

Tradução

Das disciplinas à cultura escolar: o caso do ensino de ortografia na escola primária^{1, 2}

From school disciplines to school culture: The case of spelling teaching at elementary school

André Chervel

Tradução: Suzete de Paula Bornatto³

RESUMO - A cultura de nossas sociedades está impregnada de elementos da cultura escolar. O ensino de ortografia na França, analisado historicamente, teve três efeitos diretos: (i) a ortografia parou de evoluir; (ii) a ignorância da ortografia se tornou um indicador de falta de cultura; (iii) as necessidades de ensino deram origem a uma teoria gramatical puramente escolar, cujos princípios e mesmo terminologia são aceitos por muitos linguistas. Tanto essa gramática escolar como a veneração da sociedade francesa por seu sistema ortográfico são partes constitutivas da cultura francesa moderna.

Palavras-chave: cultura escolar, ensino de língua, história da educação.

ABSTRACT - The culture of our societies is full of school culture elements. The spelling teaching in France had, historically, three direct effects. First, the french orthography stopped to evolve; second, the unknown of orthography became a sign of "lack of culture"; finally, the needs of this teaching created a school grammar theory, which principles and even terminologies were accepted by a great number of linguists. Both the grammar for the school as the veneration of French society to its orthographic system are pieces of the modern French culture.

Keywords: school culture, language teaching, history of education.

Embora a imagem possa parecer inadequada e simplificada, não nos é proibido - ao menos para apresentar certos problemas em linhas gerais - comparar a escola, a instituição escolar, a um aparelho de produção que será encarregado pela sociedade de engendrar a cultura das gerações futuras, isto é, a cultura do futuro. Certamente a família, a religião, as inúmeras tradições inerentes a cada sociedade, a cada grupo social, a cada classe social ou a cada faixa etária, e sobretudo, hoje em dia, o enorme poder das mídias constituem, no plano cultural, uma concorrência persistente à escola. Aqui levaremos em consideração, depois de a ter arbitrariamente destacado do resto, apenas essa parte da cultura que pode ser imputada à ação da escola. Instalemo-nos, portanto, em um esquema no qual nos absteremos de teorizar longamente: a sociedade pede à escola que divulgue uma cultura bem especificada, a escola se dedica a essa tarefa, cria seus

próprios procedimentos de ensino e produz, enfim, seu produto cultural, isto é, as gerações de ex-alunos.

"Queda do nível", mobilidade social

A eficácia provada pela instituição escolar, assim como a função exata que ela desempenha nesse processo constituem uma das fontes mais ricas para os debates na França contemporânea. Listemos, inicialmente, os problemas que se apresentam nesse domínio fecundo em controvérsias. Um dos mais repetidos durante o século XX é o que diz respeito à "queda do nível" dos estudos. Sob sua forma quantitativa, dá lugar, por exemplo, a afirmações do tipo: "para tal exercício, para tal competência, e se utilizados os mesmos critérios de apreciação, os alunos de hoje obtêm, em média, notas inferiores (ou superiores) às dos alunos das épocas passadas". O historiador tem

¹ Tradução de CHERVEL, A. 1998. Des disciplines scolaires à la culture scolaire: l'exemple de l'orthographe. In: A. CHERVEL, *La culture scolaire – une approche historique*. Paris, Belin, p. 181-192, notas p. 234. Tradução e publicação autorizada pela Éditions Belin.

² Conferência proferida no XVI Congresso do ISCHE [International Standing Conference on the History of Education] em Amsterdam, 11/08/1994. Publicada em *Education and cultural transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures*, Paedagogica Historica - International Journal of the History of Education, II(Supplementary Series):181-195, 1996.

³ Universidade Federal do Paraná, Rua XV de Novembro, 1299, Centro, 80060-000, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: suzete.ufpr@gmail.com

algo a dizer sobre a questão. A descoberta de um depósito de arquivos dos anos 1870 permitiu proceder à primeira comparação histórica feita na França entre as performances de 3000 alunos da época e as de 3000 alunos de hoje em torno do mesmo exercício de ortografia. O resultado fez aparecer uma elevação considerável da competência ortográfica dos franceses de um século a outro (Chervel, 1989). Isso repõe em questão uma ideia largamente aceita até então, segundo a qual, em matéria de ortografia, o nível médio dos franceses não parou de cair.⁴ Mas descartemos aqui todas as questões relativas à variação do “nível dos estudos”. Abandonemos a querela do nível, ou seja, o âmbito em que a cultura e as performances dos alunos e dos ex-alunos dizem respeito aos números, ao quantitativo. Deixemos de lado todos os problemas que ela coloca e admitamos, por exemplo, que, nesse plano, a escola cumpre e sempre cumpriu sua função de aculturação de modo satisfatório e de acordo com as aspirações da sociedade e as missões que esta lhe confiou.

A questão com que nos confrontamos no presente é a dos efeitos que a instituição escolar produz, por sua própria existência, sobre a sociedade e sobre a cultura. Reunir todas as crianças de um país em estabelecimentos onde se lhes dá uma educação comum, com métodos de aculturação específicos (diferentes, por exemplo, dos que utilizam os preceptores), isso não terá tido, por fim, sobre a sociedade e sua cultura, efeitos que não haviam sido previstos no início, efeitos indiretos, induzidos, não deliberados, resultados inesperados?

A resposta, já sabemos, é afirmativa. Há efetivamente, na história do ensino na França, um resultado bem conhecido da instituição escolar, que é a “desclassificação” dos alunos. Ao oferecer uma cultura, a escola tende a desclassificar, quer dizer, a arrancar o indivíduo de sua classe para promovê-lo a outra. Pegue um filho de camponês do século XVIII, ensine a ele latim e retórica: ele não vai mais querer lavrar a terra quando sair do colégio. Este tema foi bastante explorado por certa propaganda antiescolar nos séculos XVIII e XIX, de Voltaire a Thiers, passando pelo próprio Guizot. Foi sobre essas bases que alguns quiseram explicar, na época, a Revolução Francesa, e que foi construído no século XIX, sob o nome de “Universidade Imperial”, depois “real”, um ensino público em dois tempos, a instrução primária e a instrução secundária. Tratava-se de lutar contra o despovoamento das zonas rurais e a superpopulação urbana, de se proteger contra o crescimento das classes perigosas (um dos terrores da

sociedade burguesa da França do século XIX) e de evitar a ascensão de um sentimento de insatisfação e de azedume que empurra os desclassificados a se lançar em revoltas e revoluções. Essas preocupações, ou preocupações análogas, permaneceram ativas na França até os anos 1930.

Desde a Segunda Guerra mundial, a sensibilidade política geral se inverteu completamente em relação a esse ponto. Longe de temer a escolarização e a mobilidade social, os poderes públicos se dedicam hoje a encorajá-las e a prolongar a idade da escolaridade obrigatória. A escola recebeu a missão de contribuir, na medida de seus meios, para a “democratização” da sociedade. Mas é notável como, a despeito da transformação radical das situações, se comparamos o fim do século XX aos séculos precedentes, apesar da inversão completa das demandas endereçadas nesse plano à escola, uma constatação idêntica pode ser feita. De Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron⁵ a Antoine Prost (1986), a reprovação que se faz à escola hoje é exatamente da mesma ordem, exceto pelo fato de que se inspira em uma preocupação política inversa, a saber, a promoção da mobilidade social. A escola francesa do final do século XX não conseguiu responder à demanda de mobilidade social formulada pelos economistas, os demógrafos e os sociólogos, enquanto a escola dos séculos XVIII e XIX era, ao contrário, suspeita de favorecer essa mobilidade e de pôr, assim, em perigo, as bases mesmas sobre as quais repousava o equilíbrio social. Nos dois casos, o sistema escolar é o lugar da mesma disfunção grave, uma vez que os efeitos reais da escolarização vão de encontro aos desejos geralmente expressos, em particular pelos dirigentes, em relação a ela.

Esta observação permite avaliar a importância da força inercial que a escola pode exercer em face das solicitações que emanam do corpo social. Porém, por mais graves que sejam os problemas, eles são de ordem sociológica ou política, muito mais do que de ordem disciplinar ou cultural. Quando o sociólogo mede a mobilidade social que é a resultante da ação da escola sobre a população escolar, não leva em consideração (a não ser excepcionalmente) a natureza dos conteúdos culturais que são veiculados pela instituição educativa, que frutificaram entre uns (porque são de origem burguesa), e que permaneceram estereis para outros (porque de origem popular ou provindos da imigração). Descartemos ainda, portanto, esse tipo de considerações, e cheguemos enfim ao problema de fundo colocado pelo ensino escolar: a escola, pelo fato mesmo dos processos educativos que

⁴ N.T.: Em livro de 2008, o autor apresenta o resultado de duas outras enquetes que viriam a relativizar esta conclusão: enquanto a enquete de 1986/1987, comparando textos de 1875 e 1985, mostrava uma elevação no domínio da ortografia, a realizada em 1996 por Claude Thélot, entre textos de 1925 e 1995, mostra o nível em queda, e outra mais recente, realizada por Manesse e Cogis em 2007, entre textos de 1985 e 2005, evidencia uma queda ainda mais acentuada. Ver: CHERVEL, A. 2008. *L'orthographe en crise à l'école – et si l'histoire montrait le chemin?* Paris, Retz, 80 p.

⁵ *Les Héritiers* (1964, Paris, Minuit); *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970, Paris, Minuit). N.T.: Os dois livros são de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; apenas o segundo tem edição em português, sob o título *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975, Rio de Janeiro, Francisco Alves).

põe em ação, reage sobre a cultura que está encarregada de ensinar, e contribui para modificar sua natureza de um modo imprevisível?

A escola e a cultura

A história da obra dos grandes dramaturgos gregos da Antiguidade oferece aqui um exemplo emblemático do poder insuspeitado que reside na instituição escolar. Sabemos que, no século V antes de Cristo, Ésquilo havia escrito em torno de vinte e quatro tragédias ou dramas; não nos restam mais do que sete. Em que condições se produziu esse desastre literário? A explicação decisiva foi trazida pelo filólogo alemão Wilamowitz (1889) e foi confirmada por pesquisas recentes (Wartelle, 1971). No início da era cristã (ou seja, seis ou sete séculos depois de Ésquilo), subsistiam ainda duas “edições” de sua obra: uma edição completa das tragédias e uma seleta de sete peças que a escola da Antiguidade incluiu no programa por conta de seu interesse pedagógico particular. Foram essas sete tragédias que sobreviveram ao grande massacre da Idade Média. Todas as outras desapareceram; e, para limitar essa observação ao teatro grego, o que vale para Ésquilo é igualmente aplicável à obra de Sófocles, à de Aristófanes, e particularmente à de Eurípides. Quando lemos Ésquilo hoje, acreditamos ler a obra de um dramaturgo grego: nós lemos na verdade apenas as obras escolhidas para uso dos alunos de uma outra época, um “Ésquilo para a juventude”, como se teria dito no século XIX⁶. A imagem que fazemos da cultura antiga é, portanto, uma imagem terrivelmente deformada, pois passou através do filtro do ensino escolar. É impossível para nós acessar toda essa parte da cultura real da Antiguidade que não foi carimbada com o rótulo de “boa para as crianças das escolas”. Chamaremos de “efeito Wilamowitz” essa transformação profunda que a escola imprime, de uma forma ou de outra, à cultura. No caso da cultura antiga, o efeito Wilamowitz consistiu em selecionar, sob critérios pedagógicos, algumas tragédias julgadas mais assimiláveis que outras pelas crianças e jovens e em contribuir, assim, para mergulhar em esquecimento eterno o resto da obra de Ésquilo. Podemos perfeitamente supor que o efeito Wilamowitz é exercido de muitas outras maneiras.

Uma tal deturpação operada sobre uma cultura é um fenômeno de gravidade considerável. Poderíamos estimar que o azar que tocou à tragédia grega é um fenômeno histórico ligado ao caráter antigo dessa cultura. A invenção sucessiva da imprensa, da eletricidade, do

computador ou da internet parece nos colocar logo ao abrigo de todas as catástrofes dessa espécie e retirar da escola este poder incontável, do qual ela pôde dispor anteriormente, de falsificar e de alterar uma cultura sob o pretexto de que a tarefa de formação das crianças, que lhe é confiada pelos pais ou pela sociedade, não tolera uma transmissão pura e simples das obras e teorias e exige, ao contrário, escolhas, adaptações, transformações. É fácil mostrar que não é bem assim, o papel da escola nesse domínio não parou de crescer, seu poder de deturpação e de falsificação apenas aumentou, e a cultura de nossas sociedades está profundamente impregnada de diversos elementos de origem puramente escolar, ou ligados ao funcionamento do sistema escolar.

O ensino da ortografia

Vamos partir de um exemplo tomado da história da França contemporânea: a aprendizagem da ortografia francesa pelos mestres de escola⁷ na primeira metade do século XIX e suas consequências. Quando comparamos, na história da escola francesa, a evolução do ensino primário e a do ensino secundário, nos deparamos com dois processos muito diferentes um do outro. O ensino secundário francês, surgido no século XVI, evolui com o tempo, se transforma certamente mais depressa no século XX do que no século XIX, abandona o latim por disciplinas científicas ou modernas, mas não muda radicalmente de natureza. O ensino primário, ao contrário, conhece uma transformação radical entre as “pequenas escolas” do Antigo Regime e a escola laica posterior às leis de Jules Ferry. Para simplificar, é em torno da Lei Guizot (1833) que tudo se passa. Antes dessa data, a escola francesa, em sua maioria, ensina a leitura, a escrita e o catecismo. Guizot lhe impõe um conjunto de tarefas muito mais ambicioso: o mestre de escola deve agora ensinar a ortografia, o cálculo e o sistema legal de pesos e medidas.

A análise minuciosa de várias séries de pastas dos Arquivos Nacionais⁸ e o estudo dos primeiros documentos estatísticos sobre a escola primária permitem estabelecer dois pontos. O primeiro é o estado real dos conhecimentos em ortografia dos professores franceses por volta de 1830. O segundo é a importância do sistema de formação inicial e continuada a que são submetidos os professores, a partir da Lei Guizot. Aqui estão os resultados:

- Em 1829, dos cerca de 15.000 professores registrados na primeira grande enquête estatística,

⁶ Aparecem às dezenas, então, livros escolares intitulados “Molière da juventude”, ou o “Buffon das escolas (das crianças, das famílias, das senhoritas, dos jovens, etc.)”, que oferecem excertos cuidadosamente escolhidos, expurgados e às vezes completamente modificados das obras dos grandes escritores franceses.

⁷ N.T.: o autor distingue “mestres de escola” de “professores”, são dois momentos da profissionalização docente.

⁸ F/17/9241-9246 (comissões de instrução primária); F/17/9628/9635 (inspeção das escolas normais, 1836-1840); F/17/11621-11622 (conferências de professores primários, 1834-1841).

63% dos professores (homens) franceses ignoravam a ortografia. Respectivamente 54% e 76%, se distinguirmos os departamentos ao Norte e ao Sul da linha Saint-Malo-Genève, geralmente considerada linha divisória entre a França culta e a França inculta da época. Grosso modo, apenas pouco mais do que um professor em três conhecia a ortografia⁹.

- Situação em 1850: Não há dados numéricos estabelecidos pelo mesmo método, mas uma certeza, fundamentada em uma massa de testemunhos indubitáveis: a maior parte dos professores tem mais ou menos o domínio da ortografia francesa, podendo a partir de então ensiná-la a seus alunos.
- Uma documentação relativamente abundante mostra a importância do dispositivo posto em prática pelo Ministério da Instrução Pública para chegar a esse resultado. Não apenas a criação da rede de escolas normais masculinas (a rede feminina só existirá após Jules Ferry), mas, para os professores já estabelecidos, a reciclagem quase obrigatória, sob a forma de curso de verão (de seis a oito semanas). Diversos documentos mostram explicitamente os progressos em ortografia realizados pelos professores no curso desses estágios: por exemplo, eles passam pelo mesmo ditado em duas ocasiões, no início e no fim do estágio, e o inspetor de academia anota a melhoria, sempre substancial, do nível atingido pelos mestres.

Em vinte anos (1830-1850), todo o corpo de ensino do primário adquire três ou quatro disciplinas novas (ortografia, gramática, cálculo, sistema legal de pesos e medidas), sem falar da renovação das disciplinas antigas (novos métodos de leitura e, na escrita, a ênfase agora colocada sobre a cursiva, chamada de “expedita”). Trata-se de um fenômeno cultural de que se deve medir toda a importância. Vimos¹⁰ que ele estava na origem da mudança de estatuto do professor na comunidade municipal. Quando ele tiver dominado perfeitamente a ortografia, o cálculo, as novas unidades de medida, a agrimensura e a redação dos atestados de estado civil, o professor vai se tornar secretário da prefeitura, poderá prestar à comunidade serviços que rapidamente o subtrairão à tutela do pároco da cidade, ao qual não demorará a se opor: é a origem da escola laica francesa. Este aspecto sociológico e político da evolução da escola é conhecido. Mas há aí também um aspecto menos conhecido, que nos cabe analisar agora: diz respeito às consequências culturais da introdução da ortografia na escola francesa. O efeito Wilamowitz aparece aqui claramente.

Os efeitos imprevistos do ensino da ortografia

Primeiramente notemos o caráter excepcional do esforço solicitado entre 1830 e 1850 aos mestres de escola. Há outros casos, na história do ensino, em que os mestres (do primário ou do secundário) tiveram de se formar em alguns anos em novos métodos, se dedicar a novos exercícios, ou aceitar renovar seu programa. Mas nunca se havia pedido a um corpo inteiro de profissionais que renovasse em tão pouco tempo a quase totalidade de suas competências; e não mais se solicitará esforço parecido. Ao final desse processo de aculturação, os homens mudaram, e os mestres de escola começam a merecer realmente a denominação de “professores primários”.

Do ponto de vista da disciplina ensinada, isto é, a ortografia francesa, o efeito induzido pela aculturação brutal dos mestres não é menor. A aprendizagem da ortografia pelos mestres terá três efeitos diretos (sem contar os indiretos) sobre a ortografia encarada como uma instituição linguística e sobre seu lugar na cultura francesa.

Primeiro efeito: a partir do momento em que os mestres de escola aprendem a ortografia francesa e começam a ensiná-la, ela para de evoluir. A escrita do francês é, com efeito, desde a invenção da imprensa (e mesmo bem antes) um sistema evolutivo que se adapta progressivamente às mudanças fonéticas ocorridas na língua. Tomemos o verbo “connaître”. Ele é grafado sucessivamente, conforme Catach (1995),

- *connoistre* (séculos XVI-XVII)
- *cognoistre* (fim do século XVII)
- *connoistre* (fim do século XVII, início do século XVIII)
- *connoître* (segunda metade do século XVIII)
- *connaître* (século XIX).

Precisemos que, se a pronúncia da palavra pode evoluir durante esses dois ou três séculos (a vogal da primeira sílaba se desnasaliza, a da segunda sílaba deixa de ser uma vogal longa, o – R – deixa de ser apical), a partir do século XVII se pronunciava o – OI – com o som /è/; e a letra – S – que precedia o – T – não era mais pronunciada há bastante tempo. Em 1835, o Dicionário da Academia Francesa registra ainda, em sua sexta edição, duas importantes transformações de escrita que haviam se instalado solidamente no uso desde a segunda metade do século XVIII. A primeira é quanto ao plural de palavras como *enfant* ou *parent*: a ortografia antiga, *enfants*, *parens*, é substituída nessa data pela ortografia moderna, *enfants*, *parents*. A segunda diz respeito a todas as palavras onde – OI – é pronunciado /è/ (*Anglois*, *ils étoient*): agora são

⁹ Cf. “École républicaine et réforme de l’orthographe (1879-1891)” em Chervel (1998, p. 125).

¹⁰ Cf. Chervel (1998, p. 126).

escritas com – AI –. É então que **connoître* se torna *con-naître*. Depois disso, haverá apenas modificações menores na ortografia francesa. Mesmo os acentos circunflexos, que são elegâncias totalmente inúteis para a notação dos sons, resistiram a todos os assaltos. Assim, a recente iniciativa de reforma, que visava a caçar uma parte deles, e que teria permitido escrever **connaître*, não teve prosseguimento, se excetuarmos a prática militante de algumas revistas especializadas (e os inumeráveis “erros” por omissão do acento, largamente comprovados, mesmo na imprensa, desde o século XIX). É a partir de 1835 que a ortografia francesa para de se adaptar: a concomitância com a Lei Guizot é um fenômeno histórico absolutamente notável.

Segundo efeito: a partir do momento em que o ensino de ortografia se tornou uma obrigação para o sistema escolar francês, tanto secundário quanto primário, é o estatuto da ortografia que se transforma. Antes do século XIX, o conhecimento ortográfico era a especialidade de alguns grupos profissionais, os impressores e os corretores de imprensa, os secretários, os escrivães públicos, que redigiam em lugares públicos a correspondência das pessoas do povo. Mesmo os mestres de escola, como vimos, a ignoram. Já foi observado, há tempos, que os maiores escritores, como Madame de Sévigné, Montesquieu, Voltaire, teriam reprovado nos exames do certificado de estudos primários. É que a ortografia não faz parte da cultura. A cultura é o latim, o teatro, a ópera, a história, a poesia, a filosofia, as ciências, são os grandes escritores clássicos, as artes, a música. As coisas mudam, sob esse ponto de vista, ao longo do século XIX. O esforço considerável realizado pelos professores e, depois, o ensino ortográfico dispensado nas escolas e pequenos estabelecimentos de nível secundário produzem um efeito poderoso sobre o conjunto do sistema educativo. Pouco a pouco, a aquisição da ortografia se torna uma exigência para todos os estabelecimentos escolares, incluindo os liceus tradicionalmente voltados aos estudos clássicos. As difíceis regras de concordância do particípio passado destronam, no imaginário dos alunos e ex-alunos, as dificuldades mais antigas ligadas à aprendizagem do latim, como a regra do “QUE suprimido” ou o ablativo absoluto. Uma comédia célebre de Labiche (Labiche e Jolly, 1867) põe em cena um comerciante que, por não dominar as regras de concordância do particípio passado, tenta impedir o casamento da filha, porque ela lhe é indispensável pra escrever cartas sem cometer erros. A partir da segunda metade do século XIX, a ignorância da ortografia classifica um indivíduo na categoria das pessoas incultas. E os debates sobre a reforma da ortografia que têm lugar em 1990 mostraram que a maioria dos franceses considera hoje a ortografia como parte integrante da cultura francesa.

Terceiro efeito: sabemos que a ortografia do francês é uma instituição muito complexa. A ortografia do inglês é, certamente, difícil: mas essas dificuldades são limitadas ao domínio lexical. A ortografia francesa, por sua vez, comporta dois tipos de dificuldades: por um lado, é uma ortografia lexical, como a inglesa; por outro, e diferentemente da inglesa, é também uma ortografia gramatical. Para dar um exemplo simples: quando se põe um substantivo no plural, em inglês a marca do plural (*tables*) é pronunciada (não há aí, portanto, nenhum fenômeno ortográfico), enquanto em francês essa marca permanece muda. Esse tipo de exemplo não apresenta muita dificuldade para os alunos, que aprendem rapidamente o –s do plural. Mas há todo o resto, que é considerável. Aprender a ortografia do francês implica a aprendizagem de uma gramática do francês e a prática de exercícios específicos, como a análise gramatical. É nesse ponto que se produz o terceiro efeito anunciado. Para poder ensinar a ortografia, a escola francesa começa a adotar, na primeira metade do século XIX, a teoria gramatical reinante, a da “gramática geral”, de que Noël e Chapsal fazem uma vulgarização para uso das escolas normais e colégios¹¹. Ora, os procedimentos de análise e de descoberta que são postos em marcha por essa teoria ultrapassam em muito as possibilidades reais de compreensão dos alunos da escola francesa, ainda mais que esta, ao longo do século, tende a escolarizar a totalidade da juventude. Em algumas décadas, uma nova teoria gramatical aparece no interior das escolas normais, escolas primárias e colégios, uma teoria que não deve nada aos linguistas da época, e que é inteiramente obra dos professores do ensino primário ou das classes elementares do secundário: é a teoria das funções, ensinada ainda hoje, e que distingue os diferentes complementos, o “complemento objeto direto”, o “complemento objeto indireto”, “o complemento circunstancial”, que se impõe somente no final do século XIX, o “complemento de agente” (surgido por volta de 1910) etc. O novo quadro é suficientemente flexível para abarcar as proposições subordinadas, que, por sua vez, recebem uma “função” análoga às dos substantivos e adjetivos. Essa é uma teoria puramente escolar, puramente operatória, visando explicitamente a ensinar as dificuldades da ortografia francesa, e totalmente desprovida, ao menos de início, de pretensão científica. Quando os historiadores da linguística se debriçam sobre a história da teoria gramatical na França, normalmente deixam de lado a gramática nascida das escolas, que não se inspira nos grandes ancestrais. Ora, o que se constata hoje? Que a “gramática escolar”, apesar de sua origem humilde, comprou seu título de nobreza; que ela é geralmente reconhecida como uma apresentação satisfatória da gramática do francês; e que certo número

¹¹ Noël e Chapsal (1823), *Nouvelle grammaire française*. Ela será reeditada até 1905. A análise dessa mutação foi apresentada em nossa “Histoire de la grammaire scolaire” (Chervel, 1977).

de linguistas, afiliados ou não às correntes estruturalistas e gerativistas, aceitam seus princípios e mesmo, com frequência, sua terminologia.

Eis aí três efeitos importantes do ensino de ortografia, tal como lançado nos anos 1830, para a cultura francesa: efeito propriamente linguístico (interrupção da evolução do sistema gráfico do francês), efeito puramente cultural (no tocante às mentalidades), aliás estreitamente ligado ao anterior, efeito sobre a teoria gramatical que prevalece na Universidade francesa (influência que exerce sobre ela a gramática escolar). Mas a esses efeitos primários vêm se juntar efeitos secundários, de que os mais manifestos estão no interior da escola, nas relações que unem, e frequentemente opõem entre si, as diferentes disciplinas ensinadas, e que quase se poderia chamar de “economia das relações disciplinares”.

No século XIX, por exemplo, e no XX ainda, o ensino da leitura é objeto de inúmeras tentativas de modernização com o intuito de facilitar essa aprendizagem, que constitui, à época assim como hoje, um dos maiores obstáculos à aculturação das crianças. É então que se multiplicam os métodos de soletração moderna (a, bê, cê, dê,... emprestados de Port-Royal), os métodos sem soletração (aprende-se a reconhecer em bloco *an, en, am, em*, como representantes do som [ã]), mais recentemente os métodos globais. Mas o método antigo, muito mais performático para a aquisição da leitura, tem uma vantagem que se mostra decisiva: prepara melhor o aluno (a longo prazo) para a aquisição da ortografia. Aprende-se melhor a ortografia de “enfant” recitando “ê, ene, *an*, efe, a, ene, tê, *fant, enfant*”. Os modernistas retrucam que “em um bom método de leitura, vai-se ensinar a ler, e o objetivo é cumprido se se pode ensinar em pouco tempo e com o menor sofrimento possível. Não aumentemos as dificuldades reais da leitura misturando a ela o ensino da ortografia”¹². Mas eles não vão ganhar a causa. A inscrição da ortografia no programa das escolas pesa em favor dos métodos antigos de aquisição da leitura e contribui para atrasar e limitar a importância da de sua indispensável modernização.

É um fenômeno análogo o que se produz, como se viu, em 1880, quando a grande reforma pedagógica lançada por Jules Ferry vem tropeçar no ensino de ortografia (Chervel, 1998). Durante dezessete anos, Ferdinand Buisson, o diretor da Instrução Primária, que tem plena consciência dos obstáculos que o ensino ortográfico opõe à reforma pedagógica, e que deseja promover a leitura, a recitação, a composição francesa, se dedica a reduzir o lugar da ortografia na escola, e, em particular, o peso do ditado nos diferentes exames do primário. Ele vai sofrer uma derrota parcial; a renovação da pedagogia do francês não pode acontecer tão rapidamente, nem tão

profundamente quanto ele desejava. O prestígio conseguido, ao longo do século XIX, pela ortografia e pelos métodos de ensino que permitem sua aquisição constitui, a partir de então, um freio para a evolução pedagógica.

A escola, as disciplinas e a cultura escolar

Se o exemplo do ensino ortográfico tem uma força de prova tão marcante, é porque ele se beneficia de uma circunstância particular, mencionada no início - a rapidez com que os programas mudaram, na primeira metade do século XIX, no âmbito da instrução primária. Concentrando em apenas algumas décadas a introdução de um novo ensino e a criação de uma nova disciplina, ele põe facilmente em evidência a simultaneidade dos fenômenos culturais que são suas consequências inesperadas.

Mas o efeito Wilamowitz não se limita, de modo algum, ao domínio da ortografia: ele se produz sem dúvida em todas as áreas de ensino, mesmo onde a introdução de uma disciplina foi feita de modo mais gradual e mais lento. Nesse caso ocorre, evidentemente, em um prazo mais longo. Tomemos o exemplo do ensino do latim tal como estabelecido, durante cerca de dois séculos e meio, nos colégios do Antigo Regime. Mesmo se conheceu evoluções durante o período, não parece, à primeira vista, ter deixado espaço a transformações tão rápidas quanto a que acabamos de ver. No entanto, o efeito Wilamowitz também pode ser aí observado. As diversas tarefas impostas aos mestres, concernentes ao ensino moral, religioso, retórico, pesam bastante sobre o ensino da língua e da cultura latinas. Os regentes dos colégios são levados a praticamente transformar Cícero em um pensador monoteísta e a apresentar a literatura romana, da qual extraem deliberadamente os excertos mais assimiláveis, como uma espécie de preliminar à chegada do cristianismo: a cultura do Antigo Regime, na França, comporta, por isso, uma imagem da Roma antiga profundamente enviesada e deformada pelas coerções educativas.

A aculturação de que a escola é agente é, portanto, um fenômeno mais complexo do que se costuma pensar. A cultura que a escola entrega à sociedade é constituída de duas partes. De um lado, há o “caderno de tarefas”, isto é, o programa oficial e explícito, que é, em princípio, o objeto fundamental, a finalidade educativa que lhe é confiada. Por exemplo, é ao sistema escolar que é confiada, a partir de 1833, a missão de ensinar a ortografia aos franceses; e essa missão é cumprida globalmente ao fim de meio século, ou de um século. De outro lado, há um conjunto de efeitos culturais não previsíveis, engendrados pelo sistema escolar de forma totalmente independente. Por que nome designar toda essa parte da cultura que, ao mesmo tempo, resulta da ação da escola, mas não estava

¹² *Manuel général de l'instruction primaire*, outubro de 1833 (p. 331).

inscrita nas grandes finalidades que a sociedade lhe havia atribuído? Uma expressão se impõe, por mais gasta que esteja pelo uso corrente, a de “cultura escolar”. A cultura escolar, propriamente dita, é toda essa parte da cultura adquirida na escola, que tem na escola não apenas seu modo de difusão, mas também sua origem. O conhecimento da ortografia não depende da cultura escolar, uma vez que pode ser adquirido fora do âmbito escolar, e que a ortografia é, em todo caso, uma instituição social da mesma forma que a língua. Mas a gramática escolar francesa, e a veneração que a sociedade francesa de hoje tem por seu sistema ortográfico são uma e outra partes constitutivas da cultura escolar dos franceses.

Resta-nos tentar uma explicação para o fenômeno aqui apresentado. Em um primeiro momento, poderíamos nos contentar com o simples efeito de massa que um programa escolar produz, pela difusão de novos conteúdos em todas as camadas sociais, ou em uma parte delas, já que se trata de um ensino elitista. Por exemplo, poderíamos explicar o bloqueio da ortografia francesa em seu estado de 1835, e o imobilismo que a caracteriza na sequência, pelo fato de que a generalização de seu ensino multiplicou, no mesmo movimento, por dez ou por cem o número de participantes do *status quo*. Contudo, mais de um índice leva a rever essa explicação um pouco sumária: uma simplificação da ortografia pela via natural (como aconteceu durante séculos), ou pela via autoritária (as reformas), teria igualmente facilitado a tarefa da aprendizagem para dez ou cem vezes mais pessoas.

É, portanto, na própria natureza do processo educativo de tipo escolar, nos procedimentos utilizados pela escola para dar conta de sua missão de ensino que é preciso procurar explicação mais sólida. A escola não faz parte dos meios de comunicação. Entre as mensagens trazidas pela mídia e as trazidas pela escola, há uma diferença essencial. A primeira tem por lei a submissão às exigências das autoridades do Estado, da economia de mercado, das agências de notícia ou de publicidade, ou da opinião pública. As mensagens da escola comportam todas, e sempre, além da parte informativa, um componente educativo. Ensinar, quando nos dirigimos a jovens, é necessariamente dar uma educação. Educação moral, cívica, intelectual, literária, estética, racional, mesmo religiosa, de acordo com os conteúdos a ensinar, ou a sociedade em que está inserida, ou ainda com o tipo de escola visado. Voltemos ao nosso exemplo. Não se pode ensinar ortografia (fran-

cesa) na escola sem formar simultaneamente o espírito da criança pelos métodos de aquisição, pelos exercícios de identificação, de análise ou de manipulação, por uma teoria gramatical, ou seja, uma teoria da língua. Junto com a ortografia, a criança aprende a justificativa dessa ortografia, ela se impregna intimamente de todo o aparelho conceitual que os mecanismos didáticos puseram em ação com esse objetivo; e o espírito do jovem francês (ou do jovem falante de francês) se forma gradualmente para a recepção da ortografia francesa. É isso que chamamos hoje uma “disciplina escolar”, isto é, um fenômeno cultural absolutamente particular, próprio da escola, e que não pode ser nunca exatamente remetido às ciências, às artes, ou às diferentes práticas culturais que têm seu curso, e frequentemente sob o mesmo nome, na sociedade global. É porque se tornou uma disciplina escolar que a ortografia obteve o peso cultural que conhece hoje. É por essa via que pode ser explicada a sublimação da ortografia na cultura francesa moderna e os efeitos induzidos que dela resultam.

Referências

- ARNAULD, A.; LANCELOT, C. 1660. D'une nouvelle manière pour apprendre à lire facilement en toutes sortes de langues. In: A. ARNAULD; C. LANCELOT. *Grammaire générale et raisonnée*. Paris, P. Le Petit, cap. 6.
- CATACH, N. (dir.). 1995. *Dictionnaire historique de l'orthographe française*. Paris, Larousse, 1327 p.
- CHERVEL, A. 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 306 p.
- CHERVEL, A. 1998. *La culture scolaire – une approche historique*. Paris, Belin, 239 p.
- CHERVEL, A.; MANESSE, D. 1989. *La Dictée, Les Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris, Calmann-Lévy, INRP, 287 p.
- LABICHE, E.; JOLLY, A. 1867. *La grammaire*, Comédie-Vaudeville en un acte. Paris, Palais Royal, 48 p.
- MANUEL GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE. 1833. Paris.
- PROST, A. 1986. *L'enseignement s'est-il démocratisé?: les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris, P.U.F, 206 p.
- NOËL, F.-J.-M.; CHAPSAL, C.-P. 1823. *Nouvelle grammaire française*. Paris, Aumont.
- WARTELLE, A. 1971. *Histoire du texte d'Eschyle dans l'Antiquité*. Paris, Les Belles Lettres, 397 p.
- MUND-DOPCHIE, M. 1984. *La survie d'Eschyle à la Renaissance*. Louvain, Peeters, 425 p.
- WILAMOWITZ-MÖLLENDORFF, U. 1889. *Einleitung in die attische Tragödie*. Berlin, Weidmann, 413 p.

Submetido: 09/02/2016

Aceito: 30/03/2016