

Instrumentos e suportes de escrita no processo de escolarização: entre os usos prescritos e os não convencionais (Minas Gerais, primeira metade do século XX)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade*

Ana Maria de Oliveira Galvão**

Resumo:

O artigo tem como objetivo analisar os usos de instrumentos e suportes de escrita por pessoas comuns em processo de escolarização na primeira metade do século XX, em Minas Gerais. O principal corpus documental da pesquisa é composto por memórias, produzidas e veiculadas em depoimentos orais e/ou escritos. Estudos realizados nas áreas da história cultural, da história da cultura escrita e da história da cultura material escolar basearam, teórica e metodologicamente, a investigação. A análise dessas fontes mostrou que a materialidade dos suportes e dos instrumentos é um elemento central e definidor dos usos que deles são feitos e que há uma relativa distância entre a escrita que a escola quer instituir e as táticas que os grupos ou indivíduos inventam em seu cotidiano, com os recursos de que dispõem.

Palavras-chave:

Instrumentos e suportes de escrita; cultura escrita; escolarização; século XX.

* Doutorado em Educação (UFMG) (2000); Pós-Doutorado em Educação (2006/2007). Professora Associada, Bolsista de Produtividade do CNPq. Filiação institucional: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Cidade: Belo Horizonte - Minas Gerais.

** Doutorado em Educação (UFMG) (2000); Pós-Doutorado em Educação (2013). Professora Associada, Bolsista de Produtividade do CNPq. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte - Minas Gerais.

Instruments and supports for writing: between prescribed and non-conventional uses (Brazil, first half of the 20th century)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Ana Maria de Oliveira Galvão

Abstract:

The article analyzed the uses of writing instruments and supports by ordinary people during the schooling process, in the first half of the 20th century in the State of Minas Gerais. We used testimonies, via written and oral reports, as the main source. The research was theoretically and methodologically based on studies conducted by cultural history, history of written culture and history of school material culture. The analysis showed that the materiality of instruments and supports is a central and defining element of the uses that are made, and that there is a relative distance between the writing that the school wants to establish and the tactics that groups or individuals invent in their daily lives with the resources available.

Key-words:

Writing instruments and supports; written culture; schooling. 20th century.

Instrumentos y soportes de escritura en el proceso de escolarización: entre los usos prescritos y los no convencionales (Minas Gerais, primera mitad del siglo XX)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Ana Maria de Oliveira Galvão

Resumen:

Este artículo analiza los usos de los instrumentos y soportes de escritura por personas comunes en el proceso de escolarización en la primera mitad del siglo XX, en Minas Gerais. El principal corpus documental de la investigación se compone de recuerdos producidos y transmitidos en relatos orales y/o escrituras. La investigación se basó, teórica y metodológicamente, en los estudios llevados a cabo en las áreas de historia cultural, de la cultura escrita y de la historia de la cultura material escolar. El análisis mostró que la materialidad de los instrumentos y de los soportes es un elemento central y definidor de los usos que se hacen, y que hay una distancia relativa entre la escritura que la escuela quiere establecer y las tácticas que los grupos o individuos inventan en su vida diaria con los recursos disponibles para ellos.

Palabras clave:

Instrumentos y soportes de escritura; cultura escrita; escolarización; siglo XX.

Introdução

Nosso principal objetivo neste artigo é analisar os usos de instrumentos e suportes¹ de escrita por pessoas comuns em processo de escolarização na primeira metade do século XX, em Minas Gerais. Apesar da interlocução com diversas fontes documentais, o principal corpus analisado é composto por memórias produzidas e veiculadas em depoimentos orais e/ou escritos². Buscamos mostrar a presença ou ausência de determinados materiais supostamente distribuídos na sociedade e na escola em determinados contextos, problematizando o acesso a eles e explicitando as relações entre materialidade, controle dos gestos e usos do escrito.

Estudos realizados nas áreas da história cultural, da história da cultura escrita e da história da cultura material escolar basearam, teórica e metodologicamente, nossa investigação. Dois grandes pressupostos dessas áreas justificaram e nortearam a realização do estudo.

Em primeiro lugar, consideramos que instâncias não escolares, o manuscrito e a oralidade são dimensões constitutivas da cultura escrita, principalmente em países como o Brasil, onde a universalização da educação primária e a instalação da imprensa foram tardias. Essas dimensões, que tendem a ser desconsideradas pela historiografia, são essenciais para a compreensão de que sujeitos, mesmo em processo de escolarização, a depender da época e do lugar, poderiam não ter familiaridade com a cultura escrita, como é o caso dos que nasceram e viveram em comunidades em que a oralidade era o principal modo de comunicação e aprendizagem na vida social.

Em segundo lugar, se considerarmos a cultura escrita como o lugar simbólico e material que o escrito ocupa em determinados grupos sociais (Galvão, 2010), não é possível desenvolver estudos nesse campo sem

¹ Embora reconheçamos que a materialidade envolvida na leitura também seja fundante da cultura material escolar, optamos por não analisá-la no espaço deste artigo.

² As 103 memórias escritas, utilizadas neste artigo, foram produzidas no âmbito de cursos de graduação e/ou especialização lato-sensu, em que os alunos entrevistaram pessoas idosas sobre suas trajetórias de alfabetização e escolarização. Os 33 depoimentos orais, também analisados, foram produzidos no contexto de uma pesquisa que teve como objetivo principal compreender por meio de que processos mulheres negras e de meios populares se aproximaram das culturas do escrito (Galvão et al., 2010). Agradecemos a Jaime Magalhães Sepulcro Júnior por nos ter ajudado no processo de sistematização dessas fontes.

tratar da materialidade envolvida tanto na produção dos escritos, como no gesto de escrever (Chartier, 2002; Chartier, 2007; Gómez, 2003; Frade, 2009, 2012). No Brasil, a escolarização pode explicar parte do acesso aos bens simbólicos e materiais envolvidos na cultura escrita bem como a vulgarização de seus instrumentos/suportes: o mercado escolar gera necessidades de produção/importação de objetos da cultura escrita e a escolarização pode indicar práticas em torno do gesto de escrever. Estudos atestam a importância da materialidade na constituição da escola – o que a faz um dos pilares de jogos de interesse entre comércio, Estado e pedagogia –, destacando-se aqueles que tratam do livro didático na relação com os processos de edição na história do livro e, de forma menos recorrente, os que tratam dos instrumentos e suportes como fontes para se compreenderem as práticas, já que a materialidade traz consequências no plano simbólico (Razzini, 2008; Mignot, 2008). De outra forma, ao considerar as categorias *indústria escolar* e *escola como mercado*, Castro et al. (2013, p. 275) apontam que “a escola tornou-se uma poderosa instância de aquisição de materiais escolares produzidos em série; um atraente mercado para a indústria, especialmente porque respaldado por um comprador de lastro (o Estado)”.

Nesse sentido, ao pensar na escola e em sua organização, na cultura escrita escolar e em seu ensino, constatamos que, mais do que em uma pedagogia baseada nas ideias, o processo de escolarização é bastante determinado pela materialidade dos objetos escolares. Discorrendo sobre as condições de difusão da escrita na França a partir da primeira metade do século XIX e sobre as grandes reformas que possibilitaram que o ler, escrever e contar fossem instrumento essencial de uma educação urbana ou rural pela escola, Hébrard (2001, p. 117) indica a necessidade de três fatores para que esse fenômeno se concretizasse: mestres capazes de ensinar a escrita; um corpo de doutrina pedagógica e,

enfim, os instrumentos que possam permitir a escolarização dessa aprendizagem que durante muito tempo foi artesanal, limitada à relação dual do mestre com o aprendiz: tal será o papel da ardósia e do quadro negro para os iniciantes; ou do caderno para os que já têm a mão mais treinada; e também, a partir de 1860 o papel da pena metálica que libera mestres e alunos da servidão limitadora da pluma de ganso.

No Brasil, os estudos de Faria Filho (2000, p. 146) mostram que, em seu processo de institucionalização e, conseqüentemente, da pretendida homogeneização de sua ação no país, ao lado da construção de espaços e tempos escolares, “a escola, sobretudo no final do século XIX, vai sendo invadida por um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (quadros negros, lousas individuais, cadernos, livros...)”. O quadro abaixo, construído com base em diferentes documentos, pode ser tomado como um indício que corrobora, pelo menos em parte, essa afirmação, ao mostrar como, entre o final dos oitocentos e as primeiras décadas dos novecentos, os suportes e instrumentos de escrita foram se diversificando na escola:

Quadro 1 – Suportes e instrumentos solicitados em Minas Gerais – 1872-1918

Ano	Suportes solicitados	Instrumentos solicitados
1872 Documento IP Caixa 5, pacotilha 02	Lousas Duas resmas de papel almaço	Duas dúzias de lápis de lousas Duas dúzias de canetas Duas dúzias de lápis crayon Dois potes de tinta 1 ½ dúzia de tinteiros Duas caixas de penas de Mallait
1918 Documento 3977/3978	Cadernos – 49 Cadernos azues n. 2, em branco - 200 Cadernos pautados 2 linhas Cadernos de papel Resma de papel almaço superior Resma de papel almaço inferior Cadernos de calligraphia Cadernos modelo de escrita vertical de Arthur Joviano Translados de calligraphia- 100 Cadernos calligraphia Vianna, n.º 0 a 6 (exemplares de cada número) – 100	Caixa penas – 1 Lápis preto – 12 Litros de tinta – 2 Lápis para pedra de lousa – 1000 Canetas – 500 Caixa de pena – 13 Botija de tinta – 1 Grosa de lapis pombalina – 1 Grosa de lápis de pedra – 1 Lápis para papel – 100 Lápis para lousa – 100 Grosa de caneta – 1 Grosa de lápis preto – 1

	Papel (resma) - 17	Pedras lousa – 24 Lápis para lousas (dúzia) – 1/½Lápis de cor (dúzia) – 1 Giz de cor (caixa) – 8 Tinta preta – 27 litros Tinta vermelha – 02 litros Lápis preto – 18 dúzias Lápis de cor Lápis para lousa- 1 ½ dúzia
--	--------------------	--

Fonte: Arquivo Público Mineiro – APM (documentos diversos em arquivos SP-Seção Provincial, IP-Instrução Pública, SI-Secretaria do Interior, entre outros)

O estudo dessa cultura material escolar, por sua vez, somente ganha sentido se levarmos em consideração processos materiais mais amplos que envolvem os usos do escrito em outras instâncias além da escola, como apontam Galvão (2010) e Frade (2009). Em nossa hipótese, questionamos a relação entre o discurso, os pedidos e a disseminação dos objetos, considerando as diferenças entre regiões, escolas e grupos que as frequentam. Partindo menos da ideia de tentativa de homogeneização dos processos escolares pretendido pelo arsenal de materiais (Castro et al., 2013) que supostamente teria invadido as escolas, e mais da noção de heterogeneidade, podemos revelar outros aspectos da cultura escrita difíceis de visualizar em fontes documentais oficiais.

No contexto dessa discussão, torna-se relevante a investigação de memórias, instrumentos e suportes de escrita que eram cotidianamente utilizados por pessoas comuns para viabilizar seu próprio processo de escolarização. Entendemos que os usos desses materiais foram, na trajetória dessas pessoas e, mais amplamente, na história da educação, determinantes nos modos de pensar a escrita, nas formas de sua conservação, nos gestos considerados necessários para o seu domínio e nos modos de ensinar e aprender essa tecnologia.

1. Instrumentos e suportes não convencionais

Desde o século XIX pelo menos, diversos agentes relacionados ao processo de escolarização no Brasil (e em outros países), como fabricantes de instrumentos de escrita, indústrias do papel, intelectuais e professores, procuraram prescrever e impor aqueles que eram considerados os melhores

métodos, suportes e instrumentos para ensinar a escrever. No entanto, observamos que a tentativa de impor certos modos de lidar com a escrita passava necessariamente por negociações, ambiguidades, reclamações e contradições: os materiais enviados eram insuficientes, os pedidos eram redimensionados, os professores não tinham condições concretas de realizar certas atividades. A correspondência abaixo, emitida em 1911 por uma escola, e as correções realizadas em torno do pedido trazem indícios que confirmam essa afirmação. As anotações assinaladas por quem autorizava o pedido mostram que era preciso negociar títulos de livros, quantidades e tipos de instrumentos e suportes. A anotação “pelo depósito poderão ser fornecidos somente os objetos assinalados em tinta carmim” atesta um tipo de crivo que passa pelas condições de materialidade.

[illegible]

Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 297-334, jan./abr. 2016

Quando nos voltamos para níveis mais microscópicos da realidade social, nos quais se sobressaem os testemunhos de sujeitos comuns, essas tensões se tornam ainda mais explícitas. Era sobretudo nas esferas cotidianas da vida que, diante da falta de recursos financeiros e/ou de acesso a determinados objetos, os sujeitos realizavam inovações e experimentações nos usos da escrita.

Para compreender os distanciamentos entre prescrições e apropriações, é necessário ressaltar alguns aspectos. Em primeiro lugar: no período estudado, sobretudo nas primeiras décadas, para a maioria da população brasileira, principalmente aquela que vivia na zona rural³ e nas pequenas cidades, o escrito era algo raro, estranho e, no cotidiano, pouco útil à sobrevivência, à produção e à transmissão culturais e às relações entre as pessoas.

Em um dos depoimentos analisados na pesquisa, por exemplo, uma mulher nascida em 1938 em uma comunidade rural de Minas Gerais afirma que, quando as pessoas aprendiam a ler, não havia material disponível para ser lido. Alguns dos materiais de leitura por ela citados eram as embalagens de sabonete e os jornais velhos que serviam de papel de embrulho para as compras que o pai fazia na cidade. O oral, o gestual e o olhar marcavam o dia a dia da maioria das pessoas nas esferas do trabalho, do lazer e da religião (Galvão et al., 2010).

O trabalho, predominantemente na agricultura, raramente demandava o uso da leitura e da escrita. Contar histórias e jogar versos, modos mais estruturados da oralidade, eram diversões comuns. As instituições às quais grande parte da população se vinculava, como a Igreja católica⁴, também pouco utilizavam o escrito em seus rituais. O Estado era pouco presente e, muitas vezes, o único registro escrito que conferia existência às pessoas era a certidão de batismo. Na época das eleições, em virtude da interdição do voto ao analfabeto, muitas pessoas aprendiam a assinar o nome e viam-se, pela primeira vez, diante da necessidade de “existir por escrito”⁵.

³ Em 1940, cerca de 69% dos brasileiros viviam na zona rural. Em Minas Gerais, esse percentual era de aproximadamente 75% (Brasil, 1940).

⁴ Em 1940, as pessoas que se declaravam católicas compunham mais ou menos 98% da população de Minas Gerais (Brasil, 1940).

⁵ Em 1940, aproximadamente 56% dos brasileiros com mais de 15 anos não sabiam ler nem escrever. Em Minas Gerais, esse índice era de aproximadamente 72% (Brasil, 1940).

A escola era uma instituição frágil, pouco presente na vida da maior parte da população que morava longe dos centros urbanos, tanto do ponto de vista material quanto do simbólico⁶. Por diversos motivos, a maioria dos brasileiros não a frequentava⁷. O primeiro deles talvez fosse a prioridade dada ao trabalho. Famílias extensas precisavam dos braços dos meninos e das meninas para garantir a sobrevivência. O segundo era a própria dificuldade de acesso. É recorrente, nos depoimentos analisados, a afirmação de que as escolas eram distantes⁸. Outros fatores, como os pertencimentos de gênero e étnico-raciais, assim como o lugar onde se vivia nos centros urbanos (próximo ao centro ou nas periferias), também pareciam, em alguns casos, decisivos para a não frequência à escola.

À exceção de instituições exemplares, como os grupos escolares, algumas escolas urbanas e escolas confessionais, a pequena parcela da população que frequentou a escola na primeira metade do século XX encontrava uma única sala de aula, mobiliada de modo improvisado, com alunos de níveis diferentes sob a regência de uma única professora. Às vezes, a escola era na própria casa de quem contratava um professor particular – o velho mestre-escola, que continuava a percorrer fazendas e sítios nos rincões do país⁹. Nessa direção, o depoimento de Aura, que, no início da década de 1940, com dez anos, começou a frequentar a escola na zona rural de um município localizado no interior de Minas Gerais, é expressivo:

Escola era apenas um cômodo, com 10 ou 15 carteiras unidas, quadro de giz, mesa da professora; não havia banheiro, nem água na escola, tinha que beber

⁶ Estamos nos referindo, aqui, à esfera da vida cotidiana. Evidentemente, no discurso da intelectualidade brasileira e dos que estavam à frente dos processos de instrução, a escolarização e a alfabetização foram centrais no debate público desde, pelo menos, meados do século XIX.

⁷ No Brasil, a taxa de escolarização no ensino primário estava em torno de 44% em 1940. No mesmo ano, cerca de 2% da população brasileira, entre 10 e 19 anos, estava matriculada no ensino secundário (Fernandes apud Romanelli, 1987, p. 81).

⁸ A esse respeito ver Pereira (2013) que, ao estudar a alfabetização no espaço doméstico entre as décadas de 50, 60 e 70, constata que um dos principais motivadores de práticas de transmissão familiar da escrita na zona rural era a distância entre a moradia e a escola e questões de segurança.

⁹ Recentemente, no interior da própria historiografia da educação, tem havido uma revisão acerca do papel que estudos realizados a partir do final dos anos 1990 atribuíram a uma suposta supremacia dos grupos escolares em detrimento das escolas isoladas (ver Schueler & Magaldi, 2009).

água da bica e fazer as necessidades no mato; as crianças não tinham uniforme, e todas vinham descalças para a escola; a sala era mista, tinha criança de todas as idades.

Uma escola com poucos livros, poucos materiais escritos, provas orais, recitações de tabuada e de poesias. Se já estivesse impregnada do ideário da Escola Nova¹⁰, cartazes coloridos (com o alfabeto e com personagens dos livros didáticos) e teatro passavam a fazer parte do seu cotidiano. Uma escola que, além da escrita – a ela associada desde os seus primórdios –, produzia contextos de uso em que a oralidade ocupava um papel central. Decorar e recitar estão entre os verbos mais citados nos depoimentos analisados neste artigo. Muitos sujeitos sabem, até hoje, algumas lições de cor. Nas palavras de uma entrevistada, que frequentou a escola ainda nos anos 1920, em uma comunidade rural, “o estudo era só oral, nada escrito”¹¹. Considerada pela historiografia da educação como a guardiã da cultura escrita, a instituição escolar se revela, aqui, muito mais alinhada aos modos de produção e transmissão culturais da comunidade em que se localizava – marcadamente orais – do que a uma lógica que, pelo menos naquele momento e lugar, lhe era relativamente estranha – a escrita.

Evidentemente, a escrita também estava presente – em alguns casos, de maneira marcante, perene e crescente – nas escolas em que estudaram os sujeitos analisados neste trabalho, servindo a múltiplos propósitos. Muitos verbos e locuções verbais são a ela associados na memória dos sujeitos: copiar, registrar, decorar, castigar, fazer contas, fazer caligrafia, fazer ditado. Em depoimentos sobre épocas mais recentes, “fazer composição”, muitas vezes baseada em frases afixadas no quadro ou em cartazes, também passou a ocupar um lugar importante.

Talvez o ato de copiar represente uma síntese de todos esses papéis. Sua presença na escola atravessou gerações e parecia cumprir um papel fundamental na prática pedagógica. Copiavam-se lições, fichas, ditados, frases; copiava-se do quadro, do livro, dos cartazes; copiava-se nas lousas,

¹⁰ Há inúmeros estudos sobre a Escola Nova no Brasil. Para um aprofundamento específico sobre o lugar que passaram a ocupar a leitura e a escrita nas prescrições orientadas por esse ideário, ver Vidal (2001).

¹¹ Evidentemente, não podemos tomar um único depoimento como expressão do real, mas ele é capaz de nos fazer relativizar algumas afirmações repetidas pela historiografia da educação.

nos cadernos; copiava-se para registrar, para memorizar, para ser castigado, para aprender a fazer uma letra legível, para aprender ortografia, para fixar preceitos morais e disciplinares, para fazer contas. O depoimento de Edna, escolarizada no fim dos anos 1930 em uma escola urbana, expressa esses múltiplos papéis. Em sua memória, quando os alunos ficavam de castigo, além de permanecer “debaixo da mesa”, tinham de “fazer cópias de 50 a 100 vezes no caderno de caligrafia”, com a frase “não conversar na hora da aula”. Essa prática correspondia a um dispositivo disciplinar que servia, ao mesmo tempo, para que o aluno treinasse a letra e a ortografia – e ainda memorizasse sequências numéricas.

É, sobretudo, no contexto desse tipo de escola e tendo em vista esses diferentes papéis ocupados pelo ato de escrever que suportes e instrumentos de escrita eram usados, criados e reinventados por professores, professoras, meninos e meninas e suas famílias, para que pudessem se apropriar da lógica da escrita.

Nos depoimentos analisados, os suportes de escrita mais recorrentemente referidos são o quadro de giz, o caderno e as lousas individuais, suportes que também compõem as prescrições pedagógicas e os pedidos efetuados pelas escolas. Os instrumentos mais citados estão, por sua vez, estreitamente vinculados a esses suportes: o lápis, o ponteiro/lápis para a pedra e a caneta tinteiro. Chama a atenção, no entanto, no depoimento dos sujeitos, as (precárias) condições de acesso a esses suportes, os (re)usos que deles eram feitos e as invenções realizadas no cotidiano para suprir, quando necessário, sua ausência.

1.1. O quadro de giz, a cópia e os pontos

O quadro de giz tem sido apontado como um dos objetos centrais do processo de institucionalização da escola no Brasil, ao lado de outros materiais didáticos, como livros e cadernos (Faria Filho & Vidal, 2000). Particularmente em relação ao ensino da escrita, na medida em que a aprendizagem dessa tecnologia requer “treino, sequência, coordenação, movimentos motores e cognitivos simultâneos, posturas corporais específicas” (Castro et al., 2013, p. 290-291), o quadro era um suporte fundamental para que todos os alunos, ao mesmo tempo, observassem e exercitassem os movimentos feitos pela professora. Essa prática possibilitava uma aprendizagem homogênea e disciplinar da escrita (Souza, 2007).

No entanto, na memória dos ex-alunos, o quadro de giz exercia outros papéis na prática cotidiana das escolas. Era usado, principalmente,

para que a professora escrevesse os *pontos* ou as *lições* que devia ensinar aos alunos. Essa função estava diretamente relacionada a outra condição material da maioria das escolas: a ausência de livros. É comum, nos depoimentos, a afirmação de que apenas a escola e/ou a professora possuía livros. Diante dessa rarefação de material impresso, o quadro servia para o registro do conteúdo ensinado. Segundo Ladislau, alfabetizado no final dos anos 1920, em uma escola urbana, como somente alguns alunos possuíam recursos financeiros para comprar cartilha, a professora passava as lições no quadro. Na mesma direção, situa-se o depoimento de Alaíde, também estudante de uma escola da zona urbana nos anos 1930: “a professora copiava do livro para o quadro e os alunos copiavam para o caderno. [...] Como só havia um livro para a classe, a professora copiava para o quadro e os outros alunos para seus respectivos cadernos e escreviam muita coisa.”

A utilização do quadro para registrar o assunto e, assim, suprir a escassez de livros permaneceu durante as décadas seguintes, como mostra o depoimento de José André, aluno de escola urbana do interior de Minas Gerais no início dos anos 1950. Quando questionado acerca dos objetos mais utilizados em sua escolarização, ele afirma: “quadro de giz, [porque] só a professora tinha livro”.

Depois de registradas no quadro, as lições eram muitas vezes lidas em voz alta pelos alunos, como afirma Maria Gomes, escolarizada nos anos 1930 em um grupo escolar da zona urbana: “Ah, a gente lia o que as professoras passavam no quadro”. Cumpria, portanto, um papel que também era ocupado – quando eles existiam – pelos livros.

O procedimento de usar o quadro para copiar os saberes a ser ensinados, como afirmavam os defensores do método simultâneo nos oitocentos, significava economia de tempo e facilitava a disciplina dos alunos, pois mantinha todos ocupados, realizando a mesma tarefa. É interessante observar que, em alguns depoimentos, o quadro aparece claramente associado a essa função, embora de um modo pouco afeito aos preceitos higienistas e aos pressupostos da propalada modernidade pedagógica. No depoimento de Geralda, escolarizada no final dos anos 1940 na zona rural, parecia não haver fronteiras entre a casa e a família, entre o público e o privado. A escola que frequentou funcionava na casa da professora, que, enquanto saía para dar mamadeiras aos filhos ainda pequenos, escrevia as lições de “Língua Pátria” no quadro e “pedia para que [os alunos] copiassem e ficassem comportados até que ela retornasse”. A ociosidade e a indisciplina, apontadas pelos críticos do método

individual no século XIX, eram aqui evitadas pelo uso de um dos instrumentos imprescindíveis à concretização do ensino simultâneo, no qual a escrita cumpria um importante papel na ocupação do tempo e na disciplina.

Além de servir para registrar os conteúdos escolares, o quadro é referido também como o lugar em que o aluno era solicitado a escrever palavras ou a responder às avaliações. Eliude, que frequentou a escola primária na zona rural no início dos anos 1940, lembra-se de que a professora chamava os alunos para escrever no quadro, escolhendo cuidadosamente as palavras, “das mais simples para as mais complicadas”. No mesmo período, na escola rural onde Odete estudou, a avaliação era quase sempre oral; quando havia provas escritas, elas eram realizadas no quadro: “a professora chamava aluno por aluno para escrever o que ela ditava”.

O quadro de giz está, desse modo, presente na memória de quase todos os depoentes como parte fundamental da organização da prática pedagógica, tanto para os que ainda estavam aprendendo a ler, quanto – principalmente – para aqueles que já eram capazes de transcrever as palavras desse quadro para a lousa individual ou para o caderno. Embora cumprisse um papel que parecia imprescindível à organização da ação pedagógica, dos alunos e do ensino dos saberes elementares, alguns depoimentos contêm referência à sua ausência em alguns casos. Raymunda frequentou a escola ainda nos anos 1920, em uma comunidade rural. Em depoimento já citado neste artigo, além dos “bancos toscos de madeira feitos à mão”, a escola possuía apenas cartilhas, que eram emprestadas aos alunos. Em suas palavras, “o estudo era só oral, nada escrito, não tinha quadro”.

A ausência do quadro de giz tornava ainda mais necessária a invenção dos sujeitos, o que, muitas vezes, surpreende os nossos olhares contemporâneos. Em meados dos anos 1930, na zona rural, em uma das escolas em que Maria Oliveira estudou, como “não havia quadro”, o professor “usava as portas da casa” para registrar as matérias. Em meados dos anos 1940, na já citada escola rural que Odete frequentou, embora existisse quadro de giz, muitas vezes a professora reutilizava sacos de fertilizantes para escrever as lições e desenhar mapas. Pareciam funcionar, desse modo, como cartazes.

1.2. Os cadernos finos, amarelados, feitos de papel de embrulho e os instrumentos para usá-los

1.2.1. Os cadernos

Outro suporte citado na quase totalidade dos depoimentos é o caderno, ao lado dos instrumentos a ele associados: o lápis e a caneta tinteiro. Embora utilizado nos colégios franceses desde o século XVI e generalizado na escola primária nas primeiras décadas dos oitocentos (Hébrard, 2001), o caderno estava pouco presente na escola brasileira até o início do século XX. Segundo Souza (1998), foi somente com a escola republicana, que supunha a racionalização do ensino e um ideário de modernização, e graças ao barateamento do papel e dos avanços tecnológicos envolvidos em sua produção, que o caderno iria se generalizar no Brasil. No caso de Minas Gerais, a julgar pelas listas analisadas em outra pesquisa (Frade, 2009), também no início do século XX, os pedidos de cadernos se intensificaram a partir de então.

O caderno, como mostram os estudos de A. M. Chartier (2007), Hébrard (2001), Castro et al. (2013) e Mignot (2008), passou a ser associado à disciplina, à higiene, ao controle do trabalho dos alunos e a novas exigências cognitivas, específicas da cultura escolar. Diferentemente das folhas soltas, ele tornou possível registrar a escrita por dia de trabalho e por disciplina, usar mecanismos gráficos, como tabelas e listas marcadas pelo uso do espaço vertical ou horizontal da página, escolher traçados para marcar a distinção entre os textos dos exercícios ou separar uma atividade didática da outra. Ao mesmo tempo, no caso dos alunos, passou a exigir novos modos mentais de operar, forçando-os, por exemplo, a aprender a classificar, a separar, a abstrair. Com base nos depoimentos analisados, no entanto, podemos relativizar esse conjunto de afirmações.

Os sujeitos descrevem o caderno segundo três parâmetros básicos: condições de acesso, materialidade e finalidades/usos. Em relação ao acesso, destaca-se a referência à dificuldade para adquiri-lo. Parece que o barateamento do papel e o avanço das técnicas usadas em sua fabricação não foram suficientes para que esse suporte de escrita, considerado indispensável a uma ação baseada em tendências pedagógicas divulgadas no período, estivesse presente nos diversos lugares de um país de dimensões continentais como o Brasil. De modo geral, os cadernos eram considerados caros e raros, o que demandava esforço para adquiri-los e criatividade para usá-los. Bárbara, que se escolarizou já nos anos 1960, na

zona rural, relata que era preciso pedir ao proprietário da terra que deixasse as pessoas trabalhar um pouco mais para comprá-los:

Às vezes ficava algum bagozinho de feijão lá no chão, era milho, né? A gente pegava e pedia os donos daquela roça pra gente catar pra poder comprar um caderno. [...] nós ficava catando aqueles feijãozinho aqui e ali pra poder comprar caderno e lápis pra poder ir pra aula. Tinha vez que não tinha...

Nos anos 1940, Domingas acompanhou a escolarização dos irmãos na zona rural, realizada por meio da contratação de um professor particular por seu pai. Ela se lembra do esforço que o pai fazia para comprar os cadernos, o que nos leva a pensar na existência de um investimento familiar na educação dos filhos – nesse caso e em muitos outros, dos filhos homens: “Meu pai, essa época já tava melhorando, as coisas já tava mais, mais assim, liberado. Aí, quando pelejava, trabalhava muito, mas comprava. Tinha o cuidado de comprar... caderno, caderneta, tabuada [...]. Não era muito não, mas tinha.” Quando os cadernos “daquela remessa” acabavam, o pai comprava outros. Em seu depoimento, fica nítido que o caderno é considerado um objeto raro; associados a ele, estão o senso de não desperdício, de controle, de vigilância sobre os escassos recursos, certamente presente também em outras esferas da vida social daquela família de pequenos proprietários de terra.

Muitas vezes, na impossibilidade de as famílias de baixa renda comprarem cadernos, outros agentes sociais o faziam. Os lápis e os cadernos de Maria Rosa, que aprendeu a ler em casa em uma pequena cidade do interior do estado nos anos 1940, eram doados pela patroa; os de Maria Neves, escolarizada no mesmo período na zona rural, por padres e fazendeiros. O Estado parecia pouco presente nesses espaços, embora os pedidos de materiais para alunos pobres por professores públicos sejam recorrentes na documentação da Instrução Pública do século XIX e primeiras décadas do XX.

Diante da dificuldade de comprar os cadernos ou de recebê-los gratuitamente, algumas famílias buscavam formas de otimizar seu uso, como apagar folhas e escrever novamente sobre elas, para que durassem mais tempo. Odete, que frequentou escola rural nos anos 1940, lembra-se de que, quando “as folhas acabavam, costumava desmanchar o que estava escrito e escrever de novo”. Para Elza, escolarizada na periferia de Belo Horizonte no final dos anos 1950, o seu material era “bem pobre” e “quando o caderno acabava, tínhamos que desmanchar todas as folhas e

escrever novamente no mesmo caderno”. Essa prática é encontrada até os anos 1960, mesmo em grupos escolares e em zonas urbanas, como foi no caso de Maria do Carmo, que estudou em um grupo escolar, situado em um bairro da periferia de Belo Horizonte nesse período.

É interessante observar que, na vanguarda do pensamento pedagógico do século XIX e início do século XX, o uso do caderno estava associado a um “ordenamento maior e um controle disciplinar mais rígido” (Castro et al., 2013, p. 293). A escrita no caderno era considerada permanente, fixa, estável, exigindo gestos mais seguros por parte dos escreventes-alunos, principalmente quando tinham que manejar a tinta, como veremos adiante. Os depoimentos mostram, entretanto, que a mesma prática usada para a lousa individual – escrever, apagar, reescrever –, que dava um caráter efêmero à escrita, era, menos por preceitos pedagógicos e mais por necessidades materiais, usada nos cadernos (com o lápis e a borracha).

Outra forma de otimizar o uso do caderno era utilizar outros materiais para servir de rascunho. Socorro, que frequentou a escola na zona urbana de um distrito nos anos 1930, afirma que, como “todo mundo só tinha direito a um só caderno, um caderninho”, fazia seus deveres em folhas de bananeira: “Tirava a folha de banana, e acomoda ela num lugarzinho, e você vai escrevendo ali, nela. Fazer um dever, né? E dali passava pro caderninho.” Terezinha, que se escolarizou na zona rural nos anos 40, também se lembra do uso das folhas de bananeira como suporte de escrita pelos alunos do seu avô, que era professor rural.

Diante da escassez e do preço dos cadernos industrializados, muitas famílias, além de otimizar seu uso, fabricavam artesanalmente os que seriam usados pelos filhos. Esse ato representa, mais uma vez, um investimento na escolarização. Lia, que se escolarizou nos anos 1930 em Belo Horizonte, afirma que usava “folhas coladas com grude” feito de polvilho para escrever. Odete e seus colegas, escolarizados nos anos 1940, na zona rural, usavam cadernos de “folhas de embrulhos de compras das vendinhas”. Na escola de Rita, localizada em Belo Horizonte, nos anos 1950, quem não podia comprar caderno nas lojas escrevia em um caderno fabricado com “papel de pão”. Variações desse tipo de material são encontradas em outros depoimentos, como no de Eliude, escolarizada nos anos 1940 na zona rural: “Ficava sentadinha lá no fundo com meu caderno feito com papel pardo de embrulho, cortado e costurado à máquina pela minha mãe”.

Vemos que, para a maioria dos depoentes, o caderno não era considerado um material descartável, banal, no qual se podia escrever qualquer coisa, de qualquer jeito. Atribuía-se-lhe um lugar de distinção, em consequência de seu preço, sua raridade e, talvez, do lugar simbólico que possuía em comunidades cujas formas de transmissão e produção culturais eram predominantemente orais. Vemos também que sua distribuição não era homogênea entre as diversas localidades citadas pelos sujeitos. Embora haja indícios mais fortes de sua presença em zonas urbanas, o acesso a materiais escritos era restrito mesmo nas periferias das grandes cidades. Em capitais, como Belo Horizonte, observamos práticas que nos remeteriam, se tivéssemos uma visão linear e evolucionista do tempo histórico, ao século XIX. No entanto, foram essas as práticas que marcaram a vida dos meninos e meninas que, morando fora dos contornos centrais da cidade, ou seja, em periferias que foram se acumulando desordenadamente ao longo do século XX – sem água, sem luz, sem pavimentação, sem esgoto, sem escola –, viviam às margens dos equipamentos de infraestrutura básicos. Também é desigual a presença do escrito quando comparamos a zona urbana de um pequeno município do interior do estado com a zona central de uma cidade de médio ou grande porte. Há, ainda, outros fatores que contribuem para uma distribuição desigual do escrito, como os pertencimentos étnico-raciais e de gênero. Em uma mesma época, às vezes em uma mesma localidade e em uma mesma escola, conviviam suportes e práticas diversas em relação ao escrito. Trata-se, portanto, de condições diversificadas de acesso e uso de materiais escritos que parecem muito mais complexas do que as polarizações dicotômicas costumam produzir: escolas urbanas *versus* escolas rurais; escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais *versus* escolas do Norte e Nordeste; escolas dos oitocentos *versus* escolas republicanas...

Em relação à materialidade dos cadernos, a quantidade de páginas é lembrada pelos ex-alunos. Mosar, que frequentou a escola primária no início dos anos 1940 na zona rural, afirma que os cadernos “tinham poucas folhas: alguns oito e outros doze folhas”. Na memória de Domingas, que acompanhou a escolarização dos irmãos no início dos anos 1940 na zona rural, os cadernos eram “pobrezinhos”; na de Seninha, que também frequentou a escola rural cerca de uma década depois, eles eram “fininhos” e “pequenininhos”. A julgar pelos depoimentos, no entanto, o volume de páginas dos cadernos, associado nas memórias à sua qualidade, poderia ser maior, caso a família do aluno tivesse um melhor poder aquisitivo.

Mercês, que se escolarizou nos anos 1940 em uma escola de um bairro de periferia de Belo Horizonte, afirma que os meninos que tinham dinheiro ou, em suas palavras, que “a mãe era mais ou menos”, não compravam cadernos “ruins”, mas usavam cadernos grandes, de folhas grossas.

A propósito, a gramatura e a cor das folhas são aspectos da materialidade dos cadernos que ficaram marcados na memória e aparecem, nos depoimentos, diretamente associados à sua qualidade. A preocupação com esses aspectos encontra-se também nas prescrições pedagógicas que acompanharam por muitas décadas a recomendação do uso do caderno, particularmente aquelas que buscavam conferir maior eficácia ao ensino da escrita. Em livro do início do século XX, o médico e inspetor de higiene escolar de São Paulo, Vieira de Mello (1902 apud Razzini, 2008, p. 97), afirma, entre outros preceitos relativos aos melhores modos de ensinar a escrever, que “o papel deve ser tão encorpado e tão branco quanto mais negra deve ser a tinta”.

Essa não era, entretanto, a realidade de grande parte dos depoentes. Mercês, anteriormente citada, afirma que o caderno era tão “ralinho”, com as folhas tão “fininhas”, que “a gente via a pessoa do outro lado”. Nas palavras de sua irmã Neide, escolarizada na mesma escola e na mesma época, a capa era “mole”, “a folha era encardida [...] era uma folha preta”. Para Maria Nunes, que frequentou uma escola rural nos anos 1930, como a professora não admitia erros e o caderno tinha “folha ruim”, ele “rasgava de tanto apagar”. Mesmo assim, o caderno, embora “amarelado e encardido” já em sua apresentação inicial, tinha que estar sempre limpo: “o caderno sem estar sujo, sem nada”.

É interessante observar que o uso de papel de pior qualidade para objetos destinados aos meios populares tem sido relativamente estudado em relação à leitura. Os livretos da *bibliothèque bleue* ou mesmo os folhetos de cordel em Portugal e no Brasil eram reconhecidos muitas vezes por seus leitores/ouvintes pela gramatura e pela cor do papel do que propriamente pelo conteúdo das suas narrativas (Chartier, 1990; Galvão, 2001). Faltam estudos, entretanto, sobre os diferentes significados e os diferentes efeitos – simbólicos ou cognitivos – que o uso de tipos de papel diversos no processo de produção de certos suportes de escrita teve (tem tido) nos sujeitos. A resistência que um papel oferece ao deslizamento de um instrumento e mesmo as marcas que nele ficam, em consequência da força ou de constantes apagamentos, não fazem desse instrumento um material de fácil manuseio ou de fácil leitura, para eventuais ou repetidas consultas de conteúdos.

A análise dos depoimentos também nos leva a fazer uma tipologia dos cadernos em relação às suas funções: registro dos pontos; caligrafia; ditado¹²; avaliação. O caderno de ponto, segundo Mosar, que frequentou a escola primária no início dos anos 1940 na zona rural, era usado para escrever aquilo que deveria ser retomado e memorizado, ou seja, o conteúdo que seria cobrado pela professora nas avaliações. Como vimos, esse conteúdo era registrado, na maioria das vezes, no quadro de giz, mas, em certos casos, poderia ser copiado dos cartazes que existiam em algumas escolas. Na mesma direção, Maria das Graças, que se escolarizou também na zona rural nos anos 1950, afirma que sua professora passava uma história no quadro, que ocupava cerca de três folhas de caderno, para a criança copiar, treinar a leitura e apresentá-la no “dia do ponto”. No caderno de ponto eram, portanto, registradas as lições, as cópias, os exercícios e as lições de casa, como afirma Glória, escolarizada no início dos anos 1950 em um grupo escolar urbano. Na memória de uma das entrevistadas, o caderno de ponto é situado em um quadro mais amplo de precariedade material das escolas e das famílias dos alunos:

Não tinha merenda, não tinha nada, andava com aquela sacolinha de bornar [embornal], aquela sacolinha de pano debaixo do braço pra botar os caderninho, não tinha livro pra estudar, não tinha livro também não. A professora passava os pontos, falava ponto, né? As histórias do Brasil, essas coisas tudo lá no quadro, a gente corria pra escrever no caderno. A gente estudava no caderno essas coisas, sabe? Geografia, ciências, essas coisas assim a gente estudava naquilo, não tinha livro não (Romancina, escolarizada no final dos anos 1940, na zona rural).

Os depoimentos levam-nos a visualizar um caderno em que, na maioria das vezes, não havia divisões entre campos disciplinares, nem entre tipos de exercícios. Parecia distante de cumprir, desse modo, as funções que, no caso francês, lhe são atribuídas por A. M. Chartier (2002) e Hébrard (2001): a incorporação de modos de pensar, que empregam operações de classificação, abstração e racionalização, próprios da cultura escolar.

12

Para um estudo sobre cadernos de ditado, ver Bastos (2014).

O caderno de avaliação¹³, por sua vez, como a própria denominação dada pelos sujeitos indica, servia para realizar e armazenar as provas. Segundo Edith, Eva, Maria Otoni e José Fonseca, escolarizados entre os anos 1940 e 1950, tanto em escolas da zona urbana quanto nas rurais, a prova era copiada do quadro para um caderno especificamente destinado a esse fim, e as questões também eram respondidas nele. Segundo Edith, o caderno ficava “o ano inteiro com professora”, somente sendo entregue aos alunos no dia da prova.

O caderno de caligrafia¹⁴ parece ter assumido um papel muito importante na prática pedagógica, tanto em escolas urbanas quanto em escolas rurais, em todo o período pesquisado. Os sujeitos o identificam principalmente por sua forma gráfica: normalmente eram aqueles que tinham pauta de duas linhas e cumpriam o papel de ensinar a técnica da escrita – particularmente, a caligrafia. Era preciso que os alunos, progressivamente, aprendessem a escrever em espaços mais delimitados; as linhas – ou a ausência delas – poderiam ajudá-los nessa tarefa. Para Maria Perpétua, que frequentou escola urbana no final dos anos 1940, “havia um caderno número 1 com duas linhas, uma mais larga [...] a linha mais larga era para fazer a letra maiúscula e a mais estreita a letra minúscula”. O caderno servia, assim, para “melhorar a letra”. Nylta, que frequentou a escola no início dos anos 1930, em zona urbana, afirma que havia exercícios, principalmente de cópias, no caderno de caligrafia todos os dias, os quais deveriam ser feitos com letra cursiva “bem traçada”. A ideia de “melhorar a letra” também aparece em outros depoimentos, como no de Purificação, que estudou em um jardim de infância e em grupo escolar em Belo Horizonte, no final dos anos 1930 e início dos anos 1940.

No depoimento de José Geraldo, escolarizado nos anos 1950 em uma escola rural, fica explícita a importância do domínio da técnica da escrita, pensando-se nas hierarquias simbólicas construídas principalmente a partir da segunda metade do século XIX no Brasil entre o campo e a cidade. Ele afirma que usou muito o caderno de caligrafia, “pois não podia

¹³ As avaliações, principalmente as mensais e as semestrais, também eram realizadas em folhas de papel almaço, sobre as quais, por razões de espaço, não nos deteremos neste artigo. Os depoimentos corroboram a hipótese levantada por Frade (2009) de que esse tipo de papel era reservado prioritariamente a situações institucionais, normativas e rituais.

¹⁴ Neste artigo nosso objeto de análise não é o modelo de caligrafia, mas os suportes, suas funções e os instrumentos utilizados para deixar suas marcas. Estudos sobre caligrafia podem ser consultados, entre outros, em Vidal e Gvirtz (1998)

envergonhar quando chegasse a estudar na cidade”. Nesse sentido, os exercícios de cópia eram fundamentais para treinar a caligrafia e tornar os alunos ágeis na escrita, para o que também eram constantes os ditados.

Ter “letra de mão” legível era algo extremamente importante: no cotidiano das pessoas comuns, o manuscrito era o modo mais corrente – e muitas vezes o único – de se utilizar a escrita. Embora o impresso já estivesse largamente disseminado no século XX, ampliando as possibilidades de leitura¹⁵, para a escrita, era preciso aprender o traçado das letras e torná-las passíveis de leitura. Não por acaso, um dos aspectos mais recorrentes nas prescrições relativas ao ensino dos saberes elementares era a necessidade de disciplinar o traçado da letra, que preparava e aprimorava o gesto da escrita (Frade, 2009). Parece que há, nesse aspecto, uma convergência entre o que propalavam o pensamento pedagógico e a normatização da instrução e as demandas em torno dos usos sociais da escrita não escolares, inscritas no corpo e na mente de cada um daqueles meninos e meninas – e de suas famílias – que frequentavam a escola.

1.2.2. O lápis e a borracha

O lápis, instrumento associado ao caderno, aparece praticamente em todos os depoimentos, dos mais antigos (anos 1920) aos mais recentes (anos 1960). Seria lógico supor sua presença, uma vez que as listas de pedidos de materiais encontradas no Arquivo Público Mineiro reforçam seu uso escolar desde o final do século XIX. No entanto, sua utilização ganha contornos próprios segundo a época e/ou tipo de escola. Esses contornos dependem, fundamentalmente, da qualidade do instrumento, a qual é avaliada, entre outros aspectos, pelo tipo de grafite – resistente ou quebradiço –, por sua maciez ou dureza, por sua capacidade de deslizamento no suporte. Dependem, ainda, de sua relação com outros artefatos, como a borracha e o apontador e, anteriormente, com o canivete, objeto solicitado em vários pedidos do início do século XIX¹⁶. Sem a presença deste último, questões relacionadas à segurança das crianças e à vida útil do instrumento tornam-se significativas. O próprio tempo gasto na rotina escolar com o “apontar” faz diferença no tempo dedicado ao ato mesmo de escrever.

¹⁵ Mesmo assim, como mostra Batista (2005), o livro de leitura manuscrita, que ensinava a ler diferentes tipos de “letra de mão”, continuou a ser usado até meados do século XX no Brasil.

¹⁶ PP 1/42 - Cx. 11 – Pacot 07 – 17/05/1838 – São Domingos.

De maneira semelhante ao modo como qualificavam os cadernos, os depoentes também destacaram a baixa qualidade do lápis:

Os lápis muito ruim. Fazia ponta o lápis quebrava, não tinha nada daqueles apontador, a gente fazia ponta na faca, quebrava, quando olhava o lápis tava desse tamanho, a gente ia fazendo ponta (Mercês, escolarizada nos anos 1940, em um bairro de periferia de Belo Horizonte).

Mesmo supondo sua ampla disseminação na cultura escrita escolar, há indícios de que o acesso ao lápis era ainda restrito. Os de cor, por exemplo, aparecem em poucos depoimentos, principalmente de pessoas ligadas à zona urbana. Conforme Alaide, que estudou no final dos anos 1930, a “escolinha [era] muito atrasada, mas tinha tudo... Atividades com lápis de cor, seis lápis em cada caixa, para colorir. E as canetas eram de pena e a base de tinteiro”. Na década de 60, nas zonas rural e urbana, já é mais comum a menção à diversificação nos tipos de lápis usados, mas chama atenção o depoimento de Edna, que mostra o valor simbólico dado a esses materiais, mesmo na zona urbana: “Levava para a escola lápis, borracha, um caderno, uma caixa com 6 lápis de cor. Guardava esse pequeno tesouro em uma pastinha de couro vermelha, com alça, que eu levava nas mãos”.

Nesse contexto, diferentes artifícios tinham de ser usados pelos alunos e/ou por suas famílias, como o uso partilhado do lápis em uma mesma família. Era preciso fazê-lo durar para outro turno de escola, como se pode observar ainda na década de 1950 em uma escola situada na periferia de Belo Horizonte, caracterizada por Elza pelo modo multisseriado de ensino e pelas condições precárias do prédio: “O lápis de escrever era usado até ficar minúsculo, eu usava o lápis pela manhã e meus irmãos usavam o mesmo lápis à tarde...” Havia também o mecanismo de expansão do objeto. Nos anos 1950, um prolongador do lápis era utilizado por Maria do Carmo na zona rural: “Quando o lápis acabava colocava um cano feito de bambu, caderno de oito folhas, que eram escura”. O uso de material encontrado na zona rural, sob a forma cilíndrica adaptável ao resto de lápis, mostra apropriações singulares de instrumentos, embora tenhamos constatado a presença de anúncios de “prolongateurs de crayons” no *Journal des Instituteurs*, na França no final do século XIX.

É interessante observar que o suporte utilizado por esses mesmos sujeitos – cadernos e papéis reaproveitados e/ou fabricados – repercutiam

no tempo de duração do lápis, na medida em que o papel tosco e reaproveitado exige mais força para nele se deixar marcas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se economizava no suporte, perdia-se no instrumento, pois o lápis se gasta mais na proporção da dureza do suporte.

Assim como na escrita na pedra, havia a possibilidade de reutilização constante e o apagar estava contido na possibilidade de escrever. Da mesma forma, a popularização da borracha e do seu uso associado ao lápis certamente produziu outras práticas escolares. Se o aluno não podia apagar, a escrita se revestia de uma atividade que implicava muita vigilância, tanto da escola para o seu uso, como dos escreventes, para seus gestos. É interessante observar que, a julgar pelos pedidos analisados no APM, a borracha parecia estar relacionada, inicialmente, a um uso institucional da escrita na escola – e menos pelos alunos. Em documento de 1918 (Arquivo Público Mineiro, SI - Doc. 3977), por exemplo, aparece o pedido de uma pequena quantidade, apenas duas borrachas, para uma determinada escola. Aos poucos, o quadro se modificou e a borracha chegou às mãos dos alunos, tornando possível, com mais frequência, a possibilidade do erro.

Mas a recorrência do erro poderia levar à destruição do suporte que tinha baixa qualidade, como já discutimos em outro momento. Maria Nunes, escolarizada na zona rural nos anos 1930, afirma que “a professora não admitia erros, o caderno rasgava de tanto apagar”. O gesto de apagar, o instrumento para apagar e o tipo de papel aparecem aqui intrinsecamente relacionados, de forma que não podemos perder de vista essas relações para compreender qual o significado mesmo do gesto de apagar naquele tipo de escola.

A questão das dificuldades de acesso, discutidas para outros tipos de suportes e instrumentos, aparece no caso da borracha. Alguns entrevistados, escolarizados entre os anos 1940 e 1960, contam que, diante da impossibilidade de comprar borrachas, apagavam o erro com contagotas de remédios. Argemiro, escolarizado na zona rural, no início dos anos 1950, afirma que “borracha [era] de remédio” e Maria do Carmo, que se escolarizou no final da década, indica que usava “borracha de tampa de remédio”. Joana, que se escolarizou nos anos 1960 em um bairro de periferia de Belo Horizonte, ressalta: “nossa borracha era aquele negócio de... contador. A gente pegava aqueles negócio de contar as gotinha, que conta as gotinha, né? Aquelas borrachinha, punha no lápis, era nossa borracha”.

A forma arredondada do contador de gotas de remédio, facilmente adaptável ao topo do lápis, embora sujando muito a superfície, era, portanto, a estratégia utilizada por muitos. Alguns entrevistados iam, inclusive, procurar no lixo esse artefato. Nota-se, portanto, por vários depoimentos, que a ausência da borracha somava-se à ausência do lápis, do livro, do papel de qualidade, compondo assim um quadro, cujas precariedades devem ser vistas em conjunto.

Chinelos velhos também serviam de borracha, como mostra o depoimento de Creuza que, nos anos 70 do século XX, estudou em uma escola de Belo Horizonte. Nele, é possível entrever permanências, invenções, táticas¹⁷ e astúcias utilizadas pelos sujeitos e suas famílias para atender, minimamente, às exigências materiais impostas pelo processo de escolarização.

Para estudar, precisei utilizar recursos muito difíceis e não utilizados hoje em dia. Para apagar a atividade que ficava incorreta, meus pais cortavam pedaços de chinelos velhos. Para colar minha mãe fazia “grude”, mistura de farinha de mandioca com água, para tirar cópia de um desenho, ela passava margarina na folha até ela ficar fina e transparente, aí podíamos tirar cópias de mapas e de outros trabalhos.

Constata-se, com base nesses depoimentos, que a borracha, mesmo sendo feita de forma artesanal, passou a fazer parte do cotidiano escolar. A existência desse instrumento e a repetição de seu uso para se conseguir uma escrita correta – o que provocava até mesmo furos na página do caderno – possivelmente favoreceram um maior relaxamento no gesto de escrever e de copiar, mesmo que supostamente o erro permanecesse como sombra na página escrita. Assim, tornou-se possível escrever mais de uma vez para acertar. Diferentemente do que ocorreu com a lousa, essa mutação é importante porque impacta o plano simbólico e as dimensões cognitiva e corporal do ato de escrever, sobretudo porque se podiam deixar vestígios desse apagamento em uma superfície, profanando o papel que antes recebia uma escrita mais ritual.

1.2.3. A caneta tinteiro

A caneta tinteiro é outro instrumento de escrita citado com frequência nos depoimentos. Enquanto o lápis grafite, já popularizado na

¹⁷ No sentido que lhe confere Certeau (1982).

Europa e nos EUA desde a segunda metade do século XIX, associado à borracha, permitiu erros e acertos, a caneta tinteiro não permitia borrões, requerendo um tipo de escrita muito controlada.

É interessante observar como o controle do gesto e o ritual da escrita é lembrado. O depoimento de Socorro, escolarizada nos anos 1930 em uma pequena cidade, é um exemplo:

ai depois então apareceu a tinta, mas com uma pena, pra escrever. [...] O tinteirozinho de tinta, cê punha lá, e enfiava no coisinha lá e escrevia no papel, né? Escrever carta. Se aquilo entornasse, era um embarroado (risos). [...] Tinha o mata-borrão... Pra secar, né? Pra secar a tinta...

Nos dados de Maria Isabel, que nasceu em 1938 e nunca frequentou a escola, mas aprendeu a ler com o pai, aparecem também as dificuldades de se manejar o tinteiro: “Ia lá e fazia cá, ia lá e fazia cá, fazia lá, e fazia cá... Mas era uma glória, né? Porque no final, e fazia no papel de tinta, era uma glória!” Nota-se que o domínio de instrumento sofisticado não era facilmente aprendido fora dos meios escolares, reforçando que o controle, a maturidade no uso do instrumento, era uma etapa a ser vencida e comemorada.

O relato de Romancina, escolarizada no final dos anos 1940, que estudou em uma região rural, é rico em detalhes em relação à forma e à materialidade do objeto:

A gente escrevia, tinha uns vidrinho de tinta barrigudinho assim, sabe? No vidro de tinta. Chamava assim. Ai a gente escrevia com caneta enfiada num pedaço de pau. Não é essas caneta de hoje não, chamava pena, né? Aquelas peninha de biquinho fininho, enfiava no rachadinho assim do pau assim, enfiava lá no vidrinho de tinta, ela vinha, molhava e escrevia. Era o vidro de tinta que escrevia assim. Então lá na escola tinha [...] os armários assim cada um com seu nome, né? Lá que a gente pegava esse vidro de tinta azul.

No depoimento acima, é interessante observar a referência à pena ajustada a uma base de madeira ainda nos anos 1940. O Catálogo *Deyrolle* (1889) contém pistas da variedade de materiais com que esses instrumentos eram fabricados. Nele, aparecem vários modelos de plumas

de aço, com seus correspondentes porta-plumas, que iam dos materiais mais nobres aos mais simples, como a madeira.

Embora a caneta tinteiro apareça em vários depoimentos, era também considerada cara e rara. Nas palavras de Maria Geralda, que não se escolarizou quando criança, mas via, nos anos 40, o pai escrever em uma comunidade rural, é possível visualizar o caráter simbólico que envolvia o uso desse instrumento. Para quem estava fora da escola, havia o reconhecimento de um uso social diferente da prática ordinária:

Eu via ele [o pai] escrever as cartas. Era com aquelas pena que enfiava nas tinta, lembra? Os vidros de tinta redondo assim, ele enfiava a pena assim, ó, tornava molhar e ó! Eu falei “ô gente, é chique demais, meu Deus”. É igual uma pena a caneta, igual uma pena. Era com essa caneta que ele escrevia.

A seguir, podemos observar sua presença em uma família que podia pagar também um professor particular, na década de 50:

Era o abecedário, e chamava tamar debucho, ela escrevia o nome da gente, e a gente com a caneta tinteiro, a gente levava a caneta com o tinteiro, ela escrevia a lápis, e aí a gente contornava o nome com a tinta. Então isso chamava, o trabalho chamava tamar debucho. A gente ia treinando fazer o nome com esse processo. E aprendi o “a e i o u”, o bê-á-bá, a formar umas sílabas, era mais ou menos isso. [...] E régua e a caneta com tinteiro, que era imprescindível, tinha que tamar. Primeiro a professora escrevia pra gente, ela escrevia no caderno a lápis, e aí a gente cobria debucho. Agora conta, tudo a gente fazia a lápis no caderno. (Seninha, escolarizada no início dos anos 50, em uma comunidade rural).

Nesse depoimento, faz-se referência a uma prática, comum no século XIX, identificada por Trindade (2001) como traslado: tendo como base um modelo para ser copiado em papel transparente, usava-se o traçado do lápis como esboço¹⁸. No caso das contas, feitas a lápis, era

¹⁸ Conforme Trindade (2001, p. 314), “Os traslados eram modelos que continham as lições de escrita a serem copiados pelos/as alunos/as em papel transparente. A cópia se dava calcando e cobrindo com o lápis o modelo que aparecia no papel transparente” (Castilho, 1854b; Lage, 1924).

possível errar. Assim, o instrumento e o suporte também se relacionam com a natureza do que se registra.

Poucos entrevistados se referiram às tintas para as canetas tinteiro e aos modos utilizados para adquiri-las e/ou fabricá-las. Também nas remessas e listas identificadas no Arquivo Público Mineiro, embora apareçam marcas de canetas como *Maillat* e lápis como *Faber*, pouco se mencionam as marcas de tinta (Frade, 2009). Nesse sentido, chama atenção o depoimento de Francisca. Alfabetizada no início dos anos 1930, em escola rural do Ceará, ela menciona práticas artesanais de fabricação de tinta: “Não existia quadro-negro, escreviam com penas; a tinta fazia com pau de ferro, casca de catingueira, etc. Sentavam em rodas e soletravam os nomes de colegas, frutas, trava línguas. Levavam lição para praticar em casa. Porém escreviam pouco”.

1.3. A pedra, o lápis para pedra e as mãos pouco treinadas

A lousa individual e o lápis para pedra/ponteiro que servia para nela escrever são citados nos depoimentos quase com a mesma intensidade do quadro e dos cadernos. A pedra, como também era chamada a lousa, era geralmente feita de ardósia e, segundo alguns estudos, seu uso parece ter persistido na prática pedagógica até, pelo menos, a primeira metade do século XX (Vidal & Gvirtz, 1998; Frade, 2009; Souza, 2007). Introduzida nas escolas francesas em torno do século XVIII (Hébrard, 2001) e no início do século XIX no Brasil, a lousa individual foi considerada, durante muito tempo, o suporte ideal para realizar exercícios de aritmética e treinar principalmente mãos ainda pouco habilidosas no exercício penoso da escrita. Seu uso progressivo levaria a escrever com legibilidade, rapidez e destreza, apesar da resistência da pedra. Aos poucos, como mostra Razzini (2008), principalmente no início do século XX, ela passou a ser criticada. Os adeptos da modernidade pedagógica passaram a associá-la ao passado oitocentista, marcado pelas escolas isoladas, pelo mestre-escola, pela rusticidade, pelo arcaísmo. Como afirma Ramon Roca Dordal, em artigo publicado em 1912 na *Revista do Ensino* de São Paulo, a escola deveria preparar o aluno para escrever em materiais que realmente utilizaria no futuro, sob o risco de tornar sua tarefa inútil. Nesse sentido, a criança deveria começar a aprender a escrever com lápis e papel. A própria “dureza” da ardósia dificultaria o uso futuro de outros instrumentos e suportes da escrita pelo aluno. Segundo o autor, “O educando precisa aprender a escrever em papel e não em lousa, e esta, pela sua dureza, não prepara para poder facilmente escrever em papel” (Dordal, 1912 apud Razzini, 2008, p. 102). Até mesmo nas lições propostas nos livros

didáticos, a lousa passou a ser substituída pelos cadernos. Na edição de 1934 do *Primeiro Livro de Leitura*, de Felisberto de Carvalho (reformulada por Epaminondas de Carvalho), os editores justificam a retirada do “exercício logográfico” sob a alegação de que as lousas não eram mais tão necessárias:

Sofreu ainda o livro uma modificação importante na parte material; em vista da tendência, cada dia mais generalizada, para substituição de “lousas” escolares por cadernos, foram retirados os “Exercícios logográficos” em fundo preto, que acompanhavam cada lição e, em vez deles, incluíram-se modelos da caligrafia a serem copiados pelos alunos.

Rio de Janeiro, 1934

Os editores.

Fonte: Carvalho, Felisberto. *Primeiro Livro de Leitura*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1955. 137ª Edição (apud Cabrini, 1994, p.74).

Apesar das críticas e do seu gradativo desaparecimento em livros escolares de grande circulação, o uso da ardósia parece ter sido ainda mais longo do que normalmente apontado pela historiografia da educação.

As pedras ficaram tão marcadas na memória dos sujeitos – talvez por expressarem um aspecto palpável da “escola antiga” aos olhos dos entrevistadores contemporâneos – que eles, frequentadores de escolas urbanas e rurais dos anos 1920 aos anos 1960, são capazes de realizar uma descrição muitas vezes detalhada desse tipo de material e de seu uso:

era uma pedra tipo ardósia preta com uma guarnição de madeira (Ladislau, alfabetizado no final dos anos 1920 na zona urbana de um pequeno município). Não podia riscar muito não, senão não saía, né? Escrevia mais ou menos... (Socorro, escolarizada nos anos 1930, na zona urbana de um pequeno município).

Usava para escrever uma pedra que era contornada por quatro tabuazinhas como um porta-retratos e um lápis grande e chato, próprio para escrever nessa pedra. Depois que o exercício era corrigido, apagava-se com uma esponja (Eliude, escolarizada nos anos 1940, em uma comunidade rural).

Tudo era escrito na lousa, as crianças anotavam em uma pedra preta com laterais de madeira e tinham um lápis próprio para anotar (Geralda, escolarizada nos anos 1940, em uma comunidade rural).

A gente escrevia, desmanchava e tornava escrever. (Aparecida, escolarizada nos anos 1950, em uma comunidade rural).

no primeiro ano de escola escrevia numa pedra, parecida com cerâmica e a escrita era feita com um pedaço de pedra também, que podia ser apagado (Efigênio, aluno de escola rural na Bahia, no início dos anos 1960).

Segundo Souza (2007), a lousa era enquadrada em madeira para facilitar seu traslado e evitar seu esfacelamento, já que, como afirma Modestino, que estudou em uma escola rural de Piracicaba, em São Paulo, nos anos 1940, ela “era levada todos os dias” pelos alunos.

Essa materialidade da lousa de ardósia tinha consequências nos modos de pensar sobre as especificidades da escrita e sobre o aprender a escrever? Certamente sim. As consequências da “dureza” da pedra no treinamento do gesto da escrita, já apontada pelo inspetor escolar e escritor Roca Dordal, citado acima, também são referidas pelos sujeitos. Avanilton, que estudou em escola rural nos anos 1960, assim descreve a “pedra”: “uma superfície lisa de um material escuro em que escrevia com uma série de lápis que atritava contra ela”. Ao usar o verbo *atritar* para caracterizar a relação de contato entre a sua mão, o instrumento e o suporte, o entrevistado nos dá ideia do controle da força da mão para imprimir; do controle do gesto; dos problemas de escrever em um material em que o lápis não desliza; enfim, das dificuldades para aprender um novo uso do corpo, que agora servia também para se comunicar por meio de uma tecnologia pouco presente em seu cotidiano – a escrita.

Outra consequência do uso da lousa é a percepção, pelos alunos, da efemeridade da escrita, aspecto abordado por Frade (2009) em outro trabalho¹⁹. De modo geral, a escrita está associada à fixidez, à estabilidade, à permanência, à perenidade, à longevidade, e, por oposição, a oralidade se relaciona à efemeridade, à instabilidade, ao presente (Ong, 1998). Embora essas dicotomias venham sendo questionadas há algumas décadas²⁰, permanecem no imaginário social e pedagógico. Na lousa, a possibilidade

¹⁹ O caráter efêmero da escrita já estava presente nas mesas de areia usadas no Brasil no século XIX.

²⁰ Ver Galvão e Batista (2006).

e a necessidade de apagar e voltar a escrever tornam a escrita efêmera. Se, tradicionalmente, a escrita é vista como a possibilidade de livrar a mente do peso da memória, na lousa, ela serve para exercitar o cérebro e, paradoxalmente, aumentar a capacidade de memorização. Esse último aspecto é particularmente visualizado no depoimento de Geralda que afirma que, nos anos 1940, na zona rural, sua mãe a usava em casa: escrevia o abecedário e os números e, tão logo a filha os memorizava, a lousa era apagada.

Embora tenha sido um dos objetos mais presentes na vida escolar dos entrevistados, a lousa também não era, para muitas famílias, de fácil acesso. Mesmo sendo mais barata do que o papel, nem todos podiam comprá-la, como afirma Ladislau, alfabetizado nos anos 1920 em uma escola da zona urbana de um pequeno município, ou, nas palavras de Efigênio, escolarizado na zona rural da Bahia nos anos 1960, somente os alunos “privilegiados financeiramente” tinham acesso “às tais pedras”. De modo semelhante ao que ocorria com cadernos e livros, muitas vezes alguns alunos emprestavam a pedra para aqueles que não tinham. A escassez e a precariedade de suportes e instrumentos da escrita conduziam a uma espécie de solidariedade forçada.

Mas, então, a lousa individual era usada para quê? A pedra é mencionada pelos entrevistados como o lugar onde eram feitos os exercícios de aritmética ou, mais simplesmente, “as contas”. Mirta, que frequentou uma escola rural nos anos 1950, afirma: “cada aluno tinha a sua lousa, ela passava nas carteiras, corrigia, pedia para apagar e assim era para todas as contas de mais, somar, de menos, subtrair, de multiplicação e divisão.”

Além de servir para a aprendizagem da aritmética, a pedra era usada para diversas outras atividades relacionadas à escrita, como aprender as letras do alfabeto e o seu traçado, copiar os pontos, fazer ditados e até mesmo escrever cartas. Mirta, que frequentou uma escola rural nos anos 1950, afirma que a lousa era usada diariamente para registro de várias atividades:

O material escolar usado para escrever era uma lousa quadrada, que cada aluno tinha. A professora falava oralmente, ditava o exercício e nós escrevíamos na lousa. Ela corrigia, nós apagávamos e depois ela falava novamente a gente tornava a escrever [...] A professora ensinava primeiramente o A-E-I-O-U,

mandava a gente escrever 10 vezes na lousa e às vezes ela escrevia no caderno, dizia que era para nós aprender a escrever estas letras.

De modo geral, a lousa é referida como o lugar do treino das mãos pouco habituadas aos instrumentos e suportes da escrita, muitas vezes vistos e manipulados pela primeira vez somente quando chegavam à escola. Ladislau, alfabetizado no final dos anos 1920 em uma escola urbana de uma pequena cidade, afirma que o uso do caderno era reservado a quem “sabia escrever alguma coisa”. Os alunos que ainda não tinham destreza suficiente copiavam o que estava no quadro nas poucas lousas individuais existentes – nelas, iam “aperfeiçoando” – para, posteriormente, passar o escrito para o “caderninho mixuruca”. Modestino, que estudou na zona rural de Piracicaba, São Paulo, nos anos 1940, afirma que, somente no segundo ano, depois de muito usar a lousa, começou a usar a caneta tinteiro. Geraldo, que estudou em escola rural nos anos 1940 em Minas, também afirma que somente os alunos que passavam para o segundo ano e, mesmo assim, só “aqueles mais desenvolvidos” é que poderiam escrever com tinta. Escrever com caneta já passava o aluno simbolicamente para um nível superior: “Aí a gente sentia que tava bastante adiantado [...] adiantado porque já sabia escrever com caneta, com tinta”.

A caneta tinteiro constituía-se, assim, em muitas práticas pedagógicas, no principal instrumento da primeira etapa de um processo mais longo que culminava com o domínio da tecnologia da escrita. Esse domínio significava, sobretudo, saber manejar a caneta tinteiro sem se sujar e sem sujar o caderno. A escrita é vista, nessa etapa posterior, como algo perene, definitivo, como um documento, cujas marcas eram impossíveis de apagar. Evidentemente, como vimos, o uso do lápis permitia apagar e escrever novamente, mas há indícios de que, principalmente no início do processo de escolarização, a pedra era usada para exercitar corpos ainda pouco habituados àquele modo particular de inscrever palavras no mundo. O suporte revela-se, aqui, ao mesmo tempo, como a expressão e a possibilidade da escrita.

Entretanto, em alguns depoimentos, há indícios de uso concomitante de vários instrumentos. Nos anos 1920, Iracema frequentava uma escola de zona rural e levava “dois cadernos, um tinteiro e uma pena (espécie de uma caneta que molhava no tinteiro para escrever), lousa. Carregava o material em uma caixa de sapato”. Milza, alfabetizada em zona rural nos anos 1950, frequentava uma escola custeada por seu próprio pai, que contratava professora para ensinar as crianças da região e também adquiria

os materiais básicos necessários aos primeiros “empenamentos”: cartilhas, manuscritos, tabuadas, caderno, lápis, borracha e caneta tinteiro (com pena) e “um quadro de pedra quebrável pequeno onde se escrevia com lápis branco próprio as lições ditadas pela professora. O lápis usado no quadro deixava um traçado fino”.

Assim, chama a atenção, nesses relatos, a possível simultaneidade do uso de lápis para pedra, lápis e caneta tinteiro, considerando o aspecto mais ritual da escrita com pena e tinta e a relação entre a atividade que a professora fazia e o instrumento: o ditado. Destaca-se, ainda, a percepção de que, ao causar atrito em uma superfície dura, o lápis para pedra produzia traços finos que talvez dificultassem tanto o ato de escrita quanto o de leitura. A esse respeito, instruções de 1912 publicadas em Revista de Ensino por Roca Dordal, reproduzidas em Razzini (2008, p. 102-103) e já citadas neste artigo, condenavam o uso e aconselhavam o banimento desse instrumento, defendendo o uso do lápis para iniciantes:

É preciso não ter observado o esforço, a somma de defeitos, o entorpecimento ocasionado á criança que inicia o tirocinio escolar no ter que escrever na lousa com um duro lapis de pedra, para não se convencer de que dá origem a grande número de inconvenientes, sem vantagem alguma.

É verdade demonstrada e definida por todos os mais notaveis pedagogos que o ensino da linguagem, da leitura e da escripta podem e devem começar para o educando no primeiro dia escolar. Si assim é, se assim deve ser, todo instrumento que não seja aquele que o educando ha de utilizar mais tarde é trabalho que, quando não tivesse alguns inconvenientes, seria inutil. [...]

A maior parte das dificuldades e defeitos da criança, ao ter de mais tarde segurar a caneta para escrever, tem origem no mau habito adquirido com o uso do duro lapis de pedra, habito que se formou durante os primeiros mezes de seu tirocínio escolar.

A escrita a lapis de papel, e a lapis não muito duro, n. 2, por exemplo, é o instrumento conveniente para dar á criança um meio fácil de fazer os primeiros ensaios, os primeiros exercícios de escripta.

O manejo do lapis e papel conduz o alunmo a poder empregar a pena, exercitando-se até conseguir uma regular caligrafia.

As prescrições de Dordal, divulgadas em pleno tempo de inovações no ensino em São Paulo e de maior disseminação do lápis no país, dão

pistas dos “malefícios” da utilização do lápis para pedra e confirmam, mais uma vez, a relação que pode ser estabelecida entre o tipo/gesto de escrita e o instrumento. Do gesto rústico que se faz com o lápis duro e grosso para o refinamento da pena falta uma transição cognitiva e física mais radical.

Essas prescrições também reforçam que o lápis para lousa pode ter perdurado muito mais por problemas de materialidade do que pela ausência de um discurso sobre a melhor forma de grafar, uma vez que, no período dessa recomendação para inovação, o uso da lousa em zonas urbanas ainda se justificava para o aluno iniciante.

Na verdade, o uso de instrumentos nem sempre obedece a uma pedagogia idealizada, porque a sua materialidade (ou a sua ausência) obriga os sujeitos a determinados gestos. A tentativa de cientificizar o ensino da escrita na escola nem sempre foi possível, na medida em que a própria materialidade exige uma correspondência física e mental ajustada ao objeto. Nesse sentido, é curioso que, em um momento, o material de inscrição dependa daquilo que está disponível, ao passo que, em outro, a prática leva à ressignificação e, por vezes, à fabricação de objetos e gestos.

Considerações finais

Suporte e instrumento têm intensa relação: a força imprimida no lápis para a pedra funciona pela dureza do suporte; se o papel é de grande gramatura, um lápis macio desliza com mais facilidade e a cor da tinta que se inscreve deve fazer o devido contraste com o fundo. No entanto, os dados desta pesquisa mostram que, na contramão das idealizações, é preciso fabricar o gesto e o instrumento, conforme o contexto.

Da análise realizada neste artigo resultam, pelo menos, três grandes considerações. Em primeiro lugar, podemos afirmar que a materialidade dos suportes e dos instrumentos (ou a ausência deles nas vidas dos sujeitos e das escolas) é um elemento central e definidor dos usos que deles são feitos. A materialidade parece, assim, muitas vezes, mais revolucionária do que as prescrições e o pensamento pedagógico. Nesse sentido, reitera-se, aqui, a necessidade de se fazer uma história da cultura material da escola relacionada aos usos; somente assim será possível apreender a força que os objetos têm na história da cultura escrita, dentro e fora da escola.

Pudemos ainda constatar que, na utilização desses objetos ao longo do tempo e na trajetória de cada aluno/escola, não há um *continuum* evolutivo, cuja base seria uma suposta eficácia pedagógica e níveis de racionalidade cada vez maiores. Os depoimentos indicam que, ao contrário, existe uma diversidade de práticas e, em alguns tipos de escolas,

permanece o uso de instrumentos considerados obsoletos pela modernidade pedagógica. Quadro de giz, cadernos, lousa individual, canetas tinteiro, lápis se conjugavam em uma prática pedagógica que buscava introduzir, naqueles meninos e meninas que, na maior parte das vezes, viviam em lugares marcados pelo oral e pelo gestual, uma lógica que exigia deles um treino particular da mão, das habilidades cognitivas e do coração (o saber de cor): a lógica da escrita. Essa lógica exigia também que, diante da escassez de recursos, os sujeitos, suas famílias e seus professores inventassem suportes não previstos por aqueles que pensavam e gerenciavam os processos de instrução.

É possível afirmar ainda que há uma relativa distância entre a escrita que a escola quer instituir e as táticas que os grupos ou indivíduos inventam em seu cotidiano, com os recursos de que dispõem. Depois de quase dois séculos de uso de variados instrumentos na escrita escolar, parece que houve um esquecimento de como foi difícil chegar ao mundo do papel, do caderno e do lápis na escola e pouco se problematiza se o uso foi distribuído na mesma proporção em que tais artefatos foram inventados. Na verdade, talvez a história dos usos não convencionais dos instrumentos e suportes da escrita tenha sido a vivenciada pela maior parte da população brasileira. Cabe à história da educação e à história da cultura escrita a ela dar visibilidade.

Referências

Bastos, M. H. C. (2014). Cadernos de ditado: vitrine do ensino de ortografia na escola primária (Colégio Farroupilha/RS – 1948/1989). In M. R. Mortatti, & I. Frade (Orgs.), *História do ensino de leitura e de escrita: métodos e material didático* (p.141-162). São Paulo, SP: Ed. Unesp.

Batista, A. A. (2005). Papéis velhos, manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In M. Abreu, & N. Schapochnik (Orgs.). *Cultura Letrada no Brasil* (p. 87-116). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Brasil (1940). IBGE. *Recenseamento Geral do Brasil. Série Regional. Parte XIII – Minas Gerais*. (Tomos 1-2). Rio de Janeiro, RJ: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Cabrini, C. A. (1994). *Memória do livro didático: os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Certeau, M. (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Castro, C. et al. (2013). Cultura material escolar: fontes para a história da escola elementar (MA, SP, PR, SC, RS, 1870-1925). In R. Souza, R., V. Silva, & E. Sá. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)* (p. 273-315). Cuiabá. EDUFMT.

Chartier, A. M. (2007). *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa; Rio de Janeiro, RJ: Difel; Bertrand Brasil.

Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo, SP: Ed. Unesp.

Deyrolle, E. (1889). *Naturaliste*, 46, rue de Bac. Paris, 1889 (Catalogue).

Faria Filho, L. (2000). Instrução elementar no século XIX. In E. E. A. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga. *500 Anos de Educação no Brasil* (p. 22-30). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Faria Filho, L., & Vidal, D. (2000, Maio/Agosto). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 19-34.

Frade, I. (2009, Setembro/Dezembro). Suportes, instrumentos e textos de alunos e professores em Minas Gerais: indicações sobre usos da cultura escrita nas escolas no final do século XIX e início do século XX. *História da Educação*, (29), 29-55.

Frade, I. (2012, Maio/Agosto). As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para o ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso de impressos. séculos XIX e XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(2), 171-208.

Galvão, A. M. (2001). *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Galvão, A. M. (2010). História da cultura escrita: tendências e possibilidades de pesquisa. In M. Marinho, M., & G. Carvalho (Orgs.),

Cultura escrita e letramento (p. 218-248). Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.

Galvão, A. M. et al. (2010). *História de meninas, Meninas de Sinhá*. Belo Horizonte, MG: Duo.

Galvão, A. M., & Batista, A. (2006, Agosto). Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, 36, (128), 403-432.

Gómez, A. C. (2003, Janeiro/Junho). Historia da la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, 5, 93-124.

Hébrard, J. (2001). Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 115-141.

Mignot, A. C. (Org.). (2008). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.

Ong, W. (1998). *Oralidade e cultura escrita*. Campinas, SP: Papirus.

Pereira, A. P. P. (2013). *Memórias de alfabetização: mobilizações e estratégias familiares em torno do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. (MG- 1950/ 1960/ 1970)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Razzini, M. (2008). Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. In A. C. V. Mignot (Org.), *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita* (p. 91-113). Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.

Romanelli, O. (1987). *História da educação no Brasil* (9a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Schueler, A. F. M., & Magaldi, A. M. (2009). Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, 13(26), 32-55.

Souza, R. (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, SP: Unesp.

Souza, R. (2007). História da cultura material escolar: um balanço inicial. In M. Bencostta, (Org.), *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos* (p. 163-189). São Paulo, SP: Cortez.

Trindade, I. (2001). *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Vidal, D. (2001). *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, SP: Edusf.

Vidal, D., & Gvirtz, S. (1998, Maio/Agosto). O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880/1940. *Revista Brasileira de Educação*, (8), 13-30.

Endereço para correspondência:

Ana Maria de Oliveira Galvão
Belo Horizonte – MG, CEP: 31.275-030
E-mail: icrisfrade@gmail.com

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Rua Pioneiros da Paz, 252 – Santa Amélia – CEP 31555-320
Belo Horizonte – MG
E-mail: anamgalvao@uol.com.br

Submetido em: 14/04/2015

Aprovado em: 17/05/2015

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.
--