil.

O meio mais seguro e cronologicamente o primeiro, conforme nos diz Leite (1938a) utilizado pelos jesuítas para converter os índios à fé católica foi a instrução. Desde o início de constituição do seu trabalho educativo e formação das escolas, os jesuítas prestavam informações aos seus superiores da Companhia de Jesus, a Portugal e a outros jesuítas, através de cartas. Tal sistema de comunicação fora implantado por Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, com vistas a conservar a união entre os jesuítas e seus superiores pelo vínculo da obediência e a controlar a ordem à distância.

Devido à precariedade dos meios de comunicação da época, nas palavras de Pedro e Bellini (2008), a escrita assumiu um papel estratégico: informar o governo central sobre as atividades dos missionários pelo mundo e diminuir os efeitos da dispersão e da diversidade dentro da Companhia. Conforme nos diz as autoras (2008, p. 29), os jesuítas privilegiaram a correspondência para emitir opiniões, transmitir informações e receber orientações de seus superiores. Tais cartas possibilitaram não só o governo da Companhia como também “a formação de uma organização mundial, através da escrita.” (PEDRO; BELLINI, 2008, p. 29)

Hoje, essas cartas são as principais fontes para estudos e informações que dizem respeito à instalação e ao funcionamento dos colégios jesuíticos no Brasil, e ao trabalho educativo desenvolvido por eles. Tais cartas chegam até nós por Serafim Leite, um padre que escreveu a *História da Companhia de Jesus no Brasil* e que organizou algumas dessas cartas escritas pelos jesuítas no Brasil no período colonial, em sua obra *Cartas dos primeiros*

jesuítas do Brasil (1553-1558). E foram esses escritos apresentados por Serafim Leite que serviram de matéria prima para este estudo.

A primeira notícia relativa à visão dos jesuítas quanto à educação que seria oferecida aos índios já se revela na primeira carta escrita por Nóbrega, em 1549, que presume-se ter sido escrita um mês após a sua chegada, “cá nom sam necessarias letras mais que para entre os christãos nossos, porem virtude e zelo da honrra de Nosso Senhor hé cá muy necessario”. (NÓBREGA, 1549 apud LEITE, 1954a, p. 113-114)

Podemos notar, nessa passagem, que a preocupação dos jesuítas não era a de ensinar aos habitantes do novo mundo a ler e escrever, e sim convertê-los à fé cristã. A essência do trabalho dos jesuítas era a catequese.

É importante destacar que, quando se iniciou o trabalho de ensino-conversão dos índios, não haviam as Constituições da Companhia. As Constituições foram as primeiras normas de estudos da Companhia, porém essas só chegaram ao Brasil em 1556, conforme destaca Leite (1954b, p. 50). E o primeiro esboço do Ratio Studiorum, verdadeiro código pedagógico dos Jesuítas, ficou pronto em 1586 e promulgou-se como lei geral da Companhia de Jesus em 1599. Assim coube ao Pe. Nóbrega a responsabilidade pela educação dos que aqui se encontravam, a ele se deve "a fundação da instrução pública no Brasil". (LEITE, 1954b, p. 50) Ainda de acordo com esse autor, o Pe. Nóbrega vai buscar orientações para desenvolver o trabalho na colônia nas regras do Colégio de Coimbra.

Em vista disso, podemos afirmar, retomando a fala de Nóbrega, que é essa visão de que aos índios somente era necessário o mínimo de instrução que vai circular nas escolas construídas pelos jesuítas. Instala-se a escola de ler e escrever como ponte do ensino da doutrina cristã, porque era necessário converter, cristianizar um povo “culturalmente inferior” e organizar a ordem política, moral, ideológica e religiosa de um país a ser construído a partir do "nada", desconsiderando os saberes e a visão de mundo que possuíam, aliando o índio ao discurso de um ser incapaz de produzir conhecimentos, e esse era um favor que lhes faziam, como podemos notar na fala de Leite (1938a):

Mesmo prescindindo do lado sobrenatural da questão, colocando-nos apenas no plano histórico das civilizações, cremos que a civilização representada pelos povos europeus, em particular o latino, **é superior** à dos Tupinambás ou fetichistas africanos [...] Que importa o debate acêrca da sobrevivencia de culturas e a verificação de que a cultura inferior posta em contacto com a superior, ou se desagrega ou morre? Não ficará sempre, como dado positivo, a maior extensão duma cultura superior? O debate seria útil, se os métodos empregados para a vitória, fossem os da violência, como sucedeu com certos

países de civilização extra-latina. Mas foi precisamente **uma das glórias portuguesas o ter-se operado essa substituição** quási só pelo dinamismo latente da civilização superior, que por si mesma se impôs, agregando a si os elementos inferiores. (LEITE, 1938a, XIII – XIV, grifos nossos)

Baseados nessa visão de que os índios faziam parte de uma cultura inferior e que precisavam ser convertidos, e ser inseridos numa cultura que era indiscutivelmente superior produzia-se, desse modo, uma desigualdade real. Não se convertia para tratá-los como iguais, mas para torná-los submissos, para que eles ocupassem um lugar predeterminado, o lugar de colonizados.

Os jesuítas viam nos índios um meio de propagar a religião católica. Para isso precisavam de interessados nessas obras; precisavam de pessoas que lhes ajudassem nesse trabalho de conversão. E com o discurso de que os índios eram "papel em branco" e de que “não havia nada dentro deles” tentavam conquistar mais pessoas para povoar o território brasileiro e contribuía-m deste modo, com o processo de dominação, de exploração, de aculturação dos indígenas e de imposição da cultura europeia. Foi desse modo que expandiram e fortaleceram a colonização.

Em Carta escrita em 1549, pelo Padre Nóbrega ao Dr. Navarro, seu mestre em Coimbra, torna-se visível o objeto da ação evangelizadora da Companhia de Jesus no Novo Mundo:

Fallarei agora da porta que Nosso Senhor se dignou de abrir nestes poucos mezes para escolher dentre elles os que foram **predestinados** [...] Convidamos os meninos a ler e escrever e conjunctamente lhes ensinamos a doutrina christã [...] **porque muito se admiram de como sabemos ler e escrever e têm grande inveja e vontade de aprender e desejam ser christãos como nós outros.** Mas sómente o impede o muito que custa tirar-lhe os maus costumes delles, e nisso está hoje toda a fadiga nossa. [...] **Poucas letras bastariam aqui, porque tudo é papel branco** e não ha que fazer outra cousa, sinão escrever á vontade as virtudes mais necessarias e ter zelo em que seja conhecido o Creador destas suas creaturas. (NÓBREGA, 1549 apud LEITE, 1954a, p. 93-94, grifos nossos)

Essa fala de Nóbrega revela muito sobre como se desenhou o trabalho educativo dos jesuítas, de como marcaram a relação entre colonizador x colonizado, por intermédio do discurso religioso, de como o sujeito da aprendizagem teve o seu dizer desqualificado, desautorizado.

O sujeito, nessa perspectiva, era ignorado como um ser intelectualmente capaz de produzir conhecimentos, era visto como um receptor das informações transmitidas pelos jesuítas; como um depósito onde esse conhecimento é armazenado. Nesse modelo de ensino,

os alunos não têm a chance de explicar a compreensão sobre objetos do conhecimento com os quais interage.

Esta concepção de sujeito, analisada na perspectiva dos procedimentos de ensino da escrita, alinhada com as experiências de pesquisa sobre o objeto por Beltrão (2006), me faz ratificar com a autora, sobre um evidente anacronismo, e me apropriar das suas palavras para dizer que ainda ressoam pedagogias que tendem a “oprimir e excluir o estudante nas situações de uso da língua”, “que silenciam textos” dos alunos, “que se opõem à criação de estratégias criativas e aprovam aquelas que convergem para as representações de estereótipos, formas já cristalizadas de escrever” (BELTRÃO, 2006, p. 27); pedagogias que privilegiam uma abordagem mecânica do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, fundamentada numa racionalidade técnica cuja preocupação central é o como se ensina.

Retomando a fala de Nóbrega, percebemos ainda que o ensino oferecido pelos jesuítas não era para todos, mas somente para aqueles considerados predestinados. E que, mesmo a esses predestinados, por fazer parte de uma “cultura inferior”, não era necessário oferecer muita coisa, bastava apenas poucas letras, apenas as necessárias para convertê-los à fé cristã. Esse argumento também é evidenciado em carta escrita por Nóbrega dirigida ao rei D. João III, em 1551:

Ho converter todo este gentio é mui facil coussa, mas ho sustentá-lo em boons costumes nam pode ser senao, com muitos obreiros, porque em coussa nenhuma crem e **estão papel branco para nelles escrever há vontade**, se com exemplo e continua conversação os sustentarem. (NÓBREGA, 1551 apud LEITE, 1954a, p. 289, grifos nossos)

Assim iniciaram e ampliaram o seu trabalho de ensino-conversão. Aprender a ler e escrever a doutrina cristã, como pretendia mostrar Nóbrega, era um desejo dos jesuítas, mas também dos meninos-índios e do seu povo. Um desejo que exigia uma nova ordem social, que exigia mudanças, um desejo que exigia a criação de escolas de ler e escrever, já que existia um grupo de pessoas interessadas em ofertar esse ensino de que necessitavam os que aqui viviam, e pessoas interessadas em aprender. E é a partir desse desejo que se inaugura a catequese.

Inicialmente, a atenção dos jesuítas estava voltada às crianças indígenas, dado que como explica Leite (1938a, p. 31), "era mais fácil e de resultados mais seguros conquistar e formar crianças. Com elas preparavam os homens do futuro e que, já no presente evangelizariam os pais ou, pelo menos, captar-lhes-iam as simpatias. A instrução foi o meio."

De acordo com as informações dadas por Leite (1938b, p. 25), na maior parte das aldeias da costa, estabeleceram-se pequenos seminários, ou mais propriamente, escolas elementares, “onde se ministrava aos filhos dos índios o duplo ensino da doutrina e do abecedário”. Nas aldeias, organizadas de modo estável, com algumas exceções, a distribuição do ensino fazia-se da seguinte forma:

Ao romper da manhã, tocava-se a campanha (substituindo-se mais tarde o sino) a chamar à missa. Juntavam-se os meninos à porta da Igreja ou dentro no altar-mor [...]. Finda a missa, a que também assistiam os adultos que queriam, retiravam-se êstes para as suas fainas. Ficavam os meninos; e começava então a catequese propriamente dita. Um Padre ou Irmão, ensinava-lhes as orações mais comuns, Padre-Nosso, Avè-Maria, Salvè-Raíña, Credo e as fórmulas da doutrina Cristã; depois, catecismo dialogado, a princípio na língua portuguesa e, mais tarde, também na tupi-guarani. Acabada a doutrina [...] Depois dum ligeiro almoço, começava a escola: ler, escrever, cantar e tocar instrumentos, conforme o jeito de cada um. Nalgumas aldeias, a escola terminava de manhã com a Ladainha dos Santos, de tarde com a Salvè Rainha. E os meninos iam para suas casas. (LEITE, 1938b, p.26-27)

Desse modo, percebe-se que o trabalho jesuítico se realizou no sentido de converter o povo desse novo mundo para a religião católica, e para isso empreendem-se todos os esforços. Para esse trabalho de ensino-conversão foram criados, catecismos, vocabulários, gramáticas, autos, poemas, sermões.

E, nesse sentido, não se pode deixar de reconhecer a contribuição dos jesuítas para a educação, e mais especificamente para o ensino da leitura e da escrita, dado que, embora os jesuítas tenham vindo ao Brasil com o objetivo de catequizar, conforme as palavras de Serafim Leite (1938a, p.31), o trabalho compreendido por eles acabou ultrapassando os limites religiosos, e, por isso, repito com Ferreira Jr. e Bittar (2005, p. 164) que os “[...] jesuítas não separavam a educação escolar das primeiras letras, ainda que elementar, do processo catequético que convertia os filhos dos “gentios” à fé cristã.”. O que de certo modo, garantiu a circulação de materiais escritos na colônia, um ensino contextualizado, como se pode inferir da diversidade de materiais produzidos; e a organização de uma rede de ensino, embora Portugal controlasse, rigidamente, a circulação de livros ou a instalação de imprensa na Colônia.

Na colônia, o primeiro colégio da Companhia de Jesus foi fundado na Bahia em 1550, pelo padre Manuel da Nóbrega, com a chegada dos Órfãos de Lisboa. Com esses meninos “transformados já pela educação cristã” juntam-se os meninos índios, realizando assim um “trabalho de atracção, mais natural que se podia imaginar, de criança para criança [...]

atingindo, quanto possível, pelo coração das crianças a alma dos pais”. (LEITE, 1938a, p 36) A partir desse “convívio dos recém-chegados, aperfeiçoaram seus conhecimentos; e todos juntos entraram pelas povoações pagãs, pregando, ensinando, atraíndo aquelas almas a Deus”. (LEITE, 1938b, p 24)

O Colégio dos meninos da Baía finalizou suas atividades, em 1556, “com a sua elevação a colégio canônico. [...] O Colégio passara, portanto, de elementar a secundário” (LEITE, 1938a, p 44). A partir desse momento, os jesuítas tornam-se responsáveis pela educação dos índios e formação da classe dirigente do país. De acordo com Leite (1938a, p.72):

No Brasil, nos Colégios propriamente ditos, devia haver, por direito, algumas aulas de ensino secundário, pelo menos Gramática ou Humanidades. Fora dos Colégios, existia nas casas (dos jesuítas), espalhadas pelas capitanias, escola de ler, escrever e contar. Mas este ensino primário pode e deve considerar-se prolongamento da catequese.

Deste modo, podemos dizer que a estrutura educacional organizada pelos jesuítas, de certo modo, contribuiu para consolidar e reproduzir a estrutura da sociedade colonial brasileira, e cooperou com uma dinâmica social excludente, à medida que demarcava e distinguia pelo processo de ensino-conversão o lugar de colonizador e de colonizado. Nas casas era oferecido um ensino de conversão, em outros termos, pode-se inferir que neste espaço era oferecido um ensino elementar que servia de base para a catequese. E os Colégios se constituíam num espaço organizado para a formação da elite colonial, o que de certo modo legitimou uma desigualdade no direito à educação.

Outro passo decisivo na propagação da doutrina católica entre os gentios foi o ensino da doutrina em tupi. Ao chegarem ao Brasil, os Padres da Companhia de Jesus constataram que, para atrair e catequizar os índios, era indispensável o conhecimento da língua deles. Nas palavras de Rodrigues (1993) citado por Lobo e Oliveira (2009), calcula-se que, no momento da chegada dos portugueses ao Brasil, aproximadamente 1175 línguas seriam faladas pela população indígena (LOBO; OLIVEIRA, 2009, p. 7). Assim, por considerarem que a variedade de línguas impedia a conversão, os jesuítas procuraram aprender o tupi, “língua mais falada na costa do Brasil”. (HOUAISS, 1992, p. 40) Nóbrega ordena logo após a sua chegada, em 1549, o estudo dessa língua, afinal, como elucida Leite (1938a) era mais fácil os Portugueses aprenderem a língua da terra do que o português generalizar-se rapidamente, sendo eles poucos e os índios tantos.

Destarte, o estudo dessa língua, em 1553, “alcançava já os rudimentos da doutrina cristã, as orações fundamentais, sermões e cantos”. (LEITE, 1954b, p 52) Nesta questão estratégica para colonização e a evangelização, o Padre José de Anchieta, principalmente, desempenhou uma função importante, ele não só aprendeu a língua do Brasil, como também produziu conhecimento sobre essa língua, transformando a língua e seus falantes em objetos de conhecimento, conforme fora relatado por Frei Vicente do Salvador (1918, p. 52):

Os menos bárbaros, que por isso se chamam Apuabetó, que quer dizer homens verdadeiros, posto que também são de diversas nações e nomes; porque os de S. Vicente até o rio da Prata são Carijóz, os de rio de Janeiro, Tamoios, os da Bahia Tupinambás, os do rio de S. Francisco, Amaupiras, e os de Pernambuco, até o rio das Amazonas Potyguarás, comtudo todos **falam um mesmo language** e este aprendem os religiosos que os doutrinam por uma arte de grammática que compoz o padre Joseph de Anchieta, varão santo da ordem da Companhia de Jesus.

E' language mui compendioso, e de alguns vocabulos mais abundante que o nosso Portuguez; porque nós a todos os irmãos chamamos irmãos e a todos os tios, tios, mas elles ao irmão mais velho chamam de uma maneira, aos mais de outra.

Criou-se uma “língua ideal” não só para facilitar a comunicação, como também para dominar a alma para servir a Deus. Reduzida a Arte à língua tupi, o resto conforme salienta Leite (1938b), foi questão de tempo. Em 1556, já se ensinava no Colégio da Baía. Além de despertar “em todos os meninos e Irmãos de casa, grandes desejos de saberem a língua”. (LEITE, 1938b, p.549)

É importante destacar que, embora o primeiro colégio tenha sido fundado na Bahia, o trabalho catequético, empreendido pelos jesuítas, ganha destaque, principalmente, na escola fundada na colônia de São Vicente. Segundo Leite (1954b) em São Vicente havia as condições básicas para a execução do projeto evangelizador-colonizador do europeu através do ensino sistemático da doutrina, havia línguas e índios amigos. A opção pela preferência da colônia de São Vicente fica evidenciada na carta escrita pelo Pe. Manuel da Nóbrega a D. João III rei de Portugal:

Somente lhe darei alguma comta desta Capitania de São Vicente, omde a maior parte da Companhia residimos por ser ella terra mais aparelhada pêra a conversão do gentio que nenhuma das outras, porque nunca tiverão guerra com os christãos e hé por aqui a porta e o caminho mais certo e seguro pêra entrar nas geraçois do sertão, de que temos boas informações. [...] Na Baía não se emtende agora com o gentio por falta de lingoas que não temos, somente se sustenta aquella casa e se doutrinão alguns moços [...]. (NÓBREGA, 1553 apud LEITE, 1954b, p.15-16)

Neste sentido, podemos dizer que é nesta capitania que reside o maior grupo da Companhia e talvez os mais importantes jesuítas para esse processo de ensino-conversão. É daí que vemos sair a maioria das cartas que são destinadas a outras capitanias e à metrópole. De acordo com Almeida (1989, p. 27), a escola de São Vicente, “é, pois o berço da instrução primária do Brasil”. É nesta capitania que melhor podemos ver o trabalho empreendido pelos jesuítas.

Na sua narrativa, o Padre José de Anchieta, em carta destinada ao Pe. Inácio de Loyola destaca o trabalho que estava realizando na capitania de São Vicente e o cuidado especial que era empregado no ensino dos meninos com esperança de que todos se tornassem cristãos:

Residimos aqui ao presente oito da Companhia, aplicando-nos a doutrinar estas almas e pedindo à misericórdia de Deus Nosso Senhor que finalmente nos conceda acesso a outras mais gerações, para serem subjugadas pela sua palavra. Julgamos que todas elas **se não- de converter muito facilmente à fé, se lha pregarem.**

Estes, entre os quais vivemos, **entregaram-nos de boa vontade os filhos para serem ensinados**, os quais depois, sucedendo a seus pais, poderão constituir um povo agradável a Cristo. Na Escola, muito bem ensinados pelo mestre António Rodrigues, encontram-se 15 já batizados e outros, em maior numero ainda catecúmenos. Os quais, depois de rezarem de manhã as ladainhas em coro na Igreja, seguir à lição, e de cantarem à tarde a Salve Rainha, são mandados para suas casas; e todas as sextas-feiras fazem procissões com grande devoção, disciplinando-se até ao sangue. (ANCHIETA, 1554 apud LEITE, 1954b, p. 106, grifos nossos)

Percebe-se, na fala do padre José de Anchieta, que não se tratava, portanto de torná-los instruídos e educados, conhecedores do mundo letrado. A aprendizagem da leitura e da escrita fazia-se, ainda, em um cotidiano que referendava e reforçava essa finalidade da escola: de catequese e conversão. Os índios não iam à escola para aprender, mas para se tornarem homens e serem salvos.

Tais observações nos fazem inferir que ensinava-se a ler e escrever para fixar melhor o catecismo. É importante ressaltar, que essa fixação se dava essencialmente pela leitura e repetição, o que nos faz considerar as informações trazidas por Chartier, A. (1998, p. 5), de que aprendia-se a ler:

Em uma cartilha contendo, depois das letras e das sílabas, as orações mais freqüentes e as partes da missa, essa criança aprende a ler recitando e depois repetindo, com a ajuda de um manual, textos em latim que ela não compreende, mas que constituem o ritual de sua comunidade. Ela descobre o princípio de correspondência entre as letras e os sons nesses textos enigmáticos e sagrados. Todos podem repeti-los ou recitá-los, sem erros ou deformações, seguindo-os “ao pé da letra [...]”.

Através da leitura, o aluno iria assimilando os conhecimentos doutrinários, e por esse motivo muitos sabiam ler os textos religiosos, pois decifravam a escrita, mas não a dominavam, os alunos se apropriavam da leitura através da memorização, e por isso que, como aponta Chartier, R. (1991, p.134), se fossem perguntados se sabiam ler, muitos responderiam que só sabiam ler a Bíblia.

Embora não tenhamos encontrado, de modo exposto nas cartas como os jesuítas deveriam lidar com ensino da escrita, percebemos e inferimos que a escrita não poderia ser acessada por todos. Ela já era tratada como língua de poder.

A escrita estava, portanto, ainda que rudimentar, nas escolas de ler e escrever, mas somente para alguns, para os que deixassem a sua tribo, seus pais, seus amigos, suas crenças, suas lutas, seus prazeres. A escrita funcionava como referência para o processo de inscrição cultural de índios, de mestiços e dos próprios colonizadores. Ela é o lugar de onde se faz a travessia para a civilização e é, ao mesmo tempo, onde se determina a diferença.

Podemos dizer que é a partir daí que se estabelece uma relação entre os que sabem e os que não sabem, os que dizem e os que não podem dizer, entre os que pensam e os que são educados a não pensar. Desde suas origens, a instituição escolar no Brasil, fez-se como marca de privilégios, e a escrita, nesse contexto, desempenha um papel extremamente relevante.

3.1.2 O ensino da escrita

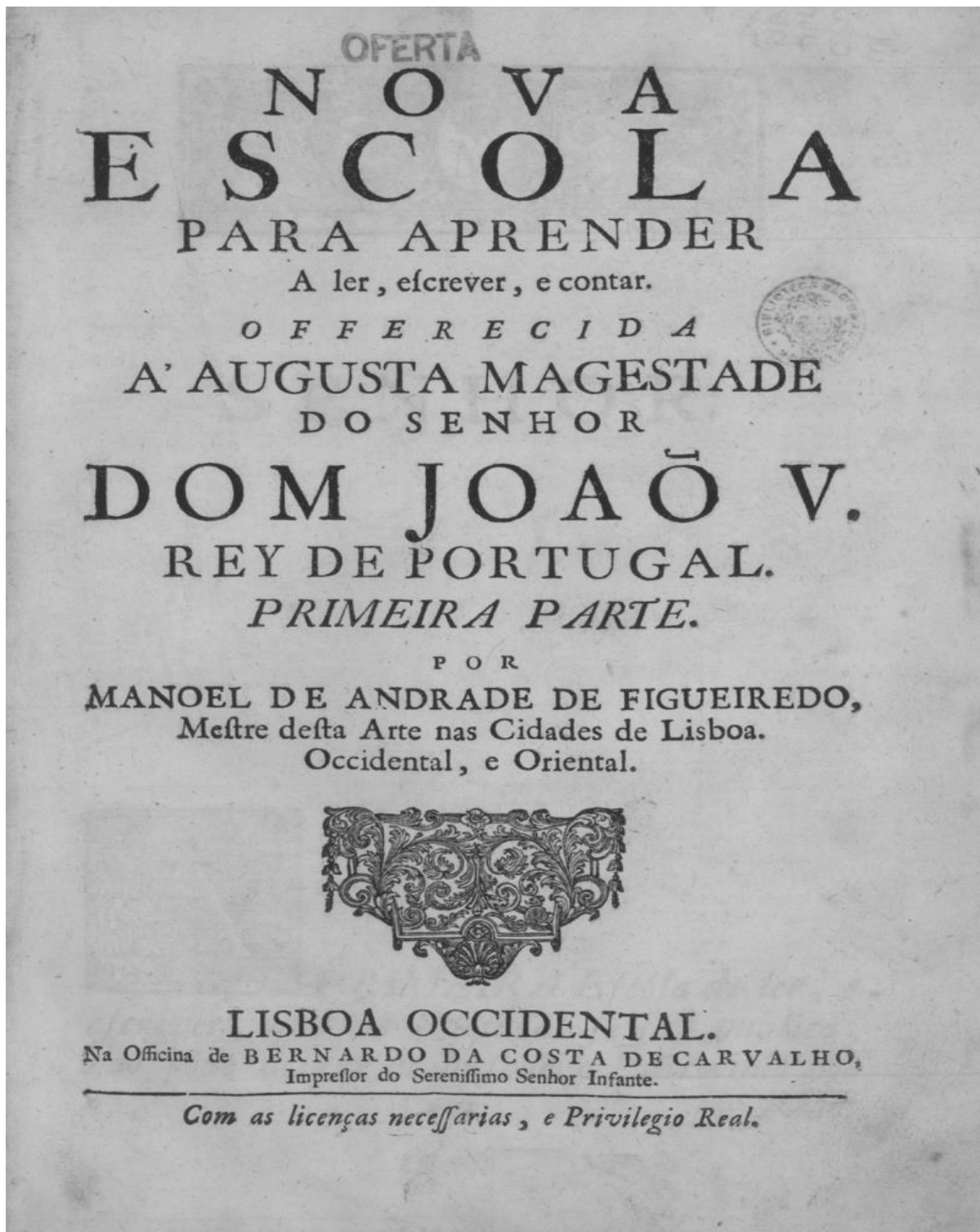
Como vimos anteriormente, o ensino da leitura e da escrita foi desencadeado pelas Ordens religiosas com o intuito de inserir as crianças na doutrina cristã. Os jesuítas foram os principais agentes educacionais entre os séculos XVI e XVIII. No entanto, as cartas, encontradas na obra de Serafim Leite, não descrevem expressamente, de modo didático-metodológico, como teria funcionado o ensino da escrita no Brasil.

Assim, continuando essa busca por materiais escritos que denunciasses expressamente, numa perspectiva mais pedagógica, o processo de ensino da escrita, no caso específico a ortografia que é objeto de interesse dessa pesquisa, sob a influência jesuítica nos deparamos com a obra *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*, escrita em 1722¹¹, por Manoel

¹¹ A presente obra data do ano de 1722, e está disponível no site da Biblioteca Nacional de Portugal (<http://purl.pt/index/geral/PT/index.html>), tendo sido ainda editada em versão impressa fac-símile em 2010. Por esse motivo optei por manter a data de sua edição original.

de Andrade de Figueiredo, considerada a primeira cartilha escrita em Portugal à conferir atenção ao domínio do idioma português, à caligrafia e às suas regras de ortografia (SILVA, J. 2006b).

Figura 1 – Contracapa do livro Nova escola para aprender a ler, escrever e contar (1722)



Na presente obra encontramos os preceitos e concepções da época. Ela representa um valioso trabalho para compreendermos como fora pensado e organizado o ensino da escrita nos primeiros séculos de constituição da sociedade brasileira. Período em que os moldes de organização escolar eram regidos pela influência jesuítica.

O autor Manoel de Andrade de Figueiredo foi um padre jesuíta nascido no Brasil em 1670, filho do Capitão-Mor do Espírito Santo, Antônio Mendes de Figueiredo. O autor era um mestre da arte de ler, escrever e contar, conforme informação expressa em contra-capá, e foi a partir dessa experiência que Figueiredo elaborou o manual que fora publicado em 1722.

Na época de sua publicação, o ensino da escrita passava por um momento de reflexão no cenário europeu que surgiu no início do século XVIII, efetuado pelos Irmãos das Escolas Cristãs, em defesa da incorporação da escrita ao universo escolar elementar (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 13), como resposta às demandas da burguesia urbana em participar das atividades da instrução, tradicionalmente reservada ao clero, dado que até esse período, a escrita era vista, sobretudo, como uma “prerrogativa das corporações de artesãos ou das corporações eclesiásticas, a escrita afirmava-se como um saber de ofício”. (HÉBRARD, 1990 apud VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 13)

Talvez isso justifique a escolha de Manoel de Andrade de Figueiredo em dedicar a presente obra a D. João V, pois, como salienta Wehling (2010, p. VII), embora Portugal não tenha acompanhado esse “[...] ritmo fervilhante da Europa do Norte [...] o governo de D. João V, recebia reflexos atenuados desse inconformismo ou pelo menos dessa busca de novidades. Afinal, foi em seu reinado [...] que se criou a primeira escola pública “de ler e escrever” no país”. Fato que fora destacado por Figueiredo e serviu de justificativa para tal dedicatória.

Além disso, outra evidência de influência desse campo de modificação é o papel de destaque que Figueiredo (1722) dá à escrita, ao apresentar o seu manual como sendo o primeiro do gênero na língua portuguesa a tratar da caligrafia sob um aspecto didático, que deixaria, portanto, de ser uma atividade exclusiva de escrivães e da Igreja para ser também dos alunos; e constituir-se como apoio ao trabalho docente quanto ao ensino da escrita.

Acho coerente, portanto, me apoiar em Silva, J. (2008) para quem a principal intenção de Figueiredo foi a de propor uma unidade metodológica para o ensino de leitura, escrita e aritmética nas escolas elementares, bem como uma uniformidade para o trabalho docente. O próprio Figueiredo ressalta, ao apresentar o manual, que a intenção era propor uma obra em

que se descobrissem “os meyo uteis, & mais faceis, para se aprenderem as letras”. (FIGUEIREDO, 1722, prólogo)

Tomando como base este objetivo, e pautado ainda na justificativa de amor à pátria, Figueiredo apresenta um conjunto de normas pedagógicas, didáticas e metodológicas sobre o ensino da leitura, escrita e da aritmética, para, deste modo, corrigir a inexistência da produção e circulação de obras que servissem de apoio para o trabalho do professor, tal como ilustra neste fragmento que transcrevo:

todas as outras nações tem publicado livros, qe ensinaõ a escrever com regras muyto conformes a Arte; & não sendo inferior a noſſa nação Portugueza, neſta parte tem faltado os seus Meſtres em darem ao prelo as ſuas doutrinas, ou ſeja por se eſcuzarem ao trabalho, ou por se não exporem à cenſura. (FIGUEIREDO, 1722, prólogo)

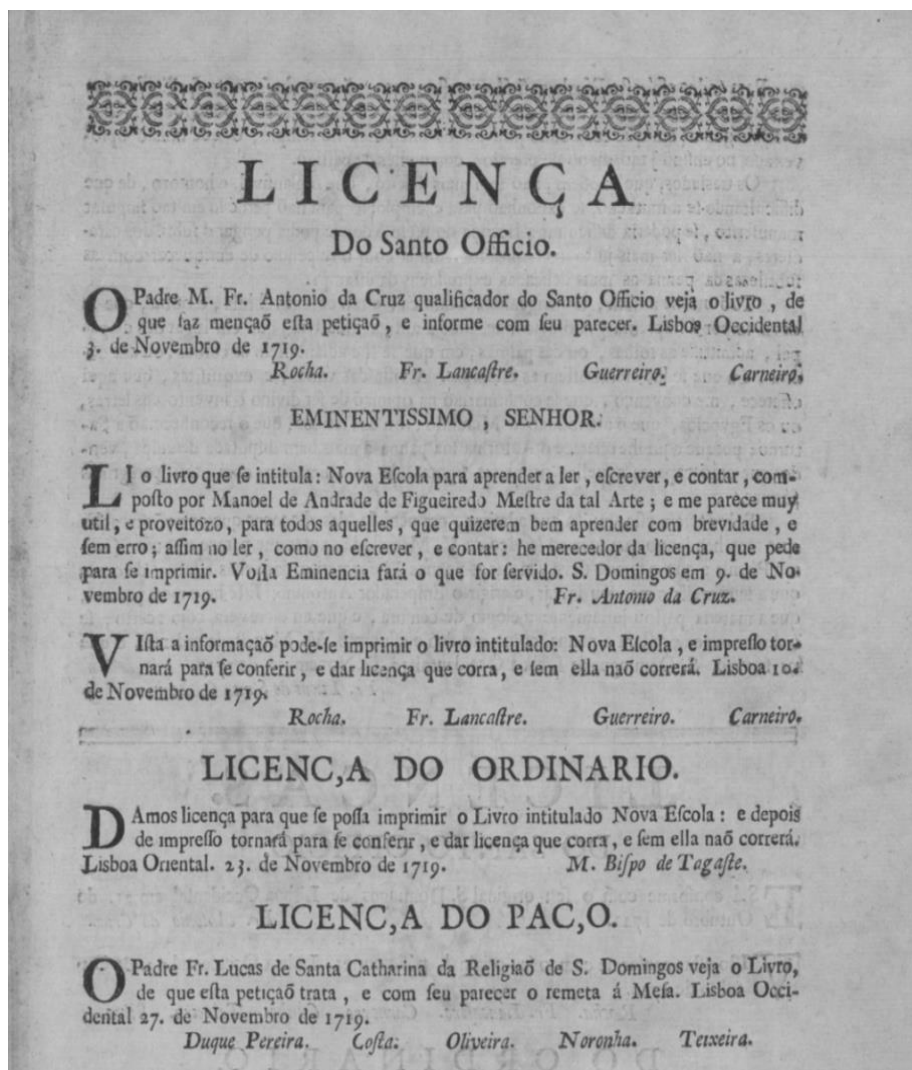
Com isso, o manual de Figueiredo ratifica a necessidade de se ter um instrumento didático unificador da prática dos professores, e vai servir de referência para obras posteriores, como a “Nova arte de escrever, de Antonio Jacinto de Araújo (1793) e Regras Metódicas, de Ventura da Silva (1803)”, conforme exemplifica Almada (2011, p.173).

No excerto citado, além de encontrarmos um sentimento patriótico e um desejo de suprir uma sensível lacuna existente na área, nota-se também uma informação muito importante no que diz respeito à escrita, a rigorosa censura nesse período. Esse fato, corriqueiro àquela época, coloca em destaque, a negação ou ainda uma inexistência de leitores e escritores autônomos, que me remete às palavras de Chartier, R. (1999, p. 23):

[...] A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas.

É importante destacar que para que uma obra fosse publicada e circulasse oficialmente, no período setecentista, era necessária a obtenção de licença emitida por três Instâncias: a da Inquisição, a do Bispo e a do Paço. A obra Nova escola para aprender a ler escrever e contar obteve licença das três instâncias reguladoras da época, em 1719, como pode ser lido na Figura 2, embora a sua impressão só tenha ocorrido 1722.

Figura 2 – Licenças. *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar* (1722)



Fonte: FIGUEIREDO, 1722 (<http://purl.pt/107/3/#/8>)

No Brasil, a censura era ainda maior. Todo material que circulava na colônia dependia de uma autorização legal da Metrópole. Ademais, vale salientar que até a chegada da família real ao Brasil, na primeira década do século XIX, não havia e era proibida a prática da impressão.

Era de Portugal, dos seus livreiros e impressores, que vinha todo tipo de livros (SILVA, Adriana, 2007, p. 41). E, conforme ressaltam Fetter, Lima, E. e Lima, G. (2010), durante os séculos XVI e XVII, os raros livros existentes pertenciam a poucos proprietários — normalmente bibliotecas particulares e familiares — e estavam em grande parte relacionados à religião e à literatura. Vivia-se aqui de acordo com o desenvolvimento cultural que não era tipicamente brasileiro, escrevia-se para um outro leitor que não os brasileiros e lia-se sobre uma realidade que não nos pertencia.

Podemos afirmar, desse modo, que a escrita era vista como um ato perigoso, como ainda o é, e que não poderia cair nas mãos de qualquer pessoa. Por isso, era necessário que fosse alvo de bastante atenção e cuidados, que fosse organizada e protegida. No entanto, por outro lado, a escrita era vista também como um bem precioso, do qual poucas pessoas poderiam desfrutar, escrever era somente para uns poucos privilegiados.

O pensamento de Figueiredo não foge à regra dos preceitos defendidos na sua época. Nas palavras de Silva, J. (2008), Figueiredo defendia uma educação para poucos, “defendia uma educação que pudesse tornar aptos os filhos dos segmentos privilegiados da sociedade portuguesa para ocuparem a administração da casa e da burguesia”. (SILVA, J., 2008, p. 4) Não cabia aos filhos dos mais pobres, portanto, uma formação erudita.

Apesar de Figueiredo se inserir num contexto de discussão mais moderno, pelo caráter de destaque que dá a escrita, que até aquele momento era vista como uma atividade profissional, e estava sob o domínio de uns poucos letrados e da Igreja, em seu manual observa-se que as ideias nele produzidas estão fortemente ancoradas nos princípios educacionais jesuíticos. Conforme nos diz Silva, J. (2006a, p. 37), “[...] Figueiredo manifestava-se contrariamente à extensão quantitativa do ensino formal, postura própria da ortodoxia católica da época, fundamentada nos postulados teológicos da Idade Média”.

Assim, podemos afirmar que é com base nessa concepção que se fundamenta o seu manual *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*, e deste modo, tentaremos ilustrar o que acabamos de afirmar.

Figueiredo (1722) organiza o manual em quatro tratados, no qual apresenta instruções quanto ao ensino da leitura do português, da escrita, da ortografia, e da aritmética. Aqui nos interessa os que estão relacionados com o objeto de interesse neste estudo. Desse modo, não abordaremos o último tratado em que são dadas orientações para o trabalho com a aritmética.

Logo no primeiro tratado, Figueiredo inicia o seu texto com orientações aos pais e professores, deixando claro que a obra está alicerçada intimamente na tradição educacional jesuítica, pensamento da ordem da qual fazia parte. Figueiredo defendia que toda aprendizagem deveria ser iniciada através da Doutrina Cristã, conforme nos diz: “O principal cuydado que devem ter os Mestres, he instruir na doutrina Christã, & bons costumes aos mininos”. (FIGUEIREDO, 1722, p. 5)

Com base nessa perspectiva, na organização do horário escolar, Figueiredo (1722) dedica um tempo relevante às orientações para o ensino das orações, da doutrina cristã e da

participação dos alunos na missa. Valoriza também regras tradicionais de inspiração jesuítica para o ensino da língua e para metodologia da aprendizagem que utiliza, evidência que está apoiada na experiência de pesquisa de Souza (2009), que ao analisar os manuais de caligrafia setecentistas, constatou que eles apresentavam uma estrutura padrão, sob a orientação das linhas mestras do ensino fornecido pelas Ordens Religiosas. Tais manuais constavam de:

[...] um intróito sobre a importância e necessidade de se dominar a escrita; um retrato do calígrafo no qual se viam representados também seus instrumentos de trabalho; textos manuscritos de natureza espiritual para cópia pelos alunos e estampas a serem imitadas, seguidas de algumas planilhas, apresentando tipos variados de letras – das capitais às cursivas – e modelos de ornatos caligráficos que também constituíam objeto de apreensão por parte dos alunos. (SOUZA, 2009, p. 43)

Nesse sentido, algumas ideias de Figueiredo decalcam visivelmente esta estrutura fornecida pela ordem jesuítica. A influência do pensamento religioso no manual fica evidente também nas várias orientações que são dadas aos pais e mestres. Inicialmente, advertem-se os pais quanto à escolha dos professores, dado que esses são os responsáveis pela educação de seus filhos: “Haõ de bujcar mestres virtuosos, para que com sua virtude, e bom exemplo os edifiquem instruindo-os no verdadeyro principio da sabedoria, que he o temor de Deos”. (FIGUEIREDO, 1722, p.2)

O mestre, na concepção de Figueiredo, deveria ser um conhecedor das coisas humanas, mas, sobretudo, das coisas divinas. Assim, o mestre seria o responsável pela formação intelectual, moral, ética e religiosa dos alunos. Essa concepção revela um modelo de ensino transmissivo, acumulativo, normativo, cuja preocupação central é o “como se ensina”, fundamentada na acepção de que o professor é o detentor do saber, de que o “professor manda e o aluno obedece”.

Podemos notar ainda que Figueiredo, alinhado com o pensamento da época, defendia uma postura de desprezo ao gênero feminino, ao afirmar que o magistério deveria ser uma tarefa exclusiva do sexo masculino: “He o exercicio de enjinar o mais nobre, & de que se devem jõ prezar os homens.” (FIGUEIREDO, 1722, p.3) Mas, além disso, essa não era uma tarefa para qualquer homem, apenas aqueles preparados com esse fim, somente aqueles que fossem exemplo de correção e de virtude em toda amplitude da vida privada e social, e responsável para proceder tão importante tarefa “porque quem não conhece os proprios erros, mal emendarà os alheios”. (FIGUEIREDO, 1722, p. 4)

Deste modo, conforme orienta Figueiredo (1722, p. 2), os pais deveriam escolher bem

os mestres porque eles representariam a ventura ou a desgraça do aluno. Os docentes deveriam possuir todos os requisitos indispensáveis, sem os quais, os pais apenas estariam empregando mal o seu dinheiro e o tempo dos filhos. (FIGUEIREDO, 1722, p.2) Podemos inferir, portanto, que o professor tinha um papel definidor na educação das crianças.

Após advertir aos pais quanto às escolhas dos mestres, Figueiredo apresenta aos professores algumas orientações de caráter eminentemente prático quanto ao ensino das primeiras letras, para que, como o próprio autor se refere, se pudessem ensinar com perfeição. Assim, são oferecidas orientações aos professores quanto à repartição do tempo na escola; ao ensino das orações e doutrina cristãs; ao ensino do ler; ao ensino do escrever; ao ensino da conta; aos exames gerais; e às apostas das matérias¹².

Pautado no discurso religioso, Figueiredo (1722) defendia que juntamente com o ensino do ler, escrever e contar deveria ocorrer também o ensino das orações e da doutrina cristã, cuja organização seria feita pelo Mestre. Assim, a cada dia da semana era escolhida uma oração diferente para ser recitada em sala e em voz alta. Deveria começar na segunda pelo Pai Nosso, na sexta pela Confissão Geral e Ato de Contrição, no sábado pela Ladainha de Nossa Senhora e Salve- Rainha, e por último o Cântico que principia Virgem Soberana, além da Ave-Maria (FIGUEIREDO, 1722, p. 9).

Figueiredo (1722) recomenda ainda que as orações do Pai Nosso, Ave Maria, Confissão, Ato de Contrição e Ladainha deveriam ser realizadas tanto pelos meninos quanto pelos Mestres de joelhos; enquanto que as demais orações poderiam ser rezadas em pé. A sexta à tarde, era reservado um tempo de uma hora para o estudo das orações, momento em que o Mestre, além de observar como estava a leitura, também cobrava a interpretação, mediante algumas perguntas. Os demais deveriam permanecer em silêncio, com disciplina e respeito aos seus colegas e ao Mestre. Após concluir todos esses ensinamentos, os meninos estariam instruídos a serem bons cristãos.

Após oferecer instruções aos pais e mestres, no primeiro tratado, Figueiredo (1722) inicia as instruções propriamente dita quanto ao ensino da leitura. Nesse capítulo são dadas instruções “para ensinar a ler o idioma Portugues com brevidade, & fufficiencia para se escrever, affim como se pronuncia”. (FIGUEIREDO, 1722, p.1) Desse modo, ao apresentar o objetivo do capítulo, Figueiredo deixa transparecer também a concepção que perpassa

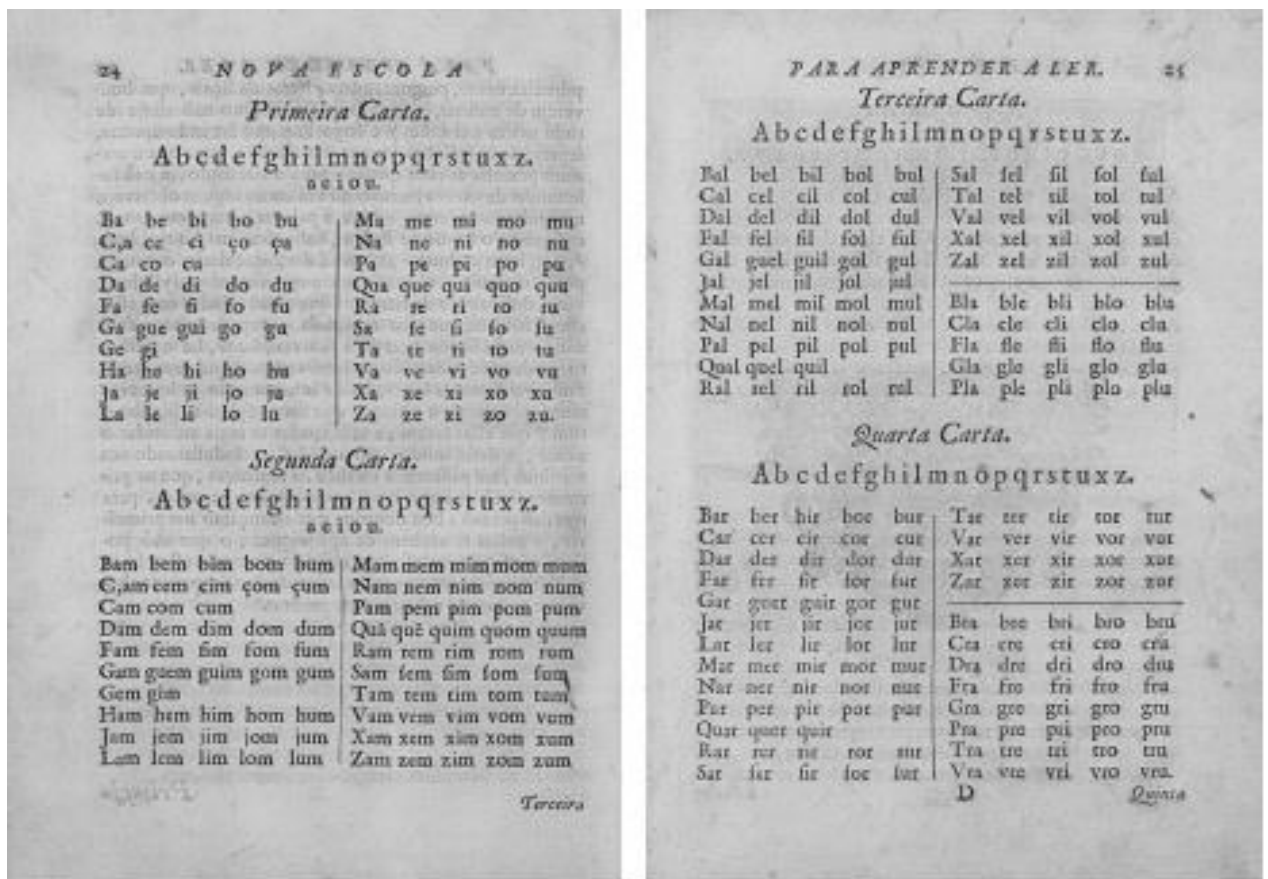
¹² As apostas de matérias tratava-se de uma prática seguida em Portugal até ao século XIX, em que os alunos submetiam os seus trabalhos ao voto de pessoas alheias à escola a fim de serem escolhidos os melhores. (FERNANDES, 1992, p.42)

o ensino da escrita na época, a ideia de que a escrita espelha a oralidade.

O ensino da leitura consistia na utilização de cartas de leitura: de sílabas, de nomes e de orações, cujo maior destaque era dado às cartas de sílabas, em que os alunos deveriam saber de cor e salteado todas as sílabas, não passando para as cartas de nomes e orações sem que essa etapa estivesse concluída, porque acreditava o autor que se “os passam das cartas de nomes, & orações sem prefeyto conhecimento das letras, & syllabas, aprendem o ler com mais dilação, & com o defeyto de não saberem ao depois de escrever o que pronunciaõ”. (FIGUEIREDO, 1722, p. 17)

Deste modo, o ensino da leitura deveria ocorrer da seguinte maneira: inicialmente os alunos deveriam conhecer todas “as vinte & hũa letras do Abcdario, das quaes se compoem as syllabas” (FIGUEIREDO, 1722, p. 17), que seria avaliado pelo professor de modo sequencial e salteado, ou seja, seria avaliada a capacidade de memorização das letras pelos alunos. Depois, os alunos deveriam conhecer todas as sílabas, não passando os mestres para as cartas seguintes, apresentadas na Figura 3, sem que os alunos tivessem dominado todas as estudadas.

Figura 3 – Cartas de sílabas





Fonte: FIGUEIREDO, 1722 (<http://purl.pt/107/3/#/44>)

Neste modelo de ensino, apresenta-se aos alunos um silabário com todas as combinações possíveis de sílabas, utilizando-se como estratégia de aprendizagem a memorização dessas combinações.

A preocupação de Figueiredo era que os meninos soubessem identificar a utilização das letras (como vogais e consoantes) nos nomes e seus respectivos sons, e que soubessem juntar e separar as sílabas das palavras. Ele acreditava que seu modo de ensinar seria mais fácil e rápido para a aprendizagem do ler, escrever e contar.

Após saberem os alunos as cinco cartas de sílabas, o Mestre dava início às cartas de nomes e orações, fazendo o aluno separar as “syllabas hũas das outras, para que o menino perceba as com que se fõrma o vocabulo”. (FIGUEIREDO, 1722, p. 22) Ao realizarem a leitura, o Mestre observaria a má inclinação, som e vícios cometidos na leitura de alguns textos, como adverte Figueiredo (1722).

Essa concepção me faz lamentavelmente considerar que as práticas dos professores, no que diz respeito ao ensino da escrita sempre estiveram voltadas para o erro e nunca para os acertos, e que essa visão ainda encontra ecos na contemporaneidade; e me faz retomar e

reafirmar com Chartier, R. (1999, p. 23) que: “[...] a cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem”.

No segundo tratado, Figueiredo propõe que se ensine “[...] todas as fórmulas de letras, que ao presente se usam, & dos instrumentos para bem se escreverem, com as advertências, & avizos necessários para se aprenderem com fundamento, & brevidade.” (FIGUEIREDO, 1722, p. 27)

Retomando as orientações dadas por Figueiredo percebemos que se dispensava uma grande atenção à ornamentação dos textos e, por isso, a aprendizagem da escrita iniciava-se pelas técnicas da posição da mão e dos dedos, como mostra a figura a seguir, pela postura correta do corpo e pelo talhe da pena, aspectos estes que ocupam inúmeras páginas do manual.

Figura 4 – Como pegar na pena



Fonte: FIGUEIREDO, 1722 (<http://purl.pt/107/3/#/82>)

A primeira advertência a ser sublinhada por Figueiredo era a de saber pegar na pena, pois acreditava que saber manuseá-la corretamente facilitaria a desenvoltura da escrita, pois a mão poderia trazer consigo alguns maus hábitos que possibilitariam a “escrita incorreta” de algumas letras, dificultando o entendimento do texto. Diz ele:

A primeira e a principal coisa em que os mestres devem instruir aos participantes, he o pegarem bem na pena porque nisto esta o tomarem bem o corte das letras.[...] que escrevendo não aperte a pena demasiadamente, porque faz a mão pesada e a letra oprimida. [...] que lhe evitem as visagem, que alguns costumam fazer na boca e olhos, como também inclinando a cabeça para alguns dos lados. (FIGUEIREDO, 1722, p. 14)

Essa forma correta é dada pelo autor da seguinte forma: “pegará o principiante na penna com tres dedos, polegar, demonstrador, & o mayor, virado o aparo a elle, mas não de todo, & e nelle fará descanso a penna, [...]” (FIGUEIREDO, 1722, p.42), como fora demonstrado na imagem anterior.

Para escrever de forma bela e sofisticada, os alunos deveriam ser treinados para uma perfeita postura corporal, o que implicaria a disciplina. Nessa perspectiva, toda ação deveria ser ensinada e atentamente observada pelo Mestre. Este deveria cuidar para que o aluno ficasse com o corpo direito, que os braços ficassem em cima do bofete¹³ e os cotovelos fora, ou na quina dele, a cabeça inclinada, e a vista direita, pois segundo adverte Figueiredo “os braços de todo abertos, & lançados sobre o bofete fazem encostar o peyto, o que he muyto prejudicial à saúde, como também aos olhos dos que escrevem com a cabeça bayxa”. (FIGUEIREDO, 1722, p.42)

Figueiredo adverte ainda sobre os cuidados com os materiais e como escolher os instrumentos de melhor qualidade. Dentre as várias advertências e observações que deveriam ser seguidas, podemos citar algumas como, a escolha do papel e do pergaminho de qualidade; a escolha dos tinteiros e poedouros; como preparar a tinta; o melhor tipo de pena e seu bico; não mexer com o papel no momento da escrita; e o acompanhamento dos alunos durante os exercícios, como: o tinteiro precisaria estar do lado direito ao sacudir a tinta, o aluno deveria ficar atento a derramar o excesso dentro do tinteiro e não fora, a posição da mão, do braço, da palma da mão e dos dedos, o modo de usar a pauta de linhas, etc.

Em seu manual Figueiredo (1722) evidencia ainda a preocupação com os acessórios para escrita e sua utilidade, como canivete, tinteiro, bofete, cozimento da pena, as pautas das

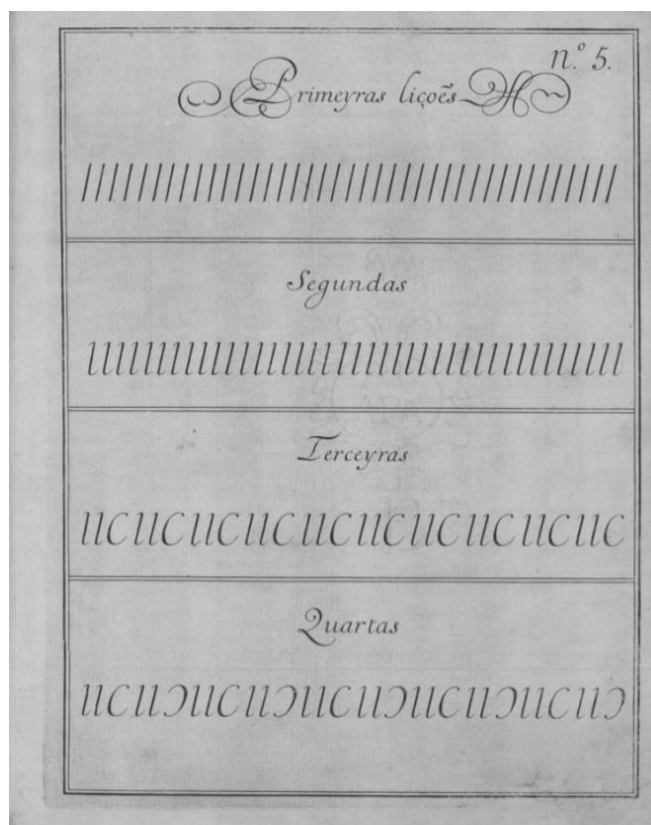
¹³ Mesa do aluno

linhas, para somente depois disso tratar especificamente do traçado das letras, todos eles utilmente necessários para se conseguir, segundo ele, uma melhor forma para as letras (FIGUEIREDO, 1722, p. 27), para a ornamentação dos textos.

Deste modo, após as orientações de cuidados que devem ser tomados antes de se iniciar a escrita, Figueiredo (1722) vai tratar em seguida do ensino propriamente dito da escrita. Ele orientava que se começasse a ensinar com as “letras de bastante altura”, para que os dedos tomassem movimentos largos, sendo mais fácil manejar a pena reconhecendo as letras. Depois, seguiria a aprendizagem da escrita com “letras miúdas”, que apresentavam um “movimento oprimido”. Essas letras eram mais difíceis para os meninos, e por esta razão eram deixadas por último (FIGUEIREDO, 1722, p. 13).

E assim inicia a sua apresentação de como se deve traçar as letras, tratando do comprimento; altura; da distância entre elas; do perfil das letras, cuidando para que umas não fiquem mais inclinadas do que outras; a fim de que seja garantida a perfeição. E para isso, o autor apresenta cada lição que o Mestre deverá ensinar aos seus alunos, como ilustrado na figura 5, para que depois de cumpridas inicie-se o trabalho de formação de cada letra.

Figura 5 – Primeiras lições

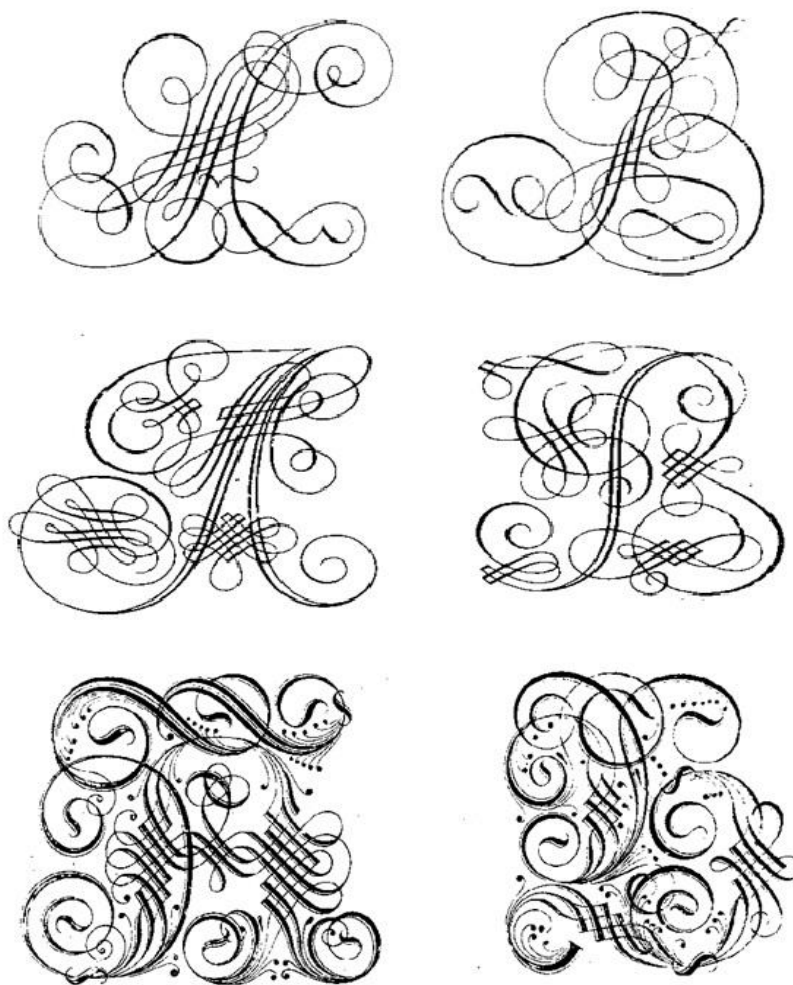


Fonte: FIGUEIREDO, 1722 (<http://purl.pt/107/3/#/86>)

Neste sentido, é possível inferir que, nesse período, o ensino da escrita estava pautado nos estudos caligráficos, na “arte de escrever bem”. Assim, o bom escritor era aquele que tinha a mão preparada para a bela escrita dos caracteres, com elegância e legibilidade, sendo capaz de utilizar alguns ornamentos caligráficos com propriedade.

O manual de Figueiredo dá um demonstrativo para o bom traçado das letras, que é didaticamente explicado em 33 páginas e visualizado em 45 páginas, com desenhos explicativos. Ao longo dessas páginas, Manoel de Andrade de Figueiredo apresenta exercícios de caligrafia e modelos de letras romanas, cursivas, grifas e antigas, ensinando como traçar cada uma. Discorre sobre o uso de cada tipo de letra e sua função, de acordo com as características do documento. Demonstra modelos diferentes de letras capitulares adornadas, das mais rebuscadas às mais simples. Apresentamos, na Figura 6, alguns desses traçados que caracterizavam uma boa escrita para o autor.

Figura 6 – Traçado das letras. Nova escola para aprender a ler, escrever e contar (1722)



No terceiro tratado, Figueiredo versa sobre a Ortografia Portuguesa. Depois de ensinar a reconhecer e escrever as letras, surgem as regras para a escrita perfeita. O ensino da ortografia só deveria ocorrer depois que os alunos soubessem traçar bem as letras. A preocupação com as regras da ortografia resume-se claramente no prólogo: “me pareceo também importante, por ter visto alguns papéis, que recebendo grande louvor pela perfeição, com que estão obrados, o desmerecem pelos erros, que se vêm escritos”. (FIGUEIREDO, 1722)

Figueiredo justifica a aprendizagem da ortografia, a que chama de “alma da escrita”, sem a qual só se “fôrmaõ bons caracteres” (FIGUEIREDO, 1722, p. 58), como sendo o principal requisito para bem se escrever. Enfatiza ele que:

se esta parte lhe falta, ainda que a letra seja a mais vistosa pelo talhado, & perfeyto, não se lhe pôde dar o titulo de boa escrita, porém de corpo bem proporcionado sem vida, porque carece de alguma, que he a boa Orthografia, & como esta seja o principal fundamento para escrever com propriedade. (FIGUEIREDO, 1722, p. 57)

Nessa perspectiva Figueiredo apresenta orientações para se escrever com “letra grande, a que chamaõ Mayscula”; de pontuação, das cláusulas, notas, e acentos da Ortografia; para se escreverem os nomes no plural; das razões que há para se não dobrarem as letras vogais; das razões, que há para se dobrarem as letras consoantes; para os meninos saberem quando dobrão as letras consoantes; e advertências para escrever.

A título de explicação de como dobrar uma letra, podemos citar a sua orientação para se dobrar a letra s: “A letra, s, dobra entre vogaes, como passo, disse, visse, & outros, excepto quando se pronuncia com o som de, z, que então se escreve com hum sò, s, como rosa, riso, & outros; dobra também em todos os superlativos, como Santíssimo, amantíssimo, requiíssimo, &c”. (FIGUEIREDO, 1722, p. 71)

Figueiredo conclui o tratado afirmando que as regras apresentadas são as que:

parecem bastantes para os meninos, & as mais principaes da nossa Orthografia, reduzidas ao estylo, que me pareceo mais facil, & preceptivel, para que os principiantes ao mesmo tempo, que se forem adiantando na escrita, se vão aperfeçoando nellas, & não necessitem depois de feytos escrivães novo ensino para escreverem com propriedade. (FIGUEIREDO, 1722, p.80)

É interessante destacar que a ortografia, embora estivesse na pauta das discussões de intelectuais e aparecessem em manuais pedagógicos e de gramática, ainda não existia, nesse período, uma convenção ortográfica, vigorava o que Marquilhas (apud SILVA-PINTO; NAMIUTI, 2013, p.2) chama de ortografia pluriforme. A preocupação do autor é, portanto,

reflexo de uma busca por uma normatização da escrita impulsionada pela ampla circulação de textos escritos provocada pela invenção da imprensa, a partir de meados do século XV.

Apesar de se terem criado condições culturais, econômicas, sociais e técnicas iniciadas no reinado de D. João V, para a convenção de uma ortografia uniforme, essa convenção não chegou a ser celebrada, podendo se falar apenas de várias “ortotipografias” (MARQUILHAS 1999). Essa normatização da escrita da língua portuguesa só vai ocorrer no século XX.

Essa variedade de grafia refere-se, conforme Gonçalves (2003, p. 221), “à etimologia, à fonética e ao uso, a tríade de pilares ortográficos que, completada pela analogia, presidiu a construção de todos os sistema [sic] gráficos pertencentes à tradição em que entronca o português”. No entanto, é importante destacar que embora não houvesse uma ortografia uniforme havia um princípio ortográfico estabilizado no período, pode-se citar, por exemplo, o princípio fonético que transmitiu a máxima “escreve como fala”, “sem grande contestação, pelo menos no plano da doutrina, durante os séculos XVI e XVII”. (GONÇALVES, 2003, p.222)

Essa variedade de grafias e visão dicotômicas em relação ao sistema gráfico, também é salientado por Figueiredo (1722, p. 58):

Supposto que nesta matéria diversas opiniões affirmando huns o mesmo, que outros negão; com tudo ufando das forças da vontade, & não do talento, que he pouco, por comprazer aos da minha profiçaõ, darey algũas regras que para os meninos, não tiradas do meu engenho, porèm aprendidas de muytos autores.

Podemos inferir, portanto, que Figueiredo não opta por nenhum dos dois princípios, embora se possa inferir, através da sua grafia e das regras apresentadas para compor o ensino da ortografia, que o autor tende mais para o princípio etimológico, que começa a tomar forma “a partir do Renascimento e do renovado conhecimento dos clássicos”. (MATEUS, 2006, p. 163) Essa tendência ao uso do princípio etimológico pode-se notar pelo emprego de consoantes duplas, pela ocorrência dos dígrafos como ch, th e rh, pela utilização do y em muitos vocábulos, que dentre outros, segundo Mateus (2006), configuram o princípio etimológico.

No entanto, Figueiredo sustenta-se também no critério fonético a utilização de algumas regras como, “as duplicações de <c, l, m, n, r, s>, em acçaõ, dicçaõ, occidente, accidente, nas quais o primeiro elemento é pronunciado separadamente do segundo” (GONÇALVES, 2003, p. 902), ou ainda, “as grafias dobradas das vibrantes e das sibilantes, ambas em posição

intervocálica, cujo valor se opõe ao uso das correspondentes grafias simples: assim, enquanto que <-rr, -ss> representam a vibrante forte e a silibante surda, <-r, -s> grafam a vibrante simples e a sibilante sonora”. (GONÇALVES, 2003, p. 903)

Este manual permite-nos afirmar, portanto, que as escolas de ler, escrever e contar, pautado nos princípios dos jesuítas, se constituiu como restritiva e excludente. E o ensino da escrita estava diretamente relacionado com “a arte de escrever bem”, esperava-se que os alunos fossem bons repetidores de modelos prontos, seja através da recitação ou repetição “ao pé da letra” de catecismo e orações, das cartas de leitura, dos modelos caligráficos ou das regras ortográficas. E isso fica comprovado, numa carta, trazida por Francisco Viana¹⁴, onde se encontra menção a essa educação e ao funcionamento do ensino da escrita nesse período, no Brasil, que agora vos apresento.

A Carta e o índio

Um fazendeiro incumbiu a um índio, ainda não de todo civilizado, que fosse levar dez belas frutas a um amigo. Sobre elas colocou uma carta. No caminho, o índio teve vontade de comer uma das frutas. E não se conteve: comeu-a!

Ao receber o presente, o amigo do fazendeiro disse ao índio:

_ Você comeu uma das frutas?

_ Eu?

_ Sim. Está faltando uma.

_ Como é que o senhor sabe?

_ Ora essa! Pela carta.

O índio não tinha a menor ideia de como a gente pode registrar as ideias pela escrita e desse modo transmiti-la aos outros.

Por isso, olhou com admiração a folha de papel que o outro lhe exibia e disse:

_ Ah! Isso conta o que a gente faz? ... Eu não sabia!

Uma semana depois, o índio foi de novo encarregado de levar um cesto de frutas ao mesmo homem. Levava também uma carta.

No meio do caminho, pousou a cesta no chão e, pegando na carta disse:

_ Deixa estar, bicho mexeriqueiro, contador do que a gente faz! Agora você não há de ver o que vou fazer para contar aos outros!

Dito isto, sentou-se sobre o envelope. Comeu três das frutas e atirou longe as cascas e os caroços. Então, levantou-se, pôs a carta no lugar e continuou no caminho.

¹⁴ A carta a que faço referência trata-se da crônica de Francisco Viana, *A carta e o Índio*. Viana, Francisco. *A carta e o índio*. Adaptação de Altino Martinez, Leitura Teatralizada. São Paulo, Ed. Clássico Científica s.d.

Mas coitado! Mal chega à casa do amigo do fazendeiro, o mesmo lhe pergunta:

_ Então ... estavam boas as frutas?

_ Não sei, não senhor!

_ Como, não sabe? ... Pois não comeu três delas?

Vendo-se apanhado em falta, o índio, muito sem jeito, confessou:

_ Comi, sim senhor. O senhor me desculpe ... Mas ... eu só queria saber como foi que o senhor descobriu ...

_ É boa! Pela carta!

_ Não pode ser, não senhor! O senhor está brincando comigo, porque desta vez eu me sentei em cima dela e ela não viu nada ...

O homem sorriu daquela simplicidade, e o índio pôs-se a pensar no caso. Embora não compreendendo tudo perfeitamente, começou a perceber que os sinais escritos deviam servir para transmitir um recado.

3.2 Nova escola para aprender a ler, escrever e contar: o ensino depois dos jesuítas

Como vimos, anteriormente, foram os Padres da Companhia de Jesus que legitimaram as primeiras aprendizagens no território brasileiro. Se observada a presença jesuítica nos territórios que estavam sob o domínio da colônia portuguesa, é possível notar a influência desses padres tanto na formação religiosa como cultural e política. No entanto, esse poder e influência dos religiosos não passariam despercebidos durante muito tempo, sobretudo por aqueles que também o desejasse. Em Portugal, a denúncia da ameaça do poder da Companhia de Jesus ao poder do Estado português se materializou na figura do Marquês de Pombal.

Ao assumir o cargo de ministro da Fazenda do rei D. José I, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006). A partir das reformas propostas por Pombal, em meados do século XVIII, surgiu uma nova orientação na política, no sentido de recuperar a economia de Portugal, buscando concentrar o poder nas mãos do rei e modernizar a cultura portuguesa, sob a égide dos ideais iluministas. Essas alterações afetaram diretamente o Brasil, que teve de se habituar a todos os ditames portugueses.

Uma das atividades que teve seu maior destaque dentre as reformas propostas por

Pombal foi justamente o ensino ministrado nos colégios. Isso porque era nos colégios que os religiosos da Companhia de Jesus apresentavam mais influência. A questão crucial que se via nesse momento era, sobretudo, a influência política, e não somente religiosa, dos jesuítas.

Neste sentido, inspirado nos ideais iluministas, Pombal empreende uma profunda reforma educacional. Surge, então, a ideia de Educação pública, sob o controle do Estado. A partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação. Assim sendo, o atraso e subdesenvolvimento de Portugal e das suas colônias é creditado à Companhia de Jesus, que é expulsa em 1759.

Tal expulsão acabou, inevitavelmente, desestruturando toda uma organização de educação que existia. E assim emerge um processo de organização da instrução pública cujo objetivo era formar o indivíduo para o Estado e não mais para a Igreja. Tomamos aqui esse período para refletirmos sobre as modificações engendradas no processo de escolarização, e mais especificamente no ensino da escrita no Brasil, à luz das reformas pombalinas e das reformas da Instrução Pública no Império.

3.2.1 O ensino da escrita e a reforma Pombalina

No início do século XVIII, na Europa, passou-se a depositar muitas expectativas na educação como meio de transformação da sociedade, e assim conforme nos diz Manacorda (2010, p.288):

Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna: de diversas maneiras, com diferentes iniciativas [...] os iluministas, os novos utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal.

Deste modo, inicia-se um movimento em direção à incorporação da escrita no universo escolar elementar. Nesse contexto diversas vozes se levantam solicitando o rompimento com a cultura escrita dos clérigos da Igreja católica e “uma intervenção inovadora do Estado no campo da instrução tradicionalmente entregue a Igreja” (MANACORDA, 2010, p. 298), entre estas ecoa em Portugal, na segunda metade do século XVIII, a voz de um dos maiores protagonistas da expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal.

A partir desse momento, o Estado toma a responsabilidade para si com relação à Instrução Pública, a ele “compete o controle e a organização das actividades escolares”

(NÓVOA, 1987, p. 418), e assim se vai, então, substituindo o seu sentido religioso por um sentido “moderno” e laicizante.

Apoiados nos ideais iluministas, Pombal pretendia promover a substituição dos tradicionais métodos pedagógicos instituídos pela Companhia de Jesus, que não conseguia mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471), por uma nova metodologia educacional, com vistas a oferecer às escolas portuguesas condições de acompanhar as transformações que estavam ocorrendo naquele momento. Para isso, ele vai realizar diversas reformas visando organizar a instrução pública.

Uma das mudanças implementadas pelo governo do Marquês de Pombal, ministro de D. José I, referente à instrução pública, que considero importante destacar, encontra-se no documento intitulado *Directorio, que se deve observar nas povoações dos Indios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade não mandar o contrario*, mais conhecido como Diretório dos Índios, expedido em 3 de maio de 1757, e ratificado pelo Alvará de 17 de agosto de 1758, que estende estas medidas para o Brasil. As transformações descritas pelo Diretório dava continuação ao Alvará de 7 de junho de 1755, que abolia o poder temporal dos missionários sobre as aldeias (SILVA, António, 1830, p. 507)¹⁵. Esse diretório estabelecia, portanto, a diminuição do poder dos jesuítas sobre os índios, sendo aqueles expulsos em 1759.

Quanto ao ensino, como uma forma de uniformizar as práticas e fazê-lo “penetrar em toda parte” (ALMEIDA, 1989, p.29) Pombal determina, neste Diretório, a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, e proibição de qualquer outro idioma, como enunciado no documento:

será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentido por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escolas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucção nesta materia, usem da Língua própria das Juas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza (SILVA, António, 1830, p. 509).

Cabe destacar que, desse modo, uma política linguística, isto é, uma política sobre as línguas, de imposição da língua portuguesa sobre as demais línguas aqui existentes, pautado num ideal de país unilíngue, começa a ser delineada. Essa política linguística, enquanto parte

¹⁵ O Diretório dos Índios foi publicado por António Delgado da Silva, em Coleção da Legislação Portuguesa. O autor foi responsável pela compilação das leis do período de 1750 a 1762, por isso optei por fazer referência ao autor: **SILVA, António, 1830**, todas as vezes que estiver me referindo ao Diretório dos Índios, com o intuito de facilitar inclusive a consulta posterior, por demais pesquisadores, da lei citada e de outras legislações do período.

do jogo civilizatório, resultou num processo glotocida, como pontuado por Mattos e Silva (1988, p. 19), marcando “definitivamente o fim de um processo que poderia ter definido outro destino linguístico para o Brasil”. (MATTOS E SILVA, 1988, p. 21)

Ainda nessa lei fica determinada que todas as povoações deveriam criar duas escolas, uma para os meninos e outra para as meninas. Nas escolas de meninos, os mestres deveriam ensiná-los a “Doutrina Christã, ler, escrever e contar”. Enquanto que nas escolas de meninas deveriam ensinar a Doutrina Christã, ler e escrever e no lugar de ensiná-las a contar deveriam ensinar a “fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministerios proprios daquelle sexo” (SILVA, António, 1830, p. 509). E dispõe que na falta de Mestras, as meninas poderiam frequentar as escolas de meninos, somente até os dez anos de idade (SILVA, António, 1830, p. 509), e nessas escolas elas aprenderiam a “Doutrina Christã, a ler, e escrever, para que juntamente com as infalliveis verdades da nossa Sagrada Religião adquirão com maior facilidade o uso da Língua Portugueza”. (SILVA, António, 1830, p. 509)

Podemos inferir, portanto, que a distinção de sexo, com a preferência masculina para o ensino, já consolidada na prática escolar da época, como dito anteriormente, prevalece nas orientações, que se reflete também nos conteúdos de ensino. Através da educação demarcava-se o papel da mulher na sociedade. Ensinavam-lhes as tradicionais atividades do trabalho feminino, ensinavam-lhes a serem esposas e donas de casa.

Em 1759, o Alvará de 28 de junho oficializa a extinção da educação jesuítica, determinando a proibição de exercerem qualquer atividade docente e o fechamento das escolas desses religiosos, que passam a ser controladas oficialmente pelo Estado.

Além dessas medidas de destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal, pelo Marquês de Pombal, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, fica determinado também, conforme nos dizem os autores Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 470):

A instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio.

A partir desse momento, conforme nos diz Nóvoa (1987, p. 420), ensinar passou a ser representado como uma atividade realizada por especialistas. Pombal determinou que a

educação na colônia passasse a ser transmitida por professores contratados pelo Estado e submetidos a concursos para as chamadas Aulas Régias. Foram contratados professores concursados de diferentes disciplinas, pagos pelo Estado, com o fim de substituir, em outras bases filosóficas e curriculares, o trabalho dos jesuítas. Nasce, assim, uma nova geração de profissionais do ensino, os mestres régios de ler, escrever e contar, e com eles um novo modo de organizar e pensar o ensino da escrita.

No entanto, tal como fora apresentado por Almeida (1989, p. 29), Pombal ao quebrar “com o mais potente instrumento de educação” não esperava se deparar com a ausência de um “elemento indispensável à realização de seus grandes desígnios”: os professores. Não existia, nem em Portugal, nem em seus domínios, um “número suficientemente grande de pessoas seculares aptas para o ensino primário e muitas vezes nem mesmo para o ensino elementar”. (ALMEIDA, 1989, p. 29) E isso gerou grandes inconvenientes para Portugal, mas, sobretudo para a Colônia, que fora drasticamente atingida, como se refere Zotti (2004, p.32) “assistimos ao desmantelamento completo da educação brasileira”. Ainda de acordo com a autora, a colônia com a expulsão dos jesuítas:

depara-se com a amarga realidade de nada ver colocado em seu lugar, atrelando-se, ainda mais, à formação da elite dirigente aos moldes de Portugal. Também **continua inexistente um projeto de educação popular**, pois as poucas aulas regias que foram colocadas à disposição nada mais tinham do que a função preparatória à **continuidade, de uma minoria, dos estudos na Europa** (ZOTTI, 2004, p. 27; grifos nossos)

Podemos inferir dessa fala, que o ensino correspondente ao nível secundário, cujo objetivo era a preparação para a continuidade dos estudos em Coimbra ou em outros centros europeus foi privilegiado. Ou seja, embora se fale em educação para o povo o foco esteve voltado em uma educação para a minoria. Os estudos de nível primário, ou seja, as aulas régias de primeiras letras, somente serão regulamentadas em lei de 1772 (SAVIANI, 2008, p. 82).

No entanto, isso não significa que com a Lei de 6 de novembro de 1772, o problema do acesso de todos à educação se resolveria aqui, tanto que ainda sentimos os reflexos disso atualmente. Apesar dessa lei de 1772 garantir o acesso ao ensino primário, as condições reais de efetivação deste direito passavam por questões de ordem sociais e políticas que são expressamente elucidadas no texto dessa Lei. Entre o dito, na Lei, e o feito há uma distância muito grande.

Com a presente lei pretende-se reorganizar as aulas menores referente às primeiras letras, onde se “formão os primeiros elementos de todas as Artes, e Sciencias”, e que se encontravam, conforme informação expressa no documento que transcrevo:

destruídas por efeitos das maquinações, e dos abusos, com que os temerarios Mestres, que por todo aquelle período se “arrogão as sobreditas Escolas”, e que em vez de ensinar seus alunos trataram de “distrahillos, e impossibilitar-lhes os progressos desde os seus primeiros tyrocinios”. (SILVA, António, 1829, p. 612-613)

Na presente lei, de 6 de novembro de 1772, fica determinado que nas escolas de ler, escrever, e contar, os mestres:

sejão obrigados a ensinar não sómente a boa fôrma dos caracteres; mas tambem as Regras geraes da Ortografia Portugueza; e o que necessário for da Syntaxe della; para que os respectivos Discipulos possuão escrever correcta, e ordenamente: Ensinando-lhes pelo menos as quatro especies de Arithmetica simples; o Catecismo, e Regras da Civilidade em hum breve Compendio: porque sendo tão indispensáveis para a felicidade dos Estados, e dos Individuos delles são muito faceis de instillar nos primeiros annos aos Meninos tenros, doceis, e susceptíveis de boas impressões daquelles Mestres, que dignamente se applicao a instruillos. (SILVA, António, 1829, p. 614-615)

Entretanto, é importante destacar que nem todos poderiam gozar do beneficio das escolas de “ler, escrever e contar”, porque dependendo da sua origem social, se dividiam entre aqueles “necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris”; e as “pessoas habeis para os Estudos”, de modo que seria “impraticável”, portanto, a formação de “[...] hum Plano, que fosse de igual commodidade a todos os Póvos” (SILVA, António, 1829, p. 613) e mesmo entre estes que são hábeis para os estudos, como se pode ler neste recorte da lei:

bastará a huns, que se contenhão nos exercícios de ler, escrever e contar; a outros, que se redução á precisa instrucção da Língua Latina; de sorte, que sómente se fará necessario habilitar-se para a Filologia o menor número dos outros Mancebos, que aspirão ás applicações daquellas Faculdades Academicas. (SILVA, António, 1829, p. 613)

Deste modo, podemos afirmar, em conformidade com o que nos diz Zotti (2004), que o ensino à maioria da população nunca interessou realmente à aristocracia agrária que via seu papel restrito à elite.

As escolas públicas eram mantidas com a ajuda de um imposto, conhecido como subsídio literário, a partir do qual também se constituía “um fundo monetário para o

pagamento de um corpo profissional docente” (NÓVOA, 1987, p. 419). Com o subsídio literário, considerando as palavras de Zotti (2004, p. 24):

o número de aulas alcançou alguma diversificação em matérias como retórica, hebraico, matemática, filosofia e teologia. Tudo, porém, muito precário em virtude da escassez de recursos, de docentes despreparados e da inexistência de um currículo regular com objetivos claramente definidos.

Além desses problemas, apresentados como aspectos que prejudicaram a efetivação das propostas pombalinas, é importante acrescentar a ausência de materiais de ensino. Trazer para a escola a instrução primária que antes estava a cargo dos jesuítas, fazia-se necessário também criar técnicas de leitura e escrita, para preparar a sociedade nesse novo contexto, no entanto, do ponto de vista pedagógico as reformas pombalinas não apresentaram nenhum plano às instituições, como forma de orientar os professores em seu trabalho.

Nas palavras de Silva, J. (2008), esta foi uma das principais dificuldades do Reino Português. E isso talvez justifique a presença do manual de Manuel de Andrade de Figueiredo, *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*, já apresentado aqui anteriormente, sob posse de alguns professores régios na capitania da Bahia (SILVA, J., 2008, p. 2), ou ainda nas orientações do *Estatuto que hão de observar os mestres das escollas dos meninos nesta capitania de S. Paulo*, remetido pelo Governador e Capitão-general de São Paulo (ANDRADE, 1978, p. 156).

Segundo Andrade (1978, p. 15), o único documento programático desenvolvido que, de algum modo, se pode atribuir à reforma da instrução elementar, do Reinado josefino, nos anos 1759-1760, e que nos dá alguns indícios de como teria se organizado o ensino da escrita, nesse período é a *Breve instrucçam para ensinar a doutrina Christãa, ler e escrever aos Meninos e, ao mesmo tempo os principios da lingoa Portugueza e sua Orthografia*, um manual remetido a Lisboa pela capitania de Pernambuco em 1759.

No que diz respeito ao ensino das primeiras letras, o manual, *Breve instrucçam*, apresenta as “Letras correntes romanas”, as “letras capitaes romanas”, as cinco vogais, as letras abreviadas, os acentos e a pontuação. Em seguida apresenta as sílabas de duas e três letras, que exemplifica com nomes de mulheres e cidades, e explica brevemente as vozes, os nomes, pronomes, verbos, advérbios, preposições, contrações, conjugação de verbos, porque “he moralmente impocivel saber bem a orthografia, ignorando os primeyros principios da lingoa em que se escreve” (ANDRADE, 1977, p. 465), que são as flexões dos nomes e verbos. Dominando esses princípios, o aluno tem vencida boa parte da ortografia. O que atesta

que o ato de escrever se reduzia a um trabalho rigoroso de traçado das letras e memorização de regras para escrever bem.

Podemos inferir, desse modo, que dos jesuítas à Pombal, a educação brasileira voltou-se para a formação da elite dirigente da sociedade colonial. A instrução primária dada ao povo, às expensas do governo colonial, ficou muito abaixo do que se possa imaginar, como ressalta Almeida (1989, p. 30). E o ensino da escrita ficou reduzido à arte de escrever bem, ou seja, tratava-se especificamente da caligrafia e, em alguns casos da ortografia.

3.2.2 Ensino da escrita no Império

Ao longo do século XIX, no mundo ocidental, a educação escolar foi ganhando impulso, e a escola foi sendo consolidada como um lugar institucional privilegiado para o preparo das novas gerações, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. Com a criação dos sistemas nacionais de ensino, a escola passou a assumir importante papel como instrumento de modernização e de progresso da nação. Especialmente porque passou a anunciar a todos o acesso à cultura letrada, centrada na língua escrita, por meio da instrução elementar.

Para entendermos o funcionamento da escolarização no período imperial, e, sobretudo o reflexo das modificações propostas no ensino da escrita, dialogamos com José Ricardo Pires de Almeida, um intelectual típico de sua geração que, possuído por um sentimento nacionalista, assistia a formação do Estado nacional brasileiro (CHIZZOTTI, 1989, p. 8), e que por este mesmo sentimento publica a obra *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, em 1889, a partir da qual iniciamos esse diálogo.

José Ricardo Pires de Almeida publica a presente obra em francês, língua universalmente conhecida, baseado num sentimento patriótico de preencher uma lacuna nos livros dos escritores que se ocuparam do estado da instrução, a primeira que se escreve sobre os brasileiros, segundo o autor, e “para oferecer uma imagem da educação brasileira nos congressos pedagógicos internacionais” (NUNES, 1995, p. 52). A obra foi dedicada a sua Alteza Real, o Conde D'Eu, Marechal do Exército, como uma forma de gratidão por este apresentar virtudes de grandes príncipe e qualidades dos heróis, e por estar à frente ou ser membro de diversas sociedades científicas ou literárias da capital.

No livro, o autor propõe-se a apresentar as ações empreendidas durante o período imperial, de 1822 a 1889, visando contribuir para o progresso da instrução brasileira, e divulgar uma imagem positiva do país, de país civilizado, um país que dentre as nações sul-americanas mais fez pela instrução pública, nesse período. No entanto, antes de adentrar nesse período, o autor apresenta no capítulo introdutório uma reflexão sobre a educação colonial no Brasil.

Há neste capítulo introdutório um reconhecimento de que foram os jesuítas "os primeiros educadores da juventude brasileira e pioneiros da civilização do país" (ALMEIDA, 1989, p.25), e das contribuições dos jesuítas na organização do sistema de educação, que durante o período em que estiveram à frente da educação brasileira, "foram professores verdadeiramente hábeis". (ALMEIDA, 1989, p. 30) No entanto, por outro lado, Almeida (1989) destaca que a educação elementar destinada ao povo no período colonial fora insuficiente. E, desse modo, por não ser um período em que a educação contava com a intervenção oficial do Estado, e por não ser a instrução pública uniforme, essa história não nos é contada em detalhes pelo autor, ou seja, na visão de Almeida (1989) talvez por não contar com a intervenção do Estado essa história não merecesse tanta atenção.

Almeida (1989) destaca ainda a importância da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, "um grande homem" que inicia o processo de organização da instrução pública. No entanto, para o autor esse homem de boa vontade não conseguiu conquistar grandes coisas em matéria educacional, porque tanto em Portugal como em seus distritos a instrução pública era negligenciada, "não possuíam um único instituto para o ensino elementar" como também não havia "um número suficientemente grande de pessoas seculares aptas para o ensino primário e, muitas vezes nem mesmo para o ensino elementar". (ALMEIDA, 1989, p. 29)

Ou seja, Almeida (1989) utiliza-se do argumento de que pesavam sobre esse período, administrado por Pombal, marcas de colonização portuguesa, marcas de uma educação que era oferecida a poucos. Para ele as coisas começam a se modificar com a chegada de D. João VI no Brasil, "um Imperador interessado pelas letras, pelas artes e pelas ciências".

A instrução foi considerada uma peça fundamental na construção de um Estado nacional brasileiro e de um povo civilizado. Nesse novo cenário D. João VI tem um papel relevante.

A vinda de D. João VI, em 1808, ao Brasil, promoveu transformações nas condições do país. Até esse período, no Brasil não havia ensino superior nem tipografia. Quando a família real chegou ao Brasil, encontrou a colônia atrasada. Havia apenas escolas primárias que eram

mal dirigidas, com reduzida frequência de alunos, com pouca presença feminina, e pouca circulação de livros.

A instalação da corte portuguesa no Brasil, a abertura dos portos e a elevação do Rio de Janeiro à capital do Reino contribuíram para o desenvolvimento da constituição da nacionalidade brasileira, provocaram transformações importantes e irreversíveis nas condições de vida colonial: surgiu uma civilização urbana, aumentou o setor de serviços e o nível educacional. Muitos costumes antigos, acentuados pelo isolamento em que viviam as pessoas, passaram a ser considerados rudes pelos proprietários rurais e comerciantes, que buscavam imitar os novos hábitos trazidos pela aristocracia. Sobre os atos de D. João VI que influíram na progressão da instrução pública, Almeida (1989, p. 41-42) nos fala:

Restringindo-nos à instrução pública somente, recordaremos que o governo de D. João VI, no Brasil, criou, em 1808, no Mosteiro de São Bento, uma Academia de Marinha, destinada à instrução dos jovens que abraçassem a carreira marítima; estabeleceu uma Escola Anatômica, Cirúrgica e de Medicina, em 1809, e fundou diversas escolas em diferentes lugares. Fizeram-se, neste mesmo ano, diversas nomeações de professores de Latim que eram, geralmente, escolhidos e indicados pelo Clero; o bispo assinava o diploma de sua nomeação e eram instalados pelo Senado da Câmara. Elevou-se também o número de mestres encarregados de ensinar a ler, escrever e contar.

Observemos que, nas palavras de Almeida (1989), a importante contribuição do governo de D. João VI para a instrução primária foi a criação de escolas e a ampliação do número de professores para o ensino da leitura, escrita e cálculo, sendo esses os conteúdos base do ensino elementar. No entanto, embora D. João VI tenha oferecido diversas contribuições para a instrução primária, as modificações só começam a se efetivar com as medidas mais abrangentes em relação à instrução pública e à organização política e social do país, decorrentes da proclamação da Independência do Brasil, em 1822, e a decorrente instalação de uma monarquia constitucional e criação do Estado-nação, conforme salienta Almeida (1989).

Almeida (1989) enfatiza que a instituição do império brasileiro trouxe um significativo avanço para a educação e a cultura nacional. E é sobre esse período, com vistas ao ensino da escrita, que juntamente com o autor e com outras vozes dialogamos.

O Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, mais especificamente a partir de 1822, caracterizava-se como um país recém-independente e que necessitava estruturar-se. Dentre diversos fatores que possibilitariam esta estruturação, a instrução elementar pública ganha um

papel de destaque.

A partir da instauração de um discurso sobre a necessidade de organizar a instrução elementar, iniciadas com vinda de D. João VI, as três décadas seguintes distinguem-se pela produção de dispositivos, legais ou não, e de outros discursos, que visaram à organização da instrução elementar no século XIX.

Dentre as primeiras modificações nesse período destaca-se a gratuidade da instrução pública primária, aprovada pela *Constituição Imperial de 1824* e que foi regulamentada pela Lei de 15 de outubro de 1827, considerada esta última a primeira tentativa de se criarem diretrizes nacionais para a instrução pública (ZOTTI, 2004, p. 39). Esta lei marcou um novo modo de inserção do Estado no processo de escolarização da população brasileira.

A presente lei “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império”. (BRASIL, 1827, p. 71) Em seu artigo primeiro está previsto que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. (BRASIL, 1827, p.71) No entanto, a criação dessas escolas dependeria de aprovação do Presidente da Província – juntamente com os Conselhos Gerais e/ou as Câmaras Municipais –, que deveria indicar as localidades onde seriam instaladas as novas escolas, sendo responsável, também, pela fiscalização, nomeação e suspensão de professores.

Saviani (2008) esclarece que a lei citada não deixava de estar em consonância com o espírito da época, tratava ela de difundir as luzes, garantindo em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensável.

A lei ainda regulamentava sobre o método de ensino mutuo; estabelecia sobre a responsabilidade da escola elementar de disseminar a leitura, escrita, aritmética, gramática da língua nacional e princípios da doutrina religiosa; sobre o recrutamento de professores e o controle de suas atividades. Vale salientar ainda que a lei versa sobre o ensino das primeiras letras para meninas, na qual encontramos ainda uma diferenciação do ensino de acordo com o gênero:

As mestras, além do declarado no art. 6º, com a exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica (BRASIL, 1827, p. 72).

Na Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, um dos pontos-chave para organizar a

instrução foi a definição do que se ensinaria nas escolas de primeiras letras, que transcrevo:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammática da língua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brazil. (BRASIL, 1827, p. 72)

No campo educacional, e mais especificamente no ensino da escrita, conforme podemos observar em Almeida (1989), o Brasil experimentava novas ideias que levaram, por exemplo, a mudança no modelo de método de ensino adotado nas escolas. O método de ensino individual, vigente no período, se choca com os ideais de uma escola laica e de acesso universal, seria preciso repensar os métodos para que mais pessoas pudessem ter acesso à escola e ao seu ensino, e deste modo, é proposto o método de ensino mútuo, expresso no artigo 4º da lei citada: “as escolas, serão de ensino mútuo nas capitaes das províncias; e o serão também nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que for possível, estabelecerem-se”. (BRASIL, 1827, p.71)

O método mútuo, também denominado monitorial ou lancasteriano, estava sendo utilizado na Europa, apresentando resultados positivos no que se refere à eficiência e ao custo. Sua adoção, nas escolas brasileiras, mostrava-se conveniente naquele momento. Segundo Saviani (2008), em consonância com o espírito da época, a adoção do “ensino mútuo” com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo o numero de alunos. Tal método apresentava-se como uma proposta de organização do ensino que compreendia todos os elementos constitutivos do fenômeno educativo, quais sejam os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares (INÁCIO; FARIA FILHO, 2004, p.2). A partir de tal método esperava-se acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos.

Esse método já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1812, quando, por intermédio de D. João VI, chegou ao país, embora só tenha se tornado oficial com a lei de 1827, já citada. De acordo com Almeida (1989), compreende-se a preferência da lei pelo método mutuo, quando se sabe que, por este sistema, “duzentas, trezentas crianças podem receber instrução primária suficiente, sem que haja necessidade de mais que dois ou três professores”. (ALMEIDA, 1989, p. 60)

Como esclarece Manacorda (2010), o método preconizado por Lancaster, segundo seus seguidores possibilitava que um único professor desse aula para até mil alunos. Bastava, para

isso, que ele contasse com espaço e materiais adequados e, sobretudo, com a ajuda dos alunos-monitores. Esse método fundamentava-se na seleção dos alunos mais adiantados para, como monitores, auxiliar os professores. Os alunos desempenhavam a atividade de ensino.

O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo (SAVANI, 2008, p. 128). Durante as aulas, como nos informa Almeida (1989, p. 60), o papel do professor limitava-se a supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor. E assim, avaliando continuamente o comportamento e o desempenho dos alunos, esse método colocava a competição como princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados. “Com exceção da ‘voz baixinha’, nada mudou”. (MANACORDA, 2010, p. 315)

Outra característica de organização do conhecimento proposta pelo método mútuo foi a simultaneidade do ensino da leitura e da escrita. Em geral, a prática precedente separavam tais aprendizagens. Inicialmente, ensinava-se a ler, depois de alguns anos os alunos aprendiam a escrever. Com a implantação do método mútuo, os alunos deveriam aprender a ler e a escrever, simultaneamente, desde o início do seu processo de escolarização.

Como diz Manacorda (2010), o ensino mútuo associa a leitura e a escrita. Desse modo, para aprender a ler, os alunos se agrupavam em semicírculos na frente de grandes quadros, e os monitores de classes ditavam os conteúdos dos quadros onde estavam escritas as lições, e os alunos escreviam em suas lousas, depois interrogavam alguns alunos e mandavam repetir de voz e de cor os exercícios anteriores. Nas lições de escrita, aprendia-se o alfabeto manuscrito. O monitor apontava para a letra que os meninos deveriam formar na areia. Depois de desenhá-la, deveriam dizer o nome delas. (MANACORDA, 2010, p. 314-315)

Desse modo, se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto isso não aconteceu. (SAVIANI, 2008, p.129)

Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais (SAVIANI, 2008). As assembleias Provinciais, por sua vez, procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas votando “uma multidão de leis

incoerentes” sobre instrução pública (ALMEIDA, 1989, p. 64).

Os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias ao longo do período imperial evidenciam as carências do ensino, o que permite inferir que o Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria. Portanto, contrariamente a uma tendência frequente na historiografia educacional, não se pode atribuir ao Ato Adicional a responsabilidade pela não realização das aspirações educacionais no século XIX.

As críticas principais recaíram sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo, insignificante remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas.

3.3 Um campo de modificações: a escrita como instrumento de modernidade

Como vimos, anteriormente, até o início do século XIX a escrita era vista como uma atividade profissional, e o seu ensino estava reservado a poucas pessoas. A partir das primeiras décadas desse mesmo século se inicia um movimento de desprofissionalização da escrita e o seu ensino torna-se obrigatório nas escolas, sob a responsabilidade do Estado. Esse movimento de desprofissionalização da escrita ganha ainda mais força no século XX com a instauração de uma nova demanda social: a universalização da escola.

Com a proclamação da República, em 1889, a educação ganha destaque e passa a ser vista como um instrumento de modernização e de progresso. Com o intuito de reverter o quadro de atraso do império em relação à educação, marcado essencialmente pelo analfabetismo (MORTATTI, 2004, p. 53), a escola se torna o local institucionalizado para formar essa nova geração, e concomitantemente a leitura e a escrita, que até então eram práticas cuja aprendizagem se restringia a poucos, tornam-se aspectos fundamentais da escola obrigatória, gratuita e moderna.

E assim, para alcançar a sua grande missão de educar a todos, a escola deveria passar por uma ampla reforma, e o ensino da escrita, nesse contexto, passa por questionamentos e

modificações. Tal ensino estava diretamente relacionado à caligrafia, prática que exigia condições específicas com relação ao tempo e espaço, porém a modernidade trazia consigo a escassez do tempo, resultante da redução da carga horária pensada como solução para atender o aumento do número de alunos nas turmas; e deste modo, as discussões vão girar, sobretudo, em encontrar um tipo ideal de escrita adaptado à modernidade, apoiados em preceitos higienistas que ditavam as normas para esse ensino, tomando-se como base uma preocupação com a saúde dos alunos (VIDAL, 1998; VIDAL e GVIRTZ, 1998, FARIA FILHO, 1998).

A partir das propostas de higiene para o ensino da escrita vai se fazer necessário também uma escolarização do corpo do aluno, com indicações de uma posição adequada à escrita e uma forma correta de escrever. Desse modo, as práticas de ensino, vigente no Brasil, baseadas na escrita inclinada, passam a ser criticadas, apesar de “elegante, graciosa e pessoal” são apontadas como a causa para os problemas de miopia e escoliose encontrados nos alunos (FARIA FILHO, 1998). Em vista disso, é proposta a escrita vertical, justificada como a escrita mais higiênica, mais adequada à vida moderna e como o melhor “tipo” de letra a ser utilizada na escola primária.

A discussão a respeito dos dois tipos de letras parece ter começado, conforme ressalta Faria Filho (1998) por volta de 1881 quando a *Revue Scientifique* publica, na França, um texto sobre o aumento da miopia entre escolares e sugere que a fórmula de George Sand – “uma escrita direita, sobre papel direito, corpos direitos” – resolveria o problema da escoliose e da miopia (FARIA FILHO, 1998, p.3-4). E assim, atenderia a todas as prescrições de higiene para uma boa saúde e uma escrita perfeita.

Deste modo, não demora muito para que comece a ser adotada nas escolas a escrita “mais rápida” e promotora de escrita mais legível, a escrita que preservaria a saúde das crianças e que garantiam as prescrições higienistas, como mostram os estudos de Faria Filho (1998) sobre as escolas mineiras, e Vidal (1998) sobre as escolas paulistas.

Nesse contexto de reformulação da educação para a modernidade, disseminaram-se também os princípios e prática escolanovistas que aparece no Brasil, em 1920. As propostas da Escola Nova estavam centradas numa concepção diferenciada de infância e ensino (MORTATTI, 2004), segundo a qual o aluno assumiria um papel ativo no processo de aprendizagem e o professor deveria estar atento às necessidades e interesses dos alunos. O ensino da escrita deveria ser orientado com o objetivo de “despertar o interesse da criança, além de proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita”. (MORTATTI, 2004, p. 64)

A escrita, pautada nessa concepção escolanovista, passa a ser entendida não mais como questão exclusiva de caligrafia, mas como “um meio de comunicação e instrumento de linguagem” (LOURENÇO FILHO, 1950). Vidal e Gvirtz (1998) nos dizem que o objetivo dos escolanovistas ia além das preocupações higienistas de cuidado com a posição do corpo do escolar, do papel e da pena, “pretendiam constituir uma didática racional da escrita que, respeitando o ato de escrever como expressão do pensamento, oferecesse ao aluno uma técnica de otimização do traçado da letra: legibilidade, clareza, velocidade e elegância” (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 23). E é com base nisso, que Lourenço Filho, um dos principais representantes da Escola Nova no Brasil, embasa a sua crítica feita a essas concepções de caligrafia da época:

O espírito do ensino continuava a ser o mesmo: a caligrafia era uma exigência de aulas especiais, e o seu fundamento didático, a repetição aborrecida e fatigante... A conservação dêsse espírito dá-nos expressivo exemplo do que é o ensino formal, trabalho da escola para a escola, despidido de valor intrínseco ou de interêsse [...]. E a escrita bastarda, primeiramente, depois a vertical vieram a ter a sua época. O emprêgo desta última denunciava já um propósito funcional, o da clareza da leitura, e decorria também duma nascente preocupação nas pretendidas qualidade de boa higiene dêsse tipo de letra. “Papel direito, corpo direito, escrita direita”... No entanto, prevalecia ainda o processo de simples cópia e repetição. E se havia a preocupação funcional da letra, não havia ainda a das condições reais do aprendizado. (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 6)

Assim sendo, o tipo de escrita ideal que reunia os novos preceitos de modernidade, defendido pela escola renovada, era a caligrafia muscular, que foi disseminada, em 1936, pela professora Ormindia Marques, em sua obra *A escrita na escola primária*, a partir de experiências realizadas no Instituto de Educação do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, como defendido também por Lourenço Filho (1950, p. 7):

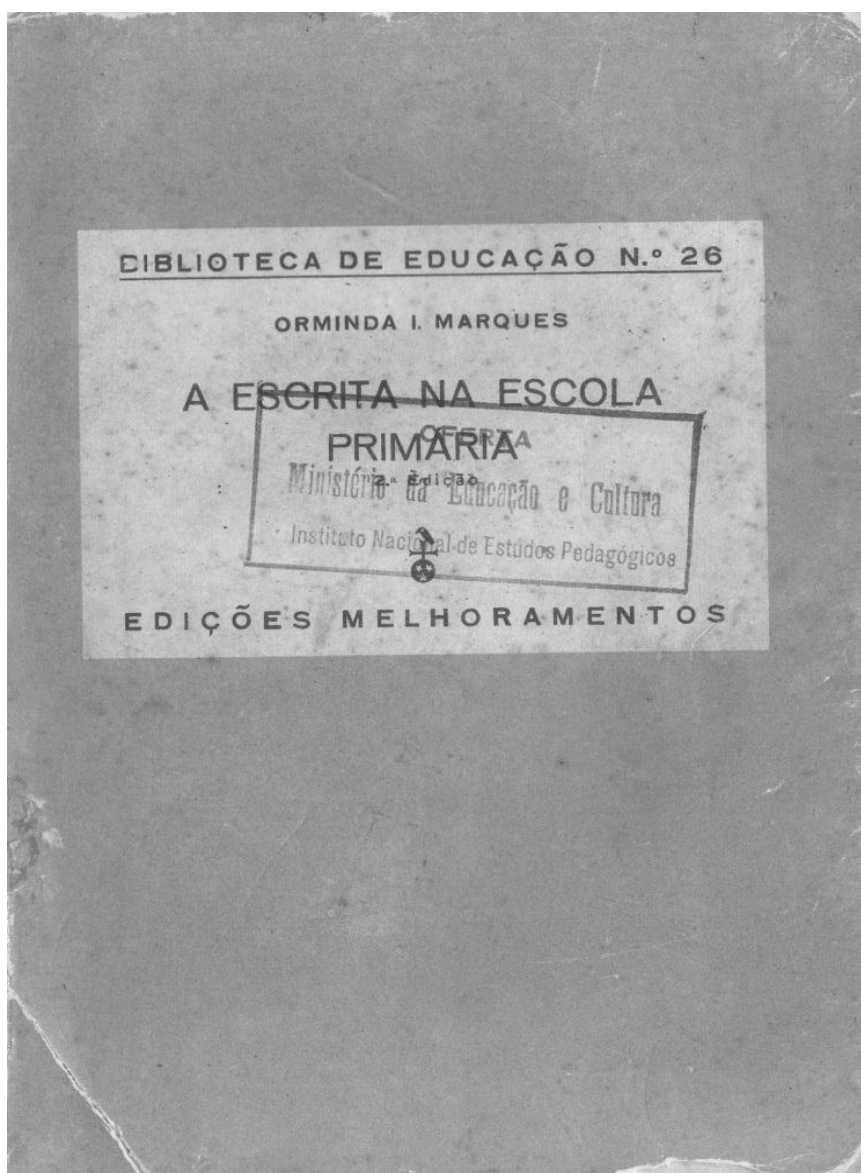
Graças à sua longa experiência, esclarecida pelo conhecimento das possibilidades e necessidades da criança, a professora Ormindia Isabel Marques nos apresenta uma nova orientação para o ensino da escrita. Nova não só em relação à prática corrente em nossas escolas, cristalizada ainda na caligrafia dos modelos, mas nova também, no sentido de que se compôs, dia a dia, com a observação e a experiência e sob a inspiração dos verdadeiros princípios do ensino funcional.

Essas experiências deram visibilidade aos pressupostos escolanovistas (VIDAL; GVIRTZ, 1998), e contribuíram para a concretização de um novo modo de pensar e agir em relação ao ensino da escrita no Brasil. Neste sentido, com a intenção de refletir sobre o ensino da escrita nesse período, analisamos a obra *A escrita na escola primária*, da autora Ormindia

Marques.

Orminda Marques com a intenção de divulgar entre os professores aquela que considerava a como sendo a “boa escrita” para o ensino na escola primária, encontrada a partir de um experimento realizado no Instituto de Educação, do Distrito Federal, Rio de Janeiro, com base na caligrafia muscular proposta por Lister, Freeman e Palmer, publica o livro pela primeira vez em 1936, com segunda publicação em 1950.

Figura 7 – Capa do livro *A escrita na escola primária*



Fonte: MARQUES (1950)

É importante destacar que não foi Orminda Marques a responsável pela introdução da caligrafia muscular no Brasil. A própria autora aponta que os debates em torno de tal sistema

no Brasil aparecem em São Paulo, em 1926, no Colégio Mackenzie, com o professor Alfredo A. Anderson.

No entanto, as experiências e ideias de Anderson não foram adotadas nas escolas de São Paulo, e nem em outras escolas (MARQUES, 1950, p 63), e por isso, a autora transfere o papel de disseminação da caligrafia à experiência adotada pelo Instituto de Educação do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, sob sua direção, dado que no momento da introdução dessas experiências ela era diretora da escola primária do Instituto, e à influência de Lourenço Filho que nesse período era diretor do Instituto de Educação¹⁶, e já demonstrava interesse nos estudos referentes à caligrafia muscular (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p.22).

Figura 8 – Experiência com a caligrafia muscular



Fonte: MARQUES (1950)

16 Nome dado ao conjunto das Escolas Normal, Primária, Secundária e Jardim de Infância, responsável pela formação docente de todo o magistério carioca. (Cf. VIDAL e GVIRTZ 1998)

Lourenço Filho, um dos maiores representantes da Escola Nova no Brasil, no ano de 1929, demonstrando interesse pela escrita muscular, efetuou uma tradução manuscrita de *Muscular movement writing — elementary book*, de C.C. Lister (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p.22). Pouco depois de assumir a direção do Instituto de Educação a convite de Anísio Teixeira dá início as experiências com caligrafia muscular na escola primária (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 22). A influência das ideias de Lourenço Filho no trabalho de Ormindia Marques fica evidente não só na escolha por este autor para escrever o prefácio do livro, mas, sobretudo pelas palavras da autora, de agradecimento pelas contribuições por ele oferecidas:

Ao Professor Lourenço Filho, Diretor do Instituto de educação, o meu reconhecimento, como orientador e animador que sempre tem sido dêste trabalho, e a êle devo também a leitura dos originais dêste livro. Que seja dado ao leitor reconhecer nas páginas a seguir tôda a influencia de suas sugestões. (MARQUES, 1950, p. 10)

Por isso também são atribuídas a esta experiência realizadas no Instituto de Educação do Distrito Federal a responsabilidade de dar “visibilidade às discussões escolanovistas sobre o ensino da escrita”. (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 22)

O trabalho realizado por Ormindia partiu da queixa/preocupação dos professores de que “as crianças escreviam pior que em outros tempos” (MARQUES, 1950, p. 11), fato que a autora atribuiu à máquina de escrever e à estrutura do ensino moderno. Assim, para solucionar esse problema da letra “má” dos alunos, a escola renovada não poderia recorrer a bases pedagógicas ultrapassadas, mas a “novas bases, com atenção a uma finalidade social, e adaptada às necessidades e interesses da criança”. (MARQUES, 1950, p.14)

Para atender às condições modernas da sociedade, a escrita também deveria ser moderna, deveria, portanto, ser clara, legível, rápida, elegante e com certa liberdade de execução, como salienta Marques (1950). Essa escrita, portanto, segundo a autora, só poderia ser realizada através da técnica da caligrafia muscular, um “método de escrever que emprega o músculo do ante-braço, deixando a mão livre para escorregar sobre o papel”, como define Anderson (apud VIDAL; GVIRTZ, 1998, p.22).

Nessa perspectiva, o ensino da escrita numa perspectiva moderna não estaria voltado à caligrafia, pois como elucida Lourenço Filho (1950, p. 6-8) “o ensino da caligrafia, pròpriamente dita, não tinha mais sentido, [...] a escrita deixa de ter, por isso mesmo, o seu caráter de ritual para tornar-se uma atividade natural, agradável e interessante”. A “boa escrita” não estaria mais ligada ao seu traçado, e, sim, com a relação necessária entre

movimento e escrita, pois como afirma Ormindia Marques (1950) é da “harmonia dêsse movimentos que depende uma escrita legível e rápida”. (MARQUES, 1950, p. 56)

Ainda de acordo com Ormindia Marques (1950), o sistema muscular “não se preocupa com o tipo de letra nem se ela deve ser vertical ou inclinada, dá-se à criança a liberdade de criar e desenvolver a sua própria escrita”. (MARQUES, 1950, p. 54) Através desse trabalho o aluno deixaria de lado as atividades de cópias propostas pelos manuais caligráficos, de repetição de modelos para se alcançar uma escrita perfeita, e desenvolveria uma escrita natural, que seria proveniente do ritmo da criança, uma letra própria de cada aluno.

No entanto, pode-se observar que isso não significou o fim dos exercícios de repetição, de imitação de modelos, pois como adverte a própria Ormindia Marques todos os especialistas do assunto “recomendam o “modelo” apresentado à criança, não para uma cópia mecânica, mas para ser imitado inteligentemente. São recomendados modelos de formas simples e de fácil execução”. (MARQUES, 1950, p. 56-57) Ou seja, o que estava aqui posto por ela não era uma crítica às atividades de cópias, mas as exaustivas repetições desses modelos para se alcançar a “escrita perfeita”.

Percebemos ainda, que embora a autora enfatize que esse sistema não se preocupava com o tipo de letra a ser adotado, dado que cada criança de acordo como o seu ritmo desenvolveria um tipo de letra, ela defendia que o ensino da escrita deveria iniciar-se a partir da escrita inclinada, como podemos notar em sua fala:

[...] um tipo de letra deve ser adotado, como ponto de partida, não como modelo absoluto, mas como norma que a criança deve esforçar-se para adquirir [...] Consideradas, porém, as condições sociais de aprovação ao tipo de letra inclinada, possibilidade de perfeita higiene [...] entendemos que deve ser dada preferencia ao tipo de letra inclinada, sem talhe (escrita por tração), para a aprendizagem no ensino primário. (MARQUES, 1950, p. 58)

Percebe-se, que Ormindia Marques ao justificar o uso desse tipo de letra, deixa claro que este dependeria dos cuidados com a posição do corpo, prescritos pelos higienistas, já que tal tipo de letra já havia sido indicado como um problema à saúde dos alunos. Ela acreditava que a criança posta em “posição correta produziria, normalmente, qualquer escrita”. Ou seja, Marques (1950), ao propor esse sistema para uma sociedade moderna demonstra também uma preocupação com a posição do corpo. Isso evidencia que embora se diga que na presente proposta que o foco não eram as atividades de caligrafia, como as propostas em manuais da época, mas uma escrita mais livre, percebe-se que essa “liberdade” continuava regulada por técnicas que eram exigidas pelos trabalhos de caligrafia. De acordo com Monteiro (2010,

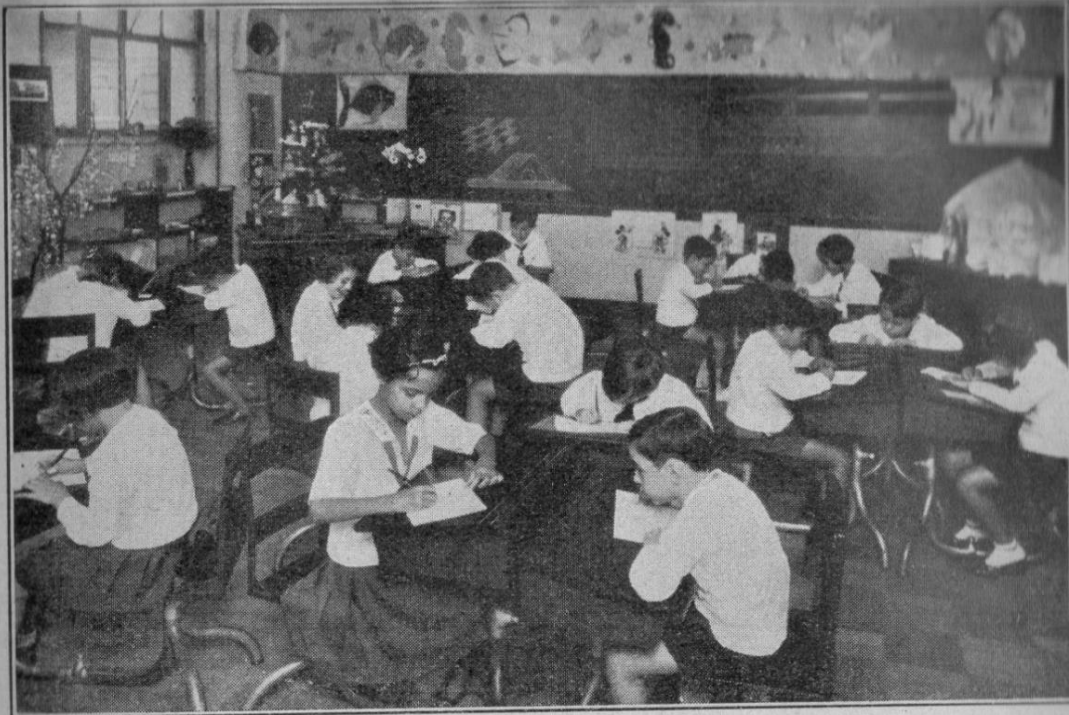
p. 53) essa preocupação da autora fica evidente nas imagens que estão inseridas em sua obra, como as que vos apresento nas figuras a seguir para apoiar os comentários.

Figura 9 – Boa posição para escrever

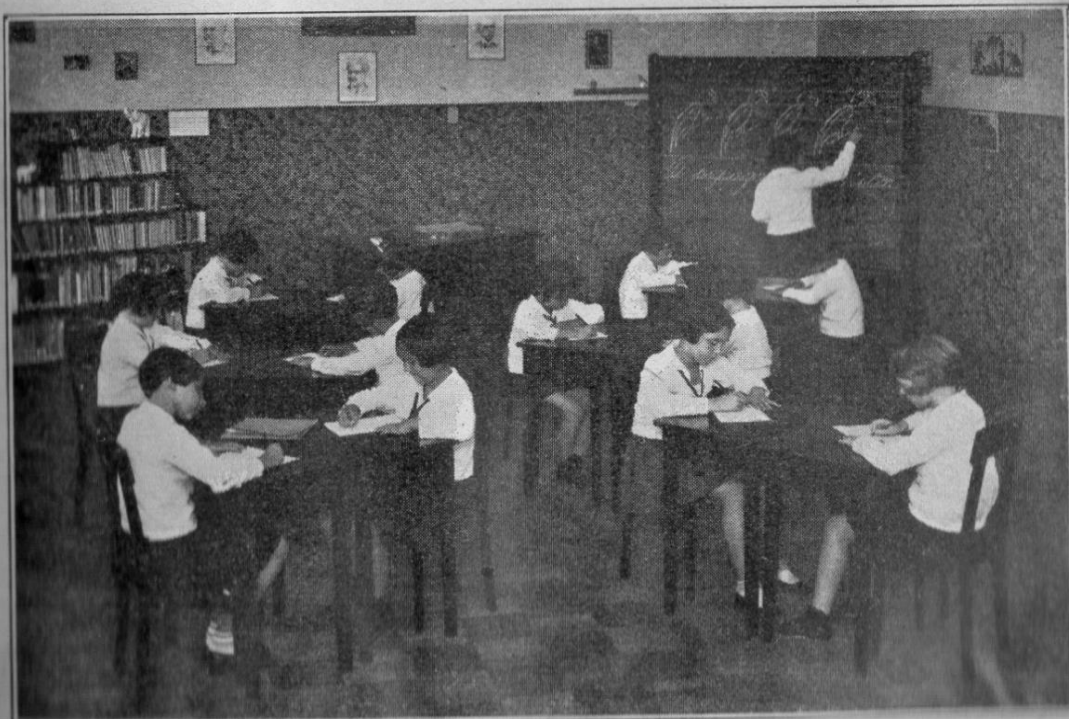


Fonte: MARQUES (1950)

Figura 10 – Posição correta para escrever. Sala de aula do Instituto de Educação do Distrito Federal



Alunos da Escola Primária do Instituto de Educação (1.º ano), primeiros ensaios de escrita. Notem-se os defeitos de posição.



Alunos da Escola Primária do Instituto de Educação, em aula de escrita. A posição tende a normalizar-se.

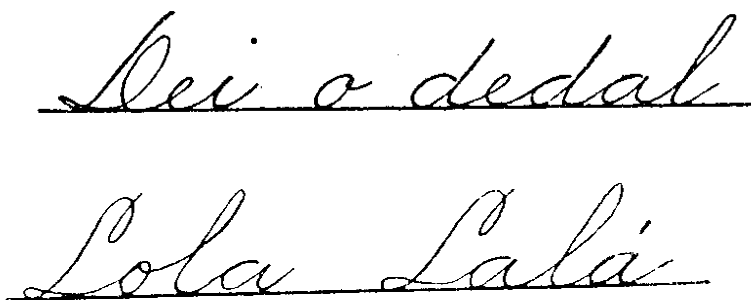
Os procedimentos de boa posição para escrever, enfatizados por Ormindia Marques estão embasados no sistema muscular preconizado por Freeman e defendido por ela como sendo aquele que mais atende as “exigências dos verdadeiros objetivos da escrita, admitindo perfeita sistematização da aprendizagem”. (MARQUES,1950, p. 58) A recomendação era que:

o aluno se mantenha em frente à cadeira, estando o assento desta em altura suficiente para que os pés pousem no soalho, naturalmente. Os braços devem ficar sôbre o tampo da carteira, mantendo-se os cotovelos a dez ou doze centímetros do corpo. Devem se manter quase retos o corpo e a cabeça, com ligeira inclinação para a frente. Os antebraços, sôbre a carteira, devem estar voltados um para o outro; a mão esquerda manterá o papel e movê-lo-a quando o ajustamento da posição o exigir. [...] (MARQUES,1950, p. 57)

Isso nos permite afirmar que ainda há aqui uma legitimação da cultura escolar por práticas de “escolarização dos corpos”. (FARIA FILHO, 1998) Mesmo propondo atividades que de certo modo davam mais liberdade ao movimento, dado que não se baseavam nos modelos de repetição de cópia dos modelos caligráficos, as técnicas continuavam prescrevendo as condutas mais adequadas para a bela letra.

O estudo foi desenvolvido, tomando-se como base os exercícios de seriação do modelo elaborado por Lister. As seqüências de exercícios tinham por objetivo desenvolver a inclinação, espessura e leveza das linhas. Ormindia Marques salienta, no entanto, que utilizou o modelo do alfabeto de Palmer, “por sua maior simplicidade” (MARQUES, 1950, p 63), cujo formato das letras se diferenciava, em algumas letras, do elaborado por Lister. Através desses exercícios de seriação propostos por Lister pretendia-se ter como resultado “uma letra inclinada e sem talhe, uniforme no tamanho e nas ligações, obtida por tração e não por pressão”. (VIDAL, 1998, p. 129)

Figura 11 – Modelo de escrita

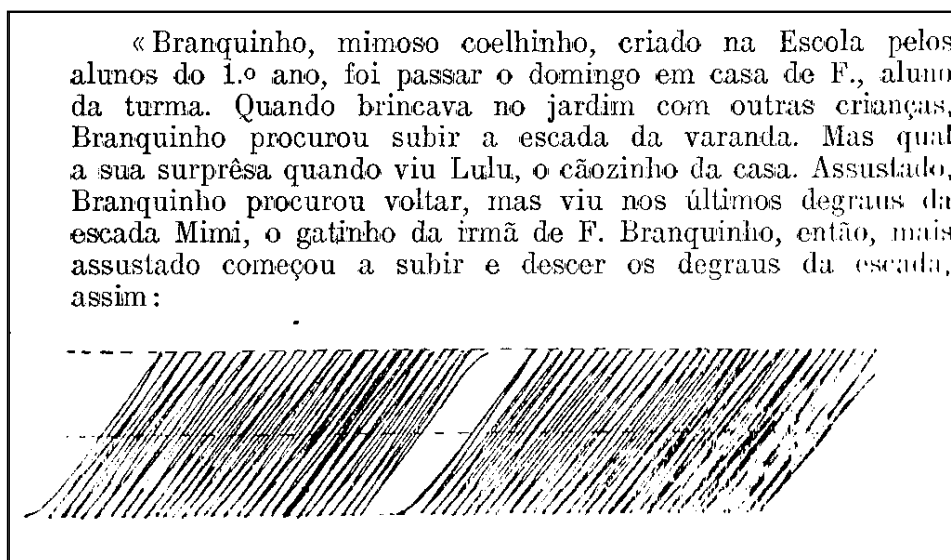


Fonte: MARQUES (1950)

Os alunos conseguiriam a adequada inclinação, espessura, leveza das linhas e maior habilidade da mão e do antebraço, logo após a apresentação da seriação dos exercícios, como ressalta Ormindá Marques (1950, p 63). Para isso, era indispensável que “já ao iniciá-los, o professor deve fazer que os alunos sintam que todo traçado deve ser leve, sem talhe; e, bem assim, que êle próprio deve marcar o ritmo. A princípio lento; depois, pouco a pouco, convenientemente acelerado”. (MARQUES, 1950, p. 63-64)

Para o primeiro ano, Ormindá Marques propunha que a escrita deveria desenvolver-se através da simples imitação. Ela destacava a importância dos exercícios preparatórios para a escrita, que deveria compreender a 1ª fase ou fase preparatória. Para Ormindá Marques escrita era “uma atividade predominantemente motriz”, e por isso o seu ensino que “reclama quanto ao movimento” (MARQUES, 1950, p. 26), exigiam exercícios para aprimorar a coordenação motora. Esse trabalho deveria ser associado com técnicas de motivação como músicas, histórias, palmas, versos, etc., pois a partir desses estímulos seria possível manter o interesse do aluno. Os alunos deveriam ser colocados em situações de “desejar a própria atividade de aprender a escrever”. (MARQUES, 1950, p. 27)

Figura 12 – Exercício de escrita para o 1º ano

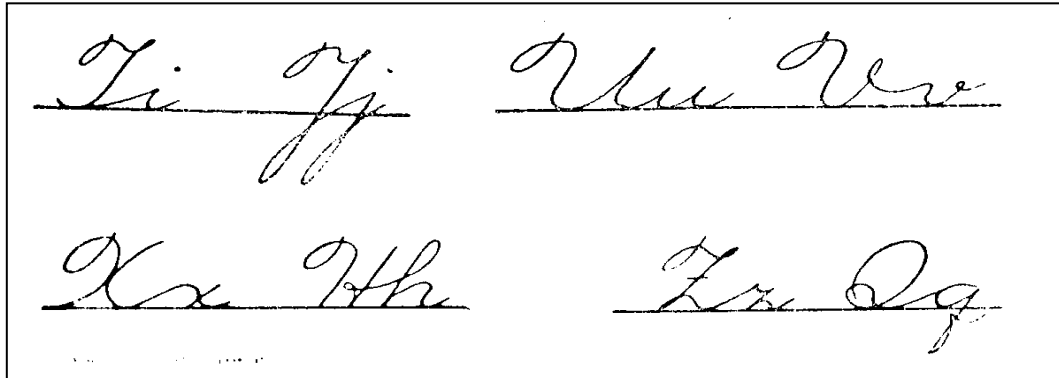


Fonte: MARQUES (1950)

Ormindá Marques acreditava que a partir dessas atividades conseguiria motivar, despertando o desejo de aprender a caligrafia, assim o professor alcançaria o êxito da aprendizagem. Ainda nessa primeira etapa do método, o aluno aprendia a fazer as letras separadamente e por fim fazia as ligações. No segundo período da primeira fase, a autora

sugere que se dê atenção à forma das letras, que seriam aperfeiçoadas com o tempo.

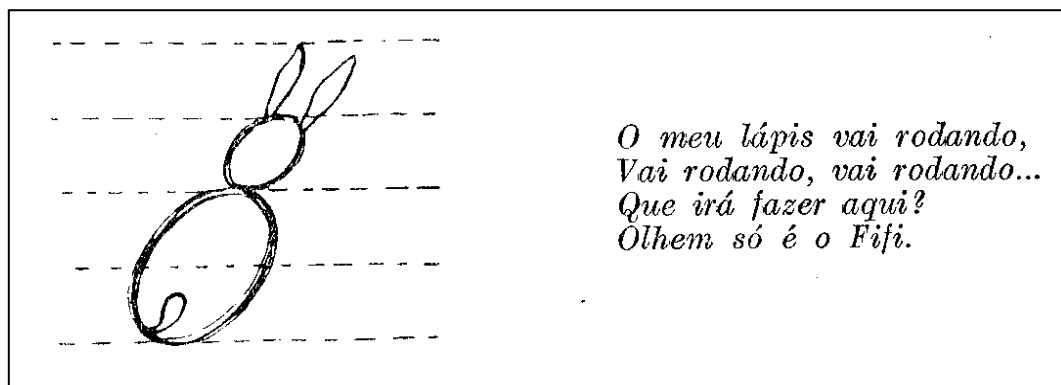
Figura 13 – Exercício de escrita para o 2º período do 1º ano



Fonte: MARQUES (1950)

No segundo ano era previsto que o aluno tivesse uma boa atitude em relação aos trabalhos escritos, disciplinando-o para que mantivesse a postura conveniente durante os trabalhos escritos para a execução correta dos movimentos, além de desenvolver uma letra de tamanho normal, em uniformidade de inclinação e alinhamento, bem como maior desembaraço de movimentos e leveza de traços.

Figura 14 – Exercício de escrita para o 2º ano

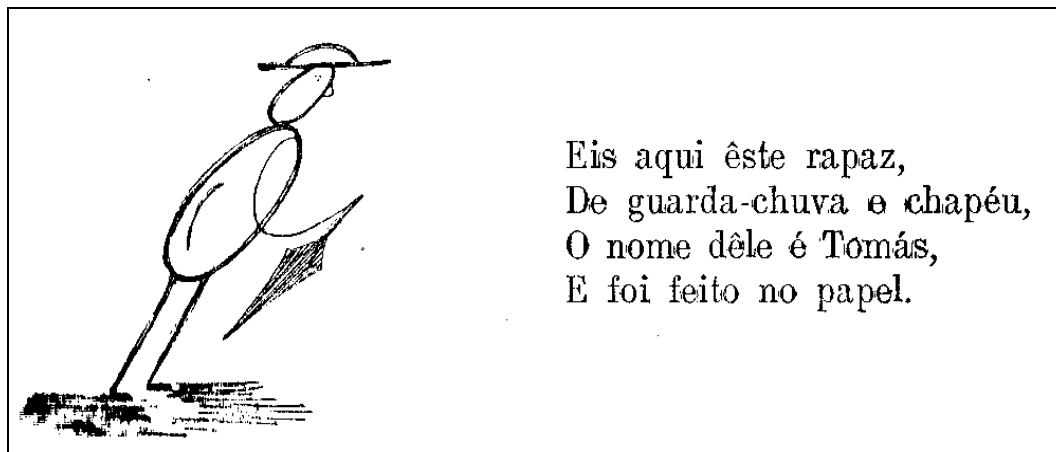


Fonte: Marques (1950)

No terceiro ano haveria uma complementação dos estágios anteriores, em relação à forma fundamental das letras no que diz respeito à regularidade em tamanho, inclinação e alinhamento, desenvolvendo posição adequada do corpo, da caneta e da inclinação do papel. Além disso, o aluno deveria habituar-se às boas normas de apresentação do trabalho escrito com relação às margens, parágrafos e cabeçalho. O aluno também deveria escrever com

desembaraço e leveza de traços, já se iniciaria o trabalho de se escrever à tinta.

Figura 15 – Exercício de escrita para o 3º ano



Fonte: Marques (1950)

Já nos quarto e quinto anos, a metodologia proposta por Ormindia Marques previa que o aluno deveria ser capaz de escrever com o *mais alto nível de desenvolvimento*, (MARQUES, 1950, p. 117), obtendo maior leveza e velocidade da escrita, sem prejuízo das qualidades já obtidas, em especial a legibilidade, tendo maior controle, eficiência e economia de movimentos. Ao final do curso, os alunos poderiam dar ao traçado um cunho pessoal.

É possível constatar, portanto, que a obra de Ormindia Marques, constitui um manual pedagógico para o ensino da escrita, especificamente da bela letra, no sentido moderno que assumiu frente às necessidades da sociedade em transformação. Ou seja, a ênfase dada ao traçado das letras e a “arte de escrever” ainda permanecem aqui. As técnicas propostas por Ormindia Marques para o ensino da escrita continuavam prescrevendo condutas mais adequadas para a bela letra e presas à necessidade de se seguir um modelo, e foram essas ideias que circularam até muito recentemente no Brasil. Segundo VIDAL e GVIRTZ (1998) o trabalho desenvolvido por Ormindia Marques rendeu a publicação de cadernos seriados de caligrafia, entre 1940 e 1960. Esses cadernos chegaram a ter tiragem de 250 mil exemplares anuais.

Vale salientar ainda que, apesar de aparentemente alinhada com a política educacional do período e divulgada em todo o território nacional, a experiência com a caligrafia muscular não conseguiram impor um novo formato de letra, inclinada, mantendo-se o de escrita vertical como hegemônico nas escolas brasileiras (FETTER; LIMA, E.; LIMA, G., 2010, p. 11-12). O

que atesta ainda mais que o ato de escrever se reduzia a um rigoroso trabalho de traçado das letras. E desse modo, com as contribuições de Beltrão (2006, p. 126) podemos inferir “que a presença da escrita na escola venha se constituindo, historicamente, como um trabalho pesado”.

3.4 Ensino da escrita: entres marcas de rupturas e permanências

Nas últimas décadas, tem ocorrido uma democratização apenas do acesso à escola, que se revela na crescente (embora ainda insuficiente) oferta de vagas. Entretanto, essa democratização do acesso não se tem feito acompanhar de uma democratização do saber e da cultura socialmente privilegiados (BRASIL, 1986, p.1).

Não é sem razão que problemas na área do ensino e da aprendizagem da língua materna, na escola brasileira, tenham-se agravado contemporaneamente à aceleração do processo de democratização do ensino, e consequentes crescimento quantitativo e diversificação do alunado, no 1º, 2º e 3º graus. (SOARES, 1983, p.1)

Segundo constatamos a partir do início do século XX, a educação passou a ser vista como um instrumento de modernidade, e com isso foi se consolidando um processo de universalização do acesso à escola. Dados revelam que, em meados do século XX como consequência desse processo, temos um patamar significativo de 36% de indivíduos escolarizados, entre 7 a 14 anos (MORTATTI, 2004, p. 23), o que configura um avanço se considerarmos que até os fins do século XVIII, conforme informações de Houaiss (1992), o número de letrados não ultrapassariam 0,5% da população.

Isso não significa, portanto, que esses avanços de ordem quantitativa estavam diretamente relacionados a indicadores de qualidade na educação ofertada; não implicavam em redução das taxas de analfabetismo. Segundo Mortatti (2004, p. 33), as modificações propostas até esse período não foram capazes de impedir a exclusão da maioria dos brasileiros do exercício de seus direitos básicos e acesso aos bens culturais de uma sociedade que se tornava gradativamente letrada.

No entanto, as tentativas de se efetivar esse direito de educação para todos não pararam por aí. A partir da década de 1950, denúncias do fracasso escolar, reveladas a partir dos dados do censo, associados a uma crescente reivindicação, pelas classes populares, do direito a escolarização (SOARES, 2002) impulsionam o processo de democratização da escola, cujo efeito mais expressivo vai ocorrer na década de 70.

A partir desse momento, como nos descreve Soares (1983), ocorrem grande expansão de oferta de matrículas no ensino fundamental e o grande aumento da oferta de vagas de 2º grau e ensino superior, provenientes da implantação da lei 5692/71. Geraldi (2013, p. 116) ainda acrescenta que:

Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional do Governo, implantado no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos de escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a idéia de uma educação que se democratizasse, porque fazia aumentar as chances de igualdade e de condições.

No entanto, não foram dadas aos alunos que começavam a ocupar os bancos das escolas reais condições de igualdades, “a democratização do ensino chegava à escola, sem que estivesse preparada para conviver com os problemas que ela demandaria. O crescimento da oferta de vagas fez com que surgisse, na escola, uma clientela extremamente diversificada” (BELTRÃO, 1986, p.35), e que trazia consigo uma variedade linguística não estudada na escola.

A escola, em busca de uma homogeneidade, insistia em ensinar a partir de uma variedade linguística que não fazia parte da realidade dos alunos, além disso, considerava as variedades linguísticas dos alunos como “incorretas”, “pobres”, e “deficientes” (SOARES, 1983, p. 10), o que, dentre outros fatores, contribuiu para aumentar ainda mais o fracasso escolar. Os efeitos desse fracasso foram sentidos de modo mais significativo no ensino da língua portuguesa, como evidenciam as falas apresentadas na epígrafe que abre essa seção.

Os professores, nesse processo, também foram diretamente afetados. Acostumados a lidar com uma classe social, em certa medida homogênea, pertencentes à elite social, com a entrada de uma nova clientela passam a ter diversas responsabilidades dentre as quais salientamos as apresentadas por Beltrão (1986, p. 35):

Lidar com aquela clientela, atender às suas especificidades, adequar os programas das disciplinas a seu favor, alterar o script das aulas – conforme o que a renovação sugerisse – e outras tantas quantas a burocratização do

ensino impusesse, ao tempo em que também fatores e natureza sócio-econômica atingiam todo o sistema educacional e, muito especialmente, esse profissional, restringindo sobremaneira o seu poder aquisitivo, o que não deixou de influir na sua preparação em termos técnicos para melhor atender as exigências constantes do processo ensino/aprendizagem.

Como os professores não estavam preparados para lidar com essas modificações, há uma diminuição da qualidade do ensino da escrita.

Com a implantação da Lei 5692/71, são propostas inovações metodológicas referentes ao ensino da linguagem oral, da leitura e da gramática normativa, embora “baseado nas teses da Teoria da Comunicação Humana [...] muito mais do que na dos pesquisadores da linguagem, da área da Linguística”. (BELTRÃO, 2006, p. 81) No entanto, tais inovações não se podem notar em relação ao tratamento dado à expressão escrita que permanecia imutável (BELTRÃO, 1986, p. 13).

A partir desse momento, conforme nos diz Beltrão (1986), a função comunicadora da escrita começava a ser substituída por valores de outra natureza, como por exemplo, a rapidez e a objetividade. Beltrão (1986, p.12) ressalta que a objetividade “passava a ser o marco no ensino da Língua Portuguesa”, em conformidade com o critério referente à política do exame vestibular unificado em todo território nacional, adotado pelo Ministério de Educação, que suspendia a redação, como prova ou questão específica do vestibular. O escrever na escola, desse modo, torna-se afetado por esse critério externo. A resolução de atividades de escrita, como, por exemplo, compreensão de textos, estudo sobre característica de um texto literário, fica submetida ao uso do x e da cruzinha pelo estudante (BELTRÃO, 1986, p. 12).

Podemos dizer desse modo, tomando as palavras de Beltrão (1986) e Geraldi (2013), que, em função dessa resolução do Ministério de Educação, “durante algum tempo, não somente o ensino como também uma simples indicação que sugerisse a produção de um texto foram evitados na escola”. (BELTRÃO, 1986, p.36) Os textos, antes criados pelos alunos, cedem espaço para atividades em que a língua aparece engessada e pronta para uso, em livros didáticos que reduzem o professor e o aluno “a máquinas de repetição material”. (GERALDI, 2013, p.117)

Lendo Beltrão (1986), podemos inferir que, anteriormente a essa conduta do Ministério de Educação “o aluno, apesar do professor, apesar da necessidade de uma metodologia que definisse os meios para alcançar seus objetivos, conseguiu redigir”. (BELTRÃO, 1986, p. 34) E reafirmado também por Geraldi (2013, p.123) “os alunos aprendiam apesar das evidentes falhas”. Assim, o que se pode dizer em relação, ao ensino da escrita é que a adoção desse

critério: suspender a elaboração de redação no exame vestibular, em conformidade com Beltrão (1986), contribuiu para desestabilizar o ensino da escrita no interior da escola.

Soares (1983, p. 1) nos diz que também nessa década:

se se consultam jornais e revistas, [...], pronunciamentos de autoridades políticas e educacionais, verifica-se que é também nela que aflora uma grande preocupação com o que se considera “o uso inadequado e deficiente da língua materna”, quase sempre atribuído à “decadência do ensino e da aprendizagem do Português”, nas escolas”.

Não é preciso dizer que as críticas quanto ao “uso inadequado” ou “deficiente” recaí na escrita dos alunos, com as incorreções de natureza ortográfica, ou gramatical, já que como afirma Soares (1983, p.10), por ser essa a principal preocupação da escola, é com essa aprendizagem que se têm evidenciado, mais claramente, problemas e dificuldades.

Como resposta a essa crise da escrita, no final dos anos 70, o decreto de nº 79.298 promulgado no ano de 1977 instituiu a inclusão, o retorno, de redações em provas e exames vestibulares. Esse decreto, como expressa Beltrão (1986, p. 36), marcava um retorno paulatino do ensino de redação à escola. Com isso, surgem inúmeros manuais para auxiliar o professor no trabalho de uma “prática que tinha abandonado há algum tempo” (BELTRÃO, 1986, p. 36), uma prática que, como salientado por Beltrão (1986), havia sido substituída por exercícios objetivos.

A partir de 1985, os exames vestibulares constatam a permanência do despreparo dos vestibulandos, que, apesar de todos os esforços, ainda redigem mal (CLARE, 2011). Percebe-se que nesse período é dada bastante ênfase aos erros ortográficos, e que podem ser atestados em matérias jornalísticas. Resgato para validar essa constatação a fala de Freitas (1983, p. 91):

Manchetes como “Redação escolar: problemas no 1º e 2º graus”, “Caos nas redações do Vestibular” ou “Os universitários não sabem escrever” presentes, ultimamente, em muitos veículos de comunicação constituem um seguro indicio do problema que se apresenta, e com que vigor, no âmbito educacional brasileiro. Problema considerado nacional, vem pondo em evidencia seu aspecto talvez mais externo e por isso mesmo facilmente localizável: a ortografia”.

Assim, é possível afirmar que entre idas e vindas, entre rupturas e permanências, a ortografia dita as regras do jogo no ato de escrever, pelo menos até aqui ou não. Nesse mesmo ano, 1985, já se ouvem os ruídos de mudanças no modo de pensar o ensino da escrita.

As pesquisas de Emília Ferreira e Ana Teberosky, divulgadas no livro *Psicogênese da*

língua escrita (1985), começam a ressoar entre os educadores, marcando o início da instauração de um novo paradigma para a interpretação do modo pelo qual a criança aprende a ler e escrever. As autoras passam a explicar a aprendizagem da escrita como um processo de construção cognitiva, resultante da ação de um sujeito cognoscente e ativo. Com base nessa perspectiva, os erros ortográficos passam a ser vistos, conceitualmente, como parte do processo de aprendizagem do aluno.

Nesse mesmo ano, é importante destacar que as *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*, divulgadas pelo MEC, em 1986, já sinalizava a necessidade de rupturas e sugeria modificações para o ensino da língua, apoiadas nas atuais concepções linguísticas e psicolinguísticas. Essas diretrizes recomendam para o ensino da escrita o seguinte objetivo, para as séries iniciais do ensino fundamental:

Entendimento de que a escrita, para permitir a interlocução a distância, obedece a uma **convensão ortográfica** de que cada usuário não pode ser árbitro, mas que é necessário dominar para não prejudicar o objetivo precípua da existência da própria escrita (BRASIL, 1986, p. 15)

Ainda no que diz respeito ao ensino da escrita, e mais especificamente ao ensino da ortografia, o documento recomenda que se ensine “desde a alfabetização inicial, que o sistema fonológico comum não pode coincidir univocamente com as regras convencionais da escrita”. (BRASIL, 1986, p. 8)

Deste modo, já podemos notar aqui uma nova forma de compreender o ensino da ortografia, já se compreende que a escrita não é mera representação da fala, de que na escrita não há uma transcrição biunívocas e recíprocas entre letras e sons.

No entanto, é importante destacar que as tais diretrizes não foram implementadas, e tais modificações vão se incorporar 11 anos depois, com algumas revisões, aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua portuguesa, elaborados pelo MEC e divulgados a partir de 1997.

A partir desse momento, várias pesquisas já foram desenvolvidas sobre o ensino da ortografia e dão a esse aspecto da escrita um olhar diferente. Assim, cabe refletir quais são hoje as atuais orientações e contribuições desses trabalhos para o ensino da ortografia. É sobre esse aspecto que trataremos no próximo capítulo.

Ortografia no Brasil

4 Ortografia no Brasil

Esta palavra, Orthografia, é grega: quer dizer ciência de escrever diretamente. [...] A primeira e principal regra na nossa orthografia, é escreuer toda las dições com tantas letras com quantas a pronunciamos, sem poer consoantes oçiosas [...] Orthographia é vocábulo grego, e os latino o escrevem desta maneira atrás, e nós o deuemos escrever com estas letras, orthografia, por que com ellas ô pronunciamos. (BARROS, J., 1540, p. 83-87)

Me pareceo fer muy necessaria & conueniente a toda peffoa que escreve, faber bem guardar a orthografia, pondo em seu lugar as letras & os accentos necessarios que se requerem no discurso das escripturas. E porque nesta parte os mais dos Portugueses são muy estragados viciosos, & com innumeraueis erros que cometem, corrompem a verdadeira pronunciação. [...] hũs per descuido, & outros por não saberem latim (que he a fonte donde manou a mayor parte destes nossos vocábulos) coftumão trocar muitas vezes hũas letras por outras, o que realmente se nam pode fazer sem offenderem â pronunciação desta nossa linguagem. (GÂNDAVO, 1574, prólogo)

Esses trechos retirados de obras que datam do século XVI evidenciam a natureza do objeto deste estudo, a ortografia, mas além de se querer chamar atenção para a forma como eram escritas pretende-se evidenciar que, embora pareçam somente escritas ortográficas antigas, cada uma delas guardam concepções diferentes sobre o que se consideravam as regras da “arte de bem escrever”, que circularam durante muito tempo em jornais, nas gramáticas, dicionários, e em materiais escolares como cartilhas e livros didáticos, antes da ortografia se tornar normatizada por lei.

Ao transcrever estas escritas para este papel tive a sensação de estar desfazendo o trabalho da adorável e sapeca Emilia¹⁷, quando em visita ao bairro da ortografia, ao se deparar com as palavras escritas com a ortografia etimológica saiu a convocar e a retirar das palavras todas as letras “inúteis”, que em nada alterava na pronuncia, causando uma verdadeira revolução ortográfica. Certamente se ela estivesse lendo esse trabalho, diria: “Não quero! Não admito isso. Isso não tem caimento”. Mas depois, esperta como é entenderia que é por uma boa causa. Afinal, o que se pretende aqui é contar a história da ortografia para que se compreenda que, mais do que a escrita correta, a ortografia “[...] é um conjunto de ocorrências que podem ser encontradas, analisadas e classificadas em função do tempo e do lugar onde

¹⁷ Refiro-me a boneca Emilia personagem de Monteiro Lobato. Em, LOBATO, Monteiro. *Emilia no país da gramática*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.

ocorreram" (CAGLIARI, 2009, p. 18), e que desempenha um importante papel na fixação e conservação da escrita no tempo.

Neste capítulo, pretende-se mostrar que antes da ortografia tornar-se legislada, uma série de propostas que visavam à uniformização e à fixação foram apresentadas, influenciadas por questões que estavam além de questões linguísticas, influenciadas, sobretudo, por questões de ordem social, política e econômica. Neste capítulo, abordaremos sobre a constituição da ortografia da língua portuguesa desde as primeiras tentativas de normatização até o momento em que se criam leis nacionais para assegurar a fixação e a uniformização da ortografia.

E também pensando nesse campo de modificações que se engendraram na ortografia, sobretudo no atual contexto de discussões em torno do acordo ortográfico refletir sobre o ensino da ortografia que também passou por modificações em decorrência das atuais concepções no ensino da escrita, ou por uma má interpretação delas, criando um terreno de dúvidas e inseguranças quanto ao seu ensino. Pretende-se, deste modo, buscar nos atuais estudos em ortografia contribuições para o seu ensino.

4.1 A história da ortografia no Brasil

Os primeiros documentos escritos em português datam do século XIII. Nesse período, o objetivo dos escritores ou copistas, segundo Coutinho (1976) era facilitar a leitura, a intenção era dar ao leitor uma impressão exata, ao máximo possível, da fala. “A língua era escrita para o ouvido”. (COUTINHO, 1976, p. 107)

No entanto, não havia ainda nesse período uma preocupação em se fixar a escrita das palavras, por isso muitas vezes é possível constatar uma palavra grafada de diversas formas, e essas variações gráficas podiam ser notadas tanto em textos diferentes, como também em textos do mesmo autor, inclusive dentro de um mesmo texto. Como exemplo, podemos citar a palavra não, que podia ser escrita como ñ, nam, nom ou ainda nã (CAGLIARI, 1994, p. 104).

E, é exatamente por isso, que Cagliari (1994) chama atenção para a classificação desse período como sendo uma ortografia fonética, que mesmo sendo aceita por muitos autores, deve ser visto com atenção, dado que isso tem levado muitos estudiosos a conclusões equivocadas ao acharem que tais textos refletiam as variações dialetais. Ora, se não existia

uma ortografia fixada, e os escritores escreviam da forma que consideravam como sendo mais considerável, ou a melhor, para o leitor ou mesmo para o próprio escritor, não podemos falar que refletiam as variedades dialetais da época, “essa liberdade, no entanto, não fazia da grafia uma transcrição fonética, embora, em alguns casos, esta fosse a intenção de quem escrevia”. (CAGLIARI,1994, p. 109) Esse período, fonético, se estende até o século XVI (COUTINHO, 1976, p.107).

Os séculos XV e XVI, em Portugal, caracterizaram-se como o período das grandes conquistas portuguesas, um período de glórias marítimas e comerciais, e ampliação de domínios com os novos descobrimentos. Como Portugal precisava firmar a língua portuguesa para que pudesse ser difundida e ensinada aos povos recém-conquistados (ROCHA, 2006, p. 5), surge a necessidade de se regularizar a ortografia, como uma forma de transmissão cultural e coesão social, fato que se torna ainda mais imperioso com o advento da imprensa e o aumento do público.

A partir daí surgem, então, as gramáticas da língua portuguesa: a *Grammatica da lingoagem portuguesa (1536)*, de Fernão de Oliveira; *Grammatica da língua portuguesa (1539-1540)*, de João de Barros; *Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da língua portuguesa*, de Pedro de Gândavo, 1574; e *Ortografia e origem da língua portuguesa*, de Duarte Nunes de Leão, 1576.

Essas gramáticas revelam não só as bases que sustentam a discussão e a tensão para fixação do sistema da ortografia portuguesa, a base *fonética*, cujos seus maiores representantes são Fernão de Oliveira e João de Barros, preocupados com uma escrita que correspondesse às características fonológicas da língua; e a base *etimológica*, representada por Gândavo e Duarte Leão preocupados com a história da língua, com a tradição greco-latina. Mas, além disso, marcam um “início do rol vastíssimo de obras que, a partir do século XVI, continuarão a tentar normalizar o que parecia não normalizável” (GONÇALVES, 1992, p.38), como também revelam os discursos que orientaram a forma de se grafar as palavras nas produções escritas desenvolvidas nesse período. Vejamos o que nos diz Gândavo (1574, p.13):

Quis fazer estas regras da orthographia a rogo de algũs amigos, as quaes trabalhey por comprehender em breues palavras com a menos difficultade que pude, pêra com ellas aproueitar a toda peſſoa que as quifer ſeguir.

Podemos notar que, apesar das tentativas de se normatizar a ortografia, elas não tinham um caráter obrigatório, o uso, a escolha por determinada ortografia estavam associados a uma

aproximação com o autor ou à concepção defendida por ele. Isso nos revela que a grafia das palavras continuava a ser escolha individual, e isso continuaria por longo tempo, até o século XX.

A partir da divulgação dessas duas últimas gramáticas, o critério adotado pelos autores passa a ser, predominantemente, a escrita etimológica. A tendência para um modelo de base fonética iniciada na obra de Fernão de Oliveira foi aos poucos cedendo espaço para incorporação do modelo etimológico, predomínio que se estende até o ano de 1904.

A ortografia etimológica atingiu seu apogeu em 1734, com a publicação *da Orthografia ou arte de escrever e pronunciar com acerto a língua portuguesa*, de João Madureira Feijó. Segundo Gonçalves (2003), a Orthografia de Madureira Feijó conheceu grande circulação, tendo ajudado a difundir durante todo o século XVIII e boa parte do século seguinte, um modelo ortográfico de cunho etimologizante.

O século XVIII é marcado por duas correntes convergentes: por um lado, o mercantilismo, que se traduziu na proteção e controle do Estado sobre as atividades comerciais e, por outro o Iluminismo, interpretada, no caso português, como uma fase evolutiva do absolutismo, associada à figura de D. José e seu primeiro ministro, o Marquês de Pombal (GONÇALVES, 2003, 25). Tais condições contribuíram para um considerável aumento de publicações e um crescente aumento da vida intelectual em academias e tertúlias (GONÇALVES, 2003, p. 26). Há, nesse período, um número crescente de obras que, de forma explícita e exclusiva, se “destinam a enunciar as regras da boa maneira de escrever”. (GONÇALVES, 1992, p. 12) E é nesse contexto que se situa a obra de Feijó.

A proposta ortográfica de Madureira Feijó representa um movimento de defesa radical da ortografia etimológica. E por isso, sua proposta é associada muitas vezes a uma ortografia pseudoetimológica, não só porque nem sempre correspondia à exata grafia da forma original do latim e o grego clássico, mas, sobretudo, porque seu referencial etimológico era equivocado, explica Aguiar, M. (2010, p. 119).

O sistema ortográfico apresentado por Madureira Feijó no século XVIII logrou êxito até o século posterior. Podemos dizer, deste modo, que essa obra e a sua aceitação contribuíram para prolongar no tempo grafias antiquadas ou extravagantes e que como nos diz Gonçalves (1992, p. 12):

decerto, terão agravado a penalização escolar e conseqüentemente, social, das camadas que mais recentemente tinham tido acesso à escrita, permitindo

ainda que a pecha vergonhosa do erro ortográfico separasse definitivamente o uso do vulgo e o dos doutos.

Além das obras que seguiam fielmente as ideias feijoenses, vieram à luz um significativo número de publicações que apresentavam propostas de reformas ortográficas. É importante acrescentar que apesar do predomínio da ortografia etimológica surgem também nesse entretempo propostas de ortografia fonética. No entanto, a concepção de que a ortografia do português deveria ser de base essencialmente etimológica só foi abandonada no início do século XX com a criação e oficialização da ortografia simplificada.

Nesse momento, alguns questionamentos inquietam-me, não paro de ouvir a voz da Emilia dizendo: “Bsurdo! Bsurdo! Como é possível, aqueles velhos carrancas atrapalharem por tanto tempo a vida das crianças?”

Foi então que me lembrei das respostas, ou das possíveis, lembrei que no Brasil até o início do século XIX não havia editoras no Brasil, todos os livros que tínhamos eram publicados em Portugal. E isso, tornava muito mais fácil a imposição de ideias, além disso, é importante destacar que mesmo com o aumento da circulação de livros, com a abertura da imprensa no Brasil em 1808 por D. João, isso não significava que todos tinham acesso a eles. E, além disso, já tivemos a constatação, em capítulo anterior, de que a educação não era uma preocupação, não era o real interesse dos que lideravam esse país, embora, naquele período, o discurso já fosse de democratização da escola.

Como nos diz Mattos e Silva (2004), a escola não teve chance de implantar-se efetiva e generalizadamente no Brasil, restringindo-se, apenas, à minoria economicamente privilegiada e a alguns quantos seres excepcionais, que, desde as origens coloniais, rompiam as limitações impostas pelo desenvolvimento socioeconômico e cultural perverso. Fato também que se comprova com as taxas de escolaridade no Brasil, que nesse período eram muito baixas, segundo Houaiss (1992), até o século XVIII, havia apenas 0,5% de letrados, taxa que aumenta de 20% a 30% ao longo do século XIX até 1920 e que, de resto, mantém-se.

Ou seja, isso nos comprova que embora a decisão pela fixação ortográfica fosse/seja de ordem linguística, com uma disputa entre o sistema fonético ou etimológico, ela nos parece ter sido muito mais um aspecto, em que predominam questões de natureza política e social, dado que dependendo do contexto em que foram produzidas, as propostas ortográficas, interferem em sua fixação.

No final do século XIX, os filólogos Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, Guilherme

Augusto de Vasconcelos Abreu e Zófimo Consuigliere Pedroso lançaram uma coleção científica de grande divulgação chamada *Enciclopédia de ciência, arte e literatura – Biblioteca de Portugal e Brasil*, em 1885, que se destacou devido à ortografia que fora adotada. Movidos pelo sucesso dessa publicação, os autores Gonçalves Viana e Guilherme Abreu resolveram, no mesmo ano, publicar outra obra: *Bases da Ortografia Portuguesa*, com o objetivo de esclarecer os princípios ortográficos que serviram de base à ortografia adotada no primeiro volume da coleção, visto que por se tratar de uma grafia diferente daquela que vinha sendo utilizada até o período, e por existir uma variedade de ortografias, precisavam ser conhecidos (VIANA, G.; ABREU, G. 1885 p.3-4).

Nessa obra, os autores propõem um equilíbrio entre os dois sistemas. Delas sobressaem as propostas de supressão dos dígrafos gregos; a substituição do grupo latino ph por f; a quase total eliminação das consoantes duplas; a supressão de boa parte das consoantes mudas e o uso mais generalizado dos acentos (GONCALVES, 1992, p. 101).

O resultado deste projeto não foi o esperado, obteve pouca aceitação e interesse do público em geral (AGUIAR, M., 2007b), a tentativa de fazer a Academia passar do plano das intenções para as soluções concretas também não surtiu efeito (GONÇALVES, 2003, p. 679). No entanto, Gonçalves Viana não desistiu dos seus ideais e publicou, em 1904, a obra *Ortografia Nacional: Simplificação e Uniformização Sistemática das ortografias portuguesas*, e ganhou o reconhecimento. Neste estudo, Gonçalves Viana mais uma vez apresenta o seu sistema simplificado.

Embora o trabalho de Gonçalves Viana e Vasconcelos Abreu tenha tido significativa repercussão no Brasil, os autores daqui não deixaram de apresentar suas propostas ortográficas com a intenção de reformar e unificar a ortografia. Os estudiosos cujas propostas mais se destacaram aqui no Brasil foram José Jorge Paranhos da Silva, e Miguel Lemos – ambos partidários do sistema ortográfico de base fonética –, e José Feliciano de Castilho e José Ventura Bôscoli – partidários da ortografia etimológica, porém nenhum dos projetos apresentados tiveram o impacto que eles esperavam, sobretudo em Portugal (AGUIAR, M., 2007b).

Com o avanço da escolarização obrigatória e a proliferação dos meios de comunicação de massa, no início do século XX, tornou-se imperioso ter uma forma unificada de escrever. É nesse contexto que a Academia Brasileira de Letras, levanta, em 1907, o primeiro projeto consistente de reforma ortográfica da língua portuguesa no Brasil, proposta por José Medeiros e Albuquerque, porém Gonçalves Viana rejeita a reforma por não dizer respeito às realidades

fonéticas do português de Portugal, e, além disso, por acreditar que dessa forma submeteria os portugueses ao português do Brasil (AGUIAR, M., 2007b, p. 18).

Nesse contexto de discussão da aprovação do projeto de Reforma proposto por José Medeiros e Albuquerque, um grupo reformista, composto por Salvador de Mendonça, Ruy Barbosa e Sylvio Romero, elabora “um projeto substitutivo com a finalidade de manter a pureza do vernáculo e sistematizar a ortografia”. (AGUIAR, M., 2007b, p. 18) No projeto substitutivo, em favor do sistema etimológico, o grupo opta por apresentar aspectos não citados por Medeiros e Albuquerque, em vez de apenas atacar as falhas do projeto antecessor. Desse modo, a Academia resolve contemplar os dois projetos apresentados.

Com o término das discussões dos projetos a Academia tornou pública, em 1907 a reforma aprovada. O ideal naquele momento seria que, aproveitando o ensejo da simplificação da ortografia, pela Academia Brasileira de Letras, as duas academias a Brasileira e a de Lisboa se juntassem para tentar chegar a um entendimento (KEMMLER, 2010), porém isso não ocorreu.

A fala de Gonçalves Viana (1909, p. VII-IX) sobre a reforma adotada pela Academia Brasileira de Letras já denotava que uma possível resolução, um acordo, ainda estaria muito longe de acontecer:

Não convém pois generalizar-se a Portugal a reforma brasileira, quando contradiga, como dêste modo contradirá, factos glóticos próprios do reino, e que pertencem à história da língua portuguesa, nele desenvolvida: e nenhuma das considerações que na imprensa da grande e próspera República tem aparecido, com o intento de colocar o português de Portugal na dependência do Brasil, é plausível ou aceitável, mesmo do ponto de vista filológico, único que deve ser tido em consideração para o caso sujeito. [...] Se à Academia Brasileira apraz estabelecer um cisma ortográfico, o qual poderia evitar com uma razoável condescendência, que em nada influi nos princípios gerais e essenciais da reforma, Portugal, por si, tem de manter-se no lugar que por herança lhe compete, como defensor do idioma pátrio, que criou, ilustrou e continua a ilustrar e a cultivar.

Com a implantação da República em Portugal, em 5 de Outubro de 1910, os partidários da simplificação ortográfica encontraram apoio institucional para o anseio de uma reforma urgente, como via para uma alfabetização mais generalizada (GONCALVES, 2003, p. 750). E assim, logo em seguida, o Governo nomeia uma comissão a partir do Decreto de 15 de fevereiro de 1911 para estabelecer uma ortografia simplificada e uniforme, para ser usada nas publicações oficiais e no ensino. Dentre os nomes indicados para compor a referida Comissão estão Gonçalves Viana, Carolina Michaelis de Vasconcelos, Candido de Figueiredo e José

Leite de Vasconcelos.

Nesse mesmo ano, segundo informações colhidas em Kemmler (2011), o acadêmico brasileiro José Veríssimo entrou em contato com a Academia de Ciências de Lisboa argumentando sobre a necessidade de um acordo interacadêmico, porém seu pedido de participar das discussões do projeto não foi nem declinado, nem aceito, e “ao informar a Veríssimo que «[...] julgava conveniente que ele só viesse depois de férias» (ACL 1914: 7). [...] acabou a correspondência”. (KEMMLER, 2011, p. 17)

Assim, em 12 de setembro de 1911, a comissão publicou a versão integral das bases da nova ortografia, com o título de *Bases para a Unificação da Ortografia que deve ser adoptada nas Escolas e Publicações Oficiais. Relatório da Comissão Nomeada por Portaria de 15 de fevereiro de 1911* (GONÇALVES, 2003, p. 752-753). O relatório foi, portanto, aceito pela Academia, e desse modo, foi estabelecida uma ortografia oficial única em Portugal, sem nenhum contato oficial entre órgãos governamentais portugueses e brasileiros.

Disso resultou um aumento da incompatibilidade das ideias ortográficas das duas academias, e que foi agravado pela falta de flexibilidade delas, como nos informa Kemmler (2010). Assim, em 1915, Silva Ramos com o objetivo de harmonizar as duas reformas, apresentou à Academia Brasileira de Letras, em 31 de julho de 1915, uma proposta com pequenas mudanças na ortografia oficial portuguesa, sendo aceita em 11 de novembro de 1915, fato que foi notificado por Candido Figueiredo à Academia das Ciências de Lisboa.

Porém tal resolução provocou grandes discussões, que sob o comando do jornalista Osório Duque Estrada, propõe a revogação do sistema simplificado que havia sido adotado e que ocorre em 13 de novembro de 1919. No entanto, conforme nos afirma Kemmler (2011), este não deixou de ser usado e ensinado no Brasil, os professores já haviam adotado o sistema simplificado.

Assim, após as diversas tentativas sem sucesso, em 1931, por iniciativa da Academia Brasileira de Letras, foi assinado o primeiro acordo ortográfico entre a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras, e com isso oficializa-se a ortografia simplificada, que torna-se obrigatória no Brasil em 1933.

No entanto, não demorou muito tempo para que o Brasil tornasse a viver um caos ortográfico. Mas dessa vez, a responsabilidade não eram das Academias, mas da Constituição de 1934, que em seu artigo 26 restabeleceu como ortografia oficial aquela que estava em vigor em 1891:

Art. 26. Esta Constituição, escripta na mesma orthographia da de 1891 e que fica adoptada no paiz, será promulgada pela Mesa da Assembléa depois de assignada pelos Deputados presentes e entrará em vigor na data da sua publicação (BRASIL, 1934, p. 62).

O país viveu esse caos ortográfico até o regresso à ortografia simplificada, que ocorre em 10 de novembro de 1937 com a nova constituição, que teria mandado aplicar as “bases ortográficas da Academia Brasileira”. (KEMMLER, 2011, p.24) Enfim, depois dos “entendimentos” que se seguiram ao acordo de 1931, os ânimos de ambos os lados tinham-se acalmado, como elucida Kemmler (2011, p. 24).

No entanto, tanto a intenção de estabelecer um vocabulário que correspondesse à ortografia atual como a necessidade de remediar as deficiências da ortografia portuguesa que tinham sido introduzidas através do acordo de 1931 levam a Academia das Ciências de Lisboa, em meados dos anos trinta, à elaboração de um Vocabulário Ortográfico, que ficou pronto em dezembro de 1940.

Dois anos depois, Capanema solicita à Academia Brasileira de Letras a adoção do Vocabulário da Academia das Ciências de Lisboa, mas o pedido foi negado pela academia, que lançou no ano seguinte, em 1943, o seu Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Deste modo, como havia divergência entre este e o Vocabulário publicado pela academia das Ciências de Lisboa, Brasil e Portugal assinaram novo acordo em 1945, que não foi ratificado oficialmente pelo Brasil. Em consequência, a Lei n. 2.623, de 1955, oficializou no Brasil, a ortografia do Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua portuguesa de 1943.

Assim, cada país ficou com a sua ortografia e fez-se um silêncio sobre o assunto até 1967, ano do I Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa, quando foi apresentada uma moção assinada por alguns dos participantes, destinada a dar um passo na direção de uma simplificação e unificação das ortografias da língua portuguesa, e do projeto de Lei n.º 504/67 do deputado paulista Alceu de Carvalho para alterar a ortografia, atendendo aos pontos expostos na moção. Neste projeto, o deputado Carvalho propôs a simplificação da acentuação gráfica (KEMLLER, 2010, p. 18).

Pouco mais tarde, em 22 de abril de 1971, a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras assinam um breve acordo ortográfico, destinado à simplificação ortográfica através da redução da acentuação gráfica. O acordo foi publicado no Brasil pela lei nº 5.765/71 e em Portugal, foi publicado pelo decreto-lei nº 32, em 1973. Ambos os países permaneceram fiéis ao que fora acordado.

Em 1986, o presidente do Brasil, José Sarney e a Academia Brasileira de Letras convidaram os países lusófonos a se reunirem entre os dias 6 a 12 de maio no Brasil para a discussão de um novo acordo. Tal aproximação culminou no encontro em 12 de outubro de 1990 na Academia das Ciências de Lisboa para a assinatura do atual acordo com a entrada em vigor para 01 de janeiro de 1994.

Assim, após tantos acordos e desacordos, idas e vindas, e rupturas e permanências sob influências de ordem políticas, parece que enfim encontrou-se solução para as questões linguísticas da ortografia, vejamos o que nos diz Houaiss (1991, p.13 e 15):

A unificação da ortografia não implica a uniformização do vocabulário da língua; pelo contrário, respeitando-se as pronúncias cultas de cada país, passa-se a admitir duplas grafias, embora as regras ortográficas sejam as mesmas para todos os países signatários do Acordo.

[...]

O novo Acordo privilegia o critério fonético em detrimento do etimológico, ou seja, é o critério da pronúncia que justifica a existência de grafias duplas e a supressão das consoantes ‘mudas’ ou não articuladas.

Todavia, novamente o acordo sofreu críticas e provocou discussões, sendo postergada a sua entrada em vigor através da assinatura de protocolos modificativos. O último deles, em 2004, estabeleceu que o acordo entraria em vigor no ano seguinte após três países ratificarem o protocolo, além de permitir a adesão do Timor Leste. A ratificação do acordo e do protocolo modificativo pelo Brasil em 2004, Cabo Verde em 2005 e São Tomé e Príncipe em 2006, faria com que ele entrasse em vigor em 2007, mas isso só ocorreu de fato em 2009.

Diante do cenário descrito da história da ortografia simplificada, marcada por questões de ordem muito mais sociais, políticas e econômicas do que linguísticas, parece que esse acordo, apesar de tímido como tratam alguns autores, constitui um importante sinal de esperança para todos aqueles que esperavam por um final feliz nessa longa história de (des)acordos, daqueles que esperavam por ideias que simplificassem a vida dos leitores e escritores da língua portuguesa, sobretudo, as crianças tão defendidas pela nossa querida bonequinha Emilia. Ficamos agora na esperança de que estimulem a implementação de práticas de ensino da ortografia mais renovadas e mais condizentes com estes tempos, pois como diria Emilia: Quanto menos complicações, melhor.

4.2 *O ensino da ortografia: contribuições atuais*

Todos os que atuamos na área de Língua Portuguesa, na escola, reconhecemos que uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita vem ocorrendo desde os anos 80. Essa mudança é fruto, fundamentalmente, de dois fatores. Em primeiro lugar, é nos anos 80 que as ciências lingüísticas - a Lingüística, a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Lingüística Textual, a Análise do discurso começam a ser "aplicadas" ao ensino da língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variantes lingüísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino. Em segundo lugar, é também nos anos 80 que a Psicologia Genética piagetiana traz uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, através, particularmente, das pesquisas e publicações de Emilia FERREIRO e seus colaboradores, obrigando a uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem, a língua escrita. (SOARES, 1999, p. 50-51)

Lendo Soares, atestamos que a década de 80 do século XX foi marcada por uma profusão de estudos que propunham modificações no ensino da escrita. Tais estudos, dentre os quais se sobressaem os estudos sobre a *Psicogênese da língua escrita* de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), vão ser disseminados entre os professores, causando grande repercussão e modificações no cenário educacional.

As autoras, tomando como base o referencial piagetiano, vão desenvolver um trabalho de investigação com o intuito de explicar os processos e as formas “mediante as quais a criança consegue aprender a ler e escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 18), cujos resultados nos revelam que as crianças constroem seus conhecimentos a partir da interação com o objeto de conhecimento, a escrita.

E, desde então, vamos nos convencendo que o sujeito já não é mais aquele que aprende por imitação e por repetição, mas um sujeito ativo no processo de aprendizagem, é aquele que formula hipóteses sobre a escrita. E os erros, nessa perspectiva, passam a ser entendidos como resultado do processo de aprendizagem, resultado dos desafios encontrados pela criança no processo de compreensão do objeto do conhecimento, a escrita, ou ainda conforme as palavras de Rego e Buarque (2011, p. 21) são frutos de um esforço cognitivo no sentido de descobrir a natureza do sistema de escrita que lhes está sendo apresentado.

À luz dessa concepção, tenta-se romper com o pensamento e as práticas convencionais, até então únicas na pedagogia da escrita, o que vai gerar entre os professores um verdadeiro mal estar, dado que, embora estivessem cientes das críticas e das suspeitas de inadequação das práticas de ensino que até então eram desenvolvidas, conforme nos diz Hernandes (1995) citado por Mortatti (2000, p. 269), não sabiam como proceder para viabilizar um ensino da escrita nos “moldes propostos pelo pensamento construtivista”. A mudança de paradigma, sem dúvida, passa a inquietar professores. Pode-se citar, entre as inquietações: como trabalhar sem um método; que material poderá substituir as cartilhas; o que deve ser feito com os erros encontrados nos textos espontâneos produzidos pelas crianças. Inquietação traduzida por Cagliari (2002, p. 5) "um erro a gente corrige [...] mas, uma hipótese - o que se faz com ela?".

Como uma forma de responder ao professor, minimizar sua inquietação, enfim atualizar conhecimentos, houve um “envio sistemático de farto material impresso, livros, fascículos e periódicos, ligados à linha de pensamento construtivista, por parte dos órgãos centrais e normatizadores, às escolas”. (MORTATTI 2000, p.270) No entanto, como fora atestado por Mortatti (2000, p. 280), apesar de todo empenho de esclarecimento e convencimento, “o trabalho de sala de aula parece não ter-lhes acompanhado o ritmo e o tom”. Apesar de haver no plano do discurso a compreensão de que o erro faz parte do processo de construção da escrita, em grande parte das escolas, na prática, conforme afirma Zorzi (1997), não se entende o erro como um processo construtivo, e alguns professores ainda viam “naquela prática um desastre educacional”. (CAGLIARI, 2002, p. 5)

O descompasso na concretização dessas ideias vai repercutir diretamente no ensino da ortografia. A partir da concepção psicogenética, modifica-se o olhar que se tinha em relação ao erro, e retira-se, portanto, a ortografia do posto sagrado que ocupou por muito tempo no ensino da escrita, marcado “por uma pedagogia tradicional, baseada na dicotomia certo versus errado”. (SUASSUNA, 2006, p. 53-54)

E assim, pautados nos princípios construtivistas, de que os erros devem ser compreendidos como hipóteses; de defesa da escrita espontânea; e de que o conhecimento é construído pela criança na interação com o objeto; ou na incompreensão desses princípios (CAGLIARI, 2002; MORAIS, 2009; ZORZI, 1997; SOARES, 1999), muitos professores passaram a interpretar que não era mais necessário ensinar ortografia, pois acreditavam que esse conteúdo estaria associado a um modelo mecanicista de ensino e de aprendizagem, e viam "na preocupação com a correção ortográfica um sinal de conservadorismo, de reacionarismo, algo ‘politicamente incorreto’.” (MORAIS 2009, p. 9)

Ao assumir uma prática pedagógica nessa perspectiva, conforme fora atestado por Soares (1999, p. 65), “repudia-se [...] o ensino sistemático e progressivo do sistema gráfico, das suas regras e convenções, e enfatiza-se a escrita espontânea, através da qual a criança vá descobrindo ela mesma o sistema de escrita”, deixa-se o aluno entregue à própria sorte, na esperança de que, com o tempo, ele aprenda sozinho. Não se considera, portanto, que a ortografia é resultante de um processo histórico de estabelecimento de convenções, de negociação social, e que, portanto, deve ser ensinada (MORAIS, 2011).

Considerando essa prática como resultante de conceitos e princípios mal compreendidos, Morais (2009) e Soares (1999) apontam uma concepção que contraria essa prática. Os autores atestam que não há paradoxo entre os princípios que caracterizam uma prática ancorada no construtivismo e o ensino da ortografia. Morais (2009, p. 32) diz que não há nenhuma oposição entre adotar uma perspectiva construtivista e ensinar ortografia. Também para Soares (1999, p. 66-67):

são as atividades de escrita espontâneas que permitirão à professora levar a criança à apropriação das normas, regras e convenções da escrita: é só através da análise dos textos espontâneos produzidos pela criança que a professora poderá identificar que estágio do processo de apropriação do sistema ela se encontra, interpretar as hipóteses com que está operando, selecionar e organizar dados, decidindo quais aspectos devem ser trabalhados no estágio em que a criança se encontra, explicitar para a criança as suas hipóteses, levá-la a confrontá-las com as convenções e a regras do sistema, e a partir disso conduzi-la à escrita ortográfica.

Contrário à visão do não-ensino, temos aqueles professores que consideram que se deve ensinar a ortografia. Porém, ao ensinar, professores continuam, apesar das críticas, fazendo uso de atividades que seguem à risca o modelo de práticas tradicionais, continuam “dando à questão ortográfica um peso não só desproporcional, mas também distorcido. [...] têm uma postura persecutória ante os alunos (ou usuários da língua que já saíram da escola) quando cometem erros ortográficos.” (MORAIS, 2009, p. 9)

Repete-se uma prática baseada em concepções e técnicas tidas como didaticamente ineficazes, ou ainda como nos diz Suassuna (1995, p.53) insistem na “cura” dos erros através de recursos inócuos e duvidosos. É comum, por exemplo, encontrarmos além dos ditados e cópias, outras situações de ensino que envolvem “exercícios de treino ortográfico” e a “recitação/memorização de regras” (MORAIS, 2009, p. 62), estratégias de ensino que, segundo o autor, não auxiliam a refletir sobre a ortografia – apenas constatam se os alunos sabem ou não escrever corretamente.

Deste modo, é possível inferir que, quando se constata propostas de ensino da ortografia, elas continuam se caracterizando mais como “um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino”. (MORAIS, 2009, p.61) A escola, embora se proponha a ensinar, cobra obediência às normas da língua escrita, porém, conforme nos diz Cagliari (1989), não explica o que ela é, tampouco como funciona, ou seja, a cobrança da escrita ortograficamente correta nem sempre é acompanhada de esclarecimentos das razões para tal uso.

Pode-se dizer ainda, que a aprendizagem da ortografia não ocorre pela memorização das regras, e sim por meio de uma aprendizagem sistemática, pautada na reflexão, conforme defendem os estudos atuais em ortografia (FARACO, 2010; CAGLIARI, 2002; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999; LEMLE, 2005; ZORZI, 1997; MORAIS, 2009; MORAIS; TEBEROSKY, 1995).

Há ainda uma excessiva limitação da avaliação da produção escrita dos alunos baseada nos conceitos de certo e errado. Conforme nos diz Suassuna (2006, p. 31):

os problemas relativos ao domínio da ortografia são os mais evidenciados na avaliação da produção escrita, quando, na verdade, esta deveria se centrar em aspectos mais globais do funcionamento do texto. Assim é que os professores, no momento da leitura dos textos dos alunos, detectam mais imediatamente uma troca de letras do que mesmo uma contradição entre idéias ou conceitos.

Nesse cenário de indefinição em relação à ortografia, os erros em vez de serem acolhidos e revisados com vistas à melhoria do desempenho de seus produtores são ainda vistos, na maioria das vezes, como falha, falta, lacuna, ou seja, reduz-se a escrita do aluno a um juízo formal de validade, no qual atesta-se n vezes que ele não está apto a escrever. E, as intervenções do professor dão-se sempre no sentido de “corrigir a rota” do aluno (re)conduzindo-o a atingir esses mesmos objetivos e conhecimentos. (SUASSUNA, 2007, p.37)

Assim, considerando que essa visão dicotômica no ensino da ortografia serviu mais para prejudicá-lo, do que para auxiliá-lo (ZORZI, 1997; MORAIS, 2009); e que os professores ainda apresentam muitas dúvidas sobre como lidar com erro ortográfico e com o ensino da ortografia, situação vivenciada também por mim na condição de professora; e, além disso, em acordo com os estudos que tematizam sobre a importância do ensino da ortografia, que dão um novo tratamento metodológico ao ensino da ortografia; e considerando que esses atuais estudos parecem não ter alcançado os professores (CAGLIARI, 1989, ZORZI, 1997, MORAIS, 2009), buscou-se aqui reunir as informações e elucidar questões teóricas

relevantes, visando auxiliar a prática do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, além de repensar novas possibilidades para esse ensino através de uma releitura dos estudos que já foram realizados nessa área, tomando-se fundamentalmente os estudos de Lemle (2005), Morais (2009) e Faraco (2010).

Os autores Lemle (2005), Faraco (2010) e Morais (2009) apontam para um ensino da ortografia sistematizado, pautado em atividades de reflexão, que conduzam o aluno a compreender os princípios que regem a utilização de determinada grafia; e desfazem a ideia de que a intervenção didática é sinônimo de correção de erros ortográficos.

Tais estudos partem da concepção de que os erros observados na grafia dos alunos devem ser encarados como parte do processo de internalização do sistema (Faraco, 2010, p. 55), e que têm sempre uma motivação (KATO, 1986), cabendo ao professor, sobretudo, levar em consideração as características próprias do sistema ortográfico vigente. Aqui, os erros já não são tratados como uma falha que precisa ser sanada, através de atividades de repetição e de memorização, mas como um indicador da forma como os alunos pensam a escrita; e já não são entendidos como pertencentes a uma mesma natureza, mas são resultados de diferentes níveis de conhecimento (MORAIS, 2009, p.30).

Segundo Carraher (1985, p. 36), os erros ortográficos dos alunos não são aleatórios, podendo, na sua maioria, ser interpretados, levando-se em consideração a natureza do nosso sistema de escrita e as convenções que regem a norma. Os erros são resultados da compreensão pelos alunos dos casos de regularidades e irregularidades da norma ortográfica.

E, desse modo, conforme afirma Faraco (2010, p. 9- 10), cabe ao professor, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las. Essa visão também é defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998, p. 57), segundo o qual, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

Assim, partindo dessa concepção, acredita-se que os professores devem organizar a sua prática a partir do entendimento do que é regular e do que é irregular (Morais, 2009; Faraco, 2010; Lemle, 2005). Compreende-se que, conhecendo a complexidade da própria escrita e todos os desafios que ela impõe, o professor pode torná-la mais compreensível para os alunos.

Para compreendermos como funciona a norma ortográfica é necessário levarmos em

consideração que a ortografia é resultante de um processo histórico de estabelecimento de convenções determinadas socialmente, como vimos em seção anterior, e que, apesar do nosso sistema de escrita ser alfabético, na fixação da ortografia, optou-se também por uma memória etimológica, e são esses casos, em que as palavras guardam a grafia das línguas de origem, que mais geram dificuldades para a criança, e também igualmente para o já alfabetizado (FARACO, 2010, p. 10). E isso explica as regularidades e irregularidades do sistema.

É importante compreendermos que a ortografia desempenha um importante papel na escrita, ela facilita a comunicação, e como nos diz Morais (2009, p.27):

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta.

Entretanto, de um modo geral, como nos diz Suassuna (1995, p.55) perde-se, na escola, essa dimensão histórica e mesmo essa vantagem concreta do sistema ortográfico. E são esses aspectos que são levantados por Lemle (2005), Faraco (2010) e Morais (2009) ao propor um ensino sistemático da ortografia; são esses aspectos que se espera-se que os professores compreendam para que se criem estratégias adequadas para o enfrentamento das dificuldades ortográficas dos alunos, ajudando-os a aprendê-la de forma mais eficaz e mais prazerosa.

Como uma forma de ajudar os professores na compreensão sobre como está organizado a norma ortográfica, a proposta de Lemle (2005), Morais (2009) e Faraco (2010), tem sido uma importante referência para os estudos relacionados à ortografia do português. A autora propõe uma análise a partir da relação entre letras e sons, tomado-se a idéia do casamento.

A autora vai nos mostrar que assim como no casamento entre indivíduos, no casamento entre letras e sons, alguns casais se adaptam perfeitamente ao sistema de monogamia, ou seja, as relações em que os indivíduos possuem um único parceiro. No entanto, no casamento, tanto entre indivíduos como entre sons e letras, a relação nem sempre é de monogamia (LEMLE, 2005, p. 17), existem casos de infidelidade. Esses tipos de relações em que os indivíduos possuem mais de um parceiro, não se prendem a uniões estáveis, são denominados poligamia ou poliandria. Nesses casos, a relação entre sons e letras não é de um para um, podendo um som se casar com várias letras, ou uma letra se casar com vários sons, dependendo da posição que ocupam na palavra. Podemos ainda encontrar na relação entre letras e sons os casos de concorrência, em que dois indivíduos estão aptos a ocupar a mesma

posição.

Tomando-se como base essas relações, Lemle (2005) explica que o alfabetizador poderá trabalhar com pelo menos quatro etapas do ensino da língua escrita sob a qual o professor irá se basear para identificar os tipos de erros cometidos pelos alunos.

A primeira etapa corresponde à teoria do casamento monogâmico entre sons e letras. Nesta etapa, em que a autora denomina de correspondência biunívoca, o aluno compreende que “um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções”. (LEMLE, 2005, p. 17) Os autores Morais (2009) e Faraco (2010) também utilizam-se da mesma compreensão da autora, no entanto em Morais (2009) essa relação é denominada de regulares diretas. Morais (2009), em concordância com Lemle (2005) e com Faraco (2010), salienta que constituem este grupo “as correspondências envolvidas no uso das letras P, B, T, D, F e V” (MORAIS, 2009, p. 23), em que, por exemplo, o aluno ao grafar a palavra *pato*, *bato*, *faca*, não terá dificuldade em grafar essas letras, dado que elas não “competem” com outras letras.

Nesta primeira etapa, Lemle (2005) sugere que o professor deve deixar o aluno explorar essa hipótese a que chama de monogamia. Faraco (2010, p. 54) também defende essa ideia:

não parece nos inadequado iniciar a sistematização da grafia por casos de relações biunívocas. O aluno criará uma hipótese generalizante de que cada letra representa um som, o que é, em parte, correto num sistema alfabético. Inadequado será permanecer nessa hipótese e, pior, não encontrar no professor o auxílio necessário para superá-la.

Ou ainda, complementando o que fora dito por Faraco (2010), inadequado é os professores se omitirem diante das dúvidas ortográficas dos alunos, pois como nos diz Lemle (2005, p. 27):

As palavras vão jorrar de todos os lados, as crianças vão trazê-las, e não seria sensato exagerar o peneiramento dos dados. Se as letras indesejadas forçaressa sua entrada, será preciso adiantar a explicação de que essas letras podem, às vezes, ter outros sons, quando colocadas em outras posições.

Desse modo, é possível afirmar que cabe, portanto, ao professor criar estratégias para que o aluno vá aos poucos se desprendendo da hipótese de monogamia, e que perceba que a relação entre letras e sons nem sempre é de fidelidade.

Os alunos, aos poucos, vão começar a perceber e a questionar essa hipótese da

monogamia, vão entender que ela é falsa em alguns casos e que a relação entre sons e letras não é de um para um, quando isso acontece eles entram em outra etapa, que Lemle (2005) denomina de poligamia com restrições de posição ou de casos de correspondências múltiplas. Segundo a autora, essa etapa “consiste em compreender que a emissão da letra depende da posição que ela ocupa na palavra, [...] para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição corresponde um dado som” (LEMLE, 2005, p. 29).

Em Faraco (2010), esses casos são definidos como relações cruzadas previsíveis e relações parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias. Já em Morais (2009), essa relação é chamada de relações regulares contextuais. As principais regularidades de tipo contextual de nossa norma ortográfica encontra-se no quadro 1, que foi extraído da obra de Morais

Quadro 1: Casos de correspondências regulares contextuais

Uso	Regra
R ou RR	rato; porta; guerra; prato; barata e guerra
G ou GU	garoto e guerra
C ou QU	Notando o som do /K/ em palavras como capeta e quilo
J	Em sílabas com A, O e U, em palavras como jabuti e jogada
S	No início das palavras, formando sílabas com A, O, e U, em palavras como: sapinho; sorte e sucesso
E ou I	No final de palavras que terminam com o som de “I” em palavras como perde e perdi
Z	Em palavras que começam com o som de Z em palavras como zinco e, zabumba
O ou U	No final de palavras que terminam com o som de “U” em palavras como bambo e bambu
5 modos de marcar a nasalidade	Usando M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua em palavras como campo, canto, minha, pão, maçã, etc.

Fonte: Morais (2009, p. 39)

Nesses casos, todas as relações letra-som são regradadas pelo contexto (Morais, 2009, p. 40). No entanto, como ressalta o autor, a compreensão dessas diferentes regras “contextuais” requer que o aprendiz atente para diferentes aspectos das palavras. Em alguns casos, por exemplo, o aluno precisará atentar, por exemplo, para:

- a) os grafemas que antecedem ou aparecem após a correspondência fonográfica em questão. Isso ocorre, por exemplo, quando aprendemos por que *campo* se escreve com M e *canto* se escreve com N;
- b) a posição em que a correspondência fonográfica ocorre no conjunto da palavra (por exemplo, para escrever *zebra* ou qualquer outra palavra começada com o som /z/, temos que usar a letra Z);

c) a tonicidade da correspondência som-grafia no conjunto da palavra (por exemplo, *saci* e *caqui* se escrevem com I no final, por que então o som /i/ é “forte”, enquanto *gente* e *pote* se escrevem com E, por que seus sons /i/ finais são átonos). (MORAIS, 2007, p. 21)

Desse modo, considerando que, como fora salientado de Faraco para Morais e por Lemle (2005), essas situações de poligamia e poliandria trazem problemas de escrita para os alfabetizandos, o professor deve estar apto a explicar que a posição precisa ser levada em conta para a correspondência entre letras e sons. Ou ainda, como nos diz Morais (2009) cabe a ele criar estratégias que levem os alunos a incorporar essas regras. Dentre as quais não se inclui explicar essas dificuldades como sendo causada por defeitos na fala (LEMLE, 2005, p. 20), ou ainda que o “professor deva introduzir uma pronúncia artificial em sala de aula para que o aluno não “erre” (FARACO, 2010, p. 12), pois esses procedimentos, conforme afirma o autor, são enganosos e dificultam o domínio da grafia, “criando certas dificuldades para o usuário onde antes não havia”. (FARACO, 2010, p. 12)

À luz dessa discussão Morais (2009, p. 71) salienta que é preciso desenvolver no aprendiz uma capacidade de “olhar para o interior das palavras”, tomando sua forma escrita não só como veículos de significados, mas como um objeto de conhecimento em si; é preciso que ele descubra as motivações ortográficas. Com base nessa visão, encontramos em Morais (2009, p.83) algumas atividades que podem ser utilizadas pelo professor para proporcionar aos alunos momentos de reflexão e de explicitação de seus conhecimentos sobre a norma ortográfica, como:

atividades de reflexão sobre as palavras a partir de textos: ditado interativo, releitura com focalização e reescrita com transgressão ou focalização; atividades de reflexão sobre palavras fora de textos, envolvendo a classificação e formação de palavras; atividades de revisão das produções infantis. (MORAIS, 2009, p. 83)

A promoção dessas atividades de compreensão das regras que regem o sistema ortográfico, no parecer de Rego e Buarque (2011) certamente contribui “para amenizar a sobrecarga de memória na aprendizagem da ortografia” (REGO; BUARQUE, 2011, p. 39). Neste sentido, podemos afirmar que não faz sentido, insistir em atividades mecânicas de repetição e memorização para aprender regras que podem ser compreendidas pelas crianças.

A terceira etapa do ensino da língua escrita apresentada por Lemle (2005) é a etapa das partes arbitrárias do sistema. Neste caso, duas letras satisfazem iguais condições para representar o mesmo som, ocupando a mesma posição, entretanto, o critério utilizado na

escrita já não é a correspondência letra-som, mas, sim, a origem da palavra. Para Lemle (2005, p 23), e nós usuários haveremos de concordar, “esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes.

Nesta etapa “ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a ortografia correta”. (LEMLE, 2005, p. 31) Esta etapa é chamada por Faraco (1992) de relações cruzadas totalmente arbitrárias e por Morais (2009) de irregularidades. Tais arbitrariedades do sistema ortográfico estão descritas no quadro 2, sintetizado por Morais (2009)

Quadro 2: Casos de irregularidades

Alguns casos de irregularidades
Som do “S” – seguro, cidade, auxílio, cassino, giz...
Som do “G” – girafa, jiló;
Som do “Z” – zebra, casa, exame;
Ditongos que têm uma pronúncia “reduzida” – caixa, madeira. Vassoura, manteiga.
Som do “X”- enxada, enchente;
Emprego do “H” inicial – hoje, homem;
E” e “I” / “O” e “U” em sílabas átonas que não estão no final das palavras - cigarro, seguro, bonito, tamborim;
“L” e “LH” diante de certos ditongos - Julio, julho;

Fonte: Morais (2009, p. 43)

Os alunos devem perceber que o sistema tem algumas representações arbitrárias e que devem, portanto, ser memorizadas. Faraco (2010, p. 16) diz que, nesses casos:

temos de confiar [...] em nossa memória visual (e até motora); temos de aprender as situações em que pode haver tais representações arbitrárias para poder tirar as dúvidas consultando o dicionário; temos de desenvolver, como se diz na gíria, certos macetes de memória (ou – em linguagem mais formal – certos recursos mnemônicos) para guardar de cor a forma da palavra.

Para Lemle (2005), o professor também pode ajudar o aluno, fornecendo as respostas corretas às perguntas que lhe são feitas e explicando que “essas irregularidades da nossa língua são explicadas pela memória da história, mostrar que nossa língua carrega a tradição do passado que ela tem”. (LEMLE, 2005, p. 33)

Sabemos que a nossa sociedade supervaloriza o acerto ortográfico, como símbolo de competência quanto ao uso da escrita, e isso se dá de tal forma que ele passou a ser o critério preponderante de avaliação do texto escrito (SUASSUNA, 1995, p.52), todavia, é importante salientar, e à luz da recomendação dada por Lemle (2005, p. 34), que a preocupação com a ortografia não deve crescer a ponto de inibir a expressão escrita da criança. Afinal, quantas pessoas não conhecemos que não escrevem ou se sentem inseguras para escrever por “medo de errar”, entre as quais me incluo.

Por fim, Lemle (2005) trata dos casos regulares ligadas à morfologia das palavras. Esse tipo de relações é denominado por Morais (2009) como relações regulares morfológico-gramaticais. Nesses casos, se faz necessário recorrer à gramática para obter a grafia correta das palavras. As correspondências som-grafia baseada em regras morfológico-gramaticais são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 3: Casos de correspondências regulares morfológico-gramaticais

Casos observados na formação de palavras por derivação - presentes em substantivos e adjetivos	Palavras
Adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final	portuguesa; francesa
Substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /EZA/ se escrevem com EZA	beleza; pobreza
Coletivos semelhantes terminam com L	milharal; canavial
Adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S	famoso; carinhoso
Substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C	doidice; chatice; meninice
Substantivos derivados que terminam com sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA	ciência; esperança; importância
Casos de reflexões dos verbos que causam dificuldades para os alunos	
3ª pessoa do singular do passado(perfeito do indicativo) se escreve com “U”	cantou; bebeu; partiu
3ª pessoa do plural no futuro se escreve com “ÃO”	cantarão; beberão
3ª pessoa do plural de todos os outros tempos verbais se escrevem com “M” no final	cantam; cantavam; bebem; beberam
Flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com “SS”	cantasse; bebesse; dormisse
Infinitivos terminam com “R”	cantar; beber; partir

Fonte: Morais (2009, p. 41- 42)

Segundo Lemle (2005, p.38), para conduzir o aluno no caminho do conhecimento dessas unidades menores da língua, não é preciso condená-las ao tédio de decorar listas de sufixos e prefixos. Nesse caso, é importante que o professor tenha alguma informação sistemática sobre a estrutura morfológica das palavras em português e, também, algum

conhecimento sobre a história da língua.

Desse modo, com base nos estudos explicitados aqui compreendemos que a ortografia da língua portuguesa possui os casos de regularidades, que são definidos por regras, e que, portanto, podem ser compreendidas, assim como há também inúmeros casos de irregularidades, e que precisam ser memorizados. E para ajudar os alunos a refletirem sobre a norma e superar as dificuldades inerentes da complexidade do sistema é necessário que o professor os ajude a dar-se conta tanto da existência das regularidades como da ausência delas.

Para Moraes (2009) o entendimento do que é regular e do que é irregular na ortografia do português parece ser uma das “chaves” para um trabalho em sala de aula com objetivos claros e consistentes. Que complemento com a ideia de Suassuna (2006, p. 210), de que a identificação/ interpretação do erro permite não apenas compreender a trajetória cognitiva do aluno e as necessidades de aprendizagem daí decorrentes, como também, e paralelamente, fundamentar a ação do professor.

Segundo Lemle (2005, p. 42), é de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas de escrita cometidas por seus alunos, aproveitando-as como evidência do patamar de saber atingido e do ainda por atingir.

Concordo com Moraes (2009, p. 26), quando diz que em vez de se preocupar em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia. E já destaco também, concordando com os autores que propõe um ensino sistemático e reflexivo sobre a norma ortográfica, que esse ensino em vez de impor convenções deve inserir o aluno na discussão teórica que explica essas convenções (SUASSUNA, 1995, p. 54).

Desse modo, partindo dessa concepção de ensino reflexivo sobre a ortografia, encontramos em Moraes (2009) alguns encaminhamentos didáticos e atividades pensados para um ensino da ortografia reflexivo. De acordo com o autor, o trabalho sobre a ortografia como um objeto de conhecimento baseia-se nos seguintes princípios:

- a) Princípios gerais: I) a criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos; II) o professor precisa promover situações que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia; III) o professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade.

b) Princípios que norteiam os encaminhamentos didáticos: I) a reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita; II) é preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos; III) é preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais); IV) é preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam; V) é preciso fazer o registro das descobertas das crianças – regras, listas de palavras, etc.; VI) as atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas; VII) ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos. (MORAIS, 2009, p. 69-83)

A partir desses princípios, o autor apresenta algumas atividades que se enquadram em três grupos: atividades de reflexão sobre palavras a partir de textos; atividades de reflexão sobre palavras fora de textos; atividades de revisão das produções infantis. No primeiro grupo de atividades, o autor enumera três procedimentos didáticos, que já foram citadas anteriormente, como atividades que os professores podem fazer uso para proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre a norma ortográfica:

I) *Ditado interativo*: neste novo tipo de ditado busca-se ensinar ortografia, refletindo sobre o que se está escrevendo. Segundo Morais (2009, p. 85) dita-se aos alunos um texto já conhecido (para que a ênfase não esteja na dimensão semântica), fazendo pausas para convidar o aluno a focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade.

II) *Releitura com focalização*: Nesta atividade toma-se um texto já conhecido, a partir do qual fazem-se interrupções para debater certas palavras que apresentam determinada dificuldade para os alunos, lançando questões sobre sua grafia.

III) *Reescrita com transgressão ou correção*: As atividades de reescrita têm como objetivo refletir sobre as propriedades de nossa norma ortográfica. Para isso, nessa atividade o autor lança mão do recurso de pedir às crianças que transgridam, reescrevendo “errado de propósito”, com o intuito de explicitar a norma transgredida e refletir sobre as propriedades da norma ortográfica da língua portuguesa.

É importante salientar que essa última atividade é, sem dúvidas, uma das propostas mais inovadora no ensino da ortografia. Basta lembrar, por exemplo, como nos diz Cagliari (2002) que, por muito tempo, tentou-se evitar que o aprendiz errasse para não fixar o erro, acreditavam que as crianças tinham que ver e escrever somente a forma ortográfica corretas

das palavras, porque, assim, iriam fixar a grafia e progredir (CAGLIARI, 2002, p. 3).

Ao se propor essa tarefa de transgressão intencional, o professor permite ao aluno antecipar formas consideradas incorretas e, sobretudo oferece ao aluno um momento em que eles possam explicitar suas dúvidas, a oportunidade de dialogar sobre o porquê de determinadas grafias serem consideradas as corretas.

No segundo grupo de atividades, pensadas para serem desenvolvidas fora dos textos, o autor propõe um trabalho específico para as dificuldades encontradas pelo aluno. Desse modo, no caso das regularidades biunívocas, Morais (2009) propõe atividades de análise fonológica; para o trabalho com as regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, o autor sugere atividades como: classificação de palavras reais; classificação de palavras inventadas; produção (escrita) de palavras reais; produção (escrita) de palavras inventadas, e sugere ainda a elaboração de quadros de regras. E, por fim, o autor recomenda a adoção das listas de palavras para o ensino das irregularidades.

No último grupo de atividades, de revisão das produções infantis, o autor se dedica a apresentar a importância do uso do dicionário e da revisão das produções textuais. Segundo Morais (2009, p. 121), “é exatamente por intermédio de nossa interação com o objeto-dicionário que nos apropriamos daquilo que precisamos saber para utilizá-lo e... aprender ainda mais com ele”. O autor salienta que para utilizar o dicionário o aluno necessita de uma série de conhecimentos, ele precisa saber, por exemplo:

que dentro daquele “livro” as palavras estão seqüenciadas segundo suas letras (iniciais e seguintes); que, ao consultar a ortografia de uma palavra, o significado (ou acepção) é um critério fundamental para checar se o verbete que está lendo é a palavra que quer escrever; que várias palavras (todos os vocábulos que têm flexões de número, grau, gênero, grau; pessoa ou tempo no caso dos verbos) não aparecem listadas no dicionário e que o único modo de encontrá-las é procurando suas formas não flexionadas. (MORAIS, 2009, p.121)

O autor aponta para a necessidade, que também reconheço como sendo importante, de que “sejam usados em todas as salas de aula de todas as escolas deste país” (MORAIS, 2009, p. 122), que precisamos assegurar ao dicionário um lugar natural e permanente no cotidiano escolar (MORAIS, 2007, p. 107). Um instrumento tão rico, o dicionário, pode ser utilizado para atender a diversos objetivos, mas estão esquecidos em armários, guardados em caixas ou expostos em estantes, intocáveis sequer pelos professores.

Morais (2009) destaca também como uma importante atividade no ensino sistemático da

ortografia as revisões das produções infantis. Neste momento, os alunos têm a oportunidade de voltar aos seus textos, têm a oportunidade de corrigir e reelaborar os seus textos, cuidar para que cumpram a sua finalidade comunicativa.

No entanto, é importante destacar que ao propor tal atividade, não se propõe que se deva reduzir o texto do aluno a uma identificação dos erros ortográficos, como se fazia antes, ou ainda se faz em alguns casos, pois como nos diz o autor (2009, p. 127) “corrigir a ortografia é uma parte do revisar [...]. Não podemos esquecer que os propósitos da atividade de revisar um texto vão muito além da correção ortográfica: ao reelaborar um texto com nossos alunos, temos que priorizar a melhoria da qualidade do texto em si, visto como um discurso que tem uma intenção comunicativa”. Porém, entre as estratégias para se alcançar a finalidade comunicativa do texto, está a ortografia e, deste modo, a revisão da produção textual é um importante momento para que se proponha reflexões sobre as questões ortográficas.

Em todas as atividades propostas tem-se a oportunidade de refletir sobre a norma ortográfica, sobre o porquê de certas formas gráficas serem certas e outras formas serem consideradas incorretas.

Essas atividades apresentadas por Morais evidenciam um trabalho com a ortografia pensado em termos de reflexão. Isso não significa que se pretenda que todas essas atividades sejam transpostas, como receitas prontas, para a sala de aula, mas acredito que possam ser utilizados como pontos de partida para o professor pensar o seu trabalho em relação à ortografia, pensar em outras estratégias de ensino e transformá-la em objeto de conhecimento. Cabe ao professor refletir sobre as melhores estratégias para o trabalho reflexivo da ortografia em sua sala, pois como defende Faraco (2010, p. 55) ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber.

Além disso, é importante considerar que, de certo modo, os problemas teóricos e metodológicos do ensino da ortografia transformam-se também em obstáculos sociais. Sabemos que os erros ortográficos funcionam como fonte de discriminação, de separação entre aqueles que “sabem” e aqueles que “não sabem”, não apenas na escola, mas também fora dela. As mudanças na prática pedagógica do professor têm implicações também sociais e políticas, e, deste modo, precisam ser pensadas.

Algumas considerações

A palavra só se desperta diante do ruído do silêncio
(QUEIRÓS, 2007, p.19).

Em capítulo inicial, conforme você, leitor, testemunhou, trago à cena as inquietudes despertadas pelo objeto de estudo, a ortografia, ou dito de outro modo, pelos ruídos do silêncio que rondavam o ensino desse objeto. Esse silêncio foi sentido a partir da experiência vivida por mim, diante da impotência em não saber como lidar com os erros dos meus alunos, e da ausência de discussões sobre o objeto na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; das escutas; e das leituras, empreendidas por mim em torno do objeto. E foram essas inquietudes geradas a partir do silêncio sobre o assunto que fundaram o pensado, que busquei não negar ao longo da escrita deste texto, com vistas ao trabalho didático dos professores, contribuir para a renovação do ensino desse aspecto da língua escrita que é ortografia, além de dotar o professor (que também sou eu) de um instrumental teórico e prático no que diz respeito ao ensino da ortografia.

Para isso, amarrei o texto em três capítulos, que retomo com você.

No primeiro capítulo, apresentei a escrita como um objeto socialmente constituído, um legado cultural que nos foi deixado, como uma forma de expressão que emergiu da mão do homem para se tornar algo coletivo; como um meio que, além de ser capaz de documentar a passagem e a história do homem, é um meio capaz de ampliar as possibilidades criativas e inventivas do homem. Para apresentar esse olhar sobre a escrita, tratá-la de modo mais humano e menos técnico, trouxe a sua constituição histórica a partir das suas versões, a versão contada, e mais conhecida, e a versão pouco contada.

No segundo capítulo, abordei sobre a história da escrita no Brasil, desde as primeiras escolas de ler, escrever e contar, recorrendo a autores e a obras de muitas e poucas leituras. Revelei na medida, do que me foi possível, tantos os ditos, o que nos é contado, quanto os não ditos.

No terceiro capítulo, apresento-lhes, leitor, um histórico da ortografia. Apresento uma história que está sempre se atualizando com o tempo, desde as primeiras tentativas de uniformização da grafia até a sua fixação, movimentada pelo avanço da escolarização obrigatória e a proliferação dos meios de comunicação de massa. E apresentei ainda,

pensando nesse campo de indefinições quanto ao ensino da ortografia e atualizações desse objeto constituído socialmente e convencionalmente, o novo olhar que é apresentado pelos pesquisadores em ortografia, quanto a esse objeto na sala de aula, elucidando questões teóricas relevantes.

Condizente com o percurso traçado, considerando que é fundamental encontrarmos um outro caminho para o que é visto nas sala de aula no que diz respeito ao tratamento dado à ortografia, alinhada com os autores com os quais mantive diálogo e que me ajudaram a escutar e responder alguns ruídos que o silêncio guardava, aponto aqui, algumas reflexões, constatações, e aspectos que precisam ser (re)considerados.

Como vimos no curso da história, o ensino da escrita, e mais especificamente da ortografia, esteve voltado para uma ação excludente, repetidora, convergente e não criadora. Várias gerações passam pelas escolas e, de tudo, permanecem as práticas eternas e repetitivas que desconsideram o homem como um ser criador, que negam, desse modo, a nossa relação cultural e histórica com esse objeto, reduzindo-o a uma técnica.

Durante muito tempo, a escrita ficou reduzido à arte de escrever bem, em que o aluno deveria seguir fielmente um traçado imposto, os modelos caligráficos; e respeitar cegamente a forma gráfica das palavras, a ortografia, a partir de um ensino em que se exigia especificamente, o uso da memória. Nesse domínio, o ensino da ortografia, ainda continua apegado a práticas convencionais, cujos eventos de escrita se caracterizam mais por regras do que não é permitido do que pelas possibilidades de criação.

Saliento, portanto, que não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos que se encontrarão soluções para os erros encontrados na produção escrita de nossos alunos. Por outro lado, ao deixar de oferecer esse ensino da ortografia, se reproduz também um ensino tão excludente quanto aqueles que ensinam a partir desse ensino convencional, posto que sem essas informações que são tão valorizadas socialmente os alunos permanecerão à margem da sociedade.

De modo geral, perde-se na escola, à luz do que nos diz Cagliari (1999), Lemle (2003), Zorzi (1997), Faraco (2010), Morais (2009) a dimensão histórica e mesmo essa vantagem concreta do sistema ortográfico, de convenção estabelecida socialmente que facilita a comunicação.

É importante considerar que os erros ortográficos têm sempre uma motivação, como vimos em Morais (2009), Lemle (2005) e Faraco (2010), cabendo ao professor levar em

consideração, sobretudo, as incoerências do sistema ortográfico, seja para permitir aos alunos que encontrem essa característica da escrita ortográfica, seja para estabelecer formas mais adequadas e eficazes de ensino.

É necessário destacar ainda que a ortografia tem, sim, que ser ensinada, e que o professor não deve se limitar a ser um espectador passivo, dado que a ortografia foi constituída socialmente, a ortografia constitui um aspecto da escrita cujas propriedades só se podem descobrir através de outros informantes, a exemplo disso, pode-se citar as irregularidades do sistema ortográfico.

A relação do aluno com a ortografia deve se dar a partir de uma atitude reflexiva, de modo que o caráter convencional da escrita não assuma o peso de uma imposição que não se entende. Em vez de impor uma convenção, a escola deveria, numa construção permanente de reflexão em torno do objeto, a ortografia, inserir o aluno na discussão teórica que explica essas convenções, mostrar que o sistema ortográfico é constituído de regularidade e irregularidades, fomentar dúvidas ortográficas e incentivar o uso do dicionário, na perspectiva de o aluno assumir uma atitude de revisão dos seus escritos.

Desse modo, posso dizer, à luz do que nos diz Soares (2004) o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos. O momento é de que a escrita possa realmente cumprir a sua função de ampliar as possibilidades inventivas do homem, e não ser reduzida a técnicas de reprodução e memorização. E, desde já, comemoro a renovação que presenciei no modo de ver o ensino da escrita, e de modo mais específico da ortografia, e digo isso porque sou fruto de um ensino repetitivo, mecânico convencional.

Comemoro com Bartolomeu Campos de Queirós, mais uma vez empenhada em alargar as margens do escrito “para mais e outros entendimentos” (QUEIRÓS, 2007, p.39), retomando a história desse escritor-menino ou desse menino-escritor que encantado com o avô e com os registros informativos e poéticos feitos na parede descobre que “escrever é de repente se encantar ao descobrir que as palavras também falam” (QUEIRÓS, 2007, p.51); e com Manoel de Barros, um menino-poeta que aprendeu a usar as palavras e viu que podia fazer peraltagens com as palavras, e começou a fazer peraltagens; que no encontro, pela palavra, e na interlocução com a sua história de vida, inaugurou outros mundos; e com eles sugerir que o olhar do professor se volte para a capacidade criativa das crianças, e que o professor, tal como o avô de Bartô, não deixe as palavras se perderem; que as crianças tenham a oportunidade de fazer peraltagens com as palavras, que descubram que o “olhar não esgota as coisas” (QUEIRÓS, 2007, p.30), e que lhes sejam dadas oportunidades para juntar as letras

para amarrar os sonhos, abrir-se em palavras e arriscar-se em fantasia (QUEIRÓS, 2007, p.24), de, no encontro com a palavra, narrar e escrever a sua história.

Espero que esse objeto, a ortografia, possa gerar outras escritas, e que os ruídos dos silêncios que se ouvem aqui possam ser amparados por outras escritas, ou ainda que o dito possa despertar formas para que aquilo que aqui está posto possa ser contado a partir da menina dos olhos de outros sujeitos. Concluo este estudo, ciente de que não esgotei todos os sentidos que estão guardados nessa história. Não sei se esgotar seria possível. Concluo com a expectativa de que os resultados da pesquisa alcancem os professores e que o ensino da ortografia retorne, sob outro olhar e modo de fazer, para as salas de aulas.

Concluo na expectativa de que novas atualizações sejam feitas, sem que isso represente descaminhos, e digo isso, sobretudo, por que depois de ter dado por “fechado” esse texto, me deparei¹⁸ com a “prova” de que os estudos em ortografia ainda têm muito a dizer, que precisam sair dos muros da academia: o artigo ‘Deixem a ortografia em paz’, escrito por Jaime Pinsky.

No presente artigo o autor em tom denunciativo nos informa que “querem alterar outra vez nossa ortografia, agora radicalmente, com a esperança de que, com isso, alunos possam obter melhores resultados na aprendizagem da língua”, que encontra-se no Senado Federal a proposta para “simplificar a ortografia”. A proposta é para “se escrever como se fala”, que a meu ver, é muito mais desorientadora do que orientadora para o aluno, sobretudo depois do que já nos foi dito aqui, de tudo o que os estudos nos dizem sobre a ortografia.

A ortografia é fruto de um processo histórico de convenção social, me pergunto, em que medida uma reforma ortográfica que se quer simplificada corresponderia ao que se espera dela? Será que hoje, com as demandas sociais, e com uma variedade linguística tão grande que o Brasil apresenta, conseguiríamos realmente um modo um de escrever como se fala? Trago abaixo o texto de Jaime Pinsky e concluo esse texto dando por aberto o diálogo.

Jaime Pinsky – “Deixem a ortografia em paz”¹⁹

Do Senado, duas notícias, uma boa e outra má. A boa: parece que temos senadores preocupados com o ensino de português. A má: querem alterar outra vez nossa ortografia, agora radicalmente, com a esperança de que, com isso, alunos possam obter melhores resultados na aprendizagem da língua.

¹⁸ O artigo me foi apresentado pela professora Lícia Beltrão.

¹⁹ Publicado no jornal Correio Braziliense em 09/05/2014.

Criaram até uma comissão, com o objetivo de aplicar o acordo ortográfico (o mesmo que, na prática, já está em vigor), e para fazer com que “se escreva como se fala”. Além de não ser boa, a ideia é impraticável. Fico curioso a respeito de como vai se escrever, por exemplo, aquilo que na ortografia atual é denominada Estação das Barcas (lá na Praça Mauá, no Rio de Janeiro). Para “fazer justiça” à pronúncia, deveríamos grafar “Ijtação daj Barcaj” ou Ixtaçon dax Barcax”? Fora do Rio, talvez “Istação”, ou ainda “Staçon”, como muita gente fala, já que poucos dizem “estação”, além dos curitibanos...

E como redigir o quarto mês do ano? “Abriu”, como dizem muitos brasileiros, “abril”, como diriam alguns gaúchos, ou “abrir”, como parte dos paulistas, mineiros, paranaenses e outros pronunciam? Cabe ao leitor pensar em outros exemplos.

Pesquisas excelentes, feitas por linguistas sérios (Thais Cristófaró, Ataliba Castilho, Stella Maris Bortoni, entre muitos outros) têm mostrado enorme variação linguística até no chamado português culto. Qual seria, pois, o ponto de partida oral, para sua suposta reprodução em texto escrito? Obrigar todos a pronunciar as palavras de uma só maneira, ou ter uma infinidade de representações gráficas para diferentes expressões fonéticas?

Mas isso não é tudo. Como costuma lembrar Carlos Alberto Faraco, a língua escrita não é mero reflexo da língua falada: ambas constituem meios autônomos de manifestação do saber linguístico. A ortografia é uma representação abstrata e convencional da língua. E é fundamental que o sistema ortográfico seja estável e que, independentemente da variação na fala, haja uma única representação gráfica por palavra. Do contrário, não teríamos como reconhecer palavras que fossem escritas em outro tempo (ou até em outro espaço). Seria o caos.

As línguas, patrimônios culturais da humanidade, possuem história. Elas resultam de práticas sociais que as moldaram para que aqui chegassem do jeito que são. São fatores fonológicos, morfológicos, etimológicos e de tradição cultural que fizeram com que nossa língua seja grafada do jeito que é. Línguas também têm parentesco, e nossa origem latina comum permite que possamos ler com relativa facilidade (mesmo que não falemos) outras línguas como o espanhol, o francês e o italiano. Mesmo o inglês, graças ao enorme contingente de palavras de origem latina, fica mais acessível a partir de grafias semelhantes. Arrancar as raízes de nossa ortografia seria romper com importantes aspectos de nossa identidade histórica.

Temos ainda o aspecto prático, talvez o mais relevante de todos. Quando foi imposto o último acordo ortográfico (que, absurdamente, teve sua implantação oficial postergada), toda a indústria editorial movimentou-se para preparar novas edições de todo o seu acervo. Dezenas de milhares de títulos sofreram as mudanças exigidas pelo MEC e outros órgãos governamentais e privados. Gramáticas e dicionários foram refeitos; tratados foram revisados; livros infantis, alterados; manuais, reeditados. Uma nova reforma seria desastrosa, não só para as editoras, mas também para os governos,

que teriam que substituir todas as bibliotecas novamente. Trata-se de muito dinheiro jogado fora, possivelmente levando à falência muitas casas editoriais importantes, promovendo gasto desnecessário de verbas públicas, tornando obsoletos bilhões de livros escolares e universitários.

E há, ainda, o aspecto da exclusão social. Quando uma reforma ortográfica é implantada, grande parte dos adultos se torna analfabeta, já que eles nem sempre conseguem reter e utilizar as novas regras inventadas por capricho de meia dúzia de “sábios”, ou de desavisados.

A preocupação é com a qualidade do ensino? Busquem-se soluções adequadas, fazendo com que excelentes pesquisas realizadas por importantes grupos de especialistas possam chegar até as escolas brasileiras, por meio de amplo programa nacional de qualificação de professores do ensino fundamental. Se houver, de fato, intenção de melhorar o ensino no Brasil, está cheio de gente boa pronta para ajudar.

Referências

AGUIAR, Luiz Antonio. **Que haja a escrita**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2005. (Coleção mitos em contos).

AGUIAR, Monalisa dos Reis. A ortografia portuguesa do século XVIII: Madureira Feijó e sua proposta pseudo-etimológica. In: CONGRESSO DE LETRAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, IV, 2007, São Gonçalo. **Anais...** São Gonçalo: UERJ, 2007a, p.1-14.

_____. As reformas ortográficas da língua portuguesa: uma análise histórica, lingüística e ideológica. **Filologia e lingüística portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 11-26, 2007b. Disponível em: <www.revistas.usp.br/flp/article/download/59770/62879>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. **Ortografia brasileira oitocentista nos livros didáticos e na constituição de 1891: norma ou anarquia?** 2010. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

ALMADA, Márcia. **Caligrafia artística no século XVIII: Brasil e Portugal enlaçados nas letras de Manoel de Andrade de Figueiredo**. Navegações, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 172-178, jul./dez. 2011.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ANDRADE, António Alberto Banha de. A reforma pombalina dos estudos menores em Portugal e no Brasil (Linhas gerais de um livro que importa escrever). **Revista de História**, São Paulo, n. 112, p. 459-498, 1977. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/issue/view/5105>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

BARROS, João de. **Grammatica da lingua portuguesa**. Olyssipone: apud Lodouicum Rorigiu[m], Typographum, 1540. 60 f; 4º (20 cm). Disponível em: <<http://purl.pt/12148>>. Acesso em: 15 jan 2013.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **O ensino da redação na escola de 1º grau: uma análise diagnóstica**. 1986. 290 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1986.

_____. **A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível**. 2006. 276 f. + 1 CD-ROM . Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2006.

BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populoso. **Colecção das leis do Imperio do Brazil de 1827 – parte primeira**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1827. p. 71-73. Disponível em: <<http://>

www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Relatório conclusivo. Brasília: MEC, 1986. 31p.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo, SP: Scipione, 1989.

_____. Algumas reflexões sobre o início da ortografia da língua portuguesa. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 27, p.103-111, jul./dez, 1994. Disponível em: <<http://espea.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/1642/1216>>. Acesso em: 02 de dez. de 2013.

_____. Alfabetização e ortografia. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, p. 43-58, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1550/155018102006.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

_____. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p.17-52.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 1, n.3, p. 269-285, 1985.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 8, mai./jun./jul./ago., p. 4-12. 1998.

CHARTIER, Roger. As práticas de escrita. In: ARIÉS, Philippe; DUBY, George. **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras. 1991. v. 3.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____. “Escutar os mortos com os olhos”. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n.69, p. 6-30, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. Apresentação do tradutor. In: ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antonio Chizzoti. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, VI, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vincnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em 20 dez. 2013.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura e Prática Escolares: escrita, aluno e corporeidade. **Cadernos de Pesquisa**. Belo Horizonte, n.103, p. 136-149, mar. 1998.

FERNANDES, Rogério. **O Pensamento Pedagógico em Portugal**. 2. ed. Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa: Ministério da Educação, 1992.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 304 p.

FETTER, Sandro Roberto ; LIMA, Edna Lucia Cunha ; LIMA, Guilherme Silva da Cunha . Escrita manual no Brasil: dois modelos caligráficos à escrita pessoal no século XXI. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. IV, p. 1-31, 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/fetter-sandro-lima-edna-lima-guilherme-o-ensino-da-escrita-manual-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

FIGUEIREDO, Manuel Andrade de. A. **Nova escola para aprender a ler, escrever e contar**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. Fac-simile de: Lisboa, Portugal: Officina de Bernardo da Costa Carvalho, 1722. Disponível em: <<http://purl.pt/107>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLUSSER, Vilém. **A escrita: há futuro para a escrita?** Tradução Murilo Jardelino da Costa. São Paulo: Annablume, 2010.

FREITAS, Judith Mendes de Aguiar. Reforma ortográfica: questão linguística ou política? **Stientibus**, Feira de Santana, n. 2, p. 91-96, jan/jun. 1983.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Regras que ensinam a maneira de escrever a orthographia da lingua portuguesa:** com hum Dialogo que adiante se segue em defensam da mesma lingua / autor Pero de Magalhães de Gandauo. - Em Lisboa : na officina de Antonio Gonsaluez, 1574. 36 f.; 8º (16 cm). Disponível em: <<http://purl.pt/12144>>. Acesso em: 07 mar. 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GONÇALVES, Maria Filomena Candeias. **Madureira Feijó, ortografista do século XVIII:** para uma história da ortografia portuguesa. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992. (Col. Identidade, Série Língua Portuguesa). Disponível em: <http://www.academia.edu/6411298/Madureira_Feijo_ortografista_do_seculo_XVIII._Para_uma_historia_da_Ortografia_Portuguesa>. Acesso em. 20 dez. 2013.

_____. **As idéias ortográficas em Portugal:** de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 1050 p. (Textos universitários de ciências sociais e humanas)

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOUAISS, Antônio. **A Nova Ortografia da Língua Portuguesa.** São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. **O Português no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1992

INÁCIO, Marcilaine Soares; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O método mútuo e a circulação de impressos pedagógicos na província mineira no século XIX- 1825/1829. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III, 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2004. p. 1-8. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/453.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KEMMLER, Rolf. **O destino de um projeto linguístico da Republica Portuguesa no mundo lusófono:** a questão da ortografia simplificada desde 1910 até 2010. Cadernos Eborenses: Revista Internacional de Tradução, Linguística e Literatura. n. 2, p. 9-45, 01/2011. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/2890>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. O Papel do Segundo Protocolo ao Acordo Ortográfico de 1990 na História da Ortografia Simplificada. In: Colóquio da Lusofonia, 14.º, Bragança, Portugal, 2010. **Anais...** Bragança, Portugal, 2010. Disponível em: <http://www.uaisites.adm.br/images/ICLAS_compreender_acordo_ortografico.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938a, Tomo I.

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938b, Tomo II.

_____. **Cartas dos primeiros Jesuítas do Brasil**. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954a. vol I.

_____. **Cartas dos primeiros Jesuítas do Brasil**. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954b. vol II.

LEMLE, Miriam . **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Emilia no país da gramática**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.

LOBO, Tânia; OLIVEIRA, Klebson. Introdução (ou sobre como a África, no Brasil, avista a escrita). In: LOBO, Tânia; OLIVEIRA, Klebson. **África à vista**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A escrita e a escola renovada. In: MARQUES, Orminda Isabel. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1950, p. 5-8.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Orminda Isabel. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

MARQUILHAS, Rita. Abordagem histórico-sociológica do debate em torno do acordo ortográfico da língua portuguesa. **Grial: revista galega de cultura**, 184/ 47, 76-81, 2009. Disponível em: <http://www.clul.ul.pt/files/rita_marquilhas/MarquilhasGrial2009.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2014

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1999.

MATEUS, Maria Helena Mira. Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa (À Propos de la Nature Phonologique de l'Orthographe Portugaise). **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, n. 3, p.159-180, jun. 2006. Disponível em: <http://www.cpelin.org/estudosdalinguagem/n3jun2006/resumos/index_arquivos/mateus.htm>. Acesso em 08 jan. 2014.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Diversidade e Unidade: A Aventura Linguística do Português. **Revista ICALP**, vol. 11, p. 60-72, mar. 1988; **Revista ICALP**, vol. 12/13, jun./set., p.13-28, 1988. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biblioteca/diversidade.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe.** São Paulo: Contexto, 2006.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas.** Pelotas, 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado de ortografia.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alessandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula.** 1.ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo – 1876/1994).** São Paulo: UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, António. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV -XX). **Análise Psicológica**, Lisboa, 1987, 5, 413-440. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/2200>. Acesso em: 13 mar. 2013

NUNES, Clarice. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p.51-59, mai. 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 2. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1993.

PEDRO, Livia Carvalho; BELLINI, Ligia. **História da Companhia de Jesus no Brasil: biografia de uma história.** 2008. 115f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PINSKY, Jaime. “Deixem a ortografia em paz”. **Correio Braziliense**, Brasília, 09 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/me_redacao/2014/05/09/me_redacao_interna,426808/artigo-deixem-a-ortografia-em-paz.shtml>. Acesso em: 10 mai. 2014.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Por parte de pai.** Belo Horizonte: RHJ, 1995. 76 p.

_____. **Para ler em silêncio.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

_____; ABREU, Júlio. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte:

Autêntica, 2012.

REGO, Lucia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHA, H. Gramática tradicional e língua escrita: duas faces de um mesmo poder. **Universitas Humanas**, Brasília, v.3, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/face/article/view/43/87>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memórias da educação).

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

SILVA, António Delgado da (Comp.). **Lei de 6 de novembro de 1772**. Lei fundando novas Escolas de Estudos Menores, e multiplicando-as na fôrma do Mappa, que a acompanha. COLLECÇÃO da Legislação Portuguesa desde a última Compilação das Ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor por Desembagador António Delgado da Silva. Legislação de 1763 a 1774. . Lisboa, Typografia Maignense, 1829. Disponível em:<http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verlivro.php?id_parte=107&id_obra=73&pagina=618> . Aceso em: 10 dez 2013.

_____. Directorio para as povoações dos Indios do Pará, e Maranhão. In: COLLECÇÃO da Legislação Portuguesa desde a última Compilação das Ordenações oferecida a El Rei Nosso Senhor por Desembagador António Delgado da Silva. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa, Typografia Maignense, 1830. Disponível em: <http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verlivro.php?id_parte=105&id_obra=73&pagina=705> . Acesso em: 10 dez 2013

SILVA, José Carlos de Araujo. As **aulas régias da capitania da Bahia (1759 – 1827):** pensamento, vida e trabalho de “nobre” professores. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006a.

_____. A nova escola para ler, escrever e contar e os apontamentos para a educação de um menino nobre: livros para uso no ensino das primeiras letras nas escolas setecentistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, IV, 2006, Goiânia-GO. **Anais ...** , Goiânia-GO: Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), 2006b.

_____. A nova escola para aprender a ler, escrever e contar (1722), cartilha para uso no ensino das primeiras letras nas escolas setecentistas do reino e das suas colônias. **Mneme:** revista de humanidades, Caicó /RN, v. 9. n. 24, set/out. 2008. Disponível em < http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st1/Jose_silva_st1.pdf >. Acesso em 20 fev. 2013.

SILVA-PINTO, João Henrique; NAMIUTI, Cristiane. **As alternâncias vocálicas e as hipossegmentações em textos escritos em Portugal e no Brasil:** um estudo diacrônico da língua portuguesa. In: Simpósio Nacional de Letras e Linguística, XIV, e Simpósio Internacional de Letras e Linguística, IV, v.3, n.1. Uberlândia, 2013. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2013

SOARES, Magda Becker. Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 2, n. 12, p. 01-15, jan. 1983.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: SEPE: DP&A, 1999. p. 49-73.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano VIII, n. 29, p. 18-22, fev/abr, 2004.

SOUZA, Antônio Wilson Silva de. Os manuais de caligrafia e seu vínculo com o desenho no Brasil do século XVIII. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 40, p.39-58, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/40/2_os_manuais_de_caligrafia.pdf Acesso em: 06 Mar. 2013

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. - Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

_____. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VASCONCELOS, Simão de. **Vida do venerável padre Joseph de Anchieta da Companhia de Iesv**, Thavmatvrgo do Nouo Mundo, na Prouincia do Brasil. Lisboa : Oficina de Ioam da Costa, 1672. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01831100>>. Acesso em: 07 mar 2012.

VIANA, Aniceto Reis Gonçalves. **Ortografia Nacional: Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas**. Lisboa: Viúva Tavares Cardoso, 1904.

_____. **Vocabulário Ortográfico e Ortoépico da Língua Portuguesa**. Lisboa: Livraria Clássica Editora de A. M. Teixeira e Companhia Ltda, 1909. Disponível em: <<http://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/26043>>. Acesso em: 07 fev 2014.

_____; ABREU, Guilherme Augusto de Vasconcelos. **Bases da ortografia portuguesa**. Lisboa : Imprensa Nacional, 14 p. , 23 cm, 1885. Disponível em: <http://purl.pt/437/3/#/4>. Acesso em: 20 abr. 2012.

VIANA, Francisco. A carta e o índio. Adaptação de Altino Martinez, Leitura Teatralizada. São Paulo, Ed. Clássico Científica, s.d. In: Silva, Antônio de Siqueira; Bertoli, Rafael. **Português Dinâmico: comunicação & expressão**. São Paulo: Ibec, 1985/1986. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uepg_port_pdp_roseli_teresinha_kuka.pdf. Acesso em 20 fev. 2013.

VICENTE DO SALVADOR, Frei. **História do Brasil: 1500-1627**. São Paulo: Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1918. Disponível em: < <http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/01861600> >. Acesso em 22 jan. 2014. Edição original: 1627.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n.1, p. 126-140, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 fev. 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1998, n.8, p. 13-30. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781998000200003&script=sci_abstract>. Acesso em: 13 fev. 2014.

XAVIER, Lola Geraldês. A língua portuguesa em evolução: os acordos ortográficos. **Revista Exedra**, Coimbra, p. 175- 184, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/02/16-%20LolaXavier.pdf>> . Acesso em: 11 fev 2014

WEHLING, Arno. Prefácio. In: FIGUEIREDO, Manuel Andrade de. A. **Nova escola para aprender a ler, escrever e contar**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. Fac-simile de: Lisboa, Portugal: Oficina de Bernardo da Costa Carvalho, 1772.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.