

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Educar, instruir e civilizar: contribuição à história da educação infantil em Minas Gerais*. Belo Horizonte, s.d., [mimeo].
- KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1877-1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.
- KUHLMANN JR., M. *As grandes festas didáticas e educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. São Paulo, 1996. Tese de Doutorado. FFLCH-USP.
- \_\_\_\_\_. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. "Raízes da historiografia educacional brasileira". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 159-71, mar. 1999.
- LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. *Educadora de educadoras: trajetória e idéias de Heloísa Marinho: uma história do jardim-de-infância no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1997. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ.
- MAGALHÃES, Alfredo F. de. *Puericultura e filopédia*. Salvador: [Imp. Oficial], 1922.
- MONCORVO FILHO, A. *Histórico da proteção à infância no Brasil: 1500-1922*. 2.ed. Rio de Janeiro: Emp. Graphica, 1926.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. "A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória". In: *Revista da Faculdade de Educação*, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.
- \_\_\_\_\_. "Dos parques infantis às Escolas Municipais de Educação Infantil: um caminho de cinquenta anos". In: *Escola Municipal*, op. cit., 1985, p.11-8.
- PAULA, David F. *A infância e o poder: a recreação no parque infantil e sua implicação social (1930-1945)*. Assis, 1993. Dissertação de Mestrado. Unesp.
- PEREIRA, André Ricardo Valle Vasco. *Políticas sociais e corporativismo no Brasil: o Departamento Nacional da Criança no Estado Novo*. Niterói, 1992. Dissertação de Mestrado. ICHP-UFF.
- SEMINÁRIO SOBRE CRECHE, 28 de novembro a 2 de dezembro, 1966. São Paulo: Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura, 1966. [mimeo]
- SPOSATI, A. *Vida urbana e gestão da pobreza*. São Paulo: Cortez, 1988.
- VIEIRA, Lívia M. F. "A pré-escola em Belo Horizonte, 1908-1980: notas de pesquisa". In: *Educação Popular*, p. 33-44, Belo Horizonte: AMEPPE, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências: rumo à construção de um projeto educativo*. Belo Horizonte, 1986. Dias. (Mestr.), UFMG.
- \_\_\_\_\_. "Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 3-16, 1988.

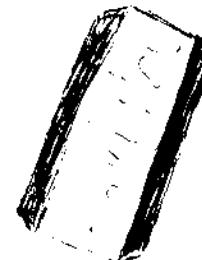
## ESCOLA NOVA E PROCESSO EDUCATIVO

DIANA GONÇALVES VIDAL

(O ideal da escola ativa) é o mesmo ideal de Montaigne, de Locke e de Rousseau — e Pestalozzi, Fichte e Froebel fizeram já dele o centro de seus sistemas educativos. É o ideal de todos os pedagogos intuitivos e geniais do passado, de todos os precursores; mas o que fez a força desses precursores, sua intuição, foi precisamente sua fraqueza, se se leva em conta a difusão de sua obra e o progresso da ciência. Eles adivinharam a infância, mas não a conheceram, no sentido que o nosso século dá a este conceito. Antes do advento da psicologia experimental, não existiam senão meios de pressentir, hoje existem os meios de saber... "A intuição dos grandes pedagogos do passado enriquece-se assim nos nossos dias pelo conhecimento psicológico do espírito da criança e das leis do seu crescimento. Hoje sabemos que a criança cresce como uma pequena planta, segundo leis que lhe são próprias, e que não chega a possuir verdadeiramente senão o que adquiriu e assimilou por um trabalho pessoal..." (Grifos do autor.)

**N**a constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a "Escola Nova" produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificavam aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo "tradicional". Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do "novo" nessa formação discursiva. Operavam-se, no entanto, apropriações do modelo escolar negado, ressignificando seus materiais e métodos.

Já no fim do século XIX, muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo "escolanovismo" nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.



20 e 30, em busca do que os educadores denominavam "racionalização" dos processos educativos, que o presente artigo dispõe-se a abordar a "escrita", a "leitura" e as "ciências naturais" como disciplinas escolares.

### A ESCRITA

Rupturas sociais e históricas na noção de escrita promoveram alterações na maneira como foi sendo incorporada pela escola. A forma adequada de escrever foi objeto de disputas e de normatização no universo escolar, relacionadas a mudanças nas relações sociais, espaciais, materiais e temporais que se constituíram no interior da escola primária.

A escrita havia assumido o mesmo estatuto que a leitura na definição de alfabetizado no século XIX. Ler e escrever eram compreendidas como capacidades fundamentais ao indivíduo no seu reconhecimento como letrado. Apesar de ser indicado o ensino simultâneo desde 1840, muitas escolas ainda mantinham o ensino sucessivo, ensinando primeiro o aluno a ler para depois chegar a escrever. Apon-tavam-se questões materiais, como o alto custo do papel e a precariedade dos móveis escolares, como fatores importantes na continuidade do ensino sucessivo de leitura e escrita.

No fim do século XIX e início do XX, recorrendo à higiene, a pedagogia começou a produzir estudos próprios tomando o corpo do aluno no ato da escrita. Pretendia distinguir o aluno escolarizado da criança sem

escola pela posição tomada para o ato de escrever. A fórmula de George Sand — "papel direito, corpo direito, escrita direita" — foi evocada pelos educadores na defesa da letra vertical como tipo caligráfico ideal. Apresentada como mais adaptada aos signos da modernidade, porque levava para o universo escolar a legibilidade e a simplicidade do texto produzido na máquina de escrever, a escrita vertical emergiu como a solução para os problemas de miopia e escoliose verificados em alunos.<sup>3</sup>

No mesmo período, esforçavam-se os governos republicanos estaduais para construir prédios escolares, conformando os primeiros Grupos Escolares. A reunião das escolas isoladas em grupos permitia, por um lado, um maior controle do trabalho docente, pela introdução da figura do diretor. Prestava-se, por outro, ao desenvolvimento do ensino em classes graduadas, substituindo o ensino multisseriado.

O empenho da administração pública, especialmente das áreas urbanas, para fornecer um amplo conjunto de materiais à escola primária, tentava viabilizar o ensino intuitivo e pretendia ampliar ao ensino público experiências efetuadas pontualmente nas escolas privadas desde o Império. Mapas, cartazes e coleções eram alguns dos objetos indicados necessários à nova orientação pedagógica. Representações do ensino intuitivo podem ser apreciadas na imagem da Escola Nilo Peçanha (RJ), registrada provavelmente em 1911 e difundida no Brasil como cartão-postal.

Mais especificamente relacionada ao ensino da escrita estava a

Na década de 20, entretanto, essas preocupações voltaram a ser enunciadas como "novas" questões. A ruptura entre uma e outra formação discursiva não vinha associada a uma alteração dos enunciados, mas de seus significados. A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente,<sup>2</sup> da velocidade das transformações, da interiorização de normas de comportamentos otimizados em termos de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da psicologia experimental na compreensão "científica" do humano, tomado na dimensão individual.

O trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil. Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do "ouvir" para o "ver", agora o ensino associava "ver" a "fazer".

Nesse sentido, uma nova dinâmica impulsionava as relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino. A psicologia experimental dava suporte à cientificidade da pedagogia e produzia no discurso da escolarização de massas populares o efeito da individuação da criança: o recurso aos testes e à constituição das classes ho-

mogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade em uma escola estruturada para o ensino de um número crescente de alunos. A regulação das práticas escolares realizava-se pela contabilidade de ritmos e produção de gestos eficientes. Os materiais da escola recebiam outra importância porque imprescindíveis à construção experimental do conhecimento pelo estudante. Os métodos buscavam na "atividade" sua validação.

É tentando perceber como esses discursos operaram alterações nos dispositivos da escola primária brasileira nos anos

*Davissa*

*O Davissa*

A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil.

Representações do ensino intuitivo podem ser apreciadas nessa imagem de 1911, difundida no Brasil como cartão-postal.



disseminação de carteiras, em geral importadas, preceituadas em proporcionalidade à estatura do aluno e fixas ao chão para evitar a mobilidade da criança, mantendo-a na posição rígida<sup>4</sup> — o que reporta às prescrições higiênicas —, e também o uso de ardósias para a aprendizagem inicial do escrever, seguida de cadernos caligráficos nas séries posteriores.

Nos anos 20 e 30, surgiu novamente a discussão acerca da escrita mais adaptada à modernidade, dando visibilidade a um novo conjunto de questões relativas às práticas escolares do escrever. O discurso higiênico era substituído pelo da psicopedagogia.

A velocidade acelerada das transformações sociais e a preocupação com a otimização das tarefas levaram os educadores renovados a considerar maneiras de "racionalizar" a técnica da escrita. Apesar de não-hegemônica a proposta da "caligrafia muscular", que associava à disciplinarização corporal do aluno um controle mais minucioso do tempo individual, permitia compreender os novos desafios da escrita.

Os debates em torno da caligrafia muscular haviam-se iniciado na década de 20, em São Paulo, com a introdução do método no Colégio Mackenzie, escola americana de orientação protestante, pelo deão do curso comercial Mr. Alfredo A. Anderson, que publicara o livro *Calligraphia Muscular* de C. C. Lister, em que explicitava o método em seus detalhes. No ano de 1929, Anderson editava na revista *Educação*, órgão de difusão da Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, o artigo "O ensino da calligraphia", em

que defendia a superioridade da escrita muscular em comparação à vertical. Nesse mesmo ano, Lourenço Filho, demonstrando interesse pela escrita muscular, efetuou uma tradução manuscrita de *Muscular Movement Writing — Elementary Book*, de C. C. Lister.

Ao assumir a direção da Escola de Professores do Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, em 1932, Lourenço Filho, organizou algumas investigações com alunos da escola primária, dentre elas o estudo da *caligrafia muscular*, em consonância aos preceitos da reforma de instrução pública iniciada por Anísio Teixeira, que pressupunha na criação de um Instituto o oferecimento de condições essenciais para o exercício laboratorial do ensino renovado; em compatibilidade com suas experiências anteriores na Escola Normal de São Paulo, onde desenvolveu as primeiras provas dos *Testes ABC* durante os anos 1928 e 1929; e em conformidade com sua simpatia por pesquisas acerca do ensino da escrita.

A partir de exercícios preparatórios, quando a criança era instada a apurar o controle dos movimentos da mão e do antebraço, seja com desenhos no ar ou no papel, iniciava-se o aprendizado do traçado de letras, palavras e frases. A caligrafia muscular prescrevia uma escrita de tipo inclinado e sem talhe, obtida por tração e não pressão, resultado da unidade entre o movimento dos músculos do antebraço e da mão, a postura corporal do aluno na carteira, a posição levemente oblíqua do caderno, o ritmo regular do traçado da letra e a manutenção do lápis ou da pena

constantemente sobre o papel. O ritmo era controlado por palmas ou canções elaboradas para o exercício. À medida que se aperfeiçoava o traço, reduzia-se paulatinamente seu tempo de execução.<sup>5</sup>

Os experimentos levados adiante por Ormindia Marques, professora de Prática de Ensino da Escola de Professores e diretora da Primária, tiveram duração de três anos e geraram a publicação de artigos, do livro *A escrita na escola primária*, pela Cia. Melhoramentos de São Paulo, reeditado em 1950, e também a edição, entre 1940 e 1960, de vários cadernos de caligrafia adaptados às diferentes séries da escola elementar: *Brincando com o lápis*, trabalho preliminar da série "Escrita brasileira" e *Escrita brasileira* (caligrafia muscular) números 1, 2, 3, 4 e 5. Partindo de uma tiragem anual de 11 mil exemplares em 1944, a série alcançou em 1952 a tiragem de 250 mil exemplares, distribuídos por todos os estados brasileiros.

Segundo a autora, a sociedade moderna demandava uma escrita clara, legível e rápida. Como meio de comunicação, a escrita deveria ser eficiente na economia de tempo tanto para a leitura, "para que o leitor não venha a sentir sua atividade mental dividida entre a decifração das palavras e o conteúdo",<sup>6</sup> quanto para a técnica de escrever.

Tudo marcha rapidamente. O ritmo, que temos de obedecer, vivendo a vida moderna, é sempre cada vez mais acelerado. Nos primeiros anos de escolaridade, atendendo a

essa crescente solicitação de eficiência, é que devemos preparar a criança para mais feliz e segura partida. O ensino da escrita, como uma das técnicas elementares da escola primária, deve ser também moldado sob a preocupação do tempo. Além disso, do ponto de vista puramente intelectual, é certo também que a habilidade de quem escreve deve permitir tal velocidade, que não prejudique a rapidez do pensamento.<sup>7</sup>

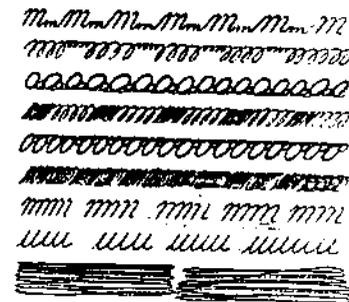
Essa preocupação econômica com a escrita se pretendia atender às necessidades da sociedade moderna respaldava-se no discurso da psicologia experimental, propondo o uso racional das capacidades do corpo, evitando o que Ferrière denominou de "fadiga inútil" e que Anderson assim exemplificava:

Simplicidade, seqüência e coordenação de movimentos, suficientemente repetidos de maneira a serem devidamente feitos, trazem uma execução que dá impressão de facilidade, tranquilidade mesmo, que às vezes engana quanto a rapidez. Pode-se observar isto a qualquer hora. (...) Procurei acompanhar uma boa costureira no seu trabalho, durante um dia. Não só fareis muito menos trabalho, mesmo fazendo maior esforço, como, no fim do dia estareis extenuadas, achando que mereceis um bom repouso, enquanto ela, provavelmente, faz planos para ir a algum baile, onde passará metade da noite, e voltará no dia seguinte sem mostra de cansaço. Ela não se abate com o trabalho e vós vos consumis com ele, continuando a atormentar-te no sonho. Este princípio pode aplicar-se à caligrafia como a nada mais.<sup>8</sup>

Se as investigações de Orminda pretendiam sintonizar a escola com as mudanças sociais, propunham-se, também, a discernir qual escrita era mais adaptada à criança brasileira. Seus estudos, portanto, apesar de embasados em pesquisas norte-americanas e européias, recorrendo a autores como Robert Dottrens, Frank Freeman e Lister, determinavam a escola brasileira como *locus* privilegiado de experimentação e observação das teorias estrangeiras e de percepção de sua adequação ou não à nossa realidade.

Todo nosso esforço, neste ensaio, foi o de procurar, por meios objetivos, fixar uma técnica de escrita para as crianças brasileiras, nas condições reais e comuns do trabalho de nossas escolas.<sup>9</sup>

Eram estas premissas — velocidade de traço, legibilidade e adequação às condições reais de trabalho escolar — que faziam Orminda defender a caligrafia muscular. Para assegurar as condições materiais ao desenvolvimento da experiência e de outras atividades pedagógicas na escola,



Um desses cadernos foi utilizado por Haydée Gallo Coelho, quando aluna da Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, na década de 30.

mesmo antes da elaboração dos cadernos caligráficos por Marques, o Instituto de Educação, na década de 30, mandava imprimir cadernos para seus alunos na Casa Mattos, papelaria localizada nas proximidades da escola. Um desses cadernos foi utilizado por Haydée Gallo Coelho, quando aluna da Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal na década de 30.

Lourenço Filho realçava a importância da pesquisa de Marques na introdução que escreveu a seu livro:

Na verdade, o que mais impressiona neste trabalho — belo modelo de pedagogia experimental — não é apenas a paciente e sincera experimentação, que, por muitas vezes, tive a ocasião de acompanhar, em suas minúcias. O que realmente impressiona, aos que estimam e procuram compreender as crianças, é a constante e vitoriosa intenção da Autora em documentar

que o ensino da escrita pode e deve ser ativo, isto é, apresentar-se em situação funcional, tal como o de outras disciplinas, que a renovação escolar já alcançou em cheio, reanimando-as em seus fundamentos e técnicas.<sup>11</sup>

Acrescentava a funcionalidade ao experimentalismo, à racionalização e à eficiência, compondo as principais características que a escola nova associava ao ensino em sua produção como "renovado".

Se se mantinham algumas das premissas temporais, espaciais, materiais e sociais já enunciadas no oitocentos quanto ao ato de escrever, as investigações com a caligrafia muscular anunciavam certas alterações nos seus significados.

A nova noção de "gesto eficiente" integrava o controle do corpo ao do tempo de escrita. Testes realizados regularmente na escola primária pretendiam apurar o desenvolvimento individual da escrita e oferecer subsídios à elaboração de uma escala brasileira para aferição da habilidade em escrever, dividida entre qualidade e velocidade.<sup>12</sup>

A ampliação do quadro material, o uso crescente de cadernos de caligrafia e a substituição das ardósias por cadernos, aprimorava o controle do trabalho docente e discente, conferindo-lhe maior durabilidade e visibilidade.

A concepção de ensino laboratorial avançava a atividade da escola e das pessoas que envolvia para além da mera observação. Experimentar era a nova meta no universo escolar. Tanto alunos quanto professores deveriam

atuar como experimentadores na construção de práticas mais adequadas de aquisição de conhecimento. Uma outra dinâmica social, assim, impunha-se às relações escolares.

### A LEITURA

Da mesma maneira que a escrita, a escolarização da leitura repousou num movimento de impregnação das práticas escolares pelas práticas culturais e sociais historicamente constituídas. E a forma apropriada de ler também tendeu a ser normatizada a partir de mudanças nas relações espaciais, materiais, temporais e sociais estabelecidas no interior da escola primária.

Até o fim do século XIX, a leitura escolar basicamente resumia-se à repetição de textos memorizados, aprendidos oralmente. A alfabetização iniciava-se pelo ensino de letras isoladas.

Na década de 1880, surgiram os primeiros estudos científicos na Europa e nos Estados Unidos da América sobre o ato de ler.<sup>13</sup> A compreensão de que a leitura se fazia por palavras e frases, mais do que por reconhecimento de letras isoladas, e a descoberta de que os movimentos oculares na leitura eram descontínuos, consistindo uma série de períodos de avanços, regressões e pausas, impulsionaram um conjunto de pesquisas que, de acordo com Lourenço Filho, distribuíram-se da seguinte maneira: de 1880 a 1909, apenas 34 trabalhos especializados foram publicados no mundo. De 1910 a 1920, esse número saltou para 201. E, finalmente entre 1921 e 1926, 430 pesquisas se realizaram.

O crescimento do interesse em investigar a leitura era desencadeado pelo aumento das taxas de escolarização e pela percepção de que um contingente maior de crianças na escola não significava diretamente uma baixa dos índices relativos de analfabetismo. Havia sempre crianças que não logravam aprender a ler e escrever.<sup>14</sup>

Apesar da leitura escolar valorizada no fim dos oitocentos e início dos novecentos ser ainda a oral, distinguia-se da anterior pelo cultivo da leitura *expressiva* e pelo recurso do método analítico.

Ao identificar bons hábitos de ler com a leitura expressiva, a escola se apropriava de uma prática cultural corrente na burguesia urbana: a leitura de convívio em voz alta. No depoimento de José de Alencar, escrito em 1873, e narrado por Ilmar R. Mattos<sup>15</sup> pode-se acompanhar uma dessas cenas:

Na sala, o reduzido auditório sentado ao redor da mesa, no centro do qual havia um candeeiro. Embora ocupadas com os trabalhos de costuras, as mulheres esforçavam-se para não deixar de ouvir com toda atenção a mais insignificante das passagens lidas por um leitor de apenas onze anos. E com elas se emocionavam, como se quisessem retribuir o esforço daquele que, mesmo reconhecendo a honraria do cargo, não deixava de lastimar, vez por outra, as horas perdidas de um folguedo querido ou de sono. E o jovem (...) lia os textos que lhe eram confiados, repetindo trechos sempre que solicitado, realizando pausas para dar lugar às expansões dos ouvintes — expressões dos juízos a respeito dos personagens e acontecimentos da trama, mas que, no fundo, constituíam uma avaliação da interpretação emprestada ao texto pelo leitor. (Grifo do autor.)

A percepção de que a leitura se fazia principalmente por palavras e frases, recorrendo o leitor à decifração de letras isoladas apenas para palavras desconhecidas, levou educadores oitocentistas a defender o método analítico para o ensino da leitura (e da escrita). Sintonizavam-se aos preceitos da lição intuitiva:

O pensamento e a linguagem são também fatos observáveis já que, adquirir consciência das próprias operações intelectuais (...) consiste justamente na observação do pensamento. Além disso, o pensamento adquire uma forma por meio das palavras que são compreendidas pela junção de sons, 'envelopes de idéias', e que são também elementos diretamente observáveis. Justifica-se assim a análise dos sons que compõem as palavras, acompanhada do

estudo dos signos que a representam, isto é, a escrita.<sup>16</sup>

Fortemente ritualizada, a leitura em voz alta exigia do leitor uma postura correta, o domínio da respiração concomitante às pausas da pontuação e uma dicção perfeita. Na escola, cuidava o professor de ensinar meticulosamente os preceitos de uma boa leitura oral: regras de pontuação, respiração, postura diante do livro e respeito ao texto escrito.<sup>17</sup>

Uma leitura perfeita foi assim descrita por Roca:

Júlio leia a lição:

O aluno levantando-se, e ficando na posição de *sentido*, com o braço naturalmente distendido ao longo do corpo, ao segurar o livro com a mão esquerda, tendo o braço levemente dobrado, de modo que o livro ficasse na altura dos ombros e a vista caindo obliquamente sobre a respectiva página, fez a leitura.<sup>18</sup> (Grifo do autor.)

Em geral, a leitura oral era controlada também no seu conteúdo, devendo ser precedida por uma preparação do aluno pelo professor à compreensão do texto a ser lido. A leitura oral era a estratégia utilizada pela escola para cultivar a apreciação da literatura e permitir a apreensão da mecânica de ler, atingindo sua forma mais aprimorada na leitura expressiva.

Os anos 20 trouxeram, entretanto, outros desafios ao leitor. A aceleração do crescimento urbano, a proposta de escolarização de massas, a contabilização mais pormenorizada do tempo e a profusão das informações

impunham uma leitura mais ágil e individualizada que a oral. A leitura silenciosa despontou como a resposta aos apelos da nova sociedade moderna.

De acordo com William Gray,<sup>19</sup> mais do que uma mera passagem da oralidade ao silêncio, a nova leitura permitia uma diferente relação entre leitor e lido. A leitura era, naquele momento, concebida

(...) como um meio de ampliar as experiências de meninos e meninas, de estimular esses poderes mentais e de ajudá-los a viver uma vida tão plena e tão rica quanto possível.

Para Lourenço Filho:<sup>20</sup>

Das modernas tendências, todas nascidas do estudo objetivo da questão, a leitura não pode ser definida, como outrora, 'o processo ou habilidade de interpretar o pensamento, exposto num texto escrito ou impresso'. Essa definição é inepta (...) Diz demais porque, na verdade, o pensamento não está exposto na carta, no livro ou no jornal. O pensamento é uma reação individual, diversa em cada leitor. As palavras escritas ou impressas são possíveis estímulos da atividade do pensamento, não já seu veículo de idéias. Diz de menos, porque tanto quanto as palavras ou frases sejam possíveis estímulos de pensamento, assim também se apresentam como possíveis estímulos de estruturas emocionais, implicando em atitudes ou sentimentos. (Grifo do autor.)

Se tanto a leitura silenciosa quanto a oral poderiam responder aos novos objetivos do ler: não mais interpretar, mas

A leitura silenciosa despontou como a resposta aos apelos da nova sociedade moderna.

criar; somente a leitura silenciosa permitiria atingi-los de maneira mais eficiente. Os estudos sobre os movimentos oculares demonstravam que o avanço da visão era mais rápido do que a oralização do lido. Logo, o domínio da leitura silen-

ciosa possibilitava ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual.

Caberia à escola oferecer os meios para o alargamento do universo de leitura do aluno. Deveria enfatizar o recurso à leitura em silêncio, ao mesmo tempo em que teria de disponibilizar maior quantidade de livros ao público escolar, garantir sua qualidade e abolir a orientação do livro único.

A experiência de Juracy Silveira, diretora da escola Vicente Licínio, no Rio de Janeiro, em 1933, e autora do livro

*Leitura na escola primária*, publicado em 1960 pela editora Conquista, esclarecia como esses novos pressupostos foram operacionalizados nos anos 30:

Com o objetivo de melhorar a aprendizagem da leitura, reuni com o corpo docente e expus a conveniência de se abolir a leitura (oral) fragmentada feita diariamente por todos os alunos. (...) Aconselhei o hábito da leitura silenciosa, seguida de um questionário oral ou escrito.<sup>21</sup>

Constatava Juracy no relatório o aumento efetivo de frequência dos alunos à biblioteca. Avaliava que a melhoria da compreensão em leitura silenciosa e em redação dos alunos do terceiro ano era, "positivamente, a consequência desse movimento de biblioteca". Finalmente apreciava que esse aumento se devia às seguintes medidas:

- a) leitura e narração de histórias;
- b) supressão de todas as exigências formais. Os livros estavam ao alcance do desejo e das mãos do aluno, em estantes abertas, onde poderia escolhê-los e tocá-los à vontade;
- c) criação de uma hora do livro no dia escolar;
- d) nova orientação dada ao ensino da leitura, visando ao seu verdadeiro objetivo — compreensão.<sup>22</sup>

A experiência de Juracy Silveira, assim como a de Orminda Marques, era exemplar, mas trazia à evidência alterações por que passava a escola nos anos 20 e 30.

A criação dos clubes de leitura, a instituição da festa do livro nas escolas primárias; a realização

de Inquéritos sobre leitura por diversas entidades, inclusive a Associação Brasileira de Educação, e a avaliação dos livros infantis pelas Diretorias de Instrução Pública foram alguns dos mecanismos utilizados por educadores "escolanovistas" para disseminar novos hábitos de leitura e controlar a produção dos livros.<sup>23</sup>

Essas novas práticas escolares de leitura promoviam e eram promovidas por alterações nas relações temporais, espaciais, materiais e sociais da escola.

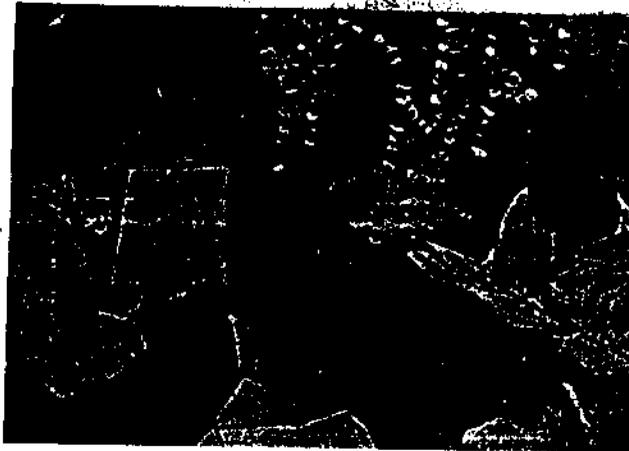
A revalorização das bibliotecas escolares permitia um uso mais largo do espaço da escola pelo corpo discente e docente. Por outro lado, a introdução de bibliotecas de classe possibilitava ao aluno movimentar-se mais freqüentemente dentro da sala de aula. Possibilidade que se ampliava, no horário escolar, com a realização de trabalhos em grupo, requerida pelo método de projetos e, após, com as reuniões dos clubes de leitura. O bom funcionamento das bibliotecas demandava também a aquisição de livros. Pais e alunos juntavam esforços às iniciativas da escola, doando ou promovendo compras por meio das Caixas Escolares e do Círculo de Pais e Professores.

A leitura em silêncio enfatizava o ritmo individual do ler, simultaneamente estimulando a leitura extensiva. Sua eficiência era tanto maior quanto menor fosse a oralização, daí o interesse constante de professores em impedir a movimentação da boca dos alunos, bem como o hábito de seguir o texto com o dedo no ato de ler.

A leitura deveria ser apenas visual. Em fotografia difundida por Lourenço Filho, no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, na edição de 1936, quando ainda era Diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal, alunas e alunos foram retratados lendo, sentados no chão. Na legenda, destacava-se que "o interesse leva à disciplina natural". A pretensa informalidade da cena indicava a intimidade entre o leitor e o livro, almejada pelo discurso escolanovista.

Toda essa preocupação "econômica" com o ler harmonizava-se às exigências da nova sociedade, uma vez que ler rápida e eficazmente, decifrando com velocidade os signos escritos era, e continua sendo, uma das necessidades da sociedade moderna em que a apreensão veloz da mensagem escrita torna-se a única maneira de lidar com a profusão de impressos em circulação e com a proliferação de escritas que demarcam os usos nos universos social, urbano e do trabalho. Constituir leitores era, assim, para a escola das décadas de 20 e 30, produzir decifreadores de uma cultura urbana cada vez mais associada a signos escritos; de uma cultura do trabalho relacionada a informes e manuais e de uma cultura social caracterizada pela profusão de informações por jornais e rádios e pela explosão de imagens permitida pelo cinema.

Para atingi-la era preciso "racionalizar" o ler, o que significava não apenas intensificar o ritmo de leituras e alargar a quantidade de material lido, mas habilitar o leitor veloz a bem selecionar o que lia e a apropriar-se rapidamente das informações recolhidas na elaboração de sua própria experiência.



A pretensa informalidade dessa cena mostra a intimidade entre leitor e livro almejada pelo discurso escolanovista.

Nesse último sentido, artigos foram publicados na imprensa pedagógica orientando os leitores à "leitura inteligente": sistematização do lido em fichas ou esquemas. Fixava-se, assim, a maneira adequada de ler. Ler e escrever estavam associados. Aproximavam-se como práticas da racionalidade, afirmando a "exclusão do mundo mágico das vozes e da tradição"<sup>24</sup> do universo escolar.

### AS CIÊNCIAS NATURAIS

A introdução das ciências naturais como disciplina do ensino primário foi, também, resultado de apropriações escolares de saberes e práticas sociais. Entrelaçou-se a alterações materiais e metodológicas da escola, que repercutiram na ressignificação histórica de dinâmicas sociais, tempos, espaços e objetos escolares.

No fim do século XIX, o acolhimento do método intuitivo pela escola primária concorreu para alterar suas práticas. Pressuposto um ensino que partisse do concreto para o abstrato, do próximo para o distante, o método valorizava a aquisição de conhecimentos pelos sentidos. Era pela visão, tato, audição, paladar e olfato que a criança seria levada a conhecer o mundo que a cercava. O ensino seria realizado pelas "lições de coisas" — maneira como foi vulgarizado.<sup>25</sup>

O governo republicano paulista assim traduzia as novas orientações pedagógicas:

As lições sobre as matérias de qualquer dos anos do curso deverão ser

mais empíricas e concretas do que teóricas e abstratas e encaminhadas de modo que as faculdades infantis sejam provocadas a um desenvolvimento gradual e harmonioso.<sup>26</sup>

Especialmente talhado para os estudos de natureza e para o campo das ciências naturais, pela ênfase na experiência dos sentidos, o ensino intuitivo transpunha para o universo escolar uma nova concepção do "real" ao mesmo tempo em que se deslocava para observar a antiga arte do ouvir e repetir: marca do ensino verbalista praticado nas escolas catequéticas do século XVI, atualizado para o ensino primário no fim do século XVIII.<sup>27</sup>

O aluno era instado a observar fatos e objetos com o intuito de conhecer-lhes as características em situações de aprendizagem, como excursões ou lições de "coisas" — e na falta destas pelo estudo de desenhos ou gravuras. O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre o aluno e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais.

Como parte desses esforços, era indicada a constituição de museus pedagógicos e escolares. Geralmente formados por coleções de objetos, divididos em reinos da natureza — minerais, animais e vegetais —, teriam os museus pedagógicos a função de servir "ao estudo do professor", enquanto os escolares prestar-se-iam a "auxiliar o docente" no ensino das diversas disciplinas do curso primário.<sup>28</sup>

Apesar do ensino voltar-se para a observação infantil e indicar a relevância da participação do aluno na aquisição do conhecimento eram ainda ao professor que se destinavam os museus.

A ruptura que se operou nos anos 20 e 30 não foi para negar o movimento anterior, mas para aprofundá-lo. Se os educadores "escolanovistas" insistiam no valor da observação e ressaltavam a necessidade das excursões como atividades fundamentais na construção do conhecimento da criança eram como momentos iniciais, preparatórios à nova ação do aluno: experimentar.

De posse do material coletado em excursões, os alunos transformavam-se em pesquisadores. Física e Química eram atividades de laboratório, onde se refaziam os passos da experiência científica. A dissecação de insetos servia à Anatomia; o cultivo de plantas, à Botânica e os viveiros e aquários, à Zoológia. Além do reforço à observação da realidade em seus detalhes, o estudo dessas disciplinas contemplava o ideal de escola como laboratório e de estudo como aliado da pesquisa.<sup>29</sup>

Para efetivar esse novo ideal de ensino das ciências naturais, era aconselhável a constituição de laboratórios e de gabinetes de estudo nas escolas primárias. De formato mais simples e mais facilmente construídos, os museus escolares ofereciam-se como resposta à nova preocupação pedagógica.

*A pedagogia nova não admite mais o ensino imposto, e, sim, o aprendizado ativo e funcional, isto é, o aluno, respeitadas as leis de sua evolução e dos interesses correspondentes, realizando o próprio aprendizado sob as vistas amigáveis e ponderadas do mestre. Por isso mesmo é que o museu escolar constará de objetos e materiais colhidos pelos alunos em suas excursões e servirá, assim, não só de base ao estudo objetivo de todas as matérias do programa escolar, como de meio para a divulgação de todas as possibilidades econômicas das diversas circunscrições em que se acha a escola.*<sup>30</sup> (Grifos meus.)

A centralidade da criança na construção do conhecimento escolar era aqui afirmada claramente. O ensino cedia o lugar à aprendizagem, nas palavras de Luiz Galhanone.

Esclarecedora era a nova proposta de constituição de museus escolares, implementada pela reforma da Instrução pública do Rio de Janeiro, elaborada por Fernando de Azevedo<sup>31</sup> (1927-1930).

O aluno era instado a observar fatos e objetos com o intuito de conhecê-los as características.

Prescrevia-se que cada escola deveria instituir seu próprio museu, com instalações adequadas e funcionários designados para sua guarda. Mais, cada sala de aula constituiria um museu dinâmico como as relações de ensino e aprendizagem, adaptado intimamente ao desenvolvimento dos estudos, contando com a contribuição dos alunos.

A criação de museus em sala de aula era determinada pela noção de "centros de interesse". Pregava a reforma que o ensino deveria pautar-se pela integração das matérias e ser estimulado por questões de interesse geral dos alunos, partindo de sua realidade mais próxima. Os museus, assim, recolheriam o material trazido pelas crianças ou por elas produzido, como desenhos e outras manifestações artísticas, valorizando-os e utilizando-os como reforço à aprendizagem. Conforme mudassem os centros de interesse, o museu da sala novamente constituiria seu acervo, espelhando a dinâmica da aprendizagem.

O ensino a partir do estudo de objetos de interesse da criança já havia sido proposto por Herbart, no século XIX. Dirigia-se, essencialmente, para o ensino individual e pressupunha como passiva a experiência (conhecimento primário) sobre a qual se exercia a elaboração conceitual (conhecimento secundário).<sup>32</sup> Revistos e discutidos por Decroly e Ferrière no século XX, os centros de interesse eram utilizados para envolver toda a classe no estudo de temas específicos, permitindo conciliar a ação individual e o desenvolvimento

de um trabalho coletivo, e indicavam a atuação da criança como experimentalista ativa. Ganham relevância, especialmente quando aprimorados pela noção de método de projetos, que para os educadores renovados, como Maria dos Reis Campos,<sup>33</sup> apresentava-se como o método que melhor se adaptava aos ideais "escolanovistas" porque colocava o aluno diante da necessidade de traçar e realizar planos para solucionar problemas da vida prática.

Os novos museus escolares e de classe, em lugar de mostruários de vidro nos quais se colecionavam espécimes animais, vegetais e minerais, pretendiam acompanhar a atividade escolar. As coleções deixavam de ser estáveis e abertas unicamente à visualização e passavam a ser constantemente alteradas, variando conforme os interesses das crianças e do trabalho escolar. Potes de plantas em germinação, figuras recortadas, desenhos infantis e tabuleiros de areia para modelagem conjunta constituíam-se nos "novos" objetos que figuravam nos museus de sala.

Nos museus escolares, a repartição dos objetos segundo os reinos da natureza era abandonada e uma "feição declaradamente social"<sup>34</sup> organizava as partições que se realizavam nos eixos: educação física e higiene; educação científica (inclusive história e geografia), educação doméstica e educação cívica.

Afirmava Everardo Backheuser, administrador do Museu Pedagógico Central:

De fato, a organização dos museus pedagógicos deve ser feita agora de

modo bem diferente do que era anteriormente. Havendo mudado a orientação pedagógica do ensino, cumpre também que os museus escolares tenham o seu arranjo guiado por outras diretrizes mais de acordo com os princípios da chamada escola nova.

Não apenas tinham-se alterado as orientações pedagógicas, mas a própria concepção das ciências naturais incorporada pelo universo escolar. O método intuitivo, baseado no princípio de que a educação deveria recapitular no indivíduo o processo de evolução da humanidade, atrelava a pedagogia ao evolucionismo spenceriano (a lei de recapitulação abreviada).<sup>35</sup>

Nesse sentido, o conhecimento da natureza e as lições de coisas preparavam o escolar para uma concepção evolucionista da ciência e do homem. Ao reforçar a natureza como paradigma das ciências, dentre elas a biologia, e ao desprestigiar a memória como meio de aquisição de conhecimentos reafirmava os determinismos raciais presentes no universo mental oitocentista.

Os anos 20 viam descortinar uma nova percepção da relação entre ciência natural e educação. A construção de uma nação brasileira, amálgama de brancos, negros e imigrantes, colocava como desafio a "regeneração social", que para os educadores "escolanovistas" só poderia ser atingida pela educação das massas.

Para os novos intérpretes do Brasil que entram em cena nos anos 20, as teorias racistas que, desde o século anterior, constituíam a linguagem pela qual era formulada a questão nacional, são, assim, relativizadas por uma nova crença: a de que saúde e educação eram fatores capazes de operar a regeneração das populações brasileiras.<sup>36</sup>

Questionavam-se os determinismos raciais e a educação apresentava-se como possibilidade de produzir um novo cidadão brasileiro pela introjeção de hábitos higiênicos. Parafraçando-se a formulação de Ferrière, a educação deveria servir para desenvolver o indivíduo do "interior para o exterior", disciplinando-o não pela autoridade externa, mas pela atitude consentida.

#### COMENTÁRIOS FINAIS

As mudanças operadas nas práticas e nos saberes escolares nos anos 20 e 30 ocorriam em função de um conjunto de pre-ocupações. Por um lado, os educadores renovados pretendiam

acompanhar as discussões teóricas e as inovações práticas realizadas na educação europeia e norte-americana. Nesse sentido, não apenas liam textos estrangeiros como empreendiam esforços para tornar a bibliografia internacional acessível ao magistério público brasileiro, por meio da tradução e publicação no Brasil de várias obras.

A criação de linhas editoriais, como a *Biblioteca de educação*, em 1927, dirigida por Lourenço Filho para a Cia. Melhoramentos de São Paulo, como a *Coleção pedagógica* em 1929, organizada por Paulo Maranhão para a F. Briguiet & Cia., e como a *Biblioteca pedagógica brasileira* em 1931, administrada por Fernando de Azevedo para a Cia. Editora Nacional, foram exemplos desses esforços.

Utilizavam-se, ainda, dessa literatura estrangeira para respaldar sua ação educativa no território nacional. Por isso não é de estranhar o recurso a Lister, Freeman, Dotrens em suas pesquisas, ou a recorrência a citações de Ferrière, Decroly e Dewey em seus trabalhos, dentre muitos outros educadores estrangeiros indicados. Tanto a seleção das obras traduzidas quanto a dos trechos citados davam indícios para a percepção dos modos particulares como o "escolanovismo" brasileiro apropriou-se da discussão internacional sobre educação.

Congressos, conferências e cruzadas constituíram-se em outras estratégias de difusão do pensamento "escolanovista", à medida que acolhiam professores de diferentes níveis para debate de temas específicos,

como higiene escolar, métodos de projetos, museus escolares e muitos outros, e que atingiam pela sua divulgação na mídia impressa e radiofônica parcelas da população de vários centros urbanos.

Mas essas preocupações não se resumiam a apresentar e discutir o pensamento exógeno. Adaptar as teorias estrangeiras à realidade nacional e produzir investigações sobre as características da escola, da criança e do adolescente brasileiro eram outros interesses manifestados pelos "escolanovistas".

A escola laboratório, aqui, apresentava-se como uma possível síntese. Oferecendo-se para teste das propostas elaboradas no exterior, abria-se à observação e à sistematização do comportamento infantil, à experimentação de novos métodos e práticas pedagógicas enraizados na realidade brasileira, à construção de escalas e medidas, permitindo a elaboração de parâmetros científicos ao desenvolvimento dos novos hábitos sociais e sua avaliação em padrões brasileiros, bem como à visibilidade das mudanças implementadas pela ação dos educadores renovados no Brasil.

Os inquéritos constituíam-se em outra forma de investigar a realidade educacional brasileira. Pretendiam, além de consultar especialistas para debate de questões pedagógicas, detectar aspectos quantitativos da escolarização no Brasil. Censos sobre a população em idade escolar foram apenas um exemplo. Estava claro para os educadores renovados que

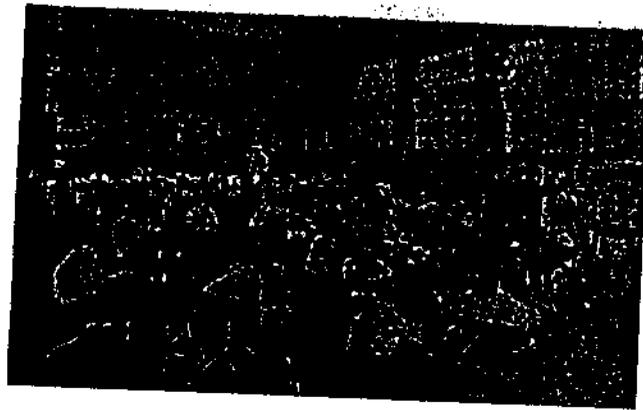
se para muitos países a escola já representava a incorporação de largas parcelas da sociedade, no Brasil ela era ainda inespiente, alcançando a alfabetização apenas 20% da população nacional.

Estender para todo o território nacional as condições materiais e técnicas da escola de massas<sup>37</sup> era o grande desafio que associava as largas dimensões do Brasil à sua diversidade cultural e populacional. Terra de imigrantes, educar o Brasil significava, para além de nacionalizar o estrangeiro, "abrasileirar o brasileiro".

*Organizar o trabalho nacional com recurso da escola, civilizando as populações negras e mestiças até então inaptas para o trabalho, passa a ser o caminho alternativo para o progresso. Não é outro o sentido da descoberta feita pelos entusiastas da educação na década de 1920: a de que a educação era o grande problema nacional por sua capacidade de regenerar as populações brasileiras, erradicando-lhes a doença e inculcando-lhes hábitos de trabalho.*<sup>38</sup> (Grifos da autora.)

Se as conquistas educacionais do fim do século XIX não se haviam estendido a todo o Brasil, a proposta dos anos 20 e 30 não era simplesmente levar o "modelo escolar" então constituído a outras regiões. Mais que isso, o discurso "escolanovista" operava ressignificações em vários aspectos das inovações oitocentistas.

O método de projetos questionava a rígida repartição de horários da escola primária. Anteriormente relacionada à higiene e a características "biológicas" do aluno, a divisão consecutiva do tempo escolar em atividades era substituída pelo tempo "psicológico" do interesse.



Projetos realizados pelos alunos e alunas em conformidade ao discurso escolanovista da década de 30.

Não é a hora que fixa irremediavelmente o limite da lição, é a necessidade psicológica, do interesse despertado que o mestre deve aproveitar, tratando, sem limite de tempo, a matéria ou desenvolvendo o trabalho, por que a classe se interessou e que ela mesma, por isto, não desejaria abandonar.<sup>39</sup>

O método de projetos, ainda, organizava diferentemente o espaço escolar. As carteiras fixas, substituídas pelas móveis, abandonavam a ordenação em fileiras e buscavam, na associação, oferecer condições para o trabalho em grupo.

A escola passou a ser uma escola muito mais liberal, muito mais alegre. Só você ver a criança sentada junto... de quatro, mesinhas de quatro para trabalharem juntas e trabalhavam juntas, trabalhavam em colaboração.<sup>40</sup>

Na fotografia divulgada pelo Instituto de Educação do Distrito Federal, por meio de sua revista *Arquivos do Instituto de Educação*, em 1934, a sala de aula da escola primária foi registrada produzindo tal representação do trabalho de projetos, realizado por alunos e alunas, em seu horário livre, conforme indica a legenda:

Os alunos trabalham em grupos, organizados por eles próprios, para a realização de pequenos 'projetos'.

Na reorganização do espaço e reordenação do tempo, uma nova relação entre professor e aluno se estabelecia.

As professoras antigamente eram muito mais severas, não é? E a professora do tempo do Anísio Teixeira que foi quando mais ou menos, quando eu comecei a minha vida de professora, ela tinha assim, um contato direto com a criança. Ela sentava no meio da criança na sala de aula.<sup>41</sup>

O aluno observador era substituído pelo experimentador, enquanto a higiene via-se corrigida pela psicopedagogia. O ensino dava lugar à aprendizagem. Racionalização e eficiência eram máximas que se impunham ao trabalho do aluno.

A pedagogia deixava-se impregnar pelo novos ritmos da sociedade da técnica e do maquinismo. Ritmos que faziam entever modalidades inéditas de intervenção disciplinar. Assim, caberia ao professor 'guiar' a 'liberdade' do aluno de modo a garantir que o 'máximo de frutos' fosse 'obtido com um mínimo de tempo e esforços perdidos'. Assim, também urgia evitar que o 'interesse' do aluno — peça fundamental da nova pedagogia — se transformasse em 'paixão', princípio 'intempestivo' de 'escolhas caprichosas'.<sup>42</sup>

Nesse movimento, mais do que atualizar os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, a escola nova promoveu, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares. Não constituiu um novo "modelo escolar", mas produziu novas "formas" e alterou a "cultura escolar".<sup>43</sup>