

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patrícia Camini

*Das ortopedias (cali)gráficas:  
um estudo sobre modos de disciplinamento  
e normalização da escrita*

Dissertação de Mestrado em Educação



Porto Alegre  
2010

Patrícia Camini

*Das ortopedias (cali)gráficas:  
um estudo sobre modos de disciplinamento  
e normalização da escrita*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iole Maria Faviero Trindade

Linha de pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Capa: Método de amarrar os dedos para ensinar a escrever corretamente, de Joseph Carstairs – século XIX. Fonte: SASSOON, Rosemary. *Handwriting of the Twentieth Century*. London: Routledge, 1999.

Porto Alegre  
2010

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

C183d Camini, Patrícia

Das ortopedias (Cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita / Patrícia Camini; Orientadora: Iole Maria Faviero Trindade. – Porto Alegre, 2010.

180 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Caligrafia. 2. Escrita. 3. Normalização. 4. Livro didático. 5. Foucault, Michel. I. Trindade, Iole Maria Faviero. II. Título.

CDU – **371.671.1**

Patrícia Camini

**DAS ORTOPEDIAS (CALI)GRÁFICAS:  
UM ESTUDO SOBRE MODOS DE DISCIPLINAMENTO E  
NORMALIZAÇÃO DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27 de Agosto de 2010.

Banca avaliadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iole Maria Faviero Trindade – Orientadora

---

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto – PPGEduc/UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leni Vieira Dornelles – PPGEduc/UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Câmara Bastos – PPGEduc/PUCRS

---

## AGRADECIMENTOS

---

O estudo que hoje apresento é fruto não apenas do meu trabalho mas também do investimento de muitas pessoas que acreditaram nele e de diferentes formas contribuíram para que ele se realizasse. Gostaria de agradecer:

...à minha orientadora, professora Dra. Iole Maria Faviero Trindade, pesquisadora rigorosa e necessária aos estudos sobre alfabetização, pela parceria ao longo destes anos; por tudo o que gentilmente compartilhou comigo, por ter acreditado no meu trabalho e me incentivado a seguir pesquisando. Por tudo o que aprendi com ela, desde quando ainda não nos conhecíamos e seus textos me despertavam admiração, vontade de ler e escrever mais, questionar, olhar ao avesso a educação e suas formas...

...aos professores Dr. Alfredo Veiga-Neto, Dra. Leni Vieira Dornelles e Dra. Maria Helena Câmara Bastos, pela imensa generosidade na apreciação desta pesquisa, quando ela ainda encontrava-se bastante embrionária. Agradeço a leitura cuidadosa que fizeram do meu trabalho, indicando preciosos rumos que me auxiliaram sobremaneira a compor a pesquisa que hoje aqui apresento. Deixo registrada aqui a minha admiração.

...às queridas colegas Darlize Teixeira de Mello, Letícia Germano, Renata Sperrhake, Sandra Monteiro Lemos e Thaíse da Silva, por todas as parcerias realizadas no cotidiano da pesquisa acadêmica no grupo de orientação coordenado pela professora Iole.

...à professora Dra. Luciana Piccoli, pela amizade e apoio em todos os momentos da pesquisa. Obrigada por todas as parcerias, e-mails, telefonemas...

...à Faculdade de Educação da UFRGS – Licenciatura em Pedagogia e PPGEduc – e seu qualificado corpo docente. Foi muito bom ter estudado tantos anos em suas salas de aula, com professores sempre tão interessados e que apostam alto em seus alunos.

Foram muitos os professores e professoras que despertaram em mim a vontade de saber mais, pesquisar, reinventar meus próprios modos de lecionar. Especialmente, agradeço à Dra. Norma Regina Marzola e seu grupo de orientação, pelos ótimos seminários que partilhamos entre 2008 e 2009; e à Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza, por ter me ensinado muito sobre Estudos Culturais ainda no curso de graduação, orientando meu estágio docente.

...à Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação, em especial ao acervo Memória da Cartilha, e à Biblioteca Setorial de Ciências Sociais e Humanidades, da UFRGS.

...à Secretaria do PPGEdU/UFRGS, pelo atendimento sempre rápido, organizado e eficiente.

...às editoras Ática e Scipione, que gentilmente forneceram os volumes dos livros de caligrafia destinados aos professores, permitindo, dessa forma, que eu tivesse acesso ao manual do professor que acompanha os livros e que não é comercializado.

...às escolas em que trabalhei; não destaco uma em especial, pois todas me ensinaram muito em diferentes períodos da minha vida.

...à família do meu amado Tiago, o meu muito obrigada por todos esses anos em que me apoiaram na realização do mestrado acadêmico. Há um espaço muito especial em meu coração para vocês.

...à minha família, minhas joias... em especial, Glecy, Angelo, Luci, Tatiana, Felipe, Valmir e pequena Gabi – avó, pais, irmãos, cunhado e sobrinha. Nossas diferenças nos ensinam todos os dias novos modos de aprender, novos modos de amar. E é isso o que nos torna mais fortes, perseverantes e unidos. Agradeço a todo o esforço que fizeram para compreender que este curso era realmente importante para mim e que, sim, eu precisava não estar presente em muitos momentos; por todos os alegres churrascos que, por mais que me deixassem com peso na consciência por não estar envolvida com estas páginas, davam-me mais forças para continuar escrevendo. Meu

querido irmão Felipe, ou “Pipe”, como o chamamos quando nasceu, merece uma reverência especial: obrigada por nos últimos tempos ter compreendido a difícil tarefa que era escrever ao belo, porém alto, som de sua guitarra no amplificador!

...e por último, para quem escreverei de forma direta: obrigada, Tiago, pelo quase sobrenatural companheirismo e amor que me dedicas todos os dias, em todos esses doces anos. Eu poderia escrever tudo no superlativo para falar de ti. Restrinjo-me a dizer que a tua companhia é sempre maravilhosa em minha vida; obrigada por entender que, seja indo a Gramado ou a Torres, sim, eu precisava levar uns “livrinhos” e, nos passeios ao shopping, sim, eu acabava entrando naquela sedutora livraria por longo tempo (mesmo prometendo não entrar). Nesses pequenos fragmentos do nosso cotidiano vejo todo o teu amor... Obrigada por ter sido um incentivador em tempo integral deste trabalho e por eu e você há tanto tempo sermos esse “nós” que me faz tão feliz.

Todas essas histórias se enredam de alguma forma nessa outra história que escrevi nas páginas que seguem...

*U* *m corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente.*  
(FOUCAULT, 2008c, p. 130)



## RESUMO

---

Esta pesquisa procura investigar as regras que dão contornos à caligrafia que chega às escolas brasileiras hoje por meio de livros didáticos. Para analisar essas regras, foi necessário um olhar genealógico, buscando conexões com as condições de possibilidade que permitiram a enunciação, a circulação e o caráter de verdade dos discursos que hoje constituem a caligrafia que ganha visibilidade na arquitetura montada nos livros didáticos; uma arquitetura que, como discutirei, opera para fabricar escritas legíveis e ágeis, agora não mais necessariamente belas, como por muito tempo a escola brasileira primou. O estudo analisa quatro coleções de livros de caligrafia, de grande vendagem no Brasil, recomendados para uso nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Totalizando dezenove volumes, as quatro coleções escolhidas para análise são: da editora Ática, *Assim se aprende caligrafia*; da editora Scipione, *Marcha criança e Ziguezague*; e da editora FTD, *No capricho*. Como referencial teórico, utilizo contribuições dos estudos de Michel Foucault e de outros autores pós-estruturalistas, no que se refere a possibilitar a análise dos discursos e a examinar os mecanismos que operam a normalização das escritas infantis por meio da caligrafia escolar. Conceitos como discurso, enunciado, saber, poder, normalização, estratégia e tática foram especialmente úteis ao trabalho. A pesquisa destacou três grandes táticas em movimento nos materiais analisados: 1) o funcionamento maciço de regras fornecidas pela psicomotricidade para conduzir a organização dos exercícios caligráficos; 2) a disposição em séries de complexidade crescente dos exercícios, partindo de unidades menores, como a letra, até a solicitação regular de cópias de textos em fonte cursiva; e 3) o jogo discursivo que envolve brincadeira, infância e caligrafia com vistas a interessar as crianças ao trabalho estético sobre suas escritas. Olhar para as táticas significou examinar como o poder se exerce sobre os sujeitos infantis em relação à produção de padrões estéticos de escrita. E o que fiz foi colocar em evidência determinadas operações que pretendem fazer com que a criança governe seus próprios traçados na escrita, por meio da aparelhagem fornecida pelos livros de caligrafia.

Palavras-chave: **Caligrafia. Escrita. Normalização. Disciplina. Livros Didáticos. Foucault, Michel.**

## ABSTRACT

---

The present study aims to investigate the rules that give shape to the handwriting that is delivered to Brazilian schools through handwriting textbooks. In order to analyze such rules, I have cast a genealogical view while searching for connections to the conditions of possibility that allowed the enunciation, the circulation and the character of truth in the discourses that have construed the handwriting that gains visibility in the architecture created for the textbooks; this architecture, as will be discussed in this study, operates for the production of legible and speedy handwriting, which no longer has to be necessarily beautiful or decorative, as it had been advocated by the Brazilian school for a long time. This study analyzes four collections of handwriting textbooks that are highly popular in Brazil, and that are recommended for teaching in the first grades of Elementary School. These collections comprehend a total of nineteen volumes and are as follows: by Ática Publishers: *Assim se aprende caligrafia*; by Scipione Publishers: *Marcha criança* and *Ziguezague*; and by FTD Publishers: *No capricho*. As theoretical references, I have relied on the contribution from Michel Foucault's studies, as well as from other post-structuralist writers, with regard to the enabling of discourse analysis and the examination of the mechanisms that operate the normalization of children writings through school handwriting. Concepts such as discourse, statement, knowledge, power, normalization, strategy, and tactics have been especially useful for this study. The research has highlighted three major moving tactics in the material under analysis: 1) the massive functioning of the rules dictated by psychomotricity to guide the organization of handwriting exercises; 2) the disposition of exercises in series of rising complexity levels, starting from smaller units, like letters, up to the regular demand of copying texts using cursive handwriting; and 3) the discursive game that engages playing, childhood and handwriting aiming at getting the children interested in the aesthetic work applied to their handwriting. Looking into such tactics has meant investigating how power operates upon child subjects regarding the production of aesthetic writing patterns. In this sense, the contribution of this work is to highlight some operations that are intended to allow the children to self-govern their own handwriting, through the means supplied by handwriting textbooks.

Keywords: **Handwriting. Writing. Normalization. Discipline. Textbooks. Foucault, Michel.**

## LISTA DE FIGURAS

---

Figura 1 – <i>La trahison des images</i> , obra de René Magritte (1898-1967), pintada em 1928.....	14
Figura 2 – <i>Alquimista</i> , obra do holandês Adriaen van Ostade (1610-1685), pintada em 1661 .....	23
Figura 3 – <i>Las meninas</i> , obra do espanhol Diego Velázquez (1599-1660), pintada em 1656 .....	35
Figura 4 – <i>O dentista</i> , obra do holandês Jan Victors (1619-1676), pintada em 1654.....	39
Figura 5 – <i>A operação</i> , obra do flamengo Adriaen Brouwer (1605-1638), pintada em 1630 .....	40
Figura 6 – <i>O mestre-escola</i> , obra do já citado pintor Jansz van Ostade (1610-1685), de 1662.....	41
Figura 7 – <i>Escola de aldeia</i> , obra do holandês Jan Steen (1626-1679), pintada em 1662.....	41
Figura 8 – A “ <i>árvore de Andry</i> ” .....	52
Figura 9 – <i>Art de l’écriture</i> , de Diderot e d’Alembert.....	52
Figura 10 – Equipamento <i>Writetrue</i> .....	53
Figura 11 – Texto médico em escrita cuneiforme, registrado por volta do ano 300 a.C .....	68
Figura 12 – Derivação do alfabeto latino .....	69
Figura 13 – Exemplo de escrita na forma <i>boustrophedon</i> na Grécia Antiga.....	75
Figura 14 – <i>Libraire ambulante</i> .....	77
Figura 15 – Caderno de caligrafia espanhol do século XIX, utilizado nas escolas e também por calígrafos .....	82
Figura 16 – Escrita espontânea, sem cópia de modelos, proposta por Montessori .....	84
Figura 17 – Materiais <i>montessorianos</i> .....	85
Figura 18 – Fontes caligráficas mais notáveis entre as correntemente utilizadas até o século XIX .....	87
Figura 19 – Fonte Garamond. Matrizes tipográficas originais utilizadas por Claude Garamond no século XVI.....	89
Figura 20 – Fontes com e sem serifas.....	90
Figura 21 – Fonte Helvetica .....	91
Figura 22 – Sala de aula da Escola Primária Caetano de Campos, em São Paulo, 1908, usando a caligrafia vertical.....	93
Figura 23 – Capa e exemplo de lição do volume 1 dos cadernos <i>Escrita Brasileira</i> , de caligrafia muscular, de autoria de Ormindia Marques .....	96
Figura 24 – Capa e exemplo de lição do manual de Grosso e Bellotti .....	97
Figura 25 – Anúncio da máquina de escrever elétrica Underwood Standard .....	99
Figura 26 – Anúncio da caneta BIC esferográfica na década de 1960 em revista portuguesa .....	101
Figura 27 – Capa do primeiro volume de cada coleção analisada .....	110
Figura 28 – Instrução sobre letra legível no volume C da coleção <i>No capricho</i> .....	114
Figura 29 – Padrões para classificação de grafias legíveis e ilegíveis em lição da coleção <i>No capricho</i> volume E .....	115
Figura 30 – Atividade para desenvolvimento da discriminação visual constante no volume 1 da coleção <i>Assim se aprende caligrafia</i> .....	122
Figura 31 – Exercício de lateralidade, envolvendo a formação da progressão esquerda-direita, do volume Alfabetização, da coleção <i>Ziguezague</i> .....	123
Figura 32 – Exemplo de exercício do volume A da coleção <i>No capricho</i> .....	125
Figura 33 – Exemplo de exercício de transparência, para desenvolvimento da estruturação espacial, sugerido por De Meur e Staes .....	126
Figura 34 – Exemplo de exercício de percepção de um modelo em um conjunto, para desenvolvimento da estruturação espacial, sugerido por De Meur e Staes .....	126
Figura 35 – Exemplo de exercício de topologia, para desenvolvimento da estruturação espacial, sugerido por De Meur e Staes .....	127
Figura 36 – Exercício de transparência, proposto no volume 2 da coleção <i>Ziguezague</i> .....	127
Figura 37 – Exercício de percepção de modelos em um conjunto, proposto no volume 2 da coleção <i>Marcha criança</i> .....	128
Figura 38 – Exercício de topologia, proposto no volume 1 da coleção <i>Assim se aprende caligrafia</i> .....	128
Figura 39 – Exemplo de atividade que possibilitaria desenvolver a orientação temporal .....	129
Figura 40 – Atividades que possibilitariam desenvolver a orientação temporal .....	130

Figura 41 – Exercício para treino de movimentos em onda e em espiral, proposto no volume 1 da coleção <i>Assim se aprende caligrafia</i> .....	133
Figura 42 – Exercício de ligar pontos, proposto no volume 3 da coleção <i>Ziguezague</i> .....	134
Figura 43 – Progressão dos procedimentos de cobrir e imitar nos volumes da coleção <i>Marcha criança</i> .	137
Figura 44 – Progressão dos procedimentos de cobrir e imitar nos volumes da coleção <i>Assim se aprende caligrafia</i> .....	138
Figura 45 – Exclusividade do procedimento de imitação nos volumes da coleção <i>No capricho</i> .....	138
Figura 46 – Progressão dos procedimentos de cobrir e imitar nos volumes da coleção <i>Ziguezague</i> .....	139
Figura 47 – Apresentação do alfabeto em fontes cursiva e bastão nas coleções, nas primeiras lições .....	141
Figura 48 – Recursos utilizados pelas coleções para orientar a direção do traçado das letras .....	142
Figura 49 – Exercícios de caligrafia da coleção <i>Ziguezague</i> envolvendo palavras escritas com “ch” .....	143
Figura 50 – Divisão das lições de caligrafia apresentada pelos sumários de <i>No capricho</i> e <i>Marcha criança</i> .....	145
Figura 51 – Lições referentes à coleção <i>Marcha criança</i> , abordando os fonemas /b/ e/p/, respectivamente, sonoro e surdo .....	148
Figura 52 – “Labirintos” da coleção <i>Assim se aprende caligrafia</i> .....	149
Figura 53 – Atividades para treino da memorização do traçado das letras, sugeridas no manual do professor da coleção <i>Marcha criança</i> .....	155
Figura 54 – Espaços destinados à prática do desenho nas coleções <i>Marcha criança</i> e <i>Assim se aprende caligrafia</i> .....	156
Figura 55 – Exemplo de atividade proposta na seção “Só pra divertir”, da coleção <i>No capricho</i> .....	158
Figura 56 – Exemplo de atividade proposta na seção “Só pra divertir”, da coleção <i>No capricho</i> , em que os quadrinhos que sempre são destaque na seção são aproveitados para atividades que aliam exercícios de caligrafia e gramática .....	159
Figura 57 – Exemplos de atividades propostas na seção “Criatividade e alegria”, da coleção <i>Marcha criança</i> .....	160
Figura 58 – Exemplos de atividades propostas na seção “Vamos brincar de escrever”, da coleção <i>Ziguezague</i> .....	161

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1 – Livros didáticos para ensino da caligrafia analisados .....	109
Quadro 2 – Elementos discursivos que se repetem em cada manual do professor .....	116

## SUMÁRIO

---

<b>À MODO DE APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
SEÇÃO I: situando o leitor.....	14
SEÇÃO II: a pesquisadora e a caligrafia .....	18
<b>PARTE I</b>	
<b>1 DAS PARCERIAS TEÓRICAS</b> .....	<b>22</b>
1.1 FERRAMENTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS .....	23
<b>1.1.1 Dos Estudos Culturais aos Estudos Foucaultianos</b> .....	<b>24</b>
<b>1.1.2 Discutindo a metodologia</b> .....	<b>26</b>
<b>1.1.3 Saber e poder</b> .....	<b>28</b>
<b>1.1.4 Normaçoão e normalizaçoão</b> .....	<b>29</b>
<b>1.1.5 Enunciado, discurso e formaçoão discursiva</b> .....	<b>34</b>
1.2 ESCOLA, PEDAGOGIA E INFÂNCIA: relaçoões com a caligrafia escolar .....	38
<b>1.2.1 A caligrafia escolar como práctica pedagógica e terapêutica</b> .....	<b>48</b>
<b>PARTE II</b>	
<b>2 TRAJETÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DA ESCRITA E DA CALIGRAFIA</b> <b>55</b>	
2.1 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE .....	56
2.2 ESCRITA E GOVERNAMENTALIZAÇÃO DO ESTADO MODERNO .....	57
<b>2.2.1 O problema da liberdade</b> .....	<b>58</b>
<b>2.2.2 O problema da escrita</b> .....	<b>63</b>
2.3 DAS DISCUSSÕES ACERCA DOS EFEITOS DA ESCRITA ALFABÉTICA SOBRE OS MODOS DE COGNIÇÃO .....	67
2.4 NORMATIZANDO A ESCRITA (OU DA INVENÇÃO DA TEXTUALIDADE) 73	
2.5 DA ESCRITA ORNAMENTAL À INSTRUMENTAL.....	79
2.6 ESCRITA E CALIGRAFIA: deslocamentos .....	94
<b>PARTE III</b>	
<b>3 NORMALIZANDO AS ESCRITAS INFANTIS: mapeando a gramática dos livros de caligrafia escolar</b> .....	<b>106</b>
3.1 FABRICANDO ESCRITAS LEGÍVEIS E ÁGEIS, NÃO NECESSARIAMENTE BELAS .....	107
3.2 TÁTICA 1: colocando em funcionamento princípios da psicomotricidade.....	118
3.3 TÁTICA 2: a organizaçoão dos exercícios em séries de complexidade crescente ...	136
3.4 TÁTICA 3: caligrafar e brincar .....	152
<b>DAS ORTOPEDIAS (CALI)GRÁFICAS: consideraçoões finais</b> .....	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>169</b>
<b>FONTES CONSULTADAS</b> .....	<b>179</b>

## À MODO DE APRESENTAÇÃO

---

### SEÇÃO 1: SITUANDO O LEITOR\*



Fig. 1: *La trahison des images*, obra de René Magritte (1898-1967), pintada em 1928.

**S**e no projeto que antecedeu esta Dissertação escolhi a imagem de *Las meninas*, do pintor espanhol Diego Velásquez, para iniciar o leitor no problema colocado por mim para investigação, na versão final da pesquisa não fui original. Escolhi outra obra que despertou a atenção analítica de Foucault em relação ao papel constitutivo desempenhado pela linguagem, para além do que as palavras tentam aprisionar em sentido unívoco. “Isto não é um cachimbo”, diz a inscrição em francês em delicada caligrafia, efetuada por René Magritte, pintor belga, em sua obra *La trahison des images*, de 1928, reproduzida na abertura desta introdução<sup>1</sup> (fig. 1). Mas se “isto não é um cachimbo”, como a imagem insiste em afirmar aos nossos olhares, o que pode ser visto para além da fixidez entre palavras e coisas que nos acostumamos a perceber?

---

\*A Dissertação está escrita conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa vigente desde janeiro de 2009.

<sup>1</sup> Foucault (1989) analisa em seu texto a primeira versão da pintura de Magritte, datada de 1926, em que a inscrição aparece acima do cachimbo, assim como o cachimbo aparece menor. Não foi possível encontrar essa primeira versão à qual Foucault teve acesso. No entanto, vale destacar que Foucault também considera essa segunda e final versão da obra em sua análise.

Essa foi uma das grandes inquietações teóricas de Michel Foucault, filósofo francês que serve importantes subsídios para a pesquisa que apresentarei. E não poderia ser outra imagem além da pintura de Magritte a escolhida para abrir a pesquisa, empurrando para mais à frente a de Velásquez. Por muitas vezes olhei os livros de caligrafia que servem de objeto de análise a esta pesquisa e, ao ver suas inscrições, explicações aos professores e alunos, lembrei-me de Magritte; mais precisamente, lembrei-me da análise que Foucault fez da obra do pintor, relacionando a inscrição da tela às inscrições que servem como modelo em cadernos, quadros ou manuais escolares aos alunos. Além disso, ao olhar a pintura, Foucault nos diz que somos perseguidos constantemente por uma espécie de dedo indicador de um mestre aos moldes escolares, a indicar a forte marcação do sentido a ser atribuído à imagem pela escrita. Ao mesmo tempo, somos perseguidos por um forte nó que insiste em ser atado entre o que a figura nos parece, mas que esbarra na afirmação que Magritte pintou logo abaixo da figura do cachimbo. Não se trataria, enfim, de um cachimbo, mas de uma representação de um cachimbo, como o próprio Magritte sugeriu:

O famoso cachimbo... como fui repreendido! E entretanto... alguém poderia encher o meu cachimbo? Não, ele não passa de uma representação, não é mesmo? Então, se eu tivesse escrito sob minha pintura *Isto é um cachimbo*, eu teria mentido (MAGRITTE, 1979 *apud* ARBEX, 2007, p. 158).

É para insistir nesse questionamento que não ata facilmente palavras e coisas – e nem pretende atar – que olho para a caligrafia escolar e para os livros que a operacionalizam atualmente como um aparato pedagógico que objetiva disciplinar e normalizar as escritas infantis pelas ações que fazem o sujeito realizar sobre si mesmo. Tal perspectiva se desloca de um possível ponto de chegada em que fosse possível responder, afinal, o que é a caligrafia escolar. Interessam, ao contrário, as práticas que produzem a caligrafia no âmbito dos livros, que táticas colocam em funcionamento, que efeitos de sentido, portanto, produzem e como esses efeitos são possíveis. Com esse foco delineado, trato de rastrear as regras que permitem determinadas configurações da caligrafia escolar nas 4 coleções, que somam 19 livros didáticos, destinadas às séries iniciais do Ensino Fundamental, que constituíram o *corpus* analítico desta pesquisa.

Como discutirei mais adiante, a caligrafia escolar na atualidade faz parte dos tópicos relegados pela pesquisa acadêmica a partir da década de 1980 no Brasil. Poucos



pesquisadores na atualidade têm abordado o tema em suas pesquisas. Bastos e Stephanou (2008) estão entre as exceções, pois vêm estudando as memórias em relação à prática da caligrafia escolar, atentando para diferentes exercícios propostos em cadernos e manuais durante o século XX em nosso País. Vidal e Gvirtz (1998) também elaboraram importante contribuição durante a década de 1990 acerca da caligrafia escolar do início do século XX, no Brasil e na Argentina.

Sobre a caligrafia escolar que se pratica nas escolas na atualidade, creio, há muito a ser pesquisado, indo na contramão do quase silêncio que assolou os professores sobre o assunto após a “onda construtivista”, que, como também discutirei adiante, tratou-se de singular fenômeno a ser mapeado para entender-se o deslocamento das práticas caligráficas especialmente durante a alfabetização nas escolas. “Escrever do seu jeito” seria mais importante do que escrever conforme regras mais precisas. Mas até quando a criança deveria escrever do seu jeito é o questionamento que ainda ronda muitos professores. A ampla variedade de livros didáticos de caligrafia, comercializados em coleções que organizam em sequência os livros de exercícios, indicam o ainda constante funcionamento da caligrafia nas escolas, assim como também indicam a mesma direção listas de materiais escolares disponíveis para acesso via *web* de escolas particulares de Porto Alegre, que mostram o consumo de muitas dessas coleções convivendo com cadernos tradicionais e polígrafos artesanais de caligrafia elaborados pelas próprias escolas.

Para a finalidade anunciada, a Dissertação está organizada em duas seções introdutórias e em três partes principais<sup>2</sup>.

Nas seções introdutórias, apresento brevemente aos leitores o objeto de estudo, com informações sobre o problema de pesquisa, a justificativa e o objetivo, trazendo também um pequeno relato sobre as trajetórias que me levaram à problematização da caligrafia escolar.

Na Parte 1, intitulada *Das parcerias teóricas*, apresento minhas “parcerias primárias”, designando com tal expressão os conceitos que me forneceram subsídios de primeira ordem para a execução da pesquisa. Nesse caso, trabalharei centralmente com conceitos de Michel Foucault, sendo também relevante destacar que outros autores,

---

<sup>2</sup> Organizei a pesquisa em partes, que não devem ser entendidas como capítulos, mas como grandes blocos temáticos que agrupam estrategicamente determinadas seções. Considerei mais produtiva e, portanto, mais didática tal organização, tendo em vista que possibilita mais visibilidade aos leitores em relação aos grandes eixos que conduzem as discussões que realizei.

como Alfredo Veiga-Neto, Edgardo Castro, Gilles Deleuze, Leni Dornelles, Maria Isabel Bujes e Philippe Artières, me forneceram parcerias paralelas complementares às que fui estabelecendo com Michel Foucault para analisar as regras de formação da caligrafia escolar nos livros didáticos. Nessa parte, delinheiro o problema de pesquisa e discuto a metodologia utilizada, mostrando como os conceitos escolhidos serão úteis à problemática em análise.

Na Parte 2, *Trajetórias da escolarização da escrita e da caligrafia*, procuro mapear algumas condições de possibilidade que permitiram a emergência das táticas que hoje são colocadas em funcionamento pelos livros de caligrafia escolar no Brasil com vistas a normalizar as escritas infantis. Discuto a crença comum na escrita como produtora de progressos cognitivos e sociais; algumas relações da escrita com a governamentalização do Estado moderno; o “descolamento” entre escrita e caligrafia na escola, que por muito tempo foram compreendidas em uma mesma prática; assim como o deslocamento da escrita ornamental em prol da escrita instrumental no âmbito escolar em nosso País.

Na Parte 3, *Normalizando as escritas infantis: mapeando a gramática dos livros de caligrafia escolar*, analiso quatro coleções de livros didáticos de caligrafia que circulam atualmente em escolas brasileiras. Procurando por suas regras de funcionamento, analiso três táticas que operam centralmente para normalizar as escritas por meio da caligrafia: o funcionamento de princípios da psicomotricidade; a organização de séries de exercícios em complexidade crescente; e a utilização do brincar e elementos que remetam à ludicidade como meio de captar o interesse das crianças para o trabalho estético sobre suas escritas.

## SEÇÃO II: A PESQUISADORA E A CALIGRAFIA

**D**ifícilmente alguém que poderá ler este texto não terá entre suas vivências a caligrafia. Ela faz parte do repertório de práticas tornadas escolares desde os primórdios da escola moderna e, como esta Dissertação abordará, sua prática há pouco tempo no Brasil vem se separando da alfabetização. Por muito tempo foi comum caligrafar para se alfabetizar e, ao mesmo tempo, disciplinar os gestos empreendidos no traçado das letras, no domínio de suportes de escrita e de materiais que possibilitem grafar, como pena, lápis e caneta.

Entre minhas memórias, lembro de ter feito muitas atividades em casa no final dos anos 1980, a título de divertimento, oriundas de sobras de materiais mimeografados das aulas ministradas por minha mãe na antiga 1ª série do 1º grau. Já no início dos anos 1990, tive os primeiros contatos com o caderno de caligrafia, prescrito pela minha professora da 1ª série para, entre outros motivos, fazer minhas enormes letras entrarem nas linhas e também para aprender a uni-las em um traçado cursivo que, segundo ela, me faria escrever rápido, sem levantar a mão do papel. Lembro de gostar de fazer exercícios no caderno de caligrafia quando se tratava de copiar palavras e frases; já as letras, essas demoravam muito para preencher uma linha inteira. Era necessário fazer uma letra um pouco maior e espaçar mais para terminar logo.

Deparei-me novamente com a caligrafia anos mais tarde, ao cursar a Licenciatura em Pedagogia, nesta Universidade. Não lembro ter lido nenhum texto que falasse especificamente sobre caligrafia escolar, mas lembro perfeitamente de associá-la com ensino tradicional, por julgá-la um ensino mecânico, pois pautado na cópia. Cabe esclarecer que me refiro a ensino tradicional aqui como algo que, àquela época, não tão distante, significava algo que eu não queria ver associado ao meu trabalho.

Trabalhando na Educação Infantil por muitos anos, já não encontrei em seus espaços os exercícios psicomotores preparatórios para a alfabetização – que zelavam pela boa grafia das crianças no futuro – que por muitas vezes realizei quando frequentava esse nível de ensino como aluna.

Já na minha primeira experiência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, eu não imaginara solicitar o uso do caderno de caligrafia para meus alunos da 1ª série.

Tampouco havia ouvido falar de livros de caligrafia, mas provavelmente também não os aprovasse. Porém, nesse mesmo estágio passei a deparar-me com cobranças dos pais de alguns alunos em relação à aprendizagem da letra cursiva. E ao olhar a grafia dos meus alunos, eu achava que deveria fazer algo. Mas o quê, por exemplo? Sem visualizar muitas opções, passei a pensar que talvez o caderno de caligrafia não fosse tão ruim assim. Talvez se eu partisse da grafia de palavras dos projetos de aprendizagem que estávamos trabalhando, de partes de histórias, de trava-línguas que brincávamos em aula... O excerto abaixo, oriundo de meu trabalho de conclusão de curso, faz referência à situação que ora relato:

Em algumas situações, meus registros [do diário de classe do estágio realizado] expressam um certo desamparo com relação às teorias que me sentia filiada à época, pois o meu entendimento era o de que todo o trabalho que objetivasse ensinar o traçado das letras aos alunos estava relacionado aos métodos tradicionais [...]. Minha visão sobre eles era pejorativa, o que pode ser explicado, em parte, por muitos artigos acadêmicos, como os que constam no documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos*, do MEC, relacionarem os métodos ao fracasso da alfabetização no Brasil. Porém, o traçado das letras me pareceu ser uma necessidade de aprendizagem dos alunos, que os aprimoravam após intervenções. E tais intervenções, na minha provisória concepção, para se distanciarem do praticado tradicionalmente, deveriam ser realizadas ludicamente (CAMINI, 2007, p. 42).

Essa passagem relata momentos em que passei a questionar a validade dos pressupostos sobre a caligrafia em que eu acreditava. Apropriei-me dos cadernos de caligrafia, fiz propostas de exercícios com táticas lúdicas, semelhantes às que hoje são colocadas em funcionamento nos livros de caligrafia, como mostro na parte final desta Dissertação. Percebo que, naquela época, organizei uma espécie de ortopedia caligráfica através dos cadernos, nem sempre específicos para caligrafia. Na falta de cadernos para esse fim, peguei-me traçando linhas com o auxílio de uma régua entre as linhas dos cadernos convencionais. Dessa forma, foi possível fabricar páginas artesanais de caligrafia objetivando disciplinar o tamanho e a forma das escritas dos meus alunos. Ao ver as escritas tornando-se mais legíveis, as crianças e seus pais ficando satisfeitos com os resultados, eu passava a suspeitar que esse poder disciplinar não só poria limites, não apenas censuraria: ele também produziria efeitos, talvez não tão negativos quanto eu imaginara. Algum tempo mais tarde, ao ver uma colega ser preterida em uma seleção para professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental por não ter uma “letra

adequada” para escrever no quadro-negro e, conseqüentemente, para ensinar os alunos a escrever, eu pensaria um pouco mais sobre a produtividade da prática da caligrafia escolar. Ela possui um significado cultural que, como minhas reminiscências permitem vislumbrar, nem sempre foi o mesmo, não é uno, talvez nem sempre coerente, e, para grande parte das pessoas, traz lembranças não muito boas.

Hoje questiono: que discursos teriam me interpelado para que, do divertimento com os exercícios caligráficos na infância, eu passasse a demonizá-los e, mais tarde, a repensá-los? Creio que esta Dissertação faça parte desse terceiro momento: o de repensar, não para achar a chave que abrirá todas as portas do problema, mas para olhar pelo avesso a prática da caligrafia que chega às escolas hoje em formato de livro e para colocar lentes sobre um tópico tão silenciado na atualidade pela pedagogia. Em cursos de formação de professores, já presenciei muitas vezes profissionais serem censurados pelos colegas por admitirem praticar a caligrafia em suas turmas. O emprego da palavra “admitir”, na passagem anterior, foi intencional; é um termo que expressa a ideia do que tenho presenciado: em conversas entre professores, admitir a prática da caligrafia em suas salas de aula é, muitas vezes, um ato de confissão perante o grupo.

Como referi anteriormente, não lembro ter lido algo específico sobre caligrafia em meu tempo de graduanda em Pedagogia. Todavia, essa particularidade nos mostra a força dos discursos e sua circulação além da escrita. A abundância de outrora de fontes referentes à caligrafia, como entre o final do século XIX e início do século XX, quando muito se escreveu sobre caligrafia a despeito de discussões acerca do tipo de letra que deveria ser ensinada nas escolas, hoje já não é a mesma. A caligrafia estaria sendo interdita? A quantidade de livros de caligrafia disponíveis para compra me faz suspeitar que sua prática não está tão em desuso nas escolas como o silêncio da literatura acadêmica me fez pensar, como referi na seção anterior.

Ao acessar o Banco de Teses<sup>3</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando pelo descritor “caligrafia”, é possível encontrar uma série de registros; entretanto, refinando um pouco mais a pesquisa, constata-se que apenas um trabalho dedica-se ao estudo da caligrafia escolar: trata-se da Dissertação de mestrado de Rosa Maria Souza Braga, intitulada *Caligrafia em pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional*, produzida na Universidade do Estado do Rio

---

<sup>3</sup> Cf.: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

de Janeiro e concluída em agosto de 2008. Nesse trabalho, a autora empreende um estudo biográfico sobre Ormindia Marques, professora que criou os cadernos *Escrita brasileira*, pautados no método conhecido como “caligrafia muscular”, na década de 1930.

Outro exemplo do silêncio da literatura acadêmica sobre a caligrafia pode ser percebido em consulta ao acervo das bibliotecas desta Universidade<sup>4</sup>. Em busca no catálogo digital pelo descritor “caligrafia”, dezenove registros podem ser encontrados: nove referem-se à caligrafia escolar, sendo seis cartilhas pertencentes ao projeto “Memória da cartilha”, um artigo publicado em revista nacional<sup>5</sup>, um trabalho apresentado em evento<sup>6</sup> e um trabalho de conclusão de curso<sup>7</sup>.

O que venho mencionando até aqui como “silêncio” da literatura acadêmica sobre a caligrafia escolar me instiga a ampliar essa discussão. A seguir, na Parte I, detalharei as modalidades de análise que pretendo empreender ao examinar as coleções de caligrafia selecionadas, as quais serão apresentadas devidamente na parte III.

---

<sup>4</sup> O catálogo digital do acervo de bibliotecas da UFRGS pode ser acessado pelo endereço eletrônico <http://www.sabi.ufrgs.br/>. Informo que a consulta em que encontrei dezenove registros para o descritor “caligrafia” foi realizada em junho de 2010.

<sup>5</sup> Cf. Pereira (1986).

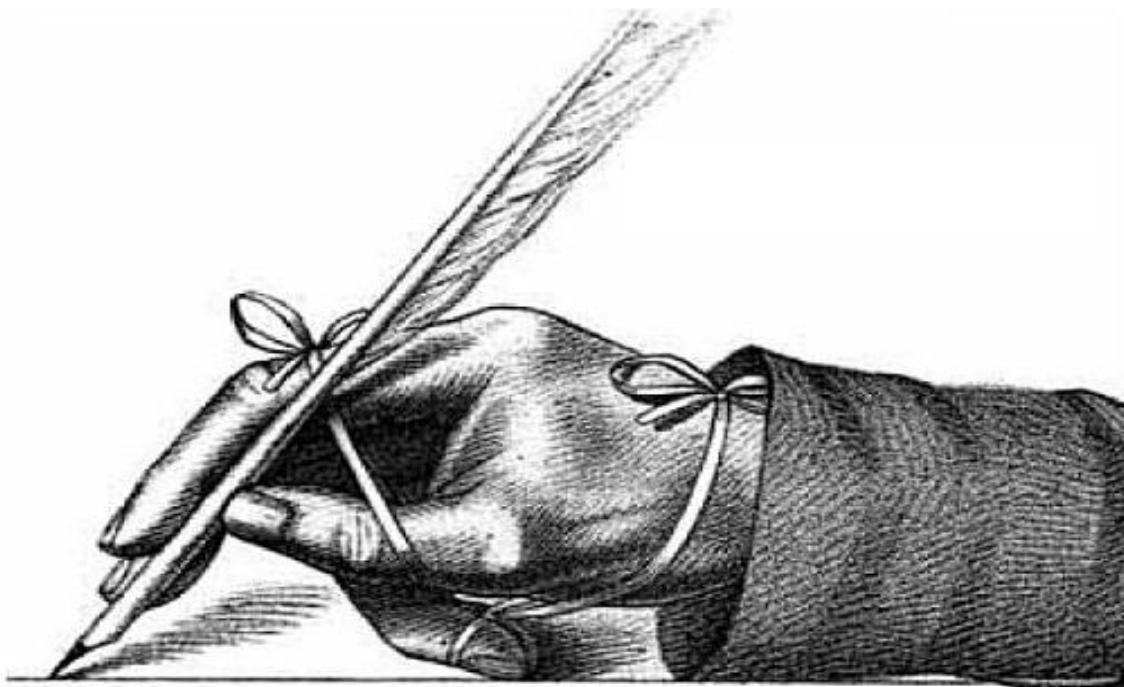
<sup>6</sup> Cf. Stephanou e Bastos (2008).

<sup>7</sup> Cf. Monteiro (2009).

## PARTE I

### 1 DAS PARCERIAS TEÓRICAS

E conforme fomos dando as marteladas no nosso pensamento, retorcendo-o naquilo que nos dizem ser a verdade, naquilo que pensamos ser as nossas certezas, iremos colocando tudo sob suspeita: desde as nossas maneiras de pensar, nossas verdades e certezas até mesmo o martelo com que martelamos a nós mesmos ou a chave-de-fenda com que torcemos nossas idéias (VEIGA-NETO, 2006, p. 84).



## 1.1 FERRAMENTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS



Fig. 2: *Alquimista*, obra do holandês Adriaen van Ostade (1610-1685), pintada em 1661.

**V**ejo uma certa analogia entre as palavras de Veiga-Neto, que abrem esta parte da Dissertação, e o óleo de Adriaen van Ostade. Testar algumas ferramentas, escolher algumas, deixar de lado outras tantas. Alguns ensaios vão sendo necessários, uma ferramenta começa a mostrar-se mais útil para o que me proponho do que outras. Não deixa de ser um campo de batalha: batalha de ideias que se cruzam, se contestam, se afinam... Eis o cenário – ou os bastidores – da escrita que vai se desenrolando neste espaço: uma alquimia de ideias que não seria possível sem uma série de escolhas e incursões na oficina montada por outros. Por vezes, as oficinas visitadas são complexas: queres um martelo? Há dúzias deles. Minúsculos, pequenos, médios, grandes, enormes; verdes, amarelos, cinzas, vermelhos. Às vezes também inventamos que queremos confeccionar nosso próprio martelo, talvez mais adaptado e sob medida para o prego da vez. E então o que poderia ser feito em um período menor de tempo, leva-nos a horas e mais horas de trabalho.

Se faço uso dessas imagens, é para ilustrar o que vem pela frente. Apresento neste espaço as ferramentas que me pareceram apropriadas para fazer uma incursão a partir do presente nos aspectos genealógicos que permitem que hoje, nas escolas



brasileiras, a caligrafia se apresente com as configurações que os livros lhe atribuem. Há delimitações históricas que foram sendo operadas para que hoje seja possível aceitar e consumir a caligrafia em determinada apresentação e não outra.

A tela de van Ostade nos permite enxergar a representação do alquimista utilizando uma ferramenta para manipular o fogo. No chão, nas paredes do ambiente, assim como sobre a mesa, dentro de vasos e vasilhames, há vestígios de outros possíveis auxiliares da tarefa em que tanto se empenha o alquimista. Por vezes, certa ferramenta pode não servir a um propósito; mas, às vezes, pode ter servido de singular andaime para o intento que outras ferramentas viriam a auxiliá-lo com mais utilidade. Fazendo uso dessa alegoria, de início, esclareço alguns deslocamentos conceituais importantes efetuados nas rotas traçadas para esta pesquisa a partir do exame de qualificação. Os Estudos Culturais, apresentados como possíveis norteadores teóricos desta pesquisa, cederam espaço a um maior investimento na obra de Michel Foucault, que já constituía importante solo para o estudo.

### 1.1.1 Dos Estudos Culturais aos Estudos Foucaultianos

**S**erei breve. Teço aqui apenas alguns esclarecimentos aos leitores quanto às alterações que efetuei em termos de rotas conceituais desde o projeto que deu origem a esta Dissertação. Se com os Estudos Culturais, esse polimorfo campo de estudos criticado por muitos por seu amplo espectro que lhe faz assemelhar-se a um grande guarda-chuva teórico, foi possível enxergar e questionar uma visão que localizava o que fosse da ordem do cultural como produto de reconhecidas expressões da Humanidade, meu problema de pesquisa passou a exigir-me cada vez mais ferramentas.

Mostrar os polimorfos movimentos de constituição das representações sociais e seus enredamentos com as práticas pedagógicas, e vice-versa, é de grande valia especialmente para que o que se apresenta hoje não assuma um pedestal como grande verdade inquestionável, provocando sectarismos e pequenos fascismos cotidianos. O problema surge quando, ao levarmos ao pé da letra a metáfora da pesquisa como “um olhar pelo avesso” do nosso objeto, passamos a buscar focos que permitam enxergar como um determinado problema se constituiu e quais foram as condições de

possibilidade – não de suficiência – para sua emergência. O amplo espectro já referido dos Estudos Culturais abre margem para que busquemos diálogos com diversas teorias que possibilitem uma problematização que envolva cultura, agora com esse uso no singular questionado, e manifestações de poder que produzem determinados lugares sociais. Todavia, um mergulho mais afoito em determinada teoria pode significar um distanciamento de mares antes navegados, mas não que seus respingos não sejam ainda sentidos. A própria forma de enxergar o problema se redefine nesse mergulho. E chega a hora de reconhecer que determinadas ferramentas foram revelando-se mais úteis para esta pesquisa.

Se utilizei nesta seção, até aqui, o recurso do distanciamento ao não escrever em primeira pessoa do singular, como vinha fazendo, foi proposital, com vistas a relatar uma experiência compartilhada com muitos outros pesquisadores que venho conhecendo no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. E se hoje me arrisco a escrever estas linhas (ninguém disse que pesquisar não envolve correr riscos...), é para dizer justamente que esta experiência me soa como um eco do que tentaram nos dizer os precursores do *Center of Contemporary Cultural Studies* (CCCS), em Birmingham, na Inglaterra da década de 1960, como Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward Thompson e, um pouco depois, Stuart Hall: se você tem um problema, e o problema te leva para outros caminhos, não são os enquadramentos disciplinares que devem ser entraves à pesquisa; não são as metodologias ossificadas (BUJES, 2002) que devem limitar a abrangência de um problema de pesquisa. O que aprendi com o legado construído na pesquisa pelos Estudos Culturais pode ser resumido em uma frase que se encontra na capa da publicação do curso de Michel Foucault, referente aos anos 1978-1979, *Nascimento da biopolítica* (2008e): “O que permite tornar legível o real é mostrar simplesmente que ele foi possível”.

A citação já antecipa ao leitor muitas afinidades que encontrei entre essa abordagem cultural e o pensamento de Michel Foucault. Mostrar como a caligrafia que se faz na escola hoje foi possível, requer mais do que um olhar para as condições culturais que permitiram a emergência e a visibilidade dessas práticas: requer uma postura genealógica do pesquisador, revirando acervos, juntando falas aparentemente distantes e avulsas, sem preconceitos quanto às fontes, o que não quer dizer relativizar o rigor com o qual às interrogaremos. Mas isso significa ampliar o leque de opções que

possam nos informar sobre como chegamos a pensar e aceitar o que pensamos e aceitamos.

Situado esse importante deslocamento, na seção seguinte delinheio os referenciais teóricos que orientarão a pesquisa.

### 1.1.2 Discutindo a metodologia

Nos cursos ministrados no *Collège de France* entre as décadas de 1970 e início da década de 1980, transcritos de gravações e publicados mais recentemente em forma de livros no Brasil, fica especialmente nítido para o leitor o quanto Michel Foucault se preocupava em expor o método que estava sendo utilizado em suas pesquisas. Rever rotas, conceitos, até mesmo voltar atrás sobre alguma formulação realizada, mesmo que anos depois, foi comum. O método era inventado e frequentemente revisto, como se, ao cartografar o terreno, as falhas, as ervas daninhas mais problemáticas fossem aparecendo e exigindo novos esforços que não poderiam ser previstos de antemão. O método<sup>8</sup>, no sentido corrente na Modernidade, como um conjunto de estratégias universalmente aplicável e passível de comprovação de uma suposta realidade, é severamente questionado na perspectiva aqui adotada.

Veiga-Neto (1996a, p. 184) tece importante análise sobre os aspectos metodológicos colocados em funcionamento por Foucault em seus trabalhos:

[...] parece-me haver como que um gradiente, ainda que descontínuo, que vai da arqueologia à ética, passando pela genealogia. Ao longo desse gradiente, o que já não era grande, ou talvez até vestigial – a saber, o compromisso com o formalismo da técnica, da definição, do procedimento –, se reduz e quase desaparece. Simetricamente, se acentua a leveza de um estilo de investigação que, mesmo rigorosa, se abre para suas próprias fronteiras na esperança de ultrapassar a si mesma e de conseguir ver nas regiões de indecidibilidade que até então estavam na penumbra.

Arqueologia, genealogia e ética, mencionadas pelo autor na passagem acima, são consideradas como grandes linhas teórico-metodológicas da obra de Foucault. Veiga-

---

<sup>8</sup> De origem grega – *methodos* –, “método” advém da junção do prefixo *meta*, que significa “através de”, ao radical *hodos*, que significa “caminho”. Dessa forma, “método” pode ser entendido como um meio para ir em direção a determinado fim.

Neto (2007, p. 38) também nos fala sobre o quanto é problemática tal classificação, pois “tal periodização leva a pensar que cada fase encerre uma teoria e um conjunto de técnicas suficientes e independentes uma da outra”. Diferentemente de raciocinarmos em termos classificatórios como nossos ímpetos modernos desejariam, o que Veiga-Neto (ibid.) propõe é que se observe a agregação de ferramentas de uma metodologia pela outra nos trabalhos de Foucault. Assim como a arqueologia não teria sido deixada de lado pelo filósofo e a genealogia não teria sido inventada após o questionamento daquele método, o autor (ibid.) nos mostra que é possível reconhecer traços do método genealógico em obras geralmente classificadas como pertencentes a um período arqueológico, como em *As palavras e as coisas* e em *A arqueologia do saber*, assim como também é possível ver o quanto Foucault serve-se de ferramentas arqueológicas para empreender a genealogia.

Mas o que une essas transformações operadas por Foucault em seus métodos é a obstinação por empreender uma história do presente. Para isso, o questionamento dos cânones tradicionais da História enquanto disciplina foram emblemáticos, como relata Veyne (1992) em *Foucault revoluciona a História*. Foucault estranha os métodos de trabalho pelos quais se pretendeu narrar uma história global. No lugar da busca pelas continuidades e do olhar que localiza os fenômenos como “à espera” do seu descobridor, Foucault prefere as rupturas, prefere andar pelas margens, soltando “todos os fios ligados pela paciência dos historiadores” (FOUCAULT, 2008a, p. 191).

Essa trajetória *foucaultiana* me inspira a combinar ferramentas mais descritas por Foucault na arqueologia a algumas ferramentas que foram desenvolvidas por ele na genealogia. Com isso, estou entendendo que, para fazer uma incursão genealógica, é necessário também analisar as condições de produção e circulação dos discursos. Tal pretensão faz borrar um suposto intervalo entre arqueologia e genealogia neste trabalho de pesquisa.

Tal incursão pretende localizar em funcionamento nos livros de caligrafia comercializados contemporaneamente no Brasil, para caráter escolar, mecanismos de normalização das escritas infantis que operam através de técnicas que operacionalizam os saberes disponíveis e considerados verdadeiros sobre as escritas infantis. Mas por que a forma da escrita das crianças se tornou um problema a ser alvo de atenção por parte das práticas pedagógicas? Desde quando as escritas infantis são alvo das práticas pedagógicas? De que formas? Foram sempre as mesmas? Como foram se

transformando e por quê? Essas perguntas me conduziram a buscar amparo também na genealogia, pois, se a análise arqueológica busca “investigar as condições que possibilitaram o surgimento e a transformação de um saber” (VEIGA-NETO, 2007, p. 49), determinando as regras de formação dos discursos e suas formas específicas de articulação (FOUCAULT, 2008a), a genealogia procura também utilizar tais ferramentas, mas de modo a manter os discursos “em constante tensão com práticas de poder” (VEIGA-NETO, 2007, p. 59). A genealogia mostra que as verdades são históricas; seu compromisso é com “uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções” (id., *ibid.*, p. 60).

Eis que chega o momento de, com mais detalhes, situar algumas ferramentas teóricas em que apostei como mais produtivas para a pesquisa.

### 1.1.3 Saber e poder

Foi difícil a decisão de dividir em seções e agrupar os conceitos que discutirei nesta parte da pesquisa. Fá-lo-ei para fins didáticos e para explicitar o recorte dos conceitos que me interessa, tendo em vista que abordá-los no contexto da obra de Michel Foucault exigiria mostrar as relações que se estabelecem entre esses conceitos e como eles vão se transformando à medida que o filósofo se debruça sobre diferentes problemas teóricos.

Optei primeiramente por abordar as relações entre saber e poder, que são de suma importância para compreender o problema que está sendo colocado por esta Dissertação. Ao olhar os livros de caligrafia e encontrar neles uma série de exercícios semelhantes de um livro a outro, entendo que há uma ordem em funcionamento nesses materiais sobre o que é ou não aceitável no instrumental de táticas que visam a disciplinar as escritas infantis. E nesse ponto fica claro que estou enxergando meu objeto de pesquisa entendendo que, primeiro, saber e conhecimento não são semelhantes. Não se trata de investigar uma relação entre o sujeito e seu objeto de conhecimento; ao contrário, trata-se de investigar a relação do sujeito com ele mesmo e como se opera essa relação. Um sujeito inventado em movimentos constantes de uma

estética de si mesmo nas relações de saber-poder. Um sujeito que escreve com uma caligrafia considerada aceitável para a sua época e para seu contexto social<sup>9</sup> é efeito de um trabalho intenso sobre si mesmo operado por múltiplos dispositivos que enquadram a escrita em padrões de normalidade flutuantes. O que estou querendo dizer com isso é que o foco está nos regimes que produzem sistemas de verificação apoiado em relações com múltiplos focos de poder, o que é inversamente proporcional à ideia de que, trazendo à tona uma verdade supostamente mais verdadeira ou maquiada, seria possível combater um poder repressivo, entendido em uma acepção negativa e centralizadora.

Onde há saber, portanto, há poder em funcionamento, e onde houver um poder em funcionamento, haverá saberes que o colocam em funcionamento em correlação com outras relações poder-saber. Mas, antes de dar por encerrada esta seção, um esclarecimento se faz importante ao falar em poder-saber. E abro espaço para que as próprias palavras de Foucault (1983 *apud* GORE, 1994, p. 11) o façam:

Quando leio – e eu sei que ela me tem sido atribuída – a tese de que ‘saber é poder’ ou ‘poder é saber’, começo a dar risadas, uma vez que estudar sua relação é precisamente o meu problema. Se eles fossem idênticos, eu não teria que estudá-los e, como resultado, eu me teria poupado um bocado de cansaço. O próprio fato de que eu coloco a questão de sua relação prova claramente que eu não os tenho como idênticos.

#### 1.1.4 Normaçoão e normalizaçoão

**T**entando ir um pouco além de suas análises sobre o poder disciplinar em *Vigiar e punir*<sup>10</sup>, no curso *Segurança, território, população*<sup>11</sup>, Foucault nos mostra como esse poder existe há muito tempo, cabendo algumas explicaçoões sobre as condiçoões que possibilitaram às sociedades organizarem cada vez mais espaços disciplinares. Nesse curso, Foucault (2008d, p. 156) se refere à obra

<sup>9</sup> É importante sublinhar as influências culturais sobre o que é uma grafia adequada para cada tempo e lugar, pois as exigências caligráficas não são as mesmas em qualquer espaço, como veremos aqui mais detalhadamente em relação ao Brasil; mas se pensarmos em relação a outros países, as exigências ornamentais em relação à caligrafia escolar continuam sendo muito fortes em países de escrita árabe, chinesa e japonesa.

<sup>10</sup> Michel Senellart (2008, p. 514) aponta uma passagem da aula de 17 de março de 1976 do curso *Em defesa da sociedade* em que Foucault sinaliza a sua insatisfaçoão com a sua hipótese de uma sociedade disciplinar generalizada: “Essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, de uma sociedade de normalizaçoão”.

<sup>11</sup> Curso ministrado no Collège de France em 1978.

*Vigiar e punir* como “um projeto um pouco mais geral”, no qual ele teria pretendido efetuar três deslocamentos: 1) [...] “passar por fora da instituição para substituí-la pelo ponto de vista global da tecnologia de poder” (id., ibid., p. 157); 2) deslocar a visão de funcionalidade das instituições. Ou seja: “substituir o ponto de vista interno da função pelo ponto de vista externo das estratégias e táticas” (id., ibid., p. 158), pois a disfunção também seria funcional ao sistema; 3) recusar a adoção de um objeto pronto, como a loucura em si. Em vez disso, tratava-se “de apreender o movimento pelo qual se constituía através dessas tecnologias movediças um campo de verdade com objetos de saber” (id., ibid.).

Pensando em termos de ênfases, e não em desaparecimento das formas de poder, em *Segurança, território, população*, Foucault procurou entender quando e como outras formas de poder já utilizadas na história da Humanidade passaram a ser pensadas dentro de uma economia de poder que possibilitasse a circulação das multiplicidades na cidade. A emergência dessas técnicas é uma questão trazida pelo desenvolvimento do comércio a partir do século XV: seria possível fazer comércio além dos muros das cidades sem permitir a circulação das pessoas? Permitir a circulação seria uma questão a ser colocada em prática a partir do cálculo dos riscos<sup>12</sup>. Os riscos, segundo ele, não poderiam ser anulados, mas controlados. O cálculo desses riscos assinala a emergência, na Europa do século XVIII, do estudo das regularidades das multiplicidades. E é tal estudo que aos poucos irá distinguindo o que é do âmbito das multiplicidades e o que é do âmbito da população, sendo este último âmbito o pertinente à ação do governo.

Punir e disciplinar para diminuir os riscos, nesse sentido, é uma questão de seguridade. A seguridade<sup>13</sup> passa a ser outra forma de racionalidade para defender a sociedade, que continua necessitando disciplinar e punir. Diferentemente de apenas preservar o território (soberania) ou ensinar a utilizar um determinado espaço dando uma função a cada elemento (disciplina), a seguridade vai lidar com um espaço construído, com elementos já dados, pensando em como maximizar as possibilidades e

---

<sup>12</sup> Conforme Ewald (1993), risco não deve ser entendido em uma acepção semelhante a perigo. Na modernidade, o risco tornou-se uma medida calculável a partir de fenômenos próprios a determinada população, com vistas a prever determinados acontecimentos. Já o perigo assombra e acomete a qualquer um, como fatalidades isoladas.

<sup>13</sup> Utilizo o termo “seguridade”, em vez de segurança, quando o sentido for o de disposição/ativação de mecanismos para segurança do Estado, tendo em vista que “seguridade” sugere uma ação em sentido mais amplo que “segurança”, embora este último seja o termo utilizado na tradução para a língua portuguesa dos cursos *Segurança, território, população* e *Nascimento da biopolítica*.

minimizar os riscos (FOUCAULT, 2008d). Isso faz com que a disciplina seja amplamente ativada pelos mecanismos de seguridade, havendo articulação e necessidade de um para o desenvolvimento do outro. O que vai mudar é a ênfase dos mecanismos na sociedade, não o desaparecimento de um em prol do outro. A seguridade é um modo de fazer funcionar a lei e a disciplina aplicadas a uma noção de população (id., *ibid.*).

A partir da emergência das sociedades voltadas para a seguridade, as ações passam a preocupar-se com os indivíduos com base em uma lógica pautada na máxima “fazer viver e deixar morrer”. Os problemas sociais são alvos de debate, constituindo objetos de saber que invistam no controle dos indivíduos como espécie. Essas tecnologias que atuam no corpo social visando à regulação dos fenômenos relativos à população fazem parte do conjunto de ações referentes ao que Foucault denominou *biopolítica*.

Para exercer esse governo sobre as populações, Foucault (2003) nos diz que é necessária uma ação sobre todos e, ao mesmo tempo, sobre cada um. Essa ação sobre cada um requer lançar mão de tecnologias que ajam no individual, tornando possível normalizar as condutas que possam gerar algum risco. Isso significa dizer que um corpo disciplinado é um corpo que oferece um risco menor ao Estado em termos de seguridade. Dizer isso significa que estamos trabalhando com a ideia de que há duas séries: “a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado” (FOUCAULT, 1999, p. 298).

Foucault (id., *ibid.*) argumenta que esses dois tipos de tecnologias, as centradas no corpo e as centradas na vida, se sobrepuseram durante o século XVIII na Europa, mas foram introduzidas com certa defasagem cronológica:

Foi para recuperar o detalhe que se deu uma primeira acomodação: a acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual, com vigilância e treinamento – isso foi a disciplina. É claro, essa foi a acomodação mais fácil, mais cômoda de realizar. É por isso que ela se realizou mais cedo – já no século XVII, início do século XVIII [...]. E, depois, vocês têm em seguida, no final do século XVIII, uma segunda acomodação, sobre os fenômenos globais, sobre os fenômenos de população, com os processos biológicos ou bio-sociológicos das massas humanas. Acomodação muito mais difícil, pois, é claro, ela implicava órgãos complexos de coordenação e de centralização.



Já a articulação entre mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores está na esfera de atuação da norma. A norma se aplica tanto sobre “um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302). Trata-se, portanto, de “um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade” (EWALD, 1993, p. 86). Assim, a norma produz a medida comum e não cria espaços de exterioridade, daí o anormal também ser considerado como uma produção da norma.

Na aula de 25 de janeiro de 1978, Foucault considera importante distinguir entre processos de normação e o que ele vinha chamando de normalização. No caso da normação, parte-se da norma para distinguir o normal do anormal; em relação à normalização, o ponto de referência será dado pela

identificação de diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. [...] São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais (FOUCAULT, 2008d, p. 83).

A norma disciplinar, portanto, é prescritiva e anterior ao grupo ao qual se aplica; enquanto a norma biopolítica não é proibitiva, mas é produzida a partir de saberes formulados pelo estudo das regularidades dos grupos populacionais e agirá por mecanismos que regulem os fatores que produzem riscos (FONSECA, 2002).

Cabe ainda mencionar que, na perspectiva aqui utilizada, deve ficar clara a diferença entre regular e regulamentar. No caso da regulação, trata-se da ação por excelência da biopolítica, enquanto a regulamentação está associada à normatização, à criação de normas no sentido de padronizações estáveis.

No caso da caligrafia escolar, é importante compreender como uma série de *expertises* faz funcionar os padrões de normalidade em determinado tempo e espaço. Há uma produção social que procura demarcar os limites do aceitável ou não em relação à forma da escrita. E a pergunta que cabe aqui é: a forma da escrita poderia trazer riscos ao Estado?

Chartier (1999) argumenta que o temor da perda durante muito tempo mediou a relação dos homens com a cultura escrita. Do temor da perda de textos considerados sagrados à perda de documentos importantes para a administração do Estado, foi-se investindo cada vez mais nas técnicas gráficas capazes de auxiliar no acúmulo e armazenamento de informações. Como saber o nome da pessoa com quem se fez um acordo comercial? Sabe-se que esse foi um fator considerável para a caminhada em direção à escrita alfabética em detrimento da pictográfica, que, especialmente no caso dos nomes próprios, dava margem para que diferentes nomes fossem grafados de maneiras semelhantes, o que acarretava imprecisões nos registros comerciais.

Além dessa preocupação, também é importante considerar, como abordarei com mais detalhes na parte II, que o investimento nas técnicas gráficas teve papel importante no processo de governamentalização do Estado moderno. Para gerir a população, foi cada vez mais central a montagem de aparatos que permitissem registrar e armazenar uma série de informações que mostrasse a regularidade dos fenômenos próprios a essa população. Mas para chegar a essa concepção de governo desenvolvida na Modernidade europeia, outros usos da escrita na intersecção da gestão dos negócios do Estado foram sendo experimentados e colocados em funcionamento. Manguel (1997), por exemplo, relata o grande fluxo de documentos produzidos em Alexandria já na metade do século III a.C. Os gregos, segundo o mesmo autor (*ibid.*, p. 216), acreditavam que a sociedade requeria um intenso registro de suas transações:

Há exemplos de documentos para todo tipo de tarefa, não importa quão pequena fosse: cuidar de porcos, vender cerveja, negociar com lentilhas torradas, manter uma casa de banhos, fazer uma pintura. Um documento datado de 258-257 a.C. mostra que os escritórios de contabilidade do ministro das finanças Apolônio receberam 434 rolos de papiro em 33 dias.

Com cada vez mais ações sendo registradas, a preocupação com a forma da escrita tornou-se cada vez mais relevante para que não houvesse dúvidas em relação às informações que dissessem respeito aos negócios do Estado. Uma série de processos, como abordarei mais à frente, foram se desenvolvendo tendo em vista instrumentalizar os sujeitos para utilizar a leitura e a escrita no contexto de uma sociedade que foi desenvolvendo tecnologias para calcular os riscos à população e potencializar a ação do Estado. Não se escreve de qualquer maneira e em qualquer lugar. E para que os indivíduos saibam disso, desde o que se convencionou chamar “infância”, e se

instrumentalizem para executar a ação da escrita conforme os padrões de normalidade, a escola é o lugar encarregado na Contemporaneidade de colocar em funcionamento dispositivos que normalizem as escritas infantis.

No caso da caligrafia escolar que hoje é operacionalizada nos livros, é necessário um olhar que investigue os mecanismos de poder como técnicas que, por sua vez, formam um conjunto de tecnologias inventadas e em constante aperfeiçoamento. Castro (2009, p. 412) pontua que, ao falar em técnicas e tecnologias, “Foucault quer mostrar como há um saber do corpo que não é somente um conhecimento do funcionamento, mas cálculo, organização, e um manejo de suas forças que é muito mais que a capacidade de vencê-lo (como no suplício), é, antes, a capacidade de manejá-lo”.

Um olhar aguçado nos permite ver em funcionamento uma série de saberes que dão sentido à necessidade de caligrafar, de dispor as letras, palavras, frases e textos continuamente em um sistema de linhas gradualmente organizado; é possível analisar como o poder se organiza em um conjunto de estratégias e táticas que visam à normalização da escrita e do sujeito que escreve. E é através da análise dos discursos que visualizamos esses saberes em funcionamento.

### 1.1.5 Enunciado, discurso e formação discursiva

“[...] sob a fina superfície do discurso, toda a massa de um devir em parte silencioso”  
(FOUCAULT, 2008a, p. 85).

**S**e nas seções anteriores procurei mostrar como a problematização produzida por Foucault acerca dos processos de normação e normalização na produção dos sujeitos em suas relações com saberes e, invariavelmente, com poderes podem ser úteis à investigação que se quer produzir nesta Dissertação, remeto agora a como os conceitos de enunciado, discurso e formação discursiva também podem auxiliar a entender como o passado emerge hoje nos mecanismos colocados em funcionamento na caligrafia escolar.

Ao falarmos em discurso, algumas precauções devem ser tomadas. Como bem indica Maingueneau (2008), tanto a noção de discurso quanto a de análise do discurso podem conferir acepções muito diferentes, tanto mais restritivas quanto mais abrangentes. Para este estudo, primeiramente interessa definir com que concepção de

linguagem estou trabalhando, a qual já foi em parte antecipada pela introdução deste trabalho. A concepção de linguagem é importante para delinear os demais conceitos com os quais trabalharei, como enunciado, discurso e formação discursiva. Dessa forma, peço apoio à análise que Foucault fez do quadro conhecido como *Las meninas*, de Diego Velásquez, e que foi intitulado originalmente como *La familia de Felipe IV*.

Na análise que fez da pintura reproduzida logo abaixo (fig. 3), pergunta Foucault no início de *As palavras e as coisas*: “Somos vistos ou vemos?”. A pergunta faz sentido ao analisarmos o quadro detidamente: Velásquez engenhosamente desloca o eixo da pintura e, através de um espelho, recurso posicionado estrategicamente, traz à tona indícios do que estava fora do quadro mas também o compo. Para Foucault, tudo se resume à disposição da luz, distribuída pelo pincel do pintor. Será possível o quadro, a representação aprisionar o seu conteúdo? Em outras palavras: será possível essa relação entre palavras e coisas? Foucault (2000, p. 22) dirá que o quadro “não faz ver nada do que o próprio quadro representa” e que

em vez de girar em torno de objetos visíveis, esse espelho atravessa todo o campo da representação, negligenciando o que aí poderia captar, e restitui a visibilidade ao que permanece de fora de todo olhar. Mas essa invisibilidade que ele supera não é a do oculto [...], endereça-se ao que é invisível ao mesmo tempo pela estrutura do quadro e por sua existência como pintura (id., *ibid.*, p. 23).



Fig. 3: *Las meninas*, obra do espanhol Diego Velásquez (1599-1660), pintada em 1656.

Com essa argumentação, Foucault quer nos dizer que devemos interrogar o que vemos e o que dizemos, pois estes são lugares definidos pela sintaxe, longe de ser reflexo de uma suposta realidade. Qualquer quadro estará *ad aeternum* incompleto, para além do que as visibilidades possam nos dizer. Interpretando Foucault, Deleuze (2006, p. 61) nos diz que “é preciso então rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados” que atravessariam as unidades linguísticas como *significante, palavra, frase*.

Foucault nos convoca a juntar pedaços, excertos linguísticos que nos permitam ver onde historicamente foi investido poder, tornando legítimos determinados saberes e não outros. Fazendo uso desse viés analítico, a análise de livros didáticos de caligrafia comercializados atualmente para uso nos primeiros anos do Ensino Fundamental presta grande auxílio, já que entendo tais materiais como visibilidades produzidas por jogos de verdade presentes culturalmente. Traçando uma analogia entre meu objeto de análise e o quadro de Velásquez que abre esta seção, questiono que outros elementos estariam fora das linhas que enquadraram as letras nos livros atuais, mas também as compondo, e que conferem sentido à produção dos modos de disciplina da escrita que ora esses livros propõem. Poderiam ser outros modos, outras formas, mas por que emergiram essas e não outras?

É preciso situar que, ao interrogar os livros de caligrafia, mostrarei que saberes sobre a escrita constituem os exercícios propostos e a forma de apresentação desses materiais. Tais saberes são acessíveis através dos discursos que constituem e circulam através desses livros. Para ser mais clara, sublinho que estou entendendo discurso<sup>14</sup> como uma prática que resulta de diversos sistemas de controle das palavras (FOUCAULT, 2008b). E, por prática discursiva, não se deve entender uma atividade do sujeito, mas sim a existência de determinadas regras anônimas e históricas que se obedece ao falar (id., 2008a).

---

<sup>14</sup> Conceituar discurso em uma acepção *foucaultiana* não é tarefa fácil. Em *A arqueologia do saber*, por exemplo, o conceito aparece pulverizado em várias definições diferentes, mas complementares. Veyne (1992), em nota escrita no conhecido ensaio *Foucault revoluciona a História*, considera *A arqueologia do saber* como um livro “desajeitado”, mas ao mesmo tempo “genial”. O que o autor classifica como desajeitado, segundo ele, seria efeito de uma obra que foi escrita em pleno calor das discussões estruturalistas na década de 1960. Sobre essa mesma obra de Foucault, também vale lembrar as considerações de Veiga-Neto (2007, p. 25): “[...] não há como não notar as várias passagens quase jocosas, como se Foucault se mostrasse meio entediado em ter de escrever um livro para, digamos, justificar o monumental *As palavras e as coisas* perante seus críticos”.

Além disso, Foucault (ibid.) também assinala que os discursos são compostos por conjuntos de enunciados que se apóiam em um mesmo sistema de formação. Ao falar desses sistemas, Foucault está se referindo ao conceito de formação discursiva.

Quanto aos enunciados, Castro (2009) cita que podemos entendê-los como “átomos” do discurso. É pelos enunciados que os discursos são colocados em funcionamento. Mas é preciso diferenciá-los dos atos de fala e das frases, mais abundantes cotidianamente e não tão raros quanto os enunciados; no entanto, o enunciado faz uso dessas unidades. Ou seja: interrogar os discursos em busca dos enunciados não se trata de isolar performances verbais e buscar o seu sentido oculto; os enunciados se relacionam a um domínio de objetos e a posições passíveis de ser ocupadas pelos sujeitos (FOUCAULT, 2008a). Além disso, os enunciados referem-se a materialidades repetíveis, sendo que a formação discursiva é quem define a lei de formação dessas séries que se repetem. Dessa forma, “o que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva” (FISCHER, 2001, p. 202).

Antes de encerrar esta seção, por considerar relevante ao uso que farei das ferramentas para análise do discurso, lembro ainda o que Foucault chamou de “regra da polivalência tática dos discursos” quando expôs questões de método ao descrever a formação do dispositivo de sexualidade no Ocidente entre os séculos XVIII e XIX, no volume 1 de *História da sexualidade*. Para o autor (1988), os discursos funcionam em séries descontínuas de segmentos, que podem entrar em estratégias diferentes, com funções táticas que não são uniformes nem estáveis. Trata-se, portanto, de um jogo complexo e móvel de correlações de força, sendo possível “existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; [e que também podem], ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas” (id., ibid., p. 112-113).

Assim, trata-se de interrogar os discursos em relação à caligrafia, como fez Foucault em relação ao sexo, em dois níveis: “o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos)” (id., ibid., p. 113).

## 1.2 ESCOLA, PEDAGOGIA E INFÂNCIA: relações com a caligrafia escolar

**R**ecorrer à iconografia pode ser importante para remontar a determinados períodos históricos e pinçar as formas como em tempos e lugares específicos uma prática foi narrada. Que o diga Philippe Ariès (1981), que, recorrendo especialmente a pinturas da época medieval e dos primórdios da Modernidade, elaborou renomada pesquisa<sup>15</sup> acerca da emergência do sentimento de infância<sup>16</sup>.

Se foi na Modernidade que Ariès constatou uma diferenciação entre as representações iconográficas de adultos e crianças, quando até o século XVII corpo, utensílios, roupas e espaços frequentados tanto por adultos quanto por crianças apareciam como similares, outras pinturas também permitem vislumbrar transformações sociais consideráveis, possibilitando problematizar como emergiram relações hoje entendidas como naturais entre infância, escola e pedagogia. Primeiramente, é importante compreender essas transformações em relação ao que Foucault (2008c) chamou de intensa disciplinarização das sociedades ocidentais na Modernidade. Como já foi dito em seção anterior, a disciplinarização foi uma espécie de ajuste nas técnicas empregadas para o governo das populações, individualizando cada vez mais os sujeitos, mas, ao mesmo tempo, fazendo-os funcionar em um regime de governo em que o corpo coletivo é mais importante do que o individual. A partir do século XVII, uma intensa racionalização dos modos de ver e interpretar o mundo foram buscadas, concomitante a um consequente processo de classificação dos saberes, fruto de uma outra racionalidade surgida do declínio do sujeito sagrado (VEIGA-NETO, 1996a) que tinha lugar na Idade Média. Para administrar e também dar sentido a esse novo sujeito racional, que se despede das explicações metafísicas, os espaços sociais foram sendo ordenados e tomados por uma série de discursos que lhe produziam funções e expectativas. Assim foram sendo criados métodos pautados na observação e na experimentação. O homem

---

<sup>15</sup> A pesquisa foi publicada na década de 1960 em forma de livro e ganhou uma versão brasileira na década de 1970, com o nome *História social da criança e da família*.

<sup>16</sup> Considero relevante destacar que Heywood (2004) questiona as fontes iconográficas utilizadas por Ariès em sua pesquisa sobre a infância. O autor afirma que artistas medievais se ocupavam mais com outras temáticas em suas pinturas, ocorrendo o mesmo com a literatura, o que, para ele, significaria outras formas de compreender a infância, diferentemente da modernidade, mas não que a infância fosse tão insignificante quanto faria supor Ariès. Vale lembrar também que Ariès foi bastante criticado por outros autores especialmente no que se refere à sua leitura por vezes linear da história da infância desde o século XV.

deveria ver e comprovar os fenômenos para poder agir sobre eles e tomar as rédeas do governo das coisas. Nesse contexto é que surgiram as Ciências Humanas, como argumenta Foucault em *As palavras e as coisas*.

As figuras 4 e 5 são ilustrativas do período anterior à intensa institucionalização das práticas e da hierarquização e classificação dos saberes ocorridos na Modernidade. Para citar alguns exemplos antes de chegarmos à pedagogia<sup>17</sup>, a primeira figura mostra a ação de um dentista, enquanto a segunda mostra uma pequena intervenção cirúrgica sendo realizada no pé de um indivíduo. Retratadas em meados do século XVII, as duas imagens nos mostram situações cotidianas das cidades<sup>18</sup> anteriores ao intenso processo de disciplinarização dos saberes e dos corpos que se organizou na Modernidade em torno dessas práticas, prescrevendo-lhes formas específicas de atuação, em espaços bastante específicos.



Fig. 4: *O dentista*, obra do holandês Jan Victors (1619-1676), pintada em 1654.

<sup>17</sup> Nesta pesquisa, destaco que utilizo o termo “pedagogia” na acepção empregada por Narodowski (2001). Para o referido autor (ibid., p. 21), a pedagogia é entendida como “produção discursiva destinada a reger e explicar a produção de conhecimentos no âmbito educativo-escolar”.

<sup>18</sup> É importante salientar que não podemos entender que tais transformações nas cidades tenham ocorrido de forma homogênea em diferentes sociedades e no mesmo período. Foucault toma como base grandes linhas de transformações que foram ocorrendo em várias sociedades europeias a partir do século XVII e que tiveram efeitos na emergência de situações do presente estudadas por ele.





Fig. 5: *A operação*, obra do flamengo Adriaen Brouwer (1605-1638), pintada em 1630.

Já em relação à escola, outras imagens permitem retomar o período anterior à constituição da escola moderna pela pedagogia, correlacionada às mudanças na organização familiar, agora com outro sentimento em relação à linhagem, o que alterou as práticas em relação às crianças, que agora seriam cuidadas e paparicadas<sup>19</sup>, para usar um termo empregado por Ariès ao descrever o novo lugar ocupado pela criança na família. À criança começa a desenhar-se um lugar a ser ocupado: a infância. Narodowski (2001), por exemplo, nos diz que, ao mesmo tempo em que a pedagogia produziu essa infância-modelo, carente de cuidados em seu desenvolvimento específico e diferenciado do mundo adulto, ela também foi produzida para dar um lugar na sociedade moderna a esse recorte populacional dos quais as crianças faziam parte. A Modernidade produziu esse diagrama que relaciona criança, infância, família, escola e pedagogia. Poderíamos dizer aqui que, assim como Foucault (1997) entende que o hospital é anterior à medicina, também a escola é anterior à pedagogia; e, assim como o discurso da medicina transformou e continua transformando as práticas que se dão no âmbito médico de um hospital, semelhante fenômeno ocorreu e ocorre em relação à escola e à pedagogia. A seguir (figs. 6 e 7), obras de autoria, respectivamente, dos

<sup>19</sup> O termo utilizado por Ariès no original, em francês, é *mignotage*.

pintores Adriaen van Ostade e Jan Steen, nos mostram recortes de espaços escolares anteriores aos moldes que conhecemos na Modernidade.

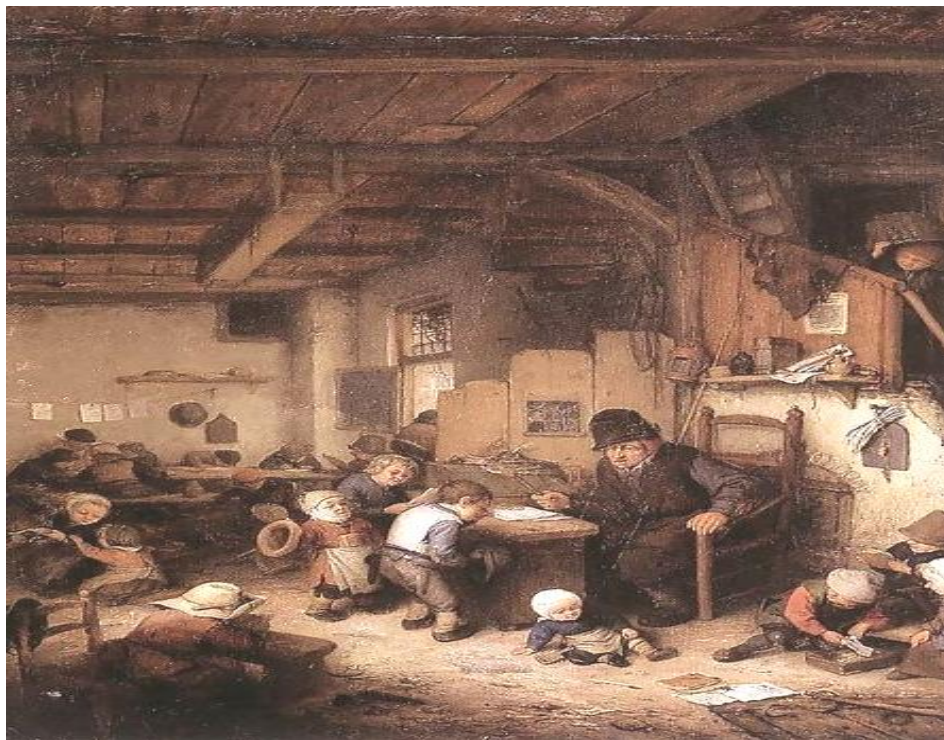


Fig. 6: *O mestre-escola*, obra do já citado pintor Adriaen van Ostade (1610-1685), de 1662.



Fig. 7: *Escola de aldeia*, obra do holandês Jan Steen (1626-1679), pintada em 1662.

Nas duas imagens, um aspecto parece evidente: o local para a prática educativa lembra uma situação de improviso. Utensílios não-escolares convivem com o espaço das aulas, como os utensílios de cozinha que são visíveis especialmente na obra de Jan Steen. Algumas crianças realizam tarefas em pé, outras sentadas, outras parecem brigar, outras dormem; enfim, cada criança parece escolher a sua posição no espaço dado às aulas. Que instrumentos utilizar, como sentar, quando levantar, o que o professor deve fazer, em qual espaço ensinar e como esse espaço deve ser: esses serão alguns dos esforços modernos para organizar esse caos que as figuras aparentam aos nossos olhares deveras acostumados com a configuração escolar que se constituiu e se mantém até os nossos dias atuais.

Se os espaços educativos ilustrados nas pinturas parecem improvisados na casa dos professores, como foi muito comum em diferentes países até tempos não muito distantes, inclusive no Brasil<sup>20</sup>, também foi comum o professor lecionar na casa das crianças, como preceptores, ou até mesmo ser tratado como um criado da casa da família, conforme relatado por Hansen (2002, p. 87), ao analisar manuscritos do século XVI de Palmyreno, mestre-escola espanhol:

[...] os pais costumam usá-lo [*o professor*] para servir à mesa, retirar os pratos, tomar conta da mula, comprar pescado, envolvendo-o tantas vezes em outras encomendas variadas que o mestre tem efetivamente pouco tempo para ensinar o que convém às crianças da casa.

Que saberes seriam necessários ao professor que se encarregará da educação das crianças? Muitos relatos sugerem lenta organização dos saberes que constituíram a pedagogia como campo de atuação desse professor. Relatos do século XVIII, na Venezuela, estudados por Prado (2002), mostram que qualquer pessoa de um vilarejo poderia tornar-se mestre de primeiras letras, sendo comum a profissão entre barbeiros,

---

<sup>20</sup> O termo “escolas de improviso” foi utilizado por Faria Filho e Vidal (2000) ao estudarem a história da escola primária no Brasil, detendo-se especialmente na análise dos espaços físico-arquitetônicos ocupados pelas escolas e na organização temporal das aulas. Para os autores (ibid.), as escolas de improviso retratariam o modelo de educação escolar premente no Brasil entre os séculos XVIII e XIX: “*Grosso modo* pode-se dizer que tais escolas utilizavam-se de [sic] espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos e/ou filhas dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor era de responsabilidade do chefe de família que o contratava, em geral um fazendeiro.” Trindade (2001) também descreve o caso das escolas de improviso no Rio Grande do Sul, que vigoraram ainda no início do século XX, apesar dos esforços vindos da esfera governamental desde o final do século XIX para oferecer melhores condições estruturais às escolas, tendo em vista a onda de preocupações higienistas que circulou no Brasil em tal época.

artesãos e outros que, ao se aposentarem, passavam a se dedicar à educação das crianças. A continuação do relato de Prado (ibid., p. 212) nos mostra certa semelhança entre os espaços educativos europeus retratados nas pinturas que introduziram esta seção e relatos de aulas no século XVIII, agora na Venezuela:

Quanto aos alunos, não cumpriam horários estabelecidos para entrar ou sair. Iam chegando, sentando-se em seus banquinhos e com a *tablilla* sobre as pernas estavam prontos para as aulas. Qualquer livro, pena, tinteiro ou papel constituíam o material escolar considerado sempre suficiente. Contentavam-se em aprender a ler, em qualquer livro [...].

Pelo exposto até aqui, é possível inferir que não há uma cronologia precisa tanto para o aparecimento do sentimento de infância em diferentes contextos culturais e geográficos, assim como para a constituição da pedagogia e da escola moderna, como já exposto por Narodowski (2001). No entanto, não é à toa que falamos em sentimento *moderno* de infância e constituição da escola *moderna*. Grandes linhas podem ser traçadas que unem e mostram efeitos de determinados discursos sobre os acontecimentos que foram se desenrolando em diferentes contextos culturais na Modernidade e que envolvem infância, escola e pedagogia. Procurando por essas grandes linhas, Varela e Álvarez-Uria (1992) realizaram um estudo de bastante repercussão no qual delimitaram cinco grandes condições que possibilitaram a emergência da escola moderna. Entre elas, os autores citam a criação de um estatuto para a infância, como já relatado nesta pesquisa. Entre as características da infância que justificariam a sua tutela pelo aparelho escolar estariam a maleabilidade, a fragilidade, a rudeza e a fraqueza de juízo (id., ibid.).

O estudo dos fenômenos regulares à população, preocupação das novas formas de governo, mostrou que a infância deveria ser alvo de cuidados, e os pais cada vez mais passariam a ser estimulados a colocarem seus filhos nas escolas. Cuidar da educação das crianças passou, então, a ser um problema de seguridade para o Estado (FOUCAULT, 2008d).

A organização de espaços próprios à educação, a formação de um corpo de especialistas, a destruição de outros espaços de educação e a institucionalização da escola obrigatória completam o rol descrito no estudo de Varela e Álvarez-Uria (1992).

A formação de um corpo de especialista segue lenta trajetória. Podemos citar como textos seminais que dão testemunho dos primórdios da pedagogia moderna as

obras de Jan Amos Comenius, em especial *Didática magna* e *Orbis sensualium pictus*, esse último também conhecido como *Mundo ilustrado*, e a obra *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau. Escritas no século XVII, as obras de Comenius marcam a preocupação com o investimento em métodos que possam conduzir de uma forma mais organizada a educação das crianças. Mas, como destaca Narodowski (2001), em Comenius trata-se de uma infância para ser conduzida, educada, mas não amada, como veremos em *Emílio*, um século mais tarde. Para Narodowski (ibid., p. 30), “[Emílio] produz efeitos inequívocos na configuração da pedagogia moderna ao delinear a criança mas, sobretudo, ao delineá-la em sua educabilidade, em sua capacidade *natural* de ser formada”.

Um lugar cada vez mais projetado para receber e produzir a infância passa a ser desejável em um contexto de preocupação do Estado em calcular os riscos envolvidos na circulação das multidões. Às crianças, cria-se um espaço que as separa por boa parte dos seus dias das tarefas rotineiras dos adultos e no qual elas vivenciarão tarefas que se passará a considerar adequadas para corpos e almas<sup>21</sup> agora considerados em formação. A costumeira formação educativa ministrada em casa aos filhos do sexo masculino das elites durante a Idade Média e início da Modernidade, baseada na preparação para a utilização das armas em caçadas e possíveis guerras, no ensino de bons costumes e virtudes, assim como na alfabetização para a apreciação especialmente de literatura religiosa (HANSEN, 2002), cede espaço para a educação escolar. Segundo Hansen (ibid.), a nobreza substituiu um modelo de educação para as armas por um modelo de educação para o culto às letras, posteriormente acessível também à plebe. Ou seja: havia outras formas de educação não escolares que foram cedendo aos apelos modernos de formação e preparação da infância na escola<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Refiro-me à alma não em uma acepção metafísica, mas no sentido que lhe dá Foucault (2008c). Para o autor, a alma possui uma realidade produzida permanentemente, sendo objeto de saber e de intervenção técnica. A alma seria produzida “em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência” (id., ibid., p. 28). A alma, portanto, como produção histórica, “efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (id., ibid., p. 29). Dessa forma, é sobre a alma que agem as verdades para ter acesso ao corpo.

<sup>22</sup> É preciso assinalar, ainda, que tanto o novo estatuto da infância quanto o da família, no caso das classes populares, apareceram com uma certa defasagem cronológica em relação à nobreza. Varela e Álvarez-Uria (1992) apontam que tal promoção às classes populares será realizada principalmente pela escola no século XIX. Ariès (1981) também aponta a existência, no século XVIII, de dois tipos de sistemas de ensino em países da Europa: um voltado para a educação do povo, e outro para as camadas aristocráticas.

Ao entrarem no cálculo dos mecanismos de seguridade do Estado, a escola, especialmente a partir da institucionalização obrigatória, e tantas outras instituições organizadas na Modernidade fazem uso de uma série de mecanismos disciplinares que funcionam no nível individual:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar (FOUCAULT, 2008c, p. 149).

Nas instituições em que a tônica é a atuação do poder disciplinar, como o caso da escola, o corpo assume a centralidade das ações. Foucault (ibid., p. 118) define disciplina como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”. Logo, visando a aumentar “o domínio de cada um sobre seu próprio corpo” (id., ibid., p. 119), não se trata apenas de potencializar as habilidades dos indivíduos; Foucault refere-se a uma equação das disciplinas para tornar o corpo “tanto mais obediente quanto é útil” (ibid.), o que significa aumentar as forças no sentido da utilidade econômica, mas ao mesmo tempo estabelecer limites para que as ações dos indivíduos não escapem a um padrão. Em outras palavras, trata-se de disciplinar os corpos para que sejam tanto úteis quanto obedientes. É a isso que o autor se refere ao falar em relação de docilidade-utilidade do corpo.

Sobre esse aspecto, é conveniente lembrar que, no século XVIII, Kant (1996, p. 13) atentava marcadamente para a ação disciplinar da escola sobre o corpo infantil como uma experiência fundamental a ser vivenciada pelas crianças nesse espaço:

[...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos.

Leitor de Rousseau, em *Sobre a pedagogia* também é notável a preocupação de Kant com a infância que deve ser cuidada, protegida e educada. Para o filósofo, o

homem é o que a educação faz dele, e, como primeiro aspecto apontado como dever da ação educativa, Kant (ibid., p. 26) assinala o disciplinamento, no sentido de “procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria”.

Acerca do período em que Kant proferiu os excertos acima, estenografados em aula por seu aluno Friedrich Theodor Rink, Foucault (2008c) relata a emergência de uma nova economia do corpo. Ao final do século XVIII, buscava-se criar mecanismos que proporcionassem garantias de que o menor número possível de delitos fosse praticado em sociedade. Organizar o espaço, controlar o tempo e obter um registro ininterrupto do indivíduo e de sua conduta fariam parte desses mecanismos. Cabe ressaltar que o autor nos diz que as disciplinas já existiam, por exemplo, nos conventos e exércitos, mas espalharam-se pela sociedade a partir do século XVIII. Ou seja, não foi a primeira vez que a sociedade passou a investir sobre o corpo dos indivíduos; a novidade estaria no esquadramento detalhado do corpo, que entra cada vez mais em uma rede de poder que prescreve constantemente quais seriam as melhores ações. No caso da escola, outra novidade seria o investimento sobre os corpos das crianças a partir de saberes específicos sobre eles, produzidos por redes de saberes compostas não somente pela pedagogia, mas em sua conjunção especialmente com a medicina e, mais tarde, com a psicologia<sup>23</sup>.

Prescrever as melhores ações significa submeter o corpo a uma série de tecnologias que possibilitem a limpeza dos movimentos imprecisos dos gestos. Ao mostrar nesta seção uma reconstituição possível de alguns elementos históricos que nos apontam para a organização da escola moderna em conjunção à emergência de novas referências em relação às crianças nas sociedades ocidentais e com uma nova organização da família em torno do cuidado à infância, tive por objetivo preparar o olhar dos meus leitores para compreender de que forma foi possível pensar práticas de caligrafia escolar especialmente organizada para as crianças na Modernidade, diferenciada da praticada pelos adultos calígrafos em um ambiente não escolar. A caligrafia escolar hoje, como abordarei mais adiante, lança mão de uma série de blocos táticos para conduzir as escritas infantis a um nível de normalidade. Seduzir as crianças

---

<sup>23</sup> Abordarei mais adiante as relações entre a pedagogia e a psicologia que se relacionam com a aprendizagem da caligrafia escolar.

a um trabalho sobre suas escritas a partir de uma promessa que envolve escrever e brincar é uma das táticas em funcionamento nos livros que analisarei nesta pesquisa. Tanto Bujes (2002) quanto Dornelles (2007a) nos mostram que a atividade do brincar foi construída discursivamente, especialmente a partir do século XIX pela psicologia e outras ciências *psi*, como natural, inerente ao desenvolvimento considerado saudável da criança. Pela brincadeira, como postulado por Winnicott (1975), a criança teria espaços de liberdade que permitiriam, por exemplo, o desenvolvimento da criatividade e a estruturação de sua personalidade com base na experimentação de papéis sociais. Cito aqui Winnicott pelo grande efeito de verdade que suas pesquisas tiveram nas práticas pedagógicas; entretanto, é preciso considerar que ele é um falante em meio a uma teia de discursividades que na Modernidade produziram e ataram fortemente a criança e o brincar.

Mais à frente, torno a essa discussão, tendo em vista ser fundamental um olhar mais detalhado para como a psicologia e outras ciências *psi* forneceram linguagens de análise e explicação à pedagogia sobre a criança, assim como “forneceram os meios pelos quais a subjetividade e a intersubjetividade puderam começar a fazer parte dos cálculos das autoridades” (ROSE, 1998, p. 38). Rose (ibid.) também destaca que, dessa forma, foi possível passar a considerar as características subjetivas da vida humana como “elementos no interior de compreensões da economia, da organização, da prisão, da escola, da fábrica, do mercado de trabalho”, o que tornou possível compreender a psique humana como um domínio possível de governo sistemático.

O investimento na disciplina dos gestos, realizado pelas práticas caligráficas escolares, pode ser entendido como uma forma de conduzir as escritas à normalização. Essa condução à norma possibilita traçar alguns paralelos entre as práticas pedagógicas e as práticas terapêuticas, o que nos leva à discussão da seção seguinte, que fecha esta primeira parte da Dissertação.



### 1.2.1 A caligrafia escolar como prática pedagógica e terapêutica

**E**m *Inventando nossos eus*, Nikolas Rose (2001, p. 166-167) sublinha que analisar o modo pelo qual os sujeitos tornam-se sujeitos é olhar também como eles são dotados de determinadas capacidades:

Aquilo que os humanos estão capacitados a fazer não é intrínseco à carne, ao corpo, à psique, à mente ou à alma: está constantemente deslocando-se e mudando de lugar para lugar, de época para época, com a ligação dos humanos a aparatos de pensamento e ação – desde a mais simples conexão entre um órgão (ou uma parte do corpo) e outro em termos de uma ‘anatomia imaginária’ até aos fluxos de força tornados possíveis pelas ligações de um órgão com uma ferramenta, com uma máquina, com partes de outro ser humano ou de outros seres humanos, em um espaço montado tal como um quarto de dormir ou uma sala de aula.

Em outra passagem do mesmo texto, Rose questiona como nos tornamos o que ele chama de “máquinas escreventes”, por que tipo de treinamento nós passamos, utilizando quais suportes de escrita, quais instrumentos, em que lugares. Questionamento semelhante é o que mobiliza minha escrita nesta Dissertação; entretanto, faço um outro recorte analítico: como nos tornamos sujeitos que escrevem com determinados padrões estéticos de grafia. Não dá para apenas buscar conexões com as práticas escolares para analisar a problemática que coloco; é preciso tentar compreender de que forma se produz esses padrões estéticos e, para isso, pedindo auxílio teórico a Deleuze (1992), trata-se de compreender uma situação de *causalidade imanente*, na qual não apenas a escola participa da produção desses padrões, mas também os padrões são atualizados a partir dos próprios efeitos que produzem (id., *ibid.*).

Que linhas de força, cabe perguntar, fazem com que o sujeito se relacione com sua própria escrita na escola? Para examinar essas linhas de força, é útil o conceito de dispositivo pedagógico, conforme teorizado por Larrosa (1994, p. 57), no sentido de “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”. Descrever esses dispositivos pedagógicos que atuam sobre a escrita das crianças é descrever como atuam sobre a subjetividade. Mostrando o funcionamento dos dispositivos, é possível mapear as formas pelas quais o poder atua sobre as escritas infantis. Tais dispositivos pedagógicos atuam no encarceramento dos grafismos infantis, indicando-lhes formas mais adequadas de produzi-los, a partir do investimento em uma

postura adequada, por exemplo, ou no uso de um material mais apropriado. É importante localizar, portanto, que “é de acordo com uma regra terapêutica que as linhas de força são flexionadas para se transformar em um espaço moldado de acordo com o eu em nossa existência e experiência” (ROSE, 2001, p. 188). Um certo entrelaçamento entre os discursos pedagógicos e terapêuticos é possível notar, como já o fez Larrosa (1994), para quem a educação funcionaria muitas vezes como terapia, e a terapia, por sua vez, funcionaria como educação ou reeducação.

Terapia e terapêutica<sup>24</sup>, que muitos dicionários de língua portuguesa remetem como sinônimos, não são compreendidos aqui como

um privilégio concedido à própria ‘psicoterapia’ [...]. ‘Terapêutica’, em vez disso, no sentido de que a relação consigo mesmo é, ela própria, dobrada em termos terapêuticos – problematizando a si mesmo de acordo com os valores da normalidade e da patologia [...] (ROSE, 2001, p. 188).

Não apenas à proliferação dos saberes *psi* deve fazer-se referência: a emergência da pedagogia cada vez mais como terapêutica pode ser compreendida, muito antes, também no entrelaçamento com o sentimento moderno de infância, já abordado em seção anterior. A educação pelo cuidado e pela vigilância ocupará cada vez mais o lugar por tanto tempo destinado aos castigos violentos nos ambientes escolares. No século XVI, por exemplo, Erasmo de Rotterdam já cita em *De pueris* (2008) sua contrariedade com o que ele classifica como exagero nos castigos empregados na educação dos meninos. Entre o que ele cita como exageros, seguem alguns exemplos:

Dir-se-ia que, ali, não existe escola e, sim, ergástulo. Apenas se ouvem o crepitar das palmatórias, o estrépito das varas, as lamentações e os soluços em meio à balbúrdia de ameaças ferozes (p. 67);  
Para os escoceses, os mestres-escolas de França são especialistas em pancadaria. Quando questionados a respeito, respondem que aquele povo, tal como dizem dos frígios, só se corrige a paulada (p. 70);  
Narram os livros judiciários que certo indivíduo deixou no occipício do aprendiz o desenho do formato do tamanco de madeira, fazendo saltar para fora um dos olhos (p. 74-75).

---

<sup>24</sup> Nas raízes etimológicas da palavra *terapia* está a ação de ocupar-se com uma estética de si mesmo, como indica Foucault na conferência ministrada em 1982 na Universidade de Vermont, intitulada *Technologies of the self*. Nessa conferência, Foucault (1995d) cita como exemplo de prática de cuidado de si na Grécia Antiga o grupo *therapeutae*, referido por Philon de Alexandria em “De vita contemplativa”. O grupo seguia uma rígida rotina de leitura, meditação e preces coletivas e individuais. Cunha (1999) também esclarece que a palavra *terapia* advém do vocábulo grego *therapeuein*, cujo sentido remete à ação de curar ou de prestar assistência.

Hoje, tais práticas causam estranhamentos e podem ser severamente punidas juridicamente. Proliferam-se casos em diferentes mídias sobre maus tratos a crianças por professores, e logo o clamor popular os julga e condena. Um recente caso na região metropolitana de Porto Alegre<sup>25</sup> chamou a atenção porque a vice-diretora de uma escola pública exigiu que um aluno que havia pichado os muros da escola, recém pintados por um mutirão de pais, pintasse novamente a escola. O vídeo da sanção foi gravado por alunos e divulgado na *web*. O fato de a vice-diretora xingar o aluno, assim como a sanção, foi motivo de divisão de opiniões na discussão que se estabeleceu na sociedade, mediada por jornais e veículos televisivos. Deu-se espaço na mídia para que pais que pintaram a escola se manifestassem, assim como para o aluno envolvido na polêmica, sua mãe, a vice-diretora da escola, especialistas de diferentes áreas, colunistas de diferentes jornais, etc. Aqui não interessa dar razão a uma parte ou outra; o que interessa é que tal situação local ilustra o quão hoje são vigiadas as atitudes que se dão na escola não só sobre as crianças mas também sobre os adolescentes.

A palmada dada em casa pelos pais ou responsáveis também é alvo recente de discussões no Brasil pela tramitação do Projeto de Lei 2.654/03<sup>26</sup>, que pretende punir quem aplicar castigos que envolvam violência e situações vexatórias às crianças e adolescentes. Nesse caso, convém assinalar que, como argumentou Foucault (2008c), um corpo disciplinado é mais produtivo que um corpo supliciado. É mais econômico, portanto, investir terapêuticamente nas falhas dos indivíduos do que tentar corrigi-las pela exclusão ou pelo castigo corporal. No lugar do castigo, passa-se a investir cada vez mais na alma dos sujeitos para a realização dos ajustamentos; buscam-se suas vontades e disposições, seu intelecto, seu “eu interior”, como faz crer o complexo de ciências *psi*.

Hoje, a caligrafia escolar tenta aparecer associada ao prazer e à diversão pelo recurso a jogos e brincadeiras, conforme mostram os excertos abaixo<sup>27</sup>, pertencentes às descrições feitas por editoras sobre suas propostas para caligrafia em livros didáticos:

---

<sup>25</sup> A notícia pode ser conferida no link: <http://oglobo.globo.com/cidades/mat/2009/09/22/punicao-aluno-que-pichou-escola-logo-apos-mutirao-de-pintura-gera-polemica-em-cidade-do-rio-grande-do-sul-767721137.asp>. Acesso em: março de 2010.

<sup>26</sup> O Projeto de Lei foi assinado pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva em 14 de julho de 2010 e aguarda aprovação do poder legislativo. Se aprovada, a proposta integrará o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

<sup>27</sup> As descrições que constam no quadro são parte das análises empreendidas no projeto que antecedeu esta Dissertação.

Integra os exercícios de caligrafia e ortografia a atividades divertidas como caça-palavras, adivinhas, fazer desenhos, recortar-e-colar etc, de forma que as aulas fiquem gostosas como uma brincadeira<sup>28</sup>.

Os livros de Caligrafia e Ortografia do Novo Eu Gosto têm a característica marcante dessa educadora [a autora]: comunicação com as crianças, de maneira atraente e lúdica<sup>29</sup>.

As lições são totalmente ilustradas e para trabalhar o som das letras são usadas músicas que divertem e entretêm os alunos<sup>30</sup>.

A coleção traz jogos, desafios, charadas, leituras de entretenimento que tornam o trabalho mais prazeroso. Leituras variadas são apresentadas com bom humor além de curiosidades sobre diversos assuntos<sup>31</sup>.

Uma criança que brinca poderia ter um rendimento mais apropriado na caligrafia? Brincando, o cansaço e/ou a distração no investimento sobre sua própria escrita na caligrafia seria menor? Hoje, proliferam-se outras formas no âmbito da pedagogia para trazer à norma o que se considera desviante. Não à toa utilizo como metáfora no título deste trabalho o disciplinamento e a normalização das escritas infantis como fortemente relacionado a um aparato de ortopedia tanto gráfica quanto caligráfica. A metáfora adquire mais sentido se nos reportarmos ao médico francês Nicholas Andry, a quem é atribuída a criação do termo “ortopedia”, a partir da publicação, em 1741, do livro *L'Orthopedie, ou l'art de prevenir et de corriger, dans les enfants, les defformites du corp*<sup>32</sup>. O vocábulo “ortopedia”, um neologismo à época de Andry, deriva dos prefixos gregos *orthós*, que significa correto ou reto, e *paidós*, que significa criança, além do sufixo -ia, que denota qualidade. Se Andry propunha uma especialidade médica para corrigir ou prevenir deformidades congênitas ou adquiridas das crianças, hoje é conhecido que a atuação da ortopedia vai além do tratamento das crianças, havendo quem proponha a revisão do termo, alterando para ortologia (LUCAS, 2005).

Andry estudou a anatomia humana e propôs modos de corrigir determinadas deformidades físicas. Não por acaso, a “árvore de Andry” (fig. 8), figura utilizada por ele no livro já citado, ficou bastante conhecida a partir da sua inclusão em *Vigiar e punir*, por Michel Foucault. Na mesma coleção de imagens incluídas no início do livro na edição brasileira, Foucault apresenta imagens utilizadas por Diderot e d’Alembert em

<sup>28</sup> Labriola e Labriola (2003).

<sup>29</sup> Neves (2006).

<sup>30</sup> Azevedo (1988).

<sup>31</sup> Azevedo (1998).

<sup>32</sup> “A Ortopedia, ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo”.

*Art de l'écriture*, mostrando uma referência do século XVIII sobre um correto posicionamento do corpo ao escrever e, em detalhe, o posicionamento da mão e dos dedos ao pegar a pena. Mais adiante, na mesma obra, Foucault (2008c, p. 130) afirma: “Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador”.



Fig. 8: A imagem que ficou conhecida como “árvore de Andry”, do livro *L'Orthopedie, ou l'art de prevenir et de corriger, dans les enfants, les defformites du corp*, de Nicholas Andry, publicado em 1741.

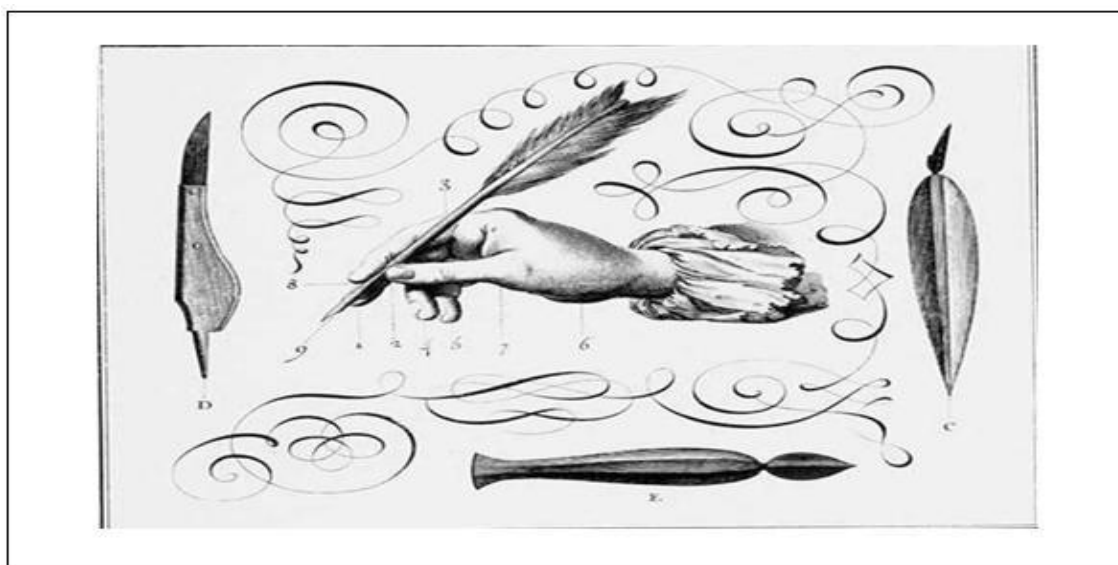


Fig. 9: Imagem da obra *Art de l'écriture*, de Diderot e d'Alembert, indicando o posicionamento da mão para escrever. A imagem foi incluída por Foucault em *Vigiar e punir*, mostrando a preocupação com as formas de disciplinamento dos detalhes entre os séculos XVIII e XIX.

O ponto a ser destacado é: para produzir uma escrita mais produtiva investir-se-á na organização de técnicas que permitam classificá-la, hierarquizá-la, produzir saberes sobre ela. A caligrafia na escola foi se constituindo como um campo de ação que procura organizar uma espécie de terapêutica para as escritas disformes, anormais. No entanto, é necessário mapear de que forma se deu o deslocamento das práticas de escrita na escola com forte acento disciplinar, como foi típico de um momento histórico que produziu equipamentos para correção do modo de segurar o lápis como o mostrado na figura 10, às práticas que propõem agora modulações estéticas para as escritas infantis. Quando por muito tempo foi impensável nas escolas alguém não aprender a letra cursiva, hoje já é cogitável não praticá-la, como anuncia o título de recente reportagem do jornal Folha de São Paulo: “Quem tem letra feia pode ter de trocar a de mão pela de forma”<sup>33</sup> (REWALD, 2010).



Fig. 10: Equipamento *Writetrue*, para corrigir o modo de segurar a caneta ou o lápis, comercializado nos Estados Unidos e na Inglaterra em catálogo de 1909. Em destaque na parte de cima da figura, lê-se: “Toda escola deveria adotar a ‘escrita correta’”. Fonte: SASSOON (1999).

A ortopedia das escritas infantis operada pela caligrafia dos livros escolares é o problema sobre o qual me debruço neste trabalho, o que implica rastrear visibilidades e

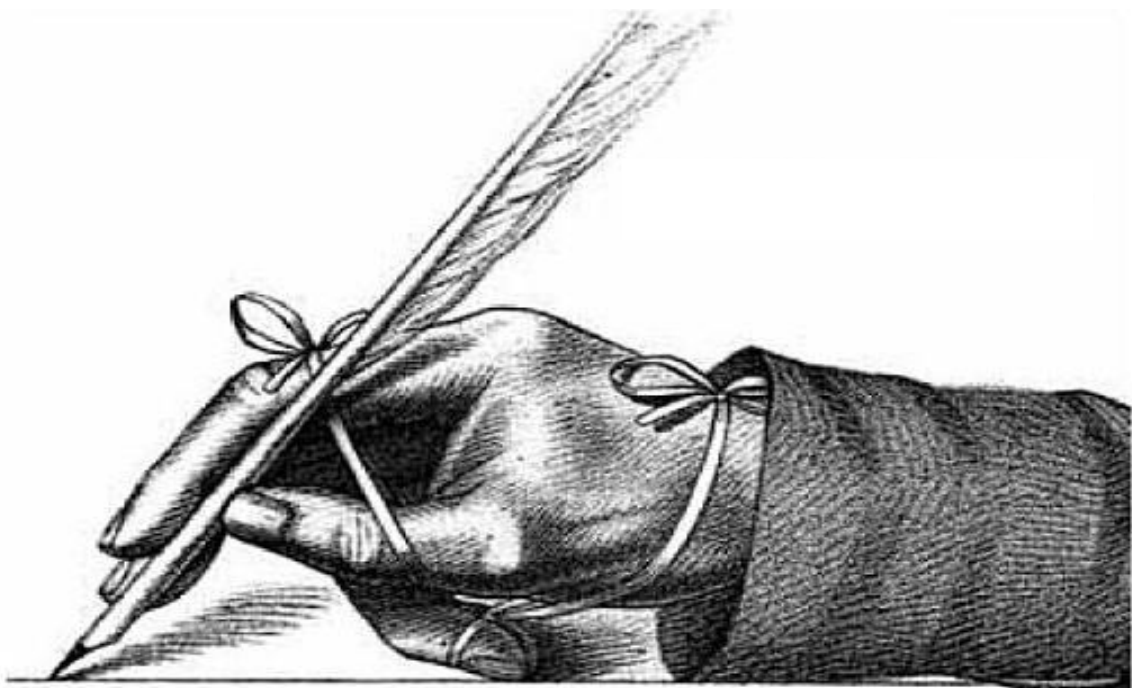
<sup>33</sup> A reportagem refere-se a trocar a letra cursiva pela letra solta. Referente ao dia 17 de maio de 2010, a reportagem pode ser conferida em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u735158.shtml> Acesso em: maio de 2010.

enunciados, procurando ver os modos de funcionamento das táticas e os saberes que dão sentido às formas que operam o disciplinamento e a normalização das escritas infantis e dos sujeitos.

## PARTE II

### 2 TRAJETÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DA ESCRITA E DA CALIGRAFIA

Cada época diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciado  
(DELEUZE, 1992, p. 63).





## 2.1 CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE

Nesta parte da pesquisa, não tenho por pretensão fazer um inventário linear sobre o objeto bruto da minha pesquisa: a caligrafia; o que proponho é levantar alguns indícios que me permitiram pensar em termos de uma composição de efeitos históricos em relação à caligrafia no âmbito escolar. Procurar mapear momentos exatos de aparecimento de diferentes visibilidades da caligrafia se trata de uma quimera, tendo em vista que os momentos de emergência retratam redes de relações que já se estabeleciam antes que fosse possível saber delas.

Tais ideias nos remetem a Alexis de Tocqueville, um dos primeiros teóricos a opor-se à ideia de ruptura para interpretar os acontecimentos sociais, ainda no século XIX, tendo em vista que estes não irromperiam inesperadamente. Frias Filho (2005 *apud* MEDEIROS, 2005, p. 44), interpretando os escritos de Tocqueville sobre a Revolução Francesa, nos diz que: “a imagem que ele usa é a de um edifício novo e invisível que fora construído aos poucos por baixo do velho. Quando sobreveio a revolução, em 1789, tudo o que ela precisou fazer foi sacudir o edifício antigo, que se desmanchou em pó”. As ideias de Tocqueville encontram eco nos usos que Foucault faz da genealogia, a partir das diferenciações que Nietzsche já havia desenvolvido entre proveniência (*herkunft*) e emergência (*entstehung*), rejeitando uma pesquisa pautada na busca das origens (*ursprung*), tão ao gosto dos historiadores tradicionais. A proveniência não busca novas fundações; ela busca fragmentar o que se percebia imóvel e mostrar a heterogeneidade que foi sendo apagada, mostrando as falhas, os acidentes, as inversões que tornaram naturais o modo como hoje percebemos os acontecimentos (FOUCAULT, 1995c). Já ao falar em emergência, trata-se da entrada em cena das forças, “o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco”; a emergência, portanto, como “o princípio e a lei singular de um aparecimento que acontece num determinado estado de forças” (FOUCAULT, 2005, p. 267). Por isso Foucault (1995c) retoma as palavras de Nietzsche, em *Nietzsche, a genealogia e a história*, ao dizer que a genealogia é cinza. O que ele quer nos dizer é que o objeto estudado deve ser tratado

como algo que provém de misturas, de várias combinações, interferências, reestruturações, e que obtém como resultado perspectivas múltiplas, tonalidades, matizes. O trabalho do genealogista é cinzento, porque se faz presente nas filigranas, é esmiuçador, escrupuloso, detalhista, paciente (OROPALLO, 2005, p. 26-27).

No lugar de um conjunto ordenado de fatos, portanto, buscam-se os conjuntos de acidentes. E, com essas inspirações, o que faço nesta parte da pesquisa é buscar relações entre redes discursivas sobre a caligrafia escolar no Brasil, assim como tentar pinçar quais seriam os seus efeitos de verdade, para que seja possível compreender as condições de emergência das táticas que hoje são colocadas em funcionamento nos livros de caligrafia para normalizar as escritas infantis. Para isso, são necessárias conexões com outros acontecimentos em relação às trajetórias da escrita e da caligrafia anteriores à chegada dessas práticas no Brasil e às transformações pelas quais aqui passaram.

## 2.2 ESCRITA E GOVERNAMENTALIZAÇÃO DO ESTADO MODERNO

**A**nalizando relatórios da polícia de Paris do século XIX, Philippe Artières (2006, p. 38) lança a seguinte pergunta ao encontrar uma série de registros acerca de práticas urbanas de escrita: “Por que de repente esse homem que escreve em público torna-se suspeito?” É nesse período em que Artières vê a efervescência de registros policiais que procuram catalogar quem escreve, o quê e em que lugares no espaço público. Em trabalho recentemente publicado no Brasil, o mesmo autor argumenta que a história do anonimato pode ser lida como uma história da resistência à sociedade de controle (id., 2009). Por que escrever anonimamente classificados de jornais, cartas de denúncia à polícia ou em muros das ruas tornaram-se um problema em Paris no século XIX?

Quem nos oferece um exemplo mais próximo é Karasch (2000). A pesquisadora estadunidense estudou por quase duas décadas documentos sobre escravos que viveram no Rio de Janeiro durante a primeira metade do século XIX. À época, estima-se que havia no Rio de Janeiro uma população de oitenta mil escravos, a maior concentração em toda a América Latina. No interessante estudo, a autora relata que muitos escravos já desembarcaram no Brasil falando, lendo e escrevendo em português, seja por serem provenientes de regiões de colonização portuguesa, como a Angola, ou pela preparação por intermédio de outros escravos que sabiam o idioma. Outros também aprendiam a ler e a escrever em português ao acompanharem os filhos dos seus senhores à escola. Também é preciso citar os escravos muçulmanos que eram alfabetizados em língua

árabe. Karasch (2000) encontrou documentos que mostravam a ação vigilante da polícia do Rio de Janeiro sobre as práticas de escrita dos escravos, pois havia receio de que a escrita fosse utilizada para planejar levantes. A escrita em árabe era a que mais preocupava, fazendo a polícia contar com os serviços de outros negros que soubessem o idioma para interpretar os registros.

Além de dar visibilidade a narrativas marginais, questionando a crença comum de que os escravos que viveram no Brasil seriam todos analfabetos, o relato de Karasch (ibid.) torna-se especialmente interessante ao mostrar que a preocupação com a escrita não se restringia aos ditos cidadãos livres, mas também aos cativos.

Falar em quando a escrita se tornou um problema a ser gerido nas cidades significa nos reportarmos a outro problema: o problema da liberdade.

### 2.2.1 O problema da liberdade

**A**o ler os cursos de Michel Foucault no Collège de France, especialmente os ministrados nos anos 1978 e 1979, nos deparamos com uma ampla argumentação que mostra a produção da liberdade pela nova razão governamental que surgia ao final do século XVIII. Foucault mostra que os problemas relativos ao comércio de grãos na Europa no século XVII foram fator central para a crítica e posterior deslocamento dos métodos de governo utilizados pelo Estado. Em tal época, o modelo de gestão do Estado europeu funcionava em um sistema de polícia, não no sentido que corriqueiramente entendemos na contemporaneidade, mas como “o cálculo e a técnica que possibilitarão estabelecer uma relação móvel, mas apesar de tudo estável e controlável, entre a ordem interna do Estado e o crescimento de suas forças” (id., 2008d, p. 421). Se para zelar contra a escassez alimentar o Estado de polícia funcionava em um regime de intervenção constante no mercado, a crítica dos economistas da época postulará o que ficou conhecido como *laissez-faire*. Para os economistas, a escassez alimentar seria uma quimera e o próprio mercado teria condições de se autorregular.

Na última aula do curso *Segurança, território, população*, Foucault localiza cinco modificações principais nas formas de governar o Estado ocorridas a partir da crítica do pensamento liberal que se constituía: a primeira trata de que a própria

sociedade naturalmente conseguiria controlar a alta dos preços, contrariamente aos procedimentos artificiais da polícia para esse fim; a segunda trata da reivindicação de uma racionalidade científica, a qual seria indispensável a um bom governo. A economia passa a requerer um status de cientificidade, assim como a requerer que os governos a levem em consideração para tomar suas decisões; a terceira trata de que existiria uma realidade intrínseca à população, assim como uma mecânica de interesses no interior dela. Assumindo a população em sua naturalidade, o Estado passaria a desenvolver certos tipos de intervenção a partir da segunda metade do século XVIII com vistas a agir sobre problemas como os de demografia e de saúde pública. Nas palavras de Foucault (2008d, p. 473), “a população como coleção de súditos é substituída pela população como conjunto de fenômenos naturais”; já a quarta modificação trata da emergência de novas formas de intervenção estatal. Tendo em vista que se deveria respeitar a naturalidade da população, em lugar de procurar regulamentar as ações, vai-se procurar implementar movimentos de gestão que possibilitem regulações naturais. Estamos falando da implementação de mecanismos de seguridade: “Vai ser preciso portanto enquadrar os fenômenos naturais de tal modo que eles não se desviem ou que uma intervenção desastrosa, arbitrária, cega, não os faça desviar” (id., *ibid.*, p. 474); e, por fim, a quinta modificação aborda um novo estatuto para a liberdade a partir da desarticulação do grande aparato regulador da polícia. A liberdade passa a ser compreendida como fundamental à governamentalidade. Outros mecanismos passarão a regular os fenômenos relativos à população, como a economia, e haverá um aparato jurídico para pôr em funcionamento o respeito às liberdades. A partir de então, institui-se a função da polícia com o sentido moderno conhecido: o de atuar sobre a produção de desordens (id., *ibid.*).

Entretanto, não se deve entender que a liberdade tenha aumentado no século XVIII; sobre isso, Foucault (2008e, p. 86) argumenta o seguinte: “Se utilizo a palavra ‘liberal’, é, primeiramente, porque essa prática governamental que está se estabelecendo não se contenta em respeitar essa ou aquela liberdade, garantir esta ou aquela liberdade. Mais profundamente, ela é consumidora de liberdade”. Logo, trata-se de uma prática governamental que precisa produzir e organizar a liberdade para poder funcionar. Ela é, portanto, gestora da liberdade: da “liberdade de mercado, liberdade do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão, etc” (id., *ibid.*).

Mas ao mesmo tempo em que é necessário produzir a liberdade, é necessário produzir limitações. Haverá, portanto, uma série de intervenções governamentais para produzir a liberdade tanto do mercado como a de todos e a de cada um. O princípio de cálculo do custo dessa fabricação da liberdade será a seguridade: “a arte liberal de governar vai ver-se obrigada a determinar exatamente em que medida e até que ponto o interesse individual, os diferentes interesses [...] não constituirão um perigo para o interesse de todos. Problema da segurança: proteger o interesse coletivo contra os interesses individuais. Inversamente, a mesma coisa: será necessário proteger os interesses individuais contra tudo o que puder revelar, em relação a eles, como um abuso vindo do poder coletivo. É necessário também que a liberdade dos processos econômicos não seja um perigo” (id., *ibid.*, p. 89).

Nesse processo de regulamentação das liberdades individuais e coletivas, tecnologias de poder já empregadas pela soberania e pela disciplina são associadas às tecnologias utilizadas por essa nova racionalidade de governo que analisa os processos biológicos dos corpos em conjunto (FOUCAULT, 1999). Para isso, esse conjunto de tecnologias foi sendo organizado em uma série de instituições que procuram capturar e produzir os sujeitos e suas capacidades técnicas, assim como um controle minucioso das ações necessitará cada vez mais do aperfeiçoamento dos sistemas de armazenamento de dados. Conseqüentemente, a ampliação do acesso à leitura e à escrita e dos modos de utilizá-las entrará cada vez mais no conjunto de ações que competem ao Estado.

Retrocedendo um pouco mais no tempo, é interessante mostrarmos o relato de Blay (1997) sobre uma das funções mais importantes da escrita na administração da monarquia expansionista espanhola ainda no século XVI. Conforme informa o autor, havia professores que ensinavam a arte da escrita para os escrivães encarregados dos registros da monarquia. Nesse período, já podemos observar movimentações no sentido de regular a escrita para que fosse possível um registro mais eficaz para o governo que se exercia:

Diversas ações de governo da monarquia espanhola, ao longo do século XVI, mostram de que forma era consciente a importância política da escrita. Talvez convenha situar o início da mudança de atitude no famoso Decreto de 31 de março de 1503, através do qual os Reis Católicos exigiam dos escrivães que abandonassem a escrita processada<sup>34</sup>, por ser incompreensível, e

---

<sup>34</sup> A escrita processada propunha o traçado das letras de forma encadeada, com reduzido espaço entre os caracteres, diferente do proposto pela escrita cortesã. Sem o recurso à imagem, é difícil descrever os dois

empregassem a escrita cortesã para facilitar a compreensão dos documentos oficiais. Os segredos da administração – cada vez mais complexos – não poderiam tolerar a presença de escritas incompreensíveis<sup>35</sup> (id., ibid., p. 298).

O relato de Marques (2002, p. 79-80) é ainda mais específico quanto ao crescimento vertiginoso da preocupação com a escrita a partir do desenvolvimento das operações mercantis e coloniais, agora tendo Portugal dos séculos XV e XVI como cenário:

[...] o recurso ao poder e funções da escrita tornou-se cada vez mais intenso por motivos jurídicos e económicos, face à crescente recuperação da crise, traduzida no volume de transações comerciais com a Europa e, em especial, com a Flandres, com os portos do Levante e com as próprias Ilhas Atlânticas, recém descobertas. Neste contexto, foi-se apurando a técnica e a prática contabilística e incrementou-se o uso dos livros de recibo, com as devidas cartas de quitação, e aumentou o contencioso judicial, cujo volume crescente exigia maior celeridade dos serviços, etc. Estas mudanças sociais e económicas reflectiram-se numa maior rapidez do *ductus*, na redução das hastes descendentes, na desmesura do sinal de abreviatura mais comum, reduzido a um traço horizontal, na evolução que as letras d, h, p, v, t, s, e na freqüente inclinação da escrita para a direita<sup>36</sup>.

É importante ter em vista que esse desenvolvimento comercial efervescente do qual Marques (ibid.) fala tornou obsoletas práticas como, por exemplo, o emprego de muros ao redor das cidades para controlar a circulação. Aos longo dos séculos, a circulação fez-se cada vez mais necessária, e os métodos de controle precisaram ser reajustados. Não só a inscrição dos sujeitos, agora cada vez mais móveis, foi se consolidando em uma série de registros, como a organização dos espaços também foi sendo alvo de investimento constante. Exemplo disso é o relato de Roche (1996) sobre o início da numeração das casas em Paris em meados do século XVIII. Assim como a testagem do novo método de localização dos indivíduos em suas respectivas casas trouxe desconfianças, o aparecimento em 1729 de folhas de ferro branco com os nomes das ruas grafados em cor negra, cravadas em esquinas das ruas parisienses, também surpreendeu a população. Instalava-se uma nova forma de ler a cidade (id., ibid.). E tais práticas de registro estenderam-se para diversas práticas cotidianas do homem moderno.

---

tipos de letra citados nessa passagem do texto de Blay (1997). A escrita processada também era utilizada pela chancelaria portuguesa e pode ser citada como exemplo de emprego desse tipo de letra a carta de Pero Vaz de Caminha comunicando ao Rei Dom Manuel I o descobrimento do Brasil. Uma imagem dos originais da carta pode ser visualizada no seguinte endereço eletrônico: <http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-e-31i.htm>. Acesso em: janeiro de 2010.

<sup>35</sup> Todas as traduções livres da língua espanhola para a portuguesa são de minha responsabilidade.

<sup>36</sup> A escrita em português de Portugal na citação direta de Marques (2002) foi mantida, conforme o original.

Cabe aqui também lembrar os protestos ocorridos em Paris da mesma época, quando teve início a implantação de registros como o que hoje conhecemos como carteira de trabalho, também relatado por Roche (1996). O registro seria um entrave ao trânsito entre diferentes ocupações trabalhistas, como reclamavam muitos trabalhadores quanto ao novo registro, implementado primeiramente em Paris. Esse seria um dos preços da seguridade e de sua constante alimentação pelos saberes que começaram a ser produzidos sobre a população. Paradoxalmente, como argumenta Foucault (1995b, p. 244), o sujeito ao submeter-se a essa malha de controles ramificados, torna-se livre, tendo em vista que devemos entender a liberdade não como oposta ao poder; ao contrário,

o poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas [...], mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder [...].

Pelo exposto, torna-se mais fácil compreender por que Foucault, em *Vigiar e Punir* (2008c, p. 157), quando seus estudos ainda focavam especialmente a disciplinarização das sociedades modernas ocidentais, nos fala em um “poder de escrita” que foi se constituindo e enredando os sujeitos numa espécie de “panóptico gráfico”, como chamou Artières (2006).

Cabe assinalar também que, se a escrita tornou-se um instrumento fundamental para o funcionamento da nova forma de governar o Estado, tornou-se um problema cada vez maior a forma de ensinar a escrita nas escolas. A ampliação do acesso à escrita ainda trouxe uma série de atritos em diferentes lugares entre a escola e calígrafos e escrivães, esses últimos querendo salvaguardar o seu nicho de trabalho quanto a uma obsolescência da procura por esses profissionais provocada pelo acesso mais facilitado à escrita. Desse atrito, veremos surgir uma série de tentativas tanto da escola quanto por parte dos profissionais da escrita em diferenciar as escritas praticadas em seus espaços de trabalho: a escola aos poucos deixando de lado a escrita ornamental e dando à escrita um caráter mais instrumental, enquanto os calígrafos farão o movimento inverso, procurando preservar e aprimorar a escrita ornamental.

### 2.2.2 O problema da escrita

Uma série de procedimentos articulados tendo em vista o sujeito que escreve: esse será um dos principais investimentos da escola na educação dos sujeitos. Como tecnologias<sup>37</sup>, esses procedimentos são constituídos por uma rede de saberes que procuram fazer o sujeito pensar sobre a sua própria escrita e a si mesmo enquanto sujeito escritor, pois, ao mesmo tempo que se vai procurar mostrar como devem ser grafadas as letras, em tempo e espaço adequados, mostrar-se-á como não se deve grafá-las. Com essa finalidade, dispositivos são organizados pelo maquinário escolar, que não apenas produz mas também responde a uma exigência cultural de enquadrar determinadas escritas em um jogo de verdade entre o que pode ser considerado normal ou patológico ao iniciar-se na escrita. Mede-se o modo de segurar os instrumentos da escrita, a pressão empregada sobre eles, a postura daquele que escreve e, prioritariamente, prescreve-se um trabalho contínuo sobre si mesmo em comparação com as escritas-referência oferecidas, por exemplo, pela grafia do professor no caderno de caligrafia e, mais recentemente, pelos livros didáticos para esse fim. Insucessos nesse percurso de A a Z estão previstos: disgrafia, disortografia, dislexia e outros conjuntos de características avessas a tais proposições escolares já foram catalogadas por um conjunto de saberes psicomédicos e vigiam constantemente as fronteiras que separam as escritas normais das ameaçadoras.

Outros efeitos de poder serão produzidos a partir do que se disse sobre a escrita. E, nesse caso, não se trata apenas das escritas infantis. Receitas médicas servem como um bom exemplo para ilustrar como cotidianamente nos movimentamos entre uma série de normas também para a escrita: quem já não se deparou com uma receita indecifrável até para os olhares treinados dos balconistas de farmácias? O perigo que separa um remédio de um veneno, oferecido pelas escritas ilegíveis dos receituários médicos, nos mostra que, mesmo havendo margens para a invenção pessoal sobre as próprias escritas,

---

<sup>37</sup> *Tecnologia* é aqui utilizada no sentido de “qualquer agenciamento ou qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo [...]. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos” (ROSE, 2001, p. 38).



não somos tão livres quanto pensamos em relação a isso. Como exemplo, cito a lei nº 5.911, de 1973, em seu artigo 35, que dispunha o seguinte sobre o receituário médico<sup>38</sup>:

Art. 35 - Somente será aviada a receita:

- a) que estiver escrita a tinta, em vernáculo, por extenso e de modo legível, observados a nomenclatura e o sistema de pesos e medidas oficiais;
- b) que contiver o nome e o endereço residencial do paciente e, expressamente, o modo de usar a medicação;
- c) que contiver a data e a assinatura do profissional, endereço do consultório ou da residência, e o número de inscrição no respectivo Conselho profissional.

A leitura da legislação nos remete também à preocupação com o caráter localizável do sujeito que possa prescrever um receituário com caligrafia ilegível. Registros como nome, endereço e número de inscrição no órgão regulador da categoria profissional dão um exemplo de que não se trata apenas da forma: dependendo do potencial de ação sobre a vida dos outros, mais localizáveis devem ser os sujeitos, que devem estar autorizados a exercer essa função por instituições que por largos anos irão atestar que eles estão preparados para exercer tal poder sobre os outros. No caso de infrações nessa rota, como a falsificação de receituário, a assinatura pode trazer indícios à perícia grafoscópica, tão desenvolvida no século XX.

A escrita, assim, nos traz informações sobre os sujeitos. A intersecção cada vez maior entre a grafologia, a psicologia, a psiquiatria e a neurologia produz uma rede de saberes que inventa modos de ler a personalidade de cada indivíduo pelo modo de calcar o lápis, pelo calibre, pela proporção e pelo espaçamento de seus caracteres escritos. Cada traço pode enquadrá-lo em uma rede de referências que pretendem ler suas disposições comportamentais. Sobre o assunto, o jornal Folha de São Paulo publicava a seguinte reportagem, no dia 08 de janeiro de 2010: “Escrever ‘m’ e ‘n’ muito grande

---

<sup>38</sup> Em 13 de abril de 2010, entrou em vigor um novo Código de Ética Médica no Brasil, reforçando o que já estava previsto na lei de 1973, assim como no Código de Ética anterior, de 1988. No entanto, foi necessário reforçar a determinação sobre a letra legível nos receituários médicos. Em 08 de maio de 2009, anteriormente à aprovação do novo Código, o jornal Estado de São Paulo, em seu *site*, noticiava: “Médicos são multados por letra ilegível em receita no PR”. Três médicos teriam sido multados pela Vigilância Sanitária de Londrina em R\$2 mil por prescreverem receitas com letra ilegível, em denúncia feita por pacientes e farmacêuticos. O diretor da Vigilância Sanitária do município “acentuou que as multas foram aplicadas com base no artigo 35, letra a, da Lei 5.991/73, que prevê somente o aviamento de receita que ‘estiver escrita a tinta, em vernáculo, por extenso e de modo legível’”. É o mesmo diretor que explica ainda: “Não cobramos caligrafia bonita, mas letra de fácil entendimento”. Cf.: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,medicos-sao-multados-por-letra-ilegivel-em-receita-no-pr,36693,0.htm>. Acesso em: abril de 2010.

indica personalidade amoral”<sup>39</sup> (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010). A breve reportagem indica a leitura do livro *Perfil de uma mente perigosa*, de Brian Hines, que procura mostrar como a polícia se organiza para traçar um perfil de criminosos para combater futuros crimes, passando pela análise da caligrafia dos envolvidos. No episódio envolvendo o envio de cartas nos Estados Unidos com bacilo de Antraz, após os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, a grafologia também forneceu uma rede de pistas que auxiliou o FBI, agência de inteligência norte-americana, a encontrar os autores da carta e do crime. As cartas estariam “escritas em letras maiúsculas e, aparentemente, segundo dois grafologistas, foram escritas por uma ou mais pessoas que não [seriam] nem americanos nem ocidentais” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2001).

Com a operacionalização de departamentos para gerir recursos humanos no início do século XX, as empresas cada vez mais lançaram mão da grafologia como tática para recrutar profissionais, apostando em um risco menor de desvio das disposições comportamentais esperadas para cada vaga disponível.

A via é de mão dupla: há uma escola que produz e que é produzida por necessidades como as que foram panoramicamente discutidas neste espaço. Escrever legivelmente, o que inclui escrever proporcionalmente, higienicamente, da esquerda para a direita, enfim, está na ordem do dia. Normalizar as escritas infantis por um aparato de regulação escolar significa investir no controle dos riscos que as escritas fora de um nível de normalidade possam gerar à sociedade.

Escrever legivelmente é uma norma. Vemos escolas ainda investirem na caligrafia hoje porque é produtivo: permite ao sujeito adentrar nessa curva de normalidade que, para dar um exemplo corriqueiro, o levará a não ser reprovado em um concurso, como o vestibular, por sua escrita não ser legível aos corretores, como é possível inferir a partir da leitura do edital do concurso para vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2010, em seu item 5.15.5: “O texto da Redação deverá ser elaborado com letra legível, respeitando o número mínimo de linhas estabelecido no caderno de provas, e não deverá ultrapassar o limite das linhas constantes na folha de respostas” (p. 6).

Hoje vemos muitos materiais diferentes circulando nas escolas para ensinar a escrever legivelmente, contudo, com o mesmo objetivo; os caminhos é que podem ser

---

<sup>39</sup> A referida reportagem pode ser conferida no seguinte endereço: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/ult10082u668790.shtml>. Acesso em: janeiro de 2010.

diferentes. E esses escritores que vêm sendo formados pelas escolas cada vez mais farão uso de tecnologias digitais para se relacionar com a escrita: mais um desafio à escrita manuscrita, especialmente resguardada pelas práticas escolares, em um tempo em que vemos cada vez mais letras soltas do eclético cardápio de fontes tipográficas<sup>40</sup> oferecido pelas tecnologias digitais.

Se “os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira”, como Deleuze (1992, p. 226) referiu-se à passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle, torna-se mais fácil compreender por que optei anteriormente por trazer as palavras de Artières (2009) sobre a possibilidade de lermos a história do anonimato como uma história de resistência à sociedade de controle. Um controle que não é recente, mas que deriva de outras tecnologias de poder já utilizadas na história do Estado moderno. É difícil tornar-se anônimo hoje, em tempos em que nossos rastros por um mundo cibernético basicamente pautado na leitura e na escrita estão por todos os lados. Saberes sobre nossas escritas são produzidos por diferentes disciplinas: se procurarmos atentamente, encontraremos a escrita falada não só pela pedagogia mas também pela psicologia, pela medicina, pelas tecnologias da informação, pela criminologia, pela área de recursos humanos, por estudos esotéricos, entre outros.

Especialmente no que se refere à pedagogia, se há não muitos anos a escrita era pensada como um momento franqueado a partir da alfabetização dos sujeitos, cada vez mais o desenho das crianças também passou a entrar em uma rede discursiva sobre a escrita. Os grafismos infantis, primeiramente traçados com força e em todas as direções, pouco a pouco vão sendo canalizados pelas máquinas pedagógicas, até que vemos emergir a escrita alfabética. Inspirando-nos em Larrosa (1994, p. 81), podemos dizer que aprender a escrever é também aprender a olhar, pois

aprender a olhar é racionalizar e estabilizar tanto o olhar quanto o espaço. É acostumar o olho a deslocar-se ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar os detalhes significativos. É também converter o espaço, uma simples cintilação, em uma série de contornos, de formas reconhecíveis, de fundos e figuras, de continuidades e transformações. [...] Aprender a olhar é, portanto, reduzir a indeterminação e a fluidez das formas: uma arte da espacialização ordenada, da constituição de singularidades especializadas, a criação de ‘quadros’.

---

<sup>40</sup> Fonte ou tipo, de acordo com Fernandes (2001, p. 56), “designa a coleção completa de todos os caracteres de um tipo em um tamanho. Uma fonte inclui as letras maiúsculas, as minúsculas, os números, os sinais, etc”.

Aprender a caligrafar e, assim, operar uma ortopedia sobre a sua própria grafia, também é aprender a olhar e a olhar-se. Mas por enquanto, continuarei falando sobre a escrita, para depois chegar à caligrafia.

### 2.3 DAS DISCUSSÕES ACERCA DOS EFEITOS DA ESCRITA ALFABÉTICA SOBRE OS MODOS DE COGNIÇÃO

**P**ara a compreensão do problema colocado por esta Dissertação, é necessário um recuo estratégico para remontar a práticas mais distantes que possibilitem um olhar mais agudo para as formas pelas quais a caligrafia hoje se apresenta na escola.

Ao olhar os livros de caligrafia que hoje tenho em mãos para análise, as regras tão encaixadas de um livro a outro, começando o ensino da grafia das letras por princípios semelhantes, busquei ir mapeando esses nós entre os fios que fazem emergir essas práticas, como foram ligando-se uns aos outros, se aproximando ou distanciando. E esta seção é parte importante desse exercício, que me levou a buscar as regras de formação histórica dos discursos que hoje dão sentido às práticas da caligrafia escolar. O primeiro recuo a ser feito é perguntar-se que escrita é essa que se ensina a caligrafar e por que caligrafar.

Pesquisando diferentes autores que se debruçaram sobre o estudo das escritas entre povos da Antiguidade, uma referência se repete: as necessidades comerciais estão entre as principais motivações para o aperfeiçoamento dos registros escritos. Sampson (1996) nos diz que as questões relativas à contabilidade dos processos comerciais e ao estabelecimento de contratos estiveram entre os primeiros usos da escrita entre diferentes povos; crônicas e textos ritualísticos apareceriam mais tarde e, muito posteriormente, apareceriam as escritas para fins de instrução e entretenimento. É também o mesmo autor que localiza nas necessidades comerciais entre os povos a preocupação que levou à procura por mais estabilidade entre as formas gráficas utilizadas.

As primeiras formas de escrita são costumeiramente classificadas como pictográficas ou ideográficas. As primeiras utilizavam o registro de cenas figuradas, enquanto as segundas registravam por meio de símbolos gráficos que representassem

ideias. Os primeiros registros encontrados seriam pictográficos, datados do ano 3200 a.C., entre o povo sumério, na Mesopotâmia. As ambiguidades desses registros, como no caso de um mesmo signo ser utilizado para palavras homófonas, são relacionadas como condições para o desenvolvimento de outro tipo de escrita entre os sumérios, que ficou conhecida como cuneiforme, devido à forma da cunha utilizada para o registro. Com a escrita cuneiforme e sua grande parte de sequências silábicas, têm início os primeiros registros de fonetização da escrita, ou seja, de registro de signos com valores sonoros estáveis.

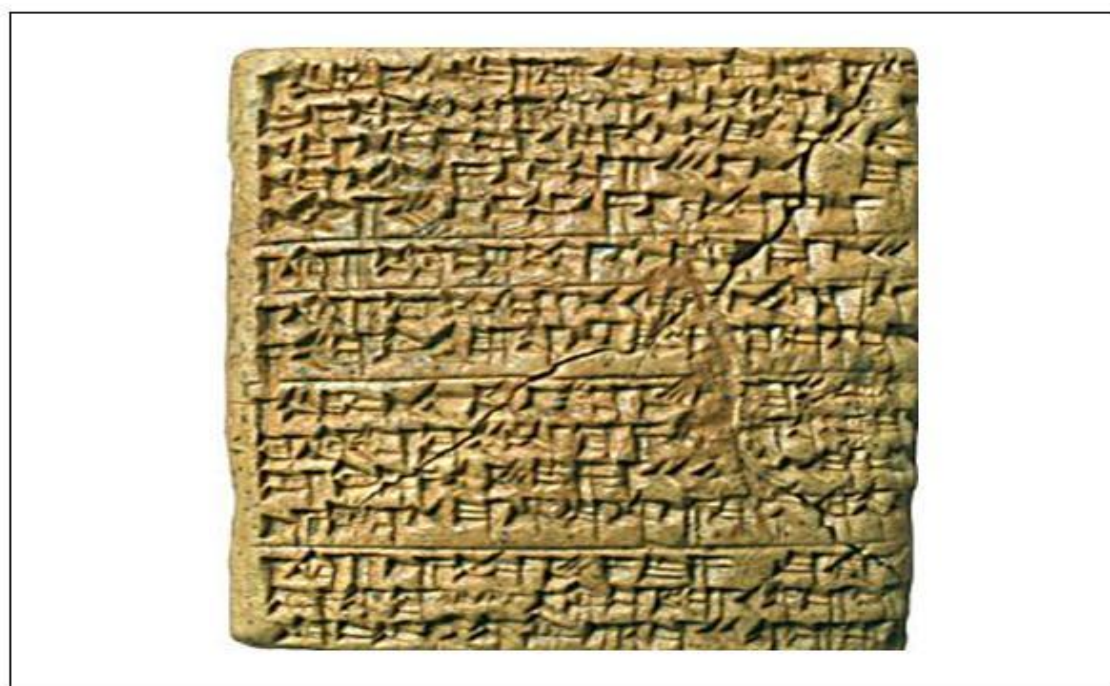


Fig. 11: Texto médico em escrita cuneiforme, registrado por volta do ano 300 a.C. Fonte: Imagens da exposição “História da escrita”, organizada no ano de 2009 pelo Museu de Topografia da UFRGS

Outro marco importante a ser referenciado trata-se da invenção de um conjunto de 22 consoantes pelos fenícios por volta do ano 2000 a.C.. Já por volta de 1200 a.C., os gregos adaptaram o alfabeto fenício aos sons da língua grega e acrescentaram sons vocálicos aos caracteres sobressalentes. O alfabeto latino, que hoje utilizamos na escrita em Língua Portuguesa, deriva do alfabeto grego, como a figura 12 ilustra.

FENÍCIO	𐤀	𐤁	𐤂	𐤃	𐤄	𐤅	𐤆	𐤇	𐤈
GREGO CLÁSSICO	Α	Β	Γ	Ε	Λ	Μ	Ξ	Ο	Τ
LATIM	A	B	G	E	L	M	X	O	T

Fig. 12: Derivação do alfabeto latino. Fonte: Imagens da exposição “História da escrita”, organizada no ano de 2009 pelo Museu de Topografia da UFRGS

São muitos os estudiosos que se perguntaram sobre os efeitos cognitivos do desenvolvimento da escrita alfabética. Eric Havelock (1996), para citar um dos estudos de maior repercussão, postulou o que chamou de estado da “mente alfabética”, que teria surgido a partir do uso da escrita alfabética na Grécia Antiga. Os modos de funcionamento cognitivos teriam se transformado radicalmente desde então, ao longo de muitos séculos, a partir do uso do econômico sistema de escrita grego, que permitiria escrever com menos signos um maior número de referências. Com o apoio do registro escrito, a energia gasta com a intensa memorização dos conhecimentos de um povo poderia ser investida em outras atividades. Todo um modo de vida cotidiano teria se resignificado com a convivência com o que Havelock (1986, p. 147) chamou de “uma nova sintaxe alfabética”<sup>41</sup>:

O fato é que a sintaxe conceitual (que significa a sintaxe alfabética) ampara as estruturas sociais que sustentam a civilização ocidental em sua presente forma. Sem ela, o estilo de vida da Modernidade poderia não existir; sem ela, não existiria ciência física, não haveria revolução industrial, nem medicina científica substituindo superstições do passado, e eu acrescentaria sem literatura ou lei como nós conhecemos, lemos e usamos.

Bastante influenciado pelo trabalho de Havelock, Walter Ong também foi outro teórico cujos estudos afirmaram haver grandes e positivos efeitos cognitivos do alfabetismo sobre o funcionamento da mente dos indivíduos<sup>42</sup>. Para Ong (1998), a escrita é uma tecnologia, já que faz uso de ferramentas, como a caneta ou a pena, e

<sup>41</sup> Todas as traduções livres da língua inglesa para a portuguesa são de minha responsabilidade.

<sup>42</sup> Bagno (2005, p. 79) nota na fraseologia popular brasileira a supervalorização da escrita sobre a fala. Teríamos, por exemplo: “‘O que Fulano diz não se escreve’, para depreciar as enunciações de determinado falante, que não merecem elevar-se ao status de língua escrita. Correspondentemente, para alguma afirmação ter valor é preciso que ela apareça ‘preto no branco’, isto é, impressa em papel, grafada, escrita”.

outros equipamentos, como papéis, peles e tintas. O caso da oralidade não seria o mesmo, tendo em vista que condições biológicas e culturais tratariam de desenvolver naturalmente tal habilidade. Além disso, ao considerar a oralidade, Ong criou os conceitos de oralidade primária e oralidade secundária. Em relação à primária, Ong refere ser desenvolvida em sociedades que não faziam uso da escrita, as quais ele define, entre outras características, como mais situacionais do que abstratas, tendo em vista que raciocinariam dentro de um padrão mínimo de abstração, mais ligado a problemáticas concretas do cotidiano. Já a oralidade secundária transformaria irreversivelmente as características da oralidade primária ao se desenvolver em sociedades em que o contato com a escrita é intenso e organizador de atividades cotidianas. A oralidade secundária seria característica especialmente da “cultura eletrônica” ou “pós-tipográfica”, que reforçaria o processo de tecnologização da palavra.

Outros estudos, como o de Marshall McLuhan (1972) e o de Jack Goody (1977), também enxergaram um efeito de uma “grande divisão”<sup>43</sup> entre culturas orais e culturas escritas a partir do impacto da alfabetização nas sociedades. Clarisse Herrenschmidt (1995), linguista e antropóloga, em *O todo, o enigma e a ilusão*, seu único trabalho publicado no Brasil, também estudou a tese acerca dos efeitos cognitivos do uso do alfabeto. Para a autora, apenas após a invenção e instrumentalização do alfabeto na Grécia Antiga foi possível potencializar a criação de imagens mentais que levassem os gregos ao desenvolvimento de conceitos geométricos. Pela escrita, o usuário seria colocado em uma certa relação visível com o mundo, o que não aconteceria nas culturas ágrafas; uma relação visível que teria o diferencial de não ser perecível como o recurso à memória. Conservar o que se escreve em um suporte traria outras formas de relação com o tempo e com o espaço, diferentes das relações mantidas pelas culturas orais.

Em contraste, entre as décadas de 1970 e 1980, pesquisadores como David Olson defenderam a existência de um *continuum* entre oralidade e escrita. Muitos estudos se desenvolveram por diferentes grupos de pesquisa americanos e europeus, efervescendo as discussões acerca dos possíveis efeitos cognitivos da convivência com a cultura escrita. Entre os estudos de maior repercussão, encontram-se o de Sylvia Scribner e Michael Cole (1978, 1981) e o de Harvey Graff (1979). Os primeiros

---

<sup>43</sup> O termo “grande divisão” é atribuído a Brian Street (1984). No original, o termo é *the great divide*.

procuraram testar a tese da grande divisão a partir de um estudo antropológico com o povo *vai*, da Libéria, que convivia com três tipos de escrita: árabe, aprendido em contextos religiosos; inglês, aprendido na escola; e *vai*, aprendido em situações informais, como em família. A metodologia da pesquisa de Scribner e Cole (ibid.) procurava testar a capacidade intelectual dos indivíduos em cinco aspectos: pensamento abstrato, categorização taxonômica, memória, raciocínio lógico e conhecimento reflexivo sobre a linguagem. Os autores concluíram que não havia evidências que levassem a crer em um tipo de desenvolvimento intelectual mais capaz entre grupos que utilizavam diferentes tipos de escrita. A tese dos autores é de que o tipo de prática social em que o indivíduo utiliza a escrita é que definirá o desenvolvimento das habilidades intelectuais testadas. Outra questão apontada foi o fato de que os indivíduos que aprendiam inglês na escola conseguiam explicar os princípios que utilizavam ao resolver as tarefas dos testes. Scribner e Cole concluíram, então, que comumente são atribuídas à escrita capacidades em que a escolarização é que investe fortemente, já que os indivíduos que utilizavam outras formas de escrita sem escolarização também formulavam raciocínios complexos para resolver as tarefas, embora não conseguissem explicar consistentemente como haviam chegado às respostas.

Já o estudo de Graff (1979) acerca das relações entre cultura escrita e desenvolvimento de sociedades ocidentais, especialmente durante o século XIX, postulou que o valor das habilidades de ler e escrever seriam superestimadas. Pesquisando a fundo documentos históricos de países europeus, dos Estados Unidos e do Canadá, questionou o cenário de afirmações que relacionavam os altos índices de alfabetização de um povo como requisito para o desenvolvimento de altos padrões econômicos, para o desenvolvimento da modernização, do controle da fertilidade, entre outros. Graff deteve-se especialmente no estudo de Egil Johansson sobre a Suécia, que relacionou os altos índices de alfabetização do país como resultado da ação da Igreja Luterana, que exigia o alfabetismo da leitura como condição para que os fiéis recebessem os sacramentos, inclusive para que pudessem casar. Leis foram instituídas para reforçar a restrição do casamento apenas aos que fossem alfabetizados. A partir desse ponto, Graff argumenta que o que deve interessar é o alfabetismo em uso, uma vez que altas taxas de alfabetização não seriam capazes de mostrar o quanto as pessoas conseguem fazer uso efetivo dessas capacidades. No caso da Suécia, grande parte da população não seria capaz de compreender o que lia. As equações entre alfabetização e



escolarização e alfabetização e desenvolvimento, a partir de então, teriam mais dados para serem questionadas. Baseado nas discussões que aqui foram ligeiramente resumidas, Graff nomeou como “mito do alfabetismo”<sup>44</sup> os efeitos positivos que vinham sendo maciçamente relacionados à alfabetização pelas pesquisas acadêmicas.

Também merecem referência os estudos de Brian Street (1984, 1995), que formulou os conceitos de “modelo autônomo de letramento”, que incluiria tanto os estudos da grande divisão como os da visão de *continuum*, e “modelo ideológico de letramento”<sup>45</sup>, sendo este último uma visão que consideraria as práticas de leitura, escrita e oralidade em seus contextos específicos de uso, variáveis de cultura para cultura. Street (ibid.) também destaca que o modelo ideológico incluiria referências do modelo autônomo, como aspectos cognitivos envolvidos nas práticas culturais da leitura e da escrita, desde que vistos em relação com a cultura e as relações de poder que os produz.

Se faço referência a tais estudos, é porque considero relevante situar que tais formas de narrar a escrita se relacionam com as formas possíveis de a escola administrar essas práticas em seus domínios de atuação. Se, como Graff (1990, p. 30) ressalta, “na imaginação popular, o alfabetismo é a característica distintiva mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada”, isso se deve à crença sobre as benesses que a escrita promoveria sobre o pensamento. Não à toa o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), desenvolvido a partir da década de 1990 pela Organização das Nações Unidas (ONU), além de avaliar a renda *per capita* e a expectativa de vida da população, considera também os índices de analfabetismo e as taxas de escolarização de cada país. Uma rede de referências, portanto, sugerem a seguinte equação: quanto mais indivíduos forem alfabetizados, maior será a possibilidade de desenvolvimento humano e, assim, maiores serão as forças de um

---

<sup>44</sup> No original, o termo é *literacy myth*. No Brasil, o termo foi traduzido tanto como “mito do alfabetismo”, por Tomaz Tadeu da Silva, e como “mito do letramento”, por Angela Kleiman. A tradução de *literacy* para o português se constitui em um desafio para os pesquisadores da área da alfabetização. Em nota, Viñao Frago (1993, p. 101) sublinha que “o termo inglês ‘literacy’ é muito mais amplo e significativo, a esse respeito, que ‘alfabetização’, sua tradução usual em português, termo restrito mais ao conhecimento do código lingüístico com exclusão de seus usos”. Ferreiro (2001), no livro de entrevistas *Cultura escrita e educação*, explica longamente o porquê de sua preferência pelo termo “cultura escrita” para tradução de *literacy*, rejeitando o termo “letramento”. Para ela, *literacy* carece de precisão e vem sendo pulverizado para a compreensão de uma série de outras habilidades para além da leitura, da escrita e da oralidade. O fato de americanos hoje em dia referirem-se a *TV literacy*, *music literacy*, *baseball literacy*, por exemplo, estaria fazendo com que o termo venha deixando de ser útil para compreender os fenômenos da cultura escrita.

<sup>45</sup> Os termos utilizados no original são *autonomous model of literacy* e *ideological model of literacy*.

Estado em um mercado internacional em que a alfabetização da população é posicionada como uma das engrenagens da rede de inteligibilidade que calcula os riscos de investimento em determinado mercado.

Feitas essas considerações, também é viável considerarmos que, durante muito tempo, o investimento na elegância na forma de grafar a escrita também estará associado à civilidade. A esse respeito, o relato de Stephanou e Bastos (2009, p. 2) vem a contribuir:

Desde o século XIX, nas culturas ocidentais, a instituição escolar assumiu lugar preponderante na difusão de modelos de escrita eleitos como desejáveis ou imperativos, prescrevendo modos, tipos, suportes, condenando outros e conferindo aos sujeitos por ela formados atributos identitários. A escrita escolar pode denotar distinção social, posse de um capital cultural, indiciando o grau de escolaridade e, enfim, a condição social do escrevente, pelo maior ou menor domínio da habilidade gráfica, sua qualidade e estilo.

Mignot (2005, p. 11) também lembra o que assinalou Francisco Alves em 1926, na primeira edição do livro *Leitura manuscripta*, adotado em escolas públicas brasileiras: “A caligraphia é um bom dote no homem”. Ainda hoje uma escrita manuscrita caprichada é capaz de impressionar positivamente seus leitores.

Na seção a seguir, a normatização da escrita no Ocidente entra em pauta.

#### 2.4 NORMATIZANDO A ESCRITA (OU DA INVENÇÃO DA TEXTUALIDADE)

**E**m interessante estudo publicado no Brasil em 1995, Ken Morrison procura estabelecer relações entre modelos de organização textual que foram sendo adotados desde a Antiguidade, sobretudo na Idade Média, e modos de formação do conhecimento. Para o autor (1995), os modos de organização textual seriam determinantes sobre as formas de processamento do sentido das informações lidas. Retomando os métodos de organização textual utilizados na Grécia Antiga, Morrison entende que os gregos procuravam aproximar a escrita ao máximo possível da oralidade. A escrita passaria a um fenômeno da ordem do visual a partir da invenção de normas de textualidade, que abririam caminho para o deslocamento do apoio oral para a leitura dos textos, tendo em vista que pontuação, ortografia, títulos, divisão em capítulos, por exemplo, são criações que apareceriam a partir da Idade Média.

A passagem da tecnologia dos rolos de papiro para os códices<sup>46</sup> é apontada pelo autor como um marco importante na história da escrita. A dobra efetuada nos rolos, que posteriormente foi sendo modificada até o formato dos códices, permitiu organizar dois espaços sequenciais para a escrita, que posteriormente seriam numerados. Citando o estudo do paleógrafo americano Elias Avery Lowe (1972), Morrison (1995) afirma que o texto só pôde começar a existir depois que a página tornou-se a unidade padrão de organização da escrita<sup>47</sup>. Como exemplo, ele aborda o que chamou de “processo de apresentação de um Aristóteles textualmente coerente” (id., *ibid.*, p.179), que teria ocorrido entre os séculos IV e XVI d.C., no qual mostra o trabalho de séculos na formulação de uma “apresentação pedagógica” às obras do filósofo. Nesse processo, cita a tradução dos originais gregos para o latim, a adição de comentários para que determinadas passagens se tornassem mais claras, a adição de títulos, a divisão em capítulos e parágrafos, assim como a separação das palavras.

Para compreendermos o que Morrison chama de “processo de textualização da escrita”, outros elementos auxiliam na ilustração. Sampson (1996) nos diz que foi muito comum até o século IV na Grécia Antiga a forma *boustrophedon* para escrever (fig. 13), que ficou conhecida como “a volta do boi”, já que alternava a escrita da direita à esquerda em linhas sucessivas, evitando saltos de uma linha para a outra. A grafia das letras, nesse tipo de escrita, seguia a direção em que se estava escrevendo, de modo que a linha de baixo apresentava grafias espelhadas em relação à linha de cima. Séculos mais tarde, especialmente pela ação dos monges copistas, na Idade Média, a forma da escrita da direita à esquerda, sem “a volta do boi”, espalhar-se-ia pelo Ocidente<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Livro composto por folhas dobradas que compunham uma espécie de caderno (CHARTIER, 2002). Esclareço que o códice já havia aparecido na Europa no século IV; todavia, o pergaminho e o códice ainda conviveram por muitos séculos como suporte de escrita. Sobre esses dois suportes da escrita, vale a pena ainda citar as palavras de Zilberman (2001, p. 2): “O códice prefigura o livro, de formato retangular; mas, enquanto dependeu da manufatura do pergaminho, correspondeu a um produto caro e de difícil circulação. O papel, inventado pelos chineses no século II a.C. e já conhecido pelos árabes desde o século VIII d.C., foi introduzido na Europa no século XIII, datando de 1270 a construção, na Itália, do primeiro moinho para sua fabricação. Até o século XIV, não apenas o suporte material – pergaminho e papel – consistia em mercadoria de preço elevado, mas também o custo do copista era dispendioso”.

<sup>47</sup> Sobre o assunto, ver também o estudo de Medeiros (2005).

<sup>48</sup> No Oriente, é comum a escrita seguir outras orientações. Chineses e japoneses, por exemplo, escrevem da direita para a esquerda, seguindo colunas verticais. Muitos povos árabes também escrevem da direita para a esquerda, mas em linhas de cima para baixo.

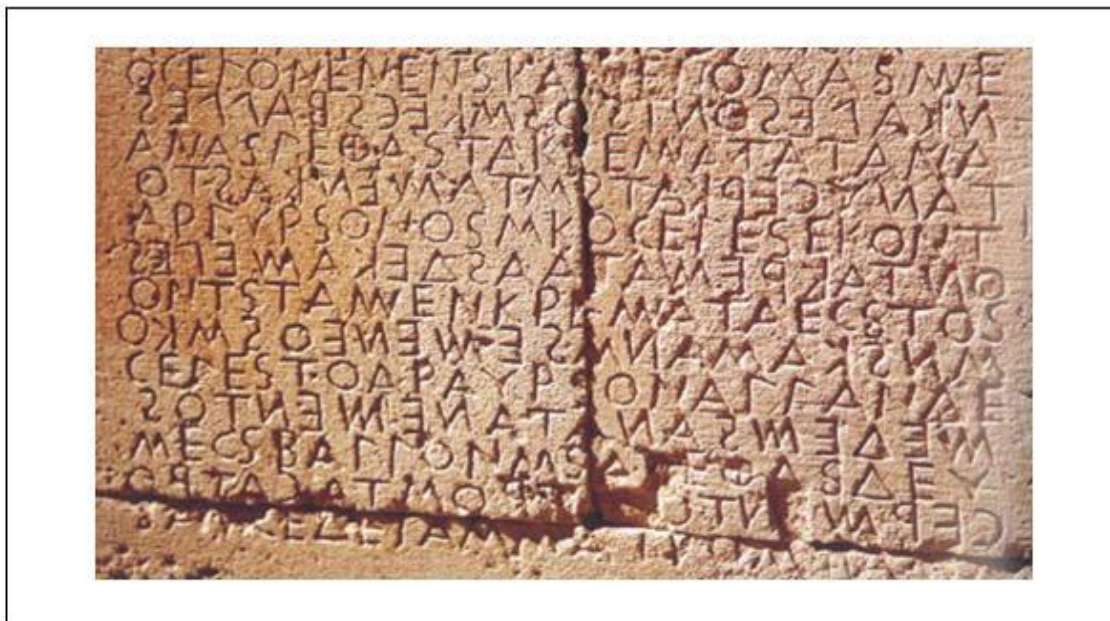


Fig. 13: Exemplo de escrita na forma *boustrophedon* na Grécia Antiga. Fonte: [www.clas.ufl.edu/.../summergreek.html](http://www.clas.ufl.edu/.../summergreek.html) Acesso em: maio/2010

A preocupação com a forma do texto deve ser situada em relação a um momento histórico em que a grafia das letras já estava mais estabilizada do que em outros tempos, quando os materiais de escrita impunham mais restrições à escrita. Era comum, por exemplo, um escriba alterar grafias em função do seu modo de segurar o instrumento de escrita, como o estilete. As grafias iam sofrendo rotações e iam sendo simplificadas (SAMPSON, 1996).

Manguel (1997) nos mostra como ainda no século XV a leitura e a escrita lentamente encontravam normatização. Abreviar as palavras era prática constante e, frequentemente, não fazia sentido até mesmo para o autor da escrita. Letras maiúsculas e minúsculas misturavam-se sem critérios.

Quanto à pontuação, Higounet (2003) argumenta que tanto a forma quanto o uso dos sinais de pontuação só foram se firmar a partir do século XVI, com o desenvolvimento intensivo da imprensa. O autor também afirma que a partir do século VII podem ser encontrados manuscritos com sinais gráficos que indicavam pausas longas ou breves para a leitura, o que mostra o início do uso da pontuação como índice para o leitor acerca de quais unidades deveriam ser processadas juntas e quais deveriam ser processadas separadamente. No século VIII, o ponto de interrogação já era encontrado com frequência nos manuscritos medievais. Outros sinais de pontuação foram usados durante a Idade Média de diferentes formas, sem um uso convencional.

Sobre isso, Higounet (2003) afirma que se deve ao fato de que, em tal período, a pontuação servia mais para marcar elementos rítmicos em relação à leitura, migrando aos poucos para o uso como forma de distinção de elementos lógicos e gramaticais, que se tornará convencional na Modernidade.

O rápido desenvolvimento da imprensa, a partir do século XV, teve amplos efeitos sobre a normatização da escrita e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento da textualidade. A clareza com que era possível ler na impressão por tipos móveis chamava a atenção, já que a preocupação com a estética caligráfica na Idade Média era superior à preocupação com a legibilidade. É curioso o relato do cardeal Enea Silvio Piccolomini, em carta de 12 de março de 1455 ao seu superior, na qual conta a impressão que teve ao ver a Bíblia impressa por Gutenberg em exposição na Feira Comercial de Frankfurt:

Não vi nenhuma Bíblia completa, mas vi um certo número de livretes [cadernos] de cinco páginas de vários livros da Bíblia, com letras muito claras e dignas, sem quaisquer erros, que Vossa Eminência teria sido capaz de ler sem esforço e sem óculos [...] Vários desses livretes de cinco páginas foram mandados para o próprio imperador. Tentarei, tanto quanto possível, conseguir que uma dessas Bíblias seja posta à venda e comprarei um exemplar para vós. Mas temo que isso não seja possível, devido à distância e porque, dizem, antes mesmo de os livros ficarem prontos já havia clientes a postos para comprá-los (*apud* MANGUEL, 1997, p. 158).

Se antes, pela ação dos copistas, não era possível encontrar um exemplar de livro igual ao outro, a busca pela uniformidade da grafia das palavras será impulsionada pela ampla circulação de textos escritos provocada pela imprensa. Depois de um século de invenção da prensa tipográfica por Johannes Gutenberg, a Europa havia produzido mais de 8 milhões de livros impressos, talvez mais do que todos os escribas teriam produzido desde o século IV, a partir da fundação de Constantinopla (MANGUEL, *ibid.*). Os textos iam tornando-se acessados e disponíveis para um número maior de leitores. No entanto, os livros manuscritos continuaram valorizados ainda por muito tempo. Frequentemente adornados com ouro nas iluminuras, os manuscritos eram cobiçados por ladrões de livros, que causavam muita dor de cabeça ainda no século XVIII. Manguel (*ibid.*) lembra que a excomunhão dos ladrões de livros chegou a ser prevista pela Bula Papal de 1752.

A imagem a seguir (fig. 14), que retrata um vendedor de pequenas lições impressas de leitura e de orações, datada do início do século XVI, também se constitui

em um pequeno exemplo da circulação cada vez maior da leitura e da escrita além dos meios eclesiásticos. A inscrição *Beaulx abc belles heures*, em letra gótica, também nos remete à caligrafia comum à época. Em tradução livre, a inscrição pode ser entendida em português como “Belos ABCs, belas horas”.



Fig. 14: *Libraire ambulante*, [s/d]. Fonte: Bibliothèque de l’Arsenal, França. Disponível em: <http://blog.bnf.fr/lecteurs/index.php/2009/02/16/lhistoire-du-livre-en-un-cycle-de-decouverte-a-la-bnf/>. Acesso em: maio de 2010.

Com o estabelecimento do princípio de livre-concorrência entre os Estados na Modernidade<sup>49</sup>, saindo do ciclo apogeu-decadência comum a uma visão imperialista (FOUCAULT, 2008d), a língua passou a ser alvo de mais atenção por parte dos governos. Organizar normas que unificassem as formas de uso da língua e da escrita tornaram-se ações importantes para fortalecer um Estado. Sobre o assunto, Barbosa (1994, p. 39) pontua que:

A língua e a escrita constituem símbolos externos de uma nação e esta é a razão pela qual os tesouros escritos são o principal alvo de destruição dos conquistadores. Cortez, ao conquistar o México, queimou os livros astecas que podiam trazer à população nativa recordações do seu passado glorioso. A inquisição espanhola queimou os judeus e seus livros talmúdicos em fogueiras. Os nazistas [...] queimaram os livros dos inimigos. Os aliados,

<sup>49</sup> Foucault (2008d) questiona se essa relação de concorrência entre os Estados seria realmente algo novo a partir do século XVI. Para ele, interessa sublinhar o momento em que se passou a perceber essa concorrência e a organizar estratégias para atuar em uma economia aberta e em um tempo indefinido. Esse momento teria sido a partir dos séculos XVI e XVII.

vitoriosos da Segunda Guerra Mundial, ordenaram a queima de toda literatura contaminada pelo nazismo.

Com cada vez mais pessoas se alfabetizando, mais urgente se tornava a criação de normas para ensinar a escrever. No entanto, como afirma Desbordes (1995), apenas no século XIX é que muitos países firmarão uma uniformidade ortográfica para suas línguas, em grande parte pela pressão exercida pelas escolas de primeiras letras. Nesse mesmo período, muitos países passarão por movimentos de simplificação da grafia das palavras, substituindo especialmente influências etimológicas por fonéticas, com vistas a tornar a escrita mais funcional e acessível à população que, em massa, começava a se alfabetizar. Na Modernidade, tanto para escrever quanto para ler, cada vez será mais necessário ser disciplinado. E no que tange à ortografia, não se trata de afirmar que não havia movimentos anteriores à Modernidade em relação ao estabelecimento de uma forma comum à grafia das palavras aos falantes de uma mesma língua; não se pode esquecer a série de tratados sobre gramática e ortografia encontrados por pesquisadores especialmente na Grécia e na Roma Antigas (DESBORDES, *ibid.*). No entanto, cabe marcar que é na Modernidade que se organizam formas de fazer com que a forma de escrever as palavras se constitua como uma norma que vá se articular com dispositivos que a façam funcionar e ser colocada em funcionamento por todos. É esse diferencial nas práticas ortográficas que é característico da Modernidade. Desbordes (*ibid.*) afirma que os primeiros pesquisadores das escritas grega e latina registravam em seus trabalhos tratar-se de uma incoerência encontrarem tantos tratados sobre gramática e ortografia, mas, ao analisarem os manuscritos e as escritas em monumentos, ser possível encontrar escritas com as mais diferentes grafias para uma mesma palavra.

Nas palavras de Foucault (2000), o século XIX culminará em um período em que o estudo da linguagem emergirá como uma forma de pensar sobre si mesma e organizar suas fronteiras epistemológicas. A partir desse período,

a linguagem se dobra sobre si mesma, adquire uma espessura própria, desenvolve uma história, leis e uma objetividade que só a ela pertencem. Tornou-se um objeto de conhecimento entre tantos outros; ao lado dos seres vivos, ao lado das riquezas e do valor, ao lado da história dos acontecimentos e dos homens (*id.*, *ibid.*, p. 410).

Conhecer melhor a linguagem, e também língua escrita, como parte dela, constitui engrenagem da racionalidade moderna que busca governar populações.

## 2.5 DA ESCRITA ORNAMENTAL À INSTRUMENTAL

J á foi mencionada em seção anterior a hostilidade de escrivães e calígrafos em relação à ampliação do acesso às tecnologias da escrita tanto à época da popularização da impressão mecânica quanto à época em que muitas escolas europeias passaram a investir mais no ensino da escrita, além do ensino da leitura. Uma série de condições históricas nos fornece algumas pistas para compreender o porquê do investimento posterior da escola no ensino da escrita, assim como para visibilizar algumas grandes linhas dessa trajetória que nos levem às práticas da caligrafia escolar no presente.

Tomando por base a Europa, Blay (1997) afirma que os modelos de ensino da escrita deram continuidade aos métodos medievais até o século XIX nas escolas, quando o Estado passou a organizar mais ostensivamente um sistema de ensino público. Por muito tempo, escrever foi sinônimo de uma boa execução no *design* das letras. O mesmo autor (ibid., p. 302) mostra como a escrita era definida em um manual de caligrafia espanhol no século XVIII: “A escrita é a arte que ensina a formar, proporcionar, juntar e colocar conforme regras suficientes e seguras as letras, palavras e linhas de acordo com cada modo de escrever”. Outra passagem garimpada por Blay (ibid., p. 304) no manual de caligrafia *Arte de escribir por reglas y con muestras*<sup>50</sup>, publicado em 1781 e circulante em escolas espanholas, também mostra que tipo de discurso circulava à época e dava sentido à desarticulação entre o ensino da escrita e o da leitura:

É um erro pensar que para escrever seja necessário saber ler bem e ter um pulso forte. Para entender as regras de escrever basta o mero conhecimento das letras e, para formá-las, a idade de sete anos e até mesmo um pouco menos tem na mão a força e disposição necessárias.

O que durante muito tempo se assistiu foi à tentativa de transpor a prática profissional da escrita para as escolas, ensinando a escrever a partir de manuais de caligrafia elaborados por calígrafos. Na medida em que escola e pedagogia vão se constituindo, a escrita vai sendo capturada e transformada em uma prática escolarizada. Os métodos de ensino individual se chocaram com os ideais iluministas de uma escola

---

<sup>50</sup> Em tradução livre, “Arte de escrever por regras e com modelos”.



laica e com acesso universal; seria preciso repensar os métodos para que mais pessoas pudessem estar na escola e para que houvesse mais controle sobre o que se estava ensinando. A racionalização do tempo também se soma às necessidades de organização de um sistema de ensino escolar oferecido pelo Estado. O método proposto por Lancaster no século XIX, conhecido como ensino mútuo ou monitorial, ofereceu outro repertório de técnicas às escolas frente às necessidades apontadas anteriormente. O diferencial de Lancaster foi propor a utilização de alunos que estivessem mais avançados nos conteúdos, incluindo-se aí tanto a leitura quanto a escrita, para ensinar os que estivessem mais atrasados. Dessa forma, era possível ensinar um maior número de alunos ao mesmo tempo.

Narodowski (2001) aponta que os jesuítas já faziam uso de monitores, chamados “decuriões”, séculos antes no ensino escolar; a diferença residiria no protagonismo que os alunos-ajudantes foram chamados a desempenhar no método *lancasteriano*. Os monitores é que sustentaram o ensino, havendo relatos de que apenas os alunos-ajudantes (ou “mestres”) teriam acesso ao professor.

No Brasil, o primeiro Decreto-lei sobre a instrução pública no período imperial, de 15 de novembro de 1827, previa o uso do método de ensino mútuo nas escolas. Bastos (2005) destaca que o método mútuo iniciou uma transformação da arquitetura do espaço escolar, já que mobiliários e novos instrumentos eram requeridos para que o método obtivesse sucesso. O quadro-negro constitui-se como singular exemplo dessas transformações: no método de ensino mútuo veremos a ampla utilização de lousas individuais, às vezes até com linhas formando quadros para orientar os traçados tanto nas lições de caligrafia quanto de desenho e geometria. As lousas ou pedras<sup>51</sup> eram posicionadas sobre os joelhos dos alunos e, mais tarde, sobre banquinhos e mesas; com o estabelecimento do ensino simultâneo, a lousa ganhará destaque e espaço central nas salas de aula ao final do século XIX, possibilitando um auxílio visual às lições agora simultâneas do professor (id., ibid.). Bastos (ibid.) também ressalta a importância da lousa, à época, como auxiliar indispensável às lições orais para leitura e escrita.

Na Espanha do século XIX, Esteban (1997) cita o seguinte itinerário do ensino da escrita sobre os suportes nas escolas: os alunos primeiro escreviam sobre lousas pequenas, passando após para lousas de tamanho maior; em momento apropriado, os

---

<sup>51</sup> Trindade (2001) indica que, no Rio Grande do Sul, as lousas eram correntemente chamadas de pedras.

alunos passariam a escrever em lousas pautadas e, posteriormente, ao papel pautado, papel quadriculado e, por fim, ao papel sem pauta.

Os cadernos – ou *quadernos*, como já foram chamados, devido à forma dada pelas folhas dobradas em caráter artesanal e utilizadas nas escolas – ainda demorariam a popularizar-se na escola; pelo alto custo do papel e sua irregularidade e grossura à época, as lousas e/ou mesas com areia ainda seriam muito utilizadas até o início do século XX para a realização de exercícios de aprendizagem do traçado das letras (FERNANDES, 2008). O papel seria utilizado após muito treino da escrita sobre as lousas e/ou sobre a areia<sup>52</sup>.

Como a trajetória da escrita na escola permite visibilizar, uma nova economia do corpo em relação ao tempo e ao espaço é possível ver em funcionamento na escola moderna, especialmente a partir do método mútuo (NARODOWSKI, 2001). A escola foi ganhando contornos mais disciplinares, de forma a

fazer crescer a utilidade singular de cada elemento na multiplicidade, mas por meios que sejam os mais rápidos e menos custosos, ou seja, utilizando a própria multiplicidade como instrumento desse crescimento; daí, para extrair dos corpos o máximo de tempo e de forças, esses métodos de conjunto que são os horários, os treinamentos coletivos, os exercícios, a vigilância ao mesmo tempo global e minuciosa. [...] É para fazer crescer os efeitos utilizáveis do múltiplo que as disciplinas definem táticas de distribuição, de ajustamento recíproco dos corpos, dos gestos e dos ritmos, de diferenciação das capacidades, de coordenação recíproca em relação a aparelhos ou a tarefas (FOUCAULT, 2008c, p. 181).

Nesse ponto, é preciso destacar que a escrita ornamental praticada pelos calígrafos e ensinada nas escolas exigia um treinamento muito preciso do corpo: a fronteira entre uma escrita elegante ou não era extremamente rígida e infinitesimal. Pequenas sutilezas dos traçados mereciam grande investimento em exercícios musculares na escola (fig. 15), o que levava a um dispêndio grande de tempo. Foi preciso ajustar as táticas e possibilitar à escrita um caráter mais instrumental, cotidiano. Ao mesmo tempo, não se tratou de simplesmente dar mais liberdade à escrita, mas de produzir uma liberdade regulada em relação aos novos parâmetros de utilidade da escrita, cada vez mais incorporada às ações cotidianas.

---

<sup>52</sup> Nos Estados Unidos ainda é bastante comum a utilização de lousas individuais para o ensino da caligrafia. Em sites como o da organização não-governamental *Handwriting without tears* (“Caligrafia sem lágrimas”, em tradução livre), é possível encontrar à venda por \$7.25 esse tipo de material, recomendado para crianças a partir dos 4 anos de idade. Cf.: <http://shopping.hwtears.com/product/96/> Acesso em: janeiro de 2010.

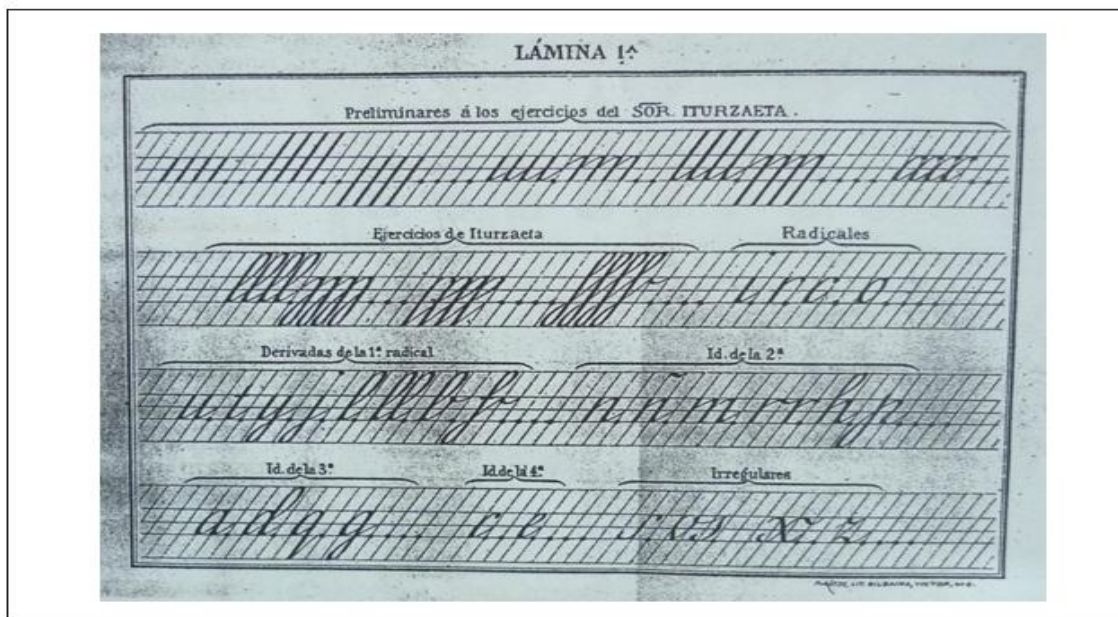


Fig. 15: Caderno de caligrafia espanhol do século XIX, utilizado nas escolas e também por calígrafos. As linhas são bem marcadas para a grafia com inclinação adequada das letras pelo aprendiz. Fonte: Esteban (1997, p. 319).

Sobre a produção da necessidade da escrita instrumental, muitos pontos podem ser destacados. Destacarei alguns que considero mais relevantes em relação aos efeitos que produziram. Primeiramente, falemos do método de ensino intuitivo e dos movimentos da Escola Nova.

Trindade (2001) esclarece que, apesar de o método intuitivo ser discutido na Europa desde a metade do século XIX e já ter sido proposto no Brasil por um projeto reformista de Rui Barbosa durante o período imperial, foi durante a república que o método começou a funcionar nas escolas brasileiras. O método propunha um deslocamento da pedagogia centrada na fala do professor à educação centrada nos sentidos, especialmente no olhar, na percepção do espaço. Buscava-se um ensino que desse à criança mais chances de experimentação do ambiente. Nesse contexto, emergem fortemente visitas a museus e outros lugares fora da sala de aula que permitissem o contato com conhecimentos formulados a partir da observação.

É o método intuitivo também que tornará a insistir sobre algo que Comenius já havia postulado no século XVII, em seu *Orbis sensualium pictus*: o ensino deveria utilizar fortemente as imagens como recurso didático-pedagógico. Se Comenius, na obra citada, já propunha o seu alfabeto onomatopeico ilustrado, veremos essa prática de associação entre letras e palavras a imagens ganhar força nas práticas em alfabetização

especialmente a partir do desenvolvimento sem precedentes do mercado editorial, com o aperfeiçoamento das técnicas de impressão, o barateamento da impressão a cores e a invenção da fotografia (ROTGER, 1997).

O método intuitivo associou-se aos postulados da Escola Nova. E não é possível falarmos desse movimento sem nos reportarmos às ideias do médico e psicólogo Édouard Claparède, que entre o final do século XIX e início do XX, influenciado pelo darwinismo, procurava desenvolver uma teoria sobre os modos de adaptação da criança ao ambiente. Ele desejava desenvolver uma teoria científica sobre a infância que fornecesse instrumentos à ação da pedagogia. Em 1905, Claparède publicou *Psicologia da criança e pedagogia experimental* e, em 1912, criou e dirigiu um instituto para estudo da psicologia infantil, no qual foi sucedido por Jean Piaget, com quem trabalhou.

Os estudos de Claparède tiveram intensa repercussão no movimento em prol da Escola Nova. Muitos dos seus estudos forneceram argumentos para o questionamento das práticas da escola tradicional. A “escola sob medida”, defendida por ele, deveria centrar a aprendizagem no interesse dos alunos, já que esse seria o motor pelo qual a criança mobilizaria suas energias na aprendizagem.

Outros ainda, como John Dewey, Ovide Decroly e Maria Montessori, também argumentaram a favor do que se convencionou chamar de “escola ativa” nas primeiras décadas do século XX; uma escola em que a ação da criança guiasse o ensino, como nos “centros de interesse”, proposto por Decroly. Pela prática, a criança desenvolveria habilidades científicas, como a observação e a experimentação, formularia hipóteses, confirmaria algumas e refutaria outras. Dessa forma, a sala de aula aparece cada vez mais narrada como um laboratório em que materiais concretos deverão ser apresentados desde muito cedo às crianças, para que os encaixem, empilhem, amarrem, abotoem, explorem suas propriedades olfativas, gustativas, táteis, como extensivamente defendeu Montessori (1965). Esses exercícios treinariam o corpo da criança, especialmente as mãos, como no uso de massas para modelagem, e desenvolveriam a concentração; no caso do ensino da escrita, essas atividades poderiam substituir exercícios musculares que eram realizados exaustivamente com foco na cópia de modelos. Em escolas *montessorianas*, ainda hoje, são bastante utilizadas placas de madeira com letras cursivas em relevo, geralmente feito com lixa, para iniciar a criança no traçado das letras. Também deve ser referenciada a proposta de Montessori que ficou conhecida

como “alfabeto móvel”<sup>53</sup>, por meio do qual as crianças aprenderiam a compor palavras manipulando as letras, geralmente confeccionadas em madeira, e trocando-as de lugar com facilidade.

Montessori também postulou que as crianças tivessem liberdade para escrever espontaneamente, criticando o ensino da escrita pela cópia de modelos. A figura abaixo (fig. 16), parte integrante do livro *The Montessori Manual: for teachers and parents*<sup>54</sup>, publicado originalmente em 1913 nos Estados Unidos por Dorothy Canfield Fisher, nos mostra como as crianças eram incentivadas a escrever espontaneamente e, por vezes, coletivamente em quadros. Ao chão, crianças escrevem utilizando letras móveis, como referenciado no parágrafo anterior.

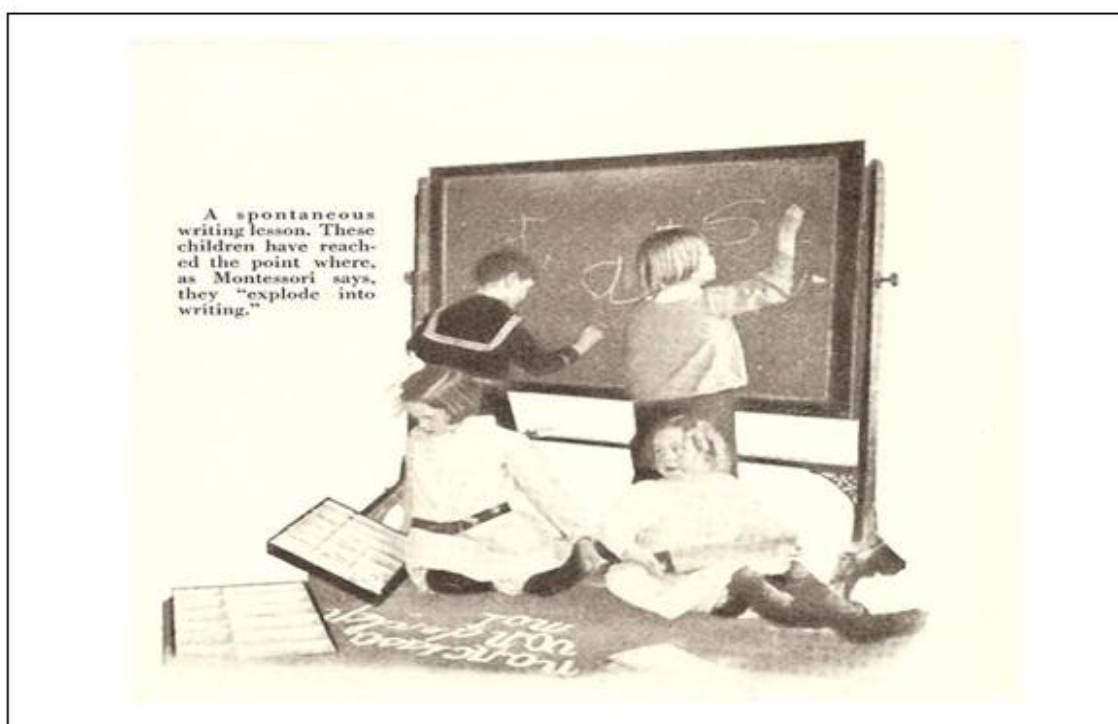


Fig. 16: Escrita espontânea, sem cópia de modelos, proposta por Montessori. À esquerda, lê-se: “Uma lição de escrita espontânea. Estas crianças atingiram o ponto em que, como Montessori diz, elas ‘explodem em direção à escrita’”. Fonte: Fisher (1964, p. 55).

<sup>53</sup> Atualmente, são raras as escolas no Brasil que não utilizam alfabeto móvel na alfabetização. Nos últimos anos da Educação Infantil, também é comum encontrarmos o uso desse material. Comumente vejo professoras confeccionando seu próprio alfabeto móvel, como eu mesma já fiz em alguns anos, recortando e colando as letras em material resistente, como as placas feitas de E.V.A. (abreviatura dos materiais etil, vinil e acetato).

<sup>54</sup> “O manual Montessori: para professores e pais”, em tradução livre.



Fig. 17: Materiais *montessorianos*. Abaixo e ao centro, placas de madeira com letras cursivas em relevo, com textura, para que a criança passe o dedo sobre elas e crie uma imagem mental – ou “memória muscular”, como Montessori se refere – da letra a partir da exploração tátil. Fonte: <http://earlychildcare.files.wordpress.com/2009/09/montessori-materials.jpg> Acesso em: maio de 2010.

Assim como Montessori, Dewey (1969) propunha que se criassem espaços nas escolas para oficinas de trabalhos manuais ligados a problemas práticos do cotidiano, como assar um pão, construir uma escada ou bordar uma toalha.

A proposta de uma “imprensa escolar”, de Freinet, também nos mostra como os discursos que apregoavam uma pedagogia ativa deslocaram a necessidade do ensino da escrita na escola estritamente por meio de exercícios grafomotores. Um jornal escrito e editado pelo conjunto de alunos seria produzido constantemente na proposta pedagógica de Freinet. As pautas seriam pesquisadas de acordo com o que despertasse o interesse dos alunos. As chamadas “aulas-passeio” e as entrevistas eram recomendadas para a produção das pautas.

Fica claro que estar em atividade ou em movimento na escola passa a ser frequentemente repetido pelas diferentes propostas *escolanovistas* que foram aqui brevemente destacadas. Os métodos de aprendizagem da leitura e da escrita deveriam ser renovados, deslocando as cartilhas do espaço central que possuíam na alfabetização. Para os defensores da Escola Nova, os livros em geral deveriam ser auxiliares da aprendizagem, não um único e imperativo recurso didático. A cartilha ficará tão marcada como parte de um método eminentemente diretivo que, ao final do século XX, veremos essa palavra em português ser utilizada apenas em manuais prescritivos, como

os que comumente vemos ser distribuídos por órgãos públicos à população com orientações sobre saúde e higiene. Livros para alfabetizar passarão a ser referenciados basicamente como “livros didáticos”, geralmente compondo coleções com os livros destinados às demais séries do Ensino Fundamental.

Como é possível visibilizar em propostas como as de Claparède, Decroly, Dewey, Montessori e Freinet, a Escola Nova engendrou uma nova forma de liberdade das crianças dentro da escola, mas uma liberdade com vistas a fazer a criança aumentar suas capacidades. Um maior número de atividades é prescrito para a criança dentro da escola e também fora dela. Essas atividades multiplicaram também o aparato de exames escolares. As técnicas de exame, segundo Foucault (2008c), permitem ao professor produzir um campo de conhecimentos em relação aos alunos, fazendo com que eles entrem em uma rede de anotações escritas e acumulação documentária. Por isso veremos cada vez mais durante o século XX se popularizarem discussões como as que versam sobre a avaliação processual. Pareceres descritivos ou *portfólios* de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil e nas turmas de alfabetização, substituirão com frequência as notas ou as fichas de habilidades, que ao professor bastava preencher com um X. Os pareceres exigirão que o professor descreva as aprendizagens dos alunos, geralmente em uma perspectiva evolutiva, e reúna uma série maior de registros sobre seus alunos, que lhe forneçam elementos para avaliar as aprendizagens. Trata-se, portanto, de multiplicar as técnicas que permitam tornar visível uma subjetividade que se pretende medir, pois, como complementa Rose (1998, p. 39), o exame transcreve “os atributos e suas variações em formas codificadas, possibilitando que eles sejam acumulados, somados, normalizados, que se tire sua média e que sejam normalizados – em suma, documentados”.

Nesse cenário discursivo, o que se assiste é uma otimização da aprendizagem da escrita. Da perfeição da escrita, conquistada com extensos exercícios caligráficos, a partir do século XX veremos alargarem-se os níveis considerados aceitáveis pela escola como uma boa escrita. É um cenário de escritas mais flexíveis que vemos emergir durante o século XX. Indivíduos mais criativos, que aprendam rápido e se adaptem facilmente a novas funções é o que as formas de ação da racionalidade neoliberal que foi se desenvolvendo nesse período histórico produzirão (FOUCAULT, 2008e). Escritas ossificadas, extremamente geometrizadas, extrapolarão o novo cálculo temporal das atividades feito pela escola, pois se tornará imperativo que as escritas circulem mais.

Enquanto a escrita ornamental limitava, proliferava fronteiras, a escrita instrumental funcionará em uma economia de fabricação e gestão das liberdades escritoras. Nesse ponto, veremos a caligrafia funcionar cada vez mais como um recurso terapêutico às escritas infantis que escaparem dos gradientes de normalidade ou, também, como recurso para auxiliar na produção dessa escrita que, agora, deverá ser legível, não necessariamente bela.

Além das discussões sobre os métodos de ensino urdidas entre os séculos XIX e XX, também é relevante destacar outro cenário de discussões que nos fornecem mais elementos para compreender por que fontes caligráficas que durante muito tempo foram consideradas adequadas para o ensino da escrita acabaram perdendo espaço durante o século XIX e especialmente no século XX: vamos às discussões sobre leiturabilidade (*readability*), que emergiram a partir do desenvolvimento maciço de estudos sobre comunicação visual e ganharam mais espaço com os estudos da Psicologia da forma. Antes, cito rapidamente que, entre as fontes que foram perdendo espaço na iniciação da escrita escolar, encontram-se a gótica, a inglesa e a francesa (fig. 18). A cursiva, exemplificada no quadro abaixo junto às demais fontes citadas, não era considerada ornamental; era uma escrita mais vulgar em relação às outras: “É a que se escreve ao *correr da pena*, sem outra preocupação que não seja a de a fazer bem legível” (LAGE, 1924, p. 72-73). A letra cursiva, mais instrumental do que ornamental, é a letra que assumirá um posto hegemônico nas escolas a partir do deslocamento da caligrafia ornamental.

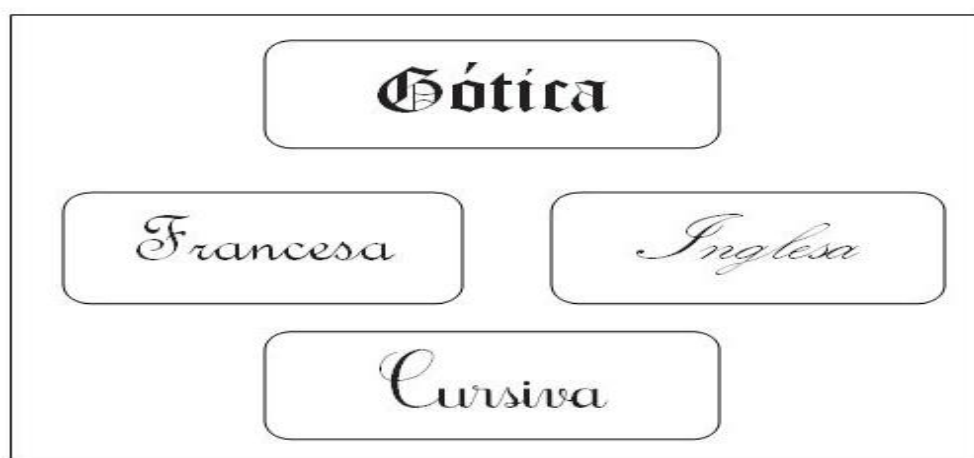


Fig. 18: Fontes caligráficas mais notáveis entre as correntemente utilizadas até o século XIX, de acordo com Lage (1924). O autor ainda inclui as fontes *bastarda* e *redonda*.



Sobre a leiturabilidade, é preciso situar que passou a discutir-se o assunto a partir do questionamento do conceito de legibilidade da escrita. Seria suficiente uma escrita ser legível? Spencer (1969 *apud* RUMJANEK, 2008) mostra que a preocupação com a legibilidade das fontes tipográficas não é recente. Ele afirma que os primeiros testes preocupados com a legibilidade dos textos que se tem registro foram realizados em Paris, no século XVIII, pela Imprimerie Nationale<sup>55</sup>. Em uma folha, foram impressos textos com letra Didot e, em outra, o mesmo texto com Garamond. Testando a leitura das folhas em diferentes distâncias, a Imprimerie Nationale concluiu que a letra Garamond (fig. 19) oferecia mais legibilidade à distância do que a Didot. Já no século XX, será questionado o foco da escrita apenas na forma e clareza dos caracteres tipográficos: além da legibilidade, a leiturabilidade também passará a ser discutida, como um conceito mais amplo para referir-se à facilidade e velocidade proporcionada pelos caracteres à leitura. Rumjanek (2008, p. 1233) afirma que “um texto pode ser legível, mas não ter boa leiturabilidade, o que significa que sua leitura não é confortável e torna-se cansativa”. O espaço entre as letras e palavras, a simetria e o desenho das letras, assim como o espaço entre linhas são condições que, devidamente organizadas, permitiriam um grau maior de leiturabilidade. No caso das escritas ornamentais, estudos de diferentes áreas, como a comunicação, a pedagogia e a psicologia, argumentaram que o excesso de decorações causaria tensão entre as informações visual e verbal, dispersando o leitor.

---

<sup>55</sup> Fundada no século XVI por decreto real, a Imprimerie Nationale tinha por objetivo devolver à tipografia francesa o esplendor alcançado no século XVI com a popularização por toda a Europa dos caracteres tipográficos encomendados a Claude Garamond pelo rei François I.



Fig. 19: Fonte Garamond. Matrizes tipográficas originais utilizadas por Claude Garamond no século XVI. Fonte: [http://museum.antwerpen.be/plantin\\_moretus/index\\_eng.html](http://museum.antwerpen.be/plantin_moretus/index_eng.html). Acesso em: maio/2010

Benatti (2008) mostra em seu estudo discussões que ocorreram nesse mesmo período entre profissionais da comunicação visual acerca do uso das fontes tipográficas. Para o autor, um forte espírito racionalista emergia na época, com um intenso questionamento das fontes clássicas utilizadas na tipografia. Os ornamentos concorreriam com a sutileza e leveza que o comércio vinha buscando para a imagem dos seus produtos. Buscava-se, então, uma nova tipografia que “retornasse à essência elementar das letras” (id., *ibid.*, p. 9), como rudimentarmente poderia ser visto nas inscrições em monumentos na Grécia Antiga, com letras pouco angulosas. Buscava-se uma letra mais funcional e que fosse acessível à leitura da população com pouca escolarização (SAMPSON, 1996).

As fontes sem serifas<sup>56</sup>, ou *sans-serif*, passaram a ser amplamente desenvolvidas e empregadas em anúncios. Sampson (*ibid.*, p. 125) nos diz que, no período entreguerras, “os tipógrafos alemães e suíços começaram a elevar a *sans-serif* à condição de tipo-de-livro. O tipo *sans-serif*, despojado de todos os enfeites desnecessários, foi proposto como ideal para o homem do 20s [sic]”.

<sup>56</sup> Serifas são os prolongamentos que algumas fontes possuem em suas extremidades (Cf. fig. 20).



Fig. 20: Fontes com e sem serifas. À esquerda, fonte Times New Roman, com serifas, marcada pelo prolongamento das extremidades. À direita, fonte Arial, sem serifas (*sans serif*). Fonte: <http://www.colaborativo.org/blog>. Acesso em: maio de 2010.

A discussão sobre o uso das serifas será constante durante o século XX. A Psicologia da forma – ou *Gestalt* – argumentou que a presença das serifas produziria um efeito maior de legibilidade, devido à linha imaginária traçada pelo leitor em função dos arremates das letras, o que levaria a um efeito de continuidade. Entre seus princípios, a *Gestalt* destacava que a mente humana tenderia a analisar as informações visuais recebidas como completas, mesmo quando houvesse partes ausentes (princípio do fechamento), assim como tenderia a dar mais importância ao todo do que às partes que seguem um mesmo padrão (princípio da continuidade). Desde seu desenvolvimento, a *Gestalt* vem sendo amplamente estudada e aplicada por profissionais da comunicação visual, sendo elemento de estudo nos cursos de formação superior.

A polêmica sobre o uso das fontes serifadas e a promoção da legibilidade ganhou mais visibilidade com o desenvolvimento da informática e a popularização dos editores digitais de texto, que oferecem amplo repertório de fontes ao usuário. A *Microsoft*, multinacional líder no mercado mundial de *softwares*, desde o lançamento do *Windows*, seu produto mais vendido, comercializa em seus programas a fonte serifada *Times New Roman* como fonte padrão. A partir do pacote Office 2007, a mesma empresa passou a indicar a fonte *Calibri*, sem serifas, como padrão. Uma gama de testes de legibilidade e legibilidade é realizada até chegar a uma fonte que se entenda como adequada para ser oferecida como padrão; por que agora a *Microsoft* teria aderido a uma fonte sem serifas é um questionamento ainda sem resposta, mas que nos mostra uma

revisão de conceitos que afeta milhões de usuários – escritores e leitores dos textos que se produzem com o auxílio do Word, o editor de textos do Office.

Outro aspecto a ser destacado é o investimento conjunto da psicologia e da comunicação visual sobre o estudo de associações emocionais que as fontes tipográficas poderiam remeter a um maior número de pessoas, de forma que fosse possível vincular tais emoções a uma marca comercial. No documentário *Helvetica*<sup>57</sup> (HUSTWIT, 2007), a fala do designer gráfico Neville Brody, transcrita abaixo, nos mostra a produtividade desses estudos no trabalho com fontes tipográficas para a comunicação visual de uma marca:

O modo como algo é apresentado define o modo como você reage. Então você pode escolher a mesma mensagem e apresentá-la com três tipos diferentes, e a resposta a isto, a imediata resposta emocional será diferente. A escolha do tipo é a primeira arma, se quiser, naquela comunicação. E eu digo arma amplamente porque em *marketing* comercial e propaganda, a maneira como a mensagem é apresentada definirá a nossa reação à mensagem do anúncio. Se ele disser ‘compre estes *jeans*’ com uma fonte grunge, você já está preparando para algum tipo de *jeans* surrado ou para ser vendido em algum tipo de loja de roupas alternativas. Se você vê essa mesma mensagem em Helvetica, é provável que esteja à venda na GAP<sup>58</sup>. [Você] sabe que será limpo, que cairá bem em você, que você não chamará muita atenção. [...] De certo modo, Helvetica é um clube. É uma marca de associação; é um crachá que diz que fazemos parte da sociedade moderna.



Fig. 21: Fonte Helvetica, que deu origem ao documentário homônimo, em homenagem aos cinquenta anos da criação dessa fonte.

<sup>57</sup> O documentário *Helvetica* é uma produção independente suíça, dirigida por Gary Hustwit e lançada em 2007, em comemoração ao cinquentenário da fonte tipográfica que empresta nome ao filme. A fonte foi criada em 1957 pelos suíços Max Miedinger e Eduard Hoffmann e é considerada uma das fontes mais presentes nas paisagens urbanas, concorrendo com a fonte Arial. Já a Arial é considerada uma derivação da Helvetica e foi projetada pela empresa *Monotype*, em 1982, a pedido da *Microsoft*, interessada em adquirir uma fonte parecida com a Helvetica a baixo custo. Desde 1993, a *Microsoft* distribui a Arial como uma das fontes dos seus *softwares*. Em tempo: a Helvetica era a fonte padrão da Apple, empresa rival da *Microsoft* na produção de *softwares*. Cf.: <http://www.helveticafilm.com/> e <http://arteevicio.com/design/inspiracao/inspiracao-8-especial-helvetica-o-filme/>.

<sup>58</sup> Famosa loja de roupas norte-americana, com franquias em vários países.

A fala do *designer* gráfico transcrita acima não interessa aqui por si só, mas pela rede de relações que mantém com outros movimentos em relação à escrita em diferentes espaços sociais nos últimos séculos. A escrita foi capturada e é continuamente produzida em um jogo de verdades que atravessa as fronteiras disciplinares que tanto a Modernidade trabalhou para delinear. Os livros escolares que hoje ensinam caligrafia emergem em meio a essa malha discursiva que envolve essa confluência de saberes sobre a escrita. Pelo exposto, fica mais claro por que a cursiva ganhou espaço hegemônico no ensino da escrita atualmente nas escolas brasileiras<sup>59</sup>. Os adornos das fontes ornamentais foram sendo classificados como poluentes quando utilizados em um texto na íntegra. Ainda no século XIX, discursos higienistas também reforçariam a lenta interdição da escrita ornamental que se processou nas escolas primárias.

Sobre o assunto, é importante situar que a Modernidade urdiu “um complexo e descontínuo projeto de higienização da sociedade, visando a atender códigos de um mundo civilizado, os quais são construídos e reconstruídos por intermédio de operações de empréstimo e afastamento entre homens ancorados em racionalidades distintas, como a ordem médica e a ordem eclesiástica” (GONDRA, 2002, p. 316). Nesse processo, o século XIX assistiu a uma progressiva “extensão dos saberes médico-fisiológicos para o campo pedagógico”, o que resultou em críticas aos métodos empregados nas escolas e em prescrições sanitárias por parte dos médicos às práticas escolares (STEPHANOU, 2000, p. 4).

Entre as práticas criticadas estava a do ensino da caligrafia inclinada, em voga no Brasil à época. Artigos em revistas especializadas em medicina chegaram a publicar estudos relacionando a prática da caligrafia inclinada ao desenvolvimento de moléstias como a miopia e a escoliose (FARIA FILHO, 1998). Em vista disso, a caligrafia vertical, que já havia sido utilizada em muitas escolas cristãs, logo ganhou defensores entre os médicos em diversas partes do mundo, tornando-se obrigatória em muitas escolas pela repercussão dos estudos que condenavam a caligrafia inclinada. Para escrever com a caligrafia vertical, o aluno deveria posicionar seu antebraço sobre a

---

<sup>59</sup> Na atualidade, a cursiva pode ser entendida como uma letra eminentemente escolar. Ferreiro e Teberosky (2008), por exemplo, repararam que crianças argentinas e espanholas sem escolarização, quando solicitadas para que escrevessem, faziam-no utilizando letras de imprensa maiúsculas. Para esse grupo de crianças, a letra cursiva seria “a letra com que os adultos escrevem”. Na pesquisa das autoras, a letra cursiva começa a aparecer nas amostras de escritas de crianças já em escolarização inicial.

mesa formando um ângulo inferior a 45°, enquanto as laterais do papel deveriam formar ângulos retos em relação às laterais da mesa.

Essa nova fonte caligráfica foi apresentada como mais rápida e como promotora de escritas mais legíveis. Além disso, foi considerada mais salutar por recomendar aos alunos o posicionamento do tronco ereto, condenando a prática habitual dos alunos de debruçar-se, encostando a barriga na mesa. “Papel direito, corpo direito, escrita direita” era a prescrição que circulava na época e que resumia o ideal higienista de seus defensores. Políticos das primeiras décadas do século XX não demoraram a recomendar a adoção da escrita vertical nas escolas, como mostram os estudos de Faria Filho (1998) sobre a escola mineira, de Vidal (1998) sobre a escola paulista e de Trindade (2001) sobre a escola gaúcha.



Fig. 22: Sala de aula da Escola Primária Caetano de Campos, em São Paulo, 1908. O posicionamento do papel sobre as mesas dos alunos, bem como suas posturas, indicam o uso da caligrafia vertical na sala de aula retratada na fotografia acima. Fonte: Vidal (2009).

Uma escrita que dispensasse adornos e inclinações, como postularam os discursos higienistas, preservaria a saúde ocular das crianças, assim como evitaria disfunções posturais. Em circulação junto a outros discursos, como os que foram neste espaço discutidos, a caligrafia ornamental foi perdendo espaço, e a escrita instrumental,

vulgarizada e em estilo vertical, ganhará o espaço hegemônico que veremos nos livros de caligrafia analisados a seguir, na parte III. E é interessante que hoje a fonte cursiva seja compreendida popularmente como sinônimo de caligrafia, como se a caligrafia pudesse ser praticada apenas com essa fonte ou não pudesse ser praticada com fontes soltas, sem ligação, como também o foi por muito tempo em algumas escolas europeias antes do século XIX<sup>60</sup>. O que é preciso mostrar é como esse poder se organiza na escola para agir sobre o sujeito que escreve, já que, ao falarmos em normalização das escritas infantis pela caligrafia didatizada nos livros, estamos falando da normalização do sujeito.

## 2.6 ESCRITA E CALIGRAFIA: deslocamentos

**H**oje, parece-nos natural a diferenciação entre escrita e caligrafia nas práticas escolares; mas, há não muito tempo, aprender a escrever era aprender a caligrafar: alfabetizava-se ao mesmo tempo em que se aprendia um rigoroso traçado das letras do alfabeto por meio de intensos exercícios musculares, com materiais não tão deslizantes sobre a folha não tão lisa quanto hoje estamos acostumados.

O Decreto de 5 de junho de 1899, que determinava o programa para a escola elementar no Rio Grande do Sul, em seu 16º artigo, nos permite retomar os discursos que circulavam à época sobre o ensino da escrita nas escolas gaúchas: “Todos os trabalhos escriptos serão considerados exercícios de calligraphia, devendo, para este fim, depois de corrigidos pelo professor, ser passados a limpo” (*apud* TRINDADE, 2001, p. 269).

Já no início do século XX, o professor português Bernardino Lage (1924, p. 63-64), da Escola Primária de Coimbra, em manual cujas ideias também repercutiam no Brasil, assim considerava o ensino da escrita:

À semelhança do que sucede com a leitura, a escrita é a princípio um trabalho mecânico. Ao ser iniciada na escrita, a criança não pensa no significado do que escreve, porque toda a sua atenção é pouca para atender à forma dos

---

<sup>60</sup> Sobre o assunto, conferir os trabalhos de Blay (1997) e Esteban (1997).

elementos a escrever. Por mais inteligentemente que o ensino seja feito, o principal esforço do principiante é sempre de natureza física.

Quando, porém, depois de certa prática, o aluno tenha adquirido seguro conhecimento da forma das letras e as trace com facilidade, a sua principal preocupação passa a consistir em saber quais as letras com que deve escrever cada palavra e como ligar entre si essas letras para que as palavras fiquem corretamente formadas. [...]

Não tendo dificuldades em traçar as letras e conhecendo já regularmente a ortografia das diversas palavras, a criança passa a atender ao significado do que escreve e, portanto, à pontuação que até aí lhe era indiferente.

A concepção de escrita visível nos excertos da obra de Lage nos permite associar escrita à cópia: primeiro o aluno aprendia a traçar as letras em ordem crescente de dificuldade; depois, decorava a escrita das palavras para copiá-las e, por último, investir-se-ia sobre o significado do que se estava escrevendo. O ensino da escrita, assim como se percebe na leitura do excerto do Decreto de 1899, é definido principalmente a partir de um trabalho estético que o aluno deverá realizar sobre sua escrita.

A ênfase no ensino do traçado as letras ainda será por muito tempo um forte investimento escolar, o que nos mostra que não há transformações a um só golpe dos discursos *escolanovistas*, discutidos na seção anterior. Na década de 1920, Vidal e Gvirtz (1998) relatam a emergência de debates em São Paulo acerca da caligrafia muscular<sup>61</sup>, que fora adotada pelo colégio americano Mackenzie. Interessado no assunto, Lourenço Filho incentivou as primeiras experiências com a caligrafia muscular no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que estava sob sua direção. Tais experiências foram coordenadas pela diretora da escola primária desse Instituto, a professora Ormindia Marques, que se propôs a investigar entre os anos de 1933 e 1936 técnicas para o que pudesse ser chamado de uma “boa escrita”, já que, para ela, “escola moderna não poderia ser sinônimo de caligrafia ruim” (PERES, 2003, p. 84). Ormindia

---

<sup>61</sup> A caligrafia muscular propunha o ensino da escrita por tração, e não por pressão, pelo uso sistemático do músculo do antebraço e deixando a mão livre (VIDAL; GVIRTZ, 1998). É importante destacar que a preocupação com o aprimoramento das técnicas de escrita manuscrita para que permitissem um traçado mais rápido é bastante visível no século XX; no entanto, não deve ser esquecido que suas condições de possibilidade devem ser buscadas em períodos anteriores. A caligrafia muscular proposta por Ormindia Marques trata-se de uma adaptação do método desenvolvido primeiramente pelo inglês Joseph Carstairs, na década de 1830, e popularizado por Austin Norman Palmer, criador do conhecido *Método Palmer*, no final do século XIX. Carstairs apresentou um estudo baseado na análise de padrões de movimento de escritôes considerados eficientes, demonstrando que o movimento do antebraço, apoiado sobre a mesa, permitia mais agilidade à escrita. Já Palmer desenvolveu uma fonte que entendia ser mais adequada aos movimentos musculares exigidos pela escrita, assim como também desenvolveu um sistema de exercícios ritmados para o aprendizado da caligrafia muscular. A fonte ficou popularmente conhecida pelo problemático termo “alfabeto de Palmer”; no entanto, não foi inventado um novo alfabeto, mas uma nova fonte para escrita, baseada na fonte inglesa. Palmer prometia legibilidade e rapidez na escrita sem sofrimento, começando o ensino pelas posturas adequadas ao escrever.



propunha o ensino ritmado dos traçados das letras de forma lúdica às crianças, assimcomo o ensino de conteúdos cívicos por meio da caligrafia. A bela forma e a velocidade da escrita muscular, essa última considerada característica necessária à população no contexto de industrialização brasileira, foram aspectos que fizeram Orminda concluir que esse seria o tipo de escrita ideal a ser ensinado nas escolas brasileiras.

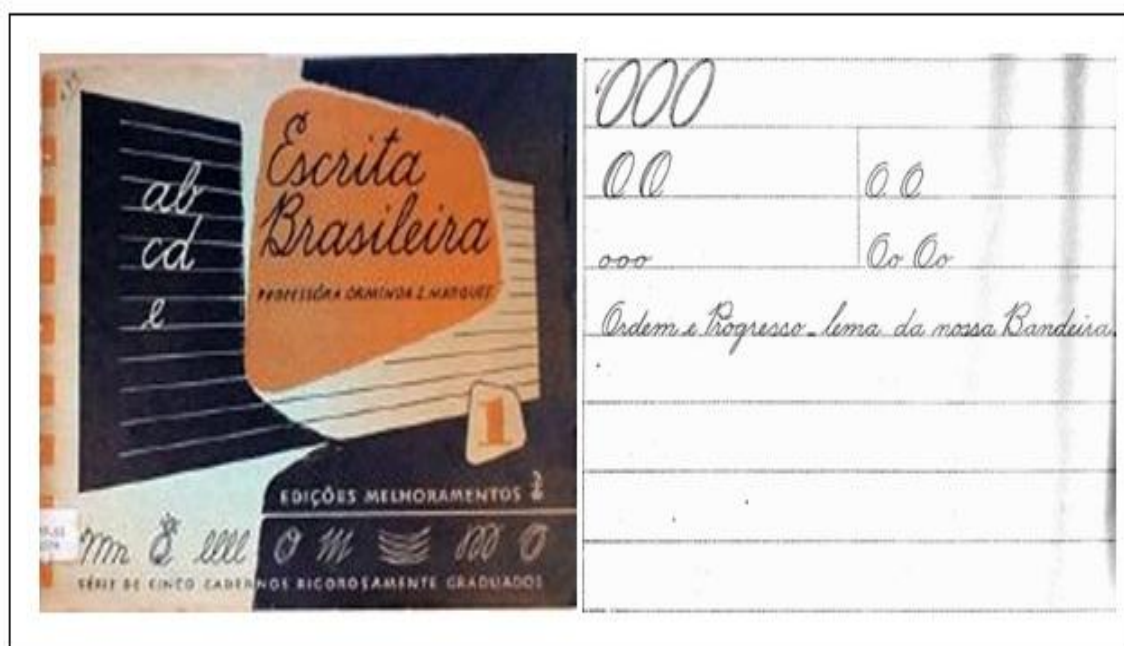


Fig. 23: Capa e exemplo de lição do volume 1 dos cadernos *Escrita Brasileira*, de caligrafia muscular, de autoria de Orminda Marques (1953). Fonte: Acervo *Memória da Cartilha*.

Vidal e Gvirtz (1998) referem que a experiência na escola primária rendeu a publicação de cadernos seriados de caligrafia, entre 1940 e 1960, elaborados por Orminda. Os cadernos chegaram a ter tiragem de 250 mil exemplares anuais. Todavia, “apesar de divulgadas a todo território nacional, não conseguiram [as experiências com a caligrafia muscular] impor um novo modelo de escrita, permanecendo o uso do tipo vertical nas escolas brasileiras” (id., *ibid.*, p. 23).

Também na década de 1930, quando surgia a proposta da caligrafia muscular no Brasil, ganhariam força atividades que promovessem a discriminação de semelhanças e diferenças entre figuras, a orientação espacial, a formação da progressão esquerda-direita, entre outras, a partir da implementação dos *Testes ABC*, formulado por Lourenço Filho, em intenso trabalho de costura de contribuições da psicologia ao campo

da pedagogia. Preocupado com o alto índice de reprovação de alunos na 1ª série da escolarização inicial, Lourenço Filho organizou um conjunto de testes que procurava verificar o nível de habilidades das crianças em diferentes áreas, como visomotora e auditivomotora, de forma a organizar os alunos em turmas homogêneas em suas habilidades, visando a, possivelmente, favorecer a alfabetização. A grande circulação dos *Testes ABC* entre os educadores, não só brasileiros mas também estrangeiros, sugere uma organização da prática pedagógica para preparar as crianças para esse tipo de teste. Não é exagero pensarmos que, ao mesmo tempo em que um teste aplicado sobre qualquer nicho populacional procura aferir em linguagem matemática o potencial de cada indivíduo, ele também coloca em funcionamento o que é tido como referência ou, em outras palavras, como normal para os conhecimentos aferidos. Assim, nas cartilhas contemporâneas aos *Testes ABC*, veremos uma crescente incorporação de atividades de discriminação visual. É possível localizar efeitos desses discursos também em manuais direcionados à pré-escola, como o de autoria de Lia Dalva Grosso e de Thelma Bellotti (1978), de grande vendagem na década de 1970. A imagem a seguir (fig. 24) ilustra algumas das orientações dessas autoras para preparar a criança pré-escolar para a escrita.

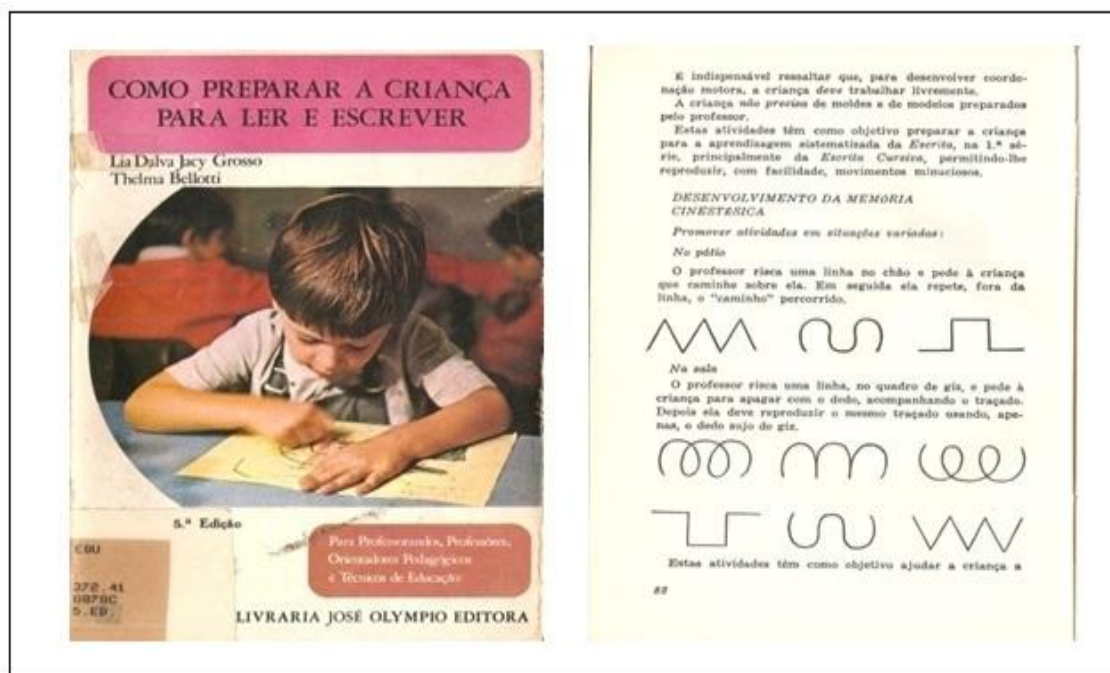


Fig. 24: Capa e exemplo de lição do manual de Grosso e Bellotti (1978). Na imagem à direita, interessa destacar os movimentos retos e em espirais que o manual prescreve como necessários à aprendizagem da escrita.

O trabalho de Peres (2003) nos reportará ao ensino da escrita na década de 1950, também no Rio Grande do Sul. A autora nos mostra as orientações do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE), órgão vinculado à Secretaria de Educação e Cultura do estado, em relação ao ensino da escrita nas escolas primárias:

Pode-se agrupar nos seguintes os objetivos da ‘Escrita’ na escola primária:

1. permitir legibilidade, isto é, clareza, uniformidade no traçado de modo a facilitar a leitura, considerando-se ser a escrita meio de comunicação;
2. desenvolver rapidez, atendendo, assim, às exigências da vida moderna;
3. dar o hábito da disposição elegante e apresentação cuidadosa dos títulos e textos, o que virá concorrer para a educação estética da criança (CPOE. Comunicado nº 4, 15/04/1950 *apud* PERES, 2003, p. 82-83).

Em relação ao excerto acima, faço duas considerações: em primeiro lugar, destaco que os três objetivos do ensino da escrita envolvem estritamente preocupações estéticas e motoras. Repara-se uma preocupação bem presente com a forma da escrita, o que justifica o corriqueiro uso dos cadernos de caligrafia nessa época para todos os alunos em fase inicial de escolarização, havendo até mesmo uma disciplina chamada *Caligrafia* há não muitas décadas nas escolas gaúchas. Em segundo lugar, o item 2 faz referência à uma preocupação que se avolumava à época: a rapidez com que a escrita manuscrita deveria dotar-se cada vez mais. A concorrência que muitos viam entre a máquina de escrever e a escrita manuscrita, semelhante à que hoje assistimos em relação à escrita no teclado dos computadores, aumentava a urgência por uma escrita mais veloz e instrumental do que lenta e ornamental. Com o advento das máquinas auxiliando a escrita, transfere-se também para elas o que por muito tempo foi possível domesticamente apenas pela mão humana: um traçado com acabamento mais uniforme e elegante. A propaganda abaixo, veiculada em revistas brasileiras possivelmente entre as décadas de 1940 e 1950<sup>62</sup>, nos permite ver a agilidade da escrita à máquina elétrica ser anunciada como um dos grandes trunfos do produto, já que são prometidos 26% menos de esforço do que ao utilizar, suponho, outras máquinas com teclas não tão

---

<sup>62</sup> Não foi possível precisar a data de circulação do anúncio, nem a revista em que foi publicado. A *Olivetti*, que posteriormente comprou a *Underwood*, informa que as primeiras máquinas elétricas da *Underwood* foram produzidas a partir de 1940. O *site* que postou o anúncio – referenciado na figura 25 – carece de fontes que permitam localizar melhor cronologicamente o período em que tal propaganda circulou.

macias. Economizar esforço e produzir mais pela escrita, portanto, como um imperativo forte durante o século XX<sup>63</sup>.



Fig. 25: Anúncio da máquina de escrever elétrica *Underwood Standard*. À esquerda da máquina de escrever, no pequeno quadro em destaque, lê-se: “Desenhada para secretárias exigentes – sinta a diferença – escreva com 26% menos de esforço. Se deseja uma coisa realmente diferente experimente a nova Underwood com ‘Toque de Ouro’”. Fonte: <http://alanabrinker.wordpress.com/2009/11/01/voce-faz-parteda-geracao-y-entao-qual-seu-diferencial-no-mercado/maquina-de-escrever/> Acesso em: abril/2010.

Se trago esses acontecimentos para a discussão, não se trata de mera ilustração, mas de situar esse deslocamento cada vez maior da caligrafia ornamental para a instrumental nas práticas escolares de ensino da escrita vinculado também aos efeitos proporcionados pela necessidade crescente de automação, miniaturização, portabilidade e popularização de produtos já existentes que foi emergindo durante o século XX. Produzir mais e em menos tempo foi tomando proporções cada vez maiores nas formas

<sup>63</sup> Deve ser considerado que, em países como Japão e China, a escrita manuscrita continua possuindo grande prestígio. Sampson (1996, p. 209) alerta que “nessas sociedades a escrita à mão tem um papel relativamente mais importante que no Ocidente. As máquinas de escrever não são comuns e, por exemplo, as letras de um cartaz, que na Europa normalmente imitam a regularidade da imprensa, no leste asiático procuram simular a escrita com pincel e tinta. Além disso, as normas sociais e os padrões estéticos aplicáveis à escrita à mão não levam em conta a clareza e a regularidade; muito pelo contrário”.

de capitalismo que foram se desenvolvendo nesse período. E essas condições tornaram possível o aperfeiçoamento dos instrumentos de escrita. Muitas profissões passavam a requerer o aperfeiçoamento das técnicas utilizadas para escrever. No caso do jornalismo, o relato do jornalista e publicitário Nelson Cadena (2008, s/p), em seu *Almanaque da Comunicação*<sup>64</sup>, ilustra bem o cálculo do tempo que se pretendia economizar migrando de práticas de escrita manuscrita para práticas mediadas pelas máquinas:

Desde a última década do século XIX o teclado “infernal” que assustava os jornalistas com a sua incompreensível combinação de letras já era realidade nas oficinas desde a introdução do linotipo. [...] O jornalista escrevia a mão e o linotipista, que muitas vezes era obrigado a interpretar garranchos, fazia a digitação mecânica. Redatores mais experientes sentavam-se ao lado do linotipista e ditavam o seu texto de cabeça; as correções feitas, ali mesmo, na hora.

[...] a Folha de São Paulo adquiriu em 1983 os primeiros computadores para substituir as antes rejeitadas e naquele momento imprescindíveis máquinas de escrever. O objetivo era o mesmo, compatibilizar os processos de pré-impressão, tanto que uma vez consolidada a mudança, alguns anos depois, a Folha calculava em 40 minutos o ganho de tempo. E tempo já era moeda calculada pelo departamento industrial e a expedição.

As práticas pedagógicas aos poucos também vão deixando de lado complexos instrumentos de escrita, como as penas de origem animal que precisavam ser aparadas e utilizadas junto a mata-borrões e tinteiros. A invenção da caneta esferográfica no final da década de 1930 também prometeu revolucionar as práticas de escrita pela praticidade de reunir instrumento de escrita e tinta em uma só peça e com um custo acessível. A leveza do material e a distribuição uniforme da tinta pela esfera gráfica situada na extremidade que toca o papel também constituíram atrativos ao consumo da novidade, que só se popularizou a partir da década de 1950. Com a esferográfica, veremos as escritas manuscritas cada vez mais personalizadas, diferentemente do que acontecia com as penas, cujos formatos do talhe traziam mais limites à forma da escrita. O anúncio da figura 26, veiculado na década de 1960, nos mostra como a esfera, situada na extremidade da caneta, é apresentada em destaque aos consumidores, mostrando o diferencial que proporcionaria os efeitos tão procurados de rapidez, suavidade e leveza à escrita.

---

<sup>64</sup> *Almanaque da Comunicação* é o nome do site que Nelson Cadena mantém na internet e que serviu de fonte para esta parte da Dissertação. Cf.: <http://www.almanaquedacomunicacao.com.br/>. Acesso em: fevereiro de 2010.



Fig. 26: Anúncio da caneta BIC esferográfica na década de 1960 em revista portuguesa. No canto inferior esquerdo, lê-se: “Experimente uma BIC Mistério! Nunca poderá escrever mais depressa do que com ela. A nova esfera <poli-glace> - em carbureto de tungstênio – desliza suavemente sem faltas de tinta nem defeitos. E a sua última palavra será tão nítida quanto a primeira”. Fonte: <http://diasquevoam.blogspot.com/2008/12/para-o-vizinho-bic.html>. Acesso em: outubro de 2009.

Para compreendermos como se produziu a marcada diferença que hoje soa como natural aos educadores entre escrita e caligrafia, é importante também nos reportarmos ao impacto da circulação da pesquisa do grupo coordenado pela argentina Emília Ferreiro, que ficou conhecida no Brasil como *Psicogênese da língua escrita* (2008). Os enunciados colocados em circulação pela obra das pesquisadoras deslocaram o status de verdade que até então possuíam as práticas escolares da escrita como cópia e também do período preparatório que passou a anteceder essa aprendizagem. Já no início da obra, ao apresentar a pesquisa, as autoras salientam:

Partindo do nosso ponto de vista, não se trata de partir do conceito de ‘maturação’ [...], nem de estabelecer uma lista de aptidões e de habilidades. Fundamentalmente, porém, não se trata de definir as respostas das crianças em termos do ‘que lhe falta’ para receber um ensino. Ao contrário, procuramos colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento. Em cada um dos Capítulos deste livro, e em cada análise dos diferentes níveis de

respostas, este princípio será reencontrado: a conduta infantil definida como uma maneira de aproximação ao objeto de conhecimento [...], que supõe um caminho de longa construção (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008, p. 36).

Os grafismos infantis outrora considerados sem nexos ou imaturos pelos professores são alçados a outro patamar de classificação pela linguagem fornecida pela Psicogênese da língua escrita. Seguindo ensinamentos obtidos sob orientação de Jean Piaget durante a década de 1970, em Genebra, Ferreiro adaptou o método clínico *piagetiano* junto com outras pesquisadoras para analisar como crianças entre 4 e 6 anos de idade, com e sem escolarização, se apropriavam da escrita como objeto de conhecimento. Nesse movimento, as pesquisadoras reuniram conjuntos de hipóteses sobre a escrita formuladas por crianças argentinas e mexicanas nas situações de teste. Cada hipótese<sup>65</sup> seria equivalente a um nível cognitivo. Cabe destacar, ainda, que as crianças participantes dos testes possuíam o espanhol como língua materna. O estudo foi, então, publicado pela primeira vez em 1979 com o título *Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño* e teve sua primeira edição no Brasil em 1985.

Ao final da pesquisa, Ferreiro e Teberosky (2008) fazem três afirmações teóricas que entendem terem sido comprovadas pela pesquisa realizada: primeiro, a leitura não deveria ser identificada como decifrado; segundo, não se deveria identificar escrita com cópia de um modelo externo; e, por fim, não se deveria identificar avanços tanto na leitura como na escrita com avanços no decifrado e na exatidão da cópia gráfica. Ao copiar e decifrar, a criança não teria oportunidades de testar suas hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita e de formular outras que a auxiliassem a avançar na

---

<sup>65</sup> Ferreiro e Teberosky (2008) postularam cinco níveis evolutivos em relação à aprendizagem da escrita pela criança. Indico, a seguir, os níveis postulados pelas autoras: Nível 1: escrever seria reproduzir os traços típicos da escrita, os quais a criança identificaria como uma forma básica para escrever; Nível 2: seriam agregadas novas hipóteses sobre a escrita, como a ideia de que para poder ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas, o que faria a criança investir no desenvolvimento dos seus grafismos, aproximando-os das letras. A criança, então, poderia passar a escrever com uma quantidade mínima de caracteres, assim como procurando variar os caracteres utilizados; Nível 3: hipótese silábica. Esse nível seria marcado pela tentativa de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita: cada letra valeria por uma sílaba, sendo que as letras poderiam ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável; Nível 4: hipótese silábico-alfabética. Marcado pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de uma quantidade mínima de caracteres, o que geraria a necessidade de fazer uma análise da palavra que fosse além da sílaba, culminando no nível seguinte de aprendizagem, quando a criança abandonaria a hipótese silábica; Nível 5: hipótese alfabética. A escrita alfabética constituiria o final dessa evolução. Nesse último nível, a criança já compreenderia que cada um dos caracteres da escrita corresponderia a valores sonoros menores que a sílaba. A partir de então, a criança passaria a se defrontar com problemas referentes à ortografia. Convém assinalar ainda que, anos após a publicação da pesquisa, conforme explicitado por Grossi (2008), Ferreiro e Teberosky teriam excluído a hipótese silábico-alfabética como um dos níveis, já que a oscilação entre duas hipóteses corresponderia a um conflito entre duas estruturas diferentes e não a uma nova estrutura cognitiva.

compreensão do código alfabético. Reconhecer os traçados das crianças como tentativas de escrita, postulado pelas autoras, desestabilizou a hegemonia das atividades classificadas como preparatórias à alfabetização. As práticas de ensino da escrita também passaram em revista pelo campo pedagógico, especialmente no Brasil, onde a pesquisa de Ferreiro e Teberosky teve mais repercussão do que em qualquer outro lugar, mais, até mesmo, do que na Argentina e na Espanha, países de origem das autoras.

Para tamanha receptividade dessa obra na área da educação no Brasil, deve ser considerado o trabalho de questionamento das práticas pedagógicas em relação à escrita realizado por Paulo Freire<sup>66</sup>, que já vinha, há mais de duas décadas antes da publicação da *Psicogênese*, destacando que a alfabetização deveria trabalhar, inicialmente, com palavras de um universo vocabular que mantivesse relações imediatas com vivências dos alunos e que pudessem se transformar em temas geradores de questionamento da realidade vivida. Ao enfatizar a exploração do sentido que a escrita pode trazer ao aluno em fase de alfabetização, Freire, como já vinham fazendo os teóricos da Escola Nova, critica atividades mecânicas, como o caso da cópia, que para ele funcionariam como práticas de alienação da realidade. Em 1981, Freire profere a palestra, mais tarde publicada com mais dois artigos no livro *A importância do ato de ler*, em que desenvolve o conceito de *palavramundo*, convocando os educadores a pensarem que

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (id., 1997, p. 11).

---

<sup>66</sup> Por um viés marxista, Freire via a alfabetização como uma forma de acesso a um capital cultural que permitiria aos alunos questionar uma realidade de opressão. A alfabetização seria um meio de sair da consciência ingênua e desenvolver a consciência crítica. No entanto, como afirma Street (2009, p. 89), “a noção de ‘conscientização’ parece implicar que alguns já têm e que a leva [sic] para aqueles que não a possuem”. Tal visão se torna problemática se pensarmos que não há uma realidade estável e mais verdadeira que outra; “não entra em jogo pensar sobre uma suposta realidade do mundo simplesmente porque o que interessa é o sentido que damos para as coisas que estão no mundo; e só podemos dar sentido por meio da linguagem. [...] Então, isso que dizemos ser a realidade do mundo – que estaria fora de nós e à qual se teria acesso graças ao correto uso de nossa racionalidade – não passa de uma construção do nosso pensamento. E essa construção é feita pela linguagem” (VEIGA-NETO, 1996b, p. 168). Além disso, caberiam outros questionamentos quanto a tal forma de conceitualização da aprendizagem da escrita, começando pelos conceitos de cultura, poder e verdade que podem ser vistos em funcionamento na obra de Freire e que são revirados teoricamente pelas perspectivas com as quais esta Dissertação se afina. No entanto, limito-me aqui a considerar alguns efeitos de verdade que as teorizações do referido autor angariaram no campo da educação ao falar sobre alfabetização e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem da escrita.



Ao situar como parte fundamental da alfabetização a relação que o professor deveria proporcionar ao aluno entre “ler o mundo” e “ler a palavra”, e vice-versa, Freire anos antes da circulação dos discursos da Psicogênese já procurava interditar as práticas de ensino da escrita pautadas na cópia. A conjunção dessas forças discursivas, com todo o movimento já iniciado pela Escola Nova no século XX, produzirá a interdição – não o apagamento, deve ser ressaltado – no âmbito dos discursos da associação entre cópia e ensino da escrita como uma prática válida e eficaz a ser realizada na escola. A caligrafia, geralmente praticada como cópia de modelos escritos, é afetada por esses discursos. É notável que, por exemplo, no volume de Língua Portuguesa dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, voltado para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e publicado em 1997, não seja mencionada em nenhum momento a prática da caligrafia. Sobre o ensino do traçado das letras, também não há informações.

Também deve ser mencionado que, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre as hipóteses de escrita formuladas pelas crianças, disseminou-se a ideia de que o uso de letras soltas (de fôrma ou *script*) no início da alfabetização seria ideal, tendo em vista que a criança utilizaria entre seus critérios de raciocínio sobre a escrita a quantidade e a variedade de caracteres grafados ao escrever. Com o uso da escrita cursiva, o raciocínio sobre a quantidade de caracteres escritos poderia ficar comprometido pela emenda entre as letras, como aconselha a especialista Cristiane Pelissari, ouvida pela *Revista Nova Escola* em novembro de 2008, a partir da pergunta “Por que as crianças devem escrever com letra de fôrma para depois passar para a letra cursiva?”:

Esta escolha está relacionada ao processo de construção das hipóteses da escrita. Durante a alfabetização inicial, os pequenos trabalham pensando quais e quantas letras são necessárias para escrever as palavras. As letras de fôrma maiúsculas são as ideais para essa tarefa, já que são caracteres isolados e com traçado simples - diferentemente das cursivas, emendadas umas às outras. O aprendizado das chamadas "letras de mão" deve ser trabalhado com crianças alfabéticas, que já têm a lógica do sistema de escrita organizada (PELISSARI, 2008, p. 24).

Pelo exposto, a alfabetização deveria se reinventar a partir da década de 1980, no Brasil, a partir das turbulências teóricas que culminaram durante esse período histórico. Durante esses períodos em que as aparentes homogeneidades discursivas em um campo de saber encontram-se tumultuadas, Senellart (2006, p. 48) nos explica que “os fluxos discursivos perdem sua individualidade, decompõem-se e misturam-se entre si”,

procurando outros rearranjos que produzirão novas linhas de inclinação, as quais, por sua vez, conduzirão a outros efeitos de verdade.

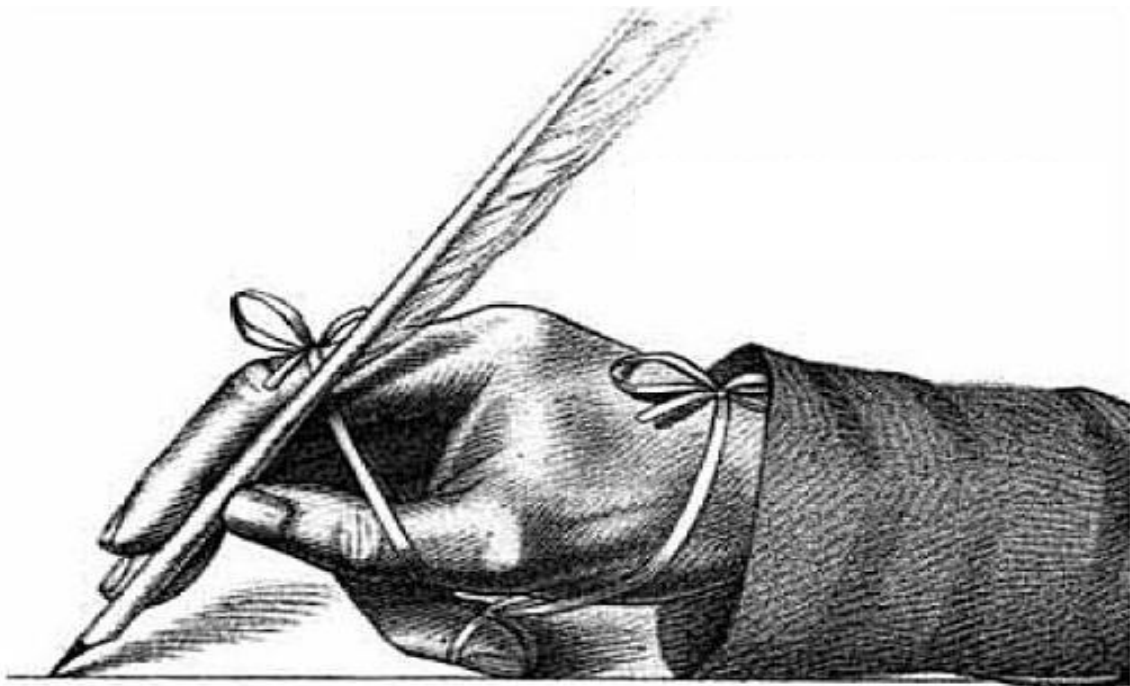
Para terminar esta seção, ressalto que uma situação interessante foi se desenhando na segunda metade do século XX, estendendo-se em muitas escolas brasileiras durante o século XXI: atividades de caligrafia, seja em cadernos ou livros, serão frequentemente vistas recomendadas pelos professores como tarefa para ser realizada em casa, como “tema” ou “reforço”, como se diz popularmente. Aperfeiçoar o traçado das letras, atividade que demanda tempo e paciência, parece encaixar-se cada vez menos no concorrido tempo escolar, que assume um número maior de atividades ao longo dos anos.

Situo os acontecimentos narrados nesta seção como basilares para que se possa empreender uma hipótese de leitura, entre outras possíveis, sobre como foi possível hoje a caligrafia “migrar” para os livros didáticos e ser utilizada como uma prática complementar ao ensino da escrita e, muitas vezes, não sendo recomendada a todos os alunos, mas apenas às crianças que escreveriam fora de um padrão estético deslizando historicamente, cujo exame é realizado pela professora.

## **PARTE III**

### **3 NORMALIZANDO AS ESCRITAS INFANTIS: MAPEANDO A GRAMÁTICA DOS LIVROS DE CALIGRAFIA ESCOLAR**

É preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas (DELEUZE, 1992, p. 120).



### 3.1 FABRICANDO ESCRITAS LEGÍVEIS E ÁGEIS, NÃO NECESSARIAMENTE BELAS

Cada vez mais me parece que a formação dos discursos e a genealogia do saber devem ser analisadas a partir não dos tipos de consciência, das modalidades de percepção ou das formas de ideologia, mas das táticas e estratégias de poder (FOUCAULT, 1995a, p. 164-165.).

**M**etáforas que remetam à guerra ou à luta recorrentemente podem ser vistas na obra de Foucault. Como bem destaca Castro (2009), é uma visão de poder como luta e enfrentamento que leva o autor a operar largamente com conceitos como estratégia e tática, como também nos mostra a passagem da entrevista que serviu de epígrafe a esta seção.

Foucault (1995b, p. 247) afirma que o termo estratégia é geralmente utilizado em três acepções: primeiramente, como “a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim”; em uma segunda acepção, como o modo em que, em um jogo, age-se “em função daquilo que [se] pensa dever ser a ação dos outros, e daquilo que [se] acredita que os outros pensarão ser [a sua ação]”; e por fim, como “o conjunto de procedimentos utilizados em um confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta”. Esses três sentidos apontariam para uma ideia de estratégia como uma “escolha das soluções vencedoras”, o que suporia um “conjunto de meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder” (id., *ibid.*, p. 248).

Em relação às táticas, Foucault (1995a) afirma que elas são inventadas e organizadas a partir de urgências particulares. Em seus escritos, o autor frequentemente relaciona as táticas às ações disciplinares; para ele (*ibid.*), as táticas agiriam para realizar a combinação de forças necessárias à produção das aptidões. Em função disso, as ações disciplinares e táticas prescreveriam manobras e proporiam exercícios. Mais especificamente, podemos falar em tática como “a arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada”, sendo assim “a forma mais elevada da prática disciplinar” (id., *ibid.*, p. 141).

E neste trabalho, os conceitos de estratégia e tática me interessam na medida em que possibilitam pensar como um aparato estratégico, como os livros didáticos para as práticas caligráficas escolares, é organizado para produzir o sujeito infantil que escreve

legível e agilmente. Os livros colocam em funcionamento uma série de táticas que operam em conjunto; entre elas, destaquei três que considereei com bastante visibilidade para análise nesta parte da pesquisa. Antes de chegarmos a elas, alguns esclarecimentos aos leitores tornam-se necessários.

No projeto que antecedeu a feitura final desta pesquisa, mapeei um conjunto de 17 coleções de livros didáticos de caligrafia à venda em uma grande rede de livrarias nacional, até junho de 2009, por meio de seu catálogo digital. As coleções pertenciam a nove editoras. Se durante as análises preliminares que envolveram a escrita do projeto comprei duas das coleções mais vendidas<sup>67</sup> pelo portal na internet da livraria consultada, para o empreendimento final da pesquisa entrei em contato com as editoras Ática, FTD e Scipione, líderes no mercado editorial, para negociar a aquisição das coleções dos livros de caligrafia voltados para os professores, de forma a ter acesso às instruções<sup>68</sup> pedagógicas que são fornecidas pelas editoras apenas nesse tipo de exemplar. Os livros que contêm tais instruções são disponibilizados para análise por parte dos professores, sendo geralmente distribuídos às escolas pelas editoras e, portanto, não comercializáveis. As referidas editoras atenderam-me prontamente, prometendo a disponibilização das coleções por meio de seus representantes locais; no entanto, na data marcada, a editora FTD afirmou não possuir mais coleções para serem distribuídas. Dessa forma, limitei-me à análise de três coleções de livros de caligrafia com instruções aos professores, sendo duas disponibilizadas pela editora Scipione e uma pela editora Ática, e mais uma coleção da editora FTD que adquiri à época da escrita do projeto, esta última sem o manual para uso do professor<sup>69</sup>. Considerei relevante não descartar essa última coleção para que fosse possível ter um *corpus* mais numeroso para visibilizar as regularidades e dispersões nos saberes sobre a escrita e a caligrafia, assim como para ver as táticas colocadas em funcionamento. As quatro coleções somam um total de 19

---

<sup>67</sup> Dados fornecidos pela Livraria Saraiva. A propósito, informo que as duas coleções adquiridas à época foram *No capricho* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005) e *Assim se aprende caligrafia* (RANDO; SANTOS, 2006).

<sup>68</sup> As instruções aos professores geralmente localizam-se em um apêndice ao final de cada livro, referenciadas como “manual do professor”, na coleção da editora Ática, ou “assessoria pedagógica”, nas coleções da editora Scipione. Adiante, farei referência a tais instruções pelo termo “manual do professor”, mais corrente nas escolas por seu amplo uso, advindo da época em que tais instruções costumavam vir organizadas em um livro à parte. Também esclareço que as instruções são as mesmas para todos os volumes de cada coleção.

<sup>69</sup> Sem o manual da coleção *No capricho*, procurei utilizar também como fonte a descrição dos livros feita pela editora FTD em seu site.

volumes de caligrafia, como especifico no quadro abaixo, e são recomendadas para uso entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental.

<b>Nome da coleção</b>	<b>Autores</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano da publicação</b>	<b>Nº de livros</b>	<b>Nº de págs. por volume<sup>70</sup></b>
<b>Assim se aprende caligrafia</b>	Lizette Rando e Sonia Aparecida dos Santos	Ática	2007	5	70
<b>Marcha criança</b>	M <sup>a</sup> Teresa Marsico e Armando Carvalho Neto	Scipione	2004	4	120
<b>No capricho</b>	Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança	FTD	2005	5	64
<b>Ziguezague</b>	sem autor especificado	Scipione	2006	5	62

Quadro 1: Livros didáticos para ensino da caligrafia analisados.

<sup>70</sup> O número de páginas por volume de cada coleção costuma ser o mesmo. Não estão incluídas na contagem as páginas do manual de instruções que acompanha cada livro.



Fig. 27: As quatro coleções analisadas (a partir de cima, em sentido horário): *Assim se aprende caligrafia*, *Marcha criança*, *No capricho* e *Ziguezague*. A figura mostra o primeiro volume de cada coleção.

Feitas as devidas considerações sobre os livros didáticos selecionados, considero necessário situar que as análises que terão espaço nesta parte da Dissertação aqui se encontram por questões didáticas, tendo em vista que vêm sendo tecidas durante todo o período da pesquisa. O que antecedeu esta parte trata-se de movimentos teóricos que considerei necessários não apenas à leitura que fiz das táticas que analisarei a seguir mas também como forma de guiar os leitores pelos caminhos que foram sendo inventados para falar da caligrafia escolar como um conjunto de saberes que operam por meio de estratégias e táticas.

Neste ponto, retomo algo que antecipei no início desta seção: por que digo que os livros funcionam como um aparato estratégico para educar o sujeito para produzir uma escrita legível e ágil? Considerando a discussão da parte II deste trabalho, em que foi abordado o deslocamento da escrita ornamental nas escolas em prol da prática mais instrumental, é necessário lembrar que o que as disciplinas farão cada vez mais a partir do século XVIII nas instituições é a fabricação do indivíduo apto para determinadas tarefas; apto no sentido de ser capaz de utilizar o seu corpo e, conseqüentemente, os seus gestos de forma econômica, o que significa aprender os melhores gestos para cada atividade, em tempo e espaço adequados. É de um corpo dócil que nos fala Foucault (2008c, p. 118), na medida em que “pode ser submetido, [...] pode ser transformado e aperfeiçoado”. O corpo ao ingressar na escola encontra-se submetido a um conjunto de interdições e autorizações que ordenam o seu campo de possibilidades. Em instituições disciplinares como essa, “as relações de poder têm alcance imediato sobre ele [o corpo]; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (id., *ibid.*, p. 28).

Para atuar sobre o corpo, as disciplinas lançam mão de procedimentos minuciosos de gestão dos usos do tempo e do espaço, de estabelecimento de séries sucessivas e de composição das forças com vistas ao alcance do que é tido por eficiente para cada função. Assim como Foucault descreve em *Vigiar e punir* a fabricação do corpo do soldado, o ajuste de sua postura ao fuzil, também é possível pensar na fabricação da postura daquele que escreve, o ajuste do corpo à cadeira, à mesa, ao suporte de escrita, à pena, ao lápis, à caneta. Trata-se de pensar em uma articulação entre corpo-objeto, tendo em vista que “a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro” (id., *ibid.*, p. 130). Além de lapidar os gestos imprecisos, faz-se necessário colocá-los na melhor relação com “a atitude global do corpo” (id., *ibid.*) para que haja um bom emprego do tempo. Nos manuais dos livros de caligrafia analisados, por exemplo, a agilidade e a coordenação dos movimentos aparecem em destaque como objetivos a serem atingidos:

Desenvolver na criança o traçado contínuo das letras, possibilitando maior agilidade ao escrever (*Ziguezague*, 2008, p. 5)<sup>71</sup>;

<sup>71</sup> Para tornar a leitura mais direta, doravante indicarei a proveniência dos excertos destacados para análise privilegiando a referência ao nome das coleções.



Desenvolver na criança a legibilidade e a agilidade ao traçar as letras, promovendo o domínio dos movimentos necessários (id.; ibid.);

O aluno escreverá com mais rapidez e terá uma escrita legível (*No capricho*, 2005a, s/p)

A escrita é um instrumento pessoal, uma forma particular de comunicação que a criança utiliza no seu dia-a-dia. Para ser eficiente, é preciso que se escreva de forma clara e legível, dominando o traçado das letras com certa agilidade. A habilidade da escrita parte, principalmente, da aquisição e do desenvolvimento das percepções e coordenações. A criança tem de ser estimulada a usar as mãos como um artista: os movimentos coordenados levam à perfeição da obra ou à escrita com a grafia correta (*Marcha criança*, 2004a, p. 2).

Legibilidade e clareza no século XX estarão crescentemente mais associadas ao ensino da escrita escolar do que a referência à beleza, como já visto na parte II. Vidal (1998), por exemplo, afirma que se produziu outro padrão estético para a escrita nas escolas, urdido no enlace entre traçado disciplinado e conteúdo racionalizado. Nas primeiras décadas do século XX é possível ver como a legibilidade já estava mais em pauta do que a produção de escritas infantis belas – “belas”, nesse caso, no sentido mais ornamental do que instrumental. Na série de cadernos *Caligrafia vertical*, de Francisco Viana, publicada em 1908 e comercializada até 1997, nas instruções presentes na contracapa lê-se o seguinte:

A caligrafia vertical apresenta, sôbre outras formas de escritas, vantagens incontestáveis: **uniformidade**, por haver uma única posição; **clareza**, porquanto a posição das letras não dá origem a confusões; **facilidade**, pois fica tudo reportado a uma direção fixa que é a perpendicular à pauta. Porém, a sua principal qualidade está em ser mais **legível**, o que pode ser facilmente constatado por uma comparação com as demais formas de escrita (VIANA, 1956, s/p). [grifos do autor]

Viana (ibid.) também destaca que o feitio e o talhe das letras devem ser alvo de correção por parte dos professores para que a letra da criança se torne legível. No entanto, nas últimas séries de exercícios da coleção de cadernos, quando fosse possível reparar que a criança não se distanciava muito do modelo caligráfico apresentado pelo autor, Viana (ibid., s/p) recomenda que o professor não exija perfeição na execução da tarefa, já que, de outra forma, a criança estaria “a desenhar e não a escrever”.

Não à toa foi possível encontrar tais cadernos à venda há tão pouco tempo. Além de privilegiar legibilidade, uniformidade e clareza na execução da escrita, que também aparecem entre os critérios dos livros mais recentes, a fonte cursiva em traçado vertical é a mesma que encontrei sendo utilizada como modelo em todos os livros de caligrafia

comercializados no Brasil que tive contato, incluindo os que são analisados nesta pesquisa. No entanto, é preciso marcar que um maior espaço de invenção hoje se quer permitir aos sujeitos em relação às suas escritas desde a infância. No manual da coleção *Assim se aprende caligrafia* (2007a, p. 2), por exemplo, lê-se:

Acreditamos que o objetivo do trabalho com caligrafia não é promover a uniformização da escrita, tendo como base um modelo único, nem forçar o aluno a ter letra bonita. Os principais objetivos a serem atingidos com os exercícios de caligrafia são a legibilidade, a uniformidade do traçado das letras e a apresentação clara e limpa do texto na página. [...]  
Assim, valoriza-se nesta coleção o domínio motor e o domínio do espaço – a página do livro –, e não a “letra bonita” ou o traçado da letra segundo este ou aquele modelo. A nós não importa se o aluno escreve



Mário  
Mário  
Mário

Hoje  
Hoje  
Hoje

Importa, sim, que ele escreva de maneira que todos compreendam a sua mensagem.

Em relação aos modelos oferecidos, agora há a fabricação de um gradiente que o professor deve ter em vista para saber se os seus alunos precisam de intervenções que possam ir além do que os livros de caligrafia podem oferecer como proposta pedagógica e terapêutica.

A coleção *No capricho* mostra às crianças em diversos espaços dos seus diferentes volumes que é a letra legível que deve ser desenvolvida por meio do treino oferecido pelos exercícios caligráficos. Isso pode ser percebido, por exemplo, em uma nota do volume C, mostrada na figura seguinte (fig. 28). No topo da página, abrindo um exercício de revisão do alfabeto em letra cursiva, lê-se a seguinte instrução (*No capricho*, 2005c, p. 12):

Fazer letra bem legível não é nenhum bicho-papão. Basta treinar um pouquinho. Aproveite a revisão.




Fig. 28: Instrução sobre letra legível no volume C da coleção *No capricho* (2005c, p. 12).

Ainda vale a pena mostrar outro recurso utilizado por *No capricho* na primeira página do volume E, com vistas a fazer as crianças avaliarem suas próprias escritas em relação a padrões sobre o que pode ser considerado legível e ilegível. Na figura 29, mostrada a seguir, vemos as seguintes instruções:

Você já ouviu falar de pessoas que tomaram remédio errado porque o farmacêutico não entendeu a letra do médico?  
 Já ouviu algum professor reclamar que não conseguiu ler o que o aluno escreveu devido ao traçado de sua letra?  
 Leia o texto abaixo. [Cf.: fig. 29]  
 Que tal, deu pra entender?  
 Agora leia o mesmo texto escrito com letra bem traçada e observe como a leitura torna-se mais agradável, fácil e rápida. [Cf.: fig. 29]  
 É importante fazer letra legível para que o leitor consiga entender o que foi escrito.

Pelo modo como a lição é apresentada às crianças, é possível perceber que enquanto a escrita considerada ilegível está para “tomar remédio errado” e para “reclamação do professor”, a escrita legível do bilhete que pode ser conferido na figura a seguir – muito próxima ao modelo de fonte cursiva oferecido pelos livros dessa coleção – está para “leitura agradável, fácil e rápida”.

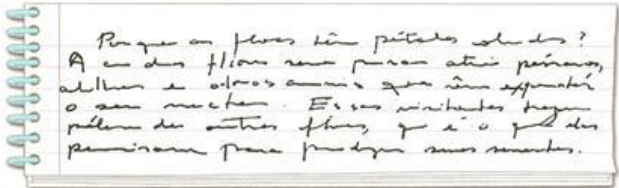
**LETRA CURSIVA**



A letra cursiva é mais rápida que a bastão. Ela deve ser legível pra que haja compreensão.

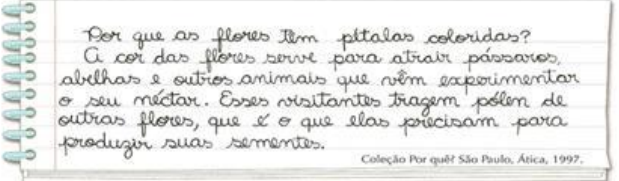
Você já ouviu falar de pessoas que tomaram remédio errado porque o farmacêutico não entendeu a letra do médico?  
Já ouviu algum professor reclamar que não conseguiu ler o que o aluno escreveu devido ao traçado de sua letra?

● Leia o texto abaixo.



Que tal, deu pra entender?

● Agora leia o mesmo texto escrito com letra bem traçada e observe como a leitura torna-se mais agradável, fácil e rápida.



É importante fazer letra legível para que o leitor consiga entender o que foi escrito.

4

Fig. 29: Padrões para classificação de grafias legíveis e ilegíveis em lição da coleção *No capricho*, volume E (2005e, p. 4).

Deseja-se que as escritas infantis sejam especialmente legíveis e ágeis, foi o que discutimos até aqui. Mas é preciso colocar outra questão: que táticas ou mecanismos são colocados em funcionamento nos livros para produzir sujeitos infantis que possam ir adquirindo determinadas aptidões que transformem suas escritas? Além disso, é preciso rastrear o jogo de verdades que faz com que essas táticas funcionem. Na esteira dessa problemática, o quadro a seguir foi sendo construído por mim ao longo da análise dos livros de caligrafia para que fosse possível visualizar melhor os elementos discursivos que se repetiam na apresentação dos livros, assim como nas instruções de trabalho apresentadas aos professores nos manuais. Reproduzo o quadro a seguir a fim de auxiliar os leitores a acompanhar as séries de elementos discursivos que foi possível agrupar por sua insistência em “falar” sobre as práticas da caligrafia escolar.

<b>ASSIM SE APRENDE CALIGRAFIA</b>	<b>MARCHA CRIANÇA</b>	<b>NO CAPRICO</b>	<b>ZIGUEZAGUE</b>
Clareza	Clareza		Clareza
Agilidade	Agilidade	Rapidez	Agilidade
Legibilidade	Legibilidade	Legibilidade	Legibilidade
Coordenação/domínio motor	Movimentos coordenados/ coordenação visomotora		Desenvolvimento motor/ desenvolvimento muscular
Postura	Postura		
Ortografia	Ortografia	Ortografia	Ortografia
Expressão	Expressão		Expressão
Treino		Treino	Treino
Proporção das letras		Proporção entre as letras	
Domínio do espaço	Domínio do espaço		
Lúdico	Lúdico	Lúdico	Lúdico
Limpeza			
Percepção visual			
	Traçar com ritmo		Traçado contínuo
Liberdade			Liberdade
Força (ao segurar o lápis)			
	Esquema corporal		
	Participação ativa		
			Universo da criança
		Traçado correto	
	Lateralidade		

Quadro 2: Elementos discursivos que se repetem em cada manual do professor (ou na descrição da coleção pela editora, no caso de *No capricho*).

O quadro deve ser entendido como um operador didático. Não é possível encontrar tais elementos discursivos funcionando isoladamente; ao contrário, eles

funcionam coordenadamente em diferentes enunciações, atravessando os discursos presentes nos livros. E é necessário salientar que não interessam apenas as instruções que falam sobre a proposta de cada livro; todo o jogo de exercícios que se propõe, suas sequências não aleatórias e todos os tipos de recurso que se lança mão para disciplinar e normalizar as escritas nos mostram a imbricada relação entre discursivo e não-discursivo, tendo em vista que, como nos diz Foucault (2008a), as práticas discursivas tomam corpo por meio de técnicas e efeitos.

O quadro permite aproximar alguns elementos dos discursos que circulam nos livros didáticos de caligrafia e visibilizar uma certa ordem no que se refere ao domínio de práticas da caligrafia escolar. Elementos que encontram bastante espaço de enunciação em um livro, mas não em outros, também receberam a minha atenção na medida em que alguns me pareceram presentes também nos outros livros, embora não enunciados, enquanto outros me pareceram vestígios de formas discursivas que por muito tempo ocuparam um destacado espaço de verdade para falar da caligrafia escolar. Nesse último caso, é importante considerar que os discursos não somem simplesmente, mas compõem arquivos que podem ser permanentemente ativados; o caso da referência à “força ao segurar o lápis”, em *Assim se aprende caligrafia*, como critério sugerido aos professores para que observem e orientem os alunos, permite visibilizar uma sugestão que em alguns livros não parece importante – embora não seja possível precisar se tal item aparece no manual de *No capricho* –, mas que já teve presença constante em manuais de caligrafia escolar há não muitas décadas.

Como uma gramática, no sentido de um domínio em que funciona um determinado conjunto de regras, os livros agem como gerenciadores das escritas infantis que se aliam às possíveis ações docente e discente. E para entender como os discursos encontrados no material analisado trabalham para gerir a escrita que se quer transformar em ágil e legível, conforme anunciado pelos livros, debrucei-me especialmente sobre três táticas<sup>72</sup> principais encontradas em funcionamento, as quais foram nomeadas da seguinte forma: tática 1: colocando em funcionamento princípios da psicomotricidade; tática 2: a organização dos exercícios em séries de complexidade crescente; tática 3: caligrafar e brincar.

---

<sup>72</sup> A ordenação numerada das táticas funciona como operador didático, não se tratando de relações de precedência ou importância entre elas que eu pretenda estabelecer.

### 3.2 TÁTICA 1: colocando em funcionamento princípios da psicomotricidade

**N**ão encontrei nada melhor do que a cena descrita abaixo para trazer a esta pesquisa o que se diz sobre a área de atuação da psicomotricidade:

Observemos uma criança de dois anos que brinca com um jogo de ovos que se encaixam.

*A criança segura o ovo e sente-o com as mãos, com a boca, que esse objeto é duro, liso e de forma arredondada.*

*A criança olha o ovo e a visão confirma as impressões táteis: não existem pontas nem arestas; o objeto não muda de forma quando tocado; é colorido.*

*A criança joga-o no chão: ouve o barulho da queda do objeto, o vê rolar.*

*A criança apanha o ovo, gira-o em todos os sentidos... eis que o ovo se abre e um ovo menor sai de dentro... Aproxima as duas partes e quase prende os dedos... Algumas manipulações levaram-na a descobrir que o ovo é composto de duas partes que ela pode aproximar ou afastar. [...]*

Dessa observação podemos concluir que a partir de uma experiência simples de origem motora a criança vai receber informações que classificará paulatinamente em um conjunto de indicações similares percebidas em outras circunstâncias. Assim adquirirá uma noção clara, por exemplo de forma “arredondada”, de “dentro” ou “pequeno”.

Portanto a função motora, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo estão intimamente ligados na criança: *a psicomotricidade quer justamente destacar a relação existente entre a motricidade, a mente e a afetividade e facilitar a abordagem global da criança por meio de uma técnica* (DE MEUR; STAES, 1991, p. 5). [grifos dos autores]

O que foi dito acima costuma ser familiar aos ouvidos dos pedagogos, especialmente pelas conexões com o trabalho de Jean Piaget sobre os modos de aprendizagem da criança pela exploração do ambiente e suas relações com o desenvolvimento afetivo. No entanto, tal interface da psicomotricidade com a pedagogia trata-se de um enfoque mais recente dessa área surgida no seio das pesquisas neuropsiquiátricas no início do século XX. Ao médico francês Ernest Dupré são atribuídas as primeiras pesquisas estabelecendo um paralelismo entre atividades motoras e psíquicas, que depois incorporarão contribuições de, entre outros, Henri Wallon, médico e psicólogo, e Julian de Ajuriaguerra, médico psiquiatra. Aos últimos são atribuídos os movimentos que estabeleceram aproximações entre a psicomotricidade e a pedagogia, procurando delimitá-la como uma área à parte da medicina, com especificidades próprias.

Negrine (2002) afirma que dois enfoques podem ser observados na história da psicomotricidade como um campo de saberes: um primeiro enfoque baseado na psicomotricidade funcional, surgida com Dupré, e um segundo baseado no que vem

sendo designado como psicomotricidade relacional. A psicomotricidade relacional teria surgido na década de 1960 pelo trabalho de André Lapierre, inspirado nas teorias de Wallon e Ajuriaguerra. Para ele, o enfoque deveria ser menos terapêutico e mais educativo e profilático. Em contraste aos métodos diretivos propostos pela escola funcionalista da psicomotricidade, pautados em coleções de exercícios para o treinamento de determinados movimentos micro e macro musculares, a psicomotricidade relacional propôs, especialmente para as crianças, o uso de elementos pedagógicos designados como não-diretivos, como a brincadeira; nas palavras de Negrine (ibid., p. 63-64), “utiliza-se a ação do brincar como elemento motivador para provocar a exteriorização corporal, permitindo, dessa forma, movimentos, ações e interações diversificadas”. No entanto, para ambos os enfoques, “existirá sempre uma inter-relação de fatores internos (maturação) e externos (aprendizagem) no processo de desenvolvimento da motricidade humana desde o nascimento” (id., ibid., p. 65).

Nesta seção, importa analisar como esses saberes da psicomotricidade, que comungam elementos discursivos da medicina, da psicologia e da pedagogia, formam um sistema que dá sustentação a mecanismos como os exercícios que são propostos nos livros de caligrafia. Para esse fim, também utilizarei como fonte de referências o manual de psicomotricidade de De Meur e Staes (1991), intitulado *Psicomotricidade: educação e reeducação*, publicado originalmente em francês no início da década de 1980. Para a escolha desse material, levei em consideração sua grande circulação na área da educação, já que o referido manual consta sempre como referência primeira em publicações que relacionam psicomotricidade e educação, sendo também citado no manual do professor de uma das coleções que analisei – *Marcha criança*.

Coloco aqui visibilidade sobre o vocabulário que relaciona corpo, alma e escrita fornecido pela psicomotricidade e que é ativado pelos livros. Elementos relacionados no quadro da seção anterior já nos fornecem uma pequena amostra desse vocabulário, como ao falar-se em esquema corporal, domínio do espaço, coordenação visomotora e domínio motor, vocabulário esse que vai aparecer articulado aos discursos que postulam o brincar como linguagem inerente à criança e como forma de ação pedagógica não-diretiva. No entanto, é possível perceber que não há uma desativação dos discursos da psicomotricidade funcionalista nos livros, mas uma convivência entre as correntes



discursivas<sup>73</sup> na medida em que, ao mesmo tempo em que agregam sugestões aos professores para que realizem atividades lúdicas com as crianças, como brincadeiras de roda que auxiliem no desenvolvimento motor, também se fala em treino de habilidades necessárias à escrita legível e ágil por meio de coleções de exercícios sistemáticos.

Segundo De Meur e Staes (1991), haveria cinco elementos básicos da psicomotricidade infantil que deveriam ser observados e bem desenvolvidos pela ação pedagógica: 1) esquema corporal; 2) lateralidade; 3) estruturação espacial; 4) orientação temporal; 5) pré-escrita. A coordenação dessas capacidades incidiria sobre o desenvolvimento saudável da personalidade da criança, tendo em vista que esta obteria mais sucessos nas atividades cotidianas, escolares ou não. Vejamos como esses cinco elementos<sup>74</sup> considerados básicos pela psicomotricidade aparecem nos livros de caligrafia.

Primeiro, quanto à noção de *esquema corporal*. Conhecer seu corpo, suas partes e suas funções e possibilidades comporia o que se espera da criança em relação à sua percepção como ser dotado de um corpo. De Meur e Staes (ibid., p. 10) dizem que, “após a percepção global do corpo, vem a etapa da tomada de consciência de cada segmento corporal”. O esquema corporal daria sustentação às noções espaço-temporais, já que, conhecendo-se melhor e, em vista disso, coordenando com mais precisão seus movimentos, a criança perceberia mais produtivamente de que forma situar-se em relação ao espaço e tempo ocupados.

Para o desenvolvimento do esquema corporal, diversos exercícios motores e percepto-motores são sugeridos, como nos mostra o manual de psicomotricidade de De Meur e Staes (ibid.): reproduzir uma figura humana, nomear as partes do corpo, reproduzir determinadas posições corporais, associar objetos a partes do corpo, prever o gesto adequado a cada circunstância, assim como associar determinados movimentos ao uso de materiais, são algumas das atividades sugeridas pelos autores para desenvolver os grandes músculos ou motricidade ampla, assim como os pequenos músculos ou

---

<sup>73</sup> Saliento que, neste trabalho, exponho a concepção teórica circulante acerca das escolas funcionalista e relacional da psicomotricidade sem aceitar a distinção que fazem entre prática terapêutica, como resultado da ação da primeira escola, e prática educativa ou reeducativa, como ação da segunda. Como já argumentei na parte I, partilho da exposição de Larrosa (1994) acerca das semelhanças entre as práticas pedagógicas e terapêuticas; não entendo como práticas redutíveis umas às outras, mas como semelhantes no que tange a ação de trazer à norma. Dessa forma, não compartilho aqui com a ideia de que a prática terapêutica ou educativa seja privilégio da ação de um enfoque sobre o outro. Se falarmos em termos de ênfases, a proposição me parece mais aceitável.

<sup>74</sup> Destacarei em itálico à medida que for abordando tais elementos da psicomotricidade.

motricidade fina, como no caso dos movimentos coordenados da mão e dos dedos necessários à escrita. Quanto a esse aspecto, a coleção *Ziguezague* (2006a, p. 3-4) tece a seguinte orientação:

Para aprimorar o desenvolvimento psicomotor dos grandes músculos – braços, pernas e tronco -, que deve preceder o dos pequenos músculos, podem-se propor aos alunos jogos e brincadeiras ao ar livre, como barra-manteiga, coelho na toca e queimada. Podem ser propostas, também, atividades de recreação no pátio da escola, como pular corda [...]. Essas atividades visam desenvolver toda a musculatura do corpo. Com o objetivo de propiciar o desenvolvimento motor dos pequenos músculos das mãos, a fim de melhorar a agilidade, a coordenação dos movimentos e a coordenação visomotora, podem-se promover atividades de modelagem (com massinha de modelar ou argila), recortes (com ou sem tesoura), pintura (com os dedos ou com pincel) e desenhos (com lápis de cor, giz de cera ou canetinhas). A realização dessas atividades, de maneira lúdica, proporciona o desenvolvimento de movimentos precisos e coordenados.

Como já argumentado na parte II, recortar, desenhar e modelar, por exemplo, vão sendo sugeridos como alternativa para que a criança desenvolva os movimentos necessários à escrita, no lugar dos exercícios que decompunham as letras em seus movimentos básicos, como utilizado pela escola por largo tempo no ensino da escrita pela caligrafia. Brincadeiras ao ar livre são propostas e vistas como auxiliares das atividades de caligrafia. No entanto, deve ser sublinhado que a percepção do seu próprio corpo e suas partes já estaria bem desenvolvida até os seis anos de idade, de acordo com De Meur e Staes (1991), de modo que, no início do Ensino Fundamental, o investimento deveria incidir mais quanto aos aspectos percepto-motores, como os exercícios de discriminação visual que propõem que a criança descubra que elementos estão faltando em uma figura. Abaixo, vemos um exemplo desse tipo de exercício, proposto no volume 1 da coleção *Assim se aprende caligrafia* (2007a).



Fig. 30: Atividade para desenvolvimento da discriminação visual constante no volume 1 da coleção *Assim se aprende caligrafia* (2007a, p. 6).

Em relação à *lateralidade*, trata-se da percepção dos lados esquerdo e direito do corpo e da tendência a utilizar um ou outro em relação às mãos, aos pés e aos olhos. O desenvolvimento da lateralidade da criança envolveria a dominância de um dos lados ou a dominância cruzada como, por exemplo, em casos em que uma criança desenha ou escreve com a mão direita, mas chuta com o pé esquerdo (DE MEUR; STAES, 1991). O lado dominante executaria as ações com mais rapidez e precisão. Tanto aspectos neurogenéticos como aspectos sociais, nesse último caso pela promoção de treinos específicos, estariam envolvidos no desenvolvimento da percepção lateral. No que tange à escrita, a lateralidade estaria envolvida no desenvolvimento da progressão esquerda-direita em que se introduz a criança nos sistemas de escrita ocidentais. De Meur e Staes (ibid.) afirmam ser necessário lançar mão de exercícios que possam desenvolver o automatismo da progressão esquerda-direita na criança em relação à leitura e à escrita, como é exemplo a imagem a seguir (fig. 31), da coleção *Ziguezague* (2006a, p. 6).

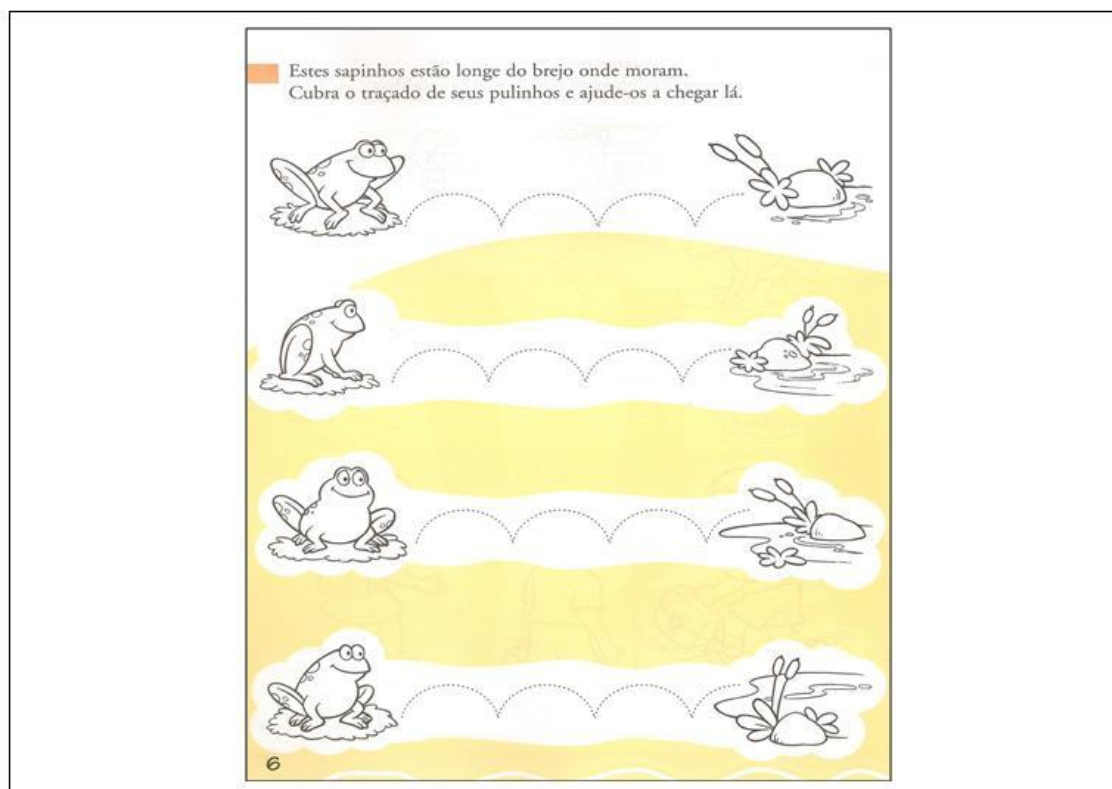


Fig. 31: Exercício de lateralidade, envolvendo a formação da progressão esquerda-direita, do volume Alfabetização, da coleção *Ziguezague* (2006a, p.6). Deve ser sublinhado que os exercícios se prestam a diferentes finalidades. No exercício acima, por exemplo, além da exploração da progressão esquerda-direita, percebe-se não só o investimento na orientação espacial, quando a criança deverá seguir o traçado pontilhado com o instrumento de escrita, mas também no refinamento dos movimentos envolvidos no traçado proposto em sequência pelo exercício.

Ainda sobre o desenvolvimento da lateralidade, apenas uma referência foi encontrada nos manuais de instrução das coleções. A coleção *Marcha criança* (2004a, p. 5) cita De Meur e Staes (1991, p. 8) para falar sobre o assunto:

Uma criança cuja lateralidade não está bem definida encontra problemas de ordem espacial, não percebe diferença entre seu lado dominante e o outro lado, não distingue a diferença entre a esquerda e a direita, é incapaz de seguir a direção gráfica (leitura começando pela esquerda). Igualmente não consegue reconhecer a ordem em um quadro. Como, nessas condições, poderia ler um quadro com dupla entrada e colocar corretamente um título ou data em seu caderno?

Já a *estruturação espacial* é um problema-chave para a intervenção didática dos livros de caligrafia, tendo em vista que tanto o esquema corporal e a lateralidade, abordados anteriormente, costumariam já chegar ao Ensino Fundamental em desenvolvimento avançado. A escrita lida centralmente com a disposição dos caracteres gráficos em posição, tamanho e espaço adequados. Espaço entre as letras, entre as

palavras, entre as linhas são examinados e avaliados pelo professor que ensina a criança a escrever, assim como a proporção das letras. Nos livros, a criança vai sendo ensinada a conduzir seus traçados pelo espaço da folha com linhas, distribuindo-os adequadamente, como é possível inferir também a partir da leitura de alguns objetivos das coleções analisadas, listados pelas editoras nos manuais:

[Desenvolver] a percepção sobre os diferentes tamanhos e formas das letras maiúsculas e minúsculas (*Ziguezague*, 2006a, p. 5);  
 [Desenvolver] a dinâmica do traçado das letras, com a identificação do começo e do final de cada uma delas (id., *ibid.*);  
 [Desenvolver] a observação da segmentação das palavras, evitando aglutinação (id., *ibid.*);  
 Manter a proporção entre letras manuscritas maiúsculas e minúsculas (*Assim se aprende caligrafia*, 2007a, p. 3);  
 Escrever palavras e frases de maneira legível e uniforme, dominando o espaço da página e os movimentos envolvidos na escrita (id., *ibid.*).

Recorrendo novamente ao manual de De Meur e Staes (1991, p. 13), vemos que os autores definem estruturação espacial como

- a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas;
- a tomada de consciência da situação das coisas entre si;
- a possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-las.

Orientar-se para frente ou para trás, formar filas, levantar ou sentar, orientar os objetos para um determinado fim, ordenar letras, palavras e frases, por exemplo, são atividades que exigiriam estruturação espacial. Em relação à escrita, a coleção *Marcha criança* (2004a, p. 5) afirma ser necessário um bom desenvolvimento da estruturação espacial da criança para que ela seja capaz de distinguir corretamente um “b” de um “d”, assim como um “p” de um “q”. Ter consolidadas as diferenças entre as noções de “para cima” e “para baixo” auxiliaria a criança a perceber as diferenças entre as grafias, por exemplo, de um “p” e um “b” e de um “n” e um “u”.

Para salientar as diferentes proporções das letras, as coleções *Assim se aprende caligrafia* e *No capricho* utilizam um recurso adicional em relação às outras coleções analisadas: no primeiro volume, as palavras que aparecem em destaque nas lições que vão apresentando a grafia do alfabeto às crianças são mostradas com um contorno

colorido, o qual destaca a diferença de proporção das hastes ascendentes e descendentes das letras em relação à porção mediana em que geralmente se concentra a grafia<sup>75</sup>. Essa porção mediana das letras também aparece destacada por uma linha em cor diferente das demais em todos os volumes das coleções analisadas, sendo *Ziguezague* exceção nesse sentido. As linhas em destaque oferecem um apoio visual para que a criança atenha seus traçados a tal eixo, escapando apenas para grafar as hastes. A figura abaixo mostra o emprego dos dois recursos mencionados: o contorno da proporção das letras em uma palavra e o destaque das linhas centrais.



Fig. 32: Exemplo de exercício do volume A da coleção *No capricho* (2005a, p. 15). No quadrante superior direito, a coleção destaca uma palavra que inicie com a letra ao qual o exercício se refere com um contorno que salienta as hastes superiores e inferiores das letras. Na imagem, também é visível a marcação destacada das linhas (em amarelo claro) em que devem ser grafadas as porções medianas das letras.

O foco em determinados elementos em um conjunto também é uma aptidão considerada em desenvolvimento na criança, tanto a pré-escolar quanto a que frequenta as séries iniciais do Ensino Fundamental. O manual de De Meur e Staes (1991) propõe várias atividades nesse sentido. Destaquei três que aparecem com mais frequência nas propostas das coleções analisadas: 1) exercícios de transparência, em que é solicitado à criança que siga por um trajeto correto embaixo de outros; 2) exercícios de percepção de um modelo em um conjunto; 3) exercícios de topologia, em que é solicitado que a criança reproduza um modelo ligando pontos equidistantes. Primeiramente, vejamos os modelos de exercícios de De Meur e Staes (ibid.):

<sup>75</sup> O mesmo recurso já foi sugerido por Grossi (2008) entre o final da década de 1980 e início de 1990, na primeira publicação da Didática dos níveis pré-silábicos, e vem sendo utilizado no ensino da escrita pelas propostas de alfabetização da ONG Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA).

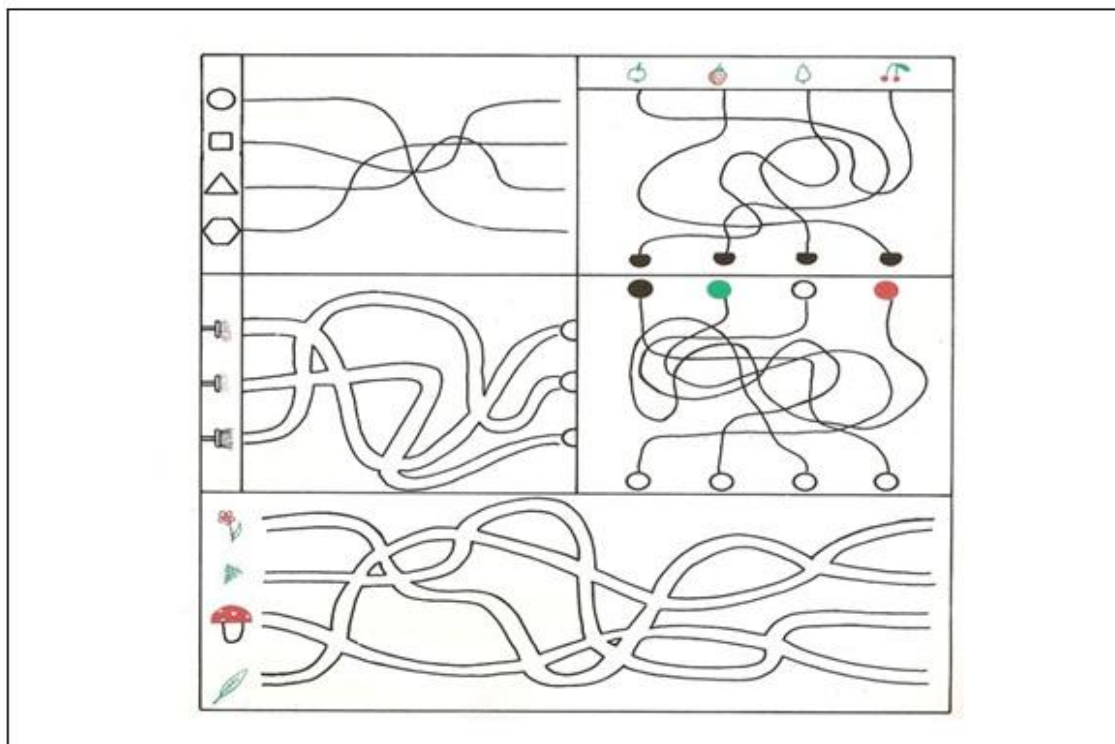


Fig. 33: Exemplo de exercício de transparência, para desenvolvimento da estruturação espacial, sugerido por De Meur e Staes (1991, p. 141).

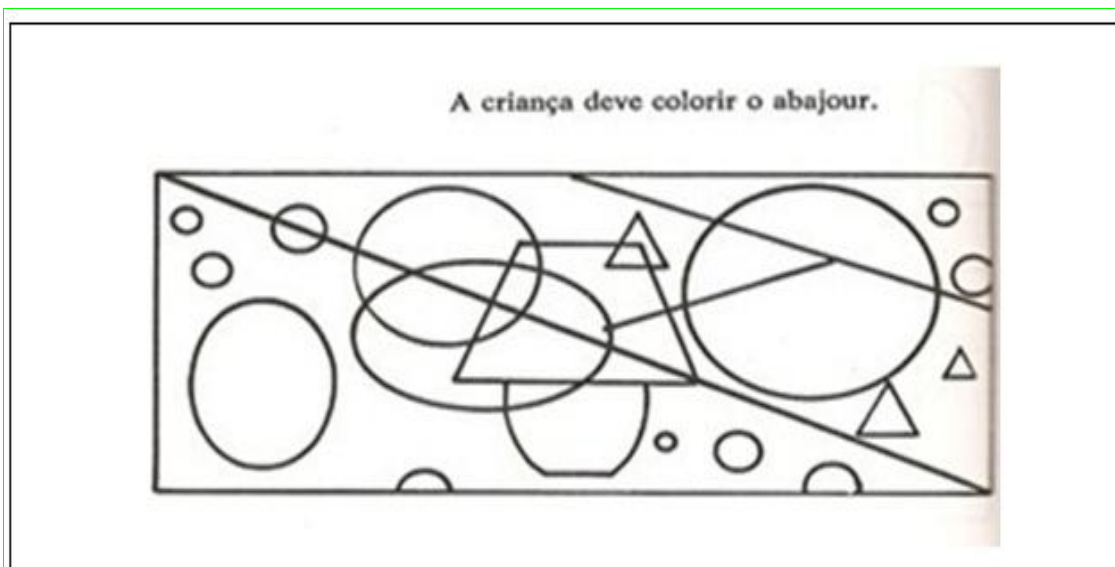


Fig. 34: Exemplo de exercício de percepção de um modelo em um conjunto, para desenvolvimento da estruturação espacial, sugerido por De Meur e Staes (1991, p. 140).

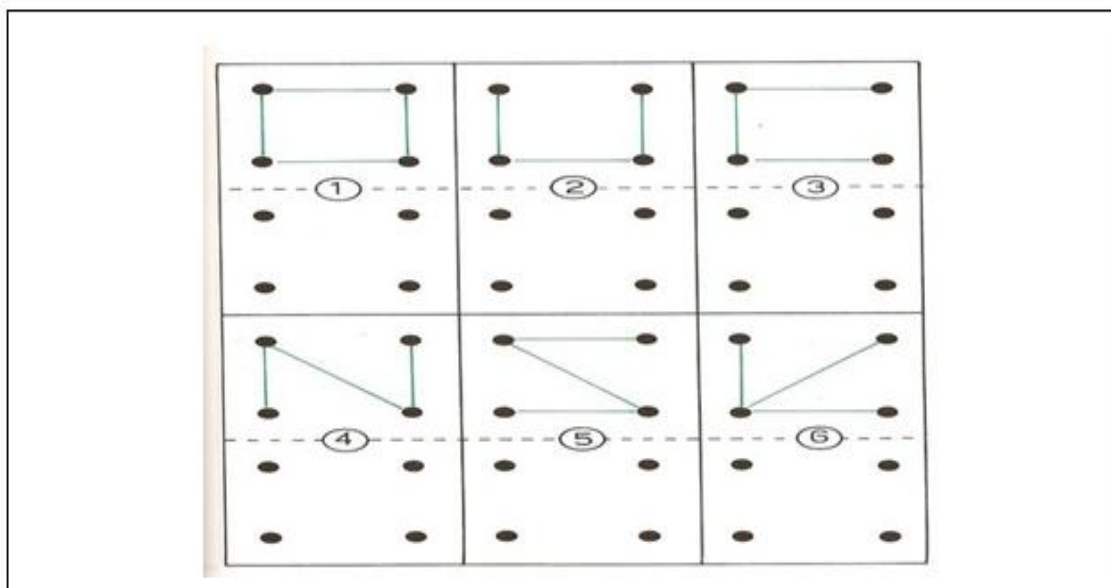


Fig. 35: Exemplo de exercício de topologia, para desenvolvimento da estruturação espacial, sugerido por De Meur e Staes (1991, p. 147).

Agora vejamos como esses três modelos de exercícios propostos por De Meur e Staes (1991) são propostos nos livros de caligrafia aqui em análise, em uma pequena amostra oferecida pelas imagens seguintes:

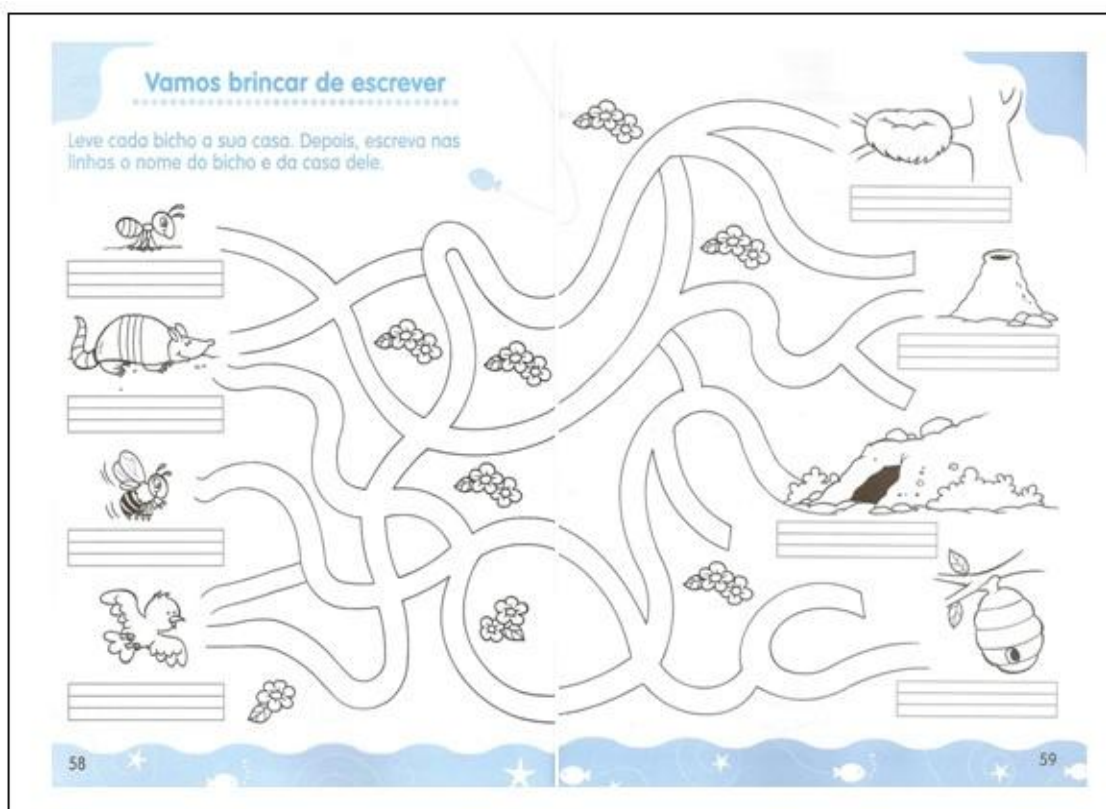


Fig. 36: Exercício de transparência, proposto no volume 2 da coleção *Ziguezague* (2006c, p. 58-59).



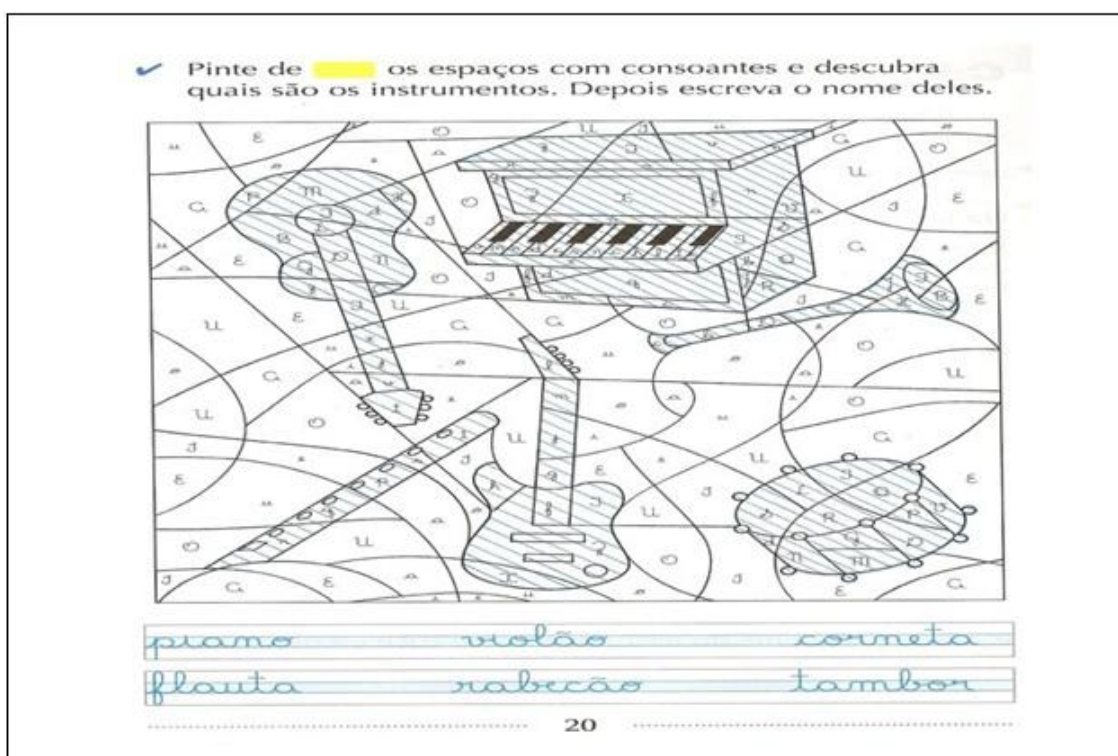


Fig. 37: Exercício de percepção de modelos em um conjunto, proposto no volume 2 da coleção *Marcha criança* (2004b, p. 20).

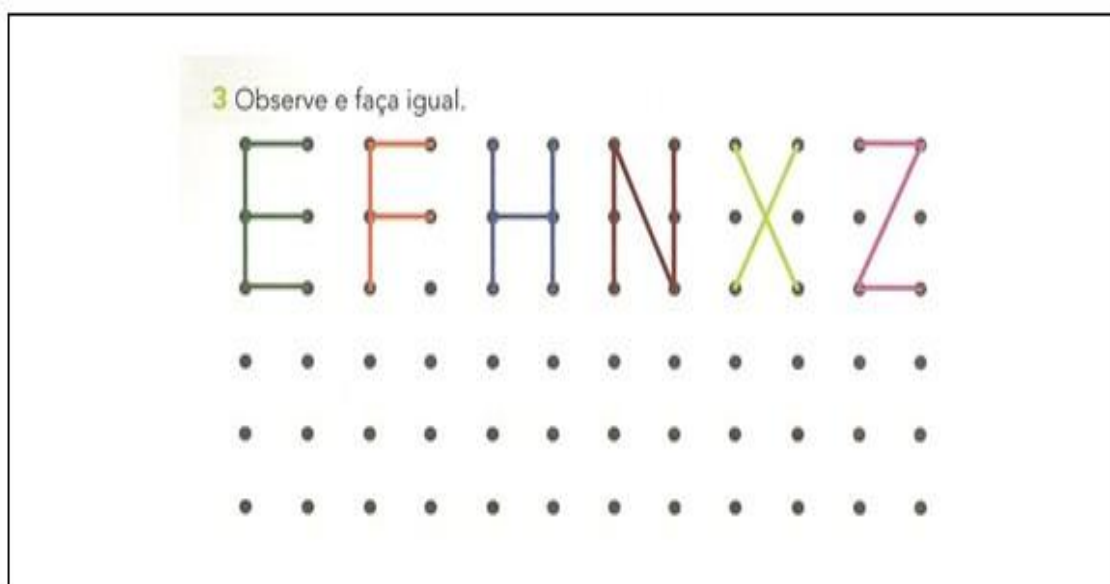


Fig. 38: Exercício de topologia, proposto no volume 1 da coleção *Assim se aprende caligrafia* (2007a, p. 6).

Se o espaço vai sendo didatizado para que os grafismos infantis possam ir se ajustando por meio dos exercícios aos modelos oferecidos, a psicomotricidade também oferece recursos para que a *orientação temporal* seja desenvolvida. Vejamos primeiro o que comportaria a noção de orientação temporal:

A orientação temporal é a capacidade de situar-se em função:

- da sucessão dos acontecimentos: antes, após, durante;
- da duração dos intervalos [...];
- da renovação cíclica de certos períodos: os dias da semana, os meses, as estações;
- do caráter irreversível do tempo (DE MEUR; STAES, 1991, p. 15).

Em relação à escrita, a orientação temporal, aliada à estruturação espacial, seria fundamental para que a criança seja capaz de acompanhar a sucessão de sons que compõem as palavras para depois decompô-los ao escrever, percebendo qual letra é escrita antes ou depois de outra, assim como percebendo intervalos necessários para não aglutinar a escrita de palavras diferentes.

Como exercícios, De Meur e Staes (1991) propõem diversas atividades; entre elas, destacam especialmente atividades em que a criança deve descobrir uma sequência lógica ou ordenar elementos de uma cena de acordo com uma ordem de sucessão. Nas coleções analisadas, esse tipo de exercício aparece com mais frequência nos primeiros livros, desaparecendo nos últimos livros de cada coleção. As atividades a seguir (figs. 39 e 40) nos permitem ver de que forma os livros de caligrafia operacionalizam mecanismos para que a criança adapte a escrita às noções de tempo, seja reproduzindo uma sequência de cores, ordenando sílabas de uma mesma palavra adequadamente ou relacionando figuras a frases sequenciais.



Fig. 39: Exemplo de atividade que possibilitaria desenvolver a orientação temporal (*Assim se aprende caligrafia*, 2007a, p. 66). A escrita em azul claro nos espaços em branco do pião refere-se a anotações pertencentes apenas ao livro do professor.

Coloque as sílabas na ordem correta e escreva a frase na linha.

NÃO GUEI PU RA! LAR VA A FO MOS

42

**BAMBALALAR, é hora de praticar!**

● Copie. Depois use cores iguais para relacionar as frases às ilustrações.

Cogó é o papagaio.

Leo deu goiaba ao papagaio.

O papagaio bicou o dedo do Leo.

Fig. 40: Atividades que possibilitariam desenvolver a orientação temporal. A imagem à esquerda compõe o volume 2 da coleção *Ziguezague* (2006c, p. 42), e à direita é parte da coleção *No capricho* (2005a, p.19), volume A.

Por fim, a psicomotricidade descreve a *pré-escrita* da criança como outra esfera da sua atuação. De Meur e Staes (1991, p. 17) afirmam que exercícios de pré-escrita são necessários para que a criança aprenda a escrever, tendo como finalidade “fazer com que a criança atinja o domínio do gesto e do instrumento [de escrita], a percepção e a compreensão da imagem a reproduzir”. Os autores (ibid.) sugerem um conjunto de exercícios que auxiliem a criança a equilibrar “forças musculares, flexibilidade e agilidade de cada articulação do membro superior” envolvidas nas práticas de desenho e escrita. No lugar de movimentos amplos, que envolvam principalmente o emprego do ombro e do cotovelo na ação de desenhar ou escrever, a criança deveria ser ensinada a coordenar adequadamente as ações do ombro, do punho e de cada um dos dedos para que adquira domínio de seus traçados. Entre os exercícios sugeridos, estão conjuntos de movimentos a serem reproduzidos sem levantar o lápis, giz ou pincel do papel, como espirais, ondas

e “telhados”<sup>76</sup>, assim como também são sugeridos exercícios em que a criança deve ligar pontos numerados em ordem crescente para formar uma determinada figura.

As coleções analisadas não mencionam um período de pré-escrita em nenhum momento em suas instruções. Quanto a isso, cabem algumas palavras que retomem algumas discussões já realizadas na parte II deste trabalho, tendo em vista que, a partir da ampla circulação dos estudos da Psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky, no Brasil, exercícios preparatórios para a escrita foram duramente criticados e foram sumindo das salas de aula a partir dos discursos colocados em funcionamento pelas autoras. O trabalho das pesquisadoras projetou os mais rudimentares grafismos infantis ao patamar de escrita, já que a criança estaria colocando hipóteses em funcionamento em suas tentativas de elaboração de conhecimentos sobre a escrita. É possível argumentar que a Psicogênese forneceu um instrumental estratégico para que se passasse a intervir por outras formas na condução da criança à escrita alfabética a partir de seus grafismos. A escrita legível deveria ir se desenvolvendo a partir de propostas de escrita para comunicação efetiva e em situações semelhantes às vivenciadas cotidianamente, como proposto Teberosky e Colomer (2003) em obra posterior à Psicogênese. A produtividade dos discursos da Psicogênese nesse sentido pode ser vista, por exemplo, vinte anos após a sua publicação no Brasil, na resposta que a *Revista Nova Escola* (CAVALCANTE, 2006, p. 27), de ampla circulação nacional, dá à seguinte pergunta: “Quando posso pedir que as crianças escrevam?”. Abaixo, segue a resposta:

Elas devem escrever sempre, mesmo quando a escrita parece apenas rabiscos. Ao pegar o lápis e imitar os adultos, elas criam um “comportamento escritor”. E, ao ter contato com textos e conhecer a estrutura deles, podem começar a elaborar os seus.

Segundo a revista, mesmo que a escrita pareça rabiscos, tais rabiscos não devem ser ignorados; ao contrário, as crianças deveriam ser incentivadas a escrever textos antes de saber escrever alfabeticamente. Tal jogo de verdades sobre a escrita nos mostra uma outra rede de inteligibilidade acerca dos grafismos infantis em funcionamento, a mesma rede que deslocou a necessidade do período preparatório para alfabetização na década de 1980, como já mencionado na parte II.

---

<sup>76</sup> Ao falar em “telhados”, De Meur e Staes (1991) referem-se ao movimento proposto por alguns exercícios psicomotores que solicitam à criança que siga traçados subindo e descendo linhas retas.

Sobre a formação dessa outra rede de inteligibilidade sobre os grafismos infantis em direção à alfabetização, deve ser mencionado, ainda, o trabalho de Alexander Luria, pesquisador colaborador de Lev Vigotski<sup>77</sup>, que, em 1929, publicou uma pesquisa dedicada a investigar o que ele chamou “pré-história da escrita na criança”. A partir da pesquisa realizada com crianças entre 4 e 6 anos, Luria (1988, p. 143-144) postulou que

a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; [...] podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta ‘pré-história’ individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. Estas técnicas primitivas, porém, serviram como estágios necessários ao longo do caminho.

Para Luria (ibid.), a criança antes de fazer uso funcional da escrita colocaria em funcionamento determinadas hipóteses que a levariam a conceitualizar a escrita como método de registro. Portanto, apesar da publicação da Psicogênese no Brasil ter despertado o interesse na tradução para a língua portuguesa do trabalho de Luria<sup>78</sup> sobre a escrita, já eram conhecidas internacionalmente suas proposições quanto a considerar as hipóteses que as crianças poderiam formular antes de aprender a utilizar funcionalmente a escrita<sup>79</sup>.

As propostas para caligrafia escolar, na confluência desses discursos, foram agregando elementos didáticos que possibilitassem não apenas treinar movimentos para agilizar e tornar a escrita legível mas também para fazer as crianças pensarem sobre o modo de funcionamento da escrita alfabética, sobre a ortografia da língua materna, assim como suas regras gramaticais.

<sup>77</sup> O nome do autor Lev Vigotski pode ser encontrado grafado de diversas maneiras na literatura acadêmica produzida no Brasil: Vygotsky, Vygotski, Vigotsky e Vigotski são alguns exemplos. Nesta pesquisa, optei pela grafia “Vigotski” por ser a que vem sendo utilizada nas novas edições dos livros desse autor no Brasil.

<sup>78</sup> Rocco (1990) esclarece que as obras dos psicólogos soviéticos só começaram a ser publicadas em outros países na década de 1960 devido a restrições colocadas pelo regime stalinista. Dessa forma, o estudo de Luria sobre a escrita, produzido ao final da década de 1920, obteve divulgação internacional quase quarenta anos depois de sua realização.

<sup>79</sup> Ferreira (1994), no entanto, afirma que só teve contato com as pesquisas de Luria no final da década de 1970, quando os estudos que originaram a Psicogênese estavam em fase de conclusão.

Em manuais de psicomotricidade voltados para a educação escolar publicados mais recentemente no Brasil<sup>80</sup>, são poucas as referências à ideia de pré-escrita; no entanto, é possível encontrar exercícios como os propostos por De Meur e Staes (1991) para desenvolver capacidades que preparem para a escrita funcionando taticamente em algumas coleções de caligrafia analisadas. Deve-se ter em vista que, agora, os exercícios não funcionam como preparatórios para uma escrita que se realizaria posteriormente. Algumas dessas propostas podem ser vistas nas imagens a seguir, que mostram uma atividade para exercitar movimentos espirais e em onda, assim como uma atividade de ligar pontos. Cabe registrar que esse tipo de proposta aparece em todas as coleções analisadas, exceto em *No capricho*; além disso, tais atividades costumam ser propostas nos dois primeiros volumes das coleções. Destaco que entendo que não desapareceram exercícios que antes eram frequentemente descritos em língua portuguesa como para desenvolvimento de uma pré-escrita; no caso da caligrafia, vemos muitos desses exercícios funcionando agora em outras discursividades que consideram que a criança escreve desde que começa a fazer qualquer marca gráfica com função mnemônica, no caso dos estudos de Luria (1988), ou desde quando ela já imita movimentos da escrita com traçados arbitrários, no caso de Ferreiro e Teberosky (2008).



Fig. 41: Exercício para treino de movimentos em onda e em espiral, proposto no volume 1 da coleção *Assim se aprende caligrafia* (2007a, p. 5).

<sup>80</sup> Conferir, por exemplo, Bastos Filho e Sá (2001).



Fig. 42: Exercício de ligar pontos, proposto no volume 3 da coleção *Ziguezague* (2006d, p. 19).

As análises empreendidas nesta seção poderiam se estender por um espaço maior do que seria razoável para esta Dissertação, tendo em vista que há muito para ser estudado sobre as relações entre caligrafia e psicomotricidade. No entanto, ainda gostaria de destacar que entendo tal enredamento entre os discursos da caligrafia e da psicomotricidade como uma espécie de braço da ação cada vez mais ostensiva das áreas *psi* durante os séculos XX e XXI na área da pedagogia, relacionado especialmente às noções de criança em desenvolvimento e de um eu interior que emerge nas ações do sujeito. Ajuriaguerra (1988, p. 11), já mencionado no início desta seção como um dos pesquisadores que procuraram aproximar estudos de psicomotricidade à educação, em obra publicada originalmente em francês sobre a escrita infantil<sup>81</sup>, em 1964, nos permite ver um pequeno recorte de como as áreas *psi* foram cercando a escrita infantil:

A escrita, como aprendizagem, entra no domínio da Pedagogia, mas os psicólogos e os fisiologistas devem se interessar pelo estudo do mecanismo desta função expressiva e por seu modo de organização. Os clínicos devem se ater ao estudo de suas dificuldades.

<sup>81</sup> A referida pesquisa de Ajuriaguerra e colaboradores (1988, p. 11) compreende três partes: “a primeira estuda a gênese da escrita, a segunda se atém às dificuldades da aprendizagem gráfica e a terceira expõe os métodos de reeducação que permitem remediar isso”.

A psicomotricidade oferece um conjunto de saberes sobre a criança, que, como vimos, operacionaliza uma série de regras que ganham corpo nos exercícios de caligrafia escolar propostos pelas coleções analisadas. Uma memória de “já-ditos” sobre a caligrafia escolar encontra-se em um jogo de ativação, desativação e reatualização de conjuntos de enunciados na confluência de saberes como os oferecidos pela psicomotricidade que foram discutidos neste espaço. Sob tais regras, o sujeito vai aprendendo o que deve ou não fazer em relação à sua escrita, o que se enquadra dentro do que é permitido e o que não é, em que aspectos da sua escrita deve investir mais ou não. E pela repetição, novos contornos vão sendo adquiridos pelas escritas que se exercitam nas coleções de caligrafia.

Não se trata apenas de uma estética da escrita. Vimos na parte II que as propostas envolvendo a caligrafia escolar tomaram outros contornos a partir das críticas da Escola Nova e do construtivismo pedagógico, nesse último caso, especialmente pelas discussões da *Psicogênese da língua escrita*. As propostas da caligrafia escolar que chegam à escola via mercado editorial tiveram que oferecer outros diferenciais progressivamente a partir da década de 1980 para que houvesse uma sobrevivência desse segmento de vendas das editoras, já que os livros que simulavam uma espécie de caderno impresso, com exercícios baseados na repetição de movimentos musculares, letras e frases, foram sendo considerados como inapropriados frente às discussões que ganhavam espaço sobre a aprendizagem da escrita. Recorrendo a tais movimentações teóricas, podemos vislumbrar por que hoje os livros de caligrafia oferecem como diferenciais, em destaque nas capas, também a prática da ortografia e da gramática. Na seção seguinte, abro espaço também para tal discussão, continuando a mapear as formas de ação dos micropoderes colocados em ação pelas coleções de livros analisados. O que vai sendo acrescentado ou deixado de lado nos mecanismos pedagógicos e terapêuticos na sequência de livros de cada coleção é o que interessa centralmente à discussão da próxima seção.



### 3.3 TÁTICA 2: a organização dos exercícios em séries de complexidade crescente

Cada classe terá seus livros didáticos, que conterão e desenvolverão todo o material necessário àquela classe (para as letras, os costumes e a piedade). [...] Portanto, esses livros didáticos serão seis, um para cada classe, diferentes um do outro não no que se refere ao conteúdo, mas à forma. Todos deverão tratar de tudo, mas o da primeira classe exporá as noções mais gerais, comuns e fáceis (COMENIUS, 2006, p. 337).

**É** mais do que um lugar-comum reportarmos-nos a Comenius para falar das primeiras obras que abordaram o uso do livro didático como ferramenta pedagógica. Ao mesmo tempo, negligenciar tal referência nos dispersaria de uma fatia singular da história da pedagogia e do tipo de suporte textual que os exercícios caligráficos em análise fazem uso<sup>82</sup>. Interessa-me sublinhar que a hierarquização dos exercícios escolares nos livros didáticos, como a epígrafe nos mostra, nos remonta à época *comeniana*, período de ebulição do afã moderno que deu origem à intensa disciplinarização dos saberes. Partir do simples para o complexo, como proposto por Comenius, constituiu-se como um traço distintivo da pedagogia moderna, o que não quer dizer que tal método não fosse empregado em ocasiões isoladas em outros períodos e espaços. Seria redundante, portanto, intentar distinguir ou “desvendar” tal forma de organização dos materiais didáticos atuais, tendo em vista que certamente encontraremos tal forma sequencial de dispor as aprendizagens. O que me parece relevante, ao contrário, é mostrar o que se considera como menos ou mais complexo em relação à caligrafia e como vai sendo construído o caminho de captura das escritas nos livros de caligrafia pelo investimento em diversas técnicas. Interessa, portanto, mostrar nesta seção que técnicas vão sendo agregadas ou deixadas de lado ao longo das coleções analisadas.

Não tenho como pretensão esgotar as possibilidades de análise das coleções pelo recorte proposto; o que proponho nesta seção é destacar apenas alguns aspectos que considere mais relevantes às análises, tendo em vista tratar-se de quatro coleções, totalizando dezenove livros, o que extrapolaria uma extensão razoável para esta parte da

<sup>82</sup> Como aponta Marcuschi (2003), não se trata de entendermos que o tipo de suporte determine o gênero textual que será inscrito nele, mas que os gêneros requerem suportes determinados que auxiliem na sua distinção de outro gênero. Sobre o assunto, o autor (*ibid.*, p. 10) oferece um exemplo contundente: “Tome-se o caso deste breve texto: ‘Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica’. Se estiver escrito num papel colocado sobre a mesa da pessoa indicada (Paulo), pode ser um *bilhete*; se for passado pela secretária eletrônica é um *recado*; remetido pelos correios num formulário próprio, pode ser um *telegrama*; exposto num *outdoor* pode ser uma *declaração de amor*”. O gênero, portanto, é passível de identificação em uma rede de referências em relação ao suporte.

pesquisa da forma como a organizei se todos os detalhes percebidos fossem trazidos à discussão. Inicialmente, vejamos de que forma são montadas séries progressivas de exercícios caligráficos.

É possível dizer que os tipos de exercícios propostos para caligrafia dos volumes iniciais aos finais das coleções seguem um padrão: o procedimento de cobrir as letras é empregado geralmente no início do primeiro volume de cada coleção e esporadicamente no segundo e no terceiro; no entanto, nota-se a primazia do processo de imitar ou copiar o modelo escrito em todos os volumes. Apenas a coleção *No capricho* não utiliza o procedimento de cobrir as letras; a imitação é o procedimento padrão em todos os livros dessa coleção. As imagens a seguir (figs. 43, 44, 45 e 46) nos mostram o emprego desses dois procedimentos – imitar/copiar e cobrir – no ensino da caligrafia nas coleções analisadas. As imagens restringir-se-ão aos três primeiros volumes, tendo em vista que, em geral, o procedimento de cópia é o único utilizado nos volumes finais das coleções.

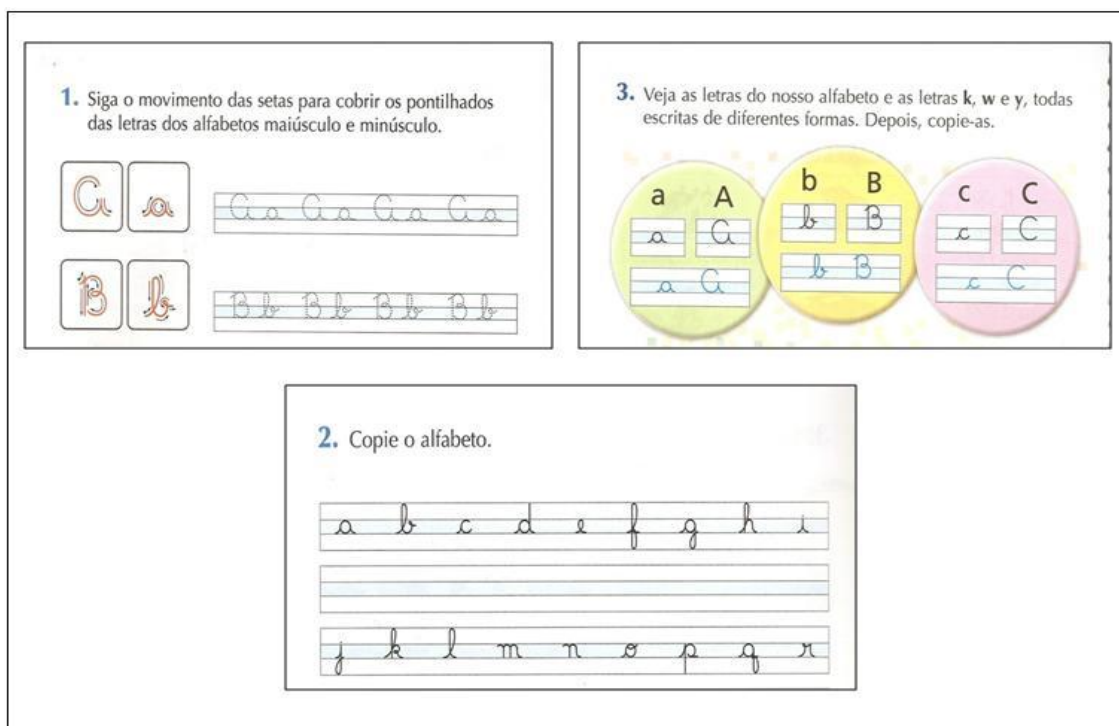


Fig. 43: Progressão dos procedimentos de cobrir e imitar nos volumes da coleção *Marcha criança*. Na parte superior, da esquerda à direita, primeiras lições dos volumes 1 e 2 (2004a, p. 6; 2004b, p. 6), e na parte inferior está a primeira lição do volume 3 (2004c, p. 5). No volume 1, percebe-se o emprego do procedimento de cobrir as letras; nos volumes 2 e 3, as lições já são iniciadas pelo procedimento de imitação dos modelos das letras. Na imagem 2, os exercícios encontram-se preenchidos em azul.



Fig. 44: Progressão dos procedimentos de cobrir e imitar nos volumes da coleção *Assim se aprende caligrafia*. Na parte superior, da esquerda à direita, temos as primeiras lições dos volumes 1 e 2 (2007a, p. 8; 2007b, p. 5), e na parte inferior está uma das primeiras lições do volume 3 (2007c, p. 5). O volume 1 apresenta todas as letras do alfabeto seguindo um mesmo esquema: primeiro a criança deve cobrir os traçados já dispostos das letras e, depois, copiá-los na linha de baixo. A partir do volume 2, o procedimento padrão é o da imitação, sendo que, vez ou outra, o procedimento de cobrir ainda é empregado, como mostra o primeiro exercício do volume 3 na figura da parte inferior.

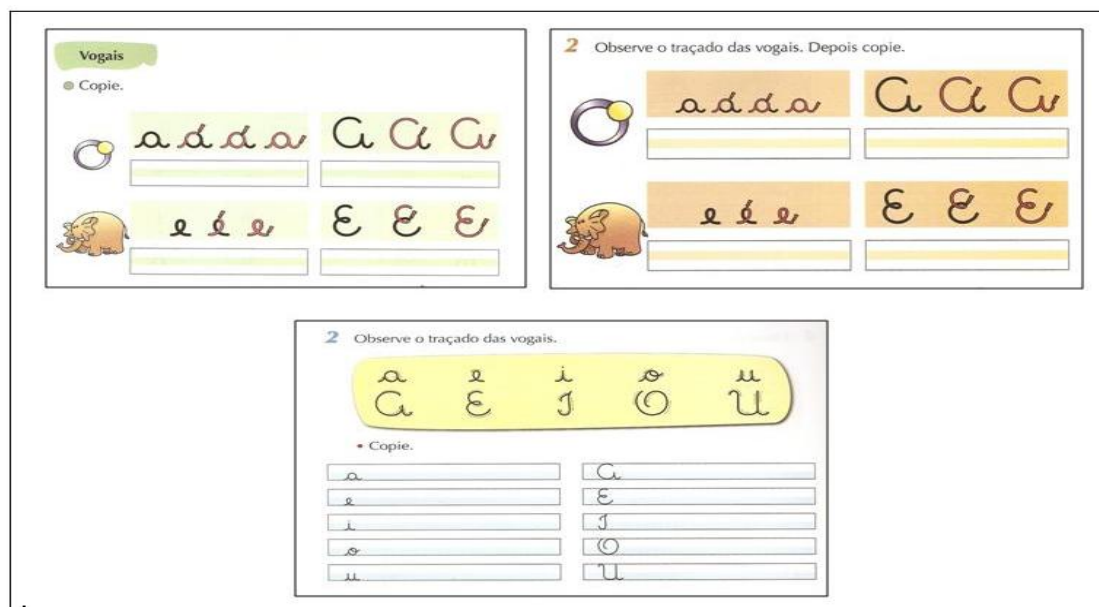


Fig. 45: Exclusividade do procedimento de imitação nos volumes da coleção *No capricho*. Na parte superior, da esquerda à direita, temos um recorte das primeiras lições dos volumes A e B (2005a, p. 6; 2005b, p.7). Na parte inferior, encontra-se uma das primeiras lições do volume C (2005c, p.5).

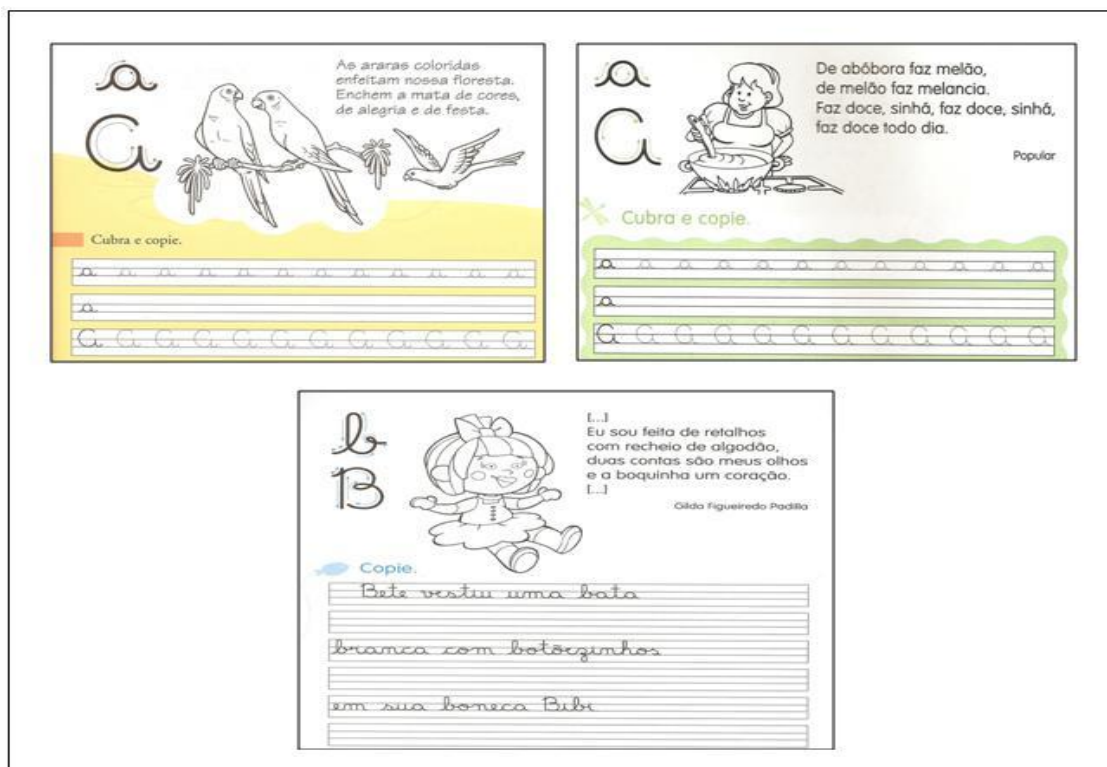


Fig. 46: Progressão dos procedimentos de cobrir e imitar nos volumes da coleção *Ziguezague*. Na parte superior, da esquerda à direita, primeiras lições dos volumes *Alfabetização* e 1 (2006a, p. 11; 2006b, p. 4), e na parte inferior está a primeira lição do volume 2 (2006c, p.6). Os volumes *Alfabetização* e 1 dessa coleção são muito semelhantes: todas as lições apresentam as letras do alfabeto e algumas palavras que iniciam com a letra de cada lição. A criança primeiro deverá cobrir as letras e, depois, copiá-las na linha de baixo. A partir do volume 2, os livros empregam apenas o procedimento da imitação.

É interessante notar que Lage (1924), já citado nas outras duas partes da pesquisa, indicava quatro procedimentos ou processos pelos quais a escrita, ainda pouco diferenciada dos objetivos da caligrafia, costumava ser ensinada: cobrir, calcar, imitar e o misto de cobrir-imitar. Abaixo, a descrição feita por Lage (*ibid.*, p. 59-60):

- a) O processo de *cobrir* consiste em fazer passar a tinta, pelo aluno, os exercícios impressos a cores desmaiadas ou feitos a lápis pelo professor num caderno apropriado.
- b) O processo de *calcar* consiste em colocar por baixo do papel em que o aluno deve escrever – que neste caso deve ser papel bem transparente – uma folha de papel em que se encontra já escrito, a tinta bem visível, todo o objecto da lição de escrita. Assentando bem, com a mão esquerda, o papel transparente sobre o modelo que fica por baixo, o aluno vai cobrindo a tinta o que por transparência vê no papel.
- c) O processo de *imitar* consiste em fazer copiar ao aluno, no seu caderno, a lição de escrita que o professor lhe apresenta feita no quadro preto ou num papel que o aluno coloca à sua frente.
- d) O processo mixto de *cobrir-imitar* consiste em dar ao aluno apenas uma parte da escrita preparada para êle cobrir, e obrigá-lo a continuar, por imitação, os exercícios cobertos, na parte do papel em branco.

Em seguida, o autor aconselha o uso do procedimento da imitação, tendo em vista que seria mais adequado às ideias pedagógicas da época e ao modo de compreender a aprendizagem das crianças. Como as imagens nos mostraram anteriormente, os livros de caligrafia também vêm confiando no procedimento de imitação/cópia como padrão mas também lançam mão do misto de cobrir-imitar em volumes iniciais. Os livros de caligrafia em análise, diferentemente da proposta de Lage, trazem espaço para cópia logo abaixo das letras, palavras, frases e textos apresentados às crianças, não em uma folha à parte como foi comum antes do *boom* do mercado editorial no século XX.

As imagens ainda nos mostram um padrão no tamanho das linhas utilizadas nos exercícios de caligrafia. A coleção *Assim se aprende caligrafia*, como mostrou a fig. 44, apresenta um procedimento diferencial nesse sentido: no primeiro volume, as letras do alfabeto são caligrafadas em linhas com amplo espaço, sem linhas adjacentes para as porções inferior e superior das letras; em seguida, o mesmo exercício propõe a mesma grafia da letra no conjunto de linhas padrão, utilizado em todos os outros livros. De tal forma, a criança vai sendo conduzida gradativamente à utilização dos espaços mais reduzidos das linhas padrão.

Nos quatro conjuntos de imagens anteriores (figs. 43, 44, 45 e 46), também é visível que os autores têm dado preferência por iniciar os exercícios caligráficos no primeiro volume das coleções por lições dos traçados de cada uma das letras do alfabeto. Nos volumes posteriores das coleções, a primeira lição retoma a grafia das letras do alfabeto na fonte cursiva utilizada pelo livro, possivelmente não apenas para que a criança que já utilizava volumes anteriores retome o tipo de traçado utilizado mas também para apresentar a fonte utilizada desde o início para as crianças que possam estar tendo o primeiro contato com o livro em qualquer volume da coleção, não necessariamente desde o primeiro.

O primeiro volume das coleções geralmente traz mais procedimentos auxiliares às crianças para a aprendizagem da letra cursiva que os demais volumes. Destaco dois procedimentos bastante visíveis no primeiro volume das coleções e que não são utilizados nos volumes seguintes: 1) a preocupação em associar o alfabeto em letra bastão ou em letra de imprensa, maiúscula e minúscula, ao alfabeto em letra cursiva no início do volume (fig. 47), possivelmente porque grande parte dos professores hoje alfabetiza utilizando a letra bastão. A coleção *Ziguezague* é exceção nesse sentido, tendo em vista que utiliza apenas a letra cursiva em todos os volumes; e 2) a utilização

de setas ou lápis que mostram a direção em que a criança deve conduzir seus movimentos para grafar as letras cursivas (fig. 48).

**Alfabeto em letra bastão**

A B C D E F G H  
I J L M N O P  
Q R S T U V X Z

1 Escreva o seu nome no crachá.

Aqui estou eu!

2 Complete o nome das figuras com as letras que estão faltando.

P A T O S A P O B O T A

**O alfabeto**

● Observe o alfabeto em letra de imprensa e cursiva.

**Maiúsculo**

A	À	B	Ɓ	C	Ç
D	Ɗ	E	Ɛ	F	Ƒ
G	Ɠ	H	Ɔ	I	Ɲ
J	ƚ	K	Ƒ	L	ƚ
M	Ɯ	N	Ɲ	O	Ɔ
P	Ɔ	Q	Ɔ	R	Ɔ
S	Ɔ	T	ƚ	U	ƚ
V	ƚ	W	ƚ	X	Ɔ
Y	ƚ	Z	ƚ		

Fig. 47: Apresentação do alfabeto em fontes cursiva e bastão nas coleções, nas primeiras lições. Na parte superior, da esquerda à direita, as primeiras lições das coleções *Marcha criança* (2004a, p. 5) e *Assim se aprende caligrafia* (2007a, p. 7) associando o alfabeto em letra bastão ou de imprensa ao alfabeto em letra cursiva. Na parte inferior, *No capricho* (2005a, p. 4), em seu primeiro volume, também associa as fontes cursiva e bastão. No caso de *Assim se aprende caligrafia*, o alfabeto cursivo é apresentado na página seguinte, sem uma comparação mais explícita como acontece nas outras coleções. A coleção *Ziguezague* não é mostrada, pois trabalha apenas com a letra cursiva.

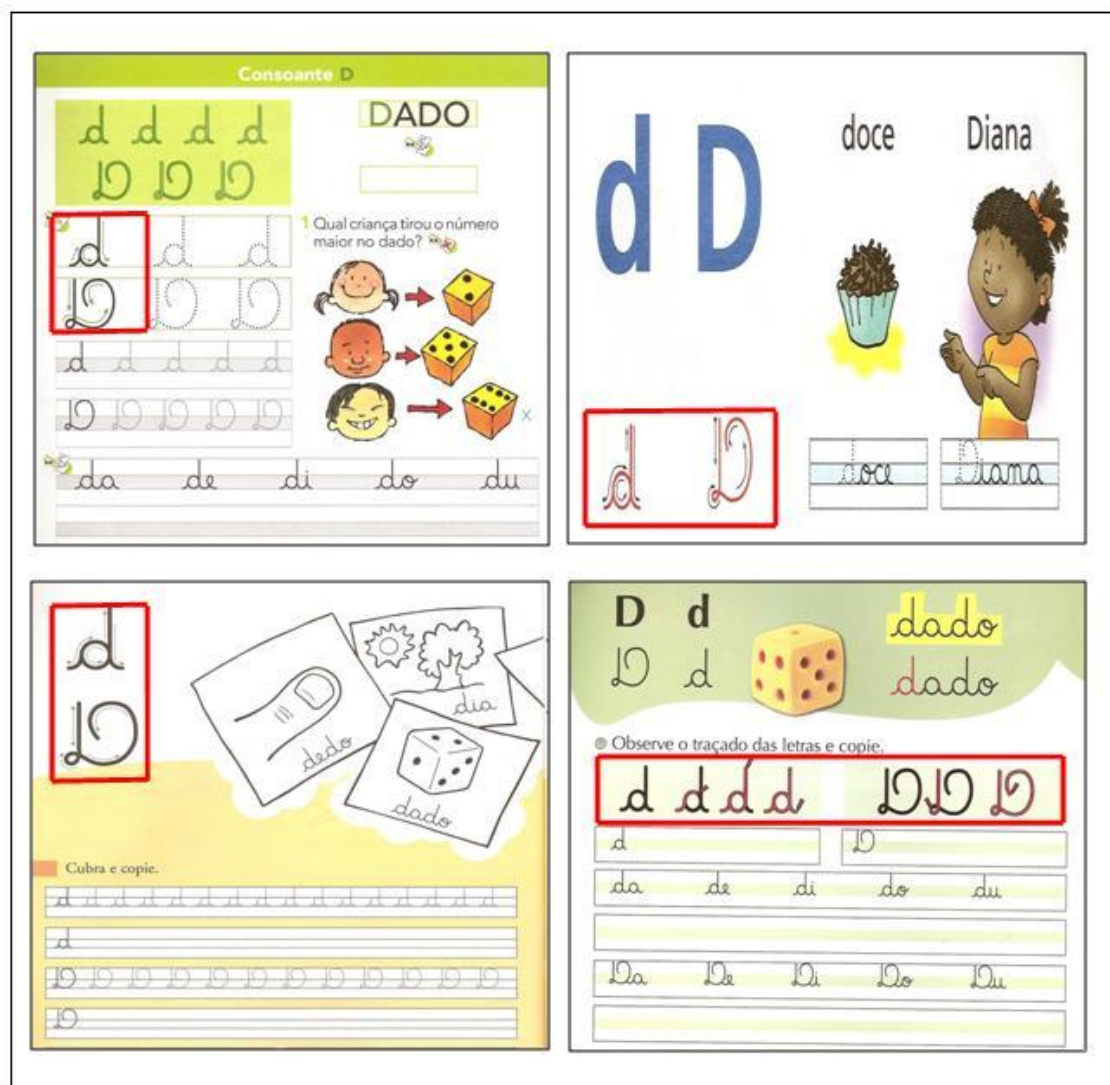


Fig. 48: Recursos utilizados pelas coleções para orientar a direção do traçado das letras. Nas quatro figuras, observa-se que as coleções *Assim se aprende caligrafia* (2007a, p. 22), *Marcha criança* (2004a, p. 23) – ambas nos quadrantes superiores, da esquerda à direita – e *Ziguezague* (2006a, p. 22) – embaixo e à esquerda – utilizam setas como recurso auxiliar para situar a criança em relação à direção e ordem em que os traçados das letras cursivas devem ser realizados. Embaixo e à direita, a figura mostra a sequência dos lápis que vão colorindo as letras minúsculas e maiúsculas cursivas, utilizado como recurso pela coleção *No capricho* (2005a, p. 12). Os destaques em vermelho são de minha autoria.

Nas imagens acima (fig. 48), também é possível ver que os livros iniciais investem bastante em exercícios explorando letras e palavras. Algumas frases também podem ser vistas em exercícios no volume inicial de cada coleção. A partir do volume 2, a ênfase recai sobre a escrita de frases; quanto à escrita/cópia de textos, veremos tal ênfase aparecer nos volumes finais – no quarto ou quinto de cada coleção.

Por vezes, também é possível encontrar lições muito semelhantes de um volume ao seguinte de cada coleção. As imagens a seguir nos mostram lições que abordam o emprego de “ch” em determinadas palavras, em três volumes sequenciais da coleção

*Ziguezague*. O número de palavras e, conseqüentemente, o número de linhas a serem grafadas pelas crianças aumenta progressivamente à medida que aumenta o tempo em que cada um ocupa-se com a sua própria escrita.

ch

Este é o Chico Cochicho, com cara de lua cheia, com covinha na bochecha e um sorriso que não fecha... [...]

Cristina Porto



Copie o texto, completando-o com o nome das figuras.

Chiquinho Cochicho tem um

 amarelo e usa

 no lugar de 

Cristina Porto (adaptado)

52

ch

Chove chuva miudinha  
Na roseira do caminho  
Chove no charco  
Chove no barco  
Chove chuva miudinha  
Molha a folha  
Molha a relva e a roseira do caminho  
Chove chuva miudinha  
Chove no barco do charco  
Que procura seu caminho

Nery Reiner

Copie.

A chuva encheu a rua e  
me encharcou todinha. Que  
chateação! Cuida bem que  
eu estava usando galochas.

24

ch



Quem resiste ao chocolate? Leia e copie o texto e descubra um pouco mais sobre a invenção dessa delícia.

O chocolate

Essa é uma invenção dos astecas, povo que habitava a América antes da chegada de Cristóvão Colombo.

Preparada à base de favas de cacau, mel e baunilha, era uma bebida escura e um tanto amarga, chamada "tchocolatl". O produto foi levado para a Europa pelos espanhóis, que acrescentaram algumas especiarias, vinho e amêndoas, o que melhorou o sabor e fez surgir uma legião de apaixonados.

Invenções: desafios e descobertas. (Adaptado)



24

25

Fig. 49: Exercícios de caligrafia da coleção *Ziguezague* envolvendo palavras escritas com "ch". Na parte superior, da esquerda à direita, lições referentes aos volumes 2 (2006c, p. 52) e 3 (2006d, p. 24). Na parte inferior, lição referente ao volume 4 (2006e, p. 24-25).



A figura 49 nos leva à discussão sobre a forma como a ortografia é colocada em funcionamento nos livros, articulada à caligrafia. A coleção em destaque acima emprega um recurso comum às outras coleções em análise: a repetição, em frases isoladas ou textos, de palavras que contenham um problema ortográfico em comum. Por exemplo, no caso da única lição que aborda o emprego do “ch” em determinadas palavras no volume 3, a coleção *Ziguezague* (2006d, p. 24) traz o seguinte texto para cópia caligráfica:

A **chuva encheu** a rua e me **encharcou** todinha. Que **chateação**! Ainda bem que eu estava usando **galochas**. [grifos meus]

Recurso semelhante foi por muito tempo utilizado pelas cartilhas na alfabetização e foi deixando de ser utilizado depois das críticas da Psicogênese da língua escrita e dos estudos sobre letramento, que ganharam espaço no Brasil a partir da década de 1990, postulando a importância da aprendizagem da leitura e da escrita levar em conta os usos sociais dessas técnicas. Em vista disso, os textos das cartilhas foram criticados por possuírem uma estrutura textual incomum a qualquer outro tipo de texto que a criança teria contato em espaços não escolares. Embora não se trate de um livro voltado para o ensino da caligrafia, transcrevo a seguir o texto trazido na cartilha *Caminho suave*<sup>83</sup> (LIMA, 1989, p. 82), que destaca a sílaba “cha” associada à imagem de um chapéu, pela semelhança com o procedimento utilizado pelas coleções de caligrafia nas lições que pretendem ensinar ortografia:

chapéu  
cha

O **chapéu** é de “Seu” **Chico**.  
Ele **chegou** e tirou o **chapéu**.  
“Seu” **Chico** é educado. [grifos meus, exceto o uso da cor vermelha, reproduzida conforme consta na cartilha]

Tudo se passa como se o uso de textos associados a lições de caligrafia com palavras que contenham uma mesma regularidade ou irregularidade ortográfica, como os dígrafos no primeiro caso ou o uso do “s” com som de “z”, no segundo,

<sup>83</sup> A cartilha *Caminho suave* foi editada pela primeira vez na década de 1940 e foi comercializada até o final da década de 1990. Foram vendidos mais de 40 milhões de exemplares da *Caminho suave*, a maior vendagem de uma mesma cartilha no Brasil. Recentemente, no início de 2010, a editora Edipro lançou uma edição ampliada dessa cartilha.

contextualizasse as atividades de caligrafia. Utilizei a expressão “contextualização” por ser uma preocupação das editoras ao apresentar as coleções aos professores nas instruções do manual:

A abordagem de termos gramaticais e ortográficos é feita por meio de atividades lúdicas que envolvem diferentes tipos de texto, inserindo a caligrafia em um contexto vinculado à leitura, à ortografia, à produção textual, à linguagem oral e à psicomotricidade, com o objetivo de auxiliar a criança na aquisição do traçado gráfico convencional na comunicação escrita (*Marcha criança*, 2004a, p. 4).  
As palavras, frases e pequenos textos que constituem os exercícios de caligrafia versam sempre sobre o tema tratado no texto inicial. Dessa forma, ganham um sentido que não teriam se estivessem isolados (*Ziguezague*, 2006a, p. 5).

Pela forma como são organizados e apresentados os sumários dos livros das coleções em análise, é possível vermos que as lições de grafia das letras do alfabeto, no caso do primeiro volume, e as lições de ortografia e gramática são os índices utilizados para fracionar e agrupar os exercícios caligráficos, como é possível ver nas imagens selecionadas abaixo.


<b>SUMÁRIO</b>		 <b>Sumário</b>	
O alfabeto.....	4	O alfabeto .....	4
Vogais .....	6	As vogais .....	10
Encontros vocálicos e sons nasais .....	8	Palavras com <b>ll</b> .....	12
Palavras com <b>B</b> .....	10	Encontros vocálicos .....	16
Palavras com <b>C</b> .....	11	As consoantes .....	18
Palavras com <b>D</b> .....	12	Ordem alfabética .....	21
Palavras com <b>F</b> .....	13	Sílabas com <b>c</b> e sílabas com <b>g</b> .....	24
Babalalar, é hora de praticar!.....	14	Sílabas com <b>d</b> e sílabas com <b>t</b> .....	26
Palavras com <b>G</b> .....	15	Sílabas com <b>f</b> e sílabas com <b>v</b> .....	31
Palavras com <b>H</b> inicial .....	16	Sílabas com <b>b</b> e sílabas com <b>p</b> .....	35
Palavras com <b>J</b> .....	17	Palavras com <b>h</b> inicial .....	38
Palavras com <b>L</b> .....	18	Palavras com <b>r</b> inicial e <b>rr</b> .....	40
Babalalar, é hora de praticar!.....	19	Palavras com <b>r</b> brando .....	44
Palavras com <b>M</b> .....	20	<b>r</b> em final de sílaba .....	47
Palavras com <b>N</b> .....	21	Palavras com <b>s</b> e <b>ss</b> .....	51
Palavras com <b>P</b> .....	22	<b>s</b> após consoante .....	54
Babalalar, é hora de praticar!.....	23	<b>r</b> após consoante .....	56
Palavras com <b>Q</b> .....	24	<b>m</b> antes de <b>p</b> e <b>b</b> e no final das palavras .....	59
Palavras com <b>R</b> .....	25	<b>n</b> antes de consoante (sílabas terminadas em <b>n</b> ) .....	61
Palavras com <b>S</b> .....	26	Palavras com <b>ç, ce</b> e <b>ci</b> .....	63
Palavras com <b>T</b> .....	27	Palavras com <b>g</b> e <b>j</b> ( <b>ge/gi, je/ji</b> ) .....	68
Babalalar, é hora de praticar!.....	28	Palavras com <b>qua, que, qui</b> .....	70
Palavras com <b>V</b> .....	29	Palavras com <b>gua, gue, gui</b> .....	73
Palavras com <b>X</b> .....	30	Sílabas com <b>l</b> pós-vocálico .....	76
Palavras com <b>Z</b> .....	31	A letra <b>z</b> em final de sílaba .....	79
Babalalão, é hora de revisão!.....	32	Palavras com <b>s</b> entre vogais .....	83
Palavras com <b>K, W</b> e <b>Y</b> .....	36	Consoante mais <b>r</b> .....	86
Babalalar, é hora de praticar!.....	37	Consoante mais <b>l</b> .....	88
Palavras com <b>R</b> entre vogais.....	38	Palavras com <b>nh</b> e palavras com <b>lh</b> .....	90
Palavras com <b>RR</b> entre vogais.....	39	Palavras com <b>ch</b> e <b>x</b> com som de <b>ch</b> .....	94
Palavras com sílabas terminadas em <b>R</b> .....	40	Os sons da letra <b>x</b> .....	98
Palavras com <b>S</b> entre vogais.....	41	Palavras com <b>sc</b> e <b>sc</b> .....	101
Palavras com sílabas terminadas em <b>S</b> .....	43	Palavras com <b>ns</b> após vogal .....	104
Palavras com sílabas terminadas em <b>N</b> .....	44	Encontro de consoantes sem vogal .....	106
Palavras com sílabas terminadas em <b>M</b> .....	45	Os números .....	109
Babalalar, é hora de praticar!.....	46	Contando de 10 em 10 .....	117
Palavras com sílabas terminadas em <b>L</b> .....	47		
Palavras com <b>CE — CI</b> .....	48		
Palavras com <b>Ç</b> .....	49		
Palavras com <b>NH</b> .....	50		
Palavras com <b>CH</b> .....	51		
Palavras com <b>LH</b> .....	52		
Babalalar, é hora de praticar!.....	53		
Palavras com <b>GE — GI</b> .....	54		
Palavras com <b>GU</b> .....	55		
Palavras com consoante seguida de <b>R</b> .....	56		
Babalalar, é hora de praticar!.....	58		
Palavras com consoante seguida de <b>L</b> .....	59		
Palavras com <b>Z</b> final .....	61		
Babalalar, é hora de praticar!.....	62		
Numerais.....	63		

Fig. 50: Divisões das lições de caligrafia apresentadas pelos sumários de *No capricho* (2005a), à esquerda, e *Marcha criança* (2004b), à direita.

Exercícios que também destaquem a aprendizagem da ortografia começam a aparecer nas coleções a partir da metade do volume 1, depois das lições com exercícios para cada letra do alfabeto, que geralmente apresentam as vogais em destaque, antes das lições com as consoantes.

Cagliari (2002) refere que a ortografia esteve entre as preocupações mais basilares das cartilhas tanto no século XIX quanto no XX, tendo em vista neutralizar as variações linguísticas na leitura e na escrita. Em 1924, por exemplo, Lage propunha o seguinte:

Quando [...], depois de certa prática, o aluno tenha adquirido seguro conhecimento da forma das letras e as trace com facilidade, a sua principal preocupação passa a consistir em saber quais as letras com que deve escrever cada palavra e como ligar entre si essas letras para que as palavras fiquem corretamente formadas. Não tendo dificuldades em traçar as letras e conhecendo já regularmente a ortografia das diversas palavras, a criança passa a atender ao significado do que escreve (p. 63-64).

Ou seja, o investimento estaria primeiramente em ensinar o traçado das letras, a ligação entre elas e a grafia correta das palavras, para depois investir-se no significado das palavras. Tal prática em relação à ortografia, na década de 1980, seria bastante questionada pelos estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (2008), tendo em vista que, para as autoras, tal ensino só teria sentido para a criança que já escreve alfabeticamente. Antes disso, os alunos deveriam ter liberdade para grafar as palavras conforme suas hipóteses de escrita, como salientam as autoras: “parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita” (id., *ibid.*, p. 219).

Os estudos de Morais (1998, 1999), ex-aluno de Teberosky na Universidade de Barcelona, atualmente também têm repercutido bastante na literatura acadêmica. Para ele, os erros ortográficos teriam causas diferentes, já que haveria os aspectos regulares, aqueles que poderiam ser compreendidos pela criança por meio de uma regra comum à formação das palavras, e os aspectos irregulares, que careceriam de memorização. A única referência ao ensino da ortografia encontrada nos manuais do professor que acompanham as coleções em análise ampara sua proposta nas contribuições das pesquisas de Morais (*ibid.*), como é possível depreender na passagem transcrita abaixo.

O aspecto ortográfico foi priorizado, permitindo ao aluno levantar hipóteses e descobrir regularidades a partir das quais poderá formular regras. Desse modo, ele estuda a ortografia sem ser avaliado. Trata-se, portanto, de uma coleção que enfatiza o aspecto caligráfico sem menosprezar o ortográfico, já que de nada vale “escrever bonito” sem consonância com as normas da língua escrita (*Assim se aprende caligrafia*, 2007a, p. 3).

Em todas as coleções, os primeiros volumes geralmente exploram as regularidades ortográficas, mas também é possível encontrar uma ou outra lição que aborde irregularidades, como o uso do “ch” ou do “ç”. O segundo volume de todas as coleções inicia com lições explorando diferenças entre consoantes que soam como fonemas surdos ou sonoros<sup>84</sup>, como nos casos de trocas comuns na escrita inicial das crianças entre g/c, t/d, f/v e p/b. Em algumas coleções, como *Assim se aprende caligrafia* e *Marcha criança*, as lições com os fonemas surdos e sonoros são retomadas no terceiro volume, mas, em vez sílabas, o terceiro volume traz palavras com os fonemas em destaque, como vemos nas imagens a seguir. Já as irregularidades ortográficas começam a ocupar um espaço maciço nas lições a partir do terceiro volume.


---

<sup>84</sup> De acordo com a função das cordas vocais na pronúncia, os fonemas são classificados como surdos quando as cordas vocais não vibram e como sonoros no caso contrário.


### Sílabas com b e sílabas com p

**1. Leia os poemas.**

**Apaixone**  
 Um dia a rosa olhou,  
 olhou, olhou  
 e ficou enfeitiçada  
 pela asa, pelo bico  
 e pelo vôo do beija-flor.  
 E a rosa não agüentou  
 e beijou e beijou  
 o beija-flor.









**Imitação**  
 Vendo o pato  
 falar com a pata:  
 — Não empatal  
 O sapo falou  
 pra sapa:  
 — Não ensapal



Elias José. *Bicho que te quero livre*. São Paulo: Moderna, 1998. (Girassol).

35

**2. Circule as sílabas que formam os nomes das figuras e depois escreva cada nome.**

bor po le		por bo ta	sa pa		do to
borboleta		sapato			
pa na		ba na	ba lei		a pa
banana		baleia			
ba tins		dins pa	ga pa ce		ca ba de
patins		capacete			

36

---


### Palavras com b e p

Complete as frases com a palavra adequada. Depois, copie-as ao lado da figura correspondente.


pomba — bomba

a) Que delícia de bomba de chocolate!

b) A pomba é a fêmea do pombo.



A pomba é a fêmea do pombo




Que delícia de bomba de chocolate!

16


emburrado — empurrado

c) Paulo ficou emburrado porque seu time perdeu.

d) Jeca disse que tinha sido empurrado pelo jogador do outro time.



Jeca disse que tinha sido empurrado pelo jogador do outro time



Paulo ficou emburrado porque seu time perdeu

17

Fig. 51: Lições referentes à coleção *Marcha criança*, abordando os fonemas /b/ e/p/, respectivamente, sonoro e surdo. As duas imagens superiores mostram uma lição do volume 2 (2004b, p. 35-36), enquanto as duas imagens inferiores mostram a retomada dessa lição no volume 3 (2004c, p. 16-17).

Algumas coleções ainda oferecem lições de gramática da língua portuguesa associadas aos exercícios de caligrafia. A coleção *No capricho* traz lições desse tipo desde o segundo volume, ensinando sobre acentuação e classes gramaticais, por exemplo. Já a coleção *Marcha criança* oferece algumas lições de gramática em seu último volume, como sobre usos dos porquês e usos de mau/mal, mas/mas, entre outros.

Por fim, ainda destaco que exercícios percepto-motores como os que foram abordados na seção anterior são propostos em todos os volumes das coleções *Assim se aprende caligrafia*, *Marcha criança* e *Ziguezague* com diferentes níveis de complexidade. *No capricho* é a única coleção analisada que não faz uso desses exercícios. A coleção *Assim se aprende caligrafia* é a que mais aposta em atividades percepto-motoras como as que foram discutidas na seção anterior. Acompanhem nas imagens a seguir (fig. 52) como exercícios conhecidos como “labirintos” vão ganhando complexidade a cada volume dessa coleção pelo acréscimo de novos elementos de um volume a outro.

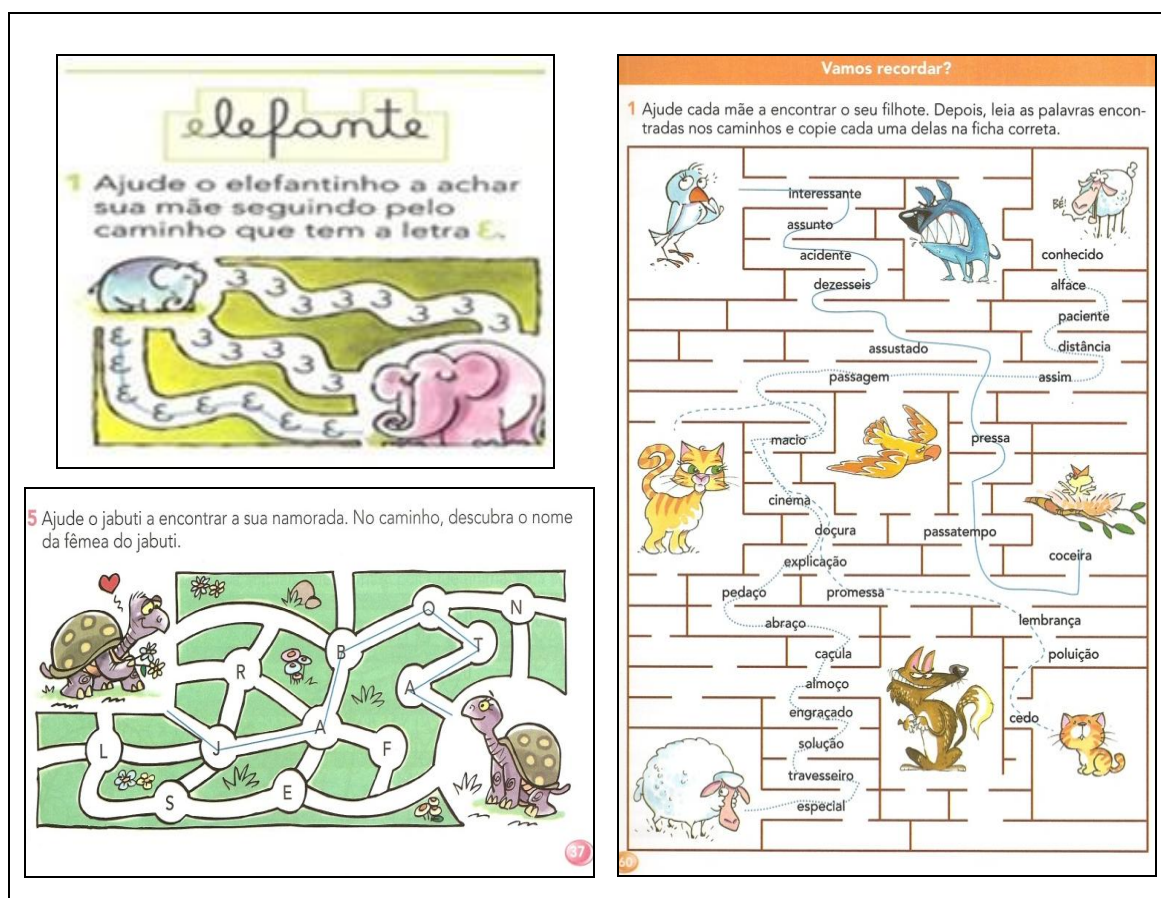


Fig. 52: “Labirintos” da coleção *Assim se aprende caligrafia*. À esquerda, de cima para baixo, lições dos volumes 1 e 2 (2007a, p. 10; 2007b, p. 37). À direita, lição do volume 5 (2007e, p. 60), o último da coleção.

Não se trata apenas de encontrar e seguir o trajeto correto dos labirintos; as coleções procuram adicionar outras variáveis que devem ser resolvidas pelas crianças como forma de dar acesso ao caminho correto a ser seguido. Na atividade do volume 1 de *Assim se aprende caligrafia*, que aparece nas imagens anteriores, a direção correta do traçado da letra “E” é enfatizada pelo exercício; já na atividade do volume 2, a busca por uma palavra que possua sentido é que ganha ênfase; e a partir do volume 3, os labirintos funcionam em lições que exploram aspectos ortográficos da língua portuguesa, geralmente recebendo continuidade em lições de cópia caligráfica posteriores, nas quais as palavras que apareceram nos labirintos são utilizadas para, por exemplo, formar frases ou serem classificadas e escritas em quadros pelas crianças de acordo com a regra ortográfica que se aplica a cada palavra encontrada nos labirintos.

Pelo enfoque das áreas *psi*, Ajuriaguerra (1988, p. 193) explica da seguinte forma por que, com os exercícios auxiliando a criança a planejar seus movimentos e a empregá-los de forma mais econômica, assistimos a uma regularização e a uma progressão da escrita:

Os movimentos de progressão tendem a uma regularização e a uma certa economia que se manifesta por uma diminuição das oscilações e da amplitude dos movimentos do braço. Os movimentos mais distais assumem progressivamente mais importância, o papel da progressão cursiva sendo assumido pelo antebraço, assim como pela mão (mas em menos escala). A economia se faz também pela evolução dos movimentos em direção à continuidade. Há desaparecimento progressivo da decomposição dos movimentos e aparecimento de outras formas de organização que permitem esta continuidade. Esta organização ritmada dos movimentos gráficos parece-nos ser função: - do exercício, - das possibilidades de adaptação de cada pessoa no plano motor (possibilidades que, por um lado, dependem da idade), - e também, sem dúvida, das facilidades de previsão e de antecipação do movimento que dependem do nível intelectual.

Colocar os movimentos adequados à escrita em engrenagem é o que faz a prática pedagógica, organizando sequências temporais como as que ganham espaço em cada livro e que foram discutidas nesta seção da pesquisa. Foucault (2008c, p. 135-136) observa que “a colocação em ‘série’ das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo [...]”. No cerne da seriação do tempo nas práticas pedagógicas estaria o exercício,

a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas. Dirigindo o comportamento para um estado terminal, o exercício permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação (id., *ibid.*, p. 136-137).

E o exercício é elemento essencial das tecnologias que investem os corpos e procuram suas falhas. Modos de tornar-se mais apto em determinadas tarefas são organizados em percursos. No entanto, como argumenta Foucault (2008c), ninguém jamais franqueia a norma; a tese da imperfeição permanente faz com que sempre haja uma nova forma de aprimorar detalhes da escrita. Os sistemas de *expertise* produzem sempre outras formas de narrar a aprendizagem e o ensino da escrita pela criança e, o que hoje é considerado um aspecto simples da escrita, ideal para aprendizagens iniciais, outrora provavelmente já foi considerado complexo ou ainda pode vir a ser visto de tal forma, alterando os cenários de estratégias e táticas que se articulam na produção de técnicas que promovem o disciplinamento e a normalização das escritas infantis. Lage (1924), por exemplo, citava como essencial ensinar primeiramente a criança a escrever por meio de exercícios que empregassem movimentos que são envolvidos na grafia das letras do alfabeto em diferentes direções. Paralelamente, as letras deveriam ser ensinadas seguindo uma ordem de aparência no traçado:

Assim, logo que a criança saiba escrever o elemento l, ensina-se-lhe a formar com êle i, u, t, iu, ui, tiu, lui etc. Passa-se depois aos elementos n e m, e com os três elementos agora já conhecidos, ensina-se-lhe a escrever n, m, ni, mi, mui, niu, mil, in, im, tim, etc. Passa-se seguidamente a outros elementos de mais difícil execução, com os quais se procede do mesmo modo (LAGE, 1924, p. 58).

Os livros de caligrafia em análise nos mostraram outra forma de organizar o trajeto entre formas graduadas de aprender a caligrafar, diferentemente do que postulou Lage (*ibid.*) há quase um século. Como sugere Narodowski (2001, p. 99), as práticas pedagógicas estão sempre em trânsito, tendo em vista que os discursos pedagógicos modernos operam tipicamente da seguinte forma: “diagnóstico de uma realidade anterior sempre e necessariamente negativa ou prejudicial; enunciação de um ponto utópico de chegada, ou ao menos reafirmação crítica dos existentes, e fundação de um novo e superador modelo para alcançá-la”. E como vimos, há sempre uma economia



dos discursos produzindo e sendo produzida nos espaços em que os poderes se exercitam, nesse caso, sobre as escritas infantis.

### 3.4 TÁTICA 3: caligrafar e brincar

**Brincadeira** *sf.* **1.** Ato ou efeito de brincar. **2.** Brinquedo (2). **3.** Entretenimento, passatempo, divertimento; brinquedo. **4.** Gracejo, pilhéria. (FERREIRA, 2004, p. 188)

**Lúdico** *adj* Relativo a jogos, brinquedos e divertimentos. (id., *ibid.*, p. 524)

No projeto que antecedeu a apresentação final desta pesquisa, eu argumentava que era bastante frequente a associação entre lúdico, infância e caligrafia nas descrições que as editoras faziam para apresentar as dezessete coleções que, à época, mapeei à venda no mercado editorial brasileiro. Como se dão tais aproximações no material analisado é o foco desta seção.

Conforme já argumentado na parte I desta pesquisa, trata-se aqui de colocar sob suspeita os saberes que narram a brincadeira como uma atividade natural à criança, assim como a infância como um período também natural e específico de desenvolvimento; ao contrário, trata-se de ajustar as lentes para que seja possível pensar como se produz esses lugares para as crianças ou como se produz posições a serem ocupadas por elas. Como bem observa Dornelles (2007a, p. 25), na Modernidade ocidental

o corpo da criança torna-se visível e sobre ele constroem-se novas tecnologias de individuação, através do controle, da regulação, do esquadramento acerca de seu desenvolvimento. Múltiplos dispositivos disciplinares passam a vigiar seus corpos. Essa vigilância não provém de um único ponto, instituição, cultura ou lugar: é exercida por múltiplas materialidades, por múltiplas forças e grupos que regulam e normatizam a existência das crianças. A partir daí, são criados instrumentos e locais de vigilância da criança. São criadas ‘ínfimas materialidades’ ou dispositivos panópticos para vigiá-la dentre eles as escolas, quartos, espaços, olhares, fichas, exames, provas, livros, todos eles munidos de saberes e ciências.

No recorte que me interessa, a questão é pensar como a brincadeira e o lúdico são utilizados como recursos táticos para fazer com que as crianças trabalhem sobre suas próprias escritas, ajustando-as a padrões específicos. Assim como as crianças, as escritas infantis também são descritas como em desenvolvimento e, para que isso ocorra

adequadamente, prescreve-se uma espécie de “engenharia das letras”, organizada nos livros de caligrafia.

Tanto nos manuais de instruções aos professores<sup>85</sup> quanto nas descrições das coleções, a caligrafia aparece narrada como uma prática prazerosa por estar associada a brincadeiras e diversões. Nas descrições, por exemplo, encontram-se alguns registros interessantes:

Ao apresentar atividades lúdicas, que mostram o ato de ler e de escrever como uma prática prazerosa no seu dia-a-dia, esta coleção procura estabelecer um diálogo com a criança (*Marcha criança*, 2004a, s/p);  
Os pequenos textos são ilustrados e abrangem vários gêneros, como o narrativo, por histórias em quadrinhos; poético, com poemas, quadrinhas e letras de música; folclóricos, com parlendas, cantigas de roda, adivinhas; informativo, de jornais, revistas e enciclopédias (*Ziguezague*, 2006a, s/p);  
A gramática e a ortografia também são trabalhadas por meio de quadrinhas, curiosidades, piadas, adivinhas etc (*No capricho*, 2005a, s/p).

Os excertos das descrições das coleções apontam para o ato de brincar como uma linguagem universal das crianças. Dornelles (2007b) salienta que a Modernidade inventou brinquedos, brincadeiras e atividades infantis como instrumentos pedagógicos de modo a produzir o desenvolvimento da criança, narrada como ser de natureza incompleta e que requer interferências do mundo adulto em suas práticas. A autora (ibid., p. 156) também destaca que, durante muito tempo, “o brincar infantil foi considerado algo natural, prazeroso, neutro, desinteressado e fazendo parte da ‘essência’ infantil, por isso mesmo ‘livre’ de qualquer interesse ou imposição cultural, passando a ser utilizado como possibilidade para estimular o desenvolvimento físico, mental, social e intelectual de crianças”. E, como já discutido na parte I deste trabalho, os discursos *psi* tornaram-se fundamento explicativo para o uso pedagógico das práticas de brincar e jogar, consideradas fundamentais para a evolução cognitiva das crianças (BUJES, 2004). O manual de *Marcha criança*, por exemplo, cita o conceito de zona de desenvolvimento proximal, cunhado por Vigotski, para justificar a sugestão de alguns jogos e brincadeiras que o professor deveria realizar com a sua turma para auxiliar na

---

<sup>85</sup> O manual da coleção *Assim se aprende caligrafia* não aparecerá nas análises tendo em vista que não há referências nele que possam ser aproveitadas nesta seção do trabalho. No entanto, saliento que, por não haver enunciação nas instruções aos professores sobre o recorte aqui analisado, não entendo que não haja semelhanças nas formas de utilização do brincar e do lúdico como tática no ensino da caligrafia em relação às demais coleções em análise. Informo, ainda, que o manual de *Assim se aprende caligrafia* contém apenas 4 páginas, iguais para todos os volumes da coleção, possuindo poucas informações em relação à metodologia utilizada pela coleção.

aprendizagem da caligrafia. Por meio dessas atividades, o manual afirma que a criança conseguiria se expressar e se comunicar com o mundo; e para o educador, jogos e brincadeiras seriam “uma fonte de dados para compreender como seu aluno vem se desenvolvendo” (*Marcha criança*, 2004a, p. 7). Tal noção de que a criança necessita de espaços para se expressar, como aparece repetidamente nos manuais analisados, é bem observada por Bujes (2001) como uma nítida separação entre um âmbito interior e outro exterior, havendo uma confiança na linguagem como mediadora desses dois universos e, por isso, haveria a reiteração de discursos associando práticas como desenhar, escrever, pintar e dançar como formas de permitir às crianças se expressarem.

O manual de *Marcha criança* ainda cita a brincadeira como forma privilegiada de a criança elaborar a sua relação com a realidade vivenciada. Não se trata apenas de brincar como forma de expressão: *Marcha criança* propõe jogos e brincadeiras que envolvem correr, saltar, dançar, etc, recomendando aos professores que os realizem antes do ensino da escrita como forma de aprimorar o desenvolvimento motor das crianças. E como vimos na seção 3.2, as prescrições da psicomotricidade relacional, que enfoca o uso do brincar como uma espécie de terapêutica psicomotora, estão imbricadas nessas instruções que chegam aos professores em relação ao ensino da caligrafia. Exercícios que por muito tempo ganharam espaço em cadernos de caligrafia, produzidos pelos próprios professores, e que atualmente perderam espaço na caligrafia proposta nos livros, aparecem de outra forma propostos em brincadeiras a serem realizadas em espaços abertos, sendo recomendado que as crianças caminhem sobre diferentes traçados que simulem movimentos necessários à escrita, como mostra a imagem a seguir (fig. 53), da coleção *Marcha criança*. A mesma coleção ainda indica, ao lado de exemplos de cada traçado, quadrinhas que podem ser cantadas pelas crianças para memorizar os traçados enquanto realizam as brincadeiras.

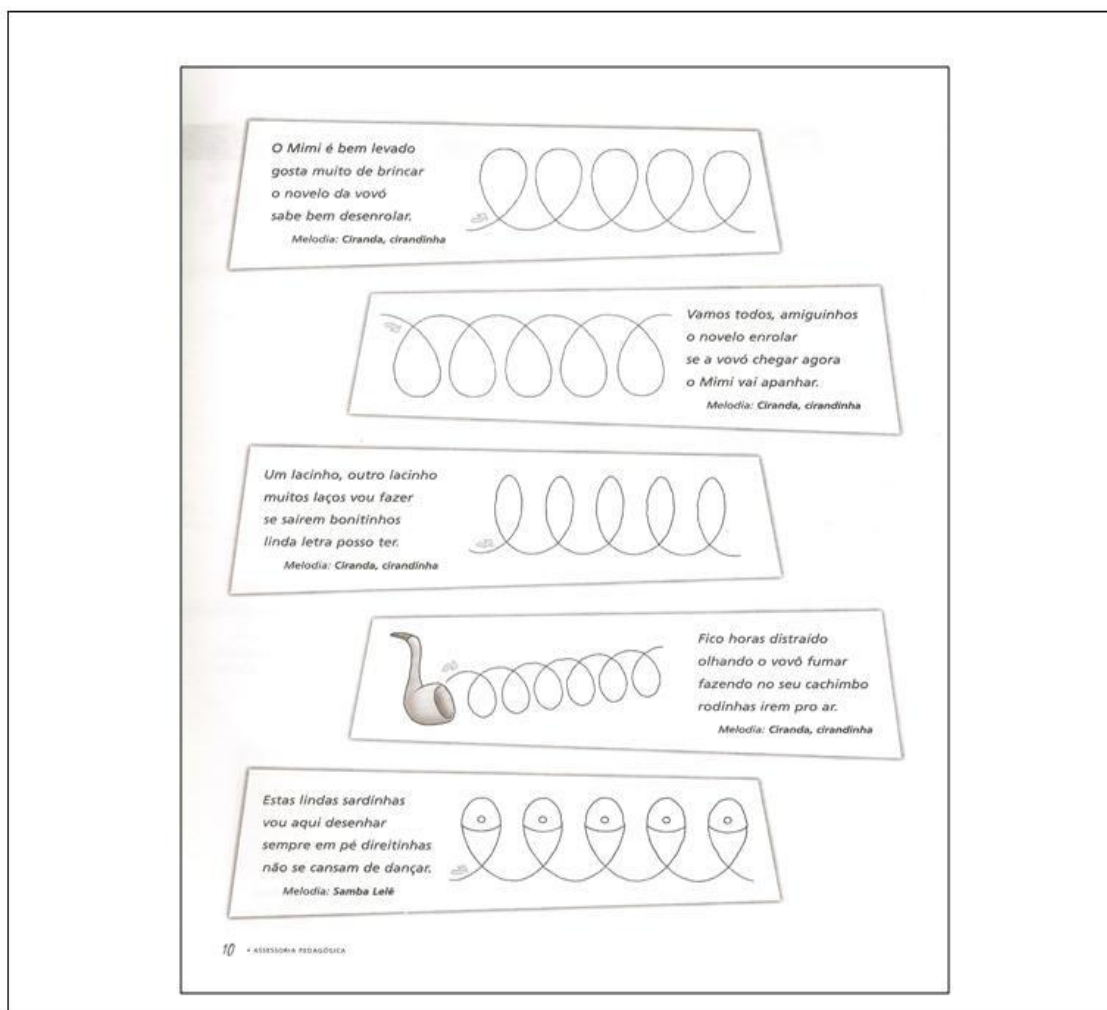


Fig. 53: Atividades para treino da memorização do traçado das letras, sugeridas no manual do professor da coleção *Marcha criança* (2004a, p. 10).

Deixando de lado as brincadeiras propostas para além da utilização dos livros de caligrafia, é questionável o quanto a criança brinca durante a prática dos exercícios de caligrafia. O que pode ser encontrado em todos os livros analisados são quadrinhas e pequenos textos – às vezes bem humorados –, pequenos espaços para desenho – que vão diminuindo à medida que vai se chegando ao final de cada coleção –, espaço para pintura de desenhos que ilustram os textos – no caso de *Ziguezague* –, assim como muitas atividades apresentadas como “diversão” ou “desafio”, que fazem a criança, por exemplo, procurar a saída de um labirinto, procurar o que está faltando em uma figura ou qual a imagem semelhante a outra em destaque, como já vimos na seção 3.2. Não estamos falando de um brincar por brincar; há um espaço bastante condicionado de possibilidades nesse tipo de atividade, que geralmente almeja algum tipo de objetivo psicomotor ou percepto-motor.

O fato de encontrarmos espaço para desenhar nos livros de caligrafia (fig. 54) também é um aspecto a ser observado com atenção. Durante o século XX, as pedagogias ativas criticaram o uso de modelos para cópia ou pintura pelas crianças; expressar-se livremente, também pelo desenho, seria condição para o desenvolvimento de um indivíduo mais criativo. Noções de perspectiva, escala e relações topológicas entre os objetos representados nos desenhos também estariam entre as capacidades favorecidas pela expressão plástica. Além disso, no que se refere à escrita, muito se falou durante o século XX sobre os grafismos das crianças em uma perspectiva de progressividade, em que as garatujas em diferentes direções, ao serem canalizadas pelas máquinas pedagógicas, pouco a pouco dariam lugar à escrita alfabética. E, como apontaram diversos teóricos das áreas *psi*, a criança aprenderia melhor pela ação. Nesse sentido, Luria (1988, p. 188) é exemplo, em um recorte mais específico sobre a escrita: “Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão”. Desenhar e tentar escrever com grafismos ao acaso não se trataria, então, apenas de aprimoramento do desenvolvimento motor mas também da construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita alfabética convencional.

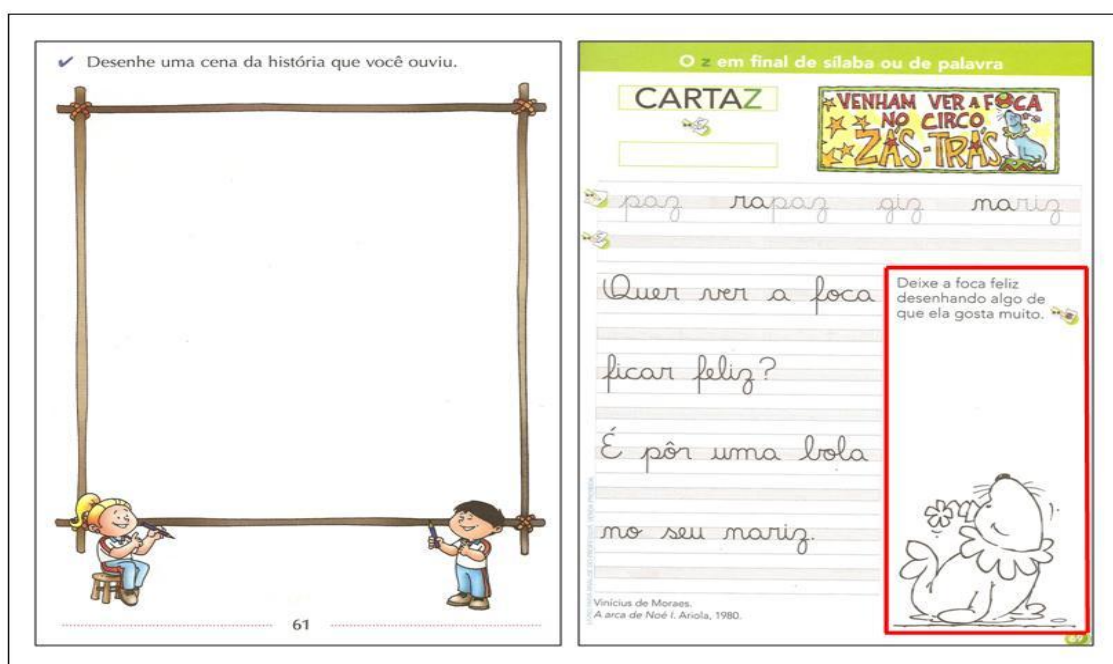


Fig. 54: Espaços destinados à prática do desenho. À esquerda, vemos um exemplo do volume 1 de *Marcha criança* (2004a, p. 61), e, à direita, um exemplo do volume 1 de *Assim se aprende caligrafia* (2007a, p. 69). O destaque em vermelho, na imagem à direita, é de minha autoria.

Mas no que se refere aos espaços para desenho oferecidos pelas coleções em análise, trata-se também de considerar o desenho como motivação para a caligrafia. Nesse sentido, o manual de *Ziguezague* (2006a, p. 7) tece a seguinte consideração, ao prescrever a realização de atividades plásticas a partir dos pequenos textos oferecidos pela coleção:

Estimuladas e deixadas livres para se expressarem, as crianças certamente serão levadas pela fantasia e também ficarão motivadas para a atividade caligráfica.

É interessante notar também que as coleções, com exceção de *Assim se aprende caligrafia*, possuem seções específicas em que é dada bastante visibilidade a elementos que associem prazer, diversão e brincadeira às atividades de caligrafia. A coleção *No capricho*, a partir do seu segundo volume, apresenta cinco seções por livro intituladas “Só pra divertir”; já *Marcha criança* apresenta desde o volume inicial a seção “Criatividade e alegria”, incluída entre sete e dez vezes por volume; e, por último, *Ziguezague* possui a seção “Vamos brincar de escrever”, que apresenta quatro lições diferentes por volume. Vejamos como cada uma dessas seções é organizada<sup>86</sup>.

Em *No capricho*, a seção “Só pra divertir” em geral pede a leitura de excertos de histórias em quadrinhos. “Leia e copie” são as instruções que corriqueiramente acompanham essa seção, na qual é solicitado que a criança copie com letra cursiva frases ou pequenos textos que possuem relação com os quadrinhos que introduzem a seção (fig. 55).

---

<sup>86</sup> Esclareço que os manuais do professor não tecem nenhuma consideração acerca das referidas seções.

**SÓ PRA DIVERTIR!**

SE FOR DE TIPO DO CHICO NÃO CHEGAR ATASADO!

POM!

ESCOLA

Maurício de Sousa. Chico Bento. Em *Jornal de Brasília*, 29/3/2005.

**3** Leia e copie.

Acorde, garoto! Já é dia!

Pule da cama e não enrola.

Deixe a preguiça de lado.

É hora de ir para a escola.

32

Fig. 55: Exemplo de atividade proposta na seção “Só pra divertir”, da coleção *No capricho*. A atividade da imagem integra o volume B da coleção (2005b, p. 32).

Algumas vezes, a história em quadrinhos trazida por tal seção é aproveitada em exercício conjugando lição de caligrafia e lição de gramática. Na imagem seguinte (fig. 56), vemos uma lição que aborda o emprego de “por que, porque, por quê e porquê”, de acordo com as normas gramaticais da língua portuguesa. A seção é inserida como complementar à lição sobre mesmo tema, oferecida em página anterior.

**SÓ PRA DIVERTIR!**

2 Complete as frases com **por que**, **porque**, **por quê** e **porquê**. Depois copie-as. Use letra inicial maiúscula no início das frases.

o gato subiu na árvore?

ele estava com medo do cão.

Mingau subiu na árvore,  ?

Quero saber o  dessa confusão.

E a Magali,  fez o mesmo?

também ficou com medo do cão.

26

Fig. 56: Exemplo de atividade proposta na seção “Só pra divertir”, da coleção *No capricho* (2005e, p. 26), em que os quadrinhos que sempre são destaque na seção são aproveitados para atividades que aliam exercícios de caligrafia e gramática.

Já a seção “Criatividade e alegria”, de *Marcha criança*, alterna diferentes propostas de atividades nos quatro volumes da coleção (fig. 57). Há atividades em que se propõe a ilustração de um texto, cantigas para brincadeiras de roda a serem realizadas em espaço externo à sala de aula, e ainda exercícios psicomotores como os já mostrados na seção 3.2 e que propõem, por exemplo, achar um trajeto correto em um labirinto e percepção de modelos em um conjunto. As atividades dessa seção que constam no primeiro volume não propõem exercícios de escrita caligráfica cursiva; a partir do segundo volume, a escrita cursiva passa a ser integrada a algumas atividades dessa mesma seção. Escrever uma história com letra cursiva, a partir de uma imagem inicial fornecida pelo livro, também ganha espaço nos volumes finais.



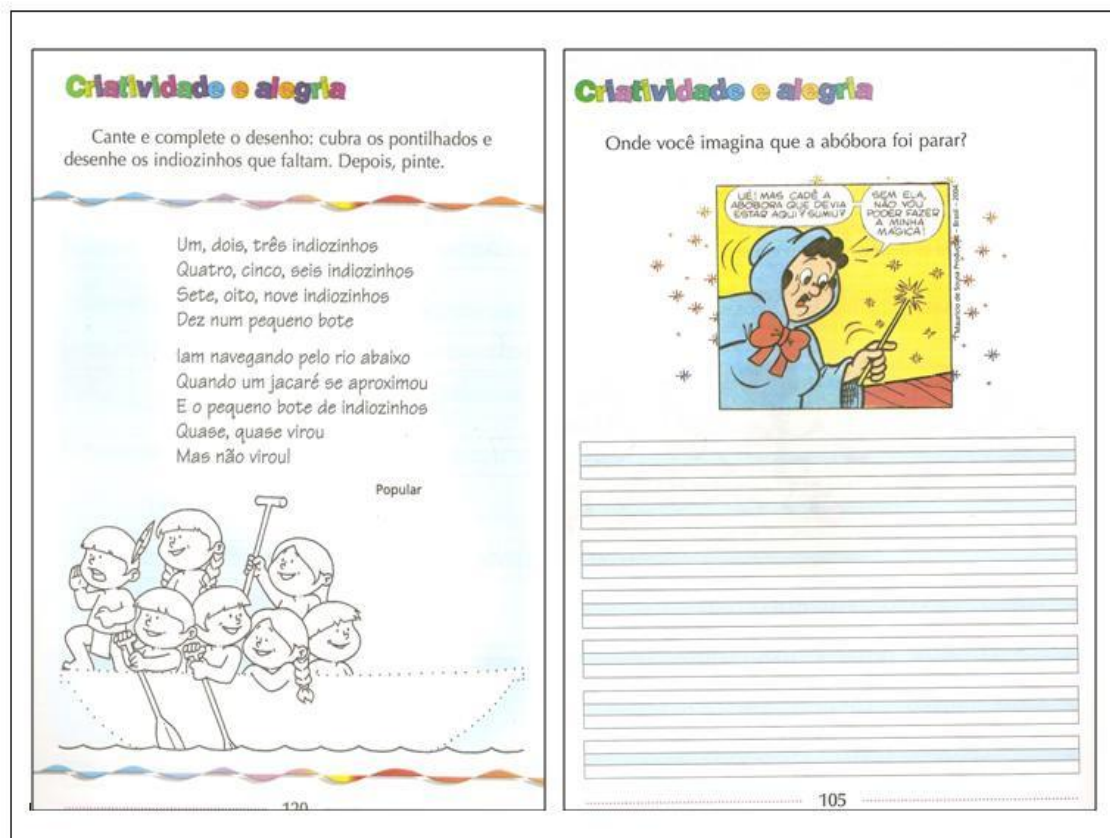


Fig. 57: Exemplos de atividades propostas na seção “Criatividade e alegria”, da coleção *Marcha criança*. A atividade à esquerda integra o volume 1 (2004a, p. 120), e a atividade à direita, o volume 4 (2004d, p. 105).

Por fim, na coleção *Ziguezague*, a seção “Vamos brincar de escrever” agrupa diferentes atividades de um livro a outro da coleção (fig. 58). Geralmente, trata-se de atividades que retomam a escrita cursiva de palavras que apareceram em lições de ortografia que constam no mesmo volume, organizadas em forma de cruzadinhas, adivinhações, caça-palavras e decifração de códigos fornecidos para cada letra do alfabeto. Depois de preencher as cruzadinhas ou descobrir respostas para as adivinhações, há espaços para que a criança copie as palavras com letra cursiva. Por vezes, essa seção também traz alguns exercícios psicomotores, como os que foram mostrados na seção 3.2 e que também aparecem na seção “Criatividade e alegria” da coleção *Marcha criança*.

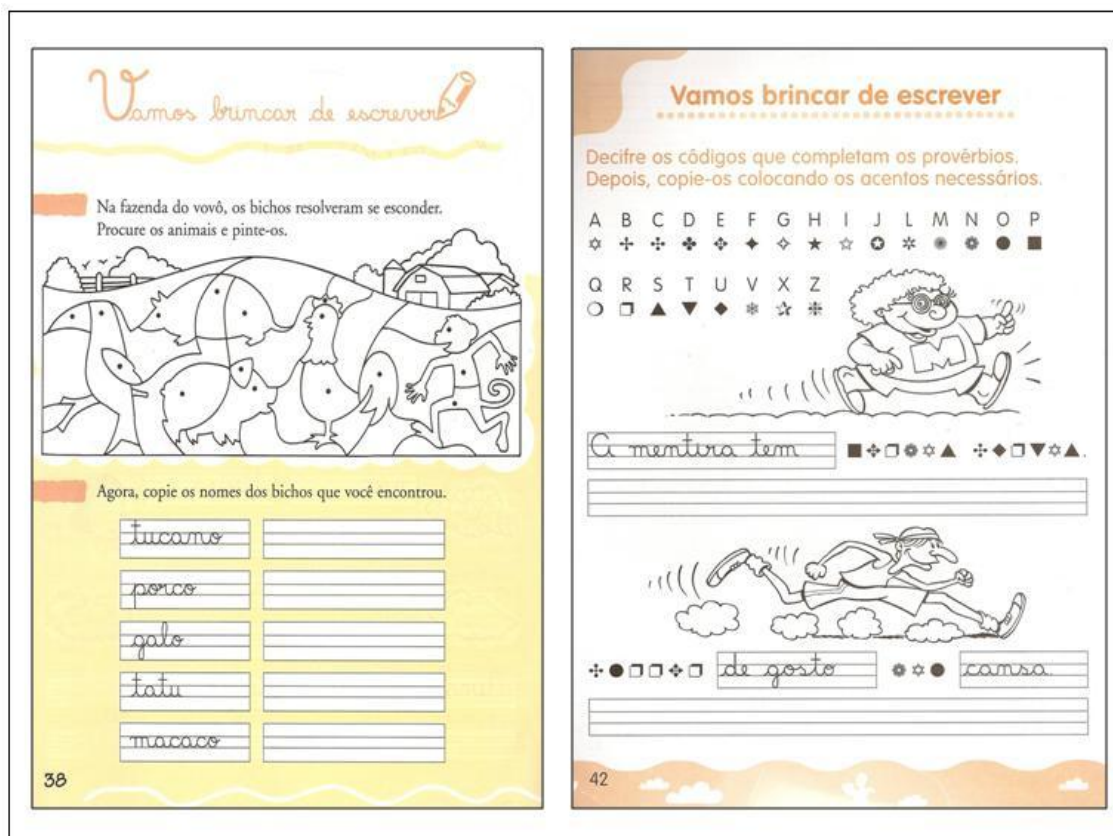


Fig. 58: Exemplos de atividades propostas na seção “Vamos brincar de escrever”, da coleção *Ziguezague*. A atividade à esquerda, que traz um exercício psicomotor já visto na seção 3.2, integra o volume *Alfabetização* (2006a, p. 38), e a atividade à direita, o volume 3 (2006d, p. 42).

Levanto a possibilidade de lermos a organização de seções como essas, que tentam se apresentar mais como uma tarefa de diversão do que de estudo, como táticas no que se refere a associar prazer à prática da caligrafia escolar, captando a atenção da criança também por meio de atividades que quebram, por vezes, a insistência na cópia de modelos cursivos, que é a grande forma de funcionamento dos exercícios propostos pelos livros. Outrora bastante utilizada por professores como forma de punição aos alunos, a caligrafia parece ter acumulado ao longo do tempo uma carga semântica pejorativa, associada a uma prática mecânica e enfadonha, na contramão das prescrições das pedagogias ativas em prol de práticas que despertem o interesse das crianças. Associar a caligrafia à brincadeira pode ser entendido como uma forma de tentar desvincular a ideia de passividade e enfado em relação ao investimento da escola na caligrafia. E a associação com o prazer talvez também possa ser vista como uma aposta na captura das crianças às atividades caligráficas, que as faz investir sobre suas escritas durante até 4 ou 5 anos pelo percurso proposto pelas coleções. Nessa direção, vejamos um excerto do manual de *Ziguezague* (2006a, p. 5):

Nesta obra, a caligrafia é vista como uma atividade que pode ter uma face lúdica e plena de sentido e não como uma longa e penosa tarefa de intermináveis exercícios.

Como bem observam Saraiva e Veiga-Neto (2009), interessar as crianças está entre as grandes preocupações da escola a partir do século XX. Se “a satisfação prevista pela escola disciplinar era adiada para o final do ano, para o final do ciclo, para a vida adulta, para o futuro”, nos últimos anos temos visto “as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico” cada vez mais buscarem a satisfação imediata das crianças (id., *ibid.*, p. 198). Os autores ainda lembram que, no neoliberalismo, a noção de interesse continua sendo fundamental como fora para o liberalismo; no entanto, no neoliberalismo, o interesse é visto como uma produção a partir de intervenções sobre o meio. No caso da escola, vemos o interesse da criança também sendo produzido por intervenções e recortes estabelecidos pelo professor (id., *ibid.*) e também pelos materiais didáticos que chegam às escolas, como os livros de caligrafia. Deve ficar claro, ainda, o que ressalta Bujes (2000): os mesmos saberes que procuram descrever a infância e dizer quais são os seus interesses também estão implicados na produção desses mesmos sujeitos que “habitam” a infância. E, dessa forma, a infância como aparece narrada nos diferentes artefatos produzidos por e/ou para a escola é representada como um fenômeno universal, que ocorreria da mesma forma com todas as crianças, em diferentes culturas (DORNELLES, 2007b).

O brincar, portanto, é engrenagem discursiva fundamental na atualidade nos regimes de visibilidade que permitem enunciar o que é relativo ou não às atividades das crianças. Há uma intrincada rede discursiva que hoje ata fortemente a criança à brincadeira e coloca como imperativo e até como um direito essa prática. Comenius (2006, p. 338), nos primórdios da Modernidade pedagógica apontava o seguinte sobre o assunto:

É preciso atentar para que tudo se ajuste à capacidade de compreensão das crianças, que por natureza são mais propensas à brincadeira, ao jogo, ao divertimento, que às coisas sérias e austeras. Portanto, será proveitoso misturar o útil ao agradável, para que elas possam aprender com facilidade e alegria as coisas sérias, que poderão ser efetivamente úteis, de modo que os engenhos sejam conduzidos para onde desejarmos, como se atraídos por um prazer contínuo.

Desde a época *comeniana*, muito ainda viria a acontecer para que a brincadeira ganhasse a força discursiva que hoje possui em relação às crianças, como já foi

discutido neste trabalho. Interessa sublinhar o já apontado uso do brincar para fins pedagógicos feito por Comenius e redescoberto fortemente pela escola a partir do século XX, com as intervenções das áreas *psi* que, a exemplo do que argumentou Vigotski (2003, p. 131), disseram à escola, sob um regime de cientificidade, que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo”. No caso do ensino da caligrafia, vemos que a escolarização da caligrafia, durante o século XX, encontrou na hibridização com práticas prescritas pela psicomotricidade, assim como com elementos de uma cultura infantil estandardizada, um caminho com contornos diferentes da caligrafia profissional, da qual inicialmente se derivou.

## DAS ORTOPEDIAS (CALI)GRÁFICAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas  
DELEUZE (1992, p. 220).

Um fascínio pela escrita me trouxe até aqui: uma técnica que encanta alguns e é temida por outros; difícil é ser indiferente a ela. “Palavra, palavra (digo exasperado), se me desafia, aceito o combate”, já dizia Carlos Drummond de Andrade (2003, p. 99) no célebre poema “O lutador”. Olhar para alguns modos de produção da estética das escritas infantis por meio da técnica por excelência inventada para esse fim, a caligrafia – do grego, *kallos* (beleza) + *graphos* (escrita) –, foi um doloroso e, ao mesmo tempo, delicioso caminho que fui construindo ao longo desses quase dois anos e meio de curso. Muitas opções deixadas de lado ou escritas de outro modo que não o planejado, algumas sacadas quase automáticas, de última hora, tamanho o impulso de dominar os instrumentos de escrita e preencher com centenas de linhas as antipáticas páginas em branco. Mas a certeza é a de que sempre se trata de uma trajetória inventada, como muitos que me antecederam já disseram. Muitas outras poderiam ser as formas de contar um pouco dessas histórias que enredam sujeito, poder, escola, escrita e caligrafia.

O que procurei investigar foram as regras que dão contornos à caligrafia escolar, que discursos e saberes estão implicados na arquitetura montada nos livros didáticos para fabricar escritas legíveis e ágeis, agora não mais necessariamente belas, como por muito tempo a escola brasileira primou. Vimos que as regras são mais ou menos recorrentes na amostra de livros analisada, o que permitiu vislumbrar alguns movimentos táticos, discutidos na última parte da pesquisa: o funcionamento maciço de regras fornecidas pela psicomotricidade para conduzir a organização dos exercícios caligráficos; a disposição em séries de complexidade crescente dos exercícios, partindo de unidades menores, como a letra, até a solicitação regular de cópias de textos em fonte cursiva; e o jogo discursivo que envolve brincadeira, infância e caligrafia. Essas táticas são apenas algumas que podem funcionar na maquinaria pedagógica que produz escritas legíveis e ágeis e que procura, para esse fim, agenciar os corpos e produzir essas aptidões. E como discuti ao longo da pesquisa, a caligrafia como prática pedagógica e terapêutica envolve uma série de técnicas que vão além do enquadramento das letras em linhas, seu elemento mais visível. Um jogo de traçados possíveis das crianças vai sendo previsto e capturado pelos exercícios, que vão ensinando parâmetros e formas de formatar as escritas por meio da repetição e da comparação com modelos fornecidos. Ensina-

se, então, o que é uma boa letra e como se pode escrever de forma mais econômica em termos espaciais e temporais.

À medida que a pesquisa tomava corpo, um ponto ficou bastante evidente e é relevante destacá-lo aqui: os manuais que acompanham os livros, com vistas a fornecer instruções e assessoria pedagógica aos professores para utilização das coleções, fornecem mais explicações genéricas sobre a proposta dos livros do que instruções sobre como proceder em relação à prática da caligrafia. Mais especificamente, o que se encontra nos manuais são explicações como, por exemplo, quais são os objetivos de cada coleção, o que é domínio motor e que relações possui com a caligrafia escolar, a importância da brincadeira para as crianças, entre outras. Sob a designação de “sugestões”, é possível encontrar ainda atividades recreativas sendo sugeridas como complementares ao desenvolvimento motor que se espera da criança para a execução de uma grafia legível.

Cadernos seriados de exercícios de caligrafia já foram comercializados com amplas instruções aos professores, especialmente no que se refere ao trabalho pedagógico de correção da postura dos alunos ao escrever. Hoje, pouco se fala sobre o assunto. As coleções analisadas não fornecem sugestões ou informações aos professores que relacionem corpo e escrita. Duas coleções, *Assim se aprende caligrafia* e *Marcha criança*, mencionam apenas brevemente que a postura poderia intervir na execução de uma boa grafia. O silêncio, no entanto, também é discursivo, como já afirmava Foucault. O corpo continua sendo disciplinado com vistas à produção de sujeitos que escrevam dentro de padrões estéticos aceitáveis para sua época e contexto cultural desde a infância; ele ingressa em uma rede de interdições e autorizações que ordenam seu campo de possibilidades em relação à escrita. A questão é por que o corpo deixou de ser abundantemente falado pela caligrafia escolar hoje. A disciplina e a normalização das escritas infantis, entendidas aqui como modos de operar ortopedias (cali)gráficas, agora agem cada vez por formas mais sutis, não tão visíveis como na época em que se produziam aparelhos como o *Writetrue*, mostrado na figura 10, ou como o método de amarrar os dedos, mostrado na capa desta pesquisa.

Os títulos de algumas coleções analisadas já indicavam um cenário discursivo que relaciona a escrita caligráfica a uma disciplina que requer uma longa caminhada, como o título *Marcha criança* pode nos remeter – e é difícil não associar uma conotação militar aos verbos o emprego do verbo marchar; uma longa caminhada que prime pela ordem e pela limpeza e que, assim, possa produzir o capricho comercializado já no nome da coleção *No capricho*.

Olhar para as táticas foi olhar para como o poder se exerce sobre os sujeitos infantis em relação à produção de padrões estéticos de escrita. E o que fiz foi colocar em evidência determinadas operações que pretendem fazer com que a criança governe seus próprios traçados na escrita, por meio da aparelhagem fornecida pelos livros de caligrafia. O que ainda deve ser ressaltado em relação às materialidades que encontraram espaço nesta pesquisa é que, como acontece com todos os dispositivos de poder, não há uma ação uniforme, simétrica sobre todos os sujeitos, assim como há sempre espaços de transgressão e margens de invenção pessoal. Por isso os dispositivos vão se transformando e respondendo a novas demandas. Há sempre porosidades que permitem ao sujeito, no caso da escrita, ir imprimindo sua marca pessoal a tal técnica.

Destaco também outro aspecto abordado brevemente na pesquisa e que, por vilania do tempo e do espaço, não pude olhar com mais cuidado: por que a caligrafia escolar é hoje uma prática quase sempre recomendada às crianças como tarefa para ser realizada em casa? Como professora, essa é a prática que corriqueiramente tenho visto nas escolas. Otimizar as escritas infantis pela caligrafia parece não se encaixar no tempo escolar, como mencionei ao final da parte II, quando retomei uma memória de “já-ditos” sobre a caligrafia. Penso que ainda há muito para ser analisado sobre essa particularidade do ensino da caligrafia nas escolas brasileiras.

Outro aspecto a ser destacado é quanto à falta de fontes sobre caligrafia escolar, um entrave inicial a esta pesquisa. Especialmente no que se refere ao Rio Grande do Sul, poucos autores que tiveram tempo e condições de acesso adequados a fontes sobre o assunto trazem pistas que contribuam para a investigação histórica sobre a prática escolar da caligrafia em nosso Estado. Trindade (2001) e Peres (2003) são as exceções que encontrei nesse sentido e que contribuíram para trazer algumas referências a este trabalho. No entanto, quero destacar que a falta de fontes foi também um grande estímulo a juntar algumas referências aparentemente soltas e lançar algumas hipóteses sobre os deslocamentos e rearranjos que fui observando entre exercícios de caligrafia contemporâneos e exercícios mais antigos. Muitas histórias sobre a caligrafia escolar em escolas gaúchas ainda podem e merecem ser contadas por pesquisadores sensíveis ao tema e, quem sabe, ainda por mim.

No momento, vemos alguns materiais de caligrafia chegando às escolas gaúchas durante a gestão executiva do nosso Estado em vigor no quadriênio 2007-2010. Organizações não-governamentais (ONGs), como o Instituto Alfa e Beto e o GEEMPA, fornecem materiais didáticos que são comprados pela Secretaria Estadual de Educação e repassados às escolas. Se os materiais continuarão a ser repassados às escolas em uma futura gestão, é uma resposta que

pertence ao futuro. Tive a oportunidade de ter um contato tardio com partes das propostas para o ensino da caligrafia e da letra cursiva das ONGs mencionadas e, por isso, não aproveitei esses materiais neste estudo. O Instituto Alfa e Beto possui dois livros específicos para o ensino da caligrafia, enquanto o mesmo não ocorre na proposta do GEEMPA, que traz algumas propostas isoladas para o ensino da letra cursiva – que não é a mesma coisa que caligrafia, como abordei na pesquisa – em meio a outros materiais utilizados para a alfabetização. Essa poderia ser uma outra forma de investigar o presente da caligrafia hoje em um outro recorte, focando uma parcela das escolas gaúchas que vem fazendo uso das propostas didáticas das ONGs citadas.

Por fim, o estudo que apresentei também permitiu vislumbrar algumas direções que a caligrafia foi tomando nas escolas brasileiras no século XX e que tornaram maiores as diferenças entre a caligrafia profissional, hoje chamada “artística”, e a caligrafia escolar. Um curso de caligrafia profissional, oferecido à distância pelo Instituto Universal Brasileiro, adquirido por mim em meio à realização deste trabalho, permitiu vislumbrar muitas semelhanças e diferenças entre as formas de hoje ensinar-se a caligrafar em caráter ornamental ou instrumental. Esse poderia ter sido um outro prolongamento deste estudo e que considero bastante interessante para, quem sabe, estudá-lo em outro momento. Por ora, afirmo que a pedagogização da caligrafia para a infância se trata de um movimento recente. Tal preocupação não existia nos primórdios da caligrafia escolar, quando o sentimento moderno de infância ainda não era tão difuso. A caligrafia pensada para a infância, sem caráter ornamental, me parece o principal indício a ser rastreado para uma pesquisa que invista em olhar genealogicamente o descolamento entre caligrafia profissional e caligrafia escolar, tendo em vista que a última derivou-se das práticas da primeira.

Destaco, ainda, que pode ser interessante que se desconfie mais da sinonímia frequentemente estabelecida entre ensino da letra cursiva e ensino da caligrafia no Brasil. Como aponte durante a pesquisa, a caligrafia não é o único modo possível de ensino da letra cursiva, assim como a caligrafia escolar pode ser utilizada para aprendizagem de outros tipos de letras. Para citar um exemplo, não para exaltar como melhor, mas apenas para ampliar o horizonte de possibilidades, na língua inglesa temos o termo *handwriting* para fazer referência ao ensino da escrita cursiva ou de imprensa – as mais comumente utilizadas nas escolas norte-americanas e inglesas –, enquanto *calligraphy* é termo utilizado para fazer referência à escrita ornamental, própria aos profissionais da caligrafia. O dicionário Oxford (HORNBY, 2000), por exemplo, remete o termo *calligraphy* à arte de produzir escritas decorativas, nada além disso. Já os livros de exercícios escolares em língua inglesa que se detém apenas no ensino da



letra cursiva costumam indicar com precisão o foco nesse tipo de letra, empregando a expressão *cursive writing practice*. Fico na expectativa por ver tão logo mais questionamentos a esse respeito que possam sacudir um pouco da poeira das discussões sobre caligrafia escolar no Brasil.

Ainda gostaria de escrever algumas palavras sobre um ponto que me parece importante. Há outros métodos para disciplinar e normalizar as escritas colocados em operação pela escola para além da caligrafia. Especialmente interessante é como a escola procurou capturar cada vez mais o desenho infantil em uma rede de inteligibilidade sobre a escrita infantil nas últimas décadas. No desenho, estariam as gêneses da escrita. Intervir, canalizar e disciplinar os gestos infantis o mais cedo possível é prescrito às ações docentes sobre as crianças desde a Educação Infantil. Desenhando, a criança estaria pensando sobre modos de produzir registros e aprimorando suas técnicas particulares. E essa captura do desenho por outras formas de narrar a aprendizagem da escrita, produzindo modos de disciplinar e normalizar a escrita cada vez mais cedo, também se trata de um aspecto que inquieta esta pesquisadora e talvez se constitua em um porvir possível a merecer atenção.

Feitas essas considerações, dou por terminada a escrita que não quer terminar, esperando que este trabalho contribua para desacomodar algumas ideias e fazer pensar por outros ângulos o que se tem por verdades sobre escrita, caligrafia e infância. As cartas estão lançadas...

“E o inútil duelo jamais se resolve.

O teu rosto belo,  
ó palavra, esplende  
na curva da noite  
que toda me envolve.

Tamanha paixão  
e nenhum pecúlio.  
Cerradas as portas,  
a luta prossegue  
nas ruas do sono”.

(ANDRADE, 2003, p. 100)

## REFERÊNCIAS

---

- AJURIAGUERRA, Julian de *et alii*. *A escrita infantil: evolução e dificuldades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa: conforme as disposições do autor*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.
- ARBEX, Márcia. As metáforas picturais de René Magritte. *Letras*, Santa Maria, v. 34, p. 145-160, 2007.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARTIÈRES. Philippe. A polícia da escritura: práticas do panóptico gráfico. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 37-49.
- ARTIÈRES. Philippe. Tornar-se anônimo. Escrever anonimamente. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 305-323.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. *Cadernos de História da Educação* (UFU), Uberlândia, v. 1, n. 4, p. 133-142, 2005.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. Traçar letras, números e palavras. Caligrafar gestos da escrita e da vida. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Não me esqueças num canto qualquer*. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2008. P. 1-11.
- BASTOS FILHO, Audir; SÁ, Claudia Ferreira de. *Psicomovimentar*. Campinas: Papirus, 2001.
- BENATTI, César. *Sans-serif: tipografia para uma cultura universal*. In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Pesquisa & Desenvolvimento em Design. São Paulo: AEND, 2008. P. 2391 - 2410.
- BLAY, Francisco M. Gimeno. Aprender a escribir em el Antiguo Régimen. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (Org.). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. P. 315-344.
- BRAGA, Rosa Maria Souza. *Caligrafia em pauta: a legitimação de Ormindia Marques no campo educacional*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Ministério da Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 5.911, de 17 de dezembro de 1973*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L5991.htm> Acesso em: janeiro de 2010

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2002. P. 13-34.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: Marisa Vorraber Costa (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P. 205-228.

CADENA, Nelson. *O impacto da máquina de escrever nas redações*. 2008. Disponível em: <http://www.almanaquedacomunicacao.com.br/artigos/1745.html> Acesso em: abril/2010

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. *Educar em Revista*, Curitiba, Paraná, v. 20, n. 1, p. 43-58, 2002.

CAMINI, Patrícia. *Discursos sobre alfabetização e letramento no contexto do ensino fundamental de nove anos*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. [manuscrito]

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALCANTE, Meire. Alfabetização: todos podem aprender. *Nova Escola*, ano 21, nº 190, editora Abril, p. 24-31, mar./2006.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

DE MEUR, A; STAES, L. *Psicomotricidade: educação e reeducação*. São Paulo: Manole, 1991.

DESBORDES, Françoise. *Concepções sobre a escrita na Roma Antiga*. São Paulo: Ática, 1995.

DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DEWEY, John. *The child and the curriculum: the school and society*. Chicago: Phoenix Books, 1969.

DORNELLES, Leni Vieira. Os brinquedos na mídia e na publicidade: estratégias de produção dos infantis. In: MORIGI, Valdir José; ROSA, Rosane; MEURER, Flávio (Orgs). *Mídia e representações da infância: narrativas contemporâneas*. Porto Alegre: Editora Champagnat, 2007a. P. 155-170.

DORNELLES, Leni Vieira. Lugares da infância: das instituições à infância cyber. In: SIQUEIRA, Neiva Alves de; XAVIER, Adriana Gonçalves; MEDEIROS, Simone Cristina (Orgs.). *Saberes Específicos*. Porto Alegre: SMED, v. 3, 2007b. P. 23-32.

EDITAL de 19 de agosto de 2009: *Concurso Vestibular de 2010*. Porto Alegre, UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.vestibular.ufrgs.br/> Acesso em: janeiro/2010.

ESTEBAN, León. La academización de la escritura: modelos e instrumentos para aprender a escribir em la España del siglo XIX y comienzos del XX. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (Org). *História ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Regimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. P. 315-344.

EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.) *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. P. 29-46.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

FERNANDES, José David Campos. *Alltype: informação, cognição e estética no discurso tipográfico*. Dissertação (Ciência da Informação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

FERNANDES, Rogério. Um marco no território da criança: o caderno escolar. In: MIGNOT, Ana Chrystina (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. RJ: EdUERJ, 2008. P. 49-68.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRO, Emília. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 88, p. 72-77, 1994.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001.

FISHER, Dorothy Canfield. *The Montessori manual: for teachers and parents*. Cambridge: Robert Bentley, 1964.

FOLHA DE SÃO PAULO. *FBI revela o conteúdo das cartas contaminadas com antraz*. Folha de São Paulo, São Paulo, 24 jan. 2001, s/p. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u32205.shtml> Acesso em: dezembro de 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Escrever 'm' e 'n' muito grande indica personalidade amoral*. Folha de São Paulo, São Paulo, 08 jan. 2010, s/p. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/ult10082u668790.shtml> Acesso em: maio/2010.

FONSECA, Márcio Alves da. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de normal e anormal nos cursos de Michel Foucault no Collège de France.. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 239-253.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995a.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. P. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995c. P. 15-38.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias del yo. In: \_\_\_\_\_. *Tecnologias del yo y otros textos*. Barcelona: Paidós, 1995d. P. 45-94.

- FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. Omnes et singulatim: para uma crítica da razão política. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos*. v. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. P. 356-385.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos*. v. II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008d.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008e.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GONDRA, José G. Modificar com brandura e prevenir com cautela - racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moisés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. P. 289-318.
- GOODY, Jack. *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge Press, 1977.
- GORE, Jennifer. Michel Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 9-20.
- GRAFF, Harvey. *The literacy myth*. New York: Academic Press, 1979.
- GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 36-64.
- GROSSI, Esther. *Didática dos níveis pré-silábicos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HANSEN, João Adolfo. Educando príncipes no espelho. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P. 61-97.

HAVELOCK, Eric. *The alphabetic mind: a gift of Greece to the Modern World*. Oral Tradition, n 1, 1986, Columbia, 134-150. Disponível em: [http://journal.oraltradition.org/files/articles/1i/6\\_havelock.pdf](http://journal.oraltradition.org/files/articles/1i/6_havelock.pdf) Acesso em: janeiro/2010

HAVELOCK, Eric. *A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais*. São Paulo: UNESP, 1996.

HERRENSCHMIDT, Clarisse. O todo, o enigma e a ilusão. In: BOTTÉRO, Jean; MORRISON, Ken *et alii*. *Cultura, Pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995. P. 101-139

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

HORNBY, Albert Sydney. *Oxford advanced learner's dictionary*. London: Oxford University Press, 2000.

HUSTWIT, Gary. *Helvetica*. [Documentário]. Produção e direção de Gary Hustwit. Suíça, Swiss Dots Ltd, 2007, 80 min.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LAGE, Bernardino da Fonseca. *Metodologia especial: a língua e a literatura portuguesa na educação primária*. Lisboa/Porto/Coimbra: LVMEN, 1924.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.

LOWE, Elias Avery. *Paleographical papers: 1907-1965*. Vol. 1. Oxford: Clarendon Press, 1972.

LUCAS, Ricardo Wallace. Fisioterapia: denominação inadequada para uma atuação profissional moderna. *Conhecimento Interativo*, São José dos Pinhais, PR, v. 1, n. 1, p. 89-97, jul./dez. 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. P. 143-189.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A questão do suporte dos gêneros textuais. DLCV. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (UFPB), João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

- MCLUHAN, Herbert Marshall. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.
- MARQUES, José. Práticas paleográficas em Portugal no século XV. *Revista da Faculdade de Letras - Ciências e Técnicas do Património*, Porto, vol.1, p. 73-96, 2002.
- MEDEIROS, Lúcia. *Breve elogio à leitura*. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. [manuscrito]
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Um certo objeto-memória: apontamentos sobre cadernos escolares*. In: Anais do III Seminário internacional redes de conhecimento e a tecnologia: imagem e cidadania. Rio de Janeiro, 2005. P. 1-14.
- MONTEIRO, Carolina. *Letra bonita, letra legível: uma mirada histórica à caligrafia como exercício escolar*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. [manuscrito]
- MONTSSORI, Maria. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. Rio de Janeiro: Flamboyant, 1965.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.
- MORAIS, Artur Gomes de (Org). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MORRISON, Ken. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, Jean; MORRISON, Ken *et alii*. *Cultura, Pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995. P. 141-200.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- NEGRINE, Airton. *O corpo na Educação Infantil* Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
- ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1998.
- OROPALLO, Maria Cristina. *A presença de Nietzsche no discurso de Foucault*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2005. Disponível em: [http://www.usjt.br/biblioteca/mono\\_disser/mono\\_diss/010.pdf](http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/010.pdf) Acesso em: fevereiro/2010.
- PELLISSARI, Cristiane. Por que as crianças devem aprender a escrever com letra de fôrma para depois passar para a cursiva. *Revista Nova Escola*, São Paulo, p. 24, Na dúvida, nov./2008.



PEREIRA, Rita Bernardi. Exercícios de caligrafia: uma prática ultrapassada?. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, vol. 67, n. 155, p. 108-116, 1986.

PERES, Eliane. O ensino da Linguagem na escola primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX - XX)*. Pelotas: Seiva/ FAPERGS, 2003. P. 75-94.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Simón Rodríguez, mestre de primeiras letras, e as idéias sem fronteiras. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. P. 197-220.

REWALD, Fabiana. *Quem tem letra feia pode ter de trocar a letra de mão pela de forma*. Folha de São Paulo, São Paulo, 08 jan. 2010, s/p. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u735158.shtml> Acesso em: maio/2010.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 75, p. 53-62, 1990.

ROCHE, Daniel. As práticas da escrita nas cidades francesas do século XVIII. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 30-45.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu?. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jun. 2001.

ROTGER, Antonio Petrus. Tecnología del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes gráficas. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (Org.). *História ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Regimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. P. 101-122.

ROTTERDAM, Erasmo. *De pueris*. São Paulo: Escala, 2008.

RUMJANEK, Letícia. *Tipografia para crianças: estudos de legibilidade*. In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Pesquisa & Desenvolvimento em Design. São Paulo: AEND, 2008. P. 1232-1244.

SAMPSON, Geoffrey. *Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia*. São Paulo: Ática, 1996.

SARAIVA, Karla Schuck; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 187-201, mai./ago., 2009.

SASSOON, Rosemary. *Handwriting of the Twentieth Century*. London: Routledge, 1999.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. Literacy Without schooling: testing for intellectual effects. *Harvard Educational Review*, n. 48, nov/1978.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Massachussets: Harvard University Press, 1981.

SENELLART, Michel. *As artes de governar: do regime medieval ao conceito de governo*. São Paulo: ED. 34, 2006.

SENELLART, Michel. Situação dos cursos. In: FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

STEPHANOU, Maria. *Medicina e discurso científico para a educação*. In: 23ª Reunião anual da ANPED, 2000, Caxambu. CD-ROM anais 2000. Rio de Janeiro, 2000.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Educar a escrita: os sentidos da caligrafia na história da educação*. In: Anais do XIV Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação. Pelotas: ASPHE/UFRGS, 2008.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Apanhou o papel e o lápis e começou a...* Memórias, artefatos e gestos da escrita na história da educação. 2009. [texto digitado]

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

STREET, Brian. Entrevista com Brian Street. *Língua escrita*, Belo Horizonte, n. 7, p. 84-92, jul./dez., 2009. Entrevista concedida a Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/244/phpeWkEDp.pdf>  
Acesso em: maio/2010

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A produção de identidades alfabetizandas sul-rio-grandenses na intersecção de influências européias e latino-americanas. *Educação*, Porto Alegre, v. 53, n. 2, p. 303-318, 2004.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996a.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, 1996b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: Editora UnB, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 126-140, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.1, p. 25-41, jan./jun., 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf> Acesso em: janeiro/2010

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina (1880-1940). *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 8, p. 13-30, 1998.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZILBERMAN, Regina. Institucionalização da autoria e reificação do autor. *Lumina*, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2001.

**FONTES CONSULTADAS**

---

**LIVROS DE CALIGRAFIA ESCOLAR ANALISADOS**

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *No capricho*. Vol. A. São Paulo: FTD, 2005a.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *No capricho*. Vol. B. São Paulo: FTD, 2005b.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *No capricho*. Vol. C. São Paulo: FTD, 2005c.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *No capricho*. Vol. D. São Paulo: FTD, 2005d.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *No capricho*. Vol. E. São Paulo: FTD, 2005e.

*COLEÇÃO Ziguezague*. Vol. Alfabetização. São Paulo: Scipione, 2006a.

*COLEÇÃO Ziguezague*. Vol. 1. São Paulo: Scipione, 2006b.

*COLEÇÃO Ziguezague*. Vol. 2. São Paulo: Scipione, 2006c.

*COLEÇÃO Ziguezague*. Vol. 3. São Paulo: Scipione, 2006d.

*COLEÇÃO Ziguezague*. Vol. 4. São Paulo: Scipione, 2006e.

MARSICO, Maria Teresa; NETO, Armando Coelho de Carvalho. *Marcha criança*. Vol. 1. São Paulo: Scipione, 2004a.

MARSICO, Maria Teresa; NETO, Armando Coelho de Carvalho. *Marcha criança*. Vol. 2. São Paulo: Scipione, 2004b.

MARSICO, Maria Teresa; NETO, Armando Coelho de Carvalho. *Marcha criança*. Vol. 3. São Paulo: Scipione, 2004c.

MARSICO, Maria Teresa; NETO, Armando Coelho de Carvalho. *Marcha criança*. Vol. 4. São Paulo: Scipione, 2004d.

RANDO, Lizette Geny; SANTOS, Sonia Aparecida dos. *Assim se aprende caligrafia*. Vol. 1. São Paulo: Ática, 2007a.

RANDO, Lizette Geny; SANTOS, Sonia Aparecida dos. *Assim se aprende caligrafia*. Vol. 2. São Paulo: Ática, 2007b.

RANDO, Lizette Geny; SANTOS, Sonia Aparecida dos. *Assim se aprende caligrafia*. Vol. 3. São Paulo: Ática, 2007c.

RANDO, Lizette Geny; SANTOS, Sonia Aparecida dos. *Assim se aprende caligrafia*. Vol. 4. São Paulo: Ática, 2007d.

RANDO, Lizette Geny; SANTOS, Sonia Aparecida dos. *Assim se aprende caligrafia*. Vol. 5. São Paulo: Ática, 2007e.

## OUTRAS FONTES CONSULTADAS

AZEVEDO, Dirce Guedes de. *Caligrafia divertida*. São Paulo: FTD, 1988.

\_\_\_\_\_. *Um jeito de aprender caligrafia*. São Paulo: FTD, 1998.

GROSSO, Lya Dalva; Bellotti, Thelma. *Como preparar a criança para ler e escrever*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1978.

LABRIOLA, Maria José; LABRIOLA, Olívia. *Linhas mágicas*. São Paulo: Saraiva Didáticos, 2003.

LIMA, Branca Alves de. *Caminho suave: comunicação e expressão*. São Paulo: Editora Caminho Suave, 1989.

MARQUES, Orminda. *Cadernos escrita brasileira*. São Paulo: Edições Melhoramentos, vol. 1, 1953.

NEVES, Deborah Pádua Mello. *Novo eu gosto: caligrafia e ortografia*. São Paulo: IBEP, 2006.

VIANA, Francisco. *Caligrafia vertical*. São Paulo: Edições Melhoramentos, vol. 1, 1956.

## ACERVOS CONSULTADOS

Acervo Memória da Cartilha – Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/>