UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENILDA FERNANDES

MÉTODOS E CONTEÚDOS DE ALFABETIZAÇÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS NOS SÉCULOS XIX E XX: DE CALKINS A LOURENÇO FILHO

CAMPO GRANDE – MS

2014

Fernandes, Enilda
Métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos nos séculos XIX e XX: de Calkins a Lourenço Filho / Enilda Fernandes. – Campo Grande, 1914.
194 pág; 30cm

Orientadora: Profa Dra. Silvia Helena Andrade de Brito
Tese – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação.

1. métodos de alfabetização; 2. trabalho didático; 3. manuais didáticos. I. Brito, Silvia Helena Andrade de. II. Título.

ENILDA FERNANDES

MÉTODOS E CONTEÚDOS DE ALFABETIZAÇÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS NOS SÉCULOS XIX E XX: DE CALKINS A LOURENÇO FILHO

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa Dra. Silvia Helena Andrade de Brito.

CAMPO GRANDE – MS

2014

ENILDA FERNANDES

MÉTODOS E CONTEÚDOS DE ALFABETIZAÇÃO EM MANUAIS DIDÁTICOS NOS SÉCULOS XIX E XX NO BRASIL: DE CALKINS A LOURENÇO FILHO

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Doutora

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha

Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer

Profa. Dra. Ana Aparecida Arguelho de Souza

Prof. Dr. Sandino Hoff

Campo Grande - MS, 29 de setembroo de 2014

DEDICATÓRIA

Saudosa, dedico este trabalho aos meus pais, Vicente e Eugênia
(em memória) e aos meus irmãos,
Sonia e Fernando, parceiros de meus pais, na vida!
E para mim,
exemplo de força e perseverança!

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas, amigos e colegas de trabalho, auxiliaram-me nessa trajetória, portanto, esse é um momento oportuno para expressar meus agradecimentos. Primeiramente, agradeço a minha orientadora, professora Dra. Silvia Helena Andrade de Brito, mestre admirável, com singular sensibilidade, respeitando os limites que me foram impostos em dadas situações, propôs-me questões precisas, oferecendo-me, assim, os caminhos para avançar em aspectos críticos do meu estudo.

À banca examinadora, Professora Dra. Ana Arguelho Aparecida de Souza, pessoa *sui generis,* sempre problematizando questões fundamentais, mais do que presença importante nesta banca, tem sido grande amiga, contribuiu de forma generosa para a realização deste trabalho e, em muitos momentos de conflitos, aclarou-me as dúvidas, com sua lucidez teórica. Ao professor Dr. Sandino Hoff, que muito me honrou com a sua presença nessa banca. Na leitura deste trabalho foi preciso em suas observações, trazendo-me contribuições pontuais e valiosas. À professora Dra. Analete Regina Schelbauer, a quem agradeço imensamente, pelas minuciosas orientações por escrito, com indicações de leitura, anotações precisas e indagações fundamentais, que muito contribuíram para melhores encaminhamentos em determinados aspectos deste trabalho. À professora Dra. Eurize Pessanha, com sua experiência, foi rigorosa em sua leitura, agradeço as indicações na banca de qualificação para melhoria do texto.

Aos coordenadores de curso da UEMS de Campo Grande, que entenderam esse meu momento de formação, sendo generosos e, por vezes pouparam-me a sobreposição de tarefas, especialmente, ao Professor Dr. Daniel Abrão que num momento crítico procurou organizar o cronograma letivo de modo a favorecer-me nas minhas atividades profissionais e do doutorado e também a professora Dra. Leia Teixeira de Lacerda que também foi paciente e compreensiva nessa etapa.

À Ly, sempre muito amável e generosa fez a leitura e correção dos meus textos, o professor de francês, Abdelghani Jalal por ajudar-me nas traduções.

E ao professor Dr. Gilberto Luiz Alves, agradeço pela influência em minhas reflexões, suas produções foram-me valiosas na elaboração deste trabalho, conta com meu apreço.

Aos meus queridos e grandes amigos, especiais, cada um a seu modo: Samira, Ana, Carla, com elas partilhei dúvidas e ansiedades, conversas preciosas com indicações valiosas, amigas de todas as horas, João Mianutti, mesmo longe, generosamente, colocou-se a disposição para auxiliar-me nesta etapa e Paulo Edyr, nestes últimos momentos, foi presença imprescindível para o término deste trabalho, todos, contam com meu apreço e admiração.

As minhas duas famílias, Wolmar e Ivete, com os quais muito aprendi sobre como organizar minha vida, aos meus irmãos, laços permanentes que me são caros. Enfim, embora essas palavras não sejam suficientes para expressar a minha profunda gratidão, elas precisavam ser registradas, mas ao fazê-lo por escrito, corro o risco de cometer lapsos, por isso, já de antemão peço desculpas, àqueles que por ventura tenham me escapado e, então, estendo o meu muito obrigada, e a todos o meu carinho e estima.

EPÍGRAFE

Ah! tu, livro despretensioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda ... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal.

Cecília Meireles.

RESUMO

Ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, – PPGEdu – da Linha de Pesquisa, História, Política e Educação, e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – o estudo que ora se apresenta teve por objeto a análise dos métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos dos séculos XIX e XX. Foram eleitos para o estudo três livros: O primeiro deles, *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Alisson Calkins, já na versão modificada em 1870, foi traduzido por Rui Barbosa de Oliveira, em língua portuguesa, em 1881; com a publicação no Brasil em 1886. Os outros dois, *Cartilha do Povo* e *Testes ABC*, ambos de Manuel Bergström Lourenço Filho, editados pela primeira vez em 1929 e 1933, respectivamente. Buscou-se orientar a análise pela Ciência da História, referencial teórico-metodológico concebido por Karl Marx e Friedrich Engels. Procurou-se assim, situar o objeto no âmbito histórico, evidenciando a sua transitoriedade, marcando-o, portanto, como produção que cumpriu a necessidade de um tempo específico. Entendendo que os métodos e conteúdos de alfabetização, no período aqui determinado, eram característicos de uma forma de organização do trabalho didático, que elegeu os manuais como instrumento condutor do ensino e da aprendizagem, definiu-se o seguinte objetivo: analisar como os métodos e conteúdos de alfabetização aparecem no interior desses manuais, apreendendo as funções que lhes foram atribuídas e, ainda, estabelecendo a relação entre os métodos e conteúdos dos manuais eleitos, indicando suas particularidades e aproximações, já que foram utilizados em momentos históricos distintos. Foram utilizadas na pesquisa as fontes primárias, expressas nos livros eleitos para análise, foram também tomados para estudo os clássicos da educação e da ciência moderna e, na historiografia as fontes secundárias. Colocou-se em questão a necessidade de apreender como, historicamente, foi forjada a utilização dos manuais didáticos como portadores de fundamentos para formar futuros alfabetizadores, ou para alfabetizar crianças de modo a torná-las leitoras. Buscou-se evidenciar que, nesses instrumentos, o aprender a ler e a escrever é uma atividade pragmática, logo, revestida de um caráter puramente instrumental, princípio que tem informado a natureza da alfabetização e que tem delineado as práticas de alfabetização. E, também, que os métodos e conteúdos assentados nesses livros didáticos, a despeito do momento histórico em que foram produzidos e incorporados à prática didática, não oferecem os conteúdos nem da língua e nem literários, necessários à formação da criança para enfrentar os anos de ensino posteriores.

Palavras-chave: métodos de alfabetização; trabalho didático; manuais didáticos.

ABSTRACT

Linked to the group of studies and research History, Society and Education in Brazil – HISTEDBR- and related to the graduate program in education of the Federal University of Mato Grosso do Sul – PPGEdu - from the research pipeline, History, Politics and Education, the study now presented aims at analyzing the methods and contents of literacy in didactic manuals in the XIX and XX centuries. Three books were chosen: Primary Object Lessons by Norman Allison Calkins whose first edition in Portuguese was translated by Rui Barbosa de Oliveira in 1881; Cartilha do Povo and Testes ABC both written by Manuel Bergström Lourenço Filho, published for the first time in 1929 and 1933 respectively. An attempt was made to guide the analysis by the Science of History, theoretical methodological referential conceived by Karl Marx and Friedrich Engels, and so situate the object in the historical framework substantiating its transience, marking it as product that fulfilled the necessity of a specific period of time. Understanding that the methods and contents of literacy in the period here determined, it was characteristic of a form of organization of didactic work which elected the manuals as tool to conduct the teaching and learning, the following objective was defined: analyse how the methods and contents of literacy appear inside of these manuals, learning the roles that were attributed and also stablish the relationship between the methods and contents in the elected manuals, indicating their particularities and similarities since they were used in distinct historical moments. The primary sources were researched expressed in the books elected for the analyses. Classics of education and modern science were also utilized and in the historiography the secondary sources. It was highlighted the necessity of learning how historically, the use of the didactic manuals as bearer of fundamentals to shape the future literacy teachers or to teach literacy to children in a way to make them readers. It was also made an attempt to emphasize in these tools, that the learning process of how to write and read is a pragmatic activity, so it has a purely instrumental character, principle that has informed the nature of literacy and has lined its practice. Also, the methods and contents existent in these didactic books about the historical moment in which they were produced and incorporated to the teaching practice, don't offer the contents in the language or literary needed to the child's formation to face the next years of learning.

Key words: literacy methods; didactic work; didactic manuals.

RÉSUMÉ

Attachée- au Groupe d'Études et de Recherches Histoire, Société et Éducation au Brésil – HISTEDBR – et lié au Programme de Troisième Cycle en Éducation , de l'Université Fédérale de Mato Grosso do Sul , – PPGEdu – suivant la ligne de Recherche , Histoire, Politique et Éducation, l'étude qui se présente maintenant a pour objectif l'analyse des méthodes et des contenus d'alphabétisation dans des manuels didactiques des XIXe et XXe siècles. Trois livres ont été retenus pour cette étude : *Primeiras Lições de Coisas,* de Norman Alisson Calkins, dont la première édition, en langue portugaise, a été traduite par Rui Barbosa de Oliveira en 1881 ; *a Cartilha do Povo* e *Testes ABC,* l'un et l'autre écrits par Manuel Bergström Lourenço Filho, édités pour la première fois, respectivement en 1929 et 1933. Nous avons tenté d'orienter l'analyse par la Science de l'Histoire, cadre théorique et méthodologique conçu par Karl Marx et Friedrich Engels puis, de cette façon, situer l'objet dans le contexte historique, mettant en évidence sa fugacité, le pointant, par conséquent, comme production ayant rempli la nécessité d'un temps spécifique. Étant entendu que les méthodes et les contenus d'alphabétisation, dans la période ainsi déterminée, se manifestaient comme caractéristiques d'une forme d'organisation du travail didactique, qui a élu les manuels comme instrument chef de l'enseignement et de l'apprentissage, l'objectif suivant a ainsi été défini : analyser de quelle manière les méthodes et contenus d'alphabétisation apparaissent à l'intérieur de ces manuels, en saisissant les rôles qui leur ont été assignés, et également en établissant la relation entre les méthodes et les contenus des manuels choisis, en désignant ses particularités et approches, étant donné leur utilisation antérieure à des moments historiques différents. Nous avons recherché les sources primaires, figurant dans les livres sélectionnés pour notre analyse, avons considéré les classiques de l'éducation et de la science moderne, et puisé les sources secondaires dans l'historiographie. Il s'est avéré important de comprendre comment, d'un point de vue historique, s'est forgée l'utilisation des manuels didactiques en tant que porteurs de fondements pour l'éducation et la formation de futurs professionnels de l'alphabétisation, ou pour alphabétiser des enfants afin qu'ils deviennent de futurs lecteurs. Nous avons cherché à démontrer qu'à travers ces outils, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une activité pragmatique, autrement-dit, revêtue d'un caractère purement instrumental, principe qui a révélé la nature de l'alphabétisation et qui a fait l'ébauche de ses pratiques. Nous nous sommes également attachés à montrer que les méthodes et les contenus fixés dans ces livres didactiques, en dépit du moment historique où ils ont été produits et intégrés à la pratique didactique, n'offrent ni les contenus linguistiques et ni même littéraires, lesquels sont tout deux indispendables à la formation de l'enfant pour pouvoir faire face aux années d'études à venir.

Mots-clés : méthodes d'alphabétisation ; travail didactique ; manuels didactiques.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da Cartilha do Povo 167
Figura 2 – Cartilha do Povo – 2ª e 3ª lição: as vogais e os ditongos..... 168
Figura 3 – Cartilha do Povo – 4ª e 5ª lição..... 169
Figura 4 – Cartilha do Povo - 6ª e 7ª lição..... 170
Figura 5 – Cartilha do Povo - 12ª e 13ª Lições..... 171
Figura 6 – Cartilha do Povo 31ª lição..... 172
Figura 7 – Cartilha do Povo 33ª e 34ª lições..... 173
Figura 8 – Ilustração 37ª lição - Cartilha do Povo..... 174
Figura 9 – Ilustração 38ª lição - Cartilha do Povo..... 174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 13

CAPITULO I

1 **O MANUAL DIDÁTICO E A ESCOLA MODERNA: BASES HISTÓRICAS**..... 37
1.1 **O livro –** a leitura e a escrita..... 40
1.2 **A Emergência do Livro Didático na Escola Moderna**..... 43
1.3 **O Ensino da Língua Nacional e a língua escrita**..... 51

CAPÍTULO II

2 **OS MÉTODOS CIENTÍFICOS E OS MÉTODOS DE ENSINO NA ESCOLA MODERNA**..... 60
2.1 **O Método na Ciência Moderna:** Bacon e Descartes **-** indução e dedução..... 61
2.2 **Uma Tendência na Escola Moderna:** o método intuitivo e as lições de coisas..... 69
2.3 **O Método de Ensino na Escola Moderna**: a ciência na educação..... 73
2.4 **A Intuição –** o método de ensino intuitivo e as lições de coisas..... 84

CAPÍTULO III

3 **PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS: O MÉTODO INTUITIVO PARA APRENDER A LER**..... 95
3.1 **Antecedentes Históricos**: a inovação escolar..... 98
3.2 **O Livro:** Primeiras Lições de Coisas..... 103
3.3 **O Ensino Escolar:** cultivar as faculdades de observação no uso da palavra..... 107
3.4 **O Escrever e a Leitura Elementar:** exercícios preparatórios..... 109
3.5 **A Leitura Elementar**: uma proposta de método para seu ensino..... 113
3.6 **A Leitura de Livros**..... 116
3.7 **As Lições de Coisas de Calkins –** método intuitivo: um paradoxo entre a alfabetização e a leitura..... 120
3.8 **Limites Históricos:** o método intuitivo no ensino da leitura..... 135

CAPÍTULO IV

4 **TESTES ABC E A CARTILHA DO POVO: LOURENÇO FILHO NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930**..... 145
4.1 **Antecedentes Históricos:** a renovação escolar..... 146
4.2 **O Projeto de Alfabetização de Lourenço Filho**: A Cartilha do Povo e os Testes ABC..... 153
4.3 **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita..... 154
4.4 **Cartilha do Povo:** para ensinar a ler rapidamente..... 167
4.5 **Testes ABC e Cartilha do Povo:** apesar dos limites a permanência..... 175

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 184
REFERÊNCIAS..... 189

INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, – HISTEDBR – regional de Mato Grosso do Sul, desenvolveu a partir de 2007, um amplo programa de pesquisa, denominado *Instrumentos de trabalho didático e relação educativa na escola moderna*. Considerando que essa temática é fecunda para estudo, o grupo continuou a investigação acerca dos instrumentos didáticos, elaborando em 2010 um projeto interinstitucional, intitulado *O manual didático como instrumento de trabalho nas escolas secundária e normal (1835-1945)*, que foi financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa, – CNPq – e finalizado em 2012.

Vinculado a esse projeto, esta tese toma por objeto os métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos utilizados tanto para a formação de professores, como para o ensino na escola primária. O primeiro deles, *Primeiras Lições de Coisas,* de autoria do norte-americano Norman Alisson Calkins, já na versão modificada, em 1870[1], foi traduzido por Rui Barbosa de Oliveira em 1881, com a publicação no Brasil em 1886. Os outros dois, *Cartilha do Povo* e *Testes ABC*, ambos de autoria de Manuel Bergström Lourenço Filho, foram publicados em 1829 e 1933, respectivamente.

Para o estabelecimento deste estudo, assentou-se a análise no referencial teórico-metodológico, a Ciência da História, cunhado por Marx e Engels e, seguindo o pensamento desses pesquisadores, adotou-se por base o princípio de que o exame de um objeto deve tomar em consideração que todas as obras humanas são históricas. Buscou-se, então, situar o objeto de investigação essencialmente no âmbito histórico de sua produção, portanto, o mesmo é determinado e criado para cumprir necessidades específicas e, depois, quando novas necessidades surgem, essa produção humana se transforma.

O manual didático, na condição de instrumento de trabalho do professor, emergiu de uma necessidade histórica no interior do desenvolvimento da sociedade capitalista, e foi um instrumento imprescindível à universalização da instrução pública. Entretanto, como afirma Gilberto Luiz Alves (2001), essa organização do trabalho didático que possibilitou oferecer o ensino para todos teve sua formulação teórica num empreendimento de João

[1] Conforme Auras (2007), o primeiro manual de lições de coisas foi elaborado por Elizabeth Mayo, intitulada *Lessons on* "*Objects as gives in a Pestalozzian school al Cleam, Surrey"* cujo objetivo foi sistematizar os princípios do método pestalozziano, dispersos em suas obras, para divulga-los na Inglaterra. A mesma autora informa que esta obra devido a grande repercussão ao longo do século XIX, impulsionou inúmeras reedições, culminando com a adaptação feita pelo professor norte-americano Edward Sheldon, e superintendente das escolas públicas do Estado de Nova York, recebendo título de "Lições de coisas em series graduadas com noções de objetos comuns", obra paradigmática para a divulgação das lições de coisas na América do Norte e, posteriormente, para toda a América Latina.

Amós Coménio, educador morávio que, no século XVII, inspirado na manufatura, imprimiu ao manual didático função de base no trabalho do professor. Essa organização manteve-se na contemporaneidade, preservando o manual didático como o instrumento de proa no trabalho escolar, em todos os níveis e áreas de ensino.

Nesses termos, tomou-se também, para orientar o estudo, a categoria elaborada por Alves (2001), *organização do trabalho didático*, no modo de ensinar, instituído por Coménio que, em sua proposta, recomenda a exclusão dos outros livros e aconselha que se utilizem apenas dois gêneros de livros: "livros de texto para o aluno e *livros-roteiro* (*informatorii*) para os professores, para que aprendam a servir-se bem deles" (COMÉNIO, 1957, p. 460). Assim, portanto, os tais livros têm duas versões: uma que contém todo o programa escolar prescrito, com a função específica de orientar o professor, e a outra, para as atividades escolares do aluno. Eis por que são denominados manuais didáticos.

Destacam-se três razões que motivaram o presente estudo: a primeira porque é nos métodos e conteúdos que se revela efetivamente o rumo dado ao processo de alfabetização; a segunda, porque interessa saber em que medida o alfabetizar corrobora um tipo de necessidade histórica posta no período, e como isso se dá concretamente. E, finalmente, a terceira pretende que este trabalho seja contributivo para uma reflexão sobre alfabetização, que caminhe na direção de compreender quais necessidades impuseram o ato de alfabetizar no Brasil, nos séculos XIX e XX, ligadas a que interesses, e em que conjuntura política e econômica isso se deu.

A tese que se defende é a de que os métodos e conteúdos impressos nos manuais didáticos, designados à condição específica de instrumentos de trabalho, vinculam-se às exigências da especialização instituída no mundo moderno. Dessa forma, a proposta de ensino da alfabetização funda-se na base técnica do trabalho imanente à sociedade capitalista burguesa. Isto significa que esse instrumento estabelecido na forma manufatureira do trabalho, reproduz na pedagogia os limites do trabalho na manufatura. Trata-se, em última instância, da simplificação e da objetivação do trabalho didático.

Então, para viabilizar este estudo, foi estabelecido o inventário dos manuais didáticos utilizados no período em questão, considerando a repercussão que tiveram no ensino da alfabetização e, para tal, foi necessária a descrição desses manuais, focando em como aparecem os métodos e os conteúdos da alfabetização, e a análise de como foram articulados no interior desses manuais didáticos, bem como as funções que lhes foram

atribuídas. Buscou-se, também, estabelecer a relação entre os métodos e conteúdos desses manuais, caracterizando o que os distinguem na organização do trabalho didático.

Nessa direção, é importante destacar que em meados do século XIX, com as perspectivas de modernização e de desenvolvimento do Brasil, pela industrialização, a ampliação da escola se impõe de modo mais evidente. Rui Barbosa, atento aos avanços que ocorriam nas sociedades mais desenvolvidas em fins do século XIX, entendeu ser primordial a *inovação* no ensino, e propôs uma reforma geral na educação escolar. No âmbito da didática, alvitrou mudanças no método, recomendando para mediar o trabalho didático no ensino primário, o livro *Primeiras Lições de Coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores,* de autoria de Calkins.

O século XX, no bojo de conflitos herdados da Primeira Grande Guerra Mundial e da inovação no modo de produção pela indústria, impôs mudanças no âmbito social, político e econômico. Na educação, urgia uma nova reforma. Lourenço Filho, educador e um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932),* imbuído pelo espírito de *renovação escolar*, encetou essa tarefa. Estudando os novos problemas referentes ao ensino, à luz de conhecimentos recentes no campo da Psicologia e da Biologia, visando corrigir o problema do fracasso escolar nos anos iniciais do ensino da leitura e da escrita, procurou encontrar novas medidas para resolver tal problemática. Realizou, então, com auxílio de colaboradores, experiências com testes psicológicos investigando as habilidades demandadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Fruto desse trabalho, produziu o livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, que viria a ser usado como manual, nas mãos do professor, no cotidiano escolar e a *Cartilha do Povo*, para o professor e para o aluno.

Assim, os livros aqui tomados para estudo, – *Primeiras Lições de Coisas; Testes ABC* e *Cartilha do Povo,* como veremos, – característicos do tipo de organização do trabalho didático vigente nos períodos aqui determinados; são manuais, que na condição de instrumentos mediadores do trabalho do professor, trazem no seu interior *o que, como e quando ensinar* no processo de leitura e escrita, motivo que justifica tomá-los empiricamente para análise dos métodos e conteúdos de alfabetização.

O livro *Primeiras lições de coisas* é o manual didático destinado ao uso exclusivo do professor, que traz a discussão e os procedimentos sistematizados de aplicação do *método intuitivo,* no final do século XIX, na transição do Império para a República, quando se aventava a necessidade de ampliação do ensino, e que foi indicado

para o uso específico do treinamento dos professores primários, e para ser o único livro nas mãos do docente do ensino elementar.

Os outros livros, *Testes ABC* e *Cartilha do Povo,* ganharam evidência na década dos anos 20 e 30, do século XX, por ocasião do movimento da Escola Nova. Desses dois livros, o primeiro não trazia propriamente os conteúdos de alfabetização; ele mais se caracterizava como um *manual*, incontestavelmente útil às funções que lhe couberam: além de oferecer aos professores os fundamentos para o ensino da leitura e da escrita, trazia orientações que possibilitavam aos próprios professores primários realizar o diagnóstico e o prognóstico da maturidade da criança. O segundo, a *Cartilha do Povo,* é o livro para ensinar a ler rapidamente. Existe uma diferença de quatro anos entre a publicação da *Cartilha do Povo* e os *Testes ABC*, todavia as pesquisas em relação aos testes tiveram início em 1925, conformando na Cartilha a síntese dos fundamentos a respeito do ensino da leitura e da escrita, o que os coloca como exemplos complementares.

Portanto, a opção em tomar para análise os métodos e conteúdos no interior desses manuais, deve-se à importância de captar os pontos essenciais que foram aludidos como característicos da *inovação* na organização do trabalho didático, nas *Lições de Coisas*, no final do século XIX, assim como os de *renovação,* no século XX, imbuídos da conformação da pedagogia em moldes científicos, para delinear os ajustes necessários e cabíveis à reorganização do trabalho didático, nas classes de alfabetização.

Entendem-se como imprescindíveis, estudos que analisem a alfabetização como necessidade histórica, dentro de uma determinada organização do trabalho didático, que elege os manuais didáticos como o instrumento fundamental de ensino e da aprendizagem. Ademais, na atualidade, as atividades ligadas ao processo de ensinar a ler e a escrever, nos anos iniciais da escolarização, têm esses livros como instrumentos destinados à orientação metodológica de ensino, e às atividades práticas a serem desenvolvidas pelos alunos.

No caso da alfabetização, as cartilhas que são os livros para ensinar a ler e a escrever ganharam relevo, caracterizando-se, ao longo do processo escolar, como instrumento "facilitador" dessa fase de ensino e aprendizagem. No mais das vezes, nas discussões teóricas e metodológicas frente aos problemas da educação nessa área do conhecimento, a cartilha é indicada, como "fonte" necessária no primeiro ano do ensino fundamental, para alfabetizar. Assim, a despeito da crescente dificuldade que as crianças apresentam, não só na leitura, mas também na produção escrita de texto e, fundamentalmente, na relação com a leitura, ela é, ainda, o instrumento mediador, por

excelência, nas salas de aula de alfabetização. As dificuldades relativas à leitura e à escrita – produção de textos – manifestam-se de forma alarmante nos cursos de licenciatura, na aversão que os acadêmicos têm apresentado frente a tais atividades.

É importante assinalar que o manual didático, instrumento que ganhou o caráter de portador dos métodos e conteúdos e, com efeito, de mediador do trabalho didático, tem sido, desde os anos de 1970, objeto de interesse entre os pesquisadores da educação, com inúmeros trabalhos acadêmicos e científicos já desenvolvidos sobre ele.

Sendo assim, para pontuar a relevância de continuar a adentrar essa seara, e por considerar ser praticamente impossível arrolar um estado do conhecimento exaustivo, delimitou-se o levantamento no campo de atuação da história da educação, visando às abordagens que mais se aproximam do objeto de investigação. Com o caráter eminentemente bibliográfico, o mapeamento e o estudo foram ancorados sobre livros, relatórios de dissertações e de teses e artigos científicos publicados em revistas *online*, enfocando a temática em pauta.

Não se pretendeu a análise desses trabalhos, mas a apresentação de alguns comentários para evidenciar os campos ainda não suficientemente explorados nessa área de pesquisa; no que diz respeito à alfabetização, foram salientadas as formas de abordagem, os propósitos, pontuando, também, as interpretações que se evidenciam nos trabalhos arrolados. Fez-se, então, a fim de justificar a realização da presente pesquisa, uma síntese geral acerca das contribuições e dos limites desses trabalhos.

Dentre os trabalhos, destacamos o livro de Maria do Rosário Longo Mortatti, publicada pela Editora UNESP, em 2000, com a com segunda edição lançada em 2002: "Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994". Trata-se de uma obra resultante de uma pesquisa em tese de livre-docência, que investiga sobre a alfabetização no Brasil[2]. A pesquisadora aborda os problemas da alfabetização, explorando os sentidos que lhes foram sendo atribuídos em decorrência das tematizações, normatizações e concretizações[3] ocorridas no Estado de São Paulo, no período em estudo.

[2].Magda Soares e Francisca Maciel (2001), no estudo a "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*"* analisam relatórios de dissertações e teses produzidas no período de 1961 a 2001, e indicam serem poucas as investigações que abordam a alfabetização em uma perspectiva histórica. Sobre esse aspecto, pontuam a existência de seis trabalhos. Maciel (2003), em um levantamento das comunicações e conferências realizadas em congressos de História e Educação, identificou, até 2003, dez trabalhos voltados para a alfabetização em uma perspectiva histórica. Os trabalhos apresentados como resultado dessas pesquisas abordam, segundo a autora, os métodos de leitura e escrita e as cartilhas.

[3] Esses termos não se configuram como categoria articulada a uma teoria, a autora se utiliza deles para expressar as discussões políticas em um dado momento histórico. Assim, as tematizações referem-se às discussões em torno das teorizações dos métodos. As normatizações ligadas às tematizações referem-se à oficialização dos métodos e das cartilhas no âmbito das políticas públicas. E a concretização, refere-se à materialização das propostas de reformas, evidenciando ou não a sua realização.

Mortatti estabeleceu quatro períodos históricos no movimento da constituição da alfabetização como objeto de seu estudo. O primeiro, designado "A metodização do ensino da leitura", compreende os anos 1876 a 1890, e nele aborda as reformas em vários setores da sociedade e, no interior delas, apresenta os debates em que vários autores, educadores e administradores tematizam sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita[4]. Nesse processo, destacou-se Antônio da Silva Jardim, crítico dos antigos métodos sintéticos, que defende o uso da Cartilha Maternal (1876), de João de Deus Ramos, como "arte de ensinar" pela nova e definitiva ênfase no estudo das letras com base científica – a palavração. Segundo Mortatti (2002), Silva Jardim, orientando-se para a concretização do "sentido moderno da educação", postula uma "teoria da educação positiva" e aplica ao estudo dos métodos de ensino o princípio de "consertar melhorando". Esse princípio concorre à reforma que visa à substituição do antigo pelo novo[5].

No segundo, compreendendo os anos de 1890 a 1910, discute-se a institucionalização do método analítico, que marcou as reformas da instrução pública paulista, iniciada em 1890 por Antônio Caetano de Campos; e as discussões em torno da formação dos mestres, com ampla divulgação do método analítico, que passou a constituir a "nova bússola da educação". A *nova bússola* exigia um novo professor sintonizado com os progressos da "pedagogia moderna" delineada pela psicologia da infância e suas bases biológicas. Integrada a exigência da *nova bússola* para a formação dos mestres, além da questão teórica, fazia-se necessário, sobretudo, uma preparação prática. Mortatti (2000) caracteriza esse momento como uma disputa entre os métodos mais modernos e modernos, polemizando em torno dos métodos analíticos, pela hegemonia de tematizações, normatizações e concretizações, relacionadas à nova proposta onde se funda uma nova tradição.

O terceiro momento refere-se à década de 1920, indicado pela autora como crucial na constituição da alfabetização, estabelecido como "alfabetização sob medida", destacando-se a atuação de Manuel Bergström Lourenço Filho, com a criação dos *Testes ABC*. Mortatti (2000) coloca a discussão em dois níveis: de uma parte, há uma atitude mais conservadora, que incorpora as tematizações e normatizações, permitindo algumas

[4] Entre os que produziram Cartilhas e livros de leitura destacam-se: Hilário Ribeiro com a *Cartilha Nacional* (novo primeiro livro 1880), defendendo o ensino simultâneo do ensino da leitura e escrita, tratando acerca do método fônico. Thomas Paulo do Bom Sucesso Galhardo, com a *Cartilha da Infância* (1880), Felisberto de Carvalho, *Primeiro Livro de Leitura* (1892).

[5]. Entende-se que aqui o novo refere-se ao método da palavração, que será instituído pela Cartilha Maternal, em oposição ao método sintético ou soletração.

materializações a partir das novas bases; de outra, a escola no seu cotidiano, se encarrega em manter a tradição, dando unidade à grande parte das concretizações mediadas pelos manuais de ensino e pelos livros didáticos, tal como já foram institucionalizados.

Por fim, o quarto momento, refere-se ao final da década de 1970 e início de 1980, ao qual a pesquisadora dá o nome de "Alfabetização: construtivismo e desmetodização". Esse período se configura quando a sociedade civil tenta reorganizar-se rapidamente, buscando responder às urgências sociais e políticas decorrentes das pressões pela "abertura política" e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais.

Mortatti (2000) formulou a expressão *configuração-textual,* tratando-se de um conjunto de elementos inter-relacionados de determinado texto que abrange um conteúdo, um sujeito, um lugar e um tempo e estão em correspondência, compreendendo: "o que, como, quem, onde, quando, por que, para que e para quem". Tomando como pano de fundo o debate educacional brasileiro, a autora explica os sentidos da alfabetização nas diferentes fases, em um movimento que se define no interior das tematizações, normatizações e concretizações que se estabelecem em consonância com as aspirações dos legisladores, administradores, intelectuais que agem em função das novas urgências político-sociais implicadas em cada momento histórico. Por essa ótica, os métodos de alfabetização, a partir das cartilhas e de seus autores, se estabelecem em um movimento de disputa, enfeixados pelo pensamento de uma época, articulados às aspirações hegemônicas que se sustentam em cada período. Para a superação dessas contradições, cada presente histórico precisa desprender-se do seu passado e proceder ao ajuste e regulação de teorias e práticas pedagógicas.

É salutar a seleção de documentos que a pesquisadora, Maria do Rosário Longo Mortatti (2000), levantou no rastreamento de fontes para alicerçar seu estudo, bem como a recuperação das informações que foram forjando e construindo as polêmicas acerca dos métodos ao longo dos tempos. Ao abordar sua obra, a autora caracteriza a constituição da alfabetização, organizando a disputa dos métodos pela hegemonia de tematizações, normatizações e concretizações.

Primeiro, num momento de tensão entre o "novo" e o "tradicional", no qual, João de Deus, na *Cartilha Maternal*, com o método da palavração caracteriza o "novo", concorrendo com o tradicional método sintético. Em seguida, quando da institucionalização do método analítico, imbuídos pela ideia da "nova bússola", engendra-se a polêmica em torno da processuação dos métodos analíticos, que a autora nomeia como

a disputa entre os "modernos" e os "mais modernos". E em um terceiro momento, "novas" bases biopsicológicas, traçam a medida para a alfabetização. E, finalmente, o quarto momento que se constitui pela base psicológica cognitiva anunciando a revolução conceitual, com a psicogênese da língua escrita, em vista das descobertas de Emília Ferreiro, num clima de entusiasmo com a teoria construtivista piagetiana, que anunciava o abandono das cartilhas. E, também, na base dessa última, alguns autores incorporam Luria e Vygotsky, daí o seu ecletismo.

Há, todavia, uma consideração a ser feita. Para Mortatti, a crise é constante e, nela, cada fase funda o seu "novo", conservando aspectos do passado, e estabelecendo nova tradição. Ela pontua a existência de uma complexidade própria da dinâmica que se estabelece entre passado e presente. Coloca a discussão em um plano de disputa que denuncia as contradições em meio às aspirações e realidade, porém, não viceja a discussão dos métodos atrelados às relações que se instituem na base material, na estrutura da sociedade capitalista. De tal forma, os métodos de alfabetização constituem *o locus* privilegiado sobre os quais se manifestam o que ela denomina de recorrência discursiva da mudança, cujo movimento se sustenta pelas disputas que se travam entre aqueles que se autodenominam "modernos" e aqueles acusados de "antigos". A produção se faz por parte de diferentes sujeitos em cada momento histórico, cuja proposta é de natureza diversa da que se encerra na disputa entre os seus idealizadores.

Destacamos também o livro, "Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo da Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!", de autoria de Estela Natalina Mantovani Bertoletti, publicado em 2006[6]. Duas questões chamam a atenção da pesquisadora: o crescente índice de evasão e repetência e a permanência das cartilhas no papel de "mediador" e "concretizador[7]" de teorias e métodos de alfabetização nas salas de aulas das escolas brasileiras, apesar de que Emília Ferreiro, com a psicogênese da língua escrita – construtivismo – indicava o "desapego" das cartilhas. As cartilhas permaneceram, no entanto, mesmo estando em dissonância, com as teorias de alfabetização que, naquele momento, combatiam e pretendiam superar esse instrumento.

Com o objetivo de compreender e explicar um passado recente de alfabetização no Brasil, Bertoletti (2006), assumiu o método analítico-descritivo e tomou como referência a categoria *configuração textual* – formulada por Mortatti – para a análise do

[6] Resultado de um trabalho desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa "História do Ensino de língua e literatura no Brasil", publicado pela Editora UNESP, em 2006.
[7] As aspas são da autora.

projeto de alfabetização concretizado na *Cartilha do Povo* e na *Cartilha Upa, Cavalinho!* A autora organizou o seu livro em duas partes – na primeira, apresenta a *Cartilha do Povo* (1928) e na segunda a Cartilha *Upa, Cavalinho* (1957). Ao longo de seu texto, faz a descrição das duas cartilhas e, ao mesmo tempo, sua análise. Bertoletti destacou cinco lições da Cartilha do Povo, e evidenciou o caráter ideológico dos textos, revelando-os constitutivos de fundo moralizante e de apelo ao espírito nacionalista e patriótico.

Quanto ao método, a autora mostrou que, desde o fim do século XIX, as discussões sobre a questão dos métodos de alfabetização e das normatizações, a partir da década de 1920, apresentavam-se como tradicionais, e a *Cartilha do Povo* procurava distinguir-se, embora guardasse semelhança em determinados aspectos. Por seu método de análise, a autora percebeu a *Cartilha do Povo* encarnando um conteúdo que é a expressão de um pensamento que se escuta pela cultura de um educador marcado pelos ideais de seu tempo, o que evidencia Lourenço Filho como um homem público que orienta sua consciência para a nação. E que, em face disso, faz oposição à situação da educação do momento, por considerá-la inadequada em seus objetivos e princípios. Assim, a *Cartilha do Povo* era o instrumento para alfabetizar que, por certo, iria *inovar,* devido ao fato de seus fundamentos teóricos balizarem-se pelo "novo" e "científico".

Tal como na primeira parte, a autora faz a análise dos textos da Cartilha, e conclui que, tanto em *Upa, Cavalinho!* quanto em *Cartilha do Povo*, o conceito de "texto" se encerra em um caráter utilitário e instrumental, servindo, assim, de pretexto para a divulgação de valores sociais vigentes e para fixação de conteúdos escolares. Em assim sendo, a configuração dos textos não comporta uma unidade de sentido e significado interna, de modo que atende a fins externos ao universo textual. Quanto ao método, confirmam-se nessa cartilha os fundamentos teórico-experimentais já presentes e expandidos em *Upa, cavalinho!*, nas instruções para usos da cartilha. No que diz respeito à função do professor, Bertoletti entende que nessa cartilha, é conferido ao professor um papel de maior relevância do que em *Cartilha do Povo*. Essa "relevância" é expressa na medida em que Lourenço Filho evidencia que o professor deve estar bem preparado para despertar na criança o desejo de aprender.

Nesse despertar, a figura do professor é imprescindível, pois a ele compete metade da direção da aprendizagem, cabendo a outra metade do ensino à cartilha. Nesses termos, a autora conclui que a relevância do professor tem seus limites, uma vez que, para Lourenço Filho, a concepção de ensino se convertia em dirigir a aprendizagem, restringindo a

atuação do professor a motivar essa aprendizagem. Para que o professor cumprisse a sua função, deveria seguir as instruções que se encontram na explanação do plano de *Upa, Cavalinho!,* mais detalhada do que em *Cartilha do povo*[8].

Seguindo a perspectiva analítica de Mortatti, Mantovani Bertoletti (2006) toma por referência a *configuração textual* das cartilhas e procede à sua análise, considerando o pensamento do autor, o seu tempo, suas necessidades e interesses no empreendimento de seu projeto de alfabetização. Desse modo, percebe o projeto de Lourenço Filho dentro de um movimento de reconstrução da sociedade aquecida pelos ideais republicanos, sintetizados na ideia de democratizar e socializar, que se concretiza nas páginas das *Cartilhas*, pois nela, o autor expressa a mentalidade educacional da época. Todavia, não discute as contradições no interior desse movimento, de modo que as cartilhas são apenas um "livro" que compreende um pensamento hegemônico atuante, tal como fica evidente nas palavras da autora:

> *Cartilha do Povo,* portanto, não se caracteriza por ser um instrumento neutro com fins simplistas de transmissão das técnicas do ler e do escrever, trata-se do instrumento de divulgação e aplicação de uma mentalidade nacionalista, moralizante, que ressalta a ideia e o sentido da nação e seus símbolos, bem como conclama a todos a assumirem suas responsabilidades como trabalhadores, estudantes, enfim, como brasileiros que tem uma função a desempenhar para o progresso e o desenvolvimento nacional, para ingresso do país na era da industrialização e na modernidade. (BERTOLETTI, 2006, p. 56)

Nesses termos, considera-se que suas análises são internas às cartilhas e ao seu idealizador. Bertoletti guarda questões importantes entre "aspas". Embora, faça observações de fundo, não evidencia as contradições e as convergências daquele "movimento inovador", articulado pela base material da sociedade. Sendo assim, suas conclusões, mediante procedimento analítico-descritivo, se propõem a não atribuir valor às cartilhas, qualificando-as numa relação: mais modernas, por isso melhores; tradicionais, por isso ruins, mas do ponto de vista histórico, o certo é considerá-las em relação a seu tempo. Há que se concordar com a autora a esse respeito. Todavia, considerá-las dentro de seu tempo histórico, não implica atribuir juízo de valor, mas em termos históricos, isto é como expressão de luta de classes e de contradição, além de explicitar a sua função na

[8] Conforme Bertoletti (2006), comparado em escala, *Upa, Cavalinho!,* não corresponde ao volume de exemplares vendidos da *Cartilha do Povo*. Porém, também foi de grande sucesso, uma vez que já havia bastante concorrência de cartilhas no mercado editorial e, ainda assim, ela teve mais de dez edições até o ano de 1970, de forma que em todo o país seu acolhimento foi tão grande quanto o de sua precedente.

condição de instrumento para alfabetizar, no bojo da constituição da sociedade capitalista burguesa.

Bertoletti se atém, em sua análise, a duas considerações: de uma parte, a de estabelecer um comparativo entre as duas cartilhas e de outra parte a de observar o seu caráter de permanência que, segundo ela, provavelmente, se explica:

> por nessas cartilhas se apresentarem as sínteses das teorias científicas sistematizadas e propostas por Lourenço filho, em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, teorias estas rigorosamente fundamentadas e ratificadas ao longo do tempo; talvez, ainda, por sua característica "facilitadora" em relação ao trabalho do professor, resultante da exploração adequada, por parte de Lourenço filho, do papel mediador e concretizador desse instrumento, mediante a utilização de um método misto (eclético) de alfabetização, ou resultante das minuciosas explicações do autor quanto aos procedimentos do professor, no *Guia do mestre*; talvez pela ligação das cartilhas aos diferentes momentos históricos, suas necessidades e anseios, e à promessa de algo novo e que resolveria os problemas da alfabetização brasileira; talvez ainda, devido ao prestígio e respeito conseguidos pelo autor em uma carreira intensa e extensa. (BERTOLETTI, 2006, p. 121).

A pesquisadora não avança em suas reflexões acerca da produção das cartilhas no interior da organização do trabalho didático, fio condutor para a apreensão de sua construção, enquanto instrumento orientador do trabalho do professor. A autora capta questões importantes, mas não as explora em suas análises. Alves (2005) destaca que, ao entendimento de um objeto particular, é preciso tocar o movimento que relacione esse objeto singular ao universal, de maneira que as análises das questões tratadas pela autora exigiriam considerar a produção da escola moderna no interior da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, Alves (2005, p. 3) destaca uma postulação de Marx (1985, p. 119), segundo a qual não "se produzem as abstrações mais gerais senão onde existe o desenvolvimento concreto mais rico, onde um aparece como comum a muitos, comum a todos. Então já não pode ser pensado somente sob uma forma particular". Portanto, para entender as cartilhas como expressão dos métodos de alfabetização, concretização de um pensamento hegemônico atuante, ou os aspectos da relação educativa contido nesse instrumento, é preciso apreendê-las como elemento constituinte da organização do trabalho didático, no interior da escola moderna.

É importante dialogar também com mais uma das conclusões da autora no que respeita às reformulações de Lourenço Filho:

> a) A preocupação inicial com a educação popular e com a "alfabetização das massas" perde a sua relevância, tornando-se a alfabetização de crianças o ponto principal das preocupações do autor [...]
> b) Um interesse muito maior pelas questões do ensino vem ganhar espaço, num lugar ocupado, antes, por questões de aprendizagem;
> c) O papel do professor é redefinido, passando de mero "motivador do aprendizado" para "regulador e diretor da aprendizagem", responsável pelo estabelecimento das relações entre aluno, material de ensino e ambiente escolar, e as instruções para uso da cartilha crescem em importância e quantidade [...]. (BERTOLETTI, 2006, p. 120).

Essas *conclusões* serão retomadas e discutidas mais adiante neste trabalho; por ora, cabe considerar que o projeto de alfabetização de Lourenço Filho se deu no bojo de um processo de mudança social, em virtude dos efeitos dos conflitos e desequilíbrios provocados pela primeira guerra mundial, cuja diretriz se movia pela ideia de "democracia". À época, postularam a educação como parte necessária às exigências das transformações sociais. O progresso da sociedade moderna se definiu pelo conhecimento da ciência, daí a ideia da nova mentalidade e, como consequência, a definição de novos fins para a escola: numa sociedade em transformação, o indivíduo tinha que ser preparado desde os anos iniciais de sua escolarização, para adquirir autonomia e independência.

Lourenço Filho entendia que à alfabetização deveriam ser garantidos os meios adequados e os instrumentos que atendessem a todos de forma eficiente e econômica. Apoiando-se nos avanços da psicologia, estabeleceu a crítica à educação tradicional e conformou os meios para acomodar a educação das massas. Daí os *Testes ABC* para assegurar a reorganização das turmas, classificando as crianças em níveis de adiantamento. As cartilhas acompanhadas dos *Guias do mestre* eram os instrumentos para assegurar a objetividade no desenvolvimento das atividades e a sua homogeneização. A criança deveria ser incentivada a aprender, mas mediada pela cartilha.

Vera Teresa Valdemarin, no livro, "Estudando as Lições de Coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino intuitivo", lançado pela Editora Autores Associados, em 2004, apresenta aos educadores brasileiros a investigação acerca dos manuais didáticos abalizados pelo método intuitivo: *Primeiras lições de coisas,* de Calkins, os manuais elaborados por Jules Paroz, Saffray e os manuais criados pelo casal Fanny e Michel Delon[9], adotados nas escolas brasileiras.

[9] Lições de Coisas (Safray 1908), Planos de estudos e lições de coisas (Paroz 1875), *Exercises et travaux pour les enfants selon la méthode et les procedes de Pestalozzi et de Froebel* (Fany e Delon 1892/1913) e Primeiras Lições de coisas (Calkins 1886)

Em seus estudos, busca pontuar os princípios educacionais vinculados a uma teoria do conhecimento humano, bem como examinar a influência das teorias filosóficas na formulação de procedimentos didáticos. Trata-se de apreender o modo pelos quais as teorias sobre o conhecimento são convertidas em prescrições metodológicas, para ensinar indivíduos específicos.

Valdemarin (2004) debateu o papel que a escola tem desempenhado na construção da cultura escolar, com ênfase nos aspectos filosóficos, norteadores das prescrições sobre "*o que e como ensinar*", que se consubstanciam no processo de transposição didática[10]. Segundo a autora, como princípio geral, o método intuitivo nas décadas finais do século XIX, apresentou-se com o intuito de modernização ou inovação, mas a prática decorrente desses princípios assumiu interpretações diferentes. Enquanto alguns consideram o método intuitivo o método geral de ensino, outros o consideram adequado a alguns conteúdos, cujos objetos de ensino fossem concretos, permitindo as percepções diretas dos sentidos. Para ela, o método intuitivo, embora com interpretações diferentes, é fundamentado nos mesmos princípios sobre o conhecimento, constituindo, portanto, fontes por meio das quais é possível compreender alguns elementos componentes da cultura escolar, uma vez que expressam valores ilustrativos da seleção de conteúdos operada pela escola.

Finalizando as análises dos manuais de Calkins, Delon e Delon, Safrey e Paroz, a autora conclui que os dois últimos são má pedagogia. Esses autores constroem um discurso modernizante, mas a prática é memorizadora, enciclopédica e moralista. Não se assentam propriamente numa visão científica, mas numa visão ordeira pautada em regras de bom comportamento. O modelo de ensino elaborado por esses autores descaracteriza o método intuitivo, ao retirar-lhe o seu elemento essencial – o objeto, as coisas. Os manuais de Calkins e Delon e Delon, em suas prescrições metodológicas, são exemplos de coerência com os princípios filosóficos a presidir os atos do conhecimento e do ensino. As proposições práticas materializam o pressuposto epistemológico que afirma que o conhecimento provém das coisas exteriores.

A obra de Valdemarin (2004) contribui com as reflexões no que se refere às abordagens de caráter epistemológico que integram o estudo. Seu trabalho foi intenso em direção à construção do seu objeto de estudo. Para a apreensão das bases do método intuitivo, ela foi rigorosa na apreensão do conhecimento filosófico, indo a Bacon, que

[10] A expressão transposição didática foi introduzida por Michel Varret e rediscutida por Yves Chevelard em 1985, no livro *La Transposition didactique*. A transposição didática refere-se à transformação que um saber sofre na passagem do campo científico para o campo escolar. Trata-se de fazer um objeto produzido pelo sábio ser objeto do saber escolar.

define o homem e a natureza como os dois polos constitutivos do conhecimento humano; a John Locke, que investiga as formas pelas quais o homem se apropria e formula ideias e conceitos; e a David Hume, que se propõe a examinar a natureza do entendimento humano. Das análises desses três filósofos, fundamentais para a compreensão do empirismo, traçou as linhas de fundo para a elaboração dos pressupostos para analisar as propostas educacionais elaboradas para o século XIX.

Todavia, o seu objetivo difere do curso que se determinou para a presente pesquisa. Integrando as suas reflexões, o caráter epistemológico dessas elaborações, ao tomar os quatro manuais didáticos fundamentados no método intuitivo, propostos para uso de professores no final do século XIX, Valdemarin (2004) enfoca, por meio da transposição didática, a cultura escolar, e procura compreender os aspectos ligados a valores culturais e econômicos, operando na instrução escolar. Desse modo, *pari passu,* em cada um dos manuais, analisa o procedimento que os autores atribuem ao uso dos sentidos, conforme os princípios epistemológicos do método intuitivo, já que os sentidos são o ponto de partida para o conhecimento.

Pontua, também, a imagem da cultura que eles veiculam, por exemplo, os conteúdos. O foco de análise da autora recai, conforme ela expõe, "nas diretrizes gerais do método de ensino intuitivo, nos objetivos apresentados para a educação infantil e nos resultados educacionais e sociais [...]". (VALDEMARIN 2004, p. 106). É possível notar que a preocupação da pesquisadora foi compreender se na transposição do conhecimento científico para a cultura escolar a pedagogia intuitiva, no interior dos manuais didáticos, conserva os seus princípios. Como exemplo positivo dessa transposição cita Calkins e Delon e Delon.

Neste levantamento, destacam-se ainda dois trabalhos: um relatório de tese, defendido em 2001, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), por Iole Maria Faviero Trindade, intitulada "A Invenção de uma Nova Ordem para as Cartilhas: *ser maternal, nacional ou mestra. Queres ler?*", e o relatório de dissertação de Solange Aparecida de Oliveira Collares, intitulado: "História da cartilha progressiva (1907) nas escolas do Estado do Paraná", apresentado em 2008, ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, (UEPG).

Trindade (2001), em sua tese, estuda as cartilhas utilizadas no Rio Grande do Sul, no período que abrange o final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Seu

objetivo foi o de analisar os discursos e representações que aparecem nas cartilhas ou primeiros livros usados na fase inicial da alfabetização naquele Estado. A pesquisadora tomou como critério de escolha para o exame dessas obras a sua aprovação e adoção na Instrução Pública gaúcha, bem como o fato de terem sido divulgadas na época. O referencial eleito para estabelecer o estudo recaiu sobre os Estudos Culturais e as contribuições dos estudos pós-modernos, pós-estruturalistas e da análise crítica do discurso, em sua vertente foucaultiana.

Seguindo a ordem teórico-metodológica eleita, a autora apresentou o modo pelo qual, em uma época determinada, as contingências entre discursos e suas representações podem ser produzidas em contextos diversos. Mostrou que os métodos alinhados às doutrinas entre o final do século XIX e início do XX se materializaram em prescrições legais quanto ao método e modos de ensino, para que a escola cumprisse o propósito de formar cidadãos republicanos. Nessa perspectiva, não nega a existência do mundo material, mas o mundo real é produto da representação de sentido por meio da linguagem.

De acordo com as bases que adotou para sua investigação, a autora se concentra na análise da cultura pautada na interpretação textual. Nessa perspectiva, olha para a posição ocupada pelas cartilhas em uma cadeia cultural, relacionando-as com outros documentos, com os quais faziam conexões intertextuais e interdiscursivas. Por essa perspectiva, fez a reconstituição histórica do seu objeto de investigação: as cartilhas João de Barros, de Feliciano Castilho e de João de Deus, e analisou os métodos de ensino da leitura e escrita com a finalidade de discutir, entre outras dimensões, qual era a perspectiva de leitura e escrita existente no período republicano, no Estado do Rio Grande do Sul. A autora procurou abordar a expectativa de alfabetismo do governo gaúcho, e como os métodos de ensino da leitura e escrita e as cartilhas ou primeiros livros eram produzidos para atender a essas expectativas.

Ao analisar as cartilhas desses educadores, a autora deixou evidente que a proposta de ensino da leitura e escrita de seus autores deve ser entendida no seu tempo. É importante destacar que, com a reconstrução da história das cartilhas, a autora recuperou o passado e os processos que foram forjando a prática dos professores, iluminando os aspectos para a discussão sobre os métodos. Ao longo da tese, foi mostrando que, nas orientações políticas e pedagógicas da instrução pública, estão impressas as vozes dos sujeitos que ocupavam um lugar de destaque.

Trindade (2001), ao longo do relatório de sua tese de doutorado, em que aborda a história das cartilhas de alfabetização: *ser maternal, nacional e mestra*. *Queres Ler*, tomando-a como artefato cultural, entende que as atividades educativas são a expressão das relações travadas entre os homens, mediadas pelas relações de poder. Pode-se dizer que, nessa ótica, o considerara como uma "peça" que marca o aspecto da manifestação ideológica burguesa.

Solange Aparecida de Oliveira Collares, no âmbito da linha de pesquisa "História das instituições escolares," constituída no Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" nos Campos Gerais – PR – HISTEDBR, anuncia que para estabelecer a análise de seu objeto de investigação, elegeu a perspectiva histórica de cunho marxista. Trata-se da Cartilha Progressiva, um manual de leitura, de autoria de Lindolpho Pombo – escritor e professor que atuou junto aos responsáveis pelo ensino público e que se destacou como Diretor em escola pública – foi editado, pela primeira vez, em 1900, tendo sido utilizado até 1907, pelas escolas públicas e particulares do Paraná.

Para a condução do estudo, a pesquisadora considerou a ideologia como categoria fundamental para a análise da sociedade e, como princípio educativo, mediador das relações entre os homens, determinando as formas de organização social, política e jurídica. Para estabelecer a relação ideologia-educação, no âmbito das cartilhas, Collares considerou necessária a análise do objeto em estudo sob a perspectiva histórica, balizada na concepção de Marx.

O objetivo foi analisar em que contexto social e político havia surgido a cartilha utilizada nas escolas primárias do Estado do Paraná, para a instrução da leitura e da escrita. Especificamente, buscou analisar a primeira cartilha paranaense de alfabetização, bem como seu surgimento e sua importância e, ao mesmo tempo, investigar a concepção pedagógica do autor na Cartilha Progressiva.

A escolha desse estudo foi motivada pela necessidade de verificar a influência desse instrumento didático na formação educacional de pessoas no início da Primeira República. Como resultado, a autora pontuou nesses manuais de leitura, a imposição de valores e a manipulação da conduta moral e cívica com o objetivo de naturalizarem o enquadramento dos comportamentos sociais, o que demonstra uma clara intencionalidade do ensino e dos conteúdos que, em tempo algum, haviam permanecido neutros às imposições ideológicas e sociais da época.

Collares (2008), em sua dissertação, pontua nos manuais de leitura a imposição de valores e a manipulação da conduta moral e cívica para o enquadramento de comportamentos sociais. Observa, também, que esse instrumento como objeto de estudo foi circunscrito como uma "coisa", expressão utilizada por Alves para designar a naturalização desse instrumento de trabalho, desconsiderando a sua historicidade. Embora o livro didático seja analisado em uma perspectiva histórica, suas análises situam-se no processo de mudanças e permanência e reiteram a sua continuidade como instrumento de transmissão dos "saberes". Assim, segundo Collares, as cartilhas apresentam muitas facetas difíceis de serem definidas.

Conclui-se, esse levantamento com um artigo de Vivian Batista da Silva (2006)[11], "*Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil* (1870-1970)", em que a pesquisadora procurou construir a história comparativa dos manuais pedagógicos editados no Brasil e em Portugal. O estudo concentra-se no período que vai de 1870 – ano em que foram publicados os títulos mais antigos – até 1970, momento em que são introduzidas "novas técnicas editoriais" (fotos, ilustrações, capas coloridas, letras maiores), as quais geram outras práticas de leitura. A autora esclarece ter sido nesse momento que os manuais passaram a ser utilizados para realizar estudos acerca do "ofício de ensinar", junto às disciplinas de Pedagogia, Didática, Metodologia e Prática de Ensino.

Adotando a perspectiva teórica das "práticas culturais", Silva (2006, p. 1) informa que buscou investigar em que medida os "livros dos normalistas" contribuíram para a efetivação de um modelo de escola conhecido em vários lugares do mundo, pois, segundo ela, a "história dos manuais articulou-se à difusão da escola e dos conhecimentos pedagógicos". Os livros da Escola Normal, afirma a autora, foram produzidos no período de constituição dos sistemas de ensino públicos, obrigatórios, gratuitos e organizados pelo Estado. Para desenvolver a investigação, a pesquisadora catalogou oitenta títulos de manuais pedagógicos (livros dos normalistas), sendo vinte e cinco portugueses e cinquenta e cinco brasileiros, selecionando dez para análise, no referido texto.

Conforme Silva (2006), os manuais pedagógicos – que circularam tanto em Portugal como no Brasil – tiveram como objetivo divulgar uma forma de ensinar, produzindo uma espécie de "gramática do magistério". Vivian Batista explicita em sua investigação, três momentos que caracterizam os manuais portugueses e brasileiros

[11] 29ª Reunião Anual da ANPED - Grupo de Trabalho: História da Educação - 02. Disponível em <www.anped.org.br>.

analisados: 1) os manuais foram escritos para uso dos professores que trabalham no nível elementar da escolarização básica 2) o marco da história dos manuais pedagógicos nos dois países coincide com o movimento da Escola Nova, décadas iniciais do século XX e, 3) os manuais passam a expressar o processo de "tecnicização do ensino", privilegiando "argumentos mais sintéticos e prescritos" a respeito do processo de ensino.

Assinale-se que dos seis trabalhos aqui descritos, cinco abordam o método e o conteúdo de forma direta ou indireta. As pesquisas apresentadas mostram que, de fato, os métodos de ensino e os conteúdos de alfabetização e, como consequência, a discussão sobre como conhecer e ensinar a língua estão nos manuais didáticos, sejam aqueles para uso exclusivo dos professores, ou nas cartilhas para ensinar a ler. Entende-se assim, que essa temática é terreno de sulcos profundos, e que a considerar os distintos referenciais teórico-metodológicos, tornam-se espaço aberto para investigação.

Desse modo, após estabelecer as principais ideias contidas nessas produções, ficou evidente que esses estudos, apesar de estabelecerem a abordagem em uma perspectiva histórica, nenhuma das aqui referenciadas analisou a historicidade do objeto de investigação, tal como se considera nesta pesquisa, e como já explicitado anteriormente: explorar os fundamentos dos métodos e dos conteúdos presentes nos manuais didáticos, bem como a função e a posição assumidas na organização do trabalho didático.

Não obstante, Trindade e Bertoletti abordam a permanência do manual didático. Pode-se concordar a respeito da relevância dessa questão, porém, isso não é suficiente, se se desconsiderar o impacto dessa continuidade no trabalho educativo, do ponto de vista histórico. O manual didático, que surgiu com o estabelecimento da escola moderna burguesa, compõe os métodos e conteúdos que dominam o interior das salas de aula.

É certo que, em termos físicos, sofrem alterações em sua forma, são aperfeiçoados tecnologicamente, mas desde sua origem, tem uma configuração que lhe é intrínseca, não pode ser "salvo" porque expressam a divisão e a especialização que se conformou na sociedade moderna, desde o trabalho manufatureiro. Hobsbawm (1988) diz que se se tratar de questões que envolvem a continuidade e descontinuidade isoladamente na história, perde-se a característica daquilo que lhes dá relevância na discussão. Portanto, neste estudo, procura-se situar o objeto em seu processo de produção, o que inclui sua origem, permanência e transformação, refletindo acerca de sua condição histórica e percebendo a sua historicidade.

Nesses termos, entre os pesquisadores que se colocam no campo da história da educação, toma-se como fonte importante para esta pesquisa os trabalhos de Alves, já citado anteriormente, destacando-se dois de seus livros, um deles lançado em 2001, *"A produção da Escola Pública Contemporânea*", e o outro, publicado em 2005, *"O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas",* ambos publicados pela Editora Autores Associados. No primeiro, sua discussão se reporta às principais vertentes do pensamento burguês e discute a gênese da escola pública universal, afirmando que quem efetivamente está na origem material da escola moderna é Coménio, com a criação de um modo de organizar o trabalho didático que permite a universalização do ensino. No segundo, caracteriza as diferentes formas históricas de realização do trabalho didático, desde o ensino feudal de caráter individual ao ensino coletivo na escola moderna. Daí a sua importância neste estudo, já que se adota como referência a categoria organização do trabalho didático, para indicar a historicidade do manual didático enquanto instrumento de trabalho do professor. Tomando como base suas discussões procurou-se avançar na análise dos métodos e conteúdos em manuais didáticos destinados à alfabetização.

Como já anunciado no início da introdução, no livro didático está impresso tudo o que efetivamente caracteriza o ensino da alfabetização, portanto, nele está precisamente definido o foco de estudo: os métodos e conteúdos de alfabetização. Buscou-se ancorar a pesquisa em um referencial teórico informado pela totalidade, e apreender as determinações sociais mais amplas que tornam inteligíveis, no processo de alfabetização, os conteúdos e métodos, veiculados por esse instrumento, no interior de uma dada organização do trabalho didático, no período em questão. Teve-se, então, como intenção nesta pesquisa, apreender o objeto em estudo, relacionando-o com o movimento da sociedade, a fim de entender a sua incorporação na prática didática, decorrente das necessidades de seu tempo, elemento que determina a sua adoção dado num tempo histórico.

O texto deste trabalho foi desenvolvido em quatro capítulos, além das considerações finais. Se se toma como ponto de partida que o entendimento de todas as coisas produzidas pelo homem implica a sua construção histórica, no capítulo I, em breve incursão no movimento histórico do homem em direção à construção da língua escrita, aponta-se como ela surgiu, como se transformou no ato de ler e como impactou a vida humana e a educação. Nesse sentido, apresentou-se a natureza da língua escrita e, por conseguinte, buscou-se mostrar a complexidade de sua apreensão pela criança, no processo

de alfabetização. Seguindo esse raciocínio, foram abordadas, em seguida, as bases históricas de constituição do manual didático na escola moderna, pois, na matriz que procurou ancorar este trabalho, é basilar apreender as suas origens, o que implica captar a historicidade desse instrumento. Para o entendimento desse processo foi necessário captar as bases que determinaram o processo da leitura e da escrita, de modo que, discutir os métodos e conteúdos em manuais didáticos destinados à alfabetização implicou desvelar esse instrumento de ensino em seu caráter histórico.

Procurou-se, também, assinalar o esgotamento do latim como língua suficiente no domínio da comunicação, e que a propagação das línguas nacionais modernas ganharam importância com o estabelecimento do capitalismo. Tratou-se, então, de indicar que a instituição das línguas nacionais, a leitura, a escrita, os instrumentos para ler e escrever e para ensinar, os métodos e conteúdos, não são coisas com existências independentes, elas se forjaram e nasceram em contextos específicos para responder a necessidades históricas. Assim, mostrou-se, ainda como Coménio apontou para o método científico, edificado na ciência moderna, e a possibilidade de inaugurar uma pedagogia com os princípios adequados para a educação na nova sociedade.

No capítulo dois, buscou-se evidenciar o caráter histórico do método e assinalar que eles foram um dos instrumentos para contribuir com as transformações na base da sociedade, apontando as circunstâncias históricas em que foram forjados os métodos da ciência moderna e a convergência desses aos métodos de ensino e, também, os limites históricos que os caracterizaram nas propostas educacionais. Abordou-se, também, o caráter utilitário do método indutivo, proposto por Bacon para o intelecto humano, e o de Descartes, que propõe a dedução no desvanecer das velhas idéias pelo "pensar e fazer".

Assinalou-se ainda que, fundamentalmente, o método que está na base do trabalho educativo se alinha com o utilitarismo que se evidenciou na ciência moderna. Distinguiu-se em importância nesse trabalho, Gabriel Compayré, pois que, na transição do século XIX para o XX, quando a pedagogia se encaminhava para a especialização, no âmbito das discussões acerca da renovação do ensino, esse educador francês, polemizou as reformas educacionais que evidenciavam como instrumento basilar, o método intuitivo. Em que pese à problematizações feita pelos educadores modernos, Compayré colocou em questão a existência de um *método intuitivo*. Esse pedagogo francês criticou os pedagogos modernos que se colocaram na base da reforma do ensino, afinados com as perspectiva da escola burguesa. Compayré foi de encontro às propostas de reforma que anunciaram os princípios

da Escola Nova, indicando a tendência da escola moderna em atribuir autonomia aos instrumentos, descaracterizando o ensino. Discutiu-se como esse educador se colocou em relação às críticas que estabeleceu com os educadores modernos, e procurou avançar na análise, indicando que os métodos, no movimento mais amplo, são também instrumentos que, em última instância, respondem a necessidades históricas.

Se Compayré fez frente aos princípios que viriam adensar a simplificação e objetivação do trabalho do professor, que se constituem na base dos instrumentos de trabalho, Rui Barbosa e Lourenço Filho os tomam como referência para suas propostas de reforma no Brasil.

Desse modo, complementando o quadro histórico, nos capítulos três e quatro, fez-se a recuperação dos antecedentes históricos dos dois brasileiros, Rui Barbosa e Lourenço Filho, que se destacaram na educação em nosso país. Embora, em momentos históricos distintos, e marcados por características próprias, ambos fizeram parte um mesmo movimento de reforma, já que, em suas bases, vislumbraram as aspirações da sociedade capitalista e, pela base material, apreenderam objetivamente as reformas de ensino.

Mostrou-se que, fundamentalmente, embora as reformas propostas pelos dois intelectuais se distingam pelo lapso de tempo de quase três décadas, para resolver a problemática educacional ambos tomaram, como questão de fundo, o método e os instrumentos didáticos para orientar o trabalho do professor. Tanto um quanto o outro, disseminaram a ideia do aprendizado, *fácil, rápido, simples e de densidade compacta do saber*. Analisaram-se, então, essas obras, porque, na condição em que se apresentam, são representativas das propostas de ensino no entretempo desses períodos.

Abordou-se, nesses capítulos, a tese propriamente. Conforme já explicitado, foram eleitos três livros para o estudo. Assim, no terceiro capítulo, expôs-se a pedagogia proposta por Rui Barbosa, traçando-se brevemente o contexto histórico em que ele viveu quando propôs para a reforma do ensino público a utilização do manual, *Primeiras Lições de Coisas*, abalizado pelo *método intuitivo*. Trabalha-se, então, com a obra de Calkins, um manual de ensino elementar para uso de pais e professores, indicado por Rui Barbosa para ser o instrumento por excelência nas mãos do professor. Analisou-se, a partir do método e conteúdo impressos no livro *Primeiras Lições De Coisas,* o impacto no trabalho de alfabetização, discutindo-se em que medida a perspectiva pragmática, orientada pelo método objetivo, que também orientava o conteúdo, privilegiou a leitura e que tipo de leitura se constituiu no âmbito desse processo de ensino.

Distinguiu-se também, a posição e a função do professor no processo de ensino e, nesse sentido, observou-se que, para Rui Barbosa, o manual traduzia-se em um instrumento tão detalhado com instruções tão pormenorizadas, que qualquer professor sob sua orientação seria capaz de ensinar. Evidenciou-se que as *Lições de Coisas,* na condição de manual didático, tal como se instaurara na escola moderna, contêm, a *priori*, a função essencialmente técnica, zelando, precisamente, pela economia de tempo e de fadiga. De fato, era essa a razão de ser da escola que se reclamava para a sociedade moderna movida pelo pragmatismo. Procurou-se assinalar que, dada à emergência das mudanças na base material, em fins do século XIX, a reforma do projeto educativo estabeleceu-se em vista dos princípios norteadores do utilitarismo que lhes eram peculiares e o *método intuitivo* traduzia as lições pertinentes e coerentes, já que ensejava em seu interior, a prática.

Tentou-se compreender e analisar os métodos e conteúdos impressos no manual *Primeiras lições de Coisas*, e apreendeu-se o *método intuitivo* como um instrumento com objetivo bem determinado, que se enraíza nas entranhas da modernidade, para especializar o professor na técnica de ensinar pela realidade sensível, apesar disso, e de Rui Barbosa ter defendido a escola pública e universal, destacando-se no Brasil como precursor no tratamento da pedagogia como um problema social, os problemas da educação não se resolveram por ali, apresentando novas questões, de onde se origina outra reforma no ensino escolar.

Assim, no quarto capítulo, seguindo o estudo que se propôs, tomam-se para análise os manuais *Testes ABC* e *Cartilha do Povo*, de Lourenço Filho. A exemplo do que foi feito no capítulo três, abordou-se o contexto histórico em que Lourenço Filho, constatando fracassos na alfabetização, propôs uma *renovação* na organização escolar e, quase três décadas após a *inovação* de Rui Barbosa, a escola, já com uma demanda maior, e tendo o trabalho didático organizado no modo coletivo e simultâneo, apresentava os seus limites, cujos problemas se refletiam no processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino. Lourenço Filho, visando superar aqueles limites, propôs uma *renovação* na organização escolar, que consistia em reagrupar as crianças nas classes de alfabetização conforme o nível de maturidade, para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Mostrou-se que, desde 1920, Lourenço Filho atuou de forma intensa na educação brasileira, vindo a ser o grande defensor da *Escola Nova.* Obras de autores estrangeiros, como *Henri Piéron* e *Édouard Claparèd*, além de *Dewey, Montessori, Decroly*, inspiraram as linhas mestras para a edificação de sua *escola nova*. Utilizando-se da Psicologia

Experimental, desde 1925, em um trabalho laboratorial, na Escola Normal da Praça da República, Lourenço Filho tivera as bases científicas para criar os instrumentos necessários ao empreendimento de sua proposta, para dar conta dos problemas que se apresentavam no ensino coletivo e simultâneo.

Dois livros, *Cartilha do Povo* e os *Testes ABC*, foram basilares na proposta de Lourenço Filho, uma vez que comportariam a *simplificação e objetivação do trabalho* didático. Os *Testes ABC*, além de teorizarem acerca dos fundamentos dos processos da leitura e da escrita, nas mãos dos professores seriam um instrumento que trazia um método *simples, rápido e econômico*, de fácil aplicação para distinguir os níveis de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita, o que permitiria o rearranjo de classes seletivas. Assim, o problema da organização escolar, que se configura no ensino coletivo e simultâneo, seria resolvido a partir da classificação por níveis de maturação, brotando daí a impressão de atender as crianças em suas individualidades.

Indicou-se que a *Cartilha do Povo* foi apresentada pelo autor no verso da folha de rosto, como um instrumento que desempenha uma função tão plena e completa, que se constitui como a protagonista no processo de ensinar. Nesse instrumento está objetivado todo o programa de alfabetização, um plano extremamente simples, orientando o aluno de modo que ele possa operar o seu aprendizado individualmente. Enfim, os *Testes ABC* e a *Cartilha do Povo*, cumprindo funções distintas, porém, complementares ao objetivo do autor, possibilitariam a correção dos problemas que se colocavam na organização do trabalho didático que instituiu o ensino coletivo e simultâneo. Na perspectiva de conhecer a criança e criar um instrumento voltado para ela, Lourenço Filho transforma o processo de aprender a ler e a escrever em processos técnicos que prescindem da leitura, que seria de fato uma atividade da alfabetização.

Conclui-se, mostrando que Rui Barbosa e Lourenço Filho são duas expressões do mundo burguês e, conforme indicado no capítulo quatro, a despeito das singularidades que distinguem suas reformas, em vista que do momento histórico em que elas emergiram, comprometidos ideologicamente com as bases do sistema, não ofereceram e nem poderiam oferecer um projeto de educação emancipador.

Finalizando o trabalho, as considerações procuram mostrar que este estudo apresenta ainda um caráter preliminar, no sentido de que há ainda muitas questões a serem abordadas e, por certo, exigem aprofundamentos em determinados aspectos. Assim, do ponto de vista

da pesquisa científica não pode ser dado como esgotado, pois, apesar de ser um campo de estudo de produção considerável, na perspectiva aqui anunciada, há ainda poucos estudos.

Constituem-se, então, espaços para, a partir de novas formulações, de complementos ou de aprofundamentos, estabelecer estudos que se assentem na perspectiva de estabelecer, por meio da análise dos métodos e conteúdos de alfabetização instituídos pelos manuais, a sua historicidade e, colocando em questão estes instrumentos que não cumpriram e não cumprem as necessidades reivindicadas para a formação de homens leitores.

CAPÍTULO I

1 O MANUAL DIDÁTICO E A ESCOLA MODERNA: BASES HISTÓRICAS

Tal como se anunciou na *Introdução*, objetiva-se nesta pesquisa analisar os métodos e os conteúdos de alfabetização em manuais didáticos utilizados para a capacitação de professores e, também, nas escolas do ensino primário, nos séculos XIX e XX. Por isso, este capítulo procura recuperar os aspectos que foram determinantes à instituição dos manuais didáticos na escola moderna, para a compreensão do caráter histórico dessas produções.

A perspectiva que norteia o presente estudo é a de que toda ação humana é histórica, questão evidenciada por Alves (2005) quando formulou a categoria organização do trabalho didático, indicando que, historicamente, três elementos distintos correspondem a sua sistematização:

> a) [...] uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador,* de um lado, e uma *forma histórica de educando* (s), de outro;
> b) Realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
> c) E implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-11, os grifos são do autor).

Ao tomar essa categoria como referência neste trabalho, o método pelo qual se pretende orientar o estudo só poderia ser a *Ciência da História*[12]*,* que é abalizada por Marx e Engels (1991, p. 23), em a *Ideologia Alemã,* como sendo a única ciência capaz de examinar a história sob dois aspectos: "a história da natureza e a história dos homens".

Compartilhando a síntese de Souza (2012), entende-se que só a história, tal como a pensaram Marx e Engels, permite definir a ciência nos seus limites mais abrangentes, como também a apreensão de qualquer objeto em sua gênese, desenvolvimento e obsolescência. *Ciência da História* implica um método determinado afirma a mesma autora, "Método de investigação e análise das formas tornadas concretas e humanizadas

[12] Segundo Alves (2005, p. 3) essa denominação, apesar de discutível, é ainda preferível em face de outras expressões como *marxismo ou materialismo histórico.* Marxismo insinua a ideia de adesão incondicional à escola e fidelidade absoluta aos textos de Marx*,* enquanto *materialismo histórico* surgiu já no bojo do processo de emergência do *materialismo vulgar* e como sua expressão mais acabada. [...] Ciência da História, por seu turno, implica a radical revelação da historicidade das obras humanas, inclusive da própria concepção que a preside, bem como da forma de produzir o conhecimento que lhe é pertinente.

pelo trabalho do homem, sob condições históricas contraditórias" (SOUZA, 2012, p. 2). E nas palavras de Netto (2011, p. 42) "Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento [...]". Dessa perspectiva, se se toma um objeto isolado do movimento real de sua produção fica-se impedido de qualquer estudo de relações entre suas bases de origem e, portanto, obscurecido o entendimento de sua forma concreta de existência.

Criar condições para viver, instituir novas necessidades e renovar a própria vida são três aspectos da atividade social que, para Marx e Engels (1991), coexistem desde os primórdios da história e desde os primeiros homens, fazendo-se ainda valer na história. Esses três aspectos são sintetizados na produção da vida que toma, incessantemente, novas formas condicionadas pelas necessidades e pela *práxis* social. O homem, desde o seu surgimento na Terra, inventou e desenvolveu meios para mediar suas relações, e a linguagem escrita e oral traduzem essa particularidade humana.

Como explicitam Marx e Engels (1991), examinado os aspectos produzidos pelo homem em suas relações históricas, verifica-se que ele tem consciência e, conforme produz os seus meios de vida e os instrumentos para mediar as suas relações, a sua consciência se alarga. De início, é primitiva, puramente natural, misturada ao meio sensível, numa relação determinada pela natureza e, no começo, é tão animal quanto a própria vida, todavia é diferente do animal em si.

No dizer de Vygotsky (1991), é certo afirmar que os macacos apresentam rudimentos de "linguagem" relativamente bem desenvolvidos, principalmente em termos fonéticos, que até se assemelham à fala humana. Porém, Vygotsky aponta que Koehler (1921), ao estudar os chimpanzés, afirma que neles as expressões fonéticas expressam nada mais que desejos, afetos, desprovidos de sinais que impliquem algo objetivo. Não há conclusão de que os animais tenham atingido em suas ações um pensamento planejado. Embora tenham usado instrumentos e outras formas de comportamento aprendido, não demonstraram indícios de intenção em seus desenhos, representação ou atribuição de significado objetivo aos seus produtos.

O homem, por sua vez, desde a antiguidade, de forma variada, já tinha a intenção de objetivar a fala, criando instrumentos e métodos para expressar os seres do mundo, começando pelo desenho, até chegar à palavra escrita, como forma de representar a linguagem oral. Portanto, o pensamento e a linguagem são características primárias do

homem, e nas palavras de Marx e Engels, a consciência humana toma o lugar do instinto, pois que,

> a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim: o animal não se "*relaciona*" com nada, simplesmente não se relaciona. Para o animal sua relação com os outros não existe como relação. A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo, enquanto existirem homens. (MARX e ENGELS, 1991, p. 43).

O homem, na sua materialidade, ao longo da história, modifica e sofre modificações, no processo de intercâmbios sociais. Então, desde as relações que se estabeleceram na comunidade primitiva, na forma de sociedade tribal, comunal e estatal, e na propriedade privada moderna, enfim, da sociedade dividida em castas, estamentos ou classes sociais, o homem foi produzindo suas ideias e suas representações. Foi, sobretudo, aprimorando sua consciência e linguagem como emanação de suas ações na base material, e criando instrumentos para mediar tais relações, objetivar e simplificar suas atividades.

Confirma esse pressuposto a premissa de que a linguagem oral e a escrita, como objetos de expressão e de interlocução, comportaram formas diferentes em tempos diferentes, fato que funda a sua natureza histórica.

Dessa lógica, sob o influxo das necessidades que assomaram nas sociedades, a linguagem escrita e a leitura, bem como os instrumentos para seu registro – papiro, pergaminho e o papel impresso – e para a aprendizagem das novas gerações – métodos de ensino e conteúdos – produzidas ao longo da história, modificaram-se, conforme as transformações na forma concreta de produção da vida.

Nesse quadro, sucessivas alterações promoveram o desenvolvimento da leitura e da escrita, e, nesse processo, a alfabetização ganha historicamente um caráter bem específico. Em outros termos, ela tem os seus limites e extensão dentro do movimento de uma sociedade que se configura por contradições. Portanto, ela está dentro de um processo histórico que se distingue por novas necessidades e que demanda superações.

O ensino da linguagem escrita e da leitura apresenta-se articulado às condições materiais de cada época, e sua apropriação, como instrumento cultural, técnico ou social, vincula-se às transformações materiais instituídas nas sociedades; impregnando, portanto, em sua história, um conjunto de elementos que permitem detectar a sua dimensão histórica.

Nesses termos, buscou-se compreender, mais amplamente, o papel que a alfabetização tem desempenhado no interior do trabalho didático na escola moderna; por isso, tomam-se para análise os métodos e conteúdos de alfabetização em livros didáticos que, na condição de instrumento de trabalho, são utilizados para a capacitação de professores, como é o caso do livro *Primeiras lições de coisas*, no século XIX, e nas escolas do ensino primário para alfabetizar as crianças, como a *Cartilha do Povo* e os *Testes ABC,* no século XX.

Todavia, antes de adentrar a temática especifica, é importante realizar, ainda que de forma breve, uma incursão na história, em direção à instituição do manual didático, na escola moderna, visando dimensionar a sua natureza histórica e os impactos de sua utilização nos conhecimentos.

1.1 **O livro –** a escrita e a leitura

Ao lado da invenção da escrita, a leitura teve significado diferente, e ambas apreendidas enquanto necessidade na sociedade resultam, fundamentalmente, de um processo que as integra: a alfabetização, que se dinamiza num movimento histórico. Desde quando os sumérios empregaram o valor fonético, a escrita passou a constituir "uma sequência lógica de sons podendo ser lida, recriando uma linguagem natural humana. Em vez de lerem-se imagens, lia-se, desse modo, linguagem". (FISCHER, 2006, p. 15).

Observa-se na história que, nas sociedades antigas, a leitura e a escrita ganharam contornos bem específicos em sua materialidade; e, no que diz respeito à sua amplitude e dimensão na vida social, destacou-se eminentemente com um caráter especializado, reservado aos escribas e às pessoas ligadas à aristocracia e à nobreza. Fischer (2006) indica que o escriba se personificava pelo ato de registrar – sua função primordial –, e pelo ato de ler-declamar. A escrita era o registro, e "ler" na voz do escriba egípcio consistia em declamar, recordar em voz alta, confirmar oralmente fatos para evitar contendas. A escrita destinava-se, antes de tudo, a dar à palavra humana o caráter de verdade, evocado pela leitura em voz alta. A leitura e a escrita eram realizadas por um seleto grupo, e não existiam como atividades autônomas; no mais das vezes, eram complementos ao discurso oral.

Segundo Fischer (2006), até o século V a.C., a leitura ainda estava ligada a questões administrativas, os escritos que eram lidos não faziam do leitor um analista-

intérprete ativo; eles tinham a função de ajudar a recordar contas simples ou informações. A leitura era, enfim, de base prática, com um caráter de recuperação de dados.

Segundo Cavallo e Chartier (1998, p. 17), Roma inaugurou uma etapa de maior circulação da leitura, registrando que "a época imperial marca uma nova etapa nas práticas de leitura, devida, antes de tudo, ao progresso da alfabetização". Segundo os autores, o mundo greco-romano tornou-se um mundo de vasta circulação da leitura, exigindo uma crescente demanda de livros, bem como a produção e distribuição de um tipo diferente de livro, o *codex*[13], mais adequado às necessidades dos novos leitores e das diferentes práticas de leitura.

Foi a Idade Média que marcou a transição da prática da oralidade para a escrita que, inicialmente, era acessível apenas às classes dominantes: a aristocracia e o clero. Muito tardiamente, a palavra escrita, de domínio de eruditos, clérigos e eclesiásticos no poder, foi estendida à esfera pública, em torno do século XI ao XIV. Segundo Nunes (1979, p. 74), Santo Agostinho traçou um plano de estudo para orientar os intelectuais cristãos e os programas das escolas, no qual em sua obra *De Doutrina Christiana* estabelecia que o centro da aprendizagem era a Sagrada Escritura.

Nessa fase da história, os livros eram artigos raros, em vista do processo custoso de sua produção, pois, além da aquisição e preparação da pele de bezerro, a cópia era feita à mão. Em decorrência do alto valor, os alunos não tinham condições de adquiri-los, então, eram utilizados por empréstimo, do professor ou da escola. Desse modo, o livro ficava aberto sobre a mesa para ser compartilhado por três ou mais alunos sentados em um mesmo banco. Por isso, não eram utilizados para o estudo em si, mas apenas como um recurso de memória. Assim, tinham os alunos que ler e gravar.

Conforme Fischer (2006), Tomás de Aquino desenvolveu uma série de regras de memorização para o leitor. A esse respeito, Manacorda dizia que a sinagoga era o centro e se caracterizava pelo método de uma obsessiva memorização e repetição com pouca atenção ao ensinamento da escrita. Para Manacorda (2004, p, 115) "o uso de decorar as paredes com afrescos ilustrando episódios da vida de Moisés e de Cristo, para fins de aculturação ou de edificação", visava, a um processo de adaptação às práticas sociais, mais do que à instrução formal. É importante notar que os quadros eram considerados

[13] Barbier (2008, p. 53) informa que o codex não se impôs absolutamente na Roma Imperial, onde o livro permanece um volumen sobre o papiro, enquanto o pergaminho e o codex servem apenas para trabalho mais rápidos e, sobretudo mais breves, notas ou rascunhos. A generalização do codex data apenas do século III e IV: a pele (de carneiro) é preparada para servir de suporte à escrita, uma vez copiado o texto, ela é dobrada uma ou duas vezes para constituir um caderno.

ilustrações valorosas, pois os recursos da visualização de imagens que expressavam ou o simbolismo da fé cristã ou temas literários também equivaliam à leitura. Pelas figuras, o "ignorante" percebia a história que devia seguir. Manacorda indicava, também, que nos bispados e nas paróquias todos os padres, a exemplo da Itália, deveriam acolher nas suas próprias casas, leitores, ensinar-lhes os salmos e acostumá-los na leitura dos escritos sagrados.

Segundo Manacorda, apesar da escassez de documentação literária ou iconográfica, como manuais, cadernos, tratados, gravura e objetos escolares que teve acesso, pode-se afirmar que:

> [...] O ensino [se mantém] a partir dos primeiros *elementa litteratum* (*elementa* talvez de el, em, em = bê-a-bá ou alfabeto) e da aprendizagem mnemônica dos nomes das letras, organizadas em versos (*versus de alfabeto*) e depois passando para a formação das sílabas (*silabicare*), até chegar a leitura de textos. Para a escrita continua a usar o *productalis*, espécie de tabuinhas em que estão traçadas as letras que a criança deve copiar, ou o modelo traçado pelo mestre. Outras vezes encontramos testemunhos de uma aprendizagem espontaneamente global por parte das crianças que aprendem a ler e escrever sem conhecer antes o alfabeto ou ordem das letras, só observando as escrituras ou talvez as *didascálias* sob as imagens sagradas. [...] (MANACORDA, 2004, p. 123).

A leitura era parte de um processo *mnemônico,* para a qual havia um currículo padrão. Para gramática indicavam as obras de Prisciano e Donato. Os autores clássicos latinos lidos com mais frequência eram Virgílio, Ovídio, Cícero, Tito Lívio, Sêneca, Horácio e Petrônio, entre outros.

É fato que, em qualquer sociedade, todas as produções humanas são apropriadas, de modo singular, dada as condições objetivas e subjetivas para atender aos interesses e necessidades de seu tempo. A escrita evoluiu em suas características linguísticas e, a seu lado, os instrumentos para a sua inscrição, desde os recursos naturais com técnicas pouco desenvolvidas até as tecnologias mais avançadas. A alfabetização tornou-se uma aquisição de base. Com a indústria tipográfica, o livro impresso despontava com a possibilidade de estabelecer a escola de um novo modo.

Todavia, as transformações no modo de produção, com a construção da sociedade moderna capitalista, distinguem-se pela exigência da ampliação do ensino, contexto histórico em que se funda a escola como *locus* privilegiado para a educação formal, com indicações básicas para o ensino. Foi, portanto, ao lado da emergência de universalização da escola moderna, articulada com as circunstâncias de desenvolvimento da sociedade

burguesa em ascensão, que o manual didático teve sua origem, na condição específica de instrumento de trabalho e com um caráter excludente.

Na sociedade moderna, um livro é produzido com uma forma bem determinada: ser instrumento de trabalho, pensado e elaborado especificamente, para mediar todas as atividades escolares. Esse livro se configura no próprio modo de ser da escola, questão que é problematizada e discutida por Gilberto Luiz Alves (2001, 2005), que traz à tona, insistentemente, os aspectos que envolvem a organização do trabalho didático, reflexões abordadas no próximo tópico.

1. 2 A Emergência do Manual didático na Escola Moderna

Quando os sinais de decadência do feudalismo estavam bem claros e suas forças sociais esgarçadas pelas transformações de natureza econômica, social e política, sinalizava-se a transição para o capitalismo, que orientava mudanças estruturais da sociedade. No âmbito desse processo, a educação foi um dos projetos que viriam a corresponder ao ideário da nova sociedade, que lançou os princípios de igualdade e liberdade para todos os homens.

Portanto, coerentes com as necessidades de seu tempo e em acordo com o espírito burguês, um movimento de Reforma contra a Igreja Feudal foi iniciado por Martinho Lutero (1483-1546)[14]. A Reforma não deve ser entendida de uma perspectiva apenas religiosa, pois, no seu interior, revelam-se interesses distintos. Como diz Souza, a Reforma tem que ser apreendida,

> [...] para além de seu aspecto puramente religioso, como um movimento de caráter econômico, representativo das forças sociais que se desprenderam da Igreja Feudal e se alinharam à burguesia na defesa de novos princípios para a sociedade do capitalismo nascente. Embora o trabalho seja a determinação material da vida, no ideário liberal,

[14] Doutor em Teologia, atuou como professor universitário e nessa condição, liderou e apoiou projetos de reforma tanto na Universidade de *Wittenberg* como em outras universidades. Monge da ordem de Santo Agostinho, iniciou o movimento de Reforma Religiosa, e como tal, criticou a religião estabelecida: questiona as práticas da Igreja Católica considerando-as indulgentes, abusivas e corruptas. Pôs em questão o próprio fundamento ideológico da ordem social, defendendo o sacerdócio universal a todos os cristãos e o livre acesso às Escrituras. Abordou as implicações educacionais da Reforma, desde 1520, em *À Nobreza Cristã*, da *Nação Alemã*, *acerca da Melhoria do Estamento Cristão*, onde propôs a reforma das universidades como parte de um programa de reforma geral da sociedade política. Lutero propôs, também, ações para a reforma do ensino nas escolas inferiores, e enfatizou que as Escrituras Sagradas deviam ser o principal objeto de estudo, junto à leitura, a gramática, a dialética e retórica. Lutero, além de defender a educação para todos, a despeito de gênero e classe social, confere a ela um caráter obrigatório e estatal: "Em minha opinião, porém, também as autoridades têm o dever de obrigar os súditos a mandarem seus filhos à escola, [...]" (LUTERO, 2011, v. 5, p. 362).

> diferentemente do que ocorre no pensamento feudal, o capitalismo está fundado, não mais sobre o princípio divino, mas sob o princípio do trabalho. Significa dizer, que o destino do homem não se encontra mais a mercê da vontade de Deus, mas se realiza por uma nova modalidade de trabalho, diferente do trabalho servil. Estabelecida as bases da propriedade no trabalho e não mais nas heranças sucessórias outorgadas por Deus a uma determinada classe, como na sociedade medieval, o que provocou a imobilidade das classes naquela sociedade, o trabalho na sociedade burguesa adquire o status de deus, ocupando seu lugar como definidor dos destinos da humanidade. (SOUZA, 2010, p. 9).

Foi em meio a esse movimento de constituição da sociedade burguesa que a escola moderna foi forjada para atender aos interesses do projeto social da burguesia. Era um momento de transição, no qual um novo modo de conceber e de produzir a vida impunha igualmente novos interesses sociais e, na superestrutura, mudanças na concepção e prática educacionais se faziam necessárias.

Em princípio, contudo, essa reforma era uma aspiração de Lutero que, no movimento da Reforma Protestante, instituiu também reformas para a educação. Já em 1524, fazia apelo "Aos conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs" (LUTERO, 2011, V. 5, p. 302). Na sua persuasão aos Prefeitos e Câmaras municipais das cidades de língua alemã da Alemanha, exortava para que em todas as cidades, vilas e aldeias escolas fossem fundadas, incentivando-as:

> Temos hoje os melhores e mais doutos jovens companheiros e homens com conhecimentos linguísticos e toda ciência; esses poderiam muito bem produzir algo útil se fossem aproveitados para instruir a juventude. (LUTERO, 2001, V. 5, p. 306).

Para ele, era evidente que já tinham as condições de, em três anos, formar o jovem, de modo que saberiam muito mais do que as universidades e conventos puderam lhes ensinar até então. Sem aplicação de novos métodos de ensino e modos de vida para os jovens, seria melhor que eles não aprendessem e ficassem mudos. "Houve quem estudasse vinte, quarenta anos e não sabem nem latim e nem alemão". A nobre juventude precisava ser instruída nas letras, na moral e na religião e com um método muito fácil. Também, nas suas propostas especificas para a reforma escolar, redigiu na fortaleza de Coburgo, em junho e julho: "Uma Prédica Para que se Mandem os Filhos à Escola" (LUTERO, 2011, V. 5 p. 326), publicada em agosto de 1530, em Wittenberg, onde exortava os pais e a todos que mandassem as crianças à escola.

Porém, até aquele momento histórico, a escola ainda não se havia popularizado. A esse respeito, lembra Lancillotti (2008), a universalização da instrução ainda não estava em questão, não era demanda da sociedade em seu conjunto. Entretanto, essa demanda não demoraria a colocar-se em evidência, e a tarefa de encontrar respostas adequadas, precisas e ajustadas à expansão escolar, coube a João Amós Coménio (1592-1670)[15] que, atento às questões sociais, fazia em suas obras criticas à sociedade.

Em 1624, fugindo de perseguições religiosas refugiou-se na Polônia e estabeleceu-se em Líssa. Refletindo sobre a proposição de Lutero, Coménio reconhecia quão verdadeiramente sábio e digno era aquele homem, mas também constatava que, para a constituição da escola universal, não havia ainda sido encontrada a solução da nova sociedade.

Coménio reclamava uma educação que atendesse a todas as pessoas sem distinção, defendendo, então, a criação de uma escola universal, cujo tema foi: "ensinar tudo a todos". Publicou, em 1657, a sua obra *Didáctica Magna*, na qual indicava que para a concretização dessa escola, se deveria encontrar um método seguro para a obtenção de bons resultados, para os alunos e professores, e nela definia as suas diretrizes para a pedagogia. Duas condições materiais foram historicamente fundamentais na construção de sua didática: o modo de produção de trabalho manufatureiro e, como consequência, a tecnologia da imprensa.

A manufatura[16] desenvolveu-se como método de trabalho na forma de um sistema cooperativo, conduzindo a alterações substantivas no modo de produção capitalista. Substituiu o trabalho individual, de natureza artesanal, dando origem ao trabalho cooperativo de caráter coletivo, cujo método se constituía, na sua base, pela divisão do trabalho, realizado com o auxílio de instrumentos convenientes a cada atividade. Esse sistema gerou o trabalho especializado, reduzindo a atividade de cada trabalhador a uma tarefa específica, o que significou uma mudança em relação ao conhecimento do trabalho produzido, pois que o individuo deveria ajustar-se a uma habilidade particular.

Portanto, a atenção do trabalhador deveria centrar-se na parte que lhe cabia realizar, pois ele não precisava ter o domínio do trabalho na sua integralidade, prática que o

[15] O nome original era *Komensky*, nasceu na Morávia em *Nevinice.* Aos 20 anos foi para o colégio de *Herbon*, em *Nassau,* onde sofreu a influência de seu mestre *J. H. Alsted,* um teólogo calvinista, interessado na reforma educacional e também se entusiasmou com as reformas que *Ratk*e propunha para o ensino do latim. Aos 25 anos, pastor e preconizou para a solução dos problemas, os princípios cristãos. (COMÉNIO, 1957).

[16] "A cooperação fundada na divisão do trabalho adquire a sua forma clássica na manufatura. Predomina como forma característica do processo de produção capitalista, durante o período propriamente dito, que, grosso modo, vai de meados do século XVI ao último terço do século XVIII". (MARX, 1989, p. 386).

induziu à perda da unidade de sua atividade. Esse modo de trabalho transformou a produção com desdobramento altamente lucrativo para o burguês que se firmava como capitalista, pois aumentou a produção, com menos tempo de trabalho. Mas os frutos pertenciam tão somente ao capitalista – como diz Souza (2010) – pois, dado o caráter privado dos meios de produção, os resultados de todo esforço pertenciam ao capitalista, que revertia trabalho excedente do operário em acumulação do capital. De acordo com Marx (1982, p. 417), a divisão manufatureira do trabalho é apenas um método especial de produção e expansão de riqueza social, às custas do trabalhador.

Foi sobre essa base material – a época de transição para o domínio da produção capitalista[17], – que a manufatura, em pleno processo de amadurecimento, acenava para Coménio a luz para o empreendimento da expansão escolar. Se na manufatura o trabalho era dividido e desenvolvido coletivamente, com instrumentos especializados, organizado no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo, também assim poderia realizar-se o trabalho didático. Eis que "a objetivação do trabalho no manual didático segue a mesma lógica que acompanhou o processo produtivo nas manufaturas, cuja superação do trabalho artesanal vai ocorrer pela objetivação do trabalho nos instrumentos da fábrica" (SOUZA, 2010, p. 11).

Foi nesse sentido, que a tecnologia da imprensa lhe acenava a materialização de sua proposta da organização universal e perfeita das escolas, pois a tipografia em caracteres móveis transformou radicalmente a produção de livros e sua forma material transformou também as suas condições de apropriação: o livro deixava de ser feito de forma artesanal, passando a ser fabricado em série, ganhando um novo sentido, como mercadoria e como instrumento de trabalho, com a possibilidade de incorporar no trabalho didático maior número de alunos, com um menor número de professores. Tratava-se da superação do ensino individualizado pelo ensino coletivo e simultâneo. Coménio comenta acerca das vantagens dessa invenção:

> Em primeiro lugar, dois rapazes podem imprimir mais exemplares de determinado livro, do que, no mesmo tempo, o fazem talvez duzentos copistas. Em segundo lugar, esses manuscritos serão diferentes quanto ao número, forma e disposição das folhas, das páginas e das linhas; ao contrários os livros impressos são de tal maneira correspondentes uns aos outros [...]. Em terceiro lugar, não é certo que as cópias feitas à pena sejam correctas, se se não revêem, se não se confrontam e se não se

[17] Cf., a respeito dessa fase da história da produção capitalista na qual predomina a produção manufatureira, Alves, 2001, p. 91 et seq.

> corrigem cuidadosamente todas e cada uma delas, o que se não pode fazer sem uma multíplice de trabalho, que provoca o tédio. Ao contrário, corrigidas as provas tipográficas de um só exemplar, todos os outros, sejam eles quantos milhares forem, ficarão corrigidos; o que parece algo de incrível para quem não conhece a arte tipográfica, mas é, de fato, verdade. Em quarto lugar, para escrever (quando se escreve com a pena), nem todo papel é bom, mas somente o que é mais forte, que não deixe trespassar a tinta, ao passo que pode imprimir-se em qualquer espécie de papel, mesmo sobre papiro muito fino e transparente, sobre linho, etc. Finalmente, podem imprimir elegantemente livros, mesmo aqueles que não sabem escrever elegantemente, porque executam trabalho, não com as próprias mãos, mas por meio de caracteres propositadamente preparados para isso. (COMÉNIO, 1957, p. 456).

Note-se, tecnicamente, produzir livros deixou de ser uma tarefa complexa, para ser uma atividade de operação simples, de modo que com a tipografia se podiam produzir muitos livros, com grande rapidez e precisão. Diferente do que ocorria anteriormente, em que o escriba era um artesão da escrita, e utilizando uma ferramenta especializada, por ele mesmo entalhada e modelada, como a pena e o pergaminho, também se ocupava da feitura do livro. Com a imprensa de caracteres móveis, esse ofício manual e tantos outros vindouros com o desenvolvimento da tecnologia, marcaram a insuficiência do trabalho artesanal na produção social, no âmbito de um sistema que se assentava: *o capitalismo*.

A imprensa de caracteres móveis inaugurou a fabricação do livro mecanicamente, pois parte do trabalho antes realizado pelo escriba objetivava-se numa operação realizada pelo tipógrafo com o auxílio da ferramenta, permitindo a produção de livros em série. Agora, a necessidade era a de um trabalhador para operar a ferramenta, e que não precisava nem mesmo saber escrever, pois a prensa, preparada para isso, imprimia os caracteres. A ferramenta incorporava parte do ofício, simplificando aquela atividade que antes era não apenas pensada, mas também, manualmente realizada por ele; transforma-se em componente programado e dividido, dispensando-o como regulador de seu próprio trabalho.

Eis as condições objetivas para desenvolver o instrumento para a implantação do método que viria universalizar o ensino, com menor custo e maior aproveitamento do tempo, bastando para isso dar ao manual um tratamento racionalizado, tal como se faz na manufatura. Tratava-se de atravessar as limitações impostas pelo ensino preceptorado como atividade complexa. Racionalizar o uso do manual implicava objetivar os conteúdos de modo a simplificar o trabalho para o professor. Coménio percebeu que, operando com a

técnica da manufatura, poderia criar as condições objetivas e subjetivas para superar os impedimentos à instituição do ensino para todos.

Todavia, *ensinar tudo a todos* não significava ensinar os conhecimentos que conduzissem à reflexão, pois não eram esses os objetivos na escola para a formação universal. Dado o pragmatismo inerente ao pensamento burguês, convinha dar a todos os "fundamentos", de acordo com as necessidades devotadas ao fazer. Tratava-se de ensinar um conhecimento exato e profundo, mas que lhes fosse funcional, isto é, útil e que o preenchesse por toda a sua vida; portanto, a todos se deveria dar a instrução para fazer as coisas, cujo fim lhe foi posto no mundo e que se lhe ordenam que façam. Nesses termos, a organização didática deveria ser constituída com um programa capaz de educar a todos os homens, os conteúdos básicos: ler, escrever, contar e medir, além de conteúdos de ordem mais geral, com métodos e objetivos práticos, metas bem definidas e um único instrumento, conduzindo-os em conjunto. Assim diz Coménio:

> A cada classe sejam destinados *livros de textos próprios*, que contenham todo o programa prescrito para essa classe (quanto à instrução, à moral e à piedade), para que, durante o espaço de tempo em que os jovens são conduzidos pelo caminho destes estudos, *não tenham necessidade de nenhum outro livro*, e com a ajuda desses livros possam ser conduzidos infalivelmente às metas fixadas. [...]. Portanto em conformidade com o número de classes, estes livros serão seis, diferentes entre si, não tanto pelas matérias tratadas, como pela forma. Com efeito, todos tratarão de todas as coisas; mas o primeiro apresentará os aspectos mais gerais, mais conhecidos e mais difíceis [...]. (COMÉNIO, 1957, p. 430, o grifo é nosso).

Daí a divisão precisa dos níveis de ensino, a separação clara das áreas do conhecimento no plano de estudos e, até mesmo, a especialização dos instrumentos de trabalho. Tal como na manufatura, podia-se organizar o ensino, dividindo-o em classes com níveis distintos, fixando para cada classe um livro com o programa prescrito. Nesses termos, Coménio recomendava que tudo fosse colocado, sistematicamente, do modo mais distinto possível, divididos os conteúdos escolares dentro do ano, para que nada ficasse fora da proporção.

Tal como o tipógrafo serve-se do compenedor para alinhar os caracteres em palavras, as palavras em linhas e as linhas em colunas, também o professor precisa de normas que o orientem em tudo que haverá de fazer. Note-se que o instrumento de base que compõe a didática em seu conjunto é o livro, porém, um livro específico, com

características bem peculiares, em sua forma e conteúdo, em duas versões, sendo um com as orientações para o trabalho do mestre e o outro para a atividade do aluno. Diz Coménio:

> [...] aos educadores da juventude, é necessário dar normas, em conformidade com as quais executem as suas obras, isto é, devem escrever-se para uso deles *Livros-roteiros* que os aconselhem quanto ao que hão–de fazer, em qualquer lugar e de que modo, para que não se caia em erro. Os livros didácticos serão, portanto, de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e *livros-roteiros* (*informatorii*) para os professores, para que aprendam a servir-se bem deles. (COMÉNIO, 1957, p. 460, os grifos são do autor).

Ao instituir o manual didático como instrumento com o plano de estudo para *informar* o professor, e o *livro de texto* para a atividade do aluno, um só professor será suficiente para ensinar, a um só tempo, uma classe mesmo sendo numerosa. Coménio recomendava que nenhum livro, senão o da classe fosse incorporado ao trabalho didático, para não causar confusão ou distração das metas fixadas. Prescreve-se, nessa base, todo o programa escolar, de modo que, mesmo aquelas pessoas que nem eram tão hábeis para ensinar, poderiam fazê-lo a contento, pois a elas não cabia pensar no que ensinar, mas apenas reproduzir o conteúdo, a partir do instrumento já preparado.

Em sua obra *Didática Magna*, logo após a introdução, Coménio (1957, p. 44) afirma que se deve "investigar e descobrir um método no qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; [...]". Alves (2001) explica esse pressuposto comeniano nos seguintes termos. O mestre que realizava o ensino na Idade Média, na condição de preceptor era, por excelência, um erudito, com um conhecimento que ia muito além da média dos homens, e seu instrumento de referência eram os clássicos, livros que exigiam, por sua natureza, um trabalho complexo.

O tipo de educador e de relação educativa, até então realizado, não comportava a expansão da educação. Assim, era preciso dar ao trabalho didático uma forma simples e objetiva, para que qualquer homem mediano pudesse ensinar, e cujo fundamento seria ensinar e aprender rapidamente, facilmente, vantajosa e solidamente. Desse modo, o manual didático comportaria tal método, pois, nele se poderia "consubstanciar uma síntese de conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem" (ALVES, 2001, p. 86).

Enfim, esse instrumento, o manual didático, que permitiu a redução dos custos da educação escolar e, com efeito, a sua expansão, suprimiu também a totalidade como expressão do conhecimento e essa supressão foi imposta pela simplificação e objetivação

do trabalho. A esse respeito, Souza, com base em Lukács (2000) comenta a diferença que se reflete na qualidade dos textos escritos na antiguidade, em relação aos livros instituídos para ensinar na escola moderna:

> Repondo os passos do homem na sua escalada civilizatória, constata-se que obras de natureza didática povoam a história da educação desde os seus primórdios. Podemos dizer que, já na Grécia Antiga, a Poética e a Retórica, ambas de Aristóteles, são livros didáticos, no sentido de que foram escritos como apontamentos para fins de aula. Todavia, um rápido exame comparativo dessas obras com os manuais didáticos modernos já estabelecem diferenças qualitativas. No filósofo grego, a poética e a retórica aparecem como partes de um pensamento filosófico e de uma relação social [...]. O manual didático, por seu turno, sendo a expressão de uma sociedade cujo modo de produzir a vida impôs a ruptura entre a "produtividade material e a produtividade do espírito" padece da ausência de uma visão de totalidade. Rompe-se no capitalismo a circularidade fechada do mundo grego. (SOUZA, 2010, p. 8).

A autora se apoia em Lukács, para quem "Nosso mundo tornou-se infinitamente grande e, em cada recanto, mais rico em dádivas e perigos que o grego, mas essa riqueza suprime o sentido positivo e depositário da vida: a totalidade". (LUKÁCS, 2000, p. 31). Souza expõe claramente o quão a relação entre as produções humanas estão imbricadas com a sociedade em que foram produzidas; eis que foi também nesse movimento que se propôs no domínio da leitura o ensino das línguas nacionais.

Assim como o livro didático emergiu de uma necessidade histórica no interior do desenvolvimento da sociedade capitalista, também a língua nacional ganhou importância, quando a burguesia representativa da força histórica no embate com o feudalismo, pôs em questão o Latim, no domínio da comunicação.

E, no âmbito dessa luta, destaca-se a contribuição de *Wolfgang Ratke*, que defendeu a difusão da língua alemã e, já em 1612, em meio a intenso conflito, iniciara um projeto educacional para implantar a nova arte de ensinar, começando a elaborar manuais didáticos para o ensino da língua nacional, a partir de 1614. Essa também foi uma luta no campo da Educação que se travou entre as forças feudais e burguesas na instituição do capitalismo e que, de forma breve será exposta a seguir.

1.3 O Ensino da Língua Nacional e da língua escrita

Era por meio da língua latina que a Europa Medieval se expressava. Trazido pelos exércitos romanos, o latim vulgar, em fusão com os dialetos locais dos povos conquistados deu origem às línguas vulgares, mais tarde, convertidas nas línguas nacionais. Todavia conforme Souza:

> As novas forças sociais ativadas pelo trabalho burguês põem em marcha a formação de um mercado mundial assentado em capitais nacionais em concorrência, para o desenvolvimento do qual urgia, entre outras tantas medidas, a superação do idioma latino, como instituição hegemônica da comunicação social monopolizada pela Igreja Católica Feudal. Não se pode desprezar o fato de que as línguas nacionais vão se erguer juntamente com o surgimento e consolidação dos estados nacionais independentes, estados que constituem condição para o desenvolvimento do mercado mundial. Daí que a leitura como técnica de domínio da comunicação pelo individuo deveria necessariamente conduzir à instrumentalização das línguas nacionais. Por meio desta é que se estabelecerão as negociações e trocas necessárias ao desenvolvimento do capitalismo. Naturalmente, isso é que impõe a luta acirrada entre as novas forças sociais e as antigas, representadas pela igreja e pelas corporações de ofício feudais. (SOUZA, 2008, p. 10).

Conforme indica a autora, a burguesia percebeu que o Latim, no domínio da comunicação social, instituído hegemonicamente e monopolizado pela Igreja Feudal, precisava ser superado para possibilitar melhor fluxo do mercado mundial. Nesse sentido foi que, segundo Hoff (2008), Ratke, um representante do pensamento burguês, reconheceu a importância de se difundir a língua alemã.

Segundo o autor, os escritos políticos e pedagógicos de Ratke orientavam-se em torno da unificação da língua. Ele defendia que, nas escolas, o estudo da língua alemã fosse dado a *priori*, seguido do grego e do hebraico, e só em fase escolar mais avançada, poderia ser ensinado o Latim.

É importante assinalar que Ratke, comprometido com o ideário da reforma, combatia o pensamento instituído no sistema social feudal, e quarenta e cinco anos antes da edição da *Didática Magna,* conforme Hoff (2008), ele inaugurava a instituição escolar e didática, com práticas escolares inovadoras, na base da divisão do trabalho didático. Contrário aos fundamentos da sociedade feudal, Ratke escreveu sobre a política e sobre a educação, criticando todos os hábitos, costumes e tudo que apresentava vestígio da igreja católica com a língua latina.

Nesse sentido, tudo na escola deveria ser combatido, para nela instituir-se uma reforma substancial: "[...]. Dois princípios gerais norteavam o seu pensamento político pedagógico: instrução pública para todas as crianças e instrução coletiva, que resultou na divisão do trabalho didático e na utilização dos manuais didáticos" (HOFF, 2008, p. 7). Porém, há em Ratke, sobretudo, a preocupação com o ensino da língua, de modo que sua nova didática representava planos embrionários de uma proposta pautada no uso de manuais didáticos, que ganhou a dimensão de um sistema universal com Coménio. Dois aspectos merecem aqui serem destacados: que os autores – tanto Ratke como Coménio – elaboraram seus próprios manuais. E que no caso de Ratke, só lhe foi permitido ensinar a língua, a matemática e a geografia, enquanto a Coménio foi possível colocar a nova proposta em funcionamento para o conjunto da sociedade.

Souza (2008) indica que os manuais didáticos de Ratke, no ensino da leitura, encontraram seu principal objeto nos textos bíblicos. Foi com Coménio que, de fato, esses se materializaram como instrumentos de trabalho do professor, contendo vários assuntos, inclusive os destinados à leitura, e convertendo-se em conteúdos escolares fundamentais, com o desenvolvimento da escola de massa.

A contribuição de Ratke apresenta dois aspectos importantes. De uma parte, deixa claro que o ensino das línguas nacionais modernas ganhou importância quando do estabelecimento do capitalismo. De outra parte, fica evidenciado que os germes da escola moderna já se haviam feito presentes na obra de Ratke: *Escritos sobre a Nova Arte de ensinar de Wolfgang Ratke* (1571-1635): *textos escolhidos,* proposta centrada na língua nacional, pois que a forma mais avançada da pedagogia moderna, como já se mencionou, se apresenta na *Didática Magna* de Coménio.

Foi ele, conforme indica Alves em vários de seus escritos, que formulou a pedagogia que expressa a "arte de ensinar tudo a todos" em perfeita harmonia com as necessidades da nova sociedade, criando um instrumento único para todo aprendizado.

No que diz respeito à escola primária - *ludus literarius* -, ou escola pública da língua vernácula[18], ao ensino da *arte de ler e escrever*, Coménio recomendou banir da escola qualquer autor cujo método iniciasse o ensino da alfabetização pelas palavras, e usar aquele que instruía pelas coisas úteis e metodicamente, sem fadiga e com grande economia de tempo. Para esse ensino, Coménio recomendava a adoção de manuais didáticos

[18] Coménio organizou a escola em quatro graus conforme a idade: a escola da infância ou regaço materno, desde a concepção aos 6 anos de idade, a escola primária - *ludus literarius* - ou escola pública da língua vernácula, dos 6 aos 12 anos de idade, a escola do latim ou do ginásio, dos 12 aos 18 anos de idade e a academia, correspondendo à juventude.

específicos para o ensino da língua escrita, as cartilhas ilustradas, que serão abordadas a seguir.

O manual didático, dessa forma, tornou-se instrumento comum, utilizado na escola, que também deveria assentar-se, segundo a epistemologia comeniana, em um método que tomasse como ponto de partida os sentidos. Coménio dizia:

> Efetivamente, porque nada pode ser objeto da inteligência que primeiro não tenha sido objeto dos sentidos, a mente recebe dos sentidos a matéria de todos os seus pensamentos e não pode desempenhar a função de pensar senão por meio da sensação interna, ou seja, contemplando as imagens abstraídas das coisas. (COMÉNIO, 1957, p. 198).

Sobre o método, por ora, importa dizer que, para Coménio, nada deve ser introduzido do exterior, no processo educacional, mas apenas desenvolver as coisas das quais o aluno contém o germe em si mesmo. Nem os manuais didáticos e nem o método eram coisas separadas na proposta de Coménio, e estavam relacionadas às transformações que ocorriam na base material da nova sociedade. Segue-se, disso, que eles eram instrumentos os quais, consoante um momento histórico caracterizado por mudanças materiais, conferiam unidade às necessidades reclamadas à época. Ao abordar o método para ensinar as línguas, Coménio expressou claramente a acepção de sua proposta para ensinar a ler e escrever.

> As línguas aprendem-se, não como uma parte da instrução ou da sabedoria, mas como um instrumento para adquirir a instrução e para comunicar aos outros. Por isso, não devem aprender-se a todas, o que é impossível, nem muitas, o que é inútil, além de que roubaria o tempo devido ao estudo das coisas; mas apenas as necessárias. Ora, são necessárias: a língua materna, *para tratar dos negócios domésticos; as dos países vizinhos, para entrar em relações com eles* [...]. Basta aprender o suficiente para ler e entender os livros. [...] O estudo das línguas, especialmente na juventude, deve caminhar paralelamente com as coisas, de modo que se aprenda a entender e a exprimir tanto as coisas como as palavras. (COMÉNIO, 1957, p. 331, o grifo é nosso).

Frisa-se que o pragmatismo engendra as bases do seu método no ensino das línguas. Aprender a língua consiste em um aprendizado no domínio circunscrito à comunicação. Por essa perspectiva, o conteúdo não é a linguagem como meio para refletir, mas como um instrumento técnico com um fim bem específico. O método reflete o pensamento que considera o aprendizado, no caso aqui o da língua, uma utilidade prática.

Fortemente ligado ao desenvolvimento da nova sociedade, a abrangência de todo o ensino e também o das línguas, que o orientam, devota-se à conveniência a que se dirigem; como fica bem claro no texto citado, Coménio valorizava a língua vernácula, mas a sua orientação era utilitarista.

Assim, aos homens comuns, além da língua vernácula, caberia ensinar a língua dos países vizinhos, pois são úteis para o trato dos negócios domésticos. A língua latina, considerada a língua de trato aos mais instruídos, deveria ser conhecida pelos filósofos; a grega e a arábica, para os médicos, assim como a grega e a hebraica, para os teólogos. Coménio não propunha outros livros para acompanhar o ensino da escrita e leitura. Pelo contrário, reprovava-os totalmente, especialmente no caso do uso de autores variados.

O pedagogo conferia, na organização didática, exclusividade aos livros didáticos. Ele diz: "Efetivamente, quanto menos os outros livros ocuparem os olhos, tanto mais os livros de texto ocuparão a mente." (COMÉNIO, 1957, p. 288). Como bem observa Souza (2010), articulado às forças sociais burguesas comprometidas com a economia política, voltava-se para o trabalho e para o mercado, de modo que a necessidade era básica: ler, escrever e contar; não comportando, portanto, espaço para a reflexão filosófica contida na literatura.

Para exemplificar os fundamentos de sua didática: ensinar e aprender facilmente, solidamente, vantajosa e rapidamente, no curso de sua obra, Coménio usou a metáfora, na qual a criança é comparada a um elemento natural: *uma planta, um animal, ou um fruto* e o ensino é análogo às artes mecânicas. Por essa metáfora, evidenciava o seu método natural. Nela, a criança é expressa pelas coisas da natureza que se desenvolvem espontânea e gradualmente, conforme as habilidades que são compatíveis com a natureza, perspectiva, na qual se assenta a ordem liberal da nova sociedade. Crítico da escola clássica, defendia uma didática para a minimização do esforço do professor, afirmando:

> A proa e a popa da nossa *Didáctica* será investigar e descobrir o método, segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso [...]. (COMÉNIO, 1957, p. 44).

Aqui, expressa o caráter prático e útil ao desenvolvimento da nova ordem social. Sua abordagem centra-se em torno dos objetos concretos e úteis, haja vista a ênfase nos procedimentos de observação sistemática. No dizer de Coménio (1957, p. 320) "aprenda-se

a fazer fazendo". Para ele a inteligência só pode ser alcançada pela ação se nas oficinas das artes mecânicas os aprendizes não se perdem com especulações teóricas. Também, no ensino das línguas nas escolas, deve-se iniciar a vista das coisas. Então, que os manuais sejam cuidadosamente ilustrados. Com as imagens das coisas, as crianças devem expressá-las e reproduzi-las, tanto interiormente por meio da memória, como exteriormente por meio das mãos e da língua. Assim, afirma:

> Na escola primária, devem exercitar-se os sentidos internos, a imaginação, a memória, juntamente com seus órgãos executores, as mãos e a língua, lendo, escrevendo, pintando, contando medindo, pesando, imprimindo várias coisas na memória, etc. (COMÉNIO, 1957, p. 411).

Para Coménio, todo aprendizado da linguagem deveria, antes, passar pelos sentidos. Não se devem apresentar às crianças as palavras separadas das coisas, porque isoladas elas não existem e nem desempenham uma função, pois só as coisas dão sentido às palavras. Por tal consideração, Coménio escreveu a *Porta das línguas* (*Janua Linguarum*)[19], um livro de latim, "onde as palavras que formam as frases exprimem ao mesmo tempo a estrutura das coisas [...]" (COMÉNIO, 1957, p. 332).

Um estudioso de Coménio*, Wojciech Andrzej Kulesza,* que traduziu a sua obra, *A escola da Infância,* na apresentação informa que a *Janua Linguarum* fora vertida inicialmente para o alemão, em 1633, mas no mesmo ano foi também traduzida para o polonês, inglês e francês. E ainda haveria dela dezenas de edições europeias, pois também foi utilizada para o ensino do vernáculo. Segundo *Kulesza* (2011) esse livro é composto por pequenas orações exprimindo os objetos e ações cotidianas em graus de dificuldades crescentes, que eram delineadas em latim e na língua materna, causando impacto no ensino do latim, até então pautado no estudo dos clássicos.

Conforme Kulesza, o livro seria aperfeiçoado pelo próprio Coménio, com a impressão de gravuras, ilustrando os substantivos e as ações descritas pelas orações. Publicado em 1658[20], como *Orbis Sensualium Pictus* – O mundo ilustrado – esse livro tem sido considerado, na historiografia, como o primeiro manual didático no qual se faz uso de

[19] O grifo é do autor.

[20] Na introdução da *Didáctica Magna*, 3ª edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Joaquim Ferreira Gomes indica que o objetivo da obra *Orbis Sensualium Pictus* era o de facilitar por meio de gravuras a aprendizagem tanto do latim como da língua materna – tratava-se de permitir a criança o contato, se não com a coisa, pelo menos a imagem da coisa significada pelo nome. Mas a obra só veio ser editada em 1657, por não ter ninguém na região de *Sárospatak* com habilidade para fazer as gravuras. Porém, no livro "A escola da Infância", na apresentação, Wojciech Andrezej Kulesza (2-11) informa o ano de publicação dessa obra em 1658.

figuras. Segundo Analete Regina Schelbauer (2010), Coménio diz que o conhecimento pelos sentidos era negligenciado nas escolas e, tal como na *Didática Magna,* escreve no *Orbis Pictus* que "nada existe no intelecto a não ser que se tenha estado primeiramente no sentido" e apresenta o livro como um novo subsídio às escolas: "Das mais fundamentais de todas as coisas no Mundo e todas as ações da Vida: Gravura e nomenclatura!" (COMÉNIO, 1979, p. 5-6 trad. livre).

Schelbauer (2010) resume a intenção de Coménio. As gravuras se referiam a coisas visíveis, e nas imagens constituídas das coisas do mundo, as nomenclaturas representariam as inscrições ou títulos das coisas expressas pela palavra, e as descrições são as explicações das partes da gravura. Schelbauer indica que o livro tem três finalidades: atrair para as escolas os *engenhos* – espíritos, faculdades inventivas – aguçar a atenção para as coisas, e para que os meninos sejam instruídos acerca das coisas do mundo, por meio de brincadeiras e jogos. E, quanto ao ensino da língua vernácula, acrescentou que:

> A obra fornecerá uma estratégia à lição das letras, de forma mais fácil da que até então tem ensinado, com base na silabação prolixa dos silabários em uso. Como novidade introduz o alfabeto simbólico, no qual as imagens dos animais e o som natural que eles produzem são relacionados às letras do alfabeto e à sua pronúncia, seu valor fonético. (SCHELBAUER, 2010, p. 163).

Entretanto, Gabriel Antunes de Araújo (2008), organizador e comentador da tradução do livro de autoria de João de Barros, intitulado: *Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja,* publicada em 1539, indica que ela pode ter sido o primeiro livro didático ilustrado, pois surgiu mais de cem anos antes da obra ilustrada *Orbis Sensualium Pictus*.

Sem perder de vista o assunto em pauta, a título de discussão, faz-se uma pequena digressão. No livro, *História do Ensino em Portugal*, Rómulo de Carvalho (2001) indica o contexto histórico em que a *Cartinha* de Barros foi elaborada. Entre os séculos XV e XVI, em decorrência do desenvolvimento das atividades políticas e econômicas e, principalmente, pelo impulso dos descobrimentos marítimos portugueses, e expansão do Império Português, a burguesia entendeu que a hegemonia do Latim dificultava a comunicação com os povos autóctones. O latim, de monopólio dos eclesiásticos e de difícil acessibilidade, distinguia os homens que o cultivavam, de modo que sugerir outra língua era entendido como subversão de valores e geraria conflitos sociais. O autor indica que,

naquela conjuntura, alguns intelectuais portugueses[21] compreenderam que era o momento de lutar pela expansão da língua nacional. A aproximação dos nativos de regiões recém-descobertas, só seria possível pelo ensino do português.

Nesse sentido é que João de Barros (1496-1570), historiador e pedagogo escreveu a *Cartinha,* em 1539, com o nome de *Gramática da língua portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja e o Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem e Diálogo da Viciosa Vergonha*, publicado em 1540. Segundo Carvalho, pode-se supor que João de Barros pretendera organizar uma metodologia para o ensino linguístico elementar, que se iniciaria pela aprendizagem da leitura.

O livro de João de Barros tinha dois fins: ensinar a ler e evangelizar. Assim, ao mesmo tempo em que se dedicava à instrução da leitura, também, preparava para a religião católica, de modo que os textos eram de cunho religioso, nas palavras de Carvalho (2001), como se fosse um catecismo. A parte introdutória do livro – para aprender a ler – é constituída por vinte e dois desenhos de objetos trazendo o abecedário, assim distribuído: no alto a palavra, logo abaixo o desenho, cuja primeira letra representava a correspondente do alfabeto em português. Para formar as sílabas em língua portuguesa, apresentava uma mandala[22]. Depois apresentava várias combinações de sílabas por ajuntamento: duas, três, quatro etc. Apresentava algumas combinações com linhas para unir as vogais com as consoantes.

Em verdade, parece que, assim como a expansão da língua nacional estava associada à conquista dos povos nativos, a criação da Cartinha para ensinar a ler tinha por objetivo central evangelizar os recém-contatados pela expansão do Império. Ademais, apesar da sistematização das atividades, Romulo (2001) sinaliza não haver na obra indícios de discussão do ponto de vista pedagógico, isto é, o manual não indicava uma preocupação em um campo específico do conhecimento e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.

Em Coménio, a ilustração do manual didático ganha originalidade porque tem uma base que a explica do ponto de vista do processo de aprendizagem: a ilustração está

[21] Em Portugal, representa este movimento António Ferreira, o poeta dos *Poemas Lusitanos*. Talvez Camões, ao escrever a sua epopeia quisesse mostrar que sem recorrer à língua latina era possível contar fatos históricos. Em Espanha, o génio António de Nebrija, codificou a língua castelhana numa gramática publicada em 1492. Somente em 1536, quarenta e quatro anos depois de Nebrija, Fernão de Oliveira publicou a Gramática da Linguagem Portuguesa. E em 1540, quatro anos mais tarde, o historiador e pedagogo João de Barros, publica em Lisboa a segunda gramática. (CARVALHO, 2001)

[22] É uma esfera com triângulos e no centro um globo envolto em uma faixa com desenho de seis dos doze signos do zodíaco. E com uma parte móvel, podem ser formadas algumas das sílabas possíveis da língua portuguesa. As consoantes l – m – r – s ficam alocadas em triângulos e entre os triângulos, há combinações de consoantes e as cinco vogais. (BARROS, 2008).

articulada a um método. Um método que nasceu em estreita ligação com um momento histórico de construção da sociedade moderna capitalista, portanto, não é uma ilustração em si mesma, apenas para tornar mais atraente o exercício da língua. Por isso, é importante entender que o recurso da ilustração e o método que se consubstancia por meio desse expediente expressam um momento específico de produção da vida social e material que se desenvolvia pelo modo de trabalho manufatureiro.

Assim, o livro ilustrado de Coménio carrega uma concepção de educação, uma lógica que se expressa na forma de ensinar, uma técnica de instrução que, pela base científica, estabelece concisão e objetividade. Seguindo a sua concepção, é na combinação da imagem com a palavra que se efetiva o aprendizado, pois, se na prática de exercício o ensino da língua for paralelo aos das coisas, permite-se à criança "entender e a exprimir tanto as coisas como as palavras" (COMÉNIO, 1957, p. 332). Enfim, o *Orbis Sensualium Pictus*, expressa a concepção epistemológica de Coménio no ensino da língua. Conforme Schelbauer (2010), o *Orbis Sensualium Pictus* concretiza o método universal de Comenius, em resposta às polêmicas de seu tempo. Com a função de subsidiar o ensino do latim às crianças, a partir do empirismo de Bacon, que defende que conhecimento verdadeiro alcança-se pela "observação dos fatos ou trabalho da mente [...]" (Af. I, 1999, p. 33), instituíram-se as bases científicas do ensino tal como será abordado no capítulo dois.

Dentro de um quadro histórico em que surge a necessidade social de ensinar a ler e escrever, Coménio, seguindo o seu projeto, propunha que, para ensinar a língua devem-se dispor os livros didáticos, breves e metódicos, para os alunos e professores, organizados conforme a idade, em quatro graus, pelos quais se deve processar esse ensino, a saber: O *Vestíbulo,* destinado à criança na idade dos balbucios, etapa inicial de aquisição da língua, deve conter "centenas de vocábulos ligados em forma de pequenas frases, tendo anexas as tábuas das declinações e das conjugações". (COMÉNIO, 1957, p. 338).

O segundo manual, *A Porta*, que corresponde à idade pueril, deve apresentar cerca de oito mil palavras entre as mais usadas na língua, sob a forma de frases para ensinar de modo fácil e simples algumas regras gramaticais. Na sequência, o terceiro livro é *O Palácio*, para a idade juvenil, que deve trazer trechos de todo gênero de frases. Trata-se de extratos de escritos elegantes, de autores diferentes, com as regras para ensinar as maneiras diferentes de construir frases e expressar os pensamentos. E, por fim, o quarto livro que recebe o nome de *Tesoiro*, indicado para a idade viril. Nesse, devem constar os autores clássicos, mas recomenda-se que só alguns deles devam fazer parte dos escolhidos para ler

na escola. Trata-se de livros “práticos”, contendo resumos, com o conteúdo metodicamente ordenado com o cuidado em expor somente as palavras, as frases necessárias, para dominar a técnica da escrita com os elementos de sua gramática, omitindo quaisquer elementos “sem importância”. Indica-se o conceito utilitarista do ensino da língua, característica que se tem notado na escola, pela ausência da literatura como atividade essencial na alfabetização.

Enfim, já foi dito, o modo como foi organizado o trabalho didático na escola moderna, expressa um momento histórico específico, adequado à condição material e aos interesses e necessidades de produção da vida social. E, nesse sentido, a sua construção foi forjada no cerne de um movimento de lutas, encetado desde Martinho Lutero, encampado por intelectuais e pedagogos como Ratke e Coménio que procuraram superar o modo de pensar e de ensinar, instituídos nas escolas feudais.

Os manuais didáticos, que passaram a ser utilizados na condição de instrumento de trabalho, produzidos na base das relações sociais de constituição da sociedade burguesa, revelam, nos métodos e conteúdos, a lógica pertinente a cada momento histórico desse sistema. Nesse sentido, no capítulo dois, será abordada a instituição dos métodos científicos na base dos métodos de ensino.

CAPÍTULO II

2 OS MÉTODOS CIENTÍFICOS E OS MÉTODOS DE ENSINO NA ESCOLA MODERNA

Mostrou-se, no capítulo um, que entre os séculos XVI e XVII, no contexto de um movimento em relação ao desenvolvimento da sociedade burguesa, Ratke e Coménio estiveram na base da produção de um de instrumento para a simplificação e objetivação do trabalho didático. Entendeu-se que esses educadores, integrados ao projeto da ideologia burguesa, questionando os princípios filosóficos da escolástica visaram, a partir da ciência empirista de Bacon e racionalista de Descartes, instituir as bases científicas para o ensino.

Importa considerar o avanço histórico empreendido na proposta desses homens, entendendo, conforme Figueira (2005), que suas obras são produto de determinados momentos históricos; sendo assim, abordá-los, implica apreendê-los como personagens que tiveram contribuição ativa e marcante no momento histórico em que viveram.

Este novo capítulo visa a dois objetivos: um deles é abordar as circunstâncias históricas em que foram forjados os métodos da ciência moderna e que convergiram para a configuração dos métodos de ensino, e também os limites históricos que caracterizaram as propostas educacionais dos pensadores e pedagogos modernos que constituíram, em um único instrumento, o fundamento para o ensino. O outro objetivo é expor o debate instituído por Compayré, a respeito do *método intuitivo* e das *Lições de Coisas*.

Já no livro *Primeiras Lições de Coisas,* – prefácio da 1ª edição – Rui Barbosa cita Coménio e Pestalozzi como os dois grandes educadores a quem cabe a originalidade do *método intuitivo*, cujo princípio consiste no ensino centrado nas coisas. Coménio é mostrado como o célebre pedagogo do século XVII e Pestalozzi, precursor de Rousseau, como o grande educador suíço no final do século XVIII.

Coménio, no seu plano de didática, conforme já referido no capítulo anterior, defendia que a educação deveria centrar-se nas coisas: em suas palavras, a matéria deveria preceder à forma, esse seria o caminho para conhecer a verdade. Ao defender o ensino para todos, o autor apontou o método científico edificado na ciência moderna como a possibilidade de imprimir, na reforma educacional, os princípios adequados para a instrução na nova sociedade. Pestalozzi, na obra *Como Gertrudes Ensina Seus filhos* (1801), explica que a criança tem a necessidade do concreto, e agir sobre os objetos a fim de conhecê-los, defendendo que aprender pela prática**,** permite apreender muito mais do

mundo e dos homens. Alessandra Arce (2002)[23], ao analisar essa obra, aponta que, para Pestalozzi, os sentidos da criança, de um modo peculiar e natural, são a base para seu aprendizado, sendo, então, necessário que ela apreenda o mundo por si própria. Portanto, não seria conveniente perturbar a inteligência da criança com conteúdos acadêmicos, incompreensíveis e abstratos; bastaria oferecer-lhe o necessário, em conformidade com o curso natural de seu desenvolvimento.

Mas quem está na base desses educadores na instituição de seus métodos? Como indica Schelbauer (2010), a nova educação que despontava com a modernidade, defendia a emergência de um método de ensino que se configurava em interlocução com os debates do século XVII, nos quais os princípios do método científico explicitados por pensadores como Galileu, Bacon, Descartes e outros, foram apreendidos por pedagogos, para fundamentar os métodos do campo da Pedagogia. Essa é a questão tratada na primeira parte do presente capítulo.

Passado o momento do embate entre o feudalismo e o nascente capitalismo, já em pleno século XIX, Compayré, pedagogo e historiador francês, polemizava sobre as *inovações* que se colocavam naquele momento histórico, buscando uma conciliação entre as ideias fundadas no Iluminismo da Revolução Francesa, no século XVIII, e o liberalismo burguês do século XIX, duas balizas para o trabalho didático, na sociedade capitalista. As controvérsias levantadas por Compayré são o tema da segunda parte deste capítulo.

2.1 O Método na Ciência Moderna: Bacon e Descartes – indução e dedução

Da perspectiva científica, com o advento da ciência moderna, a palavra método consolidou-se no século XVII, sendo Galileu, – seguindo a visão de Copérnico – o precursor da indução experimental. Francis Bacon[24], movido por um momento em que se

[23]A Pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel (2002). Também, sobre Pestalozzi, ver a tese de Lancillotti (2010): A constituição histórica do processo de trabalho docente.

[24] Bacon nasceu em Londres, em 1561. Sua educação teve aspectos contraditórios. Seu pai, Sir Nicolas Bacon, incentivara-o para a carreira de diplomata. De sua mãe, Ana Cook, tradutora de obras religiosas latinas, calvinista, herdara o estilo literário. Pelo lado paterno, era um típico representante da classe social que pertencia à nobreza. Aos doze anos de idade ingressou na Universidade de Cambridge, e lá permaneceu até 1575, adquirindo sólidos conhecimentos sobre a filosofia antiga e a escolástica. Exerceu a carreira de diplomata, assumindo altos cargos no reino, com uma vida política intensa, mas não abriu mão dos assuntos filosóficos, e pensava em instaurar um grande empreendimento científico. Porém, apesar do fastigioso posto que ocupava no Reino, não recebeu apoio para tal empresa. As perspectivas que se colocavam em vista da construção da ciência, provocavam conflitos porque viriam abalar as bases que fundamentavam a ordem feudal. No decorrer dos anos de esplendor, na administração real, Bacon formara muitos inimigos, mas na condição de "protegido" do soberano, ninguém ousava criticá-lo, até que foi acusado de receber presentes de pessoas em processo de litígio. Tal acusação lhe custaria o cargo e a perda do Grande Selo, em 1621, título

fundava uma nova sociedade e se instaurava uma nova ciência, está na origem da ciência moderna, que informa o método mediado por instrumentos auxiliares ao intelecto humano, uma vez que:

> Nem a mão nua nem o intelecto, deixados a si mesmos, logram muito. Todos os feitos se cumprem com instrumentos e recursos auxiliares, de que dependem, em igual medida, tanto o intelecto quanto as mãos. Assim como os instrumentos mecânicos regulam e ampliam o movimento das mãos, os da mente aguçam intelecto e o precavêm (sic). (BACON, 1999, p. 33).

A natureza oferece ao homem muito mais do que ele fora capaz de pensar até o momento. Para Bacon, nem a experiência e nem o intelecto foram capazes de informar ao homem tudo o que a natureza lhe oferece. Suas descobertas não lhes fora útil, promotoras de benefícios práticos para a vida humana, pois lhe faltavam os instrumentos adequados para ampliar-lhes as possibilidades de explorar a natureza. Assim, diz ele que "os descobrimentos até agora feitos de tal modo são, que quase só se apoiam em noções vulgares", não eram sólidos. O intelecto e os sentidos não contribuíam de forma satisfatória aos empreendimentos humanos, enquanto não lançassem mão de instrumentos que lhes permitissem novas descobertas.

Todavia, essas novas descobertas não afloravam porque as coisas fugiam ao alcance do homem, mas porque não aplicaram os recursos adequados. Assim, ele dizia: "[...] é necessário que tanto as noções quanto os axiomas sejam abstraídos das coisas por um método mais adequado e mais seguro, e que o trabalho do intelecto se torne melhor e mais correto". (BACON, 1999, 36).

Portanto, o homem poderia descobrir a verdade por duas vias. Uma delas é a que já existia e estava em voga, mas guiava-se por axiomas vulgares, era falaciosa; a outra poderia ser construída para um caminho mais prático, em que as ideias seriam consubstanciadas pelo auxílio de instrumentos e, seria, então, o caminho mais reto para obter o conhecimento.

Bacon escreve:

> Só há duas vias para a investigação e para a descoberta da verdade. Uma que consiste no saltar das sensações e das coisas particulares, aos

que lhe dava posição de Magistrado. Após sua condenação, contraiu dívidas e perdeu sua fortuna, no entanto, o trabalho intelectual se intensificou. Nesse sentido, foi uma época produtiva, pois finalizou obras inacabadas e dedicou-se a experiências e observações científicas. Morreu aos 65 anos de idade, em 1626, quando realizava uma experiência sobre o frio e putrefação. (Cf. ANDRADE, J. A. R. de. 1999. Tradução e Notas, *o Novum Organum)*.

> axiomas mais gerais e, a seguir, descobrirem-se os axiomas intermediários a partir desses princípios e de sua *inamovível verdade*. Esta é a que agora segue. A outra que recolhe os axiomas dos dados dos sentidos e particulares, ascendendo continua e gradualmente até alcançar, em último os princípios da máxima generalidade. Este é o verdadeiro caminho, porém, ainda não instaurado. (BACON, 1999, p. 36).

Conforme comenta Alves (2001), os dois caminhos referem-se àquilo que Bacon nomeou como "Antecipação da Mente" e "Interpretação da Natureza". No primeiro, a mente orienta-se por recursos inadequados, e neles está fundamentado o pensamento antigo e da escolástica. E, no segundo, propõe orientar-se pela utilização de "instrumentos e recursos auxiliares, de que dependem em igual medida, tanto o intelecto quanto as mãos" (BACON, 1999, p. 33).

Bacon traduz a *verdade inamovível* como aquela estabelecida pela filosofia escolástica, pela metáfora dos ídolos e pelas noções falsas que, construídas na mente, obstam a capacidade de perceber o real. Estes qualificam as formas em que a mente humana, despida de instrumentos auxiliares, estabelecem a submissão do homem aos dogmas. Sem o auxílio dos instrumentos, as verdades *inamovíveis* tão arraigadas e fortes tornam-se frágeis. Portanto, a verdadeira interpretação da natureza só se cumpre com os instrumentos apropriados e que permitem ultrapassar as generalizações abstratas. Bacon propõe romper com as "descobertas" que se assentam pela via da "Antecipação da Mente", advertindo que a verdade seja fundada mediante um método de investigação. Eis que Bacon defende a base de todo conhecimento na observação e na experiência:

> Resta-nos um único e simples método para alcançar os nossos inventos: levar os homens aos próprios fatos particulares e às suas séries e ordens, a fim de que eles, por si mesmos, sintam-se obrigados a renunciar às suas noções e comecem a habituar-se ao trato direto das coisas. (BACON, 1999, p. 39).

Portanto, tudo o que não fosse levantado por procedimentos sistemáticos e instrumentos devidos, fossem quais noções fossem, de lógica ou física – substância, paixão, qualidades – de percepção imediata pelos sentidos – quente, frio, branco – estariam sujeitas a erros. Tratava-se de fundar a ciência moderna. Em verdade, desenvolver a nova ciência tinha um significado concreto bem determinado: operar com novos instrumentos de conhecer, para pôr em evidência um novo entendimento acerca das coisas e, com efeito, pôr em questão uma concepção de mundo. Daí, então, a construção da nova ciência ser a

marca daquele momento histórico que subverte a ordem de conhecer, guiada por um pensamento contemplativo, para uma ordem instituída por um conhecer operativo, voltado para resultados práticos. Por essa direção, Bacon reclama para o empirismo vários procedimentos, por experimentos mediados por observações indutivas.

Importa ressaltar que a lógica articulada reside em um movimento de força entre duas civilizações: a sociedade feudal e a burguesia em ascensão. Francis Bacon viveu em uma época de intensos conflitos sociais, políticos e econômicos, de embates entre as estruturas antigas e novas forças que se forjavam. Andrade (1999), tradutor do *Novum Organum,* comenta que, apesar de suas próprias contradições, esse homem desempenhou um decisivo papel na história da Inglaterra e da civilização ocidental no mundo moderno. É em *Novum Organum*, publicado em 1620, sua principal obra, que expõe o seu procedimento para alcançar o saber sobre a natureza, que se materializa pelo método indutivo.

Em vista da construção de uma nova sociedade, impõe-se a total reformulação na concepção do conhecimento; daí a crítica sobre a filosofia escolástica, indicando nela um caráter abstrato e, portanto, destituído de valor prático para a vida do homem. Bacon considera que a filosofia dos escolásticos é mediada por um método infecundo e aberto a disputas, inadequado para produzir benefícios ao homem. Faltava aos escolásticos um método sistemático e consistente, e a esse respeito ele escreve: "Tal como as ciências, de que ora dispomos, são inúteis para a invenção de novas obras, do mesmo modo, a nossa lógica atual é inútil para o incremento das ciências" (BACON, 1999, p. 34).

Para construir uma filosofia natural, de modo a atingir o saber verdadeiro, era necessário seguir um caminho prático, pois "[...] É preciso que se faça uma restauração da empresa a partir do âmago de suas fundações, se não se quiser girar perpetuamente em círculos, com magro quase desprezível progresso". (BACON, p. 38). Esse caminho só seria possível, se constituído por um método de investigação da natureza, partindo de fatos concretos, por meio de procedimentos experimentais. Para Bacon, todos os que se dedicaram à ciência naquele tempo foram empíricos ou dogmáticos e ele os compara às formigas e às aranhas:

> Os empíricos, à maneira das formigas, acumulam e usam as provisões; os racionalistas, à maneira das aranhas, de si mesmo extraem o que lhes serve para teia. A abelha representa a posição intermediária: recolhe a matéria prima das flores do jardim e do campo e com seus próprios recursos a transforma e digere. Não é diferente o labor da verdadeira

> filosofia, que não se serve unicamente das forças da mente nem tampouco se limita ao material fornecido pela história natural ou pelas artes mecânicas, conservado inato na memória. Mas ele deve ser modificado e elaborado pelo intelecto. Por isso muito se deve esperar da aliança estreita e sólida (ainda não levada a cabo) entre essas duas faculdades, a experimental e a racional. (BACON, 1999, p. 76).

A crítica expressa pela metáfora indica que a experiência da qual se ocuparam aquelas ciências, foram incrementadas mais pela astúcia do que pelo método, sendo fomentadas por artifícios e levadas a cabo pela ambição e presunção. Assim, os empiristas e os racionalistas, analogamente às formigas e às aranhas, não dispõem de seu material criteriosamente, apenas o acumulam desmedidamente e deles se servem. Nas palavras de Bacon, nada foi, ainda, "[...] devidamente investigado, verificado, classificado, medido, pesado. E o que no terreno da observação é indefinido e vago, é falacioso e infiel na informação". (BACON, 1999, p 78).

A metáfora da abelha, por sua vez, mostra o verdadeiro trabalho no mundo natural, fecundo, e de resultados práticos. Assim deve ser o filósofo e "cientista natural". Então, se na natureza é preciso trabalho sistemático para obter frutos, o intelecto humano, para ser informado, necessita de ordem, de método. Enfim, para Bacon, a relação entre o experimental e o racional distingue a verdadeira obra da filosofia. Obter a verdade exige que se recolham da observação das coisas os fatos particulares, em número, gênero ou em exatidão, que permitam, de alguma maneira, informar o intelecto.

Frente a isso, Bacon assegura já ser tempo de o homem tomar plena posse de seus sentidos e dedicar-se inteiramente à experiência para, de forma correta e ordenada, proceder ao exame das coisas, recolhidos e organizados e levado à consideração os fatos concretos. Ao progresso da ciência e do conhecimento, há que descobrir o método, com uma ordem diferente e um novo processo. Trata-se de agir sobre a natureza.

Assim escreve Bacon (1999, p. 34): "A natureza supera em muito, em complexidade, os sentidos e o intelecto". Conhecer a natureza implica não apenas a percepção pelos sentidos ao contemplá-la, mas ir além da teoria que a margeava e aliar procedimentos e instrumentos que permitam ao homem obter benefícios práticos. Daí a perspectiva de extrair pela via empírica, pautados na observação e na experimentação, as qualidades das coisas: o saber natural se determina pelo operar na natureza.

Assinala-se o caráter utilitário do método indutivo, proposto por Bacon para o intelecto humano, em oposição ao especulativo. Eis a visão que se construía no embate

contra as ideias que sustentavam os escolásticos. De uma parte, fundar a ciência moderna, base para mediar a mente e as experiências do homem no mundo físico. E de outra parte, o caminho que condiciona todas as coisas pela via do prático e do útil, e que prescreve, pela burguesia, conforme assinala Alves (2001, p. 82), toda a atividade para o desenvolvimento do mundo capitalista: "a preocupação maior que marca a visão de mundo burguesa é o domínio do mundo material". Forma-se, daí, a visão de que a vida deve constituir-se pelo pragmatismo, "que focaliza qualquer coisa a partir da utilidade que possa ter em face daquele domínio".

Valdemarin (2004), por sua vez, indica que o *conhecer a verdade* marcava o divisor de águas entre a submissão do homem às coisas e o domínio do mundo natural pelo homem. Nessa relação, o homem é constituído de características que lhe permitem agir no mundo físico, *os sentidos e o intelecto,* em que se preconiza que a *observação* ampara os sentidos e o *trabalho da mente* governa o intelecto. Todavia, deve-se indicar que, entre a submissão do homem à natureza e o seu domínio sobre ela, firmava-se, parafraseando Alves (2001), o caminho que prometia ao homem o pleno domínio da natureza, o que se associa ao domínio do mundo material, em vista dos homens de negócios que se constituíam na burguesia.

Conforme indica Figueira (2005, p. 47), também é importante lembrar que: "A necessidade de destruir as velhas ideias é, na verdade, o que há de fundamental na obra de Bacon e Descartes". Segundo o mesmo autor, quando Descartes publicou o *Discurso do Método*[25], em 1637, o modo de vida e de pensar estabelecido pela escolástica já contrastava com as novas descobertas e reclamava novas necessidades – o rompimento radical com a velha ordem.

Em seu *Discurso,* Descartes evidencia a inutilidade daquela filosofia. Eis o que propõe: "[...] fazer uma filosofia que seja útil à humanidade, e que tenha como princípio de averiguação da verdade o critério de utilidade" (FIGUEIRA, 2005, p. 10). Descartes afirmava que o século em que vivia estava em grande processo de desenvolvimento, porém, tudo o que aprendera na escola, não levava às coisas úteis do mundo. Assim, ele escreveu: "Observando, com a visão de filósofo, as diversas ações e empresas de todos os

[25] Uma obra clássica da filosofia em que Descartes lançou os fundamentos de seu pensamento, deixando um legado para a humanidade. René Descartes foi um grande filósofo francês, filho de um conselheiro municipal de Rennes, nascido em La Haia, em 1596. Estudou no colégio de jesuítas de *La Flèche*. Em 1617, atendendo ao pai, entrou para o exercito servindo durante quatro anos sob as ordens do Duque de Nassau e do Baviera. Abandonou a carreira militar, para dedicar-se ao estudo da filosofia, publicando o *Discurso sobre o Método* em 1637, em Leida, seguido da Geometria, da *Dióptrica* e dos Meteoros. Em 1641, publicou *Meditações* e os *Princípios da Filosofia* em 1644. (DESCARTES, 1996).

homens, não vejo quase nenhuma que não me pareça vã e inútil [...].” (DESCARTES, 1996, p.14). O filósofo reconhece ter estudado nas melhores escolas europeias, nutrindo-se das letras desde a infância; no entanto, entre tudo o que aprendera na escola, nada o levara às coisas úteis do mundo.

A esse respeito escreveu:

> [...] sabia que as línguas aprendidas são necessárias para a compreensão dos livros antigos; que a delicadeza das fábulas desperta o espírito; que as ações memoráveis da história o realçam e, lidas com discrição, ajudam a formar o critério; que a leitura de todos os bons livros como uma conversação com a gente mais honesta dos séculos passados, com os seus autores, e também uma conversação estudada na qual este nos apresentam os melhores pensamentos; que a eloquência tem força e belezas incomparáveis; que a poesia tem delicadezas e doçuras fascinantíssimas; que as matemáticas têm invenções sutilíssimas e podem servir muito, tanto para satisfazer os curiosos como para facilitar todas as artes e diminuir o trabalho dos homens; [...] e as outras ciências conferem honras e riquezas aos que as cultivam; e finalmente convém examiná-las todas, mesmo as mais supersticiosas e as mais falsas, para conhecê-las em seu justo valor e equívocos. (DESCARTES, 1996, p. 15).

Vê-se, por essa passagem, que ele não negava o valor dos livros para o seu crescimento; explica, entretanto, ter abandonado o estudo das letras para buscar, no “livro do mundo”, aquilo que a escola não lhe ensinara. A metáfora “ler o mundo”, indica enxergar a vida de uma perspectiva diferente daquela a que estavam amarrados pelos ensinamentos dos livros que a escolástica permitia. Ler os livros representava, naquele momento, restringir-se às leituras ou às publicações que a Igreja consentia. Aquelas leituras não permitiam enxergar o que era o mundo em que viviam, mas apenas os condicionavam a viver nele. O homem precisava desamarrar-se daquelas ideias para dar base à nova forma social que se anunciava. A crítica de Descartes, não incidia, em verdade, sobre a educação escolar, mas sobre a escola da escolástica.

A questão era colocar em dúvida as coisas que não eram estabelecidas pelo critério racional, portanto, da utilidade. Nessa perspectiva, a prática deverá sobrepor-se à teoria. Ao condená-la, compara o “*fazer do homem de letras* com o fazer do homem prático” (ALVES, 2001, p. 104, o grifo é do autor). Para Descartes, enquanto o primeiro não distingue o verdadeiro do falso, pois não se guarda senão em sua vaidade, o segundo submete à experiência os assuntos que lhe importam. Com isso, critica a escola enraizada na filosofia escolástica. Eis que, para superar aquela ordem, era necessário comprovar as

limitações das ideias que davam base ao modo de conceber a sociedade. Daí o método para demonstrar as coisas sistematicamente: dividir em pequenas unidades, o quanto possível, dos mais simples e mais fáceis de conhecer para, gradativamente, chegar ao conhecimento mais complexo, e sempre estabelecer, em cada caso, enumerações tão completas e revisões tão gerais, que nada omitissem.

Enfim, Bacon e Descartes, em um momento histórico, entre os séculos XVI e XVII, motivados por um mesmo problema, propõem uma visão pragmática na construção do método que viria a ser o instrumento de luta em favor de outro modo de conceber a vida. Bacon, pelo caminho da indução empírica, propõe o conhecimento pela observação e experimentação, e estabelece, nas palavras de Andrade (1999), o conceito de "Saber Ativo", ou como chama Figueira (2005), "Ciência Ativa". Descartes propõe o desvanecer das velhas ideias pelo "pensar e fazer". A prática seria, então, a fonte do conhecimento, porque ela representava a negação de toda a verdade que sustentava o modo de vida instituído. O "fazer", "a ação" e a "razão" eram o caminho para demonstrar a capacidade do "homem comum" e, sobretudo, colocar por terra tudo que era estabelecido como verdade, e que parecia tão real quanto *inamovível.*

As frases *Saber é poder,* de Bacon e *Penso, logo existo,* de Descartes, têm sentido bem peculiar e singular naquele momento histórico. Ambas se referem à necessidade de ação do homem, para a subversão de uma ordem supostamente natural. A primeira visa combater a teoria contemplativa e munir-se de instrumentos auxiliares e seguros para operar sobre o mundo natural, daí o "saber pelo fazer". De fato, tratava-se de escapar das verdades indiscutíveis e evidenciar as verdades passíveis de resultados práticos. E a segunda carrega o princípio do método de Descartes – a dúvida. Figueira (2005, p. 50), ao examinar essa proposição, explica: Descartes "decidiu pensar, e pensar alguma coisa que contrariava tudo o que se pensara até então".

Os pensadores, na perspectiva de pôr termo àquela ordem, indicam a inutilidade das coisas estabelecidas em seu tempo. Não se trata de abortar as verdades simplesmente por observar entre elas a "utilidade" ou "inutilidade", mas de considerar as necessidades históricas que as determinam e que reclamam novos feitos que guardem correspondência com as condições objetivas, balizadas pelas transformações que evidenciam outras explicações, no âmbito das relações sociais.

O estabelecimento de encaminhamentos metodológicos, essencialmente utilitaristas, em que se enfatiza a prática, é característica do momento histórico em que

viveram Bacon e Descartes. Portanto, é preciso considerar que esse utilitarismo se constituía pelo combate – pois que, naquele momento o fazer prático estabelecia as bases possíveis para contrapor as ideias que se balizavam pela especulação – e prescrevia a ordem das coisas. O pragmatismo se instalou por uma preocupação burguesa marcada pelo domínio do mundo material, e concebeu uma ciência baseada na observação e na experimentação.

No confronto com a escolástica, os representantes da burguesia criaram as bases para a construção do método científico, um fazer sistematizado que, mediado por instrumentos se tornou, por um lado, o caminho para agir refletidamente e, por outro lado, a prática para alcançar resultados objetivos. Portanto, o método passa a ser o principal instrumento de simplificação e objetivação das obras humanas, sistematização que também alçou na educação um lugar essencial para orientar e erigir o trabalho didático.

Assim, a discussão do método tornou-se constitutiva da questão educacional na sociedade moderna, presente nas contribuições dos pedagogos e pensadores modernos que se preocuparam com o trabalho didático do professor. Mas como o método e/ou, qual dos métodos se consolidou e se conformou na base do ensino na educação moderna?

2.2 Uma Tendência na Escola Moderna: O método intuitivo e as lições de coisas

Viu-se que, no âmbito do combate histórico, Bacon e Descartes manifestaram suas lutas na conformação de um instrumento que permitiria ao homem romper com as "verdades" solidificadas na sociedade feudal, e que concorreria para fundamentar a ciência na sociedade burguesa.

Foi um tempo revolucionário. Conforme Hobsbawm (1981), essa época estendeu a ciência em todos os seus aspectos, e viu alargar o universo geográfico das mesmas em direção ao progresso do comércio, abrindo novos horizontes do mundo ao estudo científico, ao que Hobsbawm (1981, p. 262) acrescenta: "a razão, a ciência e o progresso eram suas bases firmes". Tratava-se de desenvolver os instrumentos aliados aos procedimentos metodológicos adequados para aperfeiçoar os negócios.

Nesses termos, configurou-se a nova base para as relações entre os homens: os instrumentos, junto com os métodos para racionalizar a ação. Todavia, seguindo o pensamento do autor, dever-se-ia levar em conta que o progresso da ciência não é um

processo linear, o seu avanço prossegue pelas descobertas de novos problemas ou soluções, de novas maneiras de enfocar os antigos, novas maneiras de enfrentar os velhos problemas e de novos instrumentos práticos e teóricos de investigação.

Para ilustrar, é oportuno reproduzir as palavras de Figueira (2005, p. 34), ao analisar a obra de Descartes: "A ciência da natureza não existe porque existem fenômenos naturais. A ciência da natureza existe porque, ao entrarem na vida dos homens, os fenômenos naturais ganham uma dimensão que não possuem enquanto tais". Tal como exemplifica o autor, o vento é um evento da natureza, mas deixa de ser apenas um fenômeno natural quando o homem precisa atravessar o oceano para levar mercadorias para serem consumidas. O conhecimento acerca desse fenômeno revelou-se útil e necessário e, em vista do intercâmbio comercial, passou a ditar o método de estudo dessa matéria, explica o autor.

A partir da discussão acerca da constituição do método científico, na transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, focaliza-se, na sequência, a sua apreensão no âmbito da educação. Nessa perspectiva, é fundamental não perder de vista que procedimentos metodológicos tais como a observação e experimentação foram criados em condições históricas determinadas e permitiram ao homem o desenvolvimento do conhecimento científico. Tais formulações, em oposição ao antigo regime, suscitaram um movimento revolucionário que permitiu a extinção da condição que assegurava privilégios à religião, ao ócio, à nobreza e ao clero.

Nesse encaminhamento, o método científico constituiu, na sua base, o princípio da racionalização. Dotado de um caráter prático, validado para marcar limites e alcance de metas, foi reconhecido no campo educacional, no âmbito da organização do trabalho didático, para abalizar a objetivação e a simplificação do ensino. A importância conferida aos procedimentos técnicos metodológicos, especialmente, do ponto de vista da obtenção do conhecimento – conteúdo – deve-se à sua natureza objetiva.

Na esfera da sociedade moderna, a ampliação da educação escolar exigia condições objetivas e subjetivas para a constituição do ensino laico, gratuito e público. Tal como já foi mencionado anteriormente, na base material a solução reside na divisão e especialização do trabalho didático, o que implica a objetivação e simplificação do ensino, tal como fora proposta por Coménio no século XVII.

Tal condição, pontuada por Alves (2005), se realiza na articulação dos elementos constituintes de um novo modo de organização do trabalho didático[26]: relação educativa, com os instrumentos que se caracterizam pelo método e pelo recurso material, pelo conteúdo e, não menos importante, pelo espaço físico. Assim, na transição do século XIX para o XX, quando foi sinalizado o imperativo de expansão do ensino, assentou-se intensa discussão em torno do método e dos recursos didáticos, dos instrumentos que responderiam às condições necessárias para organizar o ensino no século XX. Tratava-se, pois, de discutir o método que daria à pedagogia um caráter científico que melhor responderia, em termos objetivos, à prática didática.

Foi nesse contexto que o *método intuitivo* de ensino – surgido na Alemanha no século XVIII, divulgado no decorrer do século XIX, nos Estados Unidos e na Europa – e conhecido pela expressão *lições de coisas,* passou a ser matéria de discussão no Brasil, nas últimas décadas do século XIX, e primeiras décadas do século XX. Esse método foi aclamado como o único adequado à *inovação,* especialmente para o ensino na instrução primária, ganhando um lugar bem determinado: fazer frente ao chamado *ensino tradicional,* qualificado como abstrato, livresco e verbalista, inadequado, portanto, para atender às necessidades da formação – mais propriamente de escolarização – que se revelava, naquele momento histórico, com uma perspectiva objetiva, pragmática, funcional e utilitarista.

Segundo Valdemarin (2004), o *método intuitivo* tem seu enraizamento em Bacon, Locke e Hume que, nos séculos XVII e XVIII, creditaram ao empirismo a teorização sobre o conhecimento. Todavia, há que se lembrar de que o empirismo que está na obra de Bacon – observação e experimentação – constituiu os procedimentos metodológicos fundamentais para se opor à escolástica, portanto, seu trabalho tem que ser considerado pelo seu posicionamento histórico. Em relação ao *método intuitivo*, ao analisá-lo como expressão de *inovação*, é preciso levar em consideração a concepção de mundo burguesa que já se consolidara, e cuja organização intencionava estabelecer-se a partir da funcionalidade das coisas.

[26] Cabe aqui, uma distinção entre os modos de ensinar e os métodos propriamente ditos. Métodos e Modos de Ensinar são coisas diferentes. Conforme Compayré [191-?], os modos de ensinar dizem respeito à forma de organizar o ensino, eles podem ser: individual, quando o mestre se dirige a apenas um aluno, modo simultâneo, quando o mestre se dirige a vários alunos ao mesmo tempo, a toda uma classe e modo mútuo, quando o mestre se dirige aos decuriões, que se encarregam de trabalhar com os grupos de alunos sob sua responsabilidade. Os métodos dizem respeito ao ensino propriamente, que se caracteriza por dois elementos que o regem, a ordem e a forma que articuladas devem ser seguidas. (COMPAYRÉ [191-?] tradução nossa). Alves (2005) informa sobre a historicidade desses modos de ensinar na formulação da categoria *organização do trabalho didático*.

Daí o *método intuitivo,* ancorado nas *lições de coisas* – associado aos objetos, à observação e à experiência – marcar a objetividade na aquisição do conhecimento, e focalizar o aprender pelo pragmatismo e imediatismo.

Feita essa caracterização basilar do *método intuitivo*, foca-se, na sequência, a discussão conferida pelos educadores modernos em sua defesa. O *método intuitivo* e as *lições de coisas*, como foi mencionado anteriormente, foram expressões que, na época, transitaram vinculadas à ideia de oposição ao ensino qualificado pela expressão "tradicional" ou "escolástica", caracterizado por um programa propedêutico, enciclopédico e conteudístico. Todavia, a despeito do consenso entre os educadores a respeito da adoção do *método intuitivo* e das *lições de coisas*, essas expressões foram, por vezes, marcadas por contradições e ambiguidades.

Schelbauer (2003), ao recuperar o debate instaurado no plano político e cultural, mostrou que os educadores no nível internacional e nacional, a despeito de assegurarem o *método intuitivo* e as *lições de coisas* como os melhores procedimentos de ensino, tinham interpretações divergentes acerca dessas expressões. Deixou implícito, também, que as polêmicas não eram apenas de ordem conceitual. Eram de cunho político e refletiam a base material. De fato, as divergências não só iam além das questões metodológicas em si, como também, mascaravam problematizações de fundo, que diziam respeito a diferenças políticas e materiais.

Entendeu-se assim, nesse debate, que Compayré[27] (1843-1913) apresentou uma particularidade: embora admitisse que a intuição fosse um elemento importante do método, questionava a existência de um *método intuitivo*[28]. Além disso, colocou em questão aspectos das propostas que se apresentavam naquele momento histórico, e que tenderam a apontar a ênfase da educação em um dos aspectos daqueles elementos da organização do trabalho didático, mais precisamente, no método.

[27] *Jules-Gabriel Compayré* (1843-1913), historiador e pedagogo francês, nasceu em uma pequena cidade de Albi na França meridional, capital do departamento de Tarn, em Languedoc. Seus estudos primários e secundários foram feitos inicialmente em *Castres* e depois no *Liceu Louis-le-Grand,* e aos 19 anos de idade, por ocasião de um concurso ingressou na Escola Normal de Paris. Em seguida foi titulado doutor em Letras, com a dissertação *La philosofia de David Hume*, e em 1873, defendeu uma tese em latim intitulada *Teologia de Raimundo Sebond*. Foi, então, nomeado substituto das aulas de Filosofia na Faculdade de Letras, em Toulouse-França, sistematizando a Filosofia sobre a educação. Em 1876, foi professor de Filosofia na Escola Normal Superior, e em 1880, na Faculdade de Letras em *Toulouse*, ministrou um curso em Educação na Escola Normal Superior de Professores, em *Fontenay-aux-Roses.* Sob a recomendação de Félix Pécault, foi encarregado de ministrar conferências na Escola Normal de professoras primárias de *Fontenay-aux-roses*, em 1881. E ainda em 1880, envolveu-se com a política francesa, atuando como Membro do Partido Democrático Moderado, permanecendo no Parlamento até 1889, quando foi derrotado nas eleições, assumindo em 1890, a reitoria da Academia de *Poitiers* e, cinco anos mais tarde, a Academia de *Lyon.*

[28] Veja-se, a esse respeito, o título de uma de suas obras, em que o questionamento torna-se questão central: *Y a-t-il vraiment une méthode intutive*? (COMPAYRÉ, [191-?], 265).

Não é o objetivo, aqui, discutir propriamente os métodos de ensino. O intuito é tomar em consideração que, a esse método, ainda que eivado de imprecisões, foram atribuídos posição e sentido naquele momento histórico, cujo objetivo era dar à educação um caráter científico.

2.3 O Método de Ensino na Escola Moderna: a ciência na Educação

Desde os finais do século XVIII, o debate em torno da Pedagogia como ciência foi destaque em diversos tratados e manuais que tiveram significativo crescimento no período que abrangeu da segunda metade do século XIX até a I Guerra Mundial, informam Borges e Gatti Júnior (2013). Compayré dedicou-se exatamente ao estudo da História da Educação, e da Pedagogia como ciência e, entre outros educadores, envolveu-se na tarefa de defender o caráter científico da Pedagogia, cujo objetivo era recorrer à ciência para instrumentalizar as práticas pedagógicas, segundo informa Bastos (2005).

Em dado biográfico, Tauro (1914) informa que Compayré, autor de numerosas obras[29], assegurou um posto notável entre os teóricos da Pedagogia, não se distinguindo, porém, pela originalidade, mas pelo grau de eminência conquistado como tenaz historiador da ciência da educação e como colaborador para a difusão da cultura pedagógica, não só na França, mas também em outros países, inclusive no Brasil.

A coleção *Grandes educadores* é representativa das reflexões que estabelece sobre as tendências de *inovação* escolar no contexto das reformas que se balizam pela modernidade. Nessa obra, Compayré narra a vida e expõe as doutrinas de homens que exerceram influência na educação moderna, mas estabelece críticas reconhecendo contradições nelas presentes.

Em suas atividades relacionadas à instrução pública francesa, no espírito da ideologia propagada pela Revolução Francesa, empenhou-se em defesa da institucionalização de um sistema de ensino "*obrigatório, gratuito e laico*". Sob o influxo dos pensadores iluministas, e sob o viés cientificista, seu pensamento foi fortemente influenciado por René Descartes, mas, a despeito de incorporar elementos das doutrinas e

[29] Entre as suas principais obras, destacam-se *História crítica das doutrinas da educação na França desde o século XVII.* Esta obra data de *1879*, e logrou receber o prêmio *Bordin* na Academia de Ciências Morais e Políticas de Paris e um prêmio *Monthyon* na Academia Francesa. Há ainda, os pequenos volumes da coleção Os *grandes educadores* que compõem escritos sobre *Rousseau, Pestalozzi, Pécault, Montaigne, Froebel, Fénelon, Herbart*, e outras grandes expressões na literatura pedagógica francesa. (TAURO, 1914).

preceitos dos empreendedores das reformas da pedagogia moderna, especificamente dos defensores da Inovação, opôs-se ao que considerava "abuso e exagero", como será discutido mais adiante.

Nessa condição, ele se dedicou a compor livros de textos para as Escolas Normais, obras que se fundam sobre as ideias que estão no bojo das questões mais debatidas. Assim, o que consagrou Compayré foram os manuais de Pedagogia, entre eles o *Curso de Pedagogia: teoria e prática*[30]*,* cujas informações foram coletadas a partir das aulas ministradas nas escolas Normais Superiores de *Fontenay--aux-Roses* e de *Saint-Cloud,* já que a ideia era oferecer um Manual de Pedagogia, a partir da prática, e mostrar o caráter científico dessa disciplina.

Embora Compayré não fosse crítico da tendência liberal que está na base da constituição das propostas educacionais modernas, nesse manual dialoga com os clássicos da Pedagogia, fazendo críticas em relação à apropriação dos métodos de ensino. Eis o que ele fala sobre Pestalozzi: um homem brilhante, de personalidade viva e ativa, porém de sentimentos confusos, que o levam a dotar os métodos de um domínio superior ao dele mesmo. Tamanho seria o entusiasmo de Pestalozzi pelos métodos, que ele chegaria mesmo ao "fanatismo e à superstição[31]". Compayré afirma que Pestalozzi, absurdamente, nega as suas próprias qualidades, proferindo palavras estranhas como estas:

> Eu penso que não é preciso pensar em obter, em geral, um único avanço na instrução do povo, até encontrar as formas de ensino que façam do professor, pelo menos até a conclusão de seus estudos básicos, um simples instrumento mecânico de um método que deve seus resultados à natureza de seus processos, e não à habilidade de quem o pratica. Eu coloquei na realidade que um livro didático só tem valor tanto quanto ele possa pode ser utilizado por um mestre sem instrução como também por um mestre instruído. (COMPAYRÉ, [191-?], p. 252, tradução nossa).

Face ao trecho citado, note-se a eminência do método para Pestalozzi. Pode-se dizer que o educador suíço confere centralidade ao método, mas, vislumbra também, que um "bom" manual didático, poderia ser de grande valia se servisse tanto a um mestre instruído quanto a um sem instrução. Portanto, um mestre de boa instrução é perfeitamente dispensável ou substituível por um bom manual didático. O método de ensino seria um instrumento que daria ao professor os caminhos práticos e necessários ao exercício de sua

[30] Segundo Ferreira (2013) o *Curso de Pedagogia: teoria e prática* foi um dos títulos prescritos para a leitura dos normalistas no catálogo da Escola Normal de São Paulo.

[31] "*A certains moments il pousse jusqu'au fanatisme, jusqu'à la superstition, son enthousiasme pour les méthodes* [...]"(COMPAYRÉ, [191-?], p. 252).

didática. Para Pestalozzi é pelo método de ensino constituído por princípios claramente definidos que se concebe uma didática orientada para desenvolvimento integral da criança. Conforme Manacorda (2004), para Pestalozzi, esse método envolve o princípio da intuição e da graduação do ensino, que deve realizar-se do concreto para o abstrato:

> O vivo estímulo da curiosidade provoca tentativas que, se têm êxito positivo ou são encorajadas por outros, levam ao hábito de pensar. Deve-se agir sobre a mente das crianças com elementos tirados da realidade e não com regras abstratas, e se deve ensinar mais com a ajuda de objetos do que de palavras. (*Apud* MANACORDA, 2004, p, 264).

Tal como Coménio, Pestalozzi valoriza o método de ensino pela experiência, porém, enquanto aquele utiliza-se de gravuras de objetos, para configurar o concreto, para Pestalozzi, a experiência deve ser com os objetos mesmos, pois, os desenhos na representação dos artefatos reais poderiam ser auxiliares em momento posterior, na passagem do desenho, à escrita e à leitura. Cabe anunciar que para Calkins, em *Primeiras lições de coisas*, não se deve apresentar ao aprendiz da leitura e da escrita, a palavra, antes de a criança ter a experiência com o objeto.

Compayré opõe-se a Pestalozzi, aferindo que o método só vale pelo que vale o mestre. Para o educador francês, "Da mesma forma que, para descobrir a verdade, existem métodos que a lógica estuda, haverá, para comunicar, para ensinar a verdade, outros métodos cujo estudo constitui a prática de ensino". (COMPAYRÉ [191-?], p. 250, tradução nossa). Assim, para ensinar, o educador deve estabelecer com precisão sua didática para evitar o acaso e flutuar com as circunstâncias e com as novidades. O lugar do método seria o de colocar em ordem os pensamentos para melhor orientar uma ação, "deve se conduzir por princípios, com escolha e intenção, conforme as regras fixas, numa ordem pré-definida, isto é, calculada e desejada". (COMPAYRÉ, [191-?], p. 250, tradução nossa). Por essa perspectiva, o autor acusa os pedagogos modernos de estarem desprovidos de uma reflexão e clareza teórica, de perderem o significado e a medida da utilidade dos métodos. Os métodos seriam então instrumentos, porém, só poderiam ser proveitosos pela habilidade das mãos que os empregassem.

Entrementes, há que se assinalar que as bases do pensamento dos educadores modernos[32] como Rousseau, Pestalozzi, Froebel assentaram-se pelo princípio do ensino sob a perspectiva do desenvolvimento natural e progressivo, caracterizado pela

[32] A esse respeito ver tese de Lancillotti (2008).

individualidade. Como comenta Camargo (2012, p. 78), “na sociedade burguesa em formação é valorizado o esforço individual [...], no qual o desgaste da autoridade eclesiástica perdeu espaço para a emancipação do individuo”.

Nessa direção, deve-se também ter em mente o caráter do “método natural” na reforma da educação moderna. Esse método já existia desde Ratke e Coménio, pois estes pensadores partem da concepção de que existe uma lei que é própria da natureza. E nessa lei inclui-se o processo de aprendizagem da criança. Dessa forma, caberia ao ensino encontrar o método que permitisse à criança o seu desenvolvimento natural. Tratar-se-ia, então, de obedecer à natureza da criança. Pestalozzi, à maneira de seus precedentes, ligou-se ao princípio da intuição e, assentando-se na concepção de autodesenvolvimento da criança, concebe que estas deveriam fazer as coisas por si mesmas. Assim, caberia ao professor estabelecer habilmente o exercício preparatório de capacidades mentais e sensoriais ligados à prática da vida social, o que a conduzirá à liberdade e autonomia.

Trata-se da percepção de uma educação pragmática, em detrimento de um ensino propedêutico, traduzindo-se em o quanto de prático e útil possa ser ao educando e à ordem social. Por trás desse princípio abaliza-se a concepção subjacente ao pensamento burguês que se instalava no interior da sociedade capitalista. Essas ideias vão se adensando, na conformação do modo simultâneo de ensino, de base comeniana e, portanto, manufatureira, uma vez que essa forma de trabalho foi a inspiração de origem do ensino coletivo, bem como necessária à sua democratização e universalização.

Incontri (1997, p. 40) indica que Pestalozzi busca a volta à natureza, dos ideais de Rousseau, cuja premissa é “Tudo é bom saindo das mãos do autor das coisas”. Partilhando desse pensamento, que não se constitui pelo critério biológico, Pestalozzi sugere restabelecer a natureza humana à sua essência: a verdade deve ser buscada pelo próprio indivíduo dentro de si mesmo, e é nessa perspectiva que ele indica os princípios de seu método de ensino.

E, ainda, conforme Manacorda (2004, p. 261), Pestalozzi, na Suíça, segue a trilha aberta por Rousseau, que evoca a natureza, “tanto no sentido da ‘bondade natural’ do ser humano, não perfeito, mas perfectível, quanto no sentido menos evidente, mas presente, da personalidade individual de cada criança”. Conduzido por suas intuições de psicologia infantil e de sua didática, Pestalozzi construiu um dos pontos de partida da nova pedagogia e do novo engajamento educativo do século XIX, cujo princípio consiste no “reconhecimento das imutáveis leis de nossa natureza”.

Transcrevendo trechos de cartas que Pestalozzi enviou ao inglês Greaves, em *Mãe e filho*, Manacorda (2004) informa que, para Pestalozzi, a rapidez, a aplicação e o interesse da criança pela aprendizagem dependem do método adotado pelo mestre e isto implica também o princípio da intuitividade e da gradualidade do ensino, que leva do concreto ao abstrato: "Deve-se agir sobre a mente das crianças com elementos tirados da realidade e não com regras abstratas, e se deve ensinar mais com a ajuda de objetos do que com palavras" (PESTALOZZI *apud* MANACORDA, p. 264). Os objetos que rodeiam a criança podem servir para fazer surgir nela ideias: não é possível fazer a criança entender que dois mais dois são quatro, sem que lhes mostre isso na realidade; começar por conceitos abstratos, além de irracional, é também prejudicial. Enfim, nessa concepção é preciso partir dos objetos e das impressões que geram em nós para chegar ao pensamento ou ideia.

O historiador italiano ressalta que, Pestalozzi, juntando aquilo que Rousseau separa – o homem natural e a realidade histórica – integra-o em sua proposta, e o faz aderindo ao seu tempo e também dentro dos limites de uma sociedade pré-industrial. Evidencia, ainda, que o pedagogo suíço desenvolve sua pedagogia com consciência clara de seus fins. Para mostrar isso, recorre a extratos de uma de suas cartas:

> Eu considero a educação somente como um meio para conseguir um elevadíssimo objetivo, que consiste em preparar o ser humano para o uso livre e integral de todas as suas faculdades... Mediante a educação o homem deve tornar-se útil à sociedade... também nas mais modestas condições de vida (*25 de abril de 1819*). (PESTALOZZI *apud* MANACORDA, 2004, p. 266. Grifos do autor.).

No âmbito da didática, Pestalozzi toma em consideração a relação educativa, o método e o contexto social. Assim, traça sua proposta, em um quadro que explora a condição física e intelectual, e recomenda um método que alimente na criança "aquele germe de energia vital", "métodos que hoje chamaríamos ativos" (MANACORDA, 2004, p. 265). No campo social, o educador suíço manifesta consciência dos problemas de seu tempo, e suas formulações democráticas se circunscrevem às conquistas da burguesia que implicam problemas práticos e que vislumbram a educação primária para o povo.

De fato, o manual didático, enquanto instrumento nas mãos do professor, não se faz ao acaso, como afirma Compayré, ao criticar Pestalozzi, mas é guiado por um método de ensino, pois, a proposta do educador suíço, "forjada sobre a base histórica da consolidação da burguesia como classe dominante" (LANCILLOTTI, 2008, p. 205), sob o influxo das ideias de desenvolvimento natural e integral da criança, orienta os princípios do

ensino sob a seguinte perspectiva: assentar o trabalho didático mediado por instrumentos metodológicos "autônomos", valorizar a experiência imediata cotidiana do aluno e acentuar a força da atividade da criança, incutida por um processo intuído naturalmente. Pestalozzi teve como objetivo atribuir ao método de ensino a natureza do processo didático. Sua intenção era oferecer um método tão simples de modo que qualquer pessoa pudesse ensinar as crianças, assim ele declara:

> Meu objetivo nesse sentido era levar tão longe a simplificação de todos os recursos de ensino que qualquer pessoa comum pudesse facilmente ensinar seus filhos e, com isso, tornar pouco a pouco a escola elementar quase supérflua. (PESTALOZZI *apud* INCONTRI, 1997, p. 157).

Essa intenção implicaria na possiblidade de ampliar o acesso à educação, na medida em que reduziria a importância do professor nessa fase escolar. Para Pestalozzi**,** a aprendizagem deveria dar-se como um processo espontâneo e livre, e o aspecto fundamental para o mestre suscitar e manter vivo o interesse pela aprendizagem dependeria do método de ensino. Nesse sentido, o professor deveria buscar os recursos em atividades comuns da vida. Daí, a condição para ativar as capacidades das crianças seria nada mais, nada menos que "aprender-se a fazer, e a conhecer, fazendo" (ZANATA, 2005, p. 173). Desse modo, no seu processo de aprendizagem, a criança deveria ser auxiliada por objetos diversos, como por exemplo, os que produzem imagem e som, pois que, além de propiciarem a associação entre os elementos a serem aprendidos, atrairiam a atenção do aprendiz, assegurando-lhe o aprendizado.

Como já visto anteriormente, esse recurso não é novo, pois a Cartinha de João de Barros (1539) emprega ilustrações, apresentando cada letra do alfabeto associada a um desenho que lhe corresponda. Coménio, contudo, no *Orbis Pictus,* apresenta um modelo mais aperfeiçoado, utilizando-se do processo *phonomimie*[33] – associando imagens ao alfabeto – e da *onomatopeia,* imitação fonética de som, em que cada letra corresponde a uma arte animal ou a um som familiar à criança.

Compayré, no entanto, em sua análise apreende a nova pedagogia no âmbito do trabalho didático sob a forma de "abuso e exagero", e não como resposta às necessidades da sociedade que se implantara pela burguesia. Para ele os educadores**,** de modo geral, se

[33] Inspirado nesse processo *phonomimie*, M. Augustin Grosselin (1800-1878) desenvolve um método de leitura que não envolve a escrita propriamente, mas toma como base a própria palavra, com 33 gestos que representam as mesmas ideias que o som e as articulações da voz lembram. Em outras palavras, criou um método de ensino por voz e gesto. (GROSSELIN, 1905)

envolvem mais com aquilo que está em *voga*, carentes de uma reflexão mais acurada, e esvaziam suas propostas educacionais. Faltam-lhes os fundamentos teóricos da pedagogia, por isso, invertem as relações no trabalho educativo. Valorizam aspectos do trabalho didático, como se eles fossem autônomos, haja vista a centralidade no método de ensino.

Todavia, para o educador francês, os métodos se impõem em todas as obras humanas, sendo, portanto, tão necessários para o ensino, quanto o são para a ciência. Entretanto, precisamente, ele é nada mais que "[...] um conjunto de procedimentos racionais, de regras, de meios que se praticam e que se seguem no cumprimento de uma obra qualquer" (COMPAYRÉ, [191-?], p. 250, tradução nossa), e tem suas vantagens, sendo importante aspecto do trabalho didático, mas não são autossuficientes.

Desse modo, Compayré refere-se à impropriedade das ideias que depositam a centralidade nos métodos de ensino, porém, ao tecer suas críticas, parece que ele mesmo não apreende a educação como uma atividade na realidade objetiva. O principal problema em suas críticas consiste em que, em suas análises, não reconhece que os instrumentos constituiriam em essência os novos rumos do trabalho didático.

Parece que Compayré**,** não tomou em consideração que os educadores modernos, ao procurarem explicar a atividade psíquica facilitada pelo exercício dos sentidos, associados aos recursos externos, tinham como objetivo, de uma parte, distinguir a escola moderna do período histórico precedente, e, de outra parte, atender as necessidades do mundo moderno. Daí, a partir do método de ensino, colocar as coisas no lugar dos conhecimentos em caracterizá-lo como enciclopédico ou livresco, desvalorizando tudo que fosse de cunho literário.

Compayré conflita com a natureza da reforma empreendida na educação moderna, ou, em outros termos, com o espírito de inovação que configura o método como instrumento de simplificação e objetivação do trabalho didático. Indica que o espírito daquela inovação perderia de vista elementos importantes na relação educativa. Eis o que ele escreve a respeito do aprendizado da leitura e da escrita:

> [...] a tradução da língua escrita em língua falada, coisa que parece simples para quem sabe ler, mas para a criança que aprende a ler, nada mais doloroso. [...]. No ensino da leitura elementar, como em todas as partes do ensino, deve-se tomar cuidado com a superstição dos métodos. De fato, o espírito que anima o professor, as qualidades intelectuais e morais que o distinguem, na verdade, sempre valem mais que os melhores processos. (COMPAYRÉ, [191-?], p. 274, tradução nossa).

Adverte que aprender a ler é um processo difícil para a criança, portanto, é um trabalho de caráter complexo que exige a mediação do professor. Segundo o autor, embora exista um bom número de métodos para ensinar a leitura, é da habilidade do professor, de sua competência que se realiza o ensino. No âmbito dessa habilidade e competência caberia ao professor a tarefa de inspirar na criança o desejo de aprender a ler. Nesse sentido, considera adequadas as palavras de Rousseau:

> É, diz ele, grande a procura dos melhores métodos de aprender a ler; inventam materiais, mapas, fazendo do quarto da criança uma oficina de impressão. [...] Um meio mais seguro que tudo isto, e que nós sempre esquecemos, é o desejo de aprender. Dê à criança esse desejo, então deixe o seu material e os dados; e todo seu método será bom. (*Apud* COMPAYRÉ, [191?] p. 275, tradução nossa).

Compayré esclarece, ainda, que por mais engenhosas que sejam as invenções, não se suprime do aprendizado da leitura e da escrita aquilo que ela comporta de mecânico e artificial, pois as letras são, por excelência, convencionadas por signos e, por esse motivo**,** não há nenhuma ligação natural entre seus signos e as ideias que elas expressam. Portanto, "não há método de leitura perfeitamente natural e racional" (COMPAYRÉ, [191-?], p. 282).

Assim, o eixo deste trabalho didático seria a escolha de um bom livro de leitura corrente, por ser de importância capital introduzir desde logo a criança nas lições de leitura. A aprendizagem da leitura seria a primeira iniciação da criança ao estudo, ao trabalho escolar; então, se esse primeiro contato fosse desagradável, ler seria um ato doloroso e o estudo sempre desgostoso. Para Compayré, essa aprendizagem não consiste apenas num jogo de memória da criança, mas interessa a outras faculdades. Portanto, o professor que alfabetiza deve saber a sua lição, e a sua lição é, sobretudo, ele mesmo ser um leitor, "a arte da leitura [...] é a base da arte da fala e nela repousa os princípios positivos e precisos" (COMPAYRÉ, [191?] p. 285, tradução nossa).

Continuando seu questionamento, Compayré adverte que, na condição que ora apresenta a didática na educação moderna, o ensino se tornou uma "arte laboriosa" para o professor, frente aos métodos. Existiriam, conforme os pedagogos de autoridade nesse assunto, uma dúzia de diferentes métodos[34]: soletração, o fonético ou silabação, o sintético,

[34] M. Daguet, em sua tabela, distingue os métodos educativos em: racionais, práticos, progressista, sintético, analítico, intenso, criativo, ao qual devem ser adicionados, de acordo com outros educadores, os métodos experimentais, socrático, indutivo, dedutivo, demonstrativo, expositivo, excluindo métodos compostos que resultam da uniãode dois métodos

o analítico e outros. No entanto, nesse momento de transição do século XIX para o XX, o que verdadeiramente se tem, são vários nomes diferentes para designar as mesmas operações.

Na perspectiva do autor, há, então, que distinguir os limites que caracterizam o método de ensino. Assim, no seguimento de suas questões afirma que, se se fizer um exame criterioso, concluir-se-á que, genuinamente, "[...] O professor que comunica a verdade, como o cientista que a descobre, dispõe apenas de dois métodos: o indutivo e o dedutivo" (COMPAYRÉ, [191?], p. 259, tradução nossa). Desses métodos desdobram-se as seguintes metodologias gerais e essenciais: a indução, sob a forma expositiva e sob a forma interrogativa, e a dedução ou demonstração, sob a forma expositiva e sob a forma interrogativa. A esse respeito ele explica que no domínio do método dedutivo e do indutivo existe uma ordem interna que regula toda proposta em educação: ou se tomam os fatos particulares ou os fatos gerais. Exemplifica essa prática nas diferentes áreas do conhecimento, a partir do trecho:

> No ensino da gramática, primeiro se descreve a regra, para procurar em seguida as aplicações; deduzimos [que] se, ao contrário, a gente apresenta primeiramente à criança o exemplo de casos particulares, sugere-lhe seguidamente a ideia da regra, ou seja, induzimos. O professor de geometria que levanta primeiro os axiomas, as definições e que prova que um teorema particular é uma consequência necessária, faz uma demonstração ou, mesmo o equivalente a uma série de deduções. Professor de física, que utiliza a observação de seus alunos, que experimenta antes deles, mostra-lhes o corpo, que se trata de conhecer, que analisa os elementos, emprega, por sua vez, os vários processos de indução. Em História também, induzimos ou deduzimos, conforme se toma para ponto de partida ou a definição do feudalismo, por exemplo, ou fatos diferentes que constituem o feudalismo. (COMPAYRÉ, [191?], p. 260, tradução nossa).

O método indutivo, necessariamente, toma como ponto de partida o fato observado, os experimentos dos alunos conduzem a criança à lei que o domina. E o método dedutivo, baseado em verdades gerais e definições, explica o fato que o compreende e parte desses princípios, dessas regras, às aplicações em casos particulares, por dedução. Entende-se assim, que, para Compayré, fundamentalmente, são esses os métodos científicos que emprestam à Pedagogia o caráter de ciência; são eles, portanto, que estão na base do ensino, sendo os demais ramificações ou apenas uma outra denominação para eles.

---

simples, analítico-sintético, demonstrativo-expositivo, demonstrativo-interrogativo, etc. (COMPAYRÉ, 19?, p. 258, Tradução nossa.)

Os métodos sintéticos e analíticos, por exemplo, incluídos no rol dos métodos pedagógicos, teriam sidos os mais utilizados na alfabetização, porém, por vezes, mal definidos. Até mesmo as mentes mais claras teriam falhado ao conceituá-los. A título de exemplo, tomam-se as palavras de Littré:

> O método analítico ou decomposição de um fato atual procura identificar os elementos: também chamado de *método da descoberta.* O método sintético, ao contrário é que, depois de reconhecer muitas verdades, os reúne todos em princípio geral, e, assim, forma uma síntese; chamado também *método de doutrina*, porque, *quando uma ciência é ensinada, é geralmente a partir de princípios gerais [que se podem] deduzir as consequências.* (Apud COMPAYRÉ, [191?], p. 264, tradução nossa. Grifos do autor).

Compayré diz que a última parte dessa definição é contraditória, uma vez que deduzir as consequências de principio geral, é diferente de voltar a um princípio geral, e trazer de volta um grande número de verdades. No primeiro caso, opera-se com a verdadeira dedução, no segundo trata-se de uma intervenção indutiva. Apresentados no ensino com pretensões ambiciosas, muitos professores os aplicavam no sistema de leitura, mas frente à imprecisão em suas definições, cuidavam de omitir tais denominações.

Ainda segundo o autor, a questão é deveras simples, o método analítico nada mais é que a palavra usada para designar o método dedutivo ou demonstrativo; o sintético é, por sua vez, sinônimo de indução. No século XIX, o método analítico ganharia lugar de domínio, pelo menos teoricamente, especialmente, quando se privilegiava o ensino simultâneo da leitura. Caracterizam-se como elementos-chave nesse método, a palavra e a imagem. Compayré recorre a Buisson[35] para descrever esse processo nos seguintes termos:

> No novo sistema de ensino, damos à criança, muitos livrinhos ilustrados. Este é seu primeiro livro, e, então, se ela não o conhece por ordem alfabética, ela conhece pelas imagens: uma roda, por exemplo, ou um ninho, ou um chapéu (en allemand Rad, Nest, Ilut). Abaixo do objeto, graciosamente, desenha o nome escrito em letras grandes: e sempre uma palavra curta e fácil, o que Vogel chamou uma palavra normal. O mestre fala aos alunos do objeto que são aos seus olhos desenhados e escritos; em seguida, mostra-lhes os caracteres que emprega para escrever o nome deste objeto. Ele mesmo escreve na tabela de palavras inteiras, para, diante de seus olhos, decompor, para pronunciar a vogal isoladamente,

[35] Segundo Bastos (2000), o francês Ferdinand Buisson (1841-1931) vem de uma família de protestantes magistrados. Escreveu alguns textos, nos quais expunha sua concepção de uma Igreja liberal, na extrema esquerda do protestantismo. Recebeu o Prêmio Nobel da Paz, em 1927. Por meio de suas atividades e seus escritos, influenciou intelectuais brasileiros como Rui Barbosa (1849-1923) e Menezes Vieira (1848-1897). Entre seus escritos, os mais citados foram o *Rapport sur l'instituition primaire à l'Exposition Universsselle de Philadelhie* em 1876, e a *Conférence sur l'enseignement intuitif, faite aux Instituteurs délégués à L'Exposition Universelle en* 1878.

> para mostrar-lhes como as consoantes se modificam; em seguida elas procuram adivinhar de alguma forma por analogia, algumas palavras usuais ou encontram os mesmos sons e por conseguinte as mesmas letras. Enfim, elas procuram em seus livros os caracteres semelhantes àqueles que elas vêm a aprender, tanto para o exercício dos olhos e da vista; e compara o da mão, que é o complemento imediato, e muitas vezes é atraves desta que começamos. O mestre traça na tabela preta algumas linhas horizontais e verticais, um pequeno número de termos de convenção que ele vai usar (tais que: em cima, embaixo, à direita, a esquerda, linha curta, linha longa etc); em seguida, quando todo mundo tem tomado à mão a caneta, ele dita a toda a classe os movimentos a fazer, isto é, as linhas a traçar. Os alunos escrevem então, de alguma forma, ao comando militar. Este curioso exercicio é mais fácil do que seria conosco, primeiro porque os caracteres cursivos da Alemanha são quase exclusivamente relilíneos, em seguida, porque a criança tem sido geralmente preparada nos jardins de infância aos pequenos desenhos de Froebel e que a escrita não é para ela mais que uma aplicação nova dos mesmos exercícios. Ela aprende então simultaneamente a ler e a escrever, continuando a desenhar como no jardim de infância[36]. (*Apud* COMPAYRÉ, [191-?], p. 281, tradução nossa).

Considera que a organização desse gênero de ensino seja uma arte inteligente; de uma parte, porque associa o ensino da leitura com o da escrita, e de outra parte, porque se utiliza da técnica que associa o trabalho das mãos, aos exercícios do ouvido e da vista, assumindo que a leitura é promovida pelos exercícios preparatórios do desenho, ligados ao estudo dos sinais da linguagem das pequenas lições de coisas.

Compayré, entretanto, resiste à perspectiva implícita na reforma da pedagogia moderna que se animaria por um entusiasmo exagerado e abusivo quanto ao alcance de um *método intuitivo* de ensino, que tem se constituído "moda" nos países europeus[37]. Nesses termos, em relação ao método intuitivo, em tom irônico escreve: "[...] ouvem-se gritos de entusiasmo que de todos os lados saúdam o advento desse método soberano, ao que parece destinado a substituir todos os outros e a regenerar a educação" (COMPAYRÉ, [191-?], p. 265, tradução nossa). Mas faltariam nos escritos de autoridades da pedagogia moderna fundamentos mais amplos para dar o entendimento e equilibrar a utilização dos

[36] M. Buisson, Rapport, etc. p. 151.

[37] Schelbauer (2003), em seu estudo acerca da constituição do método intuitivo na província de São Paulo (1880-1889), evidencia que no século XIX, nos debates referentes ao assunto relacionado à instrução pública e à organização dos sistemas nacionais de ensino, o método intuitivo se coloca em evidência em âmbito mundial. Para demonstrar tal afirmação a pesquisadora apresenta, documentos de conferências pedagógicas, congressos e exposições internacionais, que ocorreram em vários países da Europa e das Américas, fóruns para a divulgação das inovações educacionais, desde meados do século XIX. Entre os congressos, exposições e conferências, a autora cita: *Congrès International de L'Enseignement*, em Bruxelas (1880), As *Conférences Pédagogiques de Paris* (1880), *O Premier Congreso Pedagógic*o *Argentino*, em Buenos Aires (1882), a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (1883), além de outros.

instrumentos e metodologias de ensino. Nessa condição indaga: Existe realmente um método intuitivo[38]?

2.4 **A Intuição –** o método intuitivo e as lições de coisas

Segundo Compayré, os pedagogos de seu tempo, pela avidez às *novidades,* fazem de qualquer estudo simples, uma nova espécie de lógica, uma nova espécie de escolástica. Em geral, o espírito humano se deixa seduzir pelo novo e, assim, as palavras se sucedem, ganhando significado diverso. Diz ele:

> A palavra intuição, no século XVII, significava na linguagem da teologia a visão imediatista e mística de Deus, e na linguagem da filosofia, visou-se evidenciar a verdade imaterial do conhecimento dos princípios da razão: hoje, eu não sei a causa da confusão, essa mesma palavra desce das alturas da metafísica, e é empregada pelos professores como sinônimo de percepção sensível e material. (COMPAYRÉ, [191-?] p. 265-266, tradução nossa).

Como se vê, a palavra intuição guarda sentidos diversos: na teologia, ligava-se às crenças, às ideias contemplativas; na filosofia, buscava-se comprovar pelos princípios da razão humana a imaterialidade e, no século XIX, desloca-se do plano transcendental, sendo empregada pelos professores como sinônimo de percepção sensível e material**.** Segundo o autor, contudo, eivada de significados distintos e imprecisos, a intuição é apreendida na condição de *método intuitivo.*

Para Compayré, na Suíça, na Bélgica e na Alemanha, frequentemente esse método é confundido com o ensino através dos sentidos, especialmente com o ensino pelo aspecto, assim, negligenciariam o significado mais amplo da intuição, fundando o *método intuitivo*, na capacidade exclusiva da intuição sensível, concebendo o ensino pelos sentidos, pelo aspecto, pela forma. Enquanto que, em França, ter-se-ia generalizado o sentido dessa palavra, compreendendo a intuição intelectual e a intuição moral. Por essa perspectiva, os mestres da pedagogia moderna**,** teriam estendido *o método intuitivo,* a qualquer forma de ensino, indo além das lições sensíveis e do ensino pelo aspecto.

O francês Buisson, intelectual e educador, tal como Compayré, é defensor da liberdade de pensamento e do ensino popular, atuando no campo da educação como

[38] *Y a-t-il vraiment une méthode intuitive*? (COMPAYRÉ, 19? p. 265).

importante colaborador de Jules Ferry. Buisson participou das reformas escolares e representou a França na Exposição Universal de Viena (1873) e da Filadélfia (1876), produziu relatórios importantes sobre a História da Educação naquele período e sugeriu a universalização do *método de ensino intuitivo*. Todavia, em relação às inovações, as ideias desses educadores franceses contrastavam entre si.

Buisson defendeu "o estudo do ensino intuitivo [...] como umas das questões de método mais gerais e de maior interesse em todos os graus de ensino". (SCHELBAUER, 2003, p. 50). Subsidiado pela premissa de Rousseau de que os sentidos são o começo de toda educação, destaca a perspectiva de substituir o verbalismo pelo realismo. Na reunião da última série de Conferências pedagógicas[39], realizada em agosto de 1878, Buisson reconhece que tocar esse assunto significa adentrar um terreno demasiadamente quente, haja vista os espíritos encontrarem-se divididos em face da natureza e do verdadeiro caráter do *método intuitivo*: contrapor-se ao ensino regido pelo método escolástico, um ensino livresco, pesado, pedante e seco. Para Buisson (2013, p. 238), uma grande idéia nasceu nos espíritos e penetrou nas escolas fazendo esvanecer aquele ensino escolástico, pois "todos os conhecimentos vem dos sentidos, por consequência, toda instrução deve ser feita pelos sentidos".

A crítica ao *método intuitivo* de ensino seria resultado da forma equivocada em sua apropriação, pois veiculam a ideia de que nesse processo ocorre um aprendizado sem esforço, sem sofrimento, como que brincando. Porém, Buisson esclarece que se se chegasse, um dia, a consagrar a ideia, do não esforço no ensino escolar, a escola viria a desaparecer, como também a própria sociedade, se beirasse essa ideia estaria bem próxima de desaparecer, porque nenhuma sociedade se forja sem a lei do trabalho e do sofrimento. Nesses termos, ocupa-se em definir a intuição, procurando evidenciar a importância do processo intuitivo e a compreensão do papel do professor na instrução pública, nesse processo de inovação. Todavia ao definir a intuição, as palavras de Buisson refletem um paradoxo. Eis o que ele escreve:

> A intuição é o ato mais natural e mais espontâneo da inteligência humana, pelo qual o espírito compreende uma realidade, sem esforço, sem intermediário, sem hesitação. É uma "percepção", imediata, que se faz com um golpe de olhar de qualquer forma. [...] Nossos procedimentos por intuição ocorrem toda vez que nosso espírito, seja pelos sentidos, seja pelo julgamento, seja pela consciência, conhece as coisas com o grau de

[39] *Confeérence sur l'enseinegnement intuitif par Ferdinand Buisson* (31 de agosto de 1878). Tradução de Maria Helena Camara Bastos.

> evidência e de facilidade que apresenta ao olho, à visão distinta de um objeto. Assim, a intuição não é uma faculdade à parte, não qualquer coisa de estranho ou de novo á alma humana. É a própria alma humana que percebe espontaneamente o que existe nela ou ao redor dela. (BUISSON, 2013, p. 240).

Vê-se que a intuição descrita como qualidade inerente à alma humana, é um ato natural e espontâneo, que permite apoderar-se da realidade, *sem esforço, sem intermediário e sem hesitação,* ficando assim, explícita nessa condição, a percepção como menor esforço. São três os aspectos pelo qual se cumpre a intuição: o sensível, pelos sentidos, o mental pelo julgamento e o moral pela consciência. Os sentidos canalizam à intuição intelectual ou à abstração até chegar ao ponto em que a mente já responde sem procurar pelos olhos.

No entanto, para Buisson, a forma estéril pela qual as *lições de coisas* têm sido aplicadas tem contribuído para a reação negativa dos franceses, porque os exercícios propostos nada têm de intuitivo. E exemplifica, a partir de um dos livros de *lições de coisas,* de autoria de Jules Paroz que, apesar de ser reconhecido como um dos melhores da França, não expressa da melhor forma o *método intuitivo* de ensino. Conforme Schelbauer (2003), Buisson adverte que a *lição de coisas* deve consistir em uma didática viva, transitar de uma observação pura e simples a observações constantes por meio de experiências, que seja uma lição de insetos e de plantas, uma visita a um museu, a um estabelecimento industrial – é esse o espírito do *método intuitivo.*

Contrastando a concepção de Buisson, Compayré toma como referência as definições daquele autor. Além da intuição sensível, a que se realiza pelos sentidos, há também mais duas, a intuição intelectual como a consciência e o reconhecimento de todas as operações, nos seguintes termos:

> Eu tenho consciência de minha condição, de meus desejos, de meus sentimentos, e de minhas vontades; eu vejo e sinto em mim mesmo, por assim dizer, mais claramente e mais diretamente do que o olho pode ver cores, ou do que o ouvido ouve o som (BUISSON A*pud* COMPAYRÉ [191-?], p. 266, tradução nossa).

Note-se, a intuição não é só percepção sensível, mas ela envolve também o raciocínio, se exerce pelo julgamento, consiste na abstração, está além daquilo que os sentidos podem captar, porque implica juízo de valor, é inteligência viva, com algo de próprio e bem característico de cada um. Enfim, a intuição moral:

> É a tomada de decisão para o espírito, para o coração e para a consciência dos axiomas de ordem moral, de suas verdades indemonstráveis e indubitáveis, que são como os princípios reguladores da nossa conduta. Há uma intuição do bem e do belo, como não há uma intuição da verdade, apenas ela é ainda mais delicada, mais irredutível a processos demonstrativos, mais resistente à análises, mais fugaz e inexplicável, porque ela se constitui de elementos estranhos à inteligência propriamente dita, porque ela é emoção misturada de sentimentos, de influência da imaginação, dos movimentos do coração. (BUISSON *Apud* COMPAYRÉ, [191-?], p. 267, tradução nossa).

Vê-se que esta se dirige ao coração e a consciência. Segundo Schelbauer (2003), Buisson intitula a intuição moral como a mais fácil. No entanto, Compayré, ao tomar essa definição a interpreta como bastante complexa, pois compreende valores e julgamentos, não é permeável por objetos, mas captada somente pela consciência. Portanto, a partir dessas definições, a intuição, em seu sentido original, além da percepção imediata das coisas sensíveis no processo do conhecimento, envolve os aspectos particulares da mente, que exige condições especiais para isso.

Para Compayré, contudo, *intuição* e *método intuitivo* são expressões que, designam coisas verdadeiramente diferentes e, nesse sentido, pondera que:

> [...] ao considerar atentamente as coisas, deveremos nos convencer de que o *suposto método intuitivo* ou é um processo especial**,** que pode e deve ser anexado aos métodos essenciais que nós temos distintos, ou se entende em um sentido mais amplo, que se confunde com o espírito geral que deve animar e reavivar todas as partes da educação. (COMPAYRE, p. 266, tradução nossa).

Compayré vai apresentar a intuição sob dois aspectos, em um sentido mais estrito e em um sentido mais amplo. Em seu sentido mais estrito seria sinônimo de percepção sensorial, inspiraria as *lições de coisas*, estimularia realidades concretas, as abstrações e as palavras como exercício da primeira inteligência. O autor reconhece que "a intuição é fonte de todos os conhecimentos", conforme o princípio de Pestalozzi. Entretanto, ressalva que ela seria fonte apenas para a origem de nossas ideias que, levadas à percepção e à observação, precisariam então ser elaboradas pela nossa capacidade de pensar. Ela constituiria o ponto de partida de um método, do método indutivo, mas não um método por si. Também, no caso da consciência psíquica – a inteligência – a intuição é o ponto de partida do método racional-dedutivo, construído sobre princípios abalizados pelo raciocínio da ciência.

Em seu sentido mais amplo, a intuição seria o princípio mais avançado de um método de ensino, devendo acompanhar todas as áreas dos estudos. Enquanto que na condição de método, ela é confundida com a percepção simples, em que é suficiente apresentar à criança um objeto, que a sua vista faz desabrochar as percepções vivas e claras. Todavia, isso não seria suficiente porque nem sempre o que o olho vê esclarece sua mente. Ela não seria uma metodologia que se ocupa em organizar os melhores meios de ensino para usar em cada ciência, mas o princípio pelo qual essa tarefa poderia ser encaminhada.

Segundo Compayré, enquanto princípio de todo ensino:

> A intuição deve acompanhar todas as partes da educação como a consciência envolve todos os fenômenos da alma, como a luz ilumina todos os objetos do mundo exterior. Ela é, se se quiser, a alma de todo método, a inspiração de qualquer ensino que pode não apenas transmitir secamente os conhecimentos, mas despertar a vida e o calor do espírito e pela instrução garantir a educação, mas, ainda *não é um método*. (COMPAYRÉ, [191-?], p. 269, tradução nossa).

Em verdade, para Compayré, o mestre que reflete sobre os princípios do ensino e conhece a fundo sua ciência, ele mesmo produz o seu método. Para o autor, o mestre que cultiva a sua inteligência, por si mesmo, tem condição de produzir e de adaptar os métodos para o mais fácil caminho a cada objeto de ensino. A intuição se marcaria por um caráter mais geral que abarcaria a educação, exigindo elaborações mentais, complexas e abstratas, além de áreas perceptíveis sensorialmente. Portanto, uma intuição, uma observação, uma percepção das realidades sensíveis são elementos importantes do método porque tem por objeto o que pode fazer conhecer as coisas. Um ensino constituído apenas nessa perspectiva, contudo, não permite a reflexão, o raciocínio e o desenvolvimento das capacidades intuitivas.

Para Compayré, os métodos de ensino, chamados por diferentes nomes, inclusive o intuitivo, não têm sido outra coisa senão um fragmento do método experimental. Com esses termos sugere que, se o método experimental prestou grande serviço à ciência, abrindo a porta da verdade para os estudos das leis que dominam a natureza, poderia transportar para a pedagogia os processos de observação e experimentação. O suposto *método intuitivo*, por conseguinte, sob o aspecto da intuição sensível e da intuição intelectual é, na verdade, complementarmente fundamentado no método indutivo e dedutivo.

Ressalte-se que, a despeito de uma postura conservadora e com caráter positivista, paradoxalmente, Compayré pretende dar à educação um ensino mais propedêutico, enquanto todo o empreendimento que constitui a difusão da escola moderna, democrática e universal, se baseou na simplificação e objetivação do trabalho didático. Em vista disso, há que se considerar que a apropriação da intuição na condição de método, e o debate em torno da expressão em meados do século XIX, não aconteceu por uma questão de "efeito da moda", ou em outros termos, a "moda" se cria para solidificar um objetivo.

Segundo SCHELBAUER, (2003) se há controvérsias no que tange ao consenso dos termos, elas não existem em relação à apropriação do termo que se configura pela expressão *método intuitivo*, o que para Buisson estava vinculado ao declínio do ensino escolástico, no final do século XVIII. Isso sugere que o método intuitivo para Buisson é reconhecido como a técnica que convém a popularização da escola, pelo caráter prático e menos rígido.

A partir de Buisson, Schelbauer (2003, p. 50) apresenta as duas características que anunciam a escola moderna: a primeira refere-se a um caráter mais alegre, em que os estudos se fazem quase brincando, e a segunda diz respeito à praticidade, quando se ensina à criança só aquilo de que elas poderão se servir. Além disso, a relação entre o *método intuitivo* e as *lições de coisas* é, também, eivada por ambiguidades.

Há trinta anos, diz Compayré, a expressão era desconhecida, pelo menos na França, mas hoje todo mundo fala das *lições de coisas*, todos os professores do ensino primário, pretendem ou dizem fazer *lições de coisas*. Na análise do autor, da mesma forma que a intuição apreendida inapropriadamente foi aclamada como o *método de ensino soberano*, também a *lição de coisas*, como expressão desse método, além de tomada com exagero, em sua aplicação metodológica foi utilizada em um sentido diverso. Eis um exemplo:

> [...] Recentemente, conversando com um dos professores de uma grande escola, perguntamos a ele se faziam muitas lições de coisas na sala de aula. "Nós fazemos constantemente, respondeu. Damos explicações aos alunos sobre tudo". Assistindo com assiduidade, durante um bom tempo, às lições desse professor, pudemos conferir, com efeito, que, para ele, o ensino das lições de coisas consistia em derramar de forma abundante as explicações. (COMPAYRÉ, [191?], p. 294, tradução nossa).

No entendimento do autor, há um descompasso entre o sentido da expressão *lição de coisas* e a sua aplicação na prática. *Lição de coisas* se qualificaria pelo próprio nome: se

procede pelo ato de *fazer coisas*. Compayré sugere, então, um caráter didático distinto de uma aula explicativa e expositiva, no qual a *lição de coisas* só pode ser utilizada na área de conhecimentos em que se trata realmente de coisas que se possam mostrar. Portanto, viável no ensino maternal e na introdução de alguns estudos, nos quais seja possível lançar mão de objetos sensíveis.

Por um lado, a *Lição de Coisas,* praticada na América com o nome de *lição sobre os objetos* (*objects lesson*), seria conhecida e vulgarizada, passando a fazer parte do vocabulário dos professores do ensino primário, cuja aplicação corroboraria o princípio popularizado por Rousseau e Pestalozzi, ou seja: "que é preciso colocar no ensino as coisas antes das palavras, pois que os sentidos e, particularmente, a vista são as faculdades que se desenvolvem em primeiro lugar, e que precisamos primeiramente usá-las" (*apud* COMPAYRÉ, p. 293, tradução nossa). Por outro lado, a introdução das *lições de coisas* sob o ponto de vista da tendência moderna, forçosamente se orientaria no sentido de desenvolver, cada vez mais, o caráter educativo, em substituição àquele de natureza instrutiva. Isto é, a escola visaria a um ensino de natureza formativa com processos didáticos voltados a vida prática, superando a excessiva abstração do ensino transmissivo e informativo, imposto pelo ensino livresco.

Segundo Incontri (1997), pela teoria da percepção, Pestalozzi insurge-se com um ensino mais empírico, contra o ensino palavroso, que, segundo ele, era nada mais que um amontoado de especulações vazias. O ensino que toma por princípio a intuição se realizaria pelas *lições de observar as coisas.* Configurar-se-ia, pela forma e pela ação que se imprime pela observação das propriedades dos objetos. Para Buisson, observar é uma qualidade indispensável a todo mundo, no entanto, a escola se ancora no verbalismo esquecendo-se desse aspecto na educação, de modo que, as crianças:

> Com cinco ou seis anos talvez tenham uma melhor visão, mas depois de muitos anos ocupados unicamente das coisas abstratas ou internas: gramática, palavras de várias línguas, cálculo, história, religião, poesia. Se aprenderam alguma coisa de fatos da história natural foi nos livros. Se olharam por orientação de um professor qualquer detalhe de forma, foi nas lições de desenho, e ainda copiando modelos. Os primeiros estudos [...] se fazem quase sempre com o sentido de desenvolver a reflexão abstrata, a memória e a imaginação. *Esquecemos a observação.* (BUISSON, 2013, p. 242. Grifo do autor).

Nessa passagem o autor pretende mostrar o quão inútil tem sido os conteúdos que a escola ensina. Segundo Buisson, a *lição de coisas* é um procedimento de ensino, uma das

aplicações do *método intuitivo*, muito diferente da estéril abundância da erudição**.** Assim, com objetivo simples e claro, utiliza-se de recursos para estudar diretamente as coisas mesmas à luz de nossa razão: observar as coisas, depois nomeá-las, e finalmente, as comparar.

Então, na perspectiva da pedagogia moderna, as *lições de coisas* opõem-se a todas as lições que se respaldam pela memória e recitação. Confrontando o ensino antigo, reagem a *lição pelo livro*, e apontam que esta pedagogia é instrutiva e livresca. Celebrada como *a* pedagogia que provoca intensamente as faculdades de observação que tira o aluno do estado de passividade, a *lição de coisas,* deve ser aplicada indistintamente**,** a todo o ensino.

Todavia, segundo Compayré, mal-entendidos tornariam esse método outra mecânica escolar, de modo que inúmeros livros escolares que carregam o título de "*Lições de Coisas*" fazem algumas escolas irem longe, nesse desencaminhamento metodológico:

> [...] Aconteceu numa estação termal. A cidade de águas possuía uma escola. Um domingo a diretora convidou os banhistas para assistirem à distribuição dos prêmios. Havia um programa para a festa e esse programa prometia, entre outras coisas, a representação de uma lição de coisas. Com efeito, duas meninas sobem no palco: uma delas é a professora, a outra interpreta o papel dos alunos; e elas começam ambas a recitar com volubilidade (facilidade de movimento) uma lição dialogada (CHALAMET *apud* COMPAYRÉ, [191?], p. 297, tradução nossa).

As *lições de coisas,* em meio ao seu entendimento confuso, tornam-se puro exercício oral; no mais das vezes, substitui-se um formalismo por outro. Compayré reconhece que as *lições de coisas* tenham o seu lugar, enquanto procedimento metodológico de ensino, mas com limites. Nesses termos, recorre ao Sr. Bain, para melhor defini-las, porque seria ele que em seu escrito, *Ciência sobre Educação,* quem melhor caracterizou o seu papel:

> As lições de coisas precisam se estender a tudo que serve para a vida e todos os fenômenos da natureza. Elas se relacionam primeiro com objetos familiares para o aluno e completam a ideia que eles tinham e somam as qualidades que eles não tinham, e que eles não haviam observado em primeiro lugar. Elas continuam depois com objetos que os alunos só podem começar a entender por descrições ou figuras, e acabam pelo estudo das ações das mais escondidas das forças naturais. (BAIN *apud* COMPAYRÉ, [191-?] p. 295, tradução nossa).

Para Compayré, esse pedagogo inglês foi quem melhor indicou a natureza das *lições de coisas,* porque procurou reconhecer as partes mais importantes das ciências físicas. Ele selecionou as três maneiras principais que informam os procedimentos que se podem denominar *lições de coisas*: 1. Colocar na frente do aluno um objeto concreto para que ele entenda uma ideia abstrata. 2. Colocar em jogo os cinco sentidos para fazer enxergar, tocar, observar, as qualidades de alguns objetos, para educar os sentidos. 3. Colocar lições para aumentar o número de concepções para ensinar o conhecimento de objetos, de fatos, de realidades formadas, ou pela natureza, ou pela indústria.

Assim, no campo dos estudos escolares, limita as *lições de coisas* a determinadas áreas do conhecimento, incluindo a história natural, ciências físicas e as artes úteis, ou as coisas que podem servir às necessidades da vida diária e, também, a níveis do ensino, devendo constituir-se apenas um instrumento de transição entre o ensino maternal e a instrução escolar. As *lições de coisas* visam aos conhecimentos materiais, à sensibilidade na capacidade de observação, mas é preciso o quanto antes projetar a criança no mundo das ideias gerais e abstratas**,** para que sejam mais exercitadas a sua imaginação e a sua sensibilidade.

Enfim, seu campo de ação não é ilimitado como dizem os pedagogos americanos[40], contesta Compayré. De um lado, Wickersham afirma que as *lições de coisas*, "se estenderiam à História" e, por sua vez, Johonnot define que, "Num sentido amplo, o termo *coisa* significa tudo o que é ou que pode ser objeto de pensamento, uma operação mental, como a percepção, um poder moral como a consciência" (*apud* COMPAYRÉ, [191-?], p. 299, tradução nossa). Na perspectiva desses pedagogos, ela seria aplicada "às coisas ideais bem quanto aos objetos materiais" (p. 299, tradução nossa).

Lição de Coisas é expressão pela qual se propaga o *método intuitivo*. Assim, ambas têm sido, por vezes, confundidas. No entendimento de que a intuição compreende os sentidos e o intelecto, ela seria um princípio geral que orientaria o método; seria a inspiração de todo ensino, mas ainda não seria um método. Portanto, não há um *método intuitivo*, mas pode haver um método que toma por base a intuição. Assim, li*ção de coisas* é a fonte em que se assenta a intuição sensível, requerendo que no processo, o aprendiz seja submetido a objetos concretos. Enfim, subsidiada por um dos aspectos da intuição, a percepção sensível, pode ser ou não um método. O que a distinguiria na condição de método é o processo de sua aplicação didática. Se o mestre, balizado pela intuição,

[40] *Wickersham, Méthode of instruction,* p. 144 – *Johonnot, Principale and Pratice of teaching*, p. 87.

articulá-la aos conhecimentos de que dispõe acerca da ciência de seu domínio, ela se constitui um método, caso contrário, ela também pode ser nada mais além do que um nome.

Diante do que foi exposto até aqui, cabem dois comentários acerca das críticas de Compayré. Entende-se, por um lado, que, imbuído do espírito liberal e com uma postura conservadora balizada por uma ciência positivista, suas análises constituem um paradoxo. Em suas reflexões o método é nada mais que um recurso necessário ao trabalho didático. Nesses termos, Compayré é contraditório em suas análises na medida em que não toma em consideração que o método, naquele momento histórico, foi, no âmbito da organização do trabalho didático, um instrumento que, de uma parte, se coloca como reação ao ensino escolástico, nas palavras de Buisson, "uma revolução pedagógica", um protesto contra o abuso da abstração no ensino, que substituiria o verbalismo pelo realismo. Por outro lado, permitiria a ampliação do ensino e, ligado a essa condição, a sua simplificação. Suas críticas descaracterizam o método como instrumento de trabalho que se manifesta como parte de um empreendimento que já vinha sendo pensado como forma de racionalizar o trabalho didático. Portanto, os pedagogos modernos a que Compayré faz a crítica estavam no centro da reforma do ensino e, de consciência plena, traçavam os encaminhamentos metodológicos para efetivá-la.

Enfim, a problemática que moveu as reflexões de Compayré dirigiu-se, exclusivamente, para questões dos métodos em si, como tendo sido mal-entendidos pelos educadores modernos, não uma imposição do momento histórico, pelos determinantes sociais. Por isso, em suas reflexões analisa os limites dos métodos no campo teórico e prático, estritamente no campo da Pedagogia, portanto, relacionado ao ensino a que se destina, preocupado tão somente na perspectiva da Pedagogia como ciência.

Por outro lado, Compayré apontou problemas de base na instituição dos métodos de ensino, indicando a tendência de os pedagogos modernos estenderem ao método a tarefa que cabe ao professor; por conseguinte, indica a exigência do conhecimento como característica do trabalho do professor, defendendo que o ensino deve configurar-se na base do trabalho educativo e, no ensino da alfabetização, a leitura de livros.

Nesse sentido, na análise do livro *Primeiras Lições de Coisas*, no próximo capítulo procura-se avançar nesse estudo, indicando os limites do método em um movimento mais amplo, isto é, como instrumento que responde a necessidades históricas. Por ora, vale dizer, que é preciso tomar em conta que nem o surgimento e nem a extensão

que ganha qualquer atividade humana, é um acaso; portanto, redimensionam-se e se estabelecem para e na concretude na base material, em contexto histórico específico. Assim, a despeito dos equívocos que envolvem o seu significado, a incorporação da palavra intuição, no século XIX, cunhada pelo método intuitivo como projeto de ensino, não é um equívoco ou um despropósito.

CAPÍTULO III

3 PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS: O MÉTODO INTUITIVO PARA APRENDER A LER

Rui Barbosa e Lourenço Filho, em dois momentos distintos, envolveram-se com reformas educacionais no Brasil, o primeiro em fins do século XIX**,** e o segundo início do século XX. Embora historicamente marcados por características próprias, no conjunto das necessidades sociais, esses dois brasileiros, fazem parte de um mesmo movimento de reforma escolar. Igual e primordialmente, em suas bases, vislumbraram as aspirações da sociedade capitalista, ambos apreendendo as demandas pela base material que, objetivamente, se expressaram em suas propostas de reformas no ensino.

Fundamentalmente, o que distingue suas proposições, é o lapso de tempo de quase três décadas, pois que, em ambos os estudiosos, a questão de fundo para resolver a problemática educacional concentrou-se na discussão do método e de instrumentos didáticos para orientar o trabalho do professor. Os dois disseminam a ideia do aprendizado *fácil, rápido, simples* e da *densidade compacta* do saber. Daí, então, a análise dessas obras, porque, na condição em que se apresentam, são representativas das propostas de ensino nesse entretempo.

Seguindo o objetivo desta pesquisa, toma-se a ordem cronológica e, trabalha-se neste capítulo, com o livro *Primeiras Lições de Coisas: manual de ensino elementar para uso de pais e professores primários,* traduzido e adaptado para nossa língua, em 1886, por Rui Barbosa. Sistematizado pelo *método intuitivo,* esse manual é indicado como a obra mais avançada para cumprir com as necessidades de *inovação* do ensino primário.

As *inovações* estariam vinculadas à perspectiva de modernização do Brasil, por meio de um projeto de industrialização, com vistas ao desenvolvimento do país. Rui Barbosa estabelece aspectos fulcrais para articular o projeto de industrialização, sendo a abolição do trabalho escravo a chave que constituiria a modernização no modo de produção e, como consequência, envolveria outras questões de ordem política, constitucional e econômica. Nesse intento, o estabelecimento de um sistema de ensino público, universal, gratuito e laico era imprescindível. Portanto, a educação deveria sofrer uma reforma total, sendo fundamental instituir novos instrumentos de trabalho didático e novos métodos de ensino.

Conforme Schelbauer (2003)**,** a historiografia aponta que, desde o final da década de 1870, o *método intuitivo* no Brasil, por iniciativa privada e também por iniciativas individuais da instrução pública, já fora preconizado, mas foi no final da década de 1880**,** que a discussão e os seus preceitos foram adotados na legislação da instrução pública do Império, ganhando projeção apenas durante a década de 1890, com as reformas educacionais republicanas.

Rui Barbosa, membro e relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, ao analisar os Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e da Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883), enviou junto um Projeto substitutivo ao da Reforma do Decreto de abril de 1879. Nos Pareceres, indicava um programa para a reforma do ensino, no qual dedicava grande parte de suas preocupações ao método e aos livros adotados. Recomendava, não só o *método intuitivo,* mas também que o livro *Primeiras Lições de Coisas,* de Calkins, na condição de manual de ensino, deveria ser o único instrumento de mediação do trabalho do professor, na escola primária.

Portanto, objetiva-se neste capítulo analisar o método e o conteúdo sistematizado nesse manual de ensino, e pretendendo-se evidenciar as perspectivas da alfabetização que se balizam por meio do *método intuitivo*, no século XIX, quando emerge a especialização dos professores.

Conforme abordado no Capítulo dois, os instrumentos se tornaram basilares para a racionalização das atividades humanas. Viu-se que, ao se desenvolverem, as ciências imprimiram ao método a prática da observação e estabeleceram a prática como empreendimento útil, instaurando o domínio do mundo físico. Tal como indica Alves (2001), os recursos que fundaram a ciência moderna e que instituíram as relações entre os homens, passaram a forjar uma relação de controle. Em síntese, a burguesia, agora consolidada, ocupou-se em se firmar pelo pragmatismo.

Na educação, o método da observação e experimentação que instituiu a ciência objetiva foi visto como o instrumento basilar para a *inovação* no ensino. Esse método viria, então, substituir aquele em voga, assentado, excessivamente, no uso de livros e muito pouco no uso das coisas. Assim, a intuição tecida sob a forma de três espécies de conhecimento – sensível, intelectual e moral – constitui-se como método e se concretiza pelas *lições de coisas***,** que remetem à prática de observar e experimentar. Rui Barbosa,

seguindo este espírito, sinalizou como basilar para a reforma geral no sistema de ensino brasileiro, o *método intuitivo.*

Ressalte-se que o *devir* se faz num movimento contraditório e antagônico, em que estão latentes as forças sociais do passado e do presente. A rigor, devem ser analisadas, na *práxis* humana, as necessidades que não correspondem à contemporaneidade para a sua superação, em vista de novas bases sociais e históricas. O indicativo é de que, para o entendimento do homem e da sociedade, impõe-se considerar "os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por ele já encontradas, como as produzidas por sua ação" (MARX E ENGELS, 1991, p. 26).

Assim, todas as ações humanas só podem ser analisadas quando se consideram as contradições e conflitos que se apresentam na base material. Como sublinha Mészaros (2004, p.145), "é claro que a própria tentativa de eliminar as contradições da *base material* por meio da manipulação *superestrutural* é contraditória", mas é possível examinar e refletir sobre as ideias, conceitos e concepções que, ao longo dos tempos, conduzem a vida no plano objetivo e subjetivo.

No Capítulo III, tomou-se para a análise o livro de Calkins, *Primeiras Lições de Coisas*. Em três momentos básicos, mostrou-se o empenho de Rui Barbosa, à aplicação do *Método Intuitivo* no seu comprometimento com as mudanças sociais em curso, na virada do século XIX para o XX, no Brasil. Depois, apresentou-se o livro, evidenciando como o método e o conteúdo de alfabetização aparece nele e, por fim, analisando-os, procurou-se indicar que o *método intuitivo,* abalizado pela objetividade, e, por sua característica empirista, marca o exercício diário da leitura pelo treino dos sentidos: ouvir e ver, precisamente pela forma, e que nessa perspectiva, o domínio da alfabetização conduz-se no sentido mais estreito da linguagem, indicou-se ainda, que o conteúdo se traduz pelo método.

Pelo exposto, e para mais bem caracterizar a pedagogia proposta por Rui Barbosa e os caminhos delineados por ele para a "*inovação"* da instrução escolar, inicia-se pela apresentação do momento histórico em que ele viveu, quando propôs em suas reformas do ensino público, a utilização do *método intuitivo*.

3.1 Antecedentes Históricos: a inovação escolar

Preliminarmente, é fundamental expor que o ensino elementar que se implantou a partir das Escolas de Primeiras Letras, pelo Decreto de 1827, na capital do Império e nas províncias, era privilégio dos filhos da classe dominante. Por isso, em fins do século XIX, na transição do Império para a República, desenvolveu-se no Brasil, um movimento com objetivos de mudanças no âmbito infra e superestrutural, e Rui Barbosa, jurista e figura de destaque na política brasileira, se engajou na defesa da ampliação da instrução pública.

Nascido na cidade de Salvador, na então província da Bahia, Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923), filho de Maria Amália Barbosa de Oliveira e de João José Barbosa de Oliveira, formou-se Bacharel, em 1870, pela Faculdade de Direito de São Paulo, iniciando sua vida como advogado em 1872. Segundo Gonçalves (2000), no campo material, Rui Barbosa muito pouco herdara de seu pai, mas no social, lhe fora legado expressivo espaço entre a burguesia baiana, na política imperial. Todavia, o autor reconhece que é por mérito e virtude que Rui Barbosa mantém a sua inserção, já que pela própria dinâmica da política, adentrar aquela seara, e nela ascender, implicava competência e liderança.

No que se refere à educação, Lourenço Filho (2001) indica que a influência do pai fora determinante no interesse de Rui Barbosa pelo ensino, pois considerava o genitor, seu primeiro e mais compreensível mestre, que lhe transmitira o gosto, o hábito e a mais arraigada convicção no valor da cultura, a quem dizia: "Convosco aprendi a amar e a compreender a santa causa do ensino" (*Apud* LOURENÇO FILHO, 1956, p. 16).

Embora Rui Barbosa tenha sido no Brasil um intelectual marcante na história da Educação[41], e entre os professores seja conhecido como o homem das letras, esse título não o agradava, pois ele queria ser visto como um homem que, em períodos sucessivos, atuara na sociedade, dedicando-se como um combatente nas questões sociais emergentes. Não obstante, preferiu ser reconhecido mais como um homem público do que como literato, pois era um orador eloquente, sendo a palavra seu grande instrumento de luta, e foi com a retórica ilustrada que venceu adversários nas disputas políticas.

Desde o período Imperial até a República, Rui Barbosa atuou em várias frentes no curso de sua vida. Sempre atento ao que ocorria nos países mais desenvolvidos, visava

[41] Maria Cristina Gomes Machado (2002) no primeiro capítulo de seu livro: *Rui Barbosa pensamento e ação*, indica que Rui Barbosa é (des)conhecido pela historiografia educacional brasileira.

aproximar o Brasil daquelas nações, incorporando as formas mais avançadas de desenvolvimento no âmbito do trabalho, da cultura e da educação. No conjunto, essas questões se impunham como necessidade social para a expansão do próprio sistema agora vigente.

Embora, ligado à ideia de progresso, Rui Barbosa entendia que, para avançar, tal como aquelas nações, o Brasil precisava modernizar-se, o que se daria pela industrialização, conferindo mudanças nas relações de trabalho e, para isso, era imperativa a educação para todos. Entrementes, no contexto histórico é preciso entender um pouco mais sobre esse movimento que balizou o processo educacional.

A revolucionária burguesia dos séculos XVII e XVIII que, ao criar o mercado mundial, permitiu o desenvolvimento da riqueza, no século XIX, perdeu o caráter transformador que fora anunciado pelo discurso da defesa a "liberdade, igualdade, fraternidade e propriedade". Frente a isso, as contradições se evidenciam culminando, conforme Machado (2002), com a grande indústria: a manufatura, o aumento da produção, o trabalho assalariado, e toda a riqueza produzida em função dessas relações não transformaram em usufruto geral para a sociedade. Tal situação provocou os trabalhadores, que se organizaram em lutas com o objetivo de romper com aquela condição, representando uma ameaça, forçando a burguesia a concessões para amainar a crise e buscar os encaminhamentos para se revigorar.

Na segunda metade do século XIX, com a tecnologia – a ferrovia, a navegação a vapor, o telégrafo – os países mais industrializados diminuíram a utilização de força de trabalho. Em face da crise, as insatisfações prosseguiam**,** fortalecendo os embates. A burguesia buscava lidar politicamente com as manifestações, fazendo algumas concessões aos trabalhadores.

Segundo Machado (2002), a burguesia tratou de fazer a classe trabalhadora identificar-se dentro de uma nação. Para tal, estabeleceria o nacionalismo e as eleições, procurando atender ainda a outras necessidades como: um mínimo de alfabetização, trabalhadores com habilidades especificas para lidar com tecnologia, o conhecimento dos rudimentos da ciência. A escola deveria servir a essas tarefas.

Entretanto, enquanto na Europa a burguesia criava os mecanismos para restabelecer aquelas relações de trabalho que culminaram em superprodução e desemprego, o Brasil ainda não se estabelecia com o nível de desenvolvimento dos países europeus, onde já se acirravam as lutas de classes. Aqui faltava capital e força de trabalho.

Havia, entre o trabalho livre e o trabalho escravo, uma linha divisória na relação de produção, que limitava "o desenvolvimento das forças produtivas e do próprio capital" (MACHADO, 2002, p. 35). Então, acreditava-se que, se o Brasil quisesse se modernizar, seria preciso construir as condições necessárias para a abolição da escravidão.

Nesse processo, Rui Barbosa se engajou nas discussões que estavam sendo feitas, envolvendo-se com questões polêmicas, como "a separação entre a Igreja e o Estado, o casamento civil, a secularização dos cemitérios, a questão eleitoral, a abolição, a imigração e a importância de se incentivar a industrialização" (MACHADO, 2002, p. 30). Vivendo num contexto histórico de transformações sociais, no âmbito político e econômico, que ocorriam no mundo ocidental, o jurista e político liberal entendia que nesse movimento a educação teria papel de destaque no fortalecimento da nação.

Na defesa da modernização, Rui Barbosa define claramente o seu compromisso com as relações de produção burguesa. O jurista e político burguês, orientando-se por um movimento universal, empenhou-se em romper com as questões internas para a inserção do Brasil *no solo* dos países industriais. No século XIX, as reformas educacionais, por meio de um ensino de base científica, visaram organizar os sistemas nacionais de ensino. Essa reforma era parte integrante daquele movimento de industrialização, sendo a educação e o trabalho, o emblema que preconiza a instituição do *método intuitivo* e das *lições de coisas.*

Desse modo, em seus *Pareceres,* Rui Barbosa indica que a instrução para a formação do povo viria a contribuir, especialmente, no âmbito do trabalho. Em seus debates defendeu com bastante determinação a educação para todos, discussão que se desenvolvia em todo o mundo. Uma instrução com os métodos e conteúdos pertinentes, prepararia a criança para a vida, em outros termos, preparando o homem cidadão para exercer, pelo trabalho, a sua função na sociedade.

Portanto, essa não era uma questão subjetiva, mas uma necessidade social advinda das mudanças estruturais que despontavam na sociedade que se expandia, no âmbito da produção. Rui Barbosa, no bojo do sistema burguês, percebia o movimento da sociedade no mundo e, com efeito, a educação era colocada no cerne das discussões e entre tantas outras questões, sua expansão, em fins do século XIX, começou a tornar-se uma demanda social.

Enfim, impelido pela vida pública, e sob o influxo de seu tempo, empenhara-se em reclamar, nos seus escritos e *Pareceres*, a elaboração de um sistema público de ensino no Brasil, desde a infância até a universidade. As formulações que conferiam o

pensamento de Rui Barbosa à sua reforma eram a difusão da educação para o desenvolvimento integral, na qual pregava a *liberdade*[42] e a ascensão social de cada *individuo pela cultura.* Rui escreveu: "Só há duas forças no mundo: a espada e o espírito". Assim ele declara: "a ignorância era a mãe da miséria, além de o ser da servilidade". (BARBOSA *apud* LOURENÇO FILHO, 2001, p. 40).

No pensamento de Rui Barbosa, a liberdade se fundava na instrução do povo e a escola deveria atender aos indivíduos, independente da condição de classe. Afinal, observando as mudanças que se assentavam na sociedade, nos países mais avançados, a escola não podia ficar à margem daquele movimento; e, visando a uma educação mais conveniente, concebeu que os preceitos para uma educação científica e "democrática" eram as bases para expressar o ensino no Brasil, naquele momento histórico. Acompanhando o movimento cultural, creditava o poder incontrastável da ciência para os fundamentos mais gerais de sua pedagogia. O pensador original não seria aquele que tinha um só mestre, mas muitos deles, inspirando-se desse modo, nos cientistas, filósofos e educadores naturalistas[43], que evidenciavam a ciência burguesa, estabelecendo como princípio de sua metodologia o respeito à natureza e à compreensão evolutiva da criança.

De fato, salientou, sobretudo, a necessidade de uma reforma, desde a administração escolar até a sua organização, desde o instrumento para mediar o trabalho didático, o método e conteúdo, bem como a preparação técnica do professor. Dessa feita, o instrumento que conduziria à prática mais adequada para a racionalização da nova pedagogia era o manual de ensino, *Primeiras Lições de Coisas*, que se orientava pelo *método intuitivo.* Por isso a preocupação de Rui Barbosa com a sua tradução[44].

No preâmbulo, do tradutor, este comentou que, entre os escritos mais notáveis que revelam as obras da experiência e da arte de ensinar, coube ao livro *Primeiras Lições*

[42]Frisamos, conforme Castro e Dias (2001), que a ideia de liberdade nasce com um significado bem particular, ao lado das mudanças sem precedentes em meados do século XVIII, quando os homens adquirem um controle da natureza. Antes de qualquer outra coisa, trata-se de permitir aos empresários industriais que desenvolvam e criem novas formas de produção e de enriquecimento.

[43] Entre esses educadores, citam-se Pestalozzi, Froebel, Coménio, e Rousseau, como influenciadores nos manuais didáticos e nos compêndios de Pedagogia, apontados como os intelectuais ao século XIX, empenhados na renovação e difusão do ensino popular, tendo o método intuitivo como guia, por excelência, para tal empreendimento. Não faremos aqui uma análise de suas proposições, pois a esse respeito já existem contribuições importantes na historiografia educacional, a exemplo, a tese de Lancillotti (2008), sobre Pestalozzi e os livros de Arce (2002a, 2002b), sobre Froebel e Pestalozzi, Coménio, por sua vez, foi objeto das reflexões apresentadas no capítulo um deste trabalho.

[44] Rui Barbosa informa ainda que, ao traduzir o livro, procurou ser fiel à letra do texto para preservar a sua originalidade. No trato dos sons da linguagem, contudo, era impossível traduzir, uma vez que a linguagem desses dois países – Brasil e Portugal – se compõe de estrutura muito diversa daquela de origem do livro. E no caso do sistema métrico decimal adotado no Brasil, ajusta-se à forma expedida pela Lei de junho de 1872, e em Portugal, pela Lei de 1852, em vigor naquele país desde 1862. Rui Barbosa indica no texto, algumas partes que lhe pertencem, entre aspas, e em notas de rodapé declara "Do tradutor".

de Coisas a mais alta manifestação de prestígio e proeminência. Reconhece, então, que sua indicação desde 1879 para os programas das escolas brasileiras foi decisão acertada. Nesse sentido, Rui Barbosa fez crítica às obras que circulavam com o nome *lições de coisas,* pois que, dadas às interpretações inadequadas, sofreram de uma falsificação em suas bases, portanto, não atendiam os preceitos do *método intuitivo.* As obras que se intitulam "*Lições de Coisas"* devem garantir os princípios do *método intuitivo*. Indica que essa obra pode prestar um grande serviço à educação, desde que o gérmen das leis que abaliza o *método intuitivo,* nele impresso, seja preservado.

A esse respeito, escreve: "sob o nome, porém, de *Lições de Coisas*, correm o mundo e insinuam-se na confiança dos mestres, livros infantis e diretórios pedagógicos, que estão longe de corresponder aos requisitos do método cuja divisa assumem". Nem mesmo *Jules Paroz* (1875), um dos mais renomados escritores em matérias de ensino, traduz no seu manual, *Lições de coisas,* os princípios que correspondem às exigências do *método intuitivo.*

Ao contrário disso, para os americanos *as lições de coisas – object lesson* – não são uma instrução *acerca das coisas*, mas a *instrução pelas coisas.* A esse respeito Rui Barbosa escreve:

> O ensino intuitivo condemna nomenclaturas. Foge de tudo quanto é arbitrariamente convencional e formalístico. Repudia as noções a *priori.* Não tem por fito sortir a mente da creança de uma provisão, mais ou menos copiosa, de informações a respeito das coisas reaes, mas educar-lhes as faculdades no habito de desentranharem, com segurança, do *seio da realidade* a expressão de sua natureza e das suas leis. Circunscreve a parte cathechetica, didactica, expositiva da missão do professor. Restitue aos fatos, diretamente consultados pelo alumno, a parte preponderante, que lhes cabe, na educação do homem. Não permite que o professor veja, oiça, compare, classifique, conclua pelo discípulo. Cinge-se, quanto ser possa, a facilitar ao estudantinho primário *as condições de observação e da experiência*, solicitando-o constantemente a *exercer todas as aptidões, sensitivas e mentaes,* que põem a intelligencia em comunicação viva com o mundo exterior. Não é uma secção do programa escolar, um assumpto independente, com seu espaço reservado no horário: é o fundamento absoluto de *toda educação elementar*, o sopro que há de animal-a em todas as suas partes, o *methodo* que se deve apoderar exclusivamente de toda ella, e feiçoal-a inteiramente as suas leis. (BARBOSA, 1886, p. XI-XII).

Pelo exposto, há que se considerar que esse método sugere circunscrever a função do professor e, ao aluno, conferir papel mais ativo, por meio da observação. Fica implícita a ideia de que a ação sobre o objeto se sobrepõe ao ensino pelo texto do compêndio e pelas

palavras do mestre, pois que a exercitação da intuição, pela observação das coisas concretas é a "energia latente em cada sentido" (BARBOSA, 1886, p. XII), incorporando os objetos reais no trabalho didático, quando os instrumentos se transformam na *força viva no ensino*, estimulando as faculdades produtoras do aluno.

Postula-se que, ao cultivo da infância, era salutar revestir a instrução escolar do caráter intuitivo que é peculiar às *lições de coisas* e, sem prevenções, confessar a preponderância dos sentidos para formar a inteligência, com os conhecimentos mais necessários e úteis para a vida. O texto transcrito sugere a criança como uma fonte em si mesma. Pela intuição sensível, ela retiraria de suas próprias *entranhas* os conceitos que estão todos nas próprias coisas. Funda-se na crença de que na relação direta com as coisas do mundo físico, a partir da observação dos objetos, obtém-se o conhecimento sobre a natureza das coisas. Coloca-se nesse método de ensino a vantagem de formar a inteligência por uma didática que permite o aprendizado de forma natural.

Tomam-se, então, da primeira parte do livro, os contornos da visão de conhecimento, propagada nos princípios que fundamentam o *método intuitivo* nas *lições de coisas*.

3.2 O Livro: Primeiras Lições de Coisas

Visando conhecer o manual em estudo, faz-se inicialmente a exposição do manual *Primeiras Lições de Coisas,* de autoria do norte-americano Norman Alisson Calkins, cuja primeira edição[45] data de 1861, baseado no *método intuitivo* surgido na Alemanha, no final do século XVIII. A obra em referência é um manual didático, dirigido aos pais e professores primários. Delineia todo o programa a ser desenvolvido na escola elementar, discutindo as bases do ensino e do trabalho didático, no século XIX. Apresenta as lições com os encaminhamentos e procedimentos metodológicos que os professores devem seguir em sala de aula. Contando dez anos de publicação, esse livro, na sua quadragésima edição, era composto de seiscentas e três páginas, com vinte e um capítulos. Essa edição, acrescida de novas orientações nas diversas matérias de ensino, inclusive no ensino da leitura, é

[45] Refundida e ampliada em 1870, quando recebeu o título de Lições de Coisas. Atingiu em 1884, sua 40ª edição. Cf. Valdemarin, (2004, p. 118).

apresentada por Rui Barbosa como o manual de ensino que contém os verdadeiros princípios e *métodos do ensino objetivo*.

A obra apresenta os princípios fundamentais do método; as lições de base para o trabalho com o número e operações básicas da matemática, o desenho, o escrever e a leitura elementar, o corpo humano e a educação moral. As primeiras orientações são dirigidas aos pais, para a educação dos sentidos no seio da família. Depois, as lições que se reservam ao ensino escolar, com as orientações aos professores. Eis como são expostos seus princípios fundamentais:

> **1.** A percepção é a primeira phase da intelligencia; e, pois, de ver está que a educação há de começar pela cultura das faculdades perceptivas [...]
> **2.** A existência de uma noção no espírito nasce da percepção das semelhanças e differenças entre os objectos. Os conhecimentos avultam em proporção do talento crescente de discernir as affinidades e dissemelhanças, assim como da capacidade progressiva de associar e classificar as coisas, experiências e fatos que uns com os outros se aparentam.
> ***3.*** Todas as faculdades medram, e robustecem a poder de exercício adequado; correndo o risco de se debilitarem, se as sobrecarregarmos, ou se as applicarmos a matérias que não estejam naturalmente ao seu alcance.
> **4.** Algumas das energias mentaes são tão activas e quase tão vigorosas no menino, quanto no homem: taes a sensação, a percepção, a observação, a comparação, a simples retentiva e a imaginação. Outras não chegam ao seu desenvolvimento cabal, antes que a creança toque o *período da madureza*. [...]
> **5.** O mais natural e saudável incentivo para obter, entre creanças, a attenção e a acquisição de conhecimentos, é associar a recreiação ao ensino. [...] Possuem as creanças uma nativa avidez de sciencia e actividade. Um dos seus prazeres está no acertar. Outro poderoso agente de instrução vem a ser a confiança no próprio esforço.
> **6.** É do bom ensino o inspirar contentamento à infância; e, onde isso não se verifica, algum vicio há, seja no modo de expor, seja na própria natureza do assunto, que se escolheu para objecto da lição.
> **7.** Os hábitos de attenção firme são permanentes manaciaes de educação intellectual. [...] Mas o grande segredo, para fixar a attenção das creanças, está em aguçar-lhes a curiosidade, e satisfazer-lhes o amor de actividade, em temperar o ensino com associações que o amenizem, e fugir de sobrecarregar-lhes jamais as faculdades, tendo-as por demasiado tempo concentradas no mesmo alvo.
> **8.** O processo natural de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora; dos *fatos* para as causas; das *coisas* para os nomes; das idéas, para as palavras; dos princípios para as regras. (CALKINS, 1886, p.1-3).

Comentando a citação, Calkins atesta que se deve conhecer o que está no mundo físico. O saber advém, *a priori,* da relação dos sentidos em contato com as coisas do

mundo exterior, e deve ser revelada à luz da experiência sensível. Cabe, então, o exame minucioso, por meio da observação, para sua apreensão. O desenvolvimento da inteligência concretiza-se na capacidade de abstrair das coisas as suas características, mediante a percepção. As capacidades intuitivas crescem, desde que os exercícios sejam adequados, portanto, as matérias devem ser aplicadas apenas quando já estiverem ao alcance natural das faculdades mentais**,** e associadas à atividade recreativa.

Segundo o princípio das *lições de coisas,* o processo natural é o fundamento vital desse método; as matérias de ensino, portanto, devem ser graduadas, partindo do mais simples para o mais complexo. Tal como em Pestalozzi, dão-se à criança, "em cada ação, passos gradativos de conhecimentos, em que cada ideia nova é somente um pequeno acréscimo, ao que já é sabido... tudo que a criança precisa aprender deve ser proporcional a sua força [...]" (PESTALOZZI a*pud* EBY, 1970, p. 388).

A educação da criança, como decorrência desse princípio, exigiria como pré-requisito para o aprendizado da matéria do primeiro ensino, trabalhar as principais forças do intelecto: *atenção, sensação, a imaginação, a curiosidade*, aspectos que precisamente podem ser estimulados e regulados pelo método que, por meio das *lições de coisas*, põem a criança em atividade. Calkins orienta que os mestres e progenitores devem dar o primeiro passo na instrução primária, ocupando-se de "*cultivar no menino os hábitos de observação accurada"*. (BARBOSA, p. 4, o grifo é do autor).

O limite para essas atividades era a escala que se deveria cumprir, obedecendo à ordem natural das etapas de maturação, partindo do que se sabe, para o que se ignora. No *método intuitivo*, furtar da criança o cultivo dos sentidos era obstar-lhe o verdadeiro plano para a aquisição de noções fundamentais, para alcançar o "conhecimento".

Com tais princípios, a escola convencional é alvo de crítica, acusada de um caráter formalista, fundado na forma livresca e marcado pela presença do mestre, que fornece aos alunos os conceitos prontos. No *método intuitivo*, não compete ao mestre ensinar, uma vez que ao homem não é permitido extrapolar o processo natural. Cabe-lhe, então, o papel de induzir o espírito da criança passo a passo na instrução. Para melhor explicitar a natureza desse método, toma-se o texto do livro:

> A lei do methodo natural, bem se está vendo, pois, vem a ser *primeiro as coisas do que as palavras.* Para melhorar, portanto, a linguagem de uma creança, antes de tudo curem de inculcar-lhe idéas, e só então os vocábulos com que ha de [se] exprimir. [...] Toda a vez que se lhes haja de ensinar um nome ou vocábulo novo, mostremos, ou expliquemos,

> primeiro a coisa, ou a idéa, que se lhe pretende communicar, e, só depois de comprehendida pelo alumno, apresente-se a palavra correspondente. [...]
> Da natureza derivam primordialmente todas as nossas idéas; o officio dos livros cifra-se em presentar os conhecimentos bebidos nessa origem. Evidente é, pois, que os livros só nos instruirão, até onde soubermos ligar às palavras, contidas nas suas páginas, as idéas figuradas na linguagem escripta. [...](CALKINS, 1886, p. 5-7).

Esta passagem mostra a pressuposição desse método: o aprendizado é natural, e o ensino deve partir dos objetos, da coisa concreta. Portanto, nada há de informar a criança, antes que, por meio da observação**,** seus sentidos explorem devidamente as formas das coisas do mundo físico. Eis a inspiração de Rousseau, em seu *Emílio* ou *Educação.* O modo natural de aprender é no contato com *as coisas*. Sendo os sentidos as bases do conhecimento humano, as atividades propostas são o *fazer* com a mediação de vários objetos e no contato com a natureza. Por esse pensamento, as ideias não estão nos livros antes que estejam nas coisas e na natureza, sendo ele próprio fruto desse universo.

Assim, infere-se que a leitura de obras literárias que iluminavam os conhecimentos densos, nas palavras de Descartes (1996, p. 16), que "contavam as histórias do mundo, as suas fábulas", e permitiam "conversar com outros séculos", foram enquadradas como distanciadas das necessidades presentes, pois não eram referências práticas para a mediação do trabalho didático.

Pode-se dizer que os livros clássicos foram dispensados como instrumentos para mediar o conhecimento. Mas um livro específico, as *Lições de Coisas,* fundamentado no princípio da intuição sensível – o *fazer*, expressão que se qualifica pelo nome do manual – era o instrumento conveniente para orientar o trabalho didático. Ressalte-se que *as Lições de Coisas* foram um caminho que tornaria o manual a senda aprazível à organização do ensino, em correspondência com a lógica que indicava as necessidades de simplificação e objetivação do trabalho didático.

Calkins (1886) tanto pretendia que *Primeiras Lições de Coisas* constituísse o instrumento suficiente para estabelecer as leis de orientação do trabalho de ensinar, que destinou o manual não para só as *lições* a serem desenvolvidas no ensino escolar, como também uma dedicava aos pais, para a educação doméstica dos sentidos.

3.3 **O Ensino Escolar:** cultivar as faculdades de observação no uso da palavra

Calkins sugere, para iniciar os trabalhos escolares, os colóquios. Os Colóquios consistem em uma conversa simples, norteada por perguntas, cuja finalidade é fazer brotar o tema da aula, e indicar o ponto que dará o começo às lições. A ideia é a de, com bastante "simplicidade despertar o espírito, desenvolver o hábito de observação, e adestrar os alumnos no emprego da linguagem" (CALKINS, 1886, p. 33). Dessa conversa será retirado o assunto da aula, considerando o tema revelado de maior interesse pela criança. Cabe ao professor explorar detalhadamente as coisas ou objetos que já foram manuseados pela criança, e fazê-las notar aspectos que ainda não foram perceptíveis aos olhos dela. Suponha-se que, no primeiro *colóquio*, o preceptor aborde sobre o *gato,* o mestre pergunta-lhes: "quantos pés tem esse animal; quantas orelhas; o que faz; para que serve. Provoque a falarem do gato, que cada qual possuir. Interrogue-as em termos semelhantes acerca do cão" (CALKINS, 1886, p. 34).

Assim, o autor, orienta outros *colóquios,* como: palestra sobre brinquedos, o gosto das crianças, relatos sobre o que viram no trajeto para a escola, nomes de objetos triviais, o que usam nas mãos, nos pés, na cabeça, por que e para que usam tais objetos.

Desde a primeira até a quarta série do ensino elementar, as lições propostas são sempre rigorosamente divididas e subdivididas em passos, uma vez que, para o autor, as habilidades no discernimento das *coisas* pela *forma* e pela *cor* deixam a criança apta a aprender a escrita e o número. Tendo em conta esse preceito, na parte três do livro, tal como se indicou no quadro um, Calkins apresenta um conjunto de *lições de forma***,** que ocupam cento e quinze páginas do livro. Para ele, de todos os nossos órgãos dos sentidos, "a vista é o mais próximo da perfeição: as percepções das propriedades das coisas, provindo dela, são mais vividas e completas do que as ideias dessas mesmas propriedades" (CALKINS, 1886, p. 161). Mediante essa perspectiva, muita atenção devem dispensar os mestres à abstração das propriedades dos objetos, à *vista* da criança, em oposição à verbalização sobre eles. Assim, Calkins, no seu plano de lições, confere uma posição essencial às formas:

> É principalmente pelas *fórmas*, que a creancinha começa a distinguir os objetos. Essa propriedade, na sua mais simples concepção, é a que primeiro chama para as coisas que de roda lhe surgem a attenção dos mais pequeninos. Por meio da paridade e disparidade entre a conformação desses objetos, que reiteradamente lhe impressionam a

> vista, habilita-lhe a discernir a colher da chícara, [...]. (CALKINS, 1886, p. 47. Grifo do autor)

Na proposta das *lições de coisas*, o estudo das formas deve ser o fazer da criança: perceber linhas, cantos, ângulos, pontos e comparar, agrupar, separar e nomear. Nesses termos, a criança observa e descreve. Essa tarefa a torna apta a articular as palavras e se expressar com desenvoltura. Desta feita, para guiar os mestres, as lições de forma são dispostas em sete séries e quatro livros de leitura, guardando, rigorosamente, a ordem dos assuntos e as subdivisões. A criança, desde que entra na escola até concluir o silabário, é preparada para receber o primeiro livro de leitura. Assim, na quarta série de lições de forma, ela recebe o primeiro livro de leitura. Ao término da quinta série de lições de forma, ela deve estar na metade do terceiro livro de leitura. E a sexta série de lições de forma deve corresponder ao uso de um quarto livro fácil de leitura.

A forma e a cor são duas propriedades que tocam a visão, e são considerados por Calkins atributos importantes porque bastante cedo e muito facilmente são percebidas pela criança. Assim como a forma ocupa um percentual significativo entre as lições, o capítulo *Da côr*. Eis o que ele afirma: "A fórma a côr são duas propriedades que as crianças melhor distinguem nas coisas. [...] A essas propriedades, cabe, pois, importante logar no curso da instrução primária" (CALKINS, 1886, p. 46).

O *Desenho* é também para Calkins conteúdo de importância fundamental no ensino elementar e, particularmente, no preparo para a aquisição da escrita. Justamente no desenvolvimento da habilidade visual, na precisão no comparar, e no treino da mão para manipular os objetos. Calkins conclama:

> Persuadem-se, porém, hoje os mais abalisados educadores de que o menino aprenderá a ler e escrever em menos tempo, se lhe ensinarem simultaneamente a *escreve*r e *desenhar*, do que se o applicarem unicamente aos exercícios de escripta. [...]. Admittida a creança na aula de primeiras lettras, não se demore o mestre, um dia sequer, em por-lhe nas mãos a loisa e o lápis, cujo uso conviriam até, que começasse muito antes de cogitarem os Paes em mandar o pequenino à escola. (CALKINS, 1886, p. 163).

O desenho não é uma atividade para expressar a arte ou a produção criadora do espírito humano, mas assinala uma razão prática com direção sistemática para a criança treinar habilidades, que ele considera primárias para a escrita, como articular os movimentos das mãos com os olhos, adquirir firmeza no traçar das linhas e esboçando-as

em posições e direções diversas, até que tenha movimentos finos e leves para desenhar os caracteres da escrita. Para a aquisição dessas habilidades, o autor prescreve exercícios que tem como fim treinar habilidades para o uso adequado dos objetos:

> ***Do lápis.–*** Ensine-se a pegar o lápis, e a encaminhal-o, descrevendo linhas em várias direções. [...] movendo apenas a mão, o braço e o corpo. Com o pollegar de dois dedos se segura o lápis, pollegada e meia pouco ou mais ou menos acima da ponta. [...] Mova-se o lápis e a mão em *todas as direções,* [...] em sentido obliquo; mas sem consentir jamais que a mão tome a vista ao desenhador. Forme o lápis ângulo recto com a direção da linha que se traça.
> ***Desenhar linhas***. **–** Ensine o mestre a desenhar linhas [...] Tracem-se *linhas curtas*, movendo só os dedos; *linhas mais longas*, movendo *a mão* pela munheca; linhas *ainda mais compridas*, movendo *a mão*, o *braço*, até o cotovelo, e, quando mister, o hombro. [...] Convém consagrar repetidos exercícios a adestrar os meninos em cada uma das partes deste passo (CALKINS, 1886, p. 365-6. Grifos do autor).

Em uma série de lições de dez passos, o foco é o manuseio dos instrumentos, a pedra e o lápis no desenho. Depois de percorrer toda a série, os alunos terão segurança visual na distinção entre figuras e posição de linhas e objetos.

3.4 **A Leitura Elementar e o Escrever:** exercícios preparatórios

O ensino da leitura e da escrita é abordado em duas fases. À primeira fase, o autor reserva quarenta e quatro páginas de lições com exercícios para a educação do ouvido. É por meio da audição que se distinguem as vozes humanas, dos animais e dos fenômenos da natureza, afirma Calkins. Portanto, o ouvido é a porta por onde penetra o conhecimento das coisas. O refinamento da audição seria a *obra* para o aprendizado da escrita e da leitura.

Baseando-se na pressuposição de que o ouvido é o órgão dos sentidos que permite à inteligência captar as informações do mundo exterior, Calkins, apresenta um rigoroso e minucioso plano de lição para o cultivo da percepção do som, que desenvolve no capítulo *Do Escrever.*

À segunda fase, nomeada de Leitura Elementar, são reservadas quarenta e uma páginas de lições. Nas primeiras dezoito laudas, o autor estabelece a crítica aos métodos de ensino, assinalando que um dos erros mais frequentes é "deixar que os meninos usem livros, antes de conhecerem à primeira vista as palavras da lição de leitura". (CALKINS, 1886, p. 456). Indica então, nas vinte e três páginas subsequentes, os passos que orientam

os professores nas lições de leitura conforme o método objetivo, incluindo**,** os *Conselhos ao Mestre.* No plano de leitura, reserva orientação aos professores, a sete passos de sua aplicação. E na parte destinada para lição de leitura de livros, estabelece nove passos para a prática de leitura.

Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita é constituída por dois momentos distintos: o cultivo da percepção dos *sons* que prepara para o aprendizado natural da leitura, e o plano do ensino de leitura e a leitura de livros, pelo *método intuitivo.*

Nessa direção, Calkins expõe duas questões em relação ao trabalho didático, no que tange à relação educativa e o culto da percepção dos sons. De uma parte, afirma que o mestre, para realizar um bom trabalho no ensino da alfabetização, deve propor todos os exercícios plausíveis para treinar a audição da criança, de modo que ela seja capaz de distinguir os vários e diferentes sons, bem como imitar com exatidão e clareza os sons da voz humana. E, de outra parte, preceitua que o contato da criança com a escrita deva se dar logo que o aluno for introduzido na leitura. Calkins escreve:

> [...] Cae, porém, a propósito aqui recomendar que muito cedo se attenda ao exercício de traçarem os alumnos, cada um na sua pedra e no quadro preto, palavras em letras de impressão; começando-se a *acurar* disso, logo que a creança der os primeiros passos na decifração das lettras e palavras, até a ephoca em que percorrer o sylabario. A essa pratica succederão lições propriamente da escripta, versando estas a princípio sobre as lettras minúsculas, ordenadas segundo a sua maior ou menor simplicidade, depois sobre palavras simples, depois sobre os caracteres maiúsculos, ao cabo sobre proposições inteiras. Começará o alumno esses exercícios na pedra, para então passar a fazel-o mediante penna e papel. (CALKINS, 1886, p.371).

É propósito, logo que a criança for iniciada na leitura, colocar em suas mãos os instrumentos para escrita, desde que a ordem de dificuldade seja graduada. Adverte, também, que no processo de alfabetização, visão e a audição devem, *a priori,* permear o trabalho didático, pois esses sentidos são o ponto de partida nesse processo. A respeito da visão Calkins coloca que:

> Impossível será conseguir que uma creança leia bem, se primeiro a não fizerdes capaz de distinguir perspicuamente, e imitar, com satisfatório grau de exactidão, os vários sons da voz humana. [...] São os vícios da audição susceptíveis de sanar-se radicalmente, por meio de práticas que exercitem o ouvido em discriminar os sons com agudeza e correção. Disciplinado esse sentido no costume de ouvir atinadamente, com

> facilidade se seguirá o adestrar-se a voz nos hábitos de enunciação clara e distinta. (CALKINS, 1886, p. 377).

Nesses termos, deveriam os mestres ter na educação da infância, o cuidado para acostumar a criança a observar pelo ouvido, habilitá-la a distinguir os sons ao seu redor: reconhecer, comparar e classificar os sons em uma diversidade de situações, de modo a obter do mundo as notícias que lhes sejam úteis. Desta feita, o autor dita uma série de lições subdividida em passos, seguidos de um conjunto de orientações. Tomam-se dessa série, o primeiro e o segundo exercício que visam habilitar a criança à percepção da distinção dos sons:

> **EXERCÍCIOS PARA DISTINGUIR OS SONS**
>
> ***Primeiro exercício***. – Muna-se o professor de uma campainha, um assovio, um copo de vidro, um caneco de estanho, uma loisa, um lápis, etc. No começo as creanças hão-de ver os objectos onde se bate, e notar o som de que cada um procede. Depois de dar ao de leve duas ou três vezes em vários objectos, na mesa, na pedra, na cadeira, na chaminé do fogão, [...] mande o mestre que os alunos fechem os olhos, para distinguir pelo som os objectos que recebem o choque.
> ***Segundo exercício***. – Emitta o mestre sons vogaes, preparando os para distinguir os semelhantes dos dessemelhantes. Por ex.: ***â, á, é, ê, ó, ô***, etc. Em sendo os meninos já capazes de discernir esses e outros análogos sons, procure cada um imitar a vocalização do professor, tendo este, porém, a cautela de não lh´os ensinar como sons de letras. (CALKINS, 1886, p. 378-9).

No intento de tornar o ensino natural, na sessão de lições, prima-se pelo refinamento da escuta com atividades de comparar e classificar sons, subdividindo-as em dois passos. No primeiro, o autor orienta como trabalhar os sons provenientes do choque e do atrito. No segundo passo, depois de aplicadas na sala de aula as lições para articular as variedades de *sons* que nela sejam possíveis produzir, o professor deve *induzir* os alunos a classificar sons triviais, ouvidos fora da escola.

Assim, as atividades devem explorar o máximo possível a habilidade da criança na distinção das diferentes espécies de sons. De tal modo que, quanto mais cedo a criança fosse treinada a ouvir, mais inteligíveis se tornariam as *coisas* para ela. Ora, a escrita e a leitura são algo que se circunscreve entre as *coisas*. Daí, seguem-se, então, as orientações metodológicas ao mestre: classificar sons longos e breves, sons fortes e brandos e sons agudos e baixos.

Calkins indicou, no segundo exercício que, quando os meninos já forem capazes de discernir entre os *sons* análogos – **â, á, é, ê** – devem imitar a vocalização do professor, mas o mestre não deve ensinar os sons das letras. O autor não utiliza a técnica fonológica que implica associar letra e som, mas entende que existe uma relação direta entre o ouvir e o escrever: ouvindo-se bem o que se fala, aprende-se a escrever bem o que se ouve. Para o autor, se as lições precedentes forem bem trabalhadas, as crianças terão a audição tão exata em relação às espécies de sons que "será fácil ensinar-lhes os aspectos phônicos da linguagem humana, prosseguindo, assim, com efficacia a adestração do ouvido, e cultivando *pari passu* os órgãos da fala". (CALKINS, 1886, p. 385).

Mediante esses exercícios os alunos estão sendo preparados para distinguir os *sons* das vogais, para terem prontidão para aprender todos os valores desses caracteres, quando o professor der início às práticas direcionadas a esse objeto. Pode-se dizer que o *método intuitivo*, assentado na educação dos sentidos, dispõe que as crianças em coro, a um só tempo e ritmo, possam desenvolver plenamente a capacidade de distinguir os *sons da fala* e, com efeito, os valores das vogais. A essa ordem, Calkins (1886, p. 387) estabelece os seguintes procedimentos[46]: "*Primó*: Adestrar o discípulo em discernir os *sons da linguagem* e *Secundó*: Amestral-o em produzir esses sons". Nessa fase, não convém ainda ensinar as consoantes como sons de letras, isto é, o mestre não deve ainda estabelecer as relações entre letras e sons como instrumentos que "permitem a decifração da escrita e da leitura". *(*CAGLIARI, 1998, p. 359).

Sobre essa mesma base, propõem-se exercícios em que o aluno deva associar a letra e os elementos fônicos, sugerindo exercícios verbais para as letras: *v, f, j, t, d, b, l, k, q, c*. Para Calkins (1886), embora seja comum iniciar pelas vogais, não há nenhuma razão plausível que impeça iniciar pelas consoantes, desde que se mantenha sempre a ordem gradativa, posto do mais simples para o mais complexo. O mesmo princípio é utilizado para a apresentação das vogais.

Enfatize-se, então, que o autor considera básicos nesse processo: adestrar os discípulos em discernir e produzir os sons da linguagem, propondo exercícios para orientar os mestres na condução natural dos alunos, de modo a habilitá-los para passos mais avançados, da apreciação dos elementos da fala. Enfim, pode-se inferir que o foco principal não é a leitura e a escrita, mas são os exercícios com vistas ao aperfeiçoamento da sensibilidade perceptiva.

[46] Entre aspas, Rui Barbosa informa que nesse passo, as palavras são de Calkins.

A despeito da crítica que o autor faz ao ensino que acusa de mecanicista, memorista e enfadonho, há que se pontuar uma correspondência, nesse sentido mesmo, entre este e aquele. Nesse método, a mecanização se dá em coro, pelas vozes que repetem várias vezes para o treino da audição, até que os sons estejam bem gravados na memória. Mas a questão a se problematizar não é a memorização ou a repetição neste ou naquele método de ensino, mas o que se consubstancia no interior de sua base.

Esta discussão será feita mais à frente quando da abordagem acerca dos limites do método intuitivo para alfabetizar a criança e, como consequência, para a formação do "conhecimento culturalmente significativo". Por ora, do ponto de vista metodológico, indica-se que o autor foi meticuloso na sua tarefa de instruir o professor através do manual, pois a técnica e o procedimento são claramente evidenciados. Por exemplo, ao traçar em cada lição a objetividade no ensino das letras retrata a técnica, e ao solicitar que os alunos exercitem cada lição evidencia o procedimento.

A seguir, a título de exemplo, aborda-se a discussão em torno da aplicação dos métodos e de sua eficiência no ensino da leitura no processo de alfabetização.

3.5 **A Leitura Elementar**: uma proposta de método para seu ensino

No desenvolvimento seguinte, o autor expõe a sua contraposição a alguns métodos usados no ensino das primeiras lições de leitura indicando o caráter "anti-philosóphico" e antinatural que marcava o trabalho didático no ensino da leitura elementar. Seriam esses métodos arbitrários, portanto, morosos e maçantes. Alguns, apesar de menos morosos, não são menos despóticos, porque em seu domínio também apresentavam a mesma inversão da natureza.

Para possibilitar aos professores a distinção entre os métodos *ruins* e os *bons*, Calkins descreve as falhas presentes em cada um deles, iniciando pelo Método *ABC,* o método alfabético que consiste na técnica da soletração, apresenta depois o método fônico, que se realiza na correspondência entre símbolos – letras, e fonemas – sons. Também faz críticas ao Método Verbal e à Leitura por Construção de Palavras, finalizando pela apresentação de sua proposta.

Calkins diz que, na conversação, as crianças aprendem as palavras inteiras. Portanto, é com a forma inteira das palavras que se deve iniciar o ensino da leitura, para,

numa fase subsequente, estabelecer, na distinção de suas partes, a análise dos sons e letras. A esse respeito Calkins explica:

> O meio natural de ensinar a creanças uma língua é começar pelas unidades da linguagem, que são as palavras. A linguagem depende do pensamento; as palavras são symbolos de idéas. Nem as letras, nem os sons são elementos do pensamento. As letras são elementos da *forma* das palavras; os sons simples, elementos do *som*, harmonico da palavra; mas nenhum desses elementos constitue unidade da linguagem. O verdadeiro ponto de partida, no ensino da leitura, está em tomar a *idéa* com o seu *signal* como um só todo. Subsequentemente então se analysará o signal, decompondo-o, e se aprenderão os elementos, quer do seu som, que de sua fórma. (CALKINS, 1886, p. 426. Grifos do autor).

Com base nessa explicação, há, na aprendizagem da leitura, uma ordem na exposição desse ensino: deve-se dar início à leitura dirigindo a atenção da criança para um objeto, cujo nome e forma sejam familiares aos seus sentidos, já que são basilares para esse aprendizado, a visão e audição[47].

Para Calkins, as palavras são unidades da linguagem, que proferidas e figuradas simbolizam as ideias – objetos – e seus nomes falados – sons. As palavras proferidas se expressam pelo som e as palavras figuradas, pela forma. Diante dessa exposição, Calkins apresenta o "methodo objetivo" ou "intuitivo" de ensinar para as crianças, denominado de *Lições de Coisas*, que se caracteriza pelo uso de objetos, em suas palavras, "cujos aspectos lhes sejam familiares".

Dessa forma, o *método objetivo ou intuitivo* consiste em dar início ao ensino da leitura com o objeto que a palavra expressa. Nas primeiras lições de leitura, deve o mestre, primeiro, mostrar o objeto, proferir-lhe o nome e descrever suas propriedades. Depois, mostrar uma ilustração desse objeto ou desenhá-lo no quadro preto, induzindo o aluno a observar como é a imagem ou pintura dele. E, então, como terceiro procedimento, imprimir por inteiro a palavra que corresponde ao nome do objeto no quadro ou apresentá-lo numa carta ou mapa.

O intuito desse procedimento é o de que a criança faça a distinção entre o objeto, a sua imagem e a palavra que o nomeia. Assim, vocábulos inteiros são entalhados até que as crianças fiquem certas de que "as palavras são símbolos dos sons, das coisas e dos pensamentos". A soletração só será ensinada quando os olhos já tiverem tido tempo suficiente para se acostumar com as palavras. Se ensinado no tempo devido, o valor dos

[47]Mencionadas na lição da "Forma", com o reconhecimento de semelhanças e diferenças; e do "Escrever", na educação do ouvido para reconhecimentos dos sons.

sons elementares e dos vários caracteres do alfabeto, a criança tomará sem grande esforço e com propriedade essa análise, porque estará bem familiarizada com as formas das palavras.

Vimos que os conteúdos de todo aprendizado constitui-se no princípio da forma. Eles são os assuntos que devem ser desenvolvidos com as crianças desde a idade de quatro ou cinco anos, quando já se iniciam nos primeiros passos da leitura. A precisão do método na distinção da clareza, as semelhanças e diferenças das propriedades dos objetos daria a medida, na *indução*, para o aprendizado do número e palavras impressas.

Nesses termos, na parte intitulada *Conselhos aos mestres*, Calkins indica a didática pertinente ao trabalho do professor. De uma parte, sempre que as circunstâncias permitirem, como por exemplo, o número de alunos na classe, deve-se oportunizar à criança a manipulação dos objetos. E, de outra parte, o mestre deve tomar os objetos que se determinam como coisas úteis, em forma de perguntas dirigidas, explorar suas qualidades e propriedades físicas. Não importa que se representem estas ou aquelas palavras, importa sim, que os objetos sejam familiares aos alunos e na conversação, se possam mostrar o que eles significam e suas imagens. Assim, o primeiro passo consiste em trabalhar as *palavras inteiras,* norteadas por perguntas:

> *Mestre* (empunhando perante a aula um canivete):
> *Mestre:* Que vem a ser isto?
> *Alumnos:* Um canivete.
> *Mestre*: que posso fazer com ele?
> *Alumnos*: cortar, aparar, talhar, várias coisas [...]
> *Mestr*e (mostrando aos alumnos um boné):
> *Mestre*: Que é isto?
> *Alumnos*: Um boné
> *Mestre*: para que serve um boné?
> *Alumnos*: Para cobrir a cabeça
> *Mestre*: quem usa boné [...] (CALKINS, 1886, p. 36-37)

O mestre, ao interrogar o aluno, deve orientar sua percepção para o objeto no conjunto, antes de tomar-lhes os elementos particulares. É iniludível nesse processo didático, o apelo à ideia de *todo*, porém, com um caráter bem objetivo. O todo implica em *apreender o aspecto.* Coloca-se à vista da criança o objeto ou sua imagem, e chama-se-lhe a atenção para a *forma*, no *todo* e não às partes, por exemplo:

> [...] "Ora vede esta **pintura,** e dizei-me o que vem a ser?". "Um ***boné*".**
> "A pintura de um ***boné***".

> Os que estão certos de ser, com efeito, um boné, levantem as mãos. [...]
> Que vedes nesta carta? "A **pintura** de um ***boné***".
> ***Escrevo*** agora na pedra a **palavra** ***boné***. Impresso este vocábulo no quadro preto, pergunte o mestre: que disse eu ia fazer? "A **palavra boné".**
> Eil-a. Vou formal-a de novo. Que vem a ser? "A **palavra boné**".
> Quantas palavras formei? "Duas."
> Serão ellas egauaes? [...]
> Que **palavra** formei primeiro? **"*Boné***". E depois? **"Boné**" [...]
> Que é isto aqui no cartão? "A **pintura** de um **boné**".
> E isto na pedra? "A **palavra boné**"
> Venha Jayme apontar-me a figura de um **boné.** [...] (Calkins, 1886, p. 440-1, os grifos são nosso).

A conversa se prolonga. O intuito é que o aluno apreenda o aspecto da palavra, da mesma forma que abstraiu das lições de formas, as propriedades físicas dos objetos, como se o objeto e a palavra que o representa fossem uma coisa só. Assim, como coisa, a palavra deve ser apreendida pelo seu *aspecto*. Eis o aprendizado natural. O processo é similar ao da osmose. Aprender a ler é como um fenômeno reagente, do objeto à palavra, da palavra ao objeto.

Todavia, cabe aqui uma consideração: a criança não está aprendendo "a palavra", "uma coisa"**,** está aprendendo uma língua. Conforme Klein (1992), a língua (oral e escrita) é uma produção humana, carregada de regras arbitrárias e convenções complexas, demandando, assim, para sua aquisição e domínio, a mediação daqueles que a possuem.

E ainda, conforme explica Sigwalt (1992), na língua portuguesa, os segmentos gráficos representam segmentos de sons, e o nosso sistema gráfico, em razão de ser uma representação alfabética, toma por critério que para fixar o caráter de certas palavras, além das unidades sonoras que a compõem, considera a sua origem etimológica. Isso significa que a relação entre a unidade sonora e a letra não são regulares, existe uma faixa de representações arbitrárias. Trabalhar essas representações que é, normalmente, onde ancora a grande dificuldade dos aprendizes, demanda da parte do professor, além do conhecimento da língua, ser ele um bom leitor.

3.6 A Leitura de Livros

A fase seguinte consiste na transição entre o ensino por exercícios sobre coisas, com o auxílio do quadro preto, e o ensino pelos livros. Tem como objetivo conduzir o

aluno a *descobrir os pensamentos enunciados em sentenças.* (CALKINS, 1886, p. 448. O grifo é do autor).

Seguem-se, por sete passos, aqui sintetizados nos seguintes termos: primeiro, ensina-se a criança a pegar no livro a passá-lo a outrem, a adquirir a postura correta de leitura; em seguida, deve o mestre escolher do livro, uma lição que contenha os termos já conhecidos. Logo após, dispõe em colunas, no quadro preto, as palavras da lição. Os alunos são chamados a ler todas as palavras escrita em coluna, e descobrir o que elas significam. Igualmente, procede-se na lição com as demais sentenças dispostas em coluna.

A próxima etapa de exercícios é executada na pedra. Concluída essa etapa, estão as crianças preparadas para ler a mesma lição nos livros. Agora, eles devem achar a página dessa lição. Feito isso, devem descobrir, nessa página, uma posição igual àquela escrita no quadro preto. Apontada pelos alunos a sentença que se deseja, e lida por alguns no livro, escolhe-se outra, e procede-se do mesmo modo. Igualmente, executam-se os próximos passos.

Prossegue-se nos mesmos exercícios para ensinar à criança a maneira de ler a lição, e ler em voz natural e com desembaraço. Eis o grande problema pontuado por Calkins. No ato de ler, faltam às crianças a ênfase e a entoação que permitem a fluência na articulação da língua escrita.

É frequente os professores utilizarem-se de mecanismos falsos na leitura para atender as pausas, por exemplo: indicam às crianças que se detenham na leitura, contando [um], para vírgula; [um, dois] para ponto e vírgula; [um, dois, três, quatro] nos pontos finais. Disso só pode resultar numa leitura artificial, mecânica e improcedente para o entendimento do texto, afirma Calkins.

A entoação e a ênfase seriam elementos peculiares da fala que permitem representar, pela expressão, a ideia que se deseja compartilhar. Na conversa, utilizam-se desses recursos – entoação e ênfase – de maneiras diferentes e de forma natural. Na língua escrita, foi preciso criar caracteres para imprimir no código escrito esses recursos que dão vida à leitura. Portanto, só a sua utilização adequada, permite o entendimento do texto.

Todavia, para o autor, não se devem ensinar à criança as regras e definições, para uma leitura correta e fluente. A vírgula, assim como os outros recursos de entoação e ênfase não podem ser**,** na leitura, o primeiro objeto de atenção. “De que vantagem pratica será, para uma creança que mal aprende a ler, a repetição correntia de que ‘a vírgula é a

mais breve das pausas, e mede-se pelo espaço preciso apenas de contar um". (CALKINS, 1886, p. 457).

Portanto, Calkins sugere que, ao invés de o mestre dar as definições de pausas, deve aplicá-las na leitura. O procedimento adequado consiste em o mestre ler a oração para que a classe ouça, levando as crianças a:

> [...] observarem, e dizerem quaes dos seus condiscípulos sahiram melhor da tentativa. Deste modo forceje por desenvolver, nos meninos, a aptidão de julgar inteligentemente e com satisfatória correção a maneira de ler qualquer tópico impresso. Mais vale este exercício, para fazer das creanças leitores inteligentes, do quantos preceitos se imaginam, dos melhores theoristas, sobre a emphase, a entoação, etc. (CALKINS, 1886 p. 453).

Pressupondo o aprendizado natural, não cumpre ao mestre corrigir os erros da criança, mas mostrar como fazer. Cabe à própria criança observar o modelo e, por imitação, reproduzir. O autor sugere que, a partir da leitura do mestre, as crianças avaliem a leitura de seus colegas e suas próprias leituras.

Na fase de leitura de livros, seria, então, possível e necessário apresentar frases compostas de vocábulos com mais de duas letras. Nas lições de leitura, os vocábulos mais extensos, desde que familiares à criança, são mais convenientes que os mais curtos. Para Calkins (1886, p. 458), são "os vocábulos de duas letras, quasi completamente destituídos de significação para o alumno". As lições de leitura devem, pois, trazer expressões comuns no trato entre as crianças, como:

> *[Anna tem um arco novo. Ella sabe rolar o arco].*
> *[Rola ella o arco depressa?]*
> *[Ana corre quando rola o arco depressa].*

Todavia, se os vocábulos de duas letras são insuficientes, para dar significado à leitura, o que dizer desse conjunto de palavras? Não é a quantidade de vocábulos que dá significado ao texto, ou que produz um texto, mas o universo em que as palavras foram produzidas. Que vínculo pode querer a criança criar com a leitura, quando se lhe apresentam apenas um conjunto de palavras e frases? Nesses escritos, não há história, não há vida.

Não é propósito aqui, abordar a literatura infantil. Entretanto, a recomendação de Calkins, no que tange a usar frases mais extensas, como as aqui exemplificadas, remete ao

livro de Souza (2010), *Literatura Infantil na escola: a leitura em sala de aula.* Dá-nos, essa obra, a dimensão do empobrecimento da leitura no trabalho didático. A autora evidencia o encolhimento da leitura na escola, e o empobrecimento dos professores que, guiados pelos manuais de ensino, na sua maioria, não tomam por fito que as obras clássicas possam constituir o recurso, por excelência, para compor o acervo do trabalho docente. Como diz Souza (2010, p. 100),

> Afinal, por que caminho mais vai uma criança formar o seu espírito na infância, reconhecer-se humana, senão pela literatura? Nenhum outro instrumento a substitui, porque nenhum reúne numa só linguagem tantas dimensões e possibilidades.

O teor do *texto* exemplificado por Calkins é desprovido de conteúdo. Voltando a Souza (2010, p. 68), a "Literatura é linguagem, e, à medida que o ser humano exercita sua linguagem por meio da leitura, que nada mais é do que interagir com o autor do livro, eleva-se seu nível de consciência". (SOUZA, 2010, p. 68). Para a autora, é na interlocução com grandes personagens e com elementos estéticos de grande densidade das obras literárias, no caso aqui, a literatura infantil, que a criança como leitora ao longo de muitas obras, refinará sua sensibilidade e sua linguagem.

Do ponto de vista da língua, na lição de leitura do manual de ensino de Calkins, não há elementos de interlocução. Virmond (1992) indica que, quando faltam na palavra escrita elementos para produzir interlocução, não há texto e, por conseguinte, não há interação. As frases e sentenças são nada mais que palavras e, isoladamente, não guardam significação.

Assinala-se, no manual em análise, um caráter pragmático da alfabetização, aplicando-se ao ensino da leitura um caráter técnico e instrumental, dando aos caracteres alfabéticos um valor genuinamente gráfico e à leitura um valor meramente funcional. Em outras palavras, leem-se os códigos escritos para indicar os atos e determinar a função das coisas. De um lado, estão preocupados em veicular atos – os comportamentos e, de outro lado, a função das coisas – os fatos.

Os alunos são preparados para novas lições de leitura, sempre que estejam habituados "*a discernir ao primeiro aspecto os vocábulos da lição, interpretar o sentido as palavras que a compõem, e, afinal, lê-la desembaraçadamente, com a voz natural a um colloquio familiar e correcto*" (CALKINS, 1886, p. 454. O grifo é do autor).

O ensino da leitura está vinculado a objetivos bem específicos. Dois aspectos podem-se destacar na técnica: por uma parte, a precisão e a objetividade. Trata-se de manter o rigor, a concisão e a regularidade nos exercícios de leitura. A interpretação consiste em responder as perguntas que são diretas e que conduzem a respostas precisas. E, por outra parte, imprimir na voz do leitor a ênfase e a inflexão na leitura pela observação e imitação.

Concentrado em cada um dos fatos de que trata a lição, o professor indaga o aluno acerca de cada parágrafo. Em seguida, solicita a vários alunos que leiam a mesma sentença até que percebam a ênfase e a entoação, e façam corretamente a leitura. Devem os alunos também entender que a prosódia é condição para apreender o pensamento. Assim, lida a lição, solicita-lhes que narrem com suas palavras o que acabam de ler, a partir das interrogações.

Enfim, não se notou nenhuma indicação a algum livro de literatura no manual de Calkins. Nele, o ensino de leitura não se cumpre com a atividade de ler livros de histórias, mas livros de leitura composto de frases e sentenças que induzem a determinadas ações ou comportamentos.

Concluindo esta série de exemplos, sua descrição caracteriza a ênfase na intuição sensível, como base do método para a construção do pensamento. Essa perspectiva intuitiva reduz o conhecimento aos objetos passíveis de serem conhecidos pela percepção sensível e tudo o mais se torna abstração. Também operando com a percepção mediante as coisas, apenas os objetos concretos são reais, sendo real tudo o que é passível de ver, ouvir e tocar. Portanto, o que é possível dizer sobre a leitura, na perspectiva deste método?

3.7 **As Lições de Coisas de Calkins –** método intuitivo: um paradoxo entre a alfabetização e a leitura

Como se viu no Capítulo um, fundada na origem da linguagem, a leitura foi-se tornando a forma mais plena de comunicação entre os homens, mesmo que muitas vezes sob uma condição pragmática. Todavia, a valorização da leitura, especialmente com o

surgimento do livro impresso[48] na sociedade do século XVI, aconteceu com a Reforma e Contra-Reforma[49], com um caráter de contenda, afirma Zilberman (2001).

A autora comenta que esse caráter de preocupação em torno do que a leitura viria a representar, é caracterizado de modo irônico e paródico em *Dom Quixote de La Mancha* – O Cavaleiro da *Triste Figura* – obra de Miguel de Cervantes, nos primeiros anos do século XVII. A obra encarnaria personagens como o barbeiro e o cura, amigos letrados de *Dom Quixote,* que invadem sua biblioteca para dar cabo nas obras do duque. O cura, analisa o conteúdo das obras e elimina aquelas cujas leituras considera desaconselháveis. Essas personagens representariam as figuras inquisidoras da Igreja, que lançam às chamas os preciosos volumes colecionados pelo Cavaleiro da *Triste Figura*.

Enquanto o período caracterizado pelos conflitos religiosos determina as leituras convenientes naquele momento histórico, o limiar da modernidade traça os contornos da leitura no âmbito da alfabetização, na escola moderna. Quando a burguesia já se acomodara como classe e o capitalismo se consolidara, especialmente com a Revolução Industrial que marcou o processo de modernização em todo o mundo, a educação também se expandiu, todavia, como esfera de conformação social burguesa. E foi nesse contexto histórico que se expressou o paradoxo entre a alfabetização e a leitura, na escola pública.

A proposta pedagógica burguesa, organizada no bojo da Reforma já no século XVII, por Coménio, reflete a natureza das transformações ocorridas na sociedade burguesa em formação. "E o domínio da leitura, desenvolvido no interior do movimento da Reforma, é um dos mais formidáveis instrumentos da luta entre a burguesia e clero para a instauração das bases reais do capitalismo" (SOUZA, 2010, p. 24). Interessava à nascente burguesia capitalista o acesso à alfabetização aos cidadãos. Em assim sendo, a escola deveria oferecer os instrumentos e, entre os de utilidade básica, estão a escrita e a leitura.

Todavia, o tempo é condição basilar na organização do trabalho nessa nova sociedade. Todas as produções devem ser marcadas pela economia de tempo. Residia, então, na organização do trabalho didático, um método que expressaria a verdadeira arte de ensinar "com economia de tempo e fadiga, com agrado e com solidez" (COMÉNIO, 1957,

[48] Com a expansão da prensa mecânica nascem as primeiras tipografias, sendo o acesso não mais restrito apenas aos letrados e sacerdotes o que abriu espaço para o comércio livreiro e para o público leitor. (ZILBERMAN, 2001, p. 21.)

[49] De um lado a Reforma, proclamada por luteranos, calvinistas e anglicanos, e de outro lado, a Contra-Reforma, resposta católica aos descontentes do Norte da Europa, marcados pela radicalização ideológica e violência, adotaram prática similar. Martinho Lutero, reformista protestante, valoriza a leitura individual da Bíblia, mas denuncia os perigos advindos de sua edição em língua vernácula. A Igreja reage aos perigos da heresia religiosa contra a reativação do Tribunal do santo ofício e a publicação, em 1564, do index *Librorum Prohibitorum*, rol de textos interditados e apartados dos fiéis, inclusive queimados em praça pública. (ZILBERMAN, 2001, P. 21-22)

p. 43). Em síntese, a economia do tempo se faria pela economia da fadiga que incidia em ensinar apenas os conteúdos úteis à vida prática. A edificação do método de ensinar e de aprender consistiria em organizar para a educação escolar um método universal, *fácil, rápido, certo e seguro*, em cujo fundamento está o modelo para a ordem exata de tudo, marcando no método de Coménio a imitação da natureza na arte didática.

Nos séculos XIX e XX, muitos educadores modernos mobilizaram-se para traçar os alicerces didáticos à expansão da educação escolar e concorreram para a configuração do ensino público. Zilberman aponta que; nesse contexto histórico:

> [...] escolarizar a população torna-se a palavra de ordem, começando pela alfabetização em massa. [...] A introdução no mundo das letras tinha de se mostrar mais rápida e eficiente [...] Por decorrência desde o século XIX, com intensidade maior no século XX, proliferam as teorias da alfabetização. (ZILBERMAN, 2001, p. 70).

A partir desse quadro, a escola burguesa materializou-se gradualmente. Do ponto de vista objetivo e subjetivo, a organização do trabalho didático – que conferiu concretização à expansão do ensino – foi aquela pensada por Coménio, no século XVII. Todavia, ao mesmo tempo em que a educação se expandia, ela também se vulgarizava. Nessa direção, afirma Alves (2001), que, para sua ampliação, foram imprescindíveis a simplificação e objetivação do trabalho didático, além da especialização. Assim, os conteúdos são traduzidos em um instrumento de ensino, no interior daquele modo de ensinar.

A esse respeito é importante fazer um esclarecimento. O problema, como diz Alves (2001), não é nem a objetivação, nem a especialização e, nem mesmo, a divisão do trabalho em si. Abordou-se anteriormente que o homem se ocupou em forjar os instrumentos para objetivar e simplificar suas atividades, haja vista a própria construção da língua escrita.

Tecnicamente, quanto mais ela se configurou na sua forma avançada, mais ela se simplificou, por isso mesmo se universalizou, mas também é usada no domínio do trabalho especializado.

Alves (2001), ao analisar a produção da escola pública, quando da sua constituição na sociedade moderna, problematizou as implicações em relação àquelas categorias, e evidenciou que elas constituíam avanços. As limitações não estão nelas, mas

são tecidas em sua apropriação, por necessidades formuladas no interior das diferentes formas de organização dominante de sociedade, em cada momento histórico.

Na sociedade burguesa, as conquistas humanas ganharam nova valoração pela imposição do modo de produção capitalista. É intrínseco a ela, assegurar para si os benefícios produzidos pelo homem. Nesse sistema, a palavra-chave é o lucro, que deve materializar-se na produtividade rápida e com economia de tempo. Coménio, ao incorporar o método de produção manufatureiro, reproduz na escola essa perspectiva; não por acaso, os fundamentos de sua educação são aprender rápida e vantajosamente. O trecho citado no item que aborda a "emergência do livro didático", em que Coménio explica as vantagens da imprensa, é tão elucidativo do avanço quanto da contradição. Nesse modo de produção, o homem igualado às coisas, serve tanto ou menos que o instrumento especializado de trabalho. Nesses termos, a divisão do trabalho, instituída na base da produção capitalista, foi incorporada ao campo do ensino.

Inserida a educação nesse contexto, o trabalho docente passou a orientar-se por meio dos manuais didáticos, instrumento especializado que, na fase de universalização da escola burguesa, ganhou projeção**.** Conforme já foi explicitado, desde Ratke e Coménio, a condição material de produção da vida exigia a realização da educação universal. Para sua concretização, exige a forma histórica de organização do trabalho didático, nova adequação de seus elementos basilares, envolvendo as relações educativas, métodos, recursos e instrumentos didáticos, bem como o espaço físico.

Eis a expropriação do saber, a simplificação e objetivação do trabalho didático. Importa lembrar que, em contraposição à arte de ensinar, característica da época feudal, na modernidade se propunha a investida ao *método intuitivo* e ao manual didático, aos procedimentos metodológicos. Nessa perspectiva, o conhecimento propedêutico e enciclopédico, então, denominado de livresco, mecânico e abstrato, cedeu lugar a um conhecimento prático, balizado por um *método objetivo*.

Ao traduzir as *Primeiras Lições de Coisas*, Rui Barbosa, já na abertura do livro, apresenta um ofício[50], cujo teor se traduz em reivindicações e recomendações com vista à reformulação no ensino primário desde os fins do Império. Os termos da carta colocam em evidência que uma nova ordem de consideração começava a se fazer presente para o ensino público brasileiro. De uma parte, o documento assinalava a intenção de um movimento

[50] O ofício datado de 4 de julho de 1883, foi enviada pela Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte ao Ministro e Secretário do Estado de Negócios do Império, Sr. Conselheiro Dr. Francisco Antunes Maciel. (RUI BARBOSA, 1886, p. V.)

para ampliá-lo, indicando os limites do ensino individualizado. E de outra parte, a necessidade de pôr em exercício a proposta de um ensino mais prático do que propedêutico; o conteúdo objetivado pelo método em um instrumento como o manual simplificaria o trabalho didático, apresentando lições precisamente sistematizadas. Eis o texto do ofício:

> Illm. e Exm. Sr. [...] tenho recommendado aos professores públicos primários que se abstenham das *lições individuais*, hoje em toda parte condemnadas, e prefiram os *exercícios em comum*, afim de melhor ser aproveitado o *método intuitivo,* o único que deve ser adotado nas escolas primárias.
>
> Para execução dessas recommendações tenho encontrado, além de vários embaraços materiaes, [...] séria *difficuldade na falta de preparação technica do professorado*.
>
> Um dos meios [...] para vencer essa dificuldade seria a divulgação de *livros de methodologi*a, onde os professores colhessem *noções acertadas* sobre o uso dos processos intuitivos geralmente applicados nas escolas de todos os povos cultos.
>
> [...] já existe traduzida para portuguez a importante obra de Calkins, intitulada: - *Primary Object Lessons for training the senses and developing the faculties of children. A manual of elementary for parentes and teachers.*
>
> Essa tradução [...] tem por autor Dr. Rui Barbosa, representante da Nação [...]. Tem ainda a vantagem de haver sido o texto adaptado particularmente ás nossas condições.
>
> Prestaria V. Ex. um assignalado serviço, si ordenasse ser [...] distribuído um certo número de exemplares pelos professores públicos do município e adaptada a obra para texto das lições na Escola Normal da Côrte. [...] (BARBOSA, 1886, p. III-IV).

Pontuam-se três aspectos marcantes nesse ofício: o primeiro refere-se à organização do ensino, o segundo às limitações materiais e ao despreparo técnico dos professores. E o terceiro demanda a apropriação de livros de metodologia com orientações para o uso do *método intuitivo*. Por esses aspectos, entende-se que o documento sugere outra forma de organização do trabalho didático, haja vista o texto indicar o atendimento aos alunos *numa base comum, em grupos maiores e em atividades similares.* Distingue o manual, *Primeiras Lições de Coisas, de Calkins,* como o instrumento didático que resolveria tais problemas, pois portavam, no *método intuitivo,* os princípios que traduziam os procedimentos para orientar os professores e oferecer aos alunos procedimentos mais adequados para um ensino mais objetivo

Com a clássica apologia à instrução objetiva, Rui Barbosa (1946, V.10, T. 2, p. 208-9) toma as palavras de Laveleye e Heppeau, e defende as *lições de coisas*: “Ela

constitue o meio mais seguro e mais simples de falar ao espírito e ao coração dos meninos" – "Não é pelo estudo das palavras, mas pelo das coisas, que os melhores mestres desenvolverão a inteligência". Indica, ainda, que os professores se ressentem de uma habilitação que os qualifique em um método de instrução.

No prólogo da décima quinta edição, Calkins apresenta a nova versão das *Primeiras Lições de Coisas,* na qual propõe demonstrar com mais clareza os princípios do verdadeiro *método objetivo,* pois que, "Assaz notório é que as pessoas que se votam à educação escolar entram, pela sua maior parte, no exercício desse encargo com poucas ou nenhumas habilitações profissionais" (CALKINS, 1886, p. XXIII) e acrescenta que essas pessoas ingressam no trabalho docente praticamente sem noção de filosofia e dos princípios que lhes devem guia-los no ensino. Diante dessa condição, escreve:

> [...] veio a tornar-se quasi imprescindível, para quem se haja de dedicar ao ensino, *a elaboração de livros*, que *ministrem instrucções practicas* acerca dos methodos da educação elementar, de harmonia com os seus verdadeiros princípios. (CALKINS, 1886, p. XXIV).

Assim, *Primeiras lições de coisas,* é o *Manual de ensino objetivo* que, no domínio do ensino primário, seria o mais conveniente para orientar os professores e as crianças num aprendizado mais ativo e colaborador à sua instrução. Por essa perspectiva, Rui Barbosa é incisivo na condenação dos métodos em que o mestre se distingue pela autoridade**,** ditando fórmulas e conceitos abstratos:

> É pela letra morta dos catálogos, dos dicionários, dos compêndios[51] que a mocidade, entre nós, se relaciona com a ciência da natureza reduzida, a essa '*ciência livresca',* que Montaigne estigmatizava. (RUI BARBOSA, 1946, V 10, T 2, p. 212).

Rui Barbosa assinala, também, um caráter formal e verbalista do ensino até então presente nas escolas clássicas, nos seguintes termos:

[51] Compêndio é o termo utilizado por Rui Barbosa. Segundo Alves e Centeno (2012, p. 59), até o século XX os manuais didáticos comenianos eram escassos no Brasil, em especial no ensino secundário. Herdados da época colonial, predominavam os compêndios. Os compêndios apresentam algumas características típicas. Em primeiro lugar, ele expressava um grau limitado de divisão do trabalho didático, pois quase sempre, era utilizado em diferentes séries ou anos do processo de escolarização, inclusive em diferentes níveis de ensino [...]. O compêndio apresentava-se, também, como síntese dos conhecimentos sistematizados na área correspondente. Daí o seu volume avantajado, por mais que o autor o visse como resumo, e a despreocupação com ilustrações. E ainda Alves (2012, p. 13), em "Textos escolares no Brasil", diz que compêndio deriva do termo latino *compendium* e significa "resumo, síntese", bem como "livro de texto para escolas" ou "manual".

> De feito, o que até hoje se distribue em nossas escolas de primeiras lettras, mal merece o nome de ensino. Tudo nellas é mechanico e estéril; a creança, ***em vez de ser mais ativo collaborador*** na sua própria instrução, como exigem os cânones racionaes e scientificos do ensino elementar, representa o papel de um recipiente passivo de fórmulas, definições e sentenças, embutidas na infância a poder de meios mais ou menos compressivos.
> O mestre e o compendio ***affirmam*****,** o alunno ***repete*** com a fidelidade do autômato; e o que hoje aprendeu, sem lhe deixar móssa mais que na memória, amanhã dessaberá, sem vestígios, na intelligencia, ou no caracter, da minha impressão educativa. [...]
> Esses métodos empecivos e funestissimos incorrem hoje na mais geral condenação; e a experiência dos paizes indigita as ***lições de coisas*** **o ensino** pelo ***aspecto*****,** pela ***realidade***, pela ***intuição***, pelo **exercíci**o reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a suceder triunfantemente aos processos *verbalistas,* ao absurdo formalismo da escola antiga. (BARBOSA, 1886, p. VI/VII).

Rui Barbosa indica o caráter conflitante das escolas de primeiras letras, com as exigências racionais e científicas para o ensino elementar na sociedade moderna. Em analogia à ciência de Bacon, a observação – que é o instrumento auxiliar para conhecer, explorar e obter o domínio do mundo natural – também, deve ser o método para a criança obter o "conhecimento". Assim, ele escreve:

> Proscrevendo da ciência os 'ídolos' chamando-nos a investigação metódica da natureza viva, traçando o caminho ao conhecimento do homem e do universo, Bacon lançou o germe da *pedagogia realista.* (BARBOSA, 1946, T. 2, V. 10, p. 200. Grifo do autor).

Todavia, conforme discutido no segundo capítulo, deve-se lembrar de que o método de Bacon foi um instrumento para fundar uma ciência, para destituir um dogmatismo, nas próprias palavras do filósofo. Tratava-se de comprovar a materialidade do mundo físico, de um mundo natural que poderia ser transformado – esse é o sentido histórico do fazer de Bacon. A questão não era pôr termo aos livros ou às ideias, e nem de aprender pelas coisas, mas a transformação das coisas pelo seu conhecimento científico. De fato, estabelecer a razão científica para explicar os aspectos fundantes da sociedade, tivera um sentido revolucionário.

Entretanto, nas *lições de coisas*, o que significa "aprender pelo *aspecto*, pela *realidade*, pela *intuição,* [...]"? Como o próprio nome, *Lições de coisas* sugere "fazer lições" ou "aprender a fazer coisas". Trata-se de ver e fazer. Nas palavras de Buisson (2013, p. 238), esse ensino se faz pelos olhos, "pela via da demonstração sensível, visível,

palpável". É nisso que consiste o método da observação como ponto de partida e de saída para o ensino. Ressalte-se que a observação e a experiência não se traduzem em transformar as ideias, mas em conformar, reproduzir o modelo. Nesse livro, o conteúdo, intitulado "*Da forma*" apresenta o traço distintivo do método intuitivo*:*

> [...] a forma é a qualidade mais adequada das primeiras lições, mediante as quaes se há de afeiçoar o menino a observar com escrupulosa atenção e justeza as propriedades distinctivas das coisas. As idéas de forma são susceptíveis de representar-se por meio de descripções e definições chãs. São mais capazes, por conseguinte, de adaptar-se aos primeiros rudimentos do ensino e à primeira disciplina dos hábitos de observação rigorosa. Entre as primeiras percepções da puerícia se notam as de fórma, cor, som, número, tamanho, movimento, gosto, frio e calor. Cada uma dessas requer seus cuidados; mas nenhuma póde ageitar-se tão de molde como a da forma a crear nos alumnos o costume de fazerem reparo em tudo quanto se lhes offerecer fora da escola. As immediatas, na escala dessa *adaptação,* vêm a ser talvez, por sua ordem, a cor o som, o numero, o volume e o movimento. [...] em todas as lições desta categoria, a cada fórma, que se fôr ensinando a conhecer, se associarão vários objetos, exigindo o mestre aos alumnos que definam a conformação das coisas existentes na sala [...]. (CALKINS, 1886, p. 47-8).

Nessa linha, os objetos são a fonte para aquisição dos conhecimentos, os sentidos são os órgãos que guardam a apreensão das propriedades onde se constroem as ideias expressas pela linguagem. Entendeu Calkins que esse fazer levaria a criança a pensar com exatidão. O aluno observa as formas das coisas, suas propriedades físicas, qualidades e utilidades, apropriando-se da linguagem para descrever, nomear, classificar e comparar objetos. Então, as ideias, mediadas pelos objetos, são a descrição das sensações provenientes dos sentidos, proferidas pela palavra falada e por um símbolo escrito. Nesses termos, aprender pela *realidade*, é tomar os objetos concretos: sua forma, numa relação perceptível pelos sentidos, isto é, sua aparência.

Nas *lições de coisas*, o ensino é dado pelas coisas da *realidade*. Eis o que Calkins (1886, p. 34) recomenda: "Induzi o pequeno a discorrer sobre as coisas que vê, usa, ou consome cada dia, a formular perguntas a respeito delas, e responder as que se lhe fizerem. Faça-se a seleção dos assumptos, principalmente pelos mais simples [...]". As coisas reais são os objetos captados pelos sentidos, e são tratados como se todos os objetos tivessem uma existência natural, e nada tivesse a ver com as produções humanas.

Há que se advertir que a materialidade da realidade social existe nas contradições. Duas razões dão concretude às coisas do mundo: uma é que os objetos são transformados

pelo homem, e a outra, é que o concreto – o real – se constrói e está nas relações humanas. Portanto, o homem só apreende a realidade concreta se captar no pensamento tais relações. Não basta desenvolver as habilidades intuitivas. A elaboração acerca dos conhecimentos exige mediações que se cumprem em elaborações complexas da realidade social.

Cabe, então, voltar a Zilberman, ao aludir que as plantas industriais em expansão, exigiam força de trabalho qualificada para os serviços especializados, e a escolarização, por sua vez, exigia, desde a alfabetização em massa, que a introdução no mundo das letras tivesse que se mostrar rápida e eficiente. Condenam-se os procedimentos que partem *pelo ensino dos livros* antes de o *ensino pelas coisas*. Igualmente, os livros por si só não formariam a inteligência para os conhecimentos necessários e úteis para a vida diária. Isso porque, tal como na *Tese de Feuerbach*, nas *lições de coisas*, a realidade material só é captada na imaterialidade, "consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é apreendido sob a forma de *objeto* ou de *intuição*, mas *não como atividade humana sensível*, como *praxis*, não subjetivamente" (MARX, 1991, p. 11. O grifo é do autor). Tomam-se as palavras de Hoff (2010) para explicar a citação: a realidade é captada de maneira intuitiva, pois, o materialismo feuerbchiano parte do homem como objeto real de carne e osso, todavia, não apreende as coisas como produção humana.

Entretanto, a burguesia, pretendendo a *inovação* escolar, se opôs a todo método que, de início, se iluminasse pelo ensino clássico – tido como livresco; assim, o livro *Primeiras lições de coisas,* de Calkins*,* é indicado como o instrumento expressivo para a arte didática, nas mãos do professor. É exclusivamente a partir dele que o mestre aprenderia a "ensinar" pelas *coisas*.

O manual *Primeiras Lições de Coisas* é um instrumento especializado, com uma função específica: pelo método objetivo, sintetizar, organizar, orientar os conteúdos necessários para a educação que, no século XIX, viria a ampliar-se. Nas palavras de Calkins:

> [...] a experiência aprofundou-me e ampliou-me a convicção de que os verdadeiros princípios e methodos da instrução elementar se acham substanciados com a perfeição mais cabal no *ensino objectivo;* de que não se tem exaggerado a importância deste systema na educação da puerícia; de que sob todas as condições em que póde variar a instrução na escola, os fatos abundantemente confirmam a utilidade prática desse systema. (CALKINS, 1886, p. XXV).

Esse manual, em sua estrutura geral, expõe "o *que* há de ensinar, *como* ensinar, *quando* ensinar" (CALKINS, 1886, p. 56). O texto consiste em dar os fundamentos do *método intuitivo* e as orientações das matérias, além de um conjunto de anotações complementares sob o nome de *Conselhos ao mestre*. Ao discutir os problemas do ensino, o que caracteriza a preocupação do autor das *lições de coisas* não são, seguramente, os aspectos clássicos do conhecimento, mas o *como fazer* de acordo com os princípios que informam a intuição.

Calkins consagra na sua obra uma sucessão de lições, com as orientações e modelos de como o professor deve proceder. As manuais *Primeiras lições de coisas* têm suas atividades sistematicamente graduadas, respeitando os princípios do *método intuitivo*, que, em síntese, conjuga os conhecimentos pela percepção:

> É pelos sentidos que nos advém o conhecimento do mundo material. Os primeiros objetos onde se exercem as nossas faculdades são as coisas e os phenomenos do mundo exterior; [...] É o processo natural de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe para o que se ignora; dos fatos para as causas; das coisas para os nomes; das idéas, para as palavras; dos princípios para as regras [...]. (CALKINS, 1886, p. 1-3).

Do ponto de vista epistemológico, fundado no *método intuitivo*, o ensino deve privilegiar os sentidos de modo que é basilar o mestre lançar mão de uma didática profundamente prática, isto é, tomar a coisa concreta para mediar o ensino. Fundamentalmente, nada ensinar antes de pôr o "menino" em contato com os objetos reais, já que para os defensores do método objetivo "Dos livros só por só ainda ninguém sahiu perfeito agrícola, carpinteiro, pintor, engenheiro, ou cirurgião. Sem a observação e a prática, ou, numa palavra, sem a experiência, ninguém será" (CALKINS, 1886, p. 6). No *método intuitivo* importa seguir o desenvolvimento natural da infância. Para seguir a ordem natural deve se estabelecer *o que importa ensinar primeiro.* Nas *lições de coisas* mostram-se:

> [...] a opportunidade própria de cada lição, dispuzemos em passos [...] *Em caso nenhum se altere a ordem, na qual se acham graduados os passos de cada assumpto*, não se encetem exercícios do segundo, ou terceiro passo, emquanto os alumnos se não tiverem familiarizado com o primeiro passo do assumpto. (CALKINS, 1886, p. 56. Grifo do autor).

Vê-se que esse manual na condição de instrumento, cumpre uma função essencialmente técnica. Ao professor cabe a excelência na aplicação do método. Para efeito

de crítica à ineficácia do ensino, Calkins escreve: "reduz-se de ordinário o cultivo, com que se apercebam para essa vida, a aprenderem as matérias que geralmente as ensinam nas escolas, sem curar dos methodos de instrução [...]" (CALKINS, 1886, p. XXIII).

Precisamente, reclama que é comum o professor ocupar-se mais com a matéria de ensino e menos com a técnica de ensinar. Nessa condição, as P*rimeiras Lições de Coisas* são um manual completo, orientando sobre os princípios do *método intuitivo* e sistematizando as atividades escolares. Eis o que Calkins escreve:

> Quando um preceptor se assenhoreie praticamente de um systema correto e das leis reaes do ensino, não tardará em ver desapparecerem todas as difficuldades de aplicação dos methodos a cada espécie occorrente.
> As leis do desenvolvimento mental são tão certas e suceptíveis de entender-se claramente, quanto as da evolução phisifica. Mas habilitado não estará para encetar as funções de mestre, quem desconhecer essas leis mentais, e não possuir um systema de ensinar moldado por ellas, do que o indivíduo que se atrevesse à profissão de médico, sem ter notícia alguma das leis da saúde e fhilosophia da medicina. (CALKINS, 1886, p. 12).

Na perspectiva do método intuitivo, existe um desenvolvimento natural que deve ser respeitado. Então, ensinar implica moldar-se a esse processo natural, eis que as *lições de coisas* são a obra que cumpre essa exigência. O professor que se fizesse perito em desenvolver esse método ensinaria melhor a ler e, também, os assuntos das outras matérias.

Pode-se dizer que, fruto da forma de organização do trabalho no molde capitalista, a função do professor se reconfigura numa relação com os instrumentos de trabalho. Gradativamente, aquilo que o qualifica como preceptor, na Idade Média, o conhecimento, restringiu-se a habilidades técnicas; sua autonomia, portanto, passou a circunscrever-se à sistematização metódica dos conteúdos previstos nos manuais. O livro *Lição de Coisas,* pela natureza de seu método, simplifica o trabalho do professor, conforme palavras de Calkins:

> Differe o meu livro de outros, elaborados por vários professores, numa feição importante, a saber: exemplifica ao preceptor o modo de haver-se, em cada passo successivo, no desenvolver do espírito das creanças. *Depois de dizer o que se há de praticar, passa a mostrar por exemplos demonstrativos o como fazel-o.* (CALKINS, 1886, p. XVIII)

Por essa passagem, pode-se dizer que o livro, na condição de manual, cerceia os conteúdos. Objetivados no manual, os conteúdos devem ser desenvolvidos, passo a passo, consecutivamente, orientado pelo método. Subjaz que, tanto os conteúdos quanto o fazer do

professor devam ficar submetidos àquilo que nele está sistematicamente organizado conforme a técnica. Semelhante ao que propusera Coménio em sua didática, oferecer "aos educadores da juventude [...] *livros-roteiros* que os aconselhem quanto ao que hão de fazer, em que lugar e de que modo, para que não caiam em erros". (COMÉNIO, 1957, p. 460), Calkins, propõe dar aos professores um *guia* que acondicione o seu fazer.

E, ainda, Rui Barbosa, na condição de tradutor, escreve que Calkins, na elaboração de sua obra, teve a intenção de produzir:

> Um livro que correspondesse as necessidades do magistério, oferecendo-lhe um systema natural, singelo e philosophico de educação primaria, tão claro e ***circunstanciado***, que a todo e qualquer preceptor facultasse não só compreender-lhe os princípios, mas o applical-os, entre os ***variados incidentes*** que na execução se lhe possam deparar. (CALKINS, 1886, p. XIX, grifos nossos) .

Calkins sugere que o seu manual seja para o professor um instrumento tão detalhado, com instruções tão pormenorizadas, que qualquer professor, sob sua orientação seria capaz de "ensinar*"*. Precisamente, simplifica o trabalho didático. Bastaria incorporar os princípios do método, e reproduzir a lição do manual. O professor secundariza-se diante do manual de Calkins, o livro supriria "entre variados incidentes", quaisquer situações de desafio, com os quais ele pudesse se deparar.

É essa a característica desse instrumento. Orientar o trabalho didático objetivamente. Como mencionado no Capítulo um, o manual didático, instaurado na escola moderna na condição de manual, contém, *a priori*, função essencialmente econômica e técnica. Os conteúdos nele objetivados são simplificados, tendo em vista a sua natureza, já que, em sua origem, foi pensado para superar as questões de ordem social, no campo material e subjetivo.

Por conseguinte, acabam por restringir os conhecimentos mais amplos, justamente, aqueles necessários ao entendimento do que é a sociedade na qual estamos inseridos. De fato, não era essa a razão de ser da escola que se reclamava para a modernidade. As *Primeiras Lições de Coisas* brotaram em um universo histórico marcado por necessidades materiais, portanto, objetivas.

Ao lado das transformações na base material da sociedade faz-se necessário reformar todo o projeto educativo. Na sociedade moderna do século XIX, estabeleceram-se as concepções de ensino e o *método intuitivo* traduzia as lições pertinentes e coerentes com os princípios norteadores do utilitarismo que lhes eram peculiares. Dado o pragmatismo que

se desenhava na sociedade naquele momento histórico, os livros clássicos refinavam o pensamento, mas não formavam para o ofício, portanto, não eram adequados. Não traduziam as necessidades que despontavam para as condições concretas da vida prática, pois, sem a experiência, ninguém será um profissional-técnico com treino para uma atividade especifica.

Na Didática Magna, Coménio (1957, p. 294), já escrevera:

> [...] para ensinar as artes e as línguas, como livros fundamentais devem escolher-se ou fazer-se de novo volumes de pequeno tamanho e de notável utilidade, que exponham as coisas sumàriamente [...]. Isto é que exponham sob os olhos dos alunos as coisas fundamentais [...].

Assim, a criança deveria ser exercitada, não com exemplos de Virgílio ou de Cícero, mas de coisas familiares a crianças. Logo, na apresentação de sua obra, Coménio institui que os fundamentos da arte de ensinar sigam aos das artes mecânicas, indicado por um caminho seguro de pôr as coisas em prática com bons resultados. Ensinar as línguas, não seria como uma parte para instruir na sabedoria, mas um instrumento para adquirir a instrução e para comunicá-la aos outros.

Eis que as *Lições de Coisas* são concebidas em todo o seu caráter prático-social. Acrescenta à atividade educativa a engenhosidade que converte a escola em um espaço de intercâmbio com a vida prática. Calkins sublinha o quão judicioso foi *Rousseau,* ao indicar o esmero que se deve dar aos sentidos das crianças, pois que a exatidão da memória e a precisão do juízo dependiam, na razão direta, da clareza das percepções. Assim ele enfatiza e explica:

> Um menino que vê imperfeitamente, não vingará discorrer com acertos sobre os objetos visíveis, a respeito dos quaes carece de dados sufficientes. Um que não ouve distintamente, não pode julgar exatamente do som; e, se suppuzessemos duplo n'uma creança em relação a outra o sentido do tacto, logo se podia inferir que entre ellas differia na mesma proporção a perspicuidade do juízo. (CALKINS, 1886, p. 9)

O desenvolvimento de habilidades sensoriais por meio da observação deveria ser iniciado com cuidado na infância, estendido na adolescência e fortalecido na idade adulta. Um conteúdo de cunho utilitário, em razão mesmo de uma concepção bastante específica, é determinado pelos acenos que envidavam a ideia de progresso e de inovação naquele momento histórico. Saviani (2010) indica que, na segunda metade do século XIX, marcada

pela euforia industrialista, a educação aparece como fator de modernidade. Nesse sentido, com a difusão da proposta de *inovação* pelo *método intuitivo*, todos os objetos se didatizam e acabam por se manifestar em "grandes festas didáticas". Vários países, inclusive o Brasil, organizaram exposições universais:

> [...] França (entre 1798 e 1849 ocorreram 11 exposições), sua ampla repercussão deu-lhe o caráter internacional, passando a ser organizada em diferentes cidades de distintos países: Londres (1851-1862), Paris (1865, 1867, 1878, 1889 e 1900) Viena (1873) Filadélfia (1876) Buenos Aires (1882), Antuérpia (1883), Chicago (1893), Luisiana (1904), Milão (1906), Bruxelas (1910), São Francisco (1915) e Rio de Janeiro (1922) (KHOULMANN Jr., 2001, p 10). (SAVIANI, 2010, p. 20).

A utilização de materiais concretos: caixa para ensino de cores e formas, objetos de madeira, aros, linhas diagramas, gravuras, cartas de cores, e outros materiais estavam articulados à proposição do *método intuitivo*, pois que, nesse ensino, as impressões são consideradas o ponto de partida[52]. Valdemarin (2004, p. 134), expressa o momento nos seguintes termos: "esse progresso existe materialmente nos objetos produzidos", pois eles representam a racionalidade científica, a objetivação do trabalho humano. Nessa perspectiva, o ensino da leitura antes de ser o de ensinar a ler os livros, deve *ser* o de ensinar a ler a produção material dos homens, numa perspectiva utilitária.

Todavia, é preciso lembrar que o livro também é produção material do homem. Posto isso, pode-se inferir que no *método intuitivo*, ler não implicava interpretar as produções humanas em seu sentido mais amplo. Ler seria, então, identificar a utilidade das coisas para a vida prática. Do ponto de vista objetivo, o conteúdo do livro é secundário, pelo menos quando se deveriam ensinar as coisas práticas da vida, direcionada a interesses específicos.

Segundo o princípio do método: *aprender fazendo*, parece paradoxal a exclusão do livro nas fases iniciais do ensino da leitura, pois, em tese, começar lendo o livro, não seria aprender a ler lendo? Não. Porque naquele método, "aprender fazendo" estava absolutamente enraizado no fazer como treino para desenvolver habilidades técnicas. Não consistia em fazer para aprender, mas em *aprender a fazer*. Portanto, o aprender não significava desenvolver os conhecimentos como instrumentos para pensar, mas em desenvolver aptidão para fazer as coisas.

[52] Embora seus fundamentos sejam de cunho filosófico, voltados para as questões didático-pedagógicas, pode-se dizer ele lança as bases para a Escola Nova, o que se discutirá no capítulo quatro.

Frente ao que foi exposto, infere-se que a leitura se dissociou da literatura quando escrever e ler, a *prior*i, assentaram-se no desenvolvimento de habilidades perceptivas. Como descrito no item *Leitura de livros*, apesar de Calkins (1886) mostrar preocupação com o sentido da leitura, e de pretender torná-la atraente e convidativa à criança, o método objetivo, por si mesmo exclui desse ensino qualquer possibilidade de provocar o desejo de ler.

A alfabetização pelo método objetivo, com tantos passos segmentados: "*primo, a idea, secundó, os seus symbolos, tertió, arte de representar cada idéa pelos seus signos peculiares* [...] (CALKINS, 1886, p, 439), cria, precisamente, uma *camisa de força* no processo de alfabetização, longe de ser um convite a leitura, é um instrumento para executar o seu estrangulamento. Eis o que ele propõe na lição para ensinar a ler com entendimento:

> Ler palavras grupadas. – Para auxiliar os discípulos a descobrirem as idéas representadas em phrases e proposições, summamente releva habitual-os, de muito cedo, a ligar, na leitura, os vocábulos que a nossa enunciação liga no traduzir do pensamento. Destarte evitarão as creanças o mau veso de destacar as palavras, que as inhibe de compreenderem o sentido ás orações. (CALKINS, 1886, p. 445).

Essa passagem mostra que a interpretação consistia em distinguir qualidades e atos das proposições escritas. Portanto, o domínio da leitura associava-se diretamente ao domínio dos aspectos que, numa sentença, circunscreviam os verbos e predicados que indicavam atos, comportamentos.

Os conteúdos escritos nessas sentenças, exprimindo um cunho de ordem *moral, disciplinar e de utilidade* são, de fato, sentenciadores, visam ajustar a conduta da criança: "A boa menina está quieta na aula, atende á sua mestra, aprende a ler, a soletrar, a coser" – "Os maus meninos gazeiam, não obedecem aos mestres, nem fazem por aprender" – (CALKINS, 1886, p. 444).

Afinal, frases como essas, via de regra, entranham na consciência desses pequenos, especialmente, porque eles estão em processo formação. Enfim, ensinar a leitura e a escrita, pelo método intuitivo mostra que o ensino da leitura está muito mais para educar a imitar as letras do código escrito, pela forma e pelo som, do que para aprender a interpretar os seus significados no texto escrito. Podemos, pois, afirmar que essas sentenças são expressões positivistas. Aplica-se isso às sentenças dos textos de leitura no livro de Calkins. Trata-se, de fazer a criança repetir inúmeras vezes, as sentenças

impressas, no *quadro preto*, na *pedra*, na *carta*, no *mapa* e, finalmente, no livro de leitura. O ensinar a ler pelo método objetivo é de fato, alfabetizar a criança pela forma, para adaptar-se a sociedade em que vive**,** subordinar-se a ela.

Todavia, há que se reconhecer, a despeito das contradições, a contribuição de Rui Barbosa, no campo do ensino. Vinculando as aspirações da burguesia à necessidade de seu tempo, incorporou o que havia de mais avançado em sua época, na educação brasileira, defendendo a sua difusão, que se colocava como necessidade social no mundo, e o Brasil não poderia se eximir dessa condição. Rui Barbosa afirma que, ressoavam em todo o mundo civilizado, as ideias de autoridades pedagógicas, *as lições de coisas*, que se generalizavam no ensino do século XIX. As *lições de coisas*, "[...] são hoje abraçadas e exigidas, como ponto de partida de todo ensino, em todos os países adiantados e por todos os pedagogos eminentes" (BARBOSA, 1946, T 2, V. 10, p. 206).

Ao longo da descrição do livro, algumas questões foram comentadas. Entretanto, mais alguns aspectos**,** podem ser apreendidos como determinantes na caracterização da problemática ligada à alfabetização, à medida que se explicitem os limites históricos do trabalho educativo, mediado por esse livro, orientado pelo *método intuitivo.*

3.8 **Limites Históricos:** o método intuitivo no ensino da leitura

A análise dos instrumentos eleitos para o estudo neste trabalho é tomada sob a perspectiva da proposta comeniana. Portanto, como se indicou na *Introdução*, explora-se o pressuposto de que os manuais didáticos, como instrumentos de trabalho do professor, para mediar a alfabetização, vinculam-se às exigências da especialização instituída no mundo moderno. Infere-se, desse modo, que a proposta de ensino da leitura e da escrita funda-se na base técnica do trabalho imanente à sociedade capitalista burguesa.

Essa perspectiva permitiu problematizar sua utilização, considerando os seguintes aspectos: a) são instrumentos característicos de um tipo de organização do trabalho didático, que, por conseguinte, revelam os métodos e os conteúdos pertinentes ao seu momento histórico; b) o processo de alfabetização é conduzido pelas necessidades que o determinam naquele contexto social.

No momento histórico em que se constitui uma nova etapa da sociedade capitalista em fins do século XIX, com demandas singulares, a instituição de um "novo"

método seria o caminho adequado para que a prática educacional pudesse cumprir a sua função, em correspondência com a dinâmica da sociedade. Para Rui Barbosa, toda a instrução dependia do estabelecimento de uma lei invariável, que se resolveria pela questão do método. Daí o livro *Primeiras Lições de Coisas*, balizado pelo *método intuitivo*, constitui a racionalidade prática e a objetividade em sintonia com a escola que se deve pôr para o século XIX.

E então, tudo mudou? Foi um ciclo histórico de transição, iniciado em meados do século XIX, que, em estado de tensão, por um lado, reclama novas necessidades para as questões sociais, e por outro, informa as suas limitações materiais. Há que se pôr em prática a escola moderna com a pedagogia proposta por Rui Barbosa, difundida no manual didático, *Primeiras Lições de Coisas*, pretensiosamente ambiciosa, veiculando o conceito de educação integral e de ascensão do indivíduo pela cultura. Eis a marca da modernidade escolar, em que a liberdade se funda na instrução de todos.

Presencia-se o início da concretização daquela forma de ensino preconizada por Coménio, no ensino primário pela objetivação e simplificação do trabalho didático e, por consequência, o início da especialização técnica do professor, evidenciada no manual de ensino. Nas palavras de Calkins (1886, p. XXV) "[...] os verdadeiros princípios do methodos da instrução elementar se acham substanciados com a perfeição mais cabal no ensino intuitivo". Ele se torna a pedagogia para a técnica de ensinar pela intuição sensível, e deve adquirir centralidade nas mãos do professor, o único balizado para orientar o ensino.

As lições são mediadas pelos objetos concretos, e obedecendo "as leis fatais de desenvolvimento fisiológico da criança" (RUI BARBOSA, 1883, p. 49), são distribuídas gradualmente no plano de estudo. Numa perspectiva racional, a educação deve articular "mente" e "coração", a criança tem que ser ativa, conforme os cânones científicos; as *lições de coisas,* pela observação, substitui o verbalismo formal da "escola antiga". Estabelece-se, por tais princípios, a relação com o trabalho que passa pelos conceitos de "liberdade" e "autonomia", que se circunscreve pela individualidade. Essas qualidades são tanto maiores e possíveis de serem alcançadas na medida do esforço e da inteligência de cada um.

Enfim, as *lições de coisas*, pelo exercício dos sentidos, educarão a criança, nos passos que seu corpo e espírito sejam capazes de atingir. Em outros termos, com suas distintas tendências intelectuais e capacidades individuais, em uma mesma atividade pedagógica, cada um, por suas condições, se desenvolve dentro do princípio da educação integral.

Como já comentado no segundo capítulo, na transição do século XIX para o XX, Compayré ([191-?]) criticou os pedagogos modernos e pontuou o impacto ofensivo ao ensino, advindo das novas perspectivas que se anunciavam para o trabalho didático naquele momento. Caracterizou a problemática pela ausência de reflexão, indicando a incorporação inadequada dos métodos de ensino. O pedagogo analisa o *método intuitivo*, explicitando o exagero e o equívoco em sua aplicação no trabalho didático. Entretanto, por sua postura conservadora, desenvolve suas críticas a despeito das questões mais amplas que determinam a introdução do método intuitivo na educação, naquele quadro de tensão social.

Distinguir o que está na origem do *método intuitivo* ou de outro qualquer é fundamental, mas esse conhecimento só ganha significado na medida em que se consiga apreendê-lo organicamente. Porque e como esse método se difunde e o que devemos entender por inovação e por processo de difusão, num determinado momento histórico, é a forma nova de racionalizar o antigo, face a novas necessidades da sociedade. Então, sublinhar o significado e a importância que teria o *método intuitivo*, impõe uma compreensão dinâmica de sua instituição na educação.

De fato, os processos e a forma instituída no método, denominado intuitivo, inauguraram a escola moderna, apresentando a racionalização dos programas escolares, imprimindo a simplificação e objetivação do trabalho didático, na pedagogia moderna. Eis o que diz Buisson (2013, p. 238) “É perfeitamente verdadeiro que, depois do século 18, procuramos e conseguimos simplificar, popularizar o ensino [...]”.

Mas, certamente, não foi por acaso, e nem por uma concepção fragmentária e incongruente, mas, pelo contrário, articulada à base material que, constituiu a expressão da sociedade burguesa. Como afirma Saviani (2009a), a concepção de mundo hegemônica se universaliza pelo seu alto grau de elaboração, obtendo o consenso das diferentes classes que integram a sociedade. Nessa condição se dissemina a pedagogia moderna, que institui uma dada organização do trabalho didático a qual, acolhida sem crítica, se configura como a forma natural de ser do ensino.

A questão é conseguir perceber as transformações inerentes a cada movimento, e as formas que as relações assumem e, ainda, a sua dimensão na estrutura social em que elas se encontram. Cabe entender que o método é um instrumento, tal como os conteúdos escolares também o são. Assim, o método que está na origem da ciência moderna, e que articula na sua base um pragmatismo necessário, foi um instrumento de luta. Mas, da

mesma forma, ele se configura como um instrumento para articular a hegemonia da sociedade capitalista burguesa.

Eis o que diz Saviani (2008, p. 32b): “toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica”; enquanto estiver no processo de transformação radical da sociedade, os interesses coincidem com a perspectiva de mudança; porém, à medida que a classe revolucionária se consolida, os interesses tomam direção contrária àquele que corresponde à transformação e passam a ser conservadores. Assim, no momento em que a burguesia acusa o método tradicional de antifilosófico e desprovido de um caráter científico, constrói os argumentos que defende o novo, na base do *método intuitivo.*

Note-se que a proposta educacional integrada à ideologia burguesa reflete a ciência fundada entre os séculos XV e XVII, concebendo o *método intuitivo* como expressão do método científico e, por conseguinte, a metodologia apropriada para substituir todos os outros, na reorganização do modo de ensinar em toda a educação. Vale dizer, com respeito à função histórica dos métodos, que eles constituíram a ciência moderna pela concepção utilitária, daí a sua importância na formação do mundo moderno. Mas, justamente por isso, há que superá-lo.

Observou-se, no segundo capítulo que, para Compayré, o que determina o método é a natureza do objeto de ensino, orientada por três princípios. Portanto, não há um método universal para todo o ensino, ambição que se pretende atribuir ao *método intuitivo.* Compayré nega a intuição como metodologia; ela, na realidade, coexiste no suposto *método intuitivo*, no qual estão presentes a indução e a dedução. Afirma que a intuição é equivocadamente tomada como método, haja vista ela envolver aspectos mais complexos da mente humana, portanto, pode ser subsídio a um método de ensino, mas não ser um deles. Nesses termos, admite que *lição de coisas* seja um método e como o próprio nome sugere, é orientado pela percepção sensível, ou seja, só se faz mediante objetos. Sua aplicação metodológica nunca deve ser uma lição didática, e só se justifica como ponto de partida para o ensino da infância, pois a criança não suporta esse discurso por muito tempo. Entretanto, jamais poderá ser método geral para todo o ensino.

Compayré indicou pelo menos três impactos no trabalho educativo quando se instituiu essa *inovação* para a escola moderna, e que dão origem à secundarizacão de outros elementos que configuram o trabalho didático, intimamente relacionado com o estabelecimento dessa nova perspectiva na relação educativa, cuja pretensão é a de: 1.

colocar a criança numa posição ativa, 2. o professor subordinado ao método e 3. os conteúdos construídos na relação com o ambiente, pela percepção sensível.

Do ponto de vista que se propôs apreender o objeto de estudo deste trabalho, coloca-se como questão fundamental analisar os limites históricos do método; portanto, importa menos o seu emprego como técnica em si, e mais a sua condição como instrumento de trabalho construído na sociedade moderna. Aos métodos instituídos na escola moderna, nomeados como *método intuitivo* ou *Lições de Coisas*, devem-se dar um lugar bem expressivo no seio da sociedade que os gerou. Conforme pode observar-se pelas séries de exemplos descritos, o livro é todo composto de *lições*, com atividades orientadas em função dos sentidos, com ênfase no fazer prático, e o professor de primeiras letras, deve ser hábil em ensinar "coisas reais".

A considerar as explicações e os encaminhamentos metodológicos, o *método intuitivo* é um instrumento com objetivo bem determinado que, didaticamente, se enraíza nas entranhas da modernidade, para especializar o professor na técnica de ensinar pela realidade sensível. Percebe-se pela ordenação sistemática, a perspectiva pragmática que se investe na organização do trabalho didático, que se revela no uso de frases para leitura, tal como abordado no item sobre a leitura de livros: o "conteúdo textual" se reduz à formação de frases que indicam ideias do fazer, de utilidade e de comportamentos. Por exemplo, no sexto passo da lição leitura de livros, o autor indica:

> Levae os meninos a dar cópia de que entendem a accepção das palavras, empregando-as mais ou menos deste theor: [...] *Vacca.* A vacca dá leite. *Nadar*. Os peixes nadam. *Cuidados*. Devo ser cuidadoso com os meus livros. *Obediente*. Sou obediente quando faço o que manda minha mãe. Attento. Procuro ser attento ás minhas lições. (CALKINS, 1886, p. 453).

Naquelas circunstâncias históricas, a leitura se restringe ao estritamente necessário para o seu domínio técnico. O ensino da língua na escola moderna suprime a leitura do texto na medida em que o raciocínio segmenta o procedimento técnico. Coerente com a lógica que se segue ao advento do capitalismo, a escola prescinde da visão de totalidade. Como diz Souza (2010, p. 13), "desde suas origens a educação, e dentro dela o ensino da leitura, despreza as teorias que reivindicam uma visão de totalidade, optando por 'anti-teorias' cada vez mais fragmentadas". (SOUZA, 2010, p. 13).

A utilização do manual didático como instrumento de ensino, na condição de manual, conduz na prática, à extinção da leitura enquanto literatura, da leitura de textos

literários, concentrando-se na leitura objetiva, no quadro preto, na pedra, no mapa, na carta e no livro didático de leitura. Se se considerar aquele contexto histórico, o objetivo da leitura só podia ser aquele: instrumental. É forjada para informar "os indivíduos, de acordo com as necessidades advindas do trabalho", (SOUZA, 2010, p. 79), nos rudimentos das letras. Formam interpretadores de códigos e privam as crianças de adquirir um pensamento mais elaborado. O ensino da linguagem pela percepção sensível consiste estritamente para o uso de um sistema de sinais para expressar e comunicar o pensamento na sua forma escrita e falada.

Desse modo, em se tratando da leitura e da escrita, a *medida* da leitura está na *medida* em que a criança exercita a identificação dos símbolos como representação das coisas e opere com os caracteres e sons da língua. O livro *Primeiras Lições de Coisas* traduz o *método intuitivo* operando com a percepção sensível, atuando sobre coisas reais, de modo que real só é o objeto empírico. Por esse viés, a linguagem oral traduzida pela linguagem escrita é apreendida puramente como coisa, um signo, um código, um sinal, um símbolo que, na realidade objetiva, nomeia os fatos, os acontecimentos, os eventos, e se caracteriza pela sua utilidade.

As séries de exemplos descritos em *Primeiras Lições de Coisas* evidencia o aprender a ler e a escrever como resultado da capacidade de aprender as palavras pelo *aspecto*, pela *realidade,* pela *intuição,* pelo cultivo das faculdades de observação. Como já foi visto anteriormente, a *lição de coisas*, conforme explica Hoff (2010), determinada pela forma intuitiva de apreender as coisas**,** capta os objetos humanos como se fossem objetos naturais, e não como objetos humanos.

Entrementes, há que se analisar que, por um lado, produziu uma arte de ensinar diferente daquela recebida pelas crianças, nas escolas feudais, por outro, sua postura idealista estabelece uma relação de proeminência do pensamento, de modo que não se distinguem os objetos naturais dos objetos humanizados, como se ambos fossem uma unidade em si mesmos. Uma coisa só pode estabelecer unidade, se vista numa relação una e ao mesmo tempo distinta no nível do pensamento. A *lição de coisa*, orientada pela intuição sensível das coisas, não estabelece essa relação.

A linguagem no rol das obras que o homem produziu, conjuga-se historicamente pelo verbo de seu tempo; em outros termos, a escolha do método para ensinar se estabelece de uma parte, pelas condições materiais e de outra parte, pelos interesses e necessidades peculiares de uma dada sociedade. Assim, o caráter pragmático e técnico na base do

método intuitivo foi a matemática para equalizar os problemas da educação básica, na sociedade moderna.

Eis o caráter técnico da alfabetização. A leitura é um instrumento para relacionar, ordenar, classificar, daí associar as coisas e as imagens à palavra, sendo esta, portanto, a via pela qual se configura o papel da linguagem: mais do que interagir com os livros, deve-se interagir com os objetos. Igualmente, à perspectiva utilitária de Bacon, a orientação de Calkins sintetiza o seu pragmatismo: apenas pelos livros, ninguém seria um perfeito trabalhador, um profissional dotado de habilidades técnicas específicas, pois sem observação e a prática, sem a experiência, ninguém o será.

O que confere sentido a este estudo é apreender as dimensões do pensamento e do fazer humano historicamente. Para ilustrar, retomam-se uma passagem da produção de Descartes. Em o *Discurso Sobre o Método,* conta que dedicou muito tempo de sua vida à leitura dos livros aprendendo muito sobre a cultura de diversos povos, e isso lhe foi salutar.

> Mas quando se leva muito tempo viajando, acaba-se por ficar estrangeiro no próprio país; e, quando é muita a curiosidade pelo que se passou nos séculos passados, fica-se, em geral, ignorante do que se faz no presente. Além disso, as fábulas fazem imaginar muitos acontecimentos como possíveis, quando não o são, e mesmo as histórias mais fiéis, quando não modificam ou não aumentam o valor das coisas para torna-las mais dignas para serem lidas pelo menos omitem quase sempre as circunstâncias secundárias ou menos interessantes. Daí resulta que o resto não aparece tal qual é, que os que regulam os seus costumes pelos exemplos que aí se encontram ficam expostos a cair nas extravagâncias dos paladinos dos nossos romances e a conceber projetos que ultrapassem as próprias forças. (DESCARTES, 1991, p. 16).

Importa lembrar que essa perspectiva é atributo marcante de um momento histórico em que o método, orientado pela razão e pela experiência, deveria estabelecer as bases para desenvolver uma ciência combativa, para a superação do pensamento articulado pela filosofia escolástica, daí negar a uma dada teoria e conduzir à prática. A despeito dos projetos que envidaram avanços nos feitos da humanidade, há de se considerar, que a unilateralidade no pensamento de uma determinada classe social, por consequência, não permite captar a contradição. Por vezes, a despeito da intenção ou do desejo do observador, a realidade humana concreta é uma, mas a perspectiva empírica, a enxerga de fora. Gramsci (1978, p. 13) diz que não podemos alcançar a consciência crítica coerente, “sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada”.

O que se consegue apreender nesse estudo é que mudanças se processaram naquele momento histórico e exigiram o restabelecer as ações para a educação correlacionada com o mundo produtivo. No que diz respeito ao ensino da leitura e escrita, o manual *Primeiras Lições de Coisas* trazia as lições para ensinar a técnica, objetivamente determinada. Nele, não se vê nenhuma discussão sobre algum conteúdo de linguagem ou de escrita para o professor. E, também, nenhum indicativo de qualquer tipo de leitura que não fosse ele próprio, nas mãos do professor, e os "livros de leitura". O manual didático, portanto, entra na escola de forma autossuficiente, apresentando-se "como síntese acabada do conhecimento a ser transmitido, [ao que] exclui todas as demais fontes do saber", diz Alves (2001, p, 56).

A instituição das *lições de coisas* permitiu a ação pedagógica coordenada entre o fazer e perceber, possibilitando a racionalização do trabalho educativo. Constituiu como norma de vida escolar a prática, difundindo-se a ideia de oposição ao abstrato, isto é, a tudo que é inacessível imediatamente aos sentidos. Nesse contexto, a realidade é tomada pelos objetos concretos, entendendo-se concreto tudo que é imediatamente perceptível pela intuição.

Assim, desenhou-se para o aspecto "ativo" uma abstração que desvincula a atividade sensível, como tal, da realidade objetiva. Se se distinguir o empírico de sua base real, não se alcança o concreto, simplesmente porque o sensível descolado do mundo material é uma abstração. Este pequeno trecho marxiano oferece elementos para se pensar a complexidade da relação entre o real e a percepção sensível, por consequência, unilateral na mente humana:

> Certa vez, um bravo homem imaginou que, se os homens se afogavam era unicamente porque estavam possuídos pela *idéias da gravidade*. Se retirassem da cabeça tal representação, declarando, por exemplo, que se tratava de uma representação religiosa, supersticiosa, ficariam livres de todo perigo de afogamento. Durante toda sua vida, lutou contra essa ilusão da gravidade, cujas consequências perniciosas todas as características lhe mostravam, através de provas numerosas e repetidas. Esse bravo homem era o protótipo dos novos filósofos revolucionários alemães. (MARX E ENGELS, 1991, p. 18).

Os filósofos destacados por Marx faziam a abstração do real pelo imaginário e nunca estabeleceram a relação entre a realidade concreta e a sensível. Nunca se deram

também, conta, da crítica desvirtuada que faziam, porque não a estabeleceram em relação com mundo material.

Na educação, os defensores do *método intuitivo*, e também críticos da *escola antiga*, pontuam que o ensino tem sido realizado por métodos abstratos, marcado pela imposição de ideias, fórmulas e conceitos transmitidos dos livros e compêndios mediados pelos mestres. Tais críticos assinalam que esse é um ensino livresco que presta um desserviço para a sociedade moderna, indicando que o livro *Primeiras Lições de Coisas*, fundado no *método intuitivo*, se diferencia daqueles, porque liberta as crianças, que tanto sofrem com o peso dos conteúdos, transmitidos rigidamente pelos livros e igualmente pelas amarras do mestre. E também os diferencia daquele ensino, pois que ele mesmo se qualifica pelo modo de ensinar, uma vez que permite à criança aprender de maneira natural, intuitivamente. Já foi comentado que o *método intuitivo* circunscreve o conhecimento ao observado no mundo material, dado pela percepção sensível. Todavia, os próprios instrumentos de trabalho didático, os métodos de ensino e os conteúdos escolares só perdem o caráter abstrato, se examinados no interior de sua prática e produção.

Baseado no pressuposto que motivou este estudo, tal como se indicou no início deste tópico, tentou-se chegar aos limites históricos das *Lições de Coisas,* visto ser ele um manual didático, conveniente a um período em que a especialização se convertia num elemento importante do trabalho didático.

Com as características de seu tempo e, por consequência, dos manuais didáticos para a alfabetização, no sentido de tornar a criança leitora, assim, o livro didático, tal como qualquer produção humana, só é concreto se examinado na sua materialidade; portanto, se se restringir a intuição ao conhecimento sensível dado pela percepção do objeto empírico apenas, o *método intuitivo* é histórico. Apropriar-se dos escritos desses homens, na tentativa de compreender seus pensamentos historicamente, pode fazer entender os avanços de seus projetos e, também, apreender as contradições. Eis aí os subsídios para compreender os problemas da contemporaneidade e abrir caminhos diferentes daqueles, colocando em perspectivas novos projetos.

Conforme anunciado, no início deste capítulo, Rui Barbosa defendeu a escola pública universal e na condição de relator do Decreto de 1879, interveio e apresentou o seu projeto de “reforma da educação por inteiro”, destacando-se no Brasil, como precursor no tratamento da pedagogia como uma questão social. Entretanto, os problemas da educação

não se resolveram por ali, pelo contrário, tomaram novas formas que devem ser estudadas. Por isso, no próximo capítulo, tomam-se, também para estudo, as obras de Lourenço Filho.

CAPÍTULO IV

4 TESTES ABC E A CARTILHA DO POVO*:* LOURENÇO FILHO NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930

Tradição é uma expressão que sinaliza ideias de oposição à sociedade em um tempo. Então, *inovação* caracteriza-se como a sua antítese. Se analisadas assim, as ideias de *inovação* educacional se manifestam no pensamento de Rui Barbosa, como a antítese da educação realizada no início do período Imperial. Do mesmo modo, as perspectivas de *renovação* de Lourenço Filho, seriam a antítese das ideias de *inovação* de Rui Barbosa.

Entretanto, tal como se explicitou no terceiro capítulo, na perspectiva da sociedade em transformação, historicamente, ambas fazem parte de um mesmo movimento de reforma, igualmente relevante às aspirações da sociedade capitalista: apreenderam as demandas pela base material e incorporaram o que havia de mais avançado, objetivamente, para a adaptação do espírito humano às novas necessidades sociais.

Lourenço Filho e Rui Barbosa são duas expressões do mundo burguês, logo, suas propostas só poderiam ser determinadas pelas bases do sistema, mesmo que, subjetivamente, suas intenções fossem as melhores. A despeito das singularidades que emergem do momento histórico em que realizaram suas reformas, e nesse sentido, as distinguem, ideologicamente, foram comprometidos com aquelas bases, não ofereceram e nem poderiam oferecer um projeto de educação formal emancipador. E foi nesses termos que cultivaram a "fé na educação".

Lourenço Filho, três décadas após a proposta de reforma de *inovação* de Rui Barbosa, constatou fracassos na alfabetização[53]. Propôs, então, uma *renovação* na organização escolar, a partir de um rearranjo no ensino simultâneo e coletivo, qual fosse: reagrupar as crianças das classes de alfabetização, conforme o nível de maturidade cognitiva, para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Trata-se de "classificar as crianças segundo um nível variável relevante na aprendizagem inicial da leitura e da escrita" (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 9), a partir da correlação entre a aprendizagem e a idade cronológica.

[53] Apresentando dados percentuais de reprovação nas escolas americanas: 99,15% das crianças, reprovadas no 1º ano ou grau, se deve a deficiência em leitura; no 2º, 90%, no 3º, 70%; no 4º, 56% [...] de modo que, nenhum outro assunto apresenta dificuldades mais sérias que o do ensino primário, afirma o educador. Lourenço Filho, informou também que nos grupos escolares da capital de São Paulo, em 1930, para o total de matrícula do 1º ano, 45% das crianças eram repetentes e muitas delas reprovavam pela terceira ou quarta vez. Em 1932, o mesmo ocorrera nas escolas do Distrito Federal, segundo o Boletim de Educação Pública, Dist. Federal, n. 3 e 4, p., 320 (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 15).

Em sua *renovação*, objetivou superar o problema do trabalho didático na alfabetização, apenas por meio de uma recomposição interna em sua forma de organização. Essa perspectiva conduz à reflexão quanto à organização do trabalho didático. Portanto, nesse capítulo quatro, tomando como referência empírica os *Testes ABC* e a *Cartilha do Povo*, visou-se à análise dos métodos e conteúdos que constituíram a proposta de *renovação* escolar de Lourenço Filho.

Antes, porém, de realizar o trabalho com esses livros, considerando a intensa caminhada profissional de Lourenço Filho, traçou-se, um pequeno esboço de sua trajetória como educador e, em seguida, contextualizou-se brevemente o movimento que ensejou o seu projeto de alfabetização, no século XX.

4.1 **Antecedentes históricos**: a renovação escolar

Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) nasceu no interior de São Paulo. Seus pais, Ida Christina Bergström Lourenço e Manuel Bergström Lourenço, um comerciante português, sempre atento às novas invenções, trazia para dentro de sua loja as novidades, desenvolvendo hábitos da civilização dos grandes centros. Inaugurou o comércio de livros, a arte fotográfica, instalou e manteve durante trinta anos um semanário, tendo ainda, montado um cinema.

Lourenço Filho vivenciou intensamente a prática do pai, não como um comerciante, mas um autêntico ledor. Lia todos os livros que o pai colocava à venda, desde obras científicas, literárias, em língua nacional ou estrangeira, contos, prosas e poesias. Ao realizar a 1ª conferência da série *A Educação e a Biblioteca*, em 1944, Lourenço Filho se autodenominou um "ledor incorrigível" e, também, em uma conferência em Montevidéu em 1950, referiu-se ao seu interesse pela leitura como "uma fase de bulimia e indiscriminação". Essas qualificações não são propriamente um autoelogio, mas um exame de consciência.

Lourenço Filho fez as contas de que leu muitos livros, mas concluiu que ler muito nunca seria suficiente. Para ele, a questão não era ler em quantidade, mas ler bem. Confessou que, na adolescência, tinha com os livros uma relação de posse física, curiosa, "quase sensual". Possuir um livro e tê-lo em sua biblioteca, parecia significar a posse mesma do conhecimento que trazia em suas páginas. Essa ilusão se manteria em muitas

pessoas, mesmo depois da adolescência, afirma o educador. Entende ser ponto pacífico a importância da leitura, da escrita e também dos livros. Porém, o valor da leitura implicaria, antes, em determinar as verdadeiras funções do uso dos livros: "*Por que e para que você terá lido o que leu*?... *Por que realmente terá lido?...*" (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 8).

Lourenço Filho estudou na Escola Normal da Praça em São Paulo, formou-se em 1917, sendo considerado por Sampaio Dória como um aluno excepcional, o melhor entre seus discípulos. Assim, em 1920, com a vacância da cadeira de Pedagogia e Educação Cívica da Escola Primária, anexa à Escola Normal da Capital, surgiu uma oportunidade e Doria o convidou a substituir Roldão Lopes de Barros. Desde então, Lourenço Filho dedicou-se intensamente ao ensino do país, fosse escrevendo suas obras, livros e artigos sobre temas fundamentais da educação ou atuando em atividades pedagógicas ou, ainda, em funções administrativas[54].

A experiência ao lado de seu pai foi, certamente, de grande influência na sua forma de lidar com as questões de sua vida profissional: assimilou as ideias que guardavam o espírito de inovação e as aplicou na vida de educador, vindo a ser um dos grandes defensores da *Escola Nova* na América do Sul.

Por mais de vinte anos, Lourenço Filho abordou questões políticas e educacionais. Entre suas produções, no início dos anos de 1920, em São Paulo, para colaborar com o Jornal do Comércio e com o Correio Paulistano, escreveu alguns artigos de cunho pedagógico e outros que resultaram de pesquisas em Psicologia, publicando no primeiro: *O que a criança lê*, e no segundo *Algumas ideias sobre Educação* e, também, *A criança e o Cinema.*

Em 1927, na série pedagógica da Biblioteca de Educação traduziu os dois primeiros volumes da coleção *Psicologia Experimental* de Henri Piéron (1927) e *A Escola e a Psicologia Experimental* (1928), de Édouard Claparède, bem como *Educação e*

[54] Em janeiro de 1921, nomeado professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Piracicaba, publicando nesse mesmo ano um artigo, na Revista de Educação da Escola Normal de Piracicaba (SP), resultados de suas pesquisas com o emprego de testes; 1922, por solicitação do governo cearense foi designado para reformar o ensino público do Ceará, cuja condição escolar era acometida por todo tipo de problema. A partir de 1923, sob o espírito da escola nova, orienta; tanto a escola primária, quanto a escola normal, no desenvolvimento de práticas didáticas fundadas na psicologia, conformando-se a pedagogia científica; 1926 Lourenço Filho, está engaja no movimento da Escola Nova; 1927, organizou as primeiras classes experimentais – pré-primárias ou primárias anexas à Escola Normal – entregue a professores que partilhavam de princípios renovadores e de outra parte estabelecia a fase de instruir para a construção de sua proposta. Segundo Monarcha (1999, p. 301), Lourenço Filho, era, na ocasião Diretor da Coleção Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramento de São Paulo, cujos títulos invadiram o universo normalista. Para essa coleção, fez a tradução de títulos estrangeiros de autores de renome da escola objetiva europeia como Henry Piéron, *Psicologia Experimental*, Édouard Claparède, *A Escola e a Psicologia Experimental*, Émile Durkheim, *Educação e Sociologia, Binet* e *Simon*, Testes para medida de Inteligência, e os publicou ao lado de consagrados autores nacionais. Associação Brasileira de Educação, s/a.

sociologia de Émile Durkheim e *Testes de Binet-Simon*, publicados em 1929.

Nesse mesmo ano, escreveu a *Cartilha do Povo*, seu primeiro manual didático, com a maior tiragem obtida por qualquer trabalho nacional. Em 1943, essa cartilha alcançava a sua 276ª edição, com quase dois milhões de exemplares, e na sua 666ª edição alcançara, em 1950, mais de três milhões de exemplares. A cartilha atingiu 1.416 edições, com um total de mais de sete milhões de exemplares, segundo afirmam Rui e Marcio Lourenço Filho, no livro "Um educador brasileiro: Lourenço Filho, (19??).

Ressalte-se a repercussão internacional de duas de suas obras: *Testes ABC* (1933), e *Introdução à Escola Nova (*1930) [55]*,* esta, a primeira obra de autor nacional a circular em mais de uma versão em âmbito internacional, com influência marcante entre normalistas e professores primários em exercício, seria o livro que viria fundamentar as ideias de *inovação*. Nele, Lourenço Filho abordava os princípios da *Escola Nova,* rediscutindo os meios de educar e os fins educacionais para a reorganização do sistema de ensino.

Destaca-se, também, o trabalho experimental que Lourenço Filho propôs na Escola-Modelo; ela seria o laboratório vivo de sua proposta. Para o educador, o fazer pedagógico na formação do professor era de extrema importância, eis o ponto de partida de sua grande reforma: conhecer na prática a nova forma de conceber a educação, primeiro em campo restrito, depois a disseminando, em sua plenitude, nas demais escolas.

Em junho de 1925, Lourenço Filho foi transferido para a Escola Normal da Praça da República, para reger a cadeira de Psicologia e Pedagogia, no lugar de Sampaio Dória, que se reservara ao ensino jurídico. Oportunamente, dando prosseguimento ao trabalho de pesquisa iniciado no Ceará, *sobre testes acerca da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, reativou o Laboratório de Psicologia Experimental, que havia sido inaugurado em 1914, nessa escola. A amizade estabelecida com autores estrangeiros, Claparède e Piéron**,** renderam-*lhes bons frutos,* pois aperfeiçoara seus conhecimentos, condição que lhe dera os fundamentos para criar o instrumento, para medir[56] "a inteligência" e, empreender as bases de sua reforma em estudos científicos. Além disso, Dewey, Montessori, Decroly e outros lhe acentuaram no espírito**,** as linhas mestras para a edificação de sua *escola nova.*

[55] Em alguns trabalhos, a primeira edição do livro aparece datada em 1930, mas no prólogo da Editora Melhoramentos, constante no segundo volume da edição das obras completas do autor, aparece que o livro foi editado pela primeira vez em 1929.

[56] Os primeiros ensaios de medidas das capacidades mentais e rendimento do trabalho escolar, bem como a publicação dos trabalhos iniciais de observação experimental da aprendizagem, surgiram depois de 1880, quando as instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países expressam o título *escolas novas*. Em 1889, os defensores desse movimento, já se compunham em caráter internacional. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 24).

Lourenço Filho foi um idealista. Atento às questões sociais gerais, apreendia os problemas da educação. As décadas finais dos anos de 1920, marcadas por problemas sociais globais, – as consequências da primeira guerra mundial e também com a nascente industrialização – impuseram novas diretrizes à educação escolar.

A Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918) marcou a crise da civilização ocidental do século XX, com desequilíbrio nos mais diferentes domínios social, cultural, econômico e político. Os efeitos dos intensos conflitos que se forjaram nesse momento histórico, deram impulso às ações no âmbito social. Com efeito, a escola seria um lócus privilegiado para disseminar a preservação da paz. "A pensadores sociais, filósofos, políticos e administradores, não só aos educadores, infundiram uma nova fé na escola" (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 25).

Nessa perspectiva, para a *renovação* escolar, novos aspectos deveriam ser pensados na reavaliação do trabalho educativo. Do ponto de vista técnico, conhecer as crianças e os jovens em seu desenvolvimento biológico e psicológico conferiria importância fundamental para a organização escolar. Nessa tarefa, os estudos pautados na psicologia subsidiariam a filosofia política e pedagógica de uma "nova" organização no âmbito do trabalho didático. A proposta de Lourenço Filho vira consenso na escola, haja vista o alcance de seus instrumentos entre os educadores.

Para Lourenço Filho, com a nascente industrialização estabelecia-se uma nova composição da sociedade com outra estrutura social. Essa condição, exigia também uma revisão da organização escolar, em acordo com as transformações sociais que advinham daquele processo. A esse respeito Lourenço Filho dizia:

> As primeiras escolas haviam sido criadas em sociedades de singela composição, em que a ação da família, da igreja e da comunidade era bastante a formação educadora. De fato, eram essas instituições e não a escola, que produziam os tipos necessários à manutenção da estrutura social. As atividades profissionais a que a maior parte da população se destinava, não exigiam aprendizagem *escolar*. A iniciação, ou mesmo formação completa para o trabalho, era dada pelos pais e parentes. Ademais se tinha por justo e natural que o destino profissional fosse predeterminado pela situação social e econômica das famílias, à perpetuação da estrutura social existente. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 19).

Nessa passagem, o educador indicou que, antes, não havia demanda escolar imperiosa, porque, enquanto a base de produção fora eminentemente rural, não se impunha

de forma imperativa o processo de expansão do ensino público. A estrutura social no período monárquico não tinha sua atenção voltada para as atividades profissionais. A situação começou a modificar-se, em razão das inovações no modos de produção, trazido pela indústria. Nessa direção, um grupo de políticos e educadores, ligados ao pensamento liberal burguês, percebeu a necessidade de definir mudanças no âmbito da superestrutura. Num balanço, indicaram o atraso do ensino e reivindicaram a sua reforma, assinalando aspectos fundamentais na perspectiva de avanços, em vista das novas características que acenavam na estrutura, e redigiram um documento, *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.* Eis a manifestação de reforma geral da escola pública e, entre as questões de emergência, destacava-se o analfabetismo.

Nas décadas dos anos 20 e 30 do século XX, evidenciou-se o imperativo de reconstrução das bases estruturais da sociedade na República. Assim como educadores de vários países, no Brasil, Lourenço Filho também tinha plena consciência das novas exigências e, em nome da legítima defesa do avanço da sociedade, ancora sua reforma de *renovação* educacional. Enfim, assim como Rui Barbosa, Lourenço Filho teve diante de si os desafios de articular a educação frente a mudanças estruturais que despontavam com a sociedade em expansão, na esfera da produção. Em assim sendo, no momento de reconstrução das bases da República, os educadores e demais intelectuais perceberam ser basilar apreender e explicar a educação. Concorreu para tal consideração, a análise dos sistemas didáticos para a compreensão dos processos educativos articulados à realidade das coisas. De uma parte, os sistemas de ensino deveriam ser adequados à emergente sociedade industrial, e de outra, conhecer a criança, concebendo-a em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais deveriam ser a base deste sistema.

A perspectiva de Lourenço Filho e de todos aqueles simpáticos à ideia de *renovação* fora a de reformular o ensino para adequar a escola às necessidades então vigentes. Tratava-se de restabelecer a sua função pública e definir claramente a sua finalidade social: *integrar o indivíduo a sociedade,* de onde se lê, "manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo adequado a esses interesses." (SAVIANI, 1986, p. 14). Lourenço Filho entendia que a escola deveria sofrer, em sua forma de organização do trabalho didático, os ajustes necessários e cabíveis à sua função de adaptação. Assim, escreveu:

> Em cada época, a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola por sua organização, formas de trabalho e transformações

> que ajustem a novas situações e novos fins como desejáveis. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 18)

De fato, removem os defeitos específicos ajustando os seus efeitos a condições desejáveis e realizáveis. Lourenço Filho, a despeito de seu compromisso com a educação, esteve, antes de tudo, ligado um pensamento idealista, e entendeu que os conflitos sociais, tal como a guerra, foram resultados de momentos de anarquia mental e moral e, à reconstrução da materialidade social, seria preciso estar com o espírito alerta para o desenvolvimento de novos hábitos. Eis a "fé na educação".

Seria, então, necessário reexaminar os princípios da educação, seus planos e métodos e sua organização. Como se pode observar nas palavras de Lourenço Filho (1978, p. 32): "Será necessário tratar dos problemas educacionais com uma nova visão, a de uma *escola nova*". O educador indica que para a construção das bases históricas da *escola nova* fazia-se necessário "rever os modelos teóricos e recursos práticos para a *adequação* aos graves problemas de mudança de nosso tempo". No seu entendimento, tal "mudança só pode ser compreendida mediante análise mais acurada das funções das instituições escolares como instrumentos de *reorganização* [...]". (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 32).

Sua proposta de reforma visou, objetivamente, adaptação do espírito humano às novas necessidades sociais. Assim sendo, como já visto, a análise do movimento que expressa as reformas tem que considerar não apenas o que está no pensamento em si mesmo, mas a atividade humana é apreendida na sua realidade social concreta. Todas as manifestações reais têm nas suas raízes aspectos diversos e complexos de ordem *infra*estrutural e universal.

Mas como isso funciona? Mészáros (2011, p. 25) afirma: "Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados". Assim, explica o mesmo autor, existem "exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução" que explicam as propostas de mudança. Assim as políticas de mudanças no âmbito social, inclusive o da Educação, se conformam a limitações apriorísticas impostas dentro do quadro social mais amplo.

Nessa condição, não se poderia esperar, de Lourenço Filho que suas reformas ultrapassassem os limites formais. Objetivamente, não seria possível, pois que são toleráveis a correção ou adição de aspectos que ajustem os conflitos à conformação da *regra geral* sem, contudo, inserir elementos que possam comprometer a sua *base geral*.

Note-se a impossibilidade de estabelecer nessa ordem social mudanças que permitam "as práticas educacionais as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança" (MÉSZÁROS, 2011, p. 25).

Lourenço Filho, não obstante, subjetivamente, estar integrado à burguesia, e com posições críticas no interior dos processos mais abrangentes. Entretanto, suas reformas educacionais, correspondendo ao quadro social, perseguiram as soluções vinculadas às mudanças refletidas pelo modo de produção, no âmbito da indústria, assim sendo, inevitável e estreitamente, no interior da ordem social estabelecida. Logo, em acordo com os limites objetivos inerentes às ideias burguesas, não tomaram por fito examinar as condições de classe a que estão submetidos os indivíduos, nem as suas contradições.

Segundo Mario Brito [19??][57], o educador Lourenço Filho, sempre atento aos grandes problemas, cuidava dos pormenores, considerando-os no conjunto, para o equilíbrio das grandes linhas. Manter o equilíbrio é uma característica que circunscreve a solução das questões sociais, já que as determinações mais amplas não permitem extrapolar além daquilo que é cabível à condição de corrigir as deformidades que possam desajustar a sociedade burguesa. Dessa forma, os estudos da psicologia e da biologia, quando tomados para formular uma nova teoria pedagógica e instituir para a *Escola Nova* um instrumento de ensino, são vinculados aos processos sociais mais amplos. Porém, no ponto de chegada, já como instrumento no âmbito educacional, corresponde aos interesses bem específicos e determinados para a organização escolar e para a construção do ambiente técnico-pedagógico, integrado ao sistema social.

Enfim, descobrir a criança, esse seria o ponto marcante da *renovação escolar*. Os estudos objetivos acerca dos processos de aprender a ler e escrever começaram a ganhar importância, articulados às capacidades humanas, em sua evolução psíquica. Assim, diferente do que ocorria na educação *tradicional*[58], fundada em noções empíricas, a *nova escola*, pautada em estudos científicos, baseados na observação e na experimentação, ensaiaria modelos mais precisos e objetivos para a educação do povo.

Para Lourenço Filho, os testes estruturados em métodos psicofísicos, eram simples e econômicos na aferição do diagnóstico da aptidão dos escolares. Porém, os *Testes ABC*

[57] Cf. livro organizado pela Associação Brasileira de Educação.

[58] Lourenço Filho caracteriza o termo escola tradicional a partir da revisão dos fundamentos da psicologia no estudo da criança. Segundo ele, os estudos não têm sido fundados em investigações objetivas. Nesses termos, a *renovação escolar* tem feito o esforço de aperfeiçoar as velhas noções e os velhos esquemas explicativos a respeito do ensino e aprendizagem, visando outro de maior exatidão e eficácia. Os esquemas tradicionais pecaram, porque fizeram a separação entre o biológico e o psicológico, e pela subordinação do conhecimento da criança ao que do adulto se tivesse. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 58-60).

eram mais adequados, pois, além de sua fácil aplicação, podendo ser realizados sistematicamente pelos próprios professores, os diagnósticos deles provenientes, apresentavam alta precisão em seus resultados e comportavam os diferentes tipos de deficiências e dificuldades que as crianças poderiam ter para aquisição da leitura e da escrita.

Com bases nos *Testes ABC*, Lourenço Filho propôs-se a evidenciar o quão "errônea" se afiguravam as práticas de ensino e anunciava a sua nova prática para o ensino da leitura e da escrita. Daí, então, tomar em caráter complementar esse livro ao lado da *Cartilha do Povo,* na análise aqui apresentada.

4.2 O projeto de alfabetização de Lourenço Filho: *Cartilha do Povo* e *Testes ABC*

Conforme já abordado, questões de ordem social e prática fizeram emergir a "fé na escola", e nessa "crença", alinhando-se à psicologia, se deveria voltar a atenção à criança, formando-se uma filosofia pedagógica para a reorganização escolar.

Urgia, então, a *renovação* escolar. Uma reforma educacional que melhor se adaptasse às necessidades e condições que o momento histórico exigia. Tratava-se, por um lado, de recompor e reconduzir os hábitos, pensamentos e sentimentos que foram desagregados, em vista dos conflitos sociais. E por outro lado, havia a industrialização, que imprimira a necessidade de ajustes na organização escolar. Não seria suficiente apenas rever os problemas de ordem didática, mas rever fundamentos de ordem mais geral. Dessa forma, descobrir a criança, sua capacidades de conhecer, foi a providência para reajustar a escolas às novas circunstâncias, no âmbito do trabalho didático. Eis o ponto de partida da *renovação* escolar de Lourenço Filho: o conhecimento objetivo da criança.

Foi nesse processo histórico, delineado no século XX, que se anunciou o movimento da *Escola Nova*, que deu ensejo ao projeto de alfabetização de Lourenço Filho. Entre suas obras, a *Cartilha do Povo* (1929) e os *Testes ABC* (1933) foram os instrumentos didáticos que visaram atender à nova proposta para o ensino da leitura e da escrita. Como se explicitou na introdução, há uma diferença de quatro anos na publicação do livro *Testes ABC* e *Cartilha do Povo.* Todavia, as pesquisas em relação aos testes tiveram início em 1925, no anexo à Escola Normal de Piracicaba, sendo retomados na Escola Normal da Capital, em São Paulo e divulgados a partir de 1928.

Em verdade, como diz Bertolleti (2006), os *Testes ABC*, constituem a síntese dos fundamentos e do pensamento do autor a respeito do ensino e do aprendizado da leitura e da escrita. A *Cartilha do Povo* era o manual didático que concretizava os fundamentos teóricos da proposta de Lourenço Filho. Pode-se afirmar que essas obras se tornaram os instrumentos didáticos dirigidos às Escolas Normais e aos professores primários em exercício.

No interior desses livros, estão os fundamentos da alfabetização, os métodos e os conteúdos. Lourenço Filho os lançou como instrumento basilar em seu projeto de alfabetização, ambos na condição de instrumento: o primeiro, como mediador do processo de aquisição da leitura e a escrita, e o segundo, para mediar a aplicação de testes que determinariam a maturidade para essa aquisição, bem como revelariam as condições necessárias a essa aprendizagem.

Por esses termos, à luz da categoria organização do trabalho didático, inicia-se a reflexão e análise: os métodos e os conteúdos objetivados nesses instrumentos são apresentados, visando demonstrar, em que medida, oferecem nesse processo de alfabetização, elementos que conduzem a criança à prática da leitura e da escrita. Assim, partir das análises a que se referiu, buscou colocar em questão a permanência de livros didáticos na condição de manuais para mediar os conteúdos de estudos no espaço escolar. Inicia-se com a análise da obra *Testes ABC,* em sua 7ª edição.

4.3 **Testes ABC:** a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita

Segundo informa o prefácio, na 7ª edição a obra encontra-se aumentada, com mais dois tópicos, compondo-se de seis capítulos. Na introdução, Lourenço Filho anuncia seus questionamentos acerca da função da escola, uma vez que estudos já realizados abordam que as novas tendências da educação primária têm-se configurado em uma política restrita e confinada nos rudimentos da leitura e da escrita. Nesse sentido, propõe que se estabeleça a temática sob dois aspectos: *localizar o problema* mais geral para discussão específica, e propor a questão de *uma maneira nova*.

Assim, no primeiro capítulo, o autor, ao teorizar acerca dos fundamentos dos *Testes ABC*, expõe o que define os processos de aquisição da leitura e da escrita, bem

como os elementos e as condições necessárias para esse aprendizado. No segundo capítulo, aborda os aspectos necessários à *aferição* ou *padronização* de comportamentos necessários ao desenvolvimento das habilidades para a aquisição da leitura e da escrita. Discute também as condições que permitem ao teste ultrapassar os limites de um simples *reativo*, que obtém *amostras de comportamento*, em vista de que possa ser concebido *em termos de medida. A*o debater as condições gerais e imprescindíveis para verificar a fidedignidade do instrumento de medida, indica que o objetivo é revelar, nas crianças em idade escolar, um *índice de maturidade* para o aprendizado da escrita.

No terceiro capítulo, aborda os resultados de sua aplicação para a organização de classes seletivas, e os prognósticos e diagnósticos. No quarto capítulo, o guia de exame expõe as normas gerais, como: formas de aplicação, duração, local e condições para a aplicação dos testes, e o material utilizado em cada exame. O quinto capítulo, trata do recurso de estudo individual e tratamento corretivo e, no sexto, fala da observação clínica e das "crianças-problema".

Segundo Lourenço Filho (1978), em Introdução ao estudo da Escola Nova, as questões sobre a educação não nascem arbitrariamente dos ideais dos mestres, mas todo processo educativo se opera dentro das condições objetivas da própria estrutura social. Os sistemas de ensino são marcados pelas condições históricas, sobre as quais se traduz a orientação para atendimento a demandas em educação, seja no campo econômico-social, quanto no técnico-científico. Nesse sentido, critica os sistemas de ensino e conclama que as novas definições para resolver seus problemas educacionais não devem restringir-se às questões de cunho puramente didático.

Realiza, então, na introdução do livro *Testes ABC*, uma discussão acerca dos limites da função socializadora da escola, nos seguintes termos:

> Nossas escolas primárias estão especialmente se não exclusivamente montadas no ensino rudimentar da leitura e da escrita. Razões históricas têm levado a confundir os problemas gerais da educação popular com o mero aprendizado das primeiras letras. *Alfabetizar e alfabetização* são palavras que nossos dicionários registraram antes que os de outras línguas. Temo-nos insurgido contra esse modo de encarar a função da escola e, desde muito, em estudos de síntese das novas tendências da educação primária, procuramos demonstrar quão errônea se nos afigura essa limitada política do abcê. A escola popular carece de ter hoje função socializadora muito mais profunda e extensa. *Alfabeto e cultura* não são sinônimos e, muito menos *alfabeto e educação***.** Por esta, temos que entender adaptação convinhável ao tempo e ao meio, orientação das novas gerações aos problemas da vida presente, [...] Ajustamento enfim

> às possibilidades e necessidades de cada região, com respeito aos quadros do tempo – ou *educação de base*, como define a UNESCO [...] O aprendizado da leitura e da escrita por certo que aí entra, em tal conjunto de técnicas adaptativas – como processo elementar, mero instrumento, nunca finalidade mesma. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 13. Grifos do autor).

Vê-se que, para o autor, resolver os problemas do ensino de primeiras letras implica enxergar a educação escolar articulada aos problemas mais gerais. Portanto, não se trata de apenas discutir o ensino rudimentar das primeiras letras, mas a função socializadora da escola popular. Trata-se, pois, de a escola cumprir com a sua tarefa de ajustar e integrar a criança às necessidades da vida social de forma mais eficiente. O texto transcrito mostra que, para o educador, a política do *abcê* não contribuía para plena conformação do indivíduo à nova sociedade.

Assim, o primeiro ponto seria localizar o problema da educação popular e desfazer a confusão que havia se estabelecido entre *alfabeto e cultura* como também, entre *alfabeto* e *educação*. A alfabetização, em si, não põe fim ao problema da cultura, como, também, não resolve o problema da educação do povo. Portanto, para resolver problemas da educação deve-se, então, incluir na proposta de alfabetização, outros elementos, os quais são explicitados na Cartilha do Povo (1951, p. 2): "o civismo, a capacidade de produção, a saúde, o emprego sadio das horas de lazer".

No Brasil, a alfabetização não é o único, e nem o problema preliminar da cultura, afirma Lourenço Filho (1962), pois que a leitura e a escrita constituir-se-iam em um instrumento para a cultura, mas esta não decorre necessariamente daquela. Segundo o educador (1944), "a cultura é uma conquista", portanto, "será sempre um processo de elevação e de liberação das capacidades humanas [...] o homem culto será aquele que se saiba situar no tempo e no espaço [...]" (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 14).

Nos termos de Lourenço Filho, se a alfabetização não for relacionada às questões mais gerais da sociedade, ela não se constitui como o problema principal da educação e nem da cultura. Entretanto, alfabetizar é uma questão crucial, desde que o programa educacional habilite a criança a apropriar-se de forma adequada desse patrimônio milenar da tradição humana, pois o domínio do alfabeto como instrumento é um problema técnico fundamental, que não subtrai a ninguém o problema da eficiência e rendimento.

Desse modo, há que observar o percentual de repetentes do 1º ano, em boa parte das escolas. Em 1930, nos grupos escolares da capital de São Paulo, as crianças, em torno

de 45%, repetiam de três a quatro vezes esse período escolar. O problema da eficiência e rendimento é preocupação de professores de toda parte e, também no Brasil, de modo considerável. Lourenço Filho, ao tratar do balanço dos últimos 50 anos, põe em evidência que as tentativas para melhoria da aprendizagem inicial da leitura eram notáveis no Brasil; lançaram-se cartilhas das mais variadas espécies, jogos educativos, além de muitos outros artifícios, cada qual apontando o seu aspecto em particular: desde a soletração, a *Carta de Nomes* à palavração, à sentenciação, à leitura globalizada, à chamada "leitura analítica" que, em pouco tempo, se disseminou.

A respeito da leitura analítica Lourenço Filho, comenta que:

> Sua influência tem sido enorme e, por certos aspectos, benéfica. Mas digamos também que, nem sempre expostas em seus princípios verdadeiros, a "leitura analítica" tem concorrido para complicar o problema da leitura inicial a muitos mestres, pelo menos. À falta de uma teoria definida do processo, criaram-na, posteriormente, os seus propagadores no Brasil, as mais das vêzes com acentuada carência de conhecimento psicológico. [...] O que aqui desejamos assinalar tão-somente é que *o esforço de nossos mestres tem sido unilateral.* O problema tem-se-lhes afigurado como restrito aos dos procedimentos didáticos. Pode-se ensinar a ler, e a ler bem, metodicamente, [...] *por mil e um modos.* Mas não há uma máquina que ensine a ler, e nem cremos que possa ser inventada. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 16-7. Grifos do autor).

Vê-se que, para o educador, pode-se ensinar a criança a ler metodicamente de *mil maneiras* diferentes. Porém, a adoção dos métodos, inclusive o analítico – leitura pelas sentenças e palavras – que tem ocorrido no Brasil, é a adoção a esmo, pois a sua apropriação tem convergido por tentativas empíricas. A ausência de uma avaliação de sua pertinência no âmbito da língua estaria resultando em prejuízo a uma das facilidades de nossa língua, que consiste na escrita quase inteiramente silábica.

Segundo o educador, a apropriação de métodos de ensinar, sem lhes associar com as bases psicológicas de aprendizagem, para orientar cientificamente os procedimentos que organizaram as classes de alfabetização, tem concorrido para complicar o processo da leitura inicial. Mas o que está em questão para o educador é, exatamente, a unilateralidade dos professores, cuja preocupação tem-se-lhes configurado estritamente no campo dos procedimentos didáticos.

De nada adianta debater o processo de como ensinar, se não tomar a criança com as suas diversidades individuais. Nesse debate, é preciso propor a questão de nova maneira

para corrigir o descompasso da escola na sua função, no tratamento dado aos processos de ensinar a ler e escrever. Lourenço Filho destaca que, apesar de muito se falar da criança autêntica e viva, com características singulares, aquelas que contrariam a natureza, isto é, as que não correspondem ao padrão do *aluno médio*, segundo a imagem que a escola criou, acabam ficando esquecidas, uma vez que tudo, também segue uma padronização na classe.

A escola esquece-se da criança real, na medida em as trata todas como iguais, com os mesmos mecanismos e recursos, esperando que respondam com a mesma prontidão. Lourenço Filho questiona os critérios de homogeneização da escola, na organização das classes, daí os *Testes ABC***,** os quais fundam as bases para a solução do problema. A questão, segundo Lourenço Filho, está na maneira como se coloca o problema, a *matéria-prima* tem que ser compatível com a máquina e com os instrumentos adequados:

> As máquinas, preparadas para tecer sêda, não o farão proveitosamente se as provermos com lã. E se, de mistura, lhes dermos, com tênues fios de sêda, pedaços de barbante e grosseiras fêlpas de coco, os teares se emperrarão a meio caminho, não chegando a dar nenhum produto aceitável. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 18).

Fazendo uma analogia, se se estuda a matéria prima, para ajustá-la a máquina, assim se deve fazer com a criança e a escola. A criança é a *matéria-prima*, a ***escola,*** a máquina que deve dispor dos instrumentos adequados para a sua organização. Eis aí a nova maneira de propor a questão: estudemos a *matéria-prima*, antes do ajustamento das máquinas que a devem trabalhar (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 18). Trata-se de racionalizar os problemas da escola em estreita articulação com a sociedade. Daí, o postulado da escola nova, na esfera do sistema escolar vigente, era estabelecer um critério para a reorganização racional das classes e das escolas, com base no respeito às capacidades individuais.

Frente ao desafio posto, o que de novo se colocava era o processo de seleção dos alunos para o seu ingresso inicial, segundo um critério que reorganize o modo de ensinar simultâneo, assegurando o respeito à individualidade. Segundo ele, de modo geral, as escolas procedem empiricamente, seguindo um decreto que, por força da lei e necessidades da vida prática, determinou que, aos sete anos de idade, a criança está apta à leitura e a escrita. A esse respeito, anota o educador:

> Tanto quanto não aceita crianças de menos de sete anos, embora perfeitamente desenvolvidas para a aprendizagem inicial, abre lugar às que não apresentam ainda maturidade suficiente, pela simples razão de

> terem elas atingido a idade cronológica prefixada. E faz mais. Junta a êsmo, nas mesmas classes, *maturos* e *imaturos*, os capazes de aprender a ler em três meses e os que, nem em três anos, sob tal regime poderão aprender. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 19).

Todavia, investigações acerca da idade cronológica têm mostrado que a baixa correlação entre os resultados da aprendizagem inicial da leitura e escrita, e a idade cronológica, não têm uma correspondência direta e absoluta com a idade mental, mas a escola não leva isso em consideração. Posto isso, o autor expressa que a problemática da alfabetização – que se reflete pela repetência – exige uma nova análise com relação à idade cronológica como critério na organização das classes de alfabetização. A escola, sem lançar mão de um estudo científico, reúne na mesma classe crianças com distintos níveis de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita. Afirma o autor:

> Será preciso substituir esse critério empírico por outro de maior garantia, que permita, de um lado, apreciação rápida, simples e eficiente da *capacidade de aprender a leitura escrita*; de outro, a *organização de classes seletivas*, para desigual velocidade no ensino, com o que tenderão a maior economia de tempo e energia dos mestres, e consequente aumento da produção útil ao aparelho escolar. (LOURENÇO FILHO, 1962, 19-20. Grifos do autor).

Lourenço Filho reconhecia que na esfera da organização do trabalho didático, no modo simultâneo, para maior e melhor produtividade, seria necessário estabelecer um novo critério de organização. Tratava-se de tomar a criança em sua individualidade e assegurar a homogeneização de classes. Portanto, era preciso criar um instrumento que garantisse, por um método simples, rápido e econômico, a apreciação da capacidade da criança para ser iniciada na alfabetização, e que permitisse o rearranjo de classes seletivas. O autor argumenta que nem sempre eram as crianças de *mais idade* ou de *maior desenvolvimento geral* que aprendiam a ler e escrever mais rapidamente.

Lourenço Filho destaca que fruto de vários estudos, a idade cronológica tem sido o critério para dar início à aprendizagem, mas esses têm apenas valor histórico, pois serviram como ponto de partida, na medida em que mostram a *idade ótima* para o início no ensino primário, *em média*, mas não de maneira absoluta. E, ainda, destaca que, em termos práticos, não importa saber a idade que, em média, a criança está apta para este aprendizado, mas, o momento em que esta ou aquela criança possa receber o ensino da

leitura e, também, a que regime se deve submetê-la para que obtenha melhor aproveitamento. Assim sendo, a aquisição desse conhecimento constitui um processo que se distingue em três estágios, a saber:

> *a) estágio inicial*, com predominância de esquemas motrizes, em que a coordenação visual-motora e auditivo-motora dominam o trabalho quase que por completo, b) *estágio de interpretação*, que exige enriquecimento de vocabulário, aquisição de atitude de apreciação e de direção do pensamento; c) *estágio de domínio integral*, tanto das habilidades fundamentais quanto das atitudes de apreciação e de inteligência, no qual a leitura acaba por tornar-se não só um instrumento de deleite e cultura, como arte de expressão. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 33. Grifos do autor).

Em cada uma dessas fases, localizam-se dificuldades específicas de comportamento que implicam atividades com objetivos específicos para sua superação, porém essas diferentes fases não são excludentes entre si. Há, em cada uma delas, um objetivo central dominante que, em sua natureza, faz conexão com a estrutura do processo geral. Portanto, o estudo das dificuldades da aprendizagem mostra que dividi-las em grupo não implica isolá-las, mas comporta atenção e zelo: a) a todas as fases da leitura; b) à mecânica da leitura oral; c) à interpretação; d) à leitura silenciosa; e) à reprodução minuciosa do material lido. Analisando cada um desses grupos fica evidenciado que, se a um ou dois dos domínios deles, como por exemplo, o da *interpretação* e da *leitura silenciosa*, supõe também dependência do nível mental, para os demais, influem outros fatores, além da inteligência.

Para o autor, do ponto de vista do desenvolvimento, não se separa a fase de aprendizado inicial da leitura daquela em que a criança passe a interpretar. Dominar os sinais da escrita e suas combinações é uma dificuldade que a criança enfrenta. Transpô-la, de modo a atingir a leitura integral, requer um nível de *maturidade* geral. Os estudos realizados por meio da Psicologia experimental sustentam que são várias e de ordem diversa as causas que dificultam a leitura mecânica:

> 1) Visão defeituosa; 2) imaturidade dos hábitos gerais de linguagem; 3) timidez; 4) pequeno interesse para aprender a ler; 5) carência de exercícios sistemáticos; 6) instabilidade e fatigabilidade excessivas; 7) dificuldades de prolação e defeitos decorrentes da associação dos sons aos símbolos escritos; 8) limitado campo de visualização; 9) movimentos irregulares dos olhos. Acrescenta ainda que o progresso na aquisição da leitura mecânica pode ser obstado por surdez parcial, desnutrição, pequena memória visual, e *imaturidade geral*. Ora, examinadas essas

> causas cada uma de per si, e cuidadosamente, somos levados a supor *condições fisiológicas* e de *maturidade* para o aprendizado mecânico da leitura, independentes de um poder de inteligência geral. [...] Tem-se dado demasiada importância ao nível mental, com desprezo de outras causas de *diferença individual*. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 34, grifo nosso).

De início, a criança se encontra em grau de sincretismo indiscriminado. O nível de *maturidad*e geral, a despeito da idade cronológica ou mental, permite a passagem dessa condição de indiscriminação para um estágio de conduta crescentemente discriminada. Esse processo é individual. No ajustamento e aperfeiçoamento de desenvolvimento de cada um, não há como precisar de modo absoluto a aprendizagem. No entanto, para que uma atividade complexa como a leitura possa integrar-se a um aprendizado, "exigir-se-á a *fortiori* determinado nível de maturação anterior" (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 35). Independente dos problemas de ordem fisiológica, o autor aponta que é lícito supor que a *imaturidade* de hábitos e habilidades e tantas outras condições, que não as de nível mental, obstam o aprendizado da leitura.

Nessa prática o substrato da *Escola Nova* é "descobrir a criança" e voltar para ela a atenção. Conhecer o seu nível de desenvolvimento permitiria agrupá-las em determinadas classes de alfabetização, consoante suas condições maturacionais. É interessante notar que a organização escolar, na impossibilidade de produzir um atendimento individualizado, perspectiva um realinhamento para o ensino simultâneo. Torna-se, pois conveniente separá-las, tanto quanto possível, em classes homogêneas e diferenciais.

Além disso, os estudos objetivos da criança e dos processos de ler e escrever garantiriam procedimentos metodológicos eficientes e rápidos para o domínio do código escrito: em *Testes ABC,* ao abordar os fundamentos da leitura e da escrita, Lourenço Filho as define como dupla atividade: *ler e escrever* são dois processos relacionados, desde que tomados de um ponto de vista funcional. Em outros termos, se forem apreendidos com fins práticos:

> Lemos o que está escrito ou aquilo que, uma vez grafado, foi depois impresso. Ao escrever, fazemo-lo com o propósito de leitura subsequente de nossa parte nalguns casos (registros, apontamentos, discursos); da parte de outros, nos demais (cartas, avisos, artigos de jornal, memórias, livros). É certo que se pode, dentro de certos limites, conceder a leitura sentido autônomo: é possível fazer uma criança aprender a ler, sem que, obrigatoriamente, seja iniciada na aprendizagem da escrita. Mas este último envolve o exercício da leitura ou, pelo menos, o supõe necessário. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 43).

Importa aqui, remeter ao capítulo um, no tópico, *O livro – a escrita e a leitura.* Ali mostrou-se que, esses dois conhecimentos, em seus primórdios, não existiam como atividades autônomas. A leitura, era, invariavelmente, ligada à execução de tarefas e o sentido que lhe fora dado envolvia o reconhecimento de códigos que comportavam informações concretas. A escrita era o registro e a leitura a recuperação de dados que deveriam ser codificados a partir da oralidade. Portanto, o significado da leitura e da escrita marca, de início, um caráter eminentemente prático, sendo tais atividades, basicamente, complementares ao discurso oral. Observou-se, que, enquanto necessidades na sociedade, escrever e ler integram a alfabetização num processo que se dinamizou num movimento histórico.

Segundo Lourenço Filho, no início do século XIX, com crescente ênfase no século XX, inúmeras investigações de caráter objetivo sob a influência das psicologias modernas, apresentam, outras perspectivas à compreensão da leitura, por meio de pontos de vista diferentes, e indicam que:

> Modernamente a simultaneidade do aprendizado das duas técnicas é ponto pacífico em didática, e sua prática, universal. Leitura e escrita se adquirem juntas, em menor prazo, com mais economia e segurança, que separadas. A explicação, como veremos a seguir, é simples: leitura e escrita estruturam-se em comportamentos de base motriz, *em atividades*, por parte do aprendiz. A leitura não é, como se pensou, por muito tempo, simples jogo de *fixação de imagens* visuais e auditivas. Ler é uma atividade, não só em sentido figurado: é *reação*, desde a visão das formas das palavras, das frases ou sílabas, até a expressão final, em linguagem oral (*leitura expressiva*), ou linguagem interior (*leitura silenciosa).* (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 43).

Vê-se que Lourenço Filho reconhece, no âmbito da didática, que o processo de aquisição da leitura e da escrita, deve ser concomitante; no entanto, pode-se dizer que ele conserva o tom pragmático instituído pelas classes sociais dominantes, desde a antiguidade. Ler e escrever são uma atividade prática, devendo, assim, constituir uma unidade, por questão de economia de tempo. Cabe aqui uma pequena digressão.

Economia de tempo é um elemento característico da sociedade burguesa, e não por acaso, encontra-se presente na obra de Coménio. Na *Didática Magna*, no capítulo em que trata dos fundamentos para ensinar com vantajosa rapidez, explicita um dos pilares de sua proposta “os exercícios da leitura e de escrita se farão sempre juntos, com grande

economia de tempo e de fadiga" (COMÉNIO, 1957, p. 296). Economia de tempo e fadiga em Coménio reflete o caráter utilitário e prático subjacente ao ensino das matérias escolares.

Para Lourenço Filho, os estudos em face das tendências modernas evidenciaram quão inapropriados têm sido os conceitos atribuídos à leitura, apontando a incompletude de sua acepção, quando a leitura é expressa como: "o processo ou habilidade de interpretar o pensamento, exposto num texto escrito ou impresso" (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 47). Na análise de Lourenço Filho, essa definição mostra a ausência de fundamento sobre os processos de leitura e escrita: ela é genérica, aberta à subjetividade, oculta o verdadeiro caráter da leitura e da escrita enquanto atividade prática. Por esse conceito, o pensamento está exposto na carta, no livro ou no jornal. No entanto, para o educador, uma palavra escrita ou impressa não veicula ideias, pois, no plano da atividade, provocam estímulos, tanto no domínio do pensamento como no de estruturas emocionais.

Assim, "O pensamento é uma *reação* individual, diversa em cada leitor. As palavras escritas ou impressas são *possíveis estímulos* da atividade do pensamento, não já o veículo de ideias" (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 47). Concebe a subjetividade na leitura, porém, não a admite como um exercício do pensamento, mas como processo *reativo* que provoca atitudes ou sentimentos.

Segundo Lourenço Filho, a leitura não é resultado de um ato puro do espírito; ela é um processo *global*, cuja atividade deriva dos processos de dinamismos da linguagem e de condicionamentos anteriores. Desse modo, a inteligência não é uma força abstrata, mas são comportamentos que podem ser hierarquizados, segundo conceitos de valor, aos quais podem ser atribuídos notação e classificação, em relação a diferentes idades.

Admite, assim, que a inteligência é o instrumento para o desenvolvimento, todavia, existem causas de ordem mais geral, subjacentes aos comportamentos, e os meios operacionais adequados, condições que permitem o aprendizado da leitura e da escrita. Dessa concepção, o educador supõe que, além do certo nível de desenvolvimento mental, há também e, principalmente, certo *nível de maturidade*.

Lourenço Filho (1962, p. 53) tinha consciência de que o agrupamento em classes homogêneas era característica "natural" da moderna organização escolar; assim, para conservar esse modo de organizar o trabalho didático, fazia-se necessário, nas classes de alfabetização, estabelecer essa organização por outro critério que não o da idade mental: "[...] logo, no aprendizado, em termos funcionais, só uma hipótese restará de pé: *a de*

classificação por níveis de maturação[59]", eis que seria esse o ponto de partida para resolver o problema da escola que se configura pelo ensino coletivo e simultâneo.

Todavia, segundo o educador, pesquisas até então realizadas em relação à maturidade, apresentam a mesma lacuna, porque seguem o mesmo critério: *o do valor global* para a média de crianças, e não as considera para verificação individual. Colocando a questão dessa forma, Lourenço Filho afirmava que a condição para a aquisição da leitura e da escrita, *independente da idade cronológica ou mental*, exigia a atuação de um conjunto de fatores específicos, nomeada de *nível de maturidade,* processo natural e interno de desenvolvimento.

O quadro seguinte apresenta à direita, os fatores relacionados a habilidades e hábitos que expressam tal maturidade, e à esquerda os testes cabíveis ao exame de cada habilidade que concorre para a coordenação de movimentos.

Quadro 1. Testes para verificação da maturidade para aprendizagem da leitura.

Habilidades	Testes
1. Coordenação Visual-motora	Teste 1 *(cópia de figuras);* *Teste 3 (reprodução de movimentos);* *Teste 7 (recorte em papel)*
2. Resistência à inversão na cópia de figuras	Teste 3 *(reprodução motora e gráfica de movimentos)*
3. Memorização visual	Teste 2 (denominação de 7 figuras apresentadas, em conjunto, por 30").
4. Coordenação auditivo-motora	Teste 6 *(reprodução de polissílabos não usuais.*
5. Capacidade de prolação[60] 6. Resistência à ecolalia[61]	Testes 4 e 6 *(reprodução de palavras usuais e não usuais).*
7. Memorização auditiva	Teste 4 *(reprodução em palavras de uso corrente).*
8. Índice de fatigabilidade	Teste 8 *(pontilhação em papel quadriculado)* Teste 7 *(recorte em papel)*
9. Índice de atenção dirigida	Teste 2 (denominação de figuras); Teste 5 (reprodução de narrativa); Teste 7 (recorte);

[59] O grifo é do autor.

[60] Pronuncia em voz alta e clara.

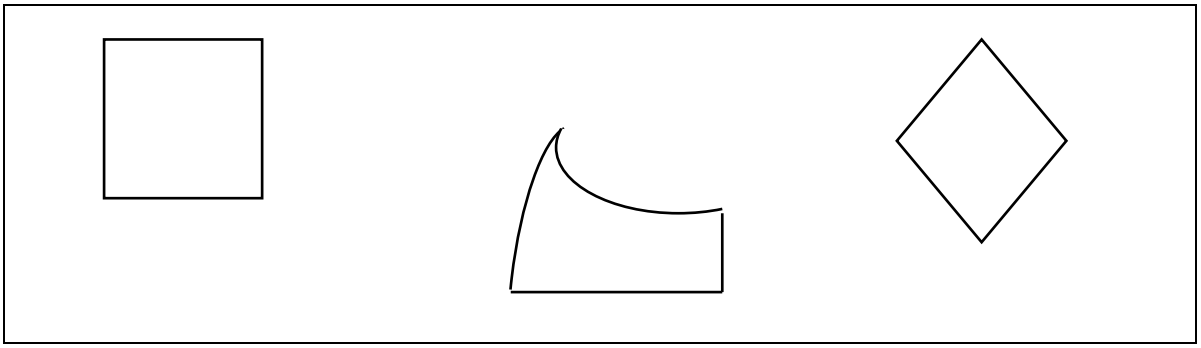
[61] Segundo Saad e Goldfeld (2009, p. 256) A ecolalia é um fenômeno linguístico considerado característico de pessoas autistas. Ela é comumente definida como "uma repetição em eco da fala" – ecoada - Existem dois tipos de ecolalia: *imediata,* ocorre a repetição logo em seguida a uma afirmativa e *tardia* um pouco tempo depois. "Alguns pesquisadores consideram a ecolalia como uma repetição sem significado, e sem propósito aparente, como uma indicação da severidade da desordem"

	Teste 8 (pontilhação).
10. Vocabulário e compreensão geral	Teste 2 *(denominação de figuras*); Teste 5 *(reprodução de uma narrativa);* todas as provas, pelo que envolvem de execução a uma ordem dada.

Fonte: *Testes ABC* (1962, p. 57)

Nos *Testes ABC,* o educador ocupou-se em desenvolver as provas, para medir a inteligência da criança, de modo a permitir classificar o comportamento do pensamento, segundo um conceito de valor, para assim, por normas estatísticas, estabelecer a distribuição em relação às diferentes idades. E evidencia, também, que o aprendizado da leitura e da escrita é um problema de natureza técnica. Nesses termos, Lourenço Filho pensou os *Testes ABC* como o instrumento que, por excelência, tornaria esse trabalho de fácil aplicação, na medida em que o próprio professor, seguindo as instruções neles contidas, poderia encarregar-se dessa atividade. Lourenço Filho apresenta as normas gerais e os princípios de sua aplicação, com o título *Testes ABC* - *Guia de Exame*. O referido guia oferece a descrição detalhada de cada técnica de exame, desde a verbalização do professor, as finalidades de cada teste, a notação, o como proceder à avaliação, a duração de cada teste, as condições do local de prova, do examinado e do examinador. A título de exemplo apresenta-se, no quadro 2, o teste 1.

Quadro 2 – Teste 1 – *Cópia de figura* – Coordenação visual motora.



Fonte: *Teste ABC* (1962, p. 127).

As figuras representam três pequenos cartões. Cada um é impresso em meia folha de papel branco, sem pauta. Acompanha também o *kit* para esse exame, um lápis preto nº 2 e um relógio para marcar o tempo. A prova consiste em a criança reproduzir a figura num prazo máximo de um minuto, a partir do comando do professor, que deve utilizar as

seguintes palavras na aplicação do teste: *Tome este lápis*. *Faça, neste papel, uma figura igual a esta. Muito bem*! *Agora, faça outra, igual a esta*. *Agora, esta última*. *Muito bem*!

Quanto à avaliação, o professor procede do seguinte modo:

> AVALIAÇÃO. – Quando a reprodução do quadro estiver perfeita, ou com dois lados apenas sensivelmente maiores, conservando todos os ângulos retos, o losango com os ângulos bem observados, e a terceira figura reconhecível – 3 *pontos*;
>
> – quando as três figuras forem imperfeitas, mas dessemelhantes – 1 *ponto*;
>
> – quando as três figuras forem iguais entre si (três tentativas de quadrado, três células, três simples rabiscos) ou apresentarem desenhos quaisquer de invenção (uma casa, um balão, por ex.) – zero.
>
> O examinador anotará se a criança copiou com a mão direita ou esquerda. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 127-8).

Para Lourenço Filho os *Testes ABC* servem para o diagnóstico e prognóstico, pois o perfil da classe instrui o professor quanto à deficiência média dos alunos e nos diferentes aspectos funcionais do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, em consequência, a organização dos exercícios corretivos ou de estimulação, úteis para todos os alunos (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 140).

Lourenço Filho[62] expressa, nos *Testes ABC*, as bases da Escola Nova e especificamente, nos Guia de Exame**,** as características de um "manual científico" de instrução, destinado aos professores primários. Com os *Testes ABC*, o educador brasileiro tinha objetivo de despertar nos professores brasileiros o interesse pelas questões da psicologia aplicadas à educação. Esse livro, divulgado pelo próprio autor em artigos e manuais de ensino – como os publicados na Biblioteca de Educação – atinge tanto o professor primário em exercício, quanto aqueles ainda estudantes dos cursos normais, tornando-se o manual de instrução para uso das novas cartilhas.

Passa-se agora, dessa parte do estudo, à Cartilha do Povo (1928) que, embora publicada anteriormente aos *Testes ABC,* foi elaborada concomitantemente com as pesquisas que o originaram. Concretiza, portanto, os fundamentos teóricos balizados para a organização das classes homogêneas e diferenciais, e os procedimentos técnicos adequados para lidar com elas.

[62] Lourenço Filho se destaca no desenvolvimento de técnicas modernas de medidas escolares, sendo ele o primeiro a aplicar efetivamente as técnicas de medidas na reorganização escolar primária, em São Paulo, e o primeiro a elaborar instrumentos próprios de medida. (CARVALHO, [19??] p. 100).

4.4 **Cartilha do Povo:** para ensinar a ler rapidamente

Figura 1– Capa da *Cartilha do Povo*
726ª edição, 1951

Esta é a capa da *Cartilha do Povo*, aqui tomada para análise. No alto, o título da Cartilha, no meio a imagem da professora com o livro aberto e ao seu lado, quatro crianças, abaixo o nome completo do autor, Manuel Bergström Lourenço Filho, o ano de publicação desta cartilha, 1951, a edição correspondendo a 726ª, a editora, *Edições Melhoramentos,* que comprou os seus direitos autorais, em 1930. No interior, na primeira página, a informação de que as ilustrações são de Fernando Dias da Silva.

A Cartilha do Povo, a primeira de uma série de livros didáticos escritos por Lourenço Filho, foi utilizada por mais de seis décadas nas escolas brasileiras. É um compacto manual didático contendo quarenta e oito páginas[63], com quarenta lições**,** para instruir o aprendizado da leitura e da escrita. Apresenta as lições com gravuras coloridas das palavras-chave e impressões de letras em maiúsculas e minúsculas. As lições, segundo os tipos de relação do sistema gráfico do português[64], seguem uma ordem por nível de dificuldade.

Desse modo, a 1ª lição apresenta os dedos da mão espalmada, as vogais na sequência habitual. A 2ª e a 3ª lições, demonstradas na figura 3, apresentam à esquerda, as vogais e os ditongos, e a direita, a palavra-chave, *a bola* e suas respectivas combinações.

[63] Faltam nessa cartilha oito páginas: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28.
[64] O nosso sistema de escrita apresenta diferentes relações entre sons e letras, caracterizadas em três tipos 1. cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra, então existe uma relação direta entre letra e som, que são chamados de relações biunívocas, exemplo: pato [p] bola [b]. 2. Uma unidade sonora (som) tem mais de uma representação gráfica (letra), exemplo: irmã, samba, manga[ã] ou pombo [õ] e ainda uma unidade gráfica – letra – representa mais de uma unidade sonora (som), exemplo [r]ato [r] ratoei [r]a ou a[r]anha, sãos chamadas de relações cruzadas; 3. por fim as relações em que não há uma previsibilidade entre a letra e o som, exemplo: Ca[s]a a[z]ar, [j]eito, [g]elo, pen[s]a e lan[ç]a, te[s]te, te[x]to. (SIGWALT, 1992, p. 15)

Figura 2 – Cartilha do Povo - À esquerda a 2ª e 3º lição: as vogais e os ditongos

A página referente à 2ª lição apresenta dois momentos, separados a partir do desenho de um menino, brincando no campo com uma bola e um cachorro. (Figura 2) Na parte superior, as vogais com as combinações**,** em um grupo de doze séries de ditongos.

À direita, a 3ª lição introduz a palavra-chave [bo-la]. Logo abaixo, o menino à esquerda e a menina à direita, ambos com as mãos ao alto segurando uma bola e na vertical, as sílabas [sons] que serão estudados. Ao meio da página, as palavras formadas pela combinação dessas consoantes e vogais, conforme mostra a 3ª lição. E na parte inferior da mesma lauda, repetem-se as mesmas sílabas (sons) estudadas, na horizontal, e algumas frases, notem-se, todas separadas por hífen: [eu be-bi].

Pode-se dizer que, nessas lições, as gravuras ilustradas pelas coisas que as crianças gostam de fazer e pelas coisas que lhes são familiares, forjam um apelo à ideia de respeito às crianças. O menino no campo brinca com a bola, divertimento preferido dos garotos, o cachorro seu grande amigo. O menino, o campo, a bola e o cachorro expressam a ideia de liberdade e lazer. O aprender pode ser prazeroso como o brincar, e as coisas familiares representam por um lado, *a realidade* da criança, e por outro, o aprender pelas coisas fáceis e simples.

Figura 3 – *Cartilha do Povo* – 4ª lição e à direita a 5ª lição

À esquerda, a 4ª lição apresenta as palavras-chaves: [bo-ca] e [bo-ne-ca] e as sílabas estudadas (sons), todas separas por hífen. À direita da página, a 5ª lição e as palavras-chave: [ca-ne-ca] e [ca-ne-ta] com as sílabas (sons): [ta, te, ti, to, tu] - [na, ne, ni, no, nu]. Abaixo as sílabas: [ca e co]. Seguindo sempre a mesma estrutura, logo abaixo das sílabas a formação de vocábulos, conforme as possibilidades de combinação.

Note-se que na palavra-chave [bo-ca], pretexto para trabalhar as sílabas (sons), combinação da consoante [c] com as vogais, omitem o som [cu]. Na parte inferior encerram as lições com a formação de frases, cuja intenção é, exclusivamente, utilizar e reforçar as sílabas estudadas. (Figura 3).

Na sequência, a 6ª e a 7ª lições, não guardam nenhuma relação entre si. Tipicamente um grupo de palavras forma um conjunto de frases, sem significado, segundo um padrão que consiste no reforço dos caracteres já aprendidos, conforme mostra a figura 4. Caracteristicamente, o que tem orientado as lições é a incidência das sílabas das palavras-chave que aumenta o repertório de palavras aprendidas.

6.ª Lição

ba-te
não ba-te
be-be
não be-be

Ni-co-ta ba-te na bo-ne-ca.
Ni-ta não ba-te na bo-ne-ca.
Ni-ta ni-na a bo-ne-ca.
A bo-ne-ca é bo-ni-ta.
Não ba-ta na bo-ne-ca.

To-tó ta-tu
ba-ta não ba-ta

Não ba-ta no ta-tu, Ti-to.
O ta-tu não é bo-ni-to.
O ta-tu ba-teu na to-ca.
to-ca tou-ca.

8

7.ª Lição

O da-do O de-do

da de di do du
dou dei dia

da-do de-do di-to do-no di-ta-do
na-ta ne-to ni-na no-ta noi-te
ba-la be-lo bi-co bo-ca bu-le

co-la
ca-la
ca-da
ca-la-do
ca-de-a-do

ca-ta ca-da ca-la-do
do-no Do-na-to

9

Figura 4 – Cartilha do Povo - 6ª e 7ª lições

O texto da 6ª lição (figura 4) introduz a palavra de negação "não" que sugere, subliminarmente, uma conduta de obediência, uma *chancela* na cartilha que registra na mente da criança um tipo de comportamento. Seguindo a mesma forma de apresentação, o conteúdo da 8ª lição é um reforço dos (sons), [b, n, t, c, d, l] e acrescendo-se, nessa lição, os numerais de 1 a 10 nas frases.

Da 2ª lição até a 11ª foram trabalhadas as combinações do sistema gráfico português, cujas *relações* são chamadas de *biunívocas*, em que cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra.

A 12ª lição introduz a ideia de artigo definido e do plural. As lições, seja pelas frases e/ou gravuras, são também de natureza disciplinar, pois, objetivamente, sugerem sempre a forma de comportamento que orienta a conduta da *criança boa*. Na 12ª lição, tal como mostra a figura 5, na página seguinte, no texto à esquerda – conjunto de frases – a gravura de um menino todo uniformizado, com os livros embaixo do braço esquerdo, insinua o menino *bem educado*, comportado e disciplinado: *o bom menino*.

12.ª Lição

1. Es-te me-ni-no é um bom me-ni-no.
2. Es-te me-ni-no é o Lu-lu.
3. Lu-lu vai à es-co-la.
4. Lu-lu es-tu-da na es-co-la.
5. Lu-lu es-tu-da mui-to.
6. Lu-lu tem bo-as no-tas.

um	me-ni-no	u-ma	me-ni-na
um	bo-ne-co	u-ma	bo-ne-ca
um	ma-ca-co	u-ma	ma-ca-ca

es-te	es-tes	las-ca	las-cas
es-ta	es-tas	cas-ca	cas-cas
es-tu-do	es-tu-dos	les-ma	les-mas
es-ca-da	es-ca-das	ves-pa	ves-pas
es-mo-la	es-mo-las	des-te	des-tes
es-co-la	es-co-las	des-ta	des-tas
es-co-va	es-co-vas	tes-ta	tes-tas

a as e es o os
um u-ma

14

13.ª Lição

O pa-to O pom-bo

pa pe pi po pu
pai pio
pam pum pão

pa-po	pu-la	pos-to
pa-pa	po-te	pas-to
pi-pa	pi-to	pa-to
po-vo	pu-lo	pa-ta
pe-lo-ta	pau	pa-ta-da

1. Eu vi o pa-to e o pom-bo.
2. O pom-bo vo-a, o pa-to não vo-a.
3. O pa-to na-da, o pom-bo não na-da.
4. O pom-bo é u-ma a-ve.
5. O pa-to tam-bém é u-ma a-ve.
6. Es-te pa-to é do Do-na-to.
7. Es-te pa-to tem um pa-po bo-ni-to.
8. Vi o pa-to na es-ca-da da es-co-la.

15

Figura 5 – Cartilha do Povo - 12ª e 13ª lições.

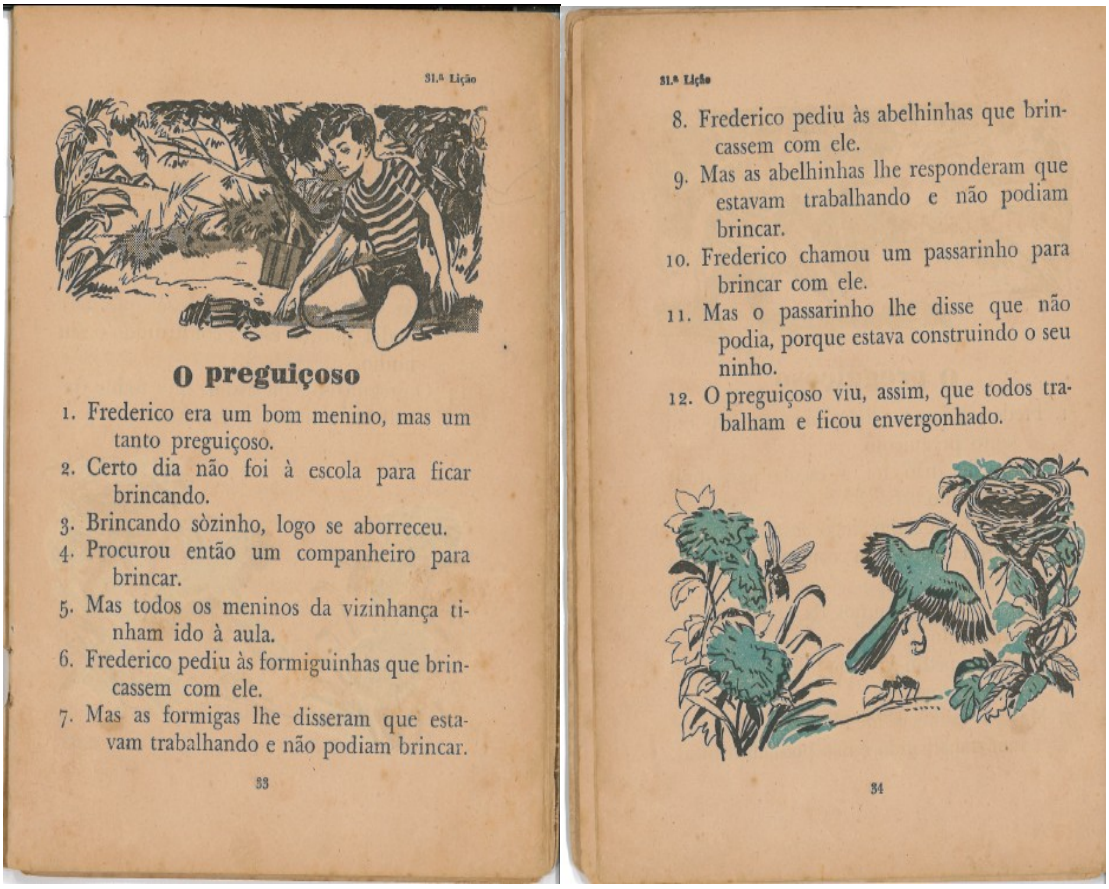
Da 13ª a 31ª lição são introduzidas as *relações cruzadas*, em que uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica ou uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Para trabalhar as *relações cruzadas*, nessa cartilha, na 13ª lição, (Figura 5) a palavra-chave foi pombo [õ]. Já na 14ª lição, as palavras-chave [O **r**ato] e [A ratoei**r**a] continuam a explorar essas relações, onde o rato e a ratoeira são as palavras-chave para mostrar que uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora.

Na 32ª lição, com o título [A letra mágica], apresenta-se a letra [x] com os diferentes valores que ela assume em diferentes posições: [**chê**: xarope] [**qsê**: fixo] [**zê** exame] [**cê**: auxílio] e [**ésse** em explicar]. Observou-se que, em nenhuma lição, foram apresentadas atividades para trabalhar as *relações arbitrárias,* em que as letras e o som não têm uma relação previsível, ou seja, duas letras podem representar o mesmo som ocupando uma mesma posição[65], como, por exemplo: [g ou j **j**eito|**g**esso][z ou s **r**eza|ca**s**a][c ou s **c**into|**s**ino] [s ou ç pen**s**a|lan**ç**a] etc.

Além disso, a partir da 31ª lição apresentam-se textos mais extensos chamados de historieta, todas de fundo moral. A primeira delas, intitulada *O preguiçoso***,** conta a

[65] A esse respeito cabe uma ressalva. Como já explicitado anteriormente, faltam nessa cartilha (9) laudas, desde a página 21 até a página 29.

história de Frederico, um bom menino, mas que foi negligente, faltou à aula para brincar, e consequentemente, acabou sozinho.



31.ª Lição

O preguiçoso

1. Frederico era um bom menino, mas um tanto preguiçoso.
2. Certo dia não foi à escola para ficar brincando.
3. Brincando sòzinho, logo se aborreceu.
4. Procurou então um companheiro para brincar.
5. Mas todos os meninos da vizinhança tinham ido à aula.
6. Frederico pediu às formiguinhas que brincassem com ele.
7. Mas as formigas lhe disseram que estavam trabalhando e não podiam brincar.

33

31.ª Lição

8. Frederico pediu às abelhinhas que brincassem com ele.
9. Mas as abelhinhas lhe responderam que estavam trabalhando e não podiam brincar.
10. Frederico chamou um passarinho para brincar com ele.
11. Mas o passarinho lhe disse que não podia, porque estava construindo o seu ninho.
12. O preguiçoso viu, assim, que todos trabalham e ficou envergonhado.

34

Figura 6 – Ilustração da 31ª lição da Cartilha do Povo (1951 p. 33-34).

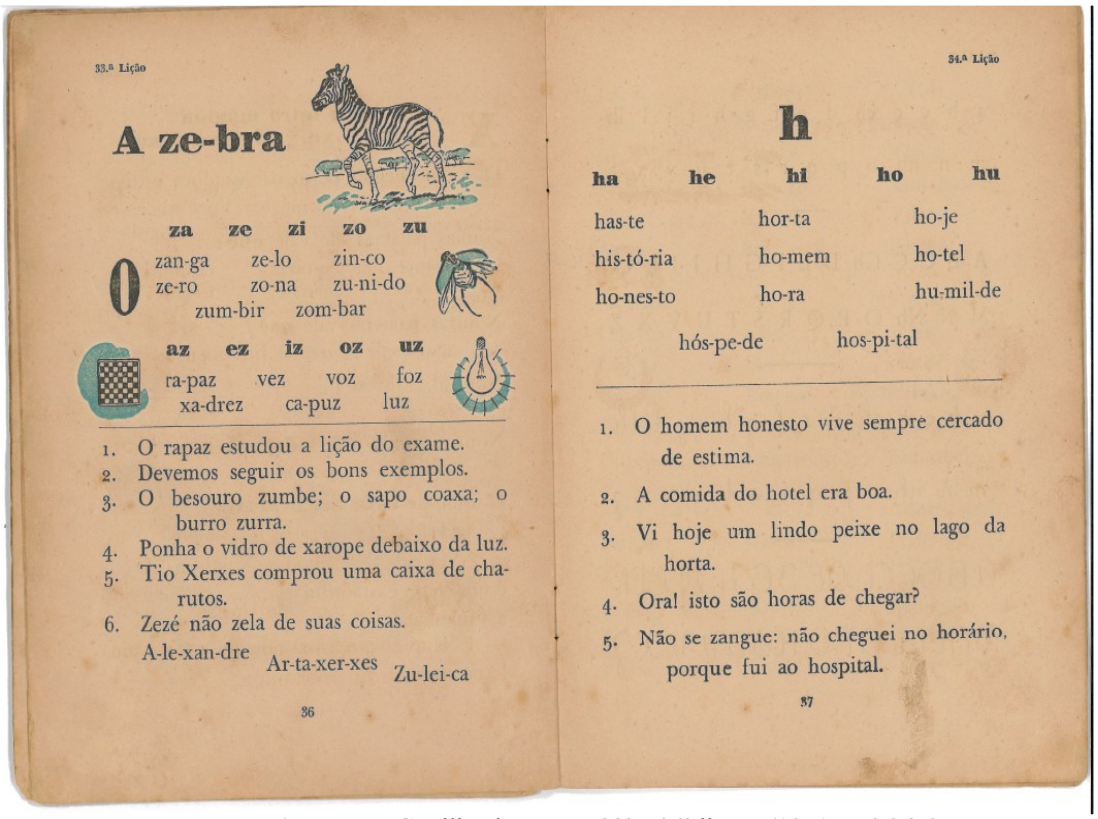
O texto é curto, composto de doze frases objetivas. O autor, na personagem de Frederico, representa a indolência e a inércia do menino, bem como, a consequência típica desse tipo de comportamento. Os *meninos bons* e de conduta irrepreensíveis representam aqueles que desejam estudar para crescer.

Enquanto a imagem dos animais, como as formigas, as abelhas e os passarinhos simbolizam os cidadãos trabalhadores que contribuem para o progresso da sociedade e, por consequência, para o bem de si mesmos e da coletividade. Todos esses são *integrados* à sociedade, os demais se marginalizam, caem no isolamento, mas podem regenerar-se desde que reconsiderem suas condutas, eis a moral dessa história.

Com o pretexto de ensinar as letras [z e h], o conteúdo da 33ª e 34ª lições configura a reincidência dessas letras, sendo os textos, aparentemente, voltados especificamente para o treino dessas consoantes. Mas, em suas frases objetivamente

numeradas, seus conteúdos indicam que todos devem seguir os *bons exemplos* e que cada um tem uma função especifica: “O besouro zumbe, o sapo coaxa, o burro zurra”.

As frases, aparentemente desconexas textualmente, vendo-se as lições ilustradas na figura 7, difundem, na verdade, uma lógica bem determinada: apregoam o cumprimento dos deveres por parte do cidadão e o consenso social e naturaliza as hierarquias sociais.



33.ª Lição

A ze-bra

za ze zi zo zu

O zan-ga ze-lo zin-co
ze-ro zo-na zu-ni-do
zum-bir zom-bar

az ez iz oz uz

ra-paz vez voz foz
xa-drez ca-puz luz

1. O rapaz estudou a lição do exame.
2. Devemos seguir os bons exemplos.
3. O besouro zumbe; o sapo coaxa; o burro zurra.
4. Ponha o vidro de xarope debaixo da luz.
5. Tio Xerxes comprou uma caixa de charutos.
6. Zezé não zela de suas coisas.

A-le-xan-dre Ar-ta-xer-xes Zu-lei-ca

36

34.ª Lição

h

ha he hi ho hu

has-te hor-ta ho-je
his-tó-ria ho-mem ho-tel
ho-nes-to ho-ra hu-mil-de

hós-pe-de hos-pi-tal

1. O homem honesto vive sempre cercado de estima.
2. A comida do hotel era boa.
3. Vi hoje um lindo peixe no lago da horta.
4. Ora! isto são horas de chegar?
5. Não se zangue: não cheguei no horário, porque fui ao hospital.

37

Figura 7 – Cartilha do Povo - 33ª e 34ª lições (1951, p. 36-37)

O conteúdo didático expresso nos textos sugere o comportamento social adequado. Na coletividade, cada um exercendo sua função, ocupa uma posição que orienta o desenvolvimento de toda sociedade. O homem honesto, virtuoso, tem o privilégio de ser bem aceito por todos. De fato, os textos da cartilha não são textos bons para se alçar o conhecimento, inclusive para incentivar a leitura, mas sem dúvida *são bons textos* – frases lógicas para a lógica a que se propõe: o consenso social, a marca para o controle social.

As últimas lições, a partir das brevíssimas narrativas, apresentam mais quatro historietas: [Já sei ler], [A galinha esperta], [A nossa bandeira] e [Minha terra], finalizando com o Hino Nacional.

37.ª Lição

Já sei ler

1. Já sei ler!
2. Já sei ler nos livros, nas cartas e nos jornais.
3. Que bom! Posso agora aprender lindas histórias.
4. Posso conhecer minha terra, o meu querido Brasil, lendo histórias de viagens.
5. Posso saber o que outros homens fizeram e pensaram há muito tempo.
6. Posso escrever cartas aos meus amigos e parentes.
7. Como é bom saber ler!
8. Todos os brasileiros precisam saber ler.
9. O brasileiro que não sabe ler não é bom brasileiro.
10. Devemos ensinar a ler aos que não sabem.

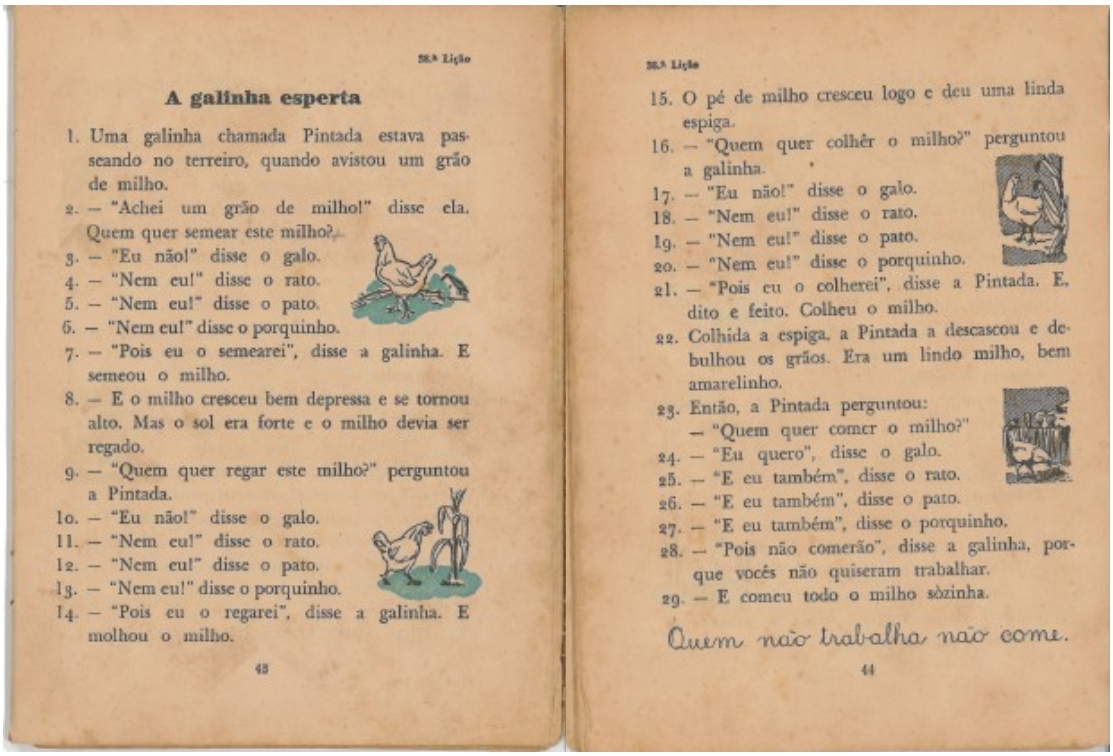
Como é bom saber ler!

42

Figura 8 Ilustração 37ª
Lição da Cartilha do Povo (1951, p. 42)

Essas histórias abordam caracteristicamente, temáticas de fundo *ético-moral* que remetem à ideia de construção de uma condição social que depende do esforço de cada um, e que o individuo *integrado* à sociedade, obtém o seu sucesso e contribui para o progresso de sua pátria, a propósito, integrado no pensamento liberal.

A 37ª lição, *Já sei ler* apresenta dez frases que atribuem ao bom cidadão o compromisso com sua Pátria, exaltando a importância de saber ler, com textos apelativos ao sentimento de solidariedade e cooperação. Na sequência, a 38ª lição, uma pequena fábula que conta a história de Pintada, uma Galinha Esperta, ilustrada pela figura 9.



38.ª Lição

A galinha esperta

1. Uma galinha chamada Pintada estava passeando no terreiro, quando avistou um grão de milho.
2. — "Achei um grão de milho!" disse ela. Quem quer semear este milho?
3. — "Eu não!" disse o galo.
4. — "Nem eu!" disse o rato.
5. — "Nem eu!" disse o pato.
6. — "Nem eu!" disse o porquinho.
7. — "Pois eu o semearei", disse a galinha. E semeou o milho.
8. — E o milho cresceu bem depressa e se tornou alto. Mas o sol era forte e o milho devia ser regado.
9. — "Quem quer regar este milho?" perguntou a Pintada.
10. — "Eu não!" disse o galo.
11. — "Nem eu!" disse o rato.
12. — "Nem eu!" disse o pato.
13. — "Nem eu!" disse o porquinho.
14. — "Pois eu o regarei", disse a galinha. E molhou o milho.

43

38.ª Lição

15. O pé de milho cresceu logo e deu uma linda espiga.
16. — "Quem quer colhêr o milho?" perguntou a galinha.
17. — "Eu não!" disse o galo.
18. — "Nem eu!" disse o rato.
19. — "Nem eu!" disse o pato.
20. — "Nem eu!" disse o porquinho.
21. — "Pois eu o colherei", disse a Pintada. E, dito e feito. Colheu o milho.
22. Colhida a espiga, a Pintada a descascou e debulhou os grãos. Era um lindo milho, bem amarelinho.
23. Então, a Pintada perguntou:
— "Quem quer comer o milho?"
24. — "Eu quero", disse o galo.
25. — "E eu também", disse o rato.
26. — "E eu também", disse o pato.
27. — "E eu também", disse o porquinho.
28. — "Pois não comerão", disse a galinha, porque vocês não quiseram trabalhar.
29. — E comeu todo o milho sòzinha.

Quem não trabalha não come.

44

Figura 9 - Ilustração 38ª lição da Cartilha do Povo (1951, p. 43)

A Galinha esperta encontra um grão de milho no terreiro e pede ajuda a seus pares: o galo, o rato, o pato, o porquinho, para plantar e semear aquele grão. No entanto,

seus amigos se recusaram a compartilhar com ela as etapas que a atividade exigia: semear, regar, colher, descascar e debulhar. Nessa pequena história, o autor personificou na Galinha Pintada, o homem virtuoso, esperto e trabalhador. Faz a apologia da multiplicação pelo mínimo, da liberdade, do esforço individual, da necessidade de participar e partilhar. Enfim, evidencia subliminarmente o discurso do sucesso pela virtude do homem. Assim, personifica na figura do homem trabalhador, o sucesso, que depende exclusivamente da virtude humana: plantam-se os frutos para colhê-los, colhem-se os frutos que foram plantados, e semeiam-se os frutos que se deseja colher. Logo, o sujeito aparece como o único responsável pelo seu destino.

A princípio, pode-se dizer que os textos da *Cartilha do Povo* são isolados e soltos, basicamente frasais, logo, destituídos de conteúdo. Mas para uma reflexão mais ampla, cabe perguntar de que conteúdo se está falando. Ou de qual perspectiva ideológica se toma o conteúdo subjacente, no texto dessa cartilha de aprender a ler e escrever. Do ponto de vista ideológico, responde como um programa de leitura deveras coerente, pois o autor da cartilha concebe a leitura como um processo *reativo* que provoca atitudes ou sentimentos: [...] "tanto quanto as palavras ou frases sejam *possíveis estímulos* de pensamentos, assim também se apresentam como *possíveis estímulos* de estruturas emocionais implicando em atitude ou sentimentos". (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 47).

Se se considerar o contexto histórico em que a cartilha foi produzida, todo conteúdo nela proposto, desde os ícones ilustrativos das ações e comportamentos, as palavras-chave, as frases e as historietas, vê-se que são altamente significativos, dado o conceito de leitura e escrita no âmbito do processo de alfabetização.

Se se considerar o contexto histórico em que a cartilha foi produzida, todo conteúdo nela proposto, desde os ícones ilustrativos das ações e comportamentos, as palavras-chave, as frases e as historietas, vê-se que são altamente significativos, dado o conceito de leitura e escrita no âmbito do processo de alfabetização.

4.5 Testes ABC e a Cartilha do Povo: apesar dos limites, a permanência

Um dos mais caros objetivos do educador no desafio de enfrentar os problemas da alfabetização na escola moderna, foi o de tornar o ensino da leitura e da escrita, simples, fácil, econômico e rápido, características bem pontuadas, desde a proposta de Coménio.

Nos *Testes ABC* e na *Cartilha do Povo,* propagada pelo autor no primeiro parágrafo da pagina dois, anverso da folha de rosto: "O plano desta cartilha é extremamente simples".

Por tal consideração, buscou-se fazer uma análise desses instrumentos, com vistas a evidenciar o caráter instrumental a que estão subordinados os mecanismos de ler e escrever, para que se possa refletir sobre os princípios teóricos que, historicamente, têm informado a natureza da leitura e da escrita, e que vêm delineando as práticas dos professores alfabetizadores.

A história por vezes nos falta, ou falta-nos o entendimento histórico das coisas. Em um texto, reflexões sobre a história, eis o que diz Goldfarb:

> Nós todos temos uma certa tendência a considerar o mundo que nos cerca como natural. [...] que a forma atual de ser da escola é a forma natural da escola ser. [...] houve uma época em que nem se pensava em criar escolas, épocas, enfim, em que os homens foram tão primitivos que pouco se distinguiam dos animais, [...] quase sem língua falada e sem a escrita. (GOLDFARB, 1995, p. 37).

A esse respeito, Gilberto Luiz Alves pontua que os estudos sobre os manuais têm sofrido historicamente de uma mesma problemática: na condição de instrumento do trabalho do professor são vistos como "coisa". Souza (2010, p. 91) também chama a atenção para essa "naturalização" – "[...] o manual didático passa a ser o instrumento de proa, na escola, [...]", ou seja, como instrumento hegemônico acaba sendo visto não mais em sua natureza histórica, mas naturalmente como "coisa".

Conforme Mortatti (2002), a *Cartilha do Povo,* editada pela primeira vez em 1928, encontra-se, em 1942 na sua 276ª edição, com 300.000 exemplares. Segundo a autora essa quantidade equivaleria à média das tiragens de milhares edições sucessivas. A partir da década de 1970, a média de exemplares começa a diminuir, mas em 1986, a cartilha em sua 2.201ª edição, encontra-se com uma tiragem de 5.000 exemplares. Por mais de meio século, ao lado do livro, *Testes ABC,* essa cartilha marcou presença no ensino primário, aparecendo muitas vezes nas listagens das obras indicadas pelos órgãos de administração escolar paulista. A mesma autora afirma que esse fenômeno de permanência pode ser observado em relação a várias cartilhas do século XX. Pode-se dizer que elas ganharam lugar privilegiado no ensino da alfabetização, foram de tal modo naturalizadas, que acabaram sendo consideradas o instrumento exclusivo para o aprendizado da leitura e da escrita.

Feitas essas observações, cabe informar que se tomaram para análise os métodos e conteúdos de alfabetização nos livros didáticos, visando evidenciar, tanto a natureza histórica dos processos didáticos, e, com efeito, o encolhimento dos conteúdos vinculados ao método, desde a criação desse instrumento, o que se ensina na escola e o como se ensina estão enraizados nele. O lugar e a função dos manuais didáticos, por sua natureza histórica, a priori, já estão definidos, bem como a simplificação dos conteúdos neles objetivados. Porém, os conteúdos e métodos, embora enraizados na lógica do livro didático, expressam características distintas, segundo as necessidades estabelecidas pelas transformações ocorridas no interior das sociedades.

Os manuais didáticos, por suas funções de simplificação e objetivação do trabalho didático, se dividiram em dois tipos: uma para o professor e outra para o aluno, estrutura que foi se tornando típica e por isso apareceu na obra de Lourenço Filho. Embora com suas particularidades, apresentam na sua forma uma estrutura comum: visam a um conteúdo simples e objetivo, utilizando-se de texto curtos, apelam para o recurso de imagens, e primam também pela graduação de dificuldades, de forma linear. As formas, ou seja, os meios que caracterizam os manuais didáticos, instituídos com os métodos para possibilitar a ampliação do ensino – educação para o povo – diferem dos textos clássicos e dos compêndios. Como diz Lancillotti (2008, p. 207), sob a égide do capitalismo monopólico, particularmente a partir dos anos 60 do século XIX, a escola se ampliou, tornando-se a instituição, por excelência, para a formação das novas gerações, mas o ensino efetivamente se simplificou.

Tomou-se em consideração que, dada a sua natureza histórica, os manuais didáticos prescrevem os seus limites pela especialização, enraizada na base técnica da manufatura, já evidenciada no capítulo um. Nasceram por imposição dos novos tempos, em decorrência de um novo modo de produção, que serviu à sua inspiração. Era o modo mais avançado à época e respondia às necessidades de universalização do ensino. Por essa perspectiva, pretende-se colocar em questão a sua permanência no espaço escolar e, com efeito, a sua contradição para a contemporaneidade.

Tratando-se de Lourenço filho, no século XX, a escola já ganhara maior ampliação, e a proposta comeniana se concretizara, e o ensino coletivo e simultâneo revelava a dificuldade em alcançar todos os alunos, haja vista as diferenças de cada um no processo de assimilação dos conhecimentos. A alfabetização é o conhecimento base para todo ensino e, também, um aprendizado complexo para a criança; é o reflexo dessa

dificuldade que se marca na organização do trabalho didático, na escola moderna, cujo fundamento é o ensino coletivo e simultâneo.

Se Coménio criou a divisão do trabalho didático por níveis de ensino, distribuindo-o por meio de disciplinas específicas com os instrumentos de trabalho para cada área de conhecimento, em classes e graus de ensino, conforme a idades e níveis de adiantamento, Lourenço Filho procurou, no interior desse ensino coletivo, resolver o problema do ensino simultâneo, frente à problemática da alfabetização – o índice de analfabetismo, a repetência nas séries iniciais – era preciso restabelecer a organização escolar no modo coletivo. Daí, balizado pela psicologia, o *Testes ABC* viriam ser a condição objetiva para superar as limitações daquela forma de ensino.

Os *Testes ABC* tornaram-se, incontestavelmente, um instrumento útil aos propósitos de Lourenço Filho: reorganizar as classes homogêneas e diferenciais. O livro destinado a verificar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, permitiu a apreciação rápida e eficiente da capacidade de aprender a ler e escrever. Divulgado como instrumento com metodologia de fácil aplicação, também, ofereceu aos professores os fundamentos da leitura e da escrita, tendo grande aceitação.

A proposta de Lourenço Filho para dar uma resposta aos problemas da alfabetização, com os *Testes ABC,* apresenta aos professores um manual, cumprindo dupla função: de uma parte, colaborou para que as crianças fossem classificadas segundo uma variável relevante na aprendizagem da leitura e da escrita, quando de sua entrada na escola, enfatizando os aspectos teóricos e práticos desse processo, mostrando a ciência a serviço da técnica. De outra parte, possibilitou aos professores primários o diagnóstico e prognóstico, para dar ao problema da alfabetização soluções possíveis. Lourenço Filho (1962, p. 125) afirma: "não há necessidade de qualquer preparação especial sobre testes, por parte do examinador. As provas são tão simples e objetivas e a notação é tão fácil que qualquer pessoa, medianamente inteligente pode encarregar-se dele".

Dando sequência ao seu projeto de alfabetização, Lourenço Filho lançou a *Cartilha do Povo. Essa* cartilha não é acompanhada de um livro-roteiro para o mestre, mas, na apresentação, dirigindo-se aos professores, o autor orienta o seu uso e expõe a excelência de sua criação, como instrumento para mediar o trabalho do professor:

AOS SRS. PROFESSORES

> O plano desta cartilha é extremamente simples. Procurou-se tirar partido da feição silábica do idioma e da representação fonética que a escrita permite [...] No correr das lições não se adotou a ordem alfabética para apresentação de novos elementos, mas a coordenação que tornasse possível *o maior número de combinações representativas de palavras do vocabulário natural das crianças: b, l, n, t, d,* etc.
>
> As lições tanto podem servir ao ensino pela *silabação* como pela *palavração*. [...] Neste caso, o aprendizado deve ser iniciado na 4ª lição. Recomenda-se a quem se encarregue do ensino, professor ou leigo, *que desde logo leve os alunos a escrever, no quadro negro ou no caderno, mediante cópia de modelos* que para isso prepare, e depois, sob ditado. A escrita deve ser feita em letra manuscrita, sem que as sílabas se apresentem separados, como aparecem nas primeiras lições do livro. Desde o inicio se o ensino estiver sendo feito pela *silabação*, ou, julgado conveniente, se estiver sendo feito pela *palavração*, *aconselha-se que aos alunos organizem uma coleção de pequenos cartões ou pedacinhos de papel, em que eles próprios escrevam as sílabas aprendidas.* Com esse material tão fácil de obter-se, terão as crianças elementos de um jogo que lhes despertará grande interesse, e que servirá tanto quanto aos exercícios de verificação das palavras e *sílabas aprendidas como aos de invenção para descoberta de novas palavras e combinação destas em sentenças*. O aluno mais rapidamente compreenderá assim o mecanismo da leitura e logo chegará às historietas apresentadas nas últimas páginas, umas originais, e outras adaptadas.
>
> Todo e qualquer instrumento – e o livro didático não é senão um auxiliar de trabalho – vale pelo uso que dele soubermos fazer. É certo que há instrumentos que parecem indicar a sua mais conveniente utilização. *Falam por si*. Acreditamos que, aqui, algumas das lições, ao menos, explicam ao professor e ao aluno, *pelo próprio arranjo da matéria, o que há de melhor a fazer*. [...] A educação popular não se resume, certamente, nesse aprendizado. A leitura e a escrita representam apenas um instrumento, não trazem em si mesma uma finalidade. Educar o povo será dar-lhe também o civismo, a capacidade de produção, a saúde, o emprego sadio das horas de lazer. A leitura e a escrita estão subentendidas nesse largo programa mas são apenas elementos dele. Bem haja os que para a sua difusão cooperam, desde que não esqueçam o que restará ainda por fazer (LOURENÇO FILHO 1951, p. 2. Grifo nosso).

Evidencia-se, no texto citado, o estabelecimento de um instrumento com uma função de destaque no espaço escolar. Conforme o autor, os instrumentos são um auxiliar ao trabalho, porque são dependentes do uso que se faça deles, mas deixa claro que uns são mais eficazes que outros, por suas características. No caso aqui, a ênfase é dada à *Cartilha do Povo,* o manual didático para ensinar a ler rapidamente.

Ela é *autossuficiente* e *flexíve*l. O nome a qualifica por sua natureza plástica: concorre para o ensino de crianças e adultos, não se prende a um único método, baseando-se na feição silábica do idioma e na representação fonética, pelo arranjo de seu conteúdo

explica o há de melhor a fazer, tanto para o professor como para o aluno. Além disso, pode ser usado por qualquer um, professor ou leigo.

Nessa cartilha está objetivado todo o plano de alfabetização, "um largo programa de leitura e escrita". Segundo o autor, ela funda-se em um plano bastante simples, porém, de excelência, ela mesma *fala por si,* aos professores e aos alunos, *pelo arranjo das matérias*. A cartilha desempenha uma função tão completa e plena, constituindo-se a protagonista no processo de ensinar. Nela o autor organiza as atividades que compõem os conteúdos e os métodos de ensino, de tal modo que ao professor cabe a simples função de executar uma tarefa, pois que esse instrumento magnificente sobrepõe-se ao professor, na medida em que "explica o que há de melhor a fazer". Como diz Alves (2001, p. 99), o domínio da sala de aula desloca-se do professor para o manual didático, submetendo o professor ao controle desse instrumento. Segundo o autor, o manual didático, com toda sua gama de especializações, estreitou os limites do saber exigido do professor, pois, objetivamente, restringiu-o aos seus próprios limites.

A cartilha, pela forma como dispõe o conteúdo e o método, se autonomiza, orienta a perspectiva de que o aluno possa operar o seu aprendizado individualmente. A base técnica desse instrumento visou extinguir a tão comum e enfadonha didática centrada no professor, e decidiu voltar-se para a criança. Eis que existiu aí, a perspectiva da criança ativa, que trabalha sozinha, e da criança no centro da atividade: "o mestre será tanto mais capaz quanto mais rápida e completamente chegue a tornar-se inútil ao aluno, ou seja, tanto quanto possa levá-lo a trabalhar por si, com a própria experiência e com a que alcance nos livros" (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 3-4). Não é à toa que o autor recomenda que os próprios alunos confeccionem cartões para escrever as sílabas estudadas, que serão tanto o elemento de um jogo como instrumento para o exercício de verificação do aprendizado das palavras e sílabas, como também para a descoberta de novas palavras e sentenças. Esse é o sentido que se dá à ideia de colocar a criança no centro do processo de ensino. De fato, a criança, o aluno, também fica preso ao manual didático, da mesma forma que, no caso da alfabetização, a leitura e a escrita ficam presas à escola.

Quanto à programação das lições, a preocupação de Lourenço Filho, não foi adotar a ordem do nosso alfabeto, como sequência necessária ao ensino. A sistematização do conteúdo na *Cartilha do Povo*, apesar de iniciar-se com as vogais, não segue a ordem alfabética na apresentação das palavras-chave, para o aprendizado na formação de novas palavras e frases.

Nota-se que, exceto nas primeiras lições, da terceira em diante, onde começa o trabalho com o alfabeto, há uma sequência: “b”, “c” e “d”, com as palavras-chave, como pode ser observado nas figuras 3, 5, 6 7, mas daí em diante, não há mais o seguimento pela ordem alfabética. O intuito foi o de estabelecer com as palavras iniciais a coordenação que tornasse possível o maior numero de combinações representativas do *vocabulário natural* da criança.

Na obra, *O Ensino e a Biblioteca*, Lourenço Filho deixa explícito que o *vocabulário* da criança, na cartilha, tem um objetivo bem especifico: tomar os fatos reais e usar as palavras certas para criar as ideias exatas. Segundo Lourenço Filho (1944, p. 20) “é preciso *ensinar* a ler, nas escolas, ensinar a ler seriamente, ordenadamente, construtivamente”, mas faltava aos professores o material adequado que os orientasse a ensinar a leitura apropriada e conveniente à própria existência dos alunos, aos seus interesses intelectuais, e à sua idade. Os professores não questionavam a utilidade real dos livros usados para esse ensino, e os alunos por sua vez, na juventude, contentavam-se com o que aprendiam, portanto, as leituras não lhes serviam,

> para confrontar as realidades, para examinar os fatos a que se refira, serve-lhes, antes, para que se afastem dessas realidades, das coisas e das relações que convenha observar, compreender e assimilar devidamente. (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 21).

Na conferência da série *Educação e a Biblioteca*, o educador expressa preocupação com o vocabulário nas cartilhas, nos seguintes termos:

> Torna-se necessário adequar os livros escolares, na sua feição didática e no próprio vocabulário que utilizam [...]. Pois bem, cartilhas – vêdes bem! – cartilhas existem, em nossas escolas, que apresentam quatro, até cinco mil palavras diferentes! Não será isto habituar desde logo a criança no abuso e no desrespeito das palavras, e, por elas próprias das idéias? (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 23).

Nessa conferência, o educador refere-se ao ensino da leitura como uma espécie de psitacismo que dá a entristecer. As palavras tomam o lugar dos fatos reais, das ideias exatas, a imprecisão do que se ensina a ler na escola, teria trazido mais prejuízos**,** do que benefícios aos espíritos. O mais das vezes, abusam-se das palavras, usam-nas sem lastro, no vazio. Assim, as palavras-chave para o estudo das sílabas e formação de frases relacionam-se com objetos que fazem parte do cotidiano, animais, alimentos, costumes e brinquedos. O intuito fora o de enfatizar atitudes e comportamentos, assim como ideia de

valor, de utilidade, de compromisso, de posse e de não posse. Eis algumas frases extraídas da 8ª lição:

> A bo-la é do Ti-to.
> O da-do é do Do-na-to.
> A bo-ne-ca é da Ni-ta.
> A bo-la não é do Do-na-to.
> A bo-ne-ca não é do Ti-to.
> O da-do não é da Ni-co-ta. (p. 10).

As lições caracterizam-se por um grau de complexidade, apresentadas de forma graduada, da mais simples para as mais complexas. Observe-se que as lições são apresentadas com processos técnicos bem distintos, no final de cada sílaba (som) apresentam as frases elaboradas com o objetivo de reforçar os sons estudados, onde o *hífen* representa a marcação do som e a divisão silábica.

Lourenço Filho revela o caráter técnico desse processo de ensino e aprendizagem na medida em que afirma que "a leitura e a escrita representam apenas um instrumento, não trazem em si mesmo uma finalidade", por isso, em primeira instância, o seu projeto visou ao aprendizado do mecanismo de leitura.

Para Lourenço Filho (1944, p. 15, o grifo é do autor) "*não há cultura sem leitura*", todavia, a leitura e a escrita não são o ponto alto do programa da educação popular, são apenas um elemento dele, pois leitura e cultura são elementos complementares, mas a aquisição da cultura exige de cada ser, individualmente, a constante renovação das experiências individuais.

Explica-se, por essa lógica, a marcação da técnica e o conteúdo compacto, bem como a perspectiva instrumental do ensino da leitura. Ao professor cabe dar ao aluno os "princípios e a técnica da autoeducação", pois, a cada ser, cabe "a prática da liberação pessoal pela cultura" (LOURENÇO FILHO, 1944. p. 4).

Na lógica do educador, no projeto de *renovação escolar*, o programa de alfabetização esmera-se em organizar o ensino da leitura e da escrita com procedimentos metodológicos e conteúdos simples de modo que, rapidamente, a criança pudesse adquirir a técnica de ler e escrever. Assim, "a preocupação era com a técnica de leitura e não com o conteúdo da literatura que compõe uma língua" (SOUZA, 2010, p. 78). No entendimento de Lourenço Filho, a questão era instruir no mecanismo de leitura e escrita, já que ela é o instrumental para a aquisição da cultura, daí a configuração técnica precisa e objetiva, atendendo-se ao caráter técnico das atividades de ler e escrever.

A *Escola Nova* indica que a *renovação educativa* deveria começar pela "descoberta da criança", porque entendê-la implicaria a possibilidade de exercer sobre ela a ação e, ao mesmo tempo, assegurar-lhe o trabalho individual por meio do instrumento. Enfim, Lourenço Filho, na perspectiva de solucionar problema do ensino coletivo e simultâneo criou dois instrumentos: os *Testes ABC* e a *Cartilha do Povo.* O primeiro conferiria ao trabalho didático a possibilidade de reorganização das classes de alfabetização, agrupando as crianças por níveis de maturação, o que pressupunha níveis de conhecimento, as crianças organizadas em uma classe homogênea, com um instrumento que lhes assegurasse maior autonomia.

Tal como o autor a descreve, em sua forma e conteúdo, a *Cartilha do Povo* apresenta um caminho fácil e seguro, economiza tempo e fadiga. Essas expressões, características da didática comeniana, pretendem simplificar e objetivar no instrumento do trabalho didático, inclusive porque enfatiza o aspecto técnico do processo de alfabetização.

É importante, entender que, em acordo com o pensamento liberal, o aprendizado era de cunho individual, cada um avança no processo conforme as circunstâncias, interesse e motivação para a leitura. Como se vê, dedica parte de seu esforço a evidenciar os aspectos dos *Testes ABC* como instrumento para a hegemonização das classes e a autossuficiência da cartilha com sua compacta composição e feição técnica eficiente.

Tomando pela apresentação, ele é pretencioso. Ela por si só é a instrução. A *Cartilha do Povo* torna-se, então, o elemento que, na sua condição de instrumento, concretiza as funções, faz as vezes de mediar o acesso os conteúdos escolares e de subsidiar tecnicamente o professor. Lourenço Filho persegue o "relógio", tendo a preocupação com o tempo, economia e produtividade, retirando do seu projeto de alfabetização qualquer possibilidade que possa acender na criança qualquer razão para a leitura, além daquelas postas no próprio universo escolar. Isso, com certeza, não contribuiria para a construção de leitores/escritores para além das oportunidades estritamente instrumentais existentes na própria escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foram sumariadas as questões fundamentais das análises, portanto, não se pretende aqui repeti-las, no entanto, considera-se consequente estabelecer uma síntese das contribuições apresentadas por esta investigação. Nesse sentido, destacam-se alguns dos aspectos que caracterizaram o objetivo que norteou a pesquisa.

Um desses aspectos remete-nos a explicitar o intuito deste trabalho no rol das produções acadêmicas. Tal como foi indicado na introdução, existem publicações expressivas, e em número significativo na historiografia que, com objetivos diversos, tomaram para estudo os métodos, os conteúdos, as trajetórias, enfim, questões diversas que envolvem a problemática da alfabetização. Entende-se que este trabalho, pelo viés metodológico adotado a partir do referencial abalizado por Marx e Engels, a ciência da história, conseguiu trazer a sua contribuição de forma singular, estabelecendo a análise dos métodos e dos conteúdos de alfabetização em manuais didáticos, no movimento universal, conferindo-lhes historicidade. Tratou-se, então, de apreendê-los como instrumentos que, marcados por antagonismos e contradições, traduziram necessidades específicas em fins do século XIX e início do século XX.

Em assim sendo, buscou-se situar o objeto de estudo como produção ancorada no movimento de mudanças estruturais na sociedade que, em dois momentos históricos distintos, assinalaram o caráter técnico do trabalho didático, marcado pelo pragmatismo do "aprender fazendo" e, por consequência, a perspectiva instrumental da alfabetização, no interior do mesmo sistema social. Nesse sentido, pontuou-se que os métodos dedutivo e indutivo, caracterizados como instrumentos de lutas em contraposição à filosofia escolástica, foram tomados como base para a constituição dos métodos de ensino, considerados oportunos à proposta de educação burguesa. E é nesses termos que o limiar da modernidade traça os contornos da leitura e da escrita, na escola moderna, no âmbito da alfabetização.

Outro aspecto importante deu-se no capítulo três, ao abordar os fundamentos e princípios do *método intuitivo*, nas *Primeiras Lições de Coisas*, de Calkins, mostrando como aparecem a leitura e a escrita no processo de alfabetização. No decurso do exame do método e do conteúdo, ficou claro o fim utilitário que o livro conferiu a esse conhecimento.

O caráter *intuitiv*o, peculiar nas *Primeiras Lições de Coisas,* dá a conhecer, de maneira clara, a preponderância dos sentidos para formar os saberes necessários e úteis para vida. Igualmente, as orientações de aplicação, com atividades que o professor deveria adotar rigidamente, na posição, ordem e forma indicam a subordinação do professor ao manual didático. Na análise buscou-se mostrar as fragilidades nos fundamentos e sistematizar as evidências de que o método científico – instrumento basilar para a racionalização das atividades humanas – tornou-se, igualmente, o método expressivo na objetivação do ensino. Ademais, procurou-se ainda, mostrar as controvérsias que envolveram o *método intuitivo* de ensino, haja vista as diferentes interpretações que lhe couberam. Sistematizaram-se, nesse sentido, algumas discussões alçadas por Compayré, que combate a ideia de inovação dos educadores modernos, a partir do *método intuitivo.* O referido educador francês, tanto questiona a existência de um *método intuitivo*, como a "autonomia" que os educadores modernos tendiam dar a esse instrumento.

Observa-se que, pela perspectiva de que todos os conhecimentos e, por consequência, toda instrução dependem os sentidos, condicionou-se a isso a formulação da aprendizagem *ativa,* do saber prático e do seu caráter utilitário. Seria ensinado aos alunos aquilo que poderiam abstrair dos objetos que fazem parte de seu cotidiano e que seriam de utilidade imediata. Foi daí que se nomeou de tradicional e/ou livresco, todo o ensino que privilegiasse outra formação cultural, o uso de obras clássicas, ou a oposição a outras modalidades de educação escolar. Em verdade, advogando a ideia de investida contra o ensino escolástico, o *método intuitivo* seria, dentro da escola, uma necessidade, para simplificar e popularizar o ensino.

Frente às *inovações*, Compayré se contrapôs. No entanto, suas contestações, parecem ter desconsiderado, em sua análise, o processo histórico que produzia a *inovação escolar* em vista de criar as condições para ampliar o ensino. Suas críticas, ainda sensíveis a uma formação cultural mais ampla, entendiam que faltava aos educadores modernos um olhar mais acurado e mais atento às práticas didáticas, para não se deixar seduzir por aquilo que estava em "voga".

Assim, para ele, os métodos são apenas procedimentos de ensino para sistematizar e organizar o trabalho do professor, pois seria esse mestre que, dotado de conhecimento e de virtudes derivadas de seu saber, conduziria plenamente o ensino. Nesse sentido, parece que Compayré, assumiu uma postura entremeada pelo iluminismo e pelo racionalismo. Seu pensamento, avesso às mudanças advindas da nova sociedade, não correspondia às

perspectivas de inovações no ensino que emergiam em uma sociedade que focava no método de ensinar, o pensamento que visa primeiro à prática, o "fazer". Daí o pressuposto do método de partir da observação das coisas concretas. Nessa perspectiva, o valor pedagógico manifestava-se pelo desenvolvimento natural, um aprendizado mais promovido pelo agir, processo ativo da criança, e menos pelo processo de ensino do professor. Não havia um conteúdo escolar para um fim, mas um meio para a educação funcional, sendo o pragmatismo a base da pedagogia intuitiva. Todavia, a eleição do *método intuitivo* não foi um acaso, mas uma condição que se manifestou em um momento em que implicava a emergência da instituição escolar.

Destaca-se, nesse fechamento de trabalho, no capítulo quatro, mais um aspecto relevante. Na análise do projeto de alfabetização de Lourenço Filho, ao conceber a *renovação escolar,* revelam-se dois elementos importantes em sua proposta. O primeiro deles, a perspectiva de superar a problemática do ensino coletivo e simultâneo, por meio da reorganização das classes de alfabetização. O segundo, a instituição dos instrumentos didáticos por ele desenvolvidos, um para medir a inteligência e o outro, a cartilha**,** que traria objetivados os métodos, o conteúdo e o próprio trabalho do professor.

O ensino coletivo e simultâneo constitui-se de forma orgânica na didática de Coménio. Conforme abordado no capítulo um, Coménio, inspirado no modo de produção manufatureiro, constituiu a organização do trabalho didático que começará a se universalizar a partir do século XIX, alcançando sua plenitude no século XX. A característica desse modo de ensinar dá a conhecer os sinais de seus limites, sem muita demora, que se reflete no fracasso e na evasão nas classes iniciais do ensino da leitura e escrita.

Lourenço Filho atribui esse descompasso à ausência de se avançar, nos debates para a discussão dos procedimentos didáticos em si, para a criança, a fim de conhecê-la em suas idiossincrasias. Enfim, para o educador, a escola precisa olhar para cada criança, conhecer e respeitar suas características individuais.

Apropriando-se da psicologia e da biologia teriam então, duas ciências que, aliadas, dariam o suporte para revelar que as possibilidades e capacidades de a criança aprender a ler e a escrever~~,~~ não estavam diretamente ligadas à idade cronológica, mas à maturidade que envolvia o desenvolvimento de determinadas habilidades. Tais descobertas permitiriam a intervenção nos critérios de organização escolar nas classes, bem como a reorientação dos métodos e instrumentos de trabalho.

Daí os *Testes ABC* oferecerem as condições para reorganizar as crianças nas classes, de modo a serem, singularmente, contempladas em seus níveis de desenvolvimento maturacional. E a *Cartilha do Povo*, com o método misto (silabação e ou palavração) – já que para Lourenço Filho o problema não era o método em si – e o conteúdo simples, ganhou um caráter autônomo, pois que o seu próprio arranjo indicaria ao professor o melhor a fazer. Enfim, Lourenço Filho, criou os seus instrumentos com vistas à solução aos problemas do ensino simultâneo e coletivo, característico da organização do trabalho didático comeniano.

Em verdade, o respeito às singularidades de cada um prima não pelo atendimento individual, mas mais pelo individualismo, uma vez que essa forma de organizar marca as crianças por suas capacidades individuais e suas disposições intelectuais. O apelo ao individualismo é uma perspectiva que se configura na sociedade burguesa. Nesse sentido, vale destacar que o projeto de educação desses dois educadores, no decurso das análises do método e dos conteúdos, revelaram em seus fundamentos as perspectivas liberais do pensamento burguês. As relações entre educação e sociedade estabelecida por esses dois reformadores, pautadas por uma concepção idealista, balizadas por métodos e conteúdos pragmáticos, obstaram qualquer possibilidade de formação voltada a outro conhecimento. Entendeu-se que as pedagogias instituídas na base daquelas reformas, caracterizaram impacto sobre o conteúdo escolar acarretando a fragmentação, levando no limite o processo de alfabetização, a colaborar para o encaminhamento da leitura e da escrita como atividades estritamente escolares, o que fortaleceu ao desaparecimento do espírito de leitor/escritor entre crianças e jovens.

Considera-se também importante aspecto a destacar, o fato de que as propostas educacionais desses dois reformistas, embora, em períodos históricos distintos e, portanto, com questões qualitativamente diferenciadas para resolver, marcam uma unidade em sua filosofia: guardam a ideia do espírito do consenso que expressam em seus pensamentos um equilíbrio maior. Eis que a educação escolar é um instrumento, ainda que não o único, mas, em grande parte responsável pela obra de produzir o *senso comum*. Como dizia Mészáros ao afirmar que uma das funções principais da escola é forjar o consenso.

A acepção da reforma de Rui Barbosa, divulgador da obra de Calkins no Brasil, e de Lourenço Filho cumpre a formação do consenso e, nesse sentido, seus propósitos de "educação para a vida" e de "integração à vida social" são perfeitamente claros e coesos, pois são perspectivas que decorrem de seus ideais liberais e burgueses. Toda ou qualquer

condição que obste soluções de coexistência, seria interpretada não como movimento de luta, mas como situação conflitante que, por interesses ideológicos, não contribuem para o equilíbrio de toda a sociedade.

Para finalizar este texto, compartilha-se a concepção de Mészáros concluindo que o *equilíbrio universal*, em direção à igualdade de todos os seres humanos de fato e não apenas de direito, com base também na difusão da cultura e da educação, na sociedade capitalista, é improvável, mas não há que imergir num abismo incorrigível. A educação pode vir a ser um projeto que abranja práticas educacionais que combatam o senso comum e que vislumbre a contraposição ao pensamento hegemônico e, ainda, que vise à formação da emancipação cultural. Todavia, essa possibilidade não cabe e não depende apenas de reformas educacionais e não contará coma mediação de instrumentos como o manual didático.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo grande/MS: ed. UFMS: campinas, SP: Autores Associados, 288p.

_____. **O pensamento burguês no seminário de Olinda: 1800-1836**. 2ª edição. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 256p.

_____. **O Trabalho didático na escola moderna:** formas históricas. Campinas, SP: autores Associados, 2005. (Coleção Educação contemporânea).

ARCE, A. **A pedagogia na "era das revoluções":** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BACON, F. **Novum Organum**. São Paulo: Editora Nova Cultural Lda., 1999.

BARBIER, F. **História do livro**. São Paulo: Paulistana Editora, 2008, 475p.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras Completas de Rui Barbosa, Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946,Vol. X T. II

BARROS J. de. **Cartinha com os preceitos e mandamentos da santa Madre Igreja: 1539 ou gramática na língua portuguesa**. Araújo, G. A. de (Org.) São Paulo: Humanitas: Paulistana, 2008. 176p.

BASTOS, M. H. C. **Uma Biografia dos Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1860-1950) In:** VI Congresso Luso-brasileiro de história da Educação, 2006, . Uberlândia/MG, 2006. Anais, p. 334-49.

BERTOLETTI, E. N. M. **Lourenço Filho e a alfabetização:** um estudo de Cartilha do Povo e da cartilha, Upa, Cavalinho! São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRITO. M. **Lourenço Filho e o Instituto de Educação**. In: Obras Completas de Lourenço Filho: Volume preliminar. Um educador Brasileiro Lourenço Filho – Livro Jubilar organizado Associação Brasileira de Educação. [s/a].

BORGES, B. G. E GATTI JUNIOR, D. O lugar da pedagogia no mundo científico e o papel das disciplinas de base. Inter-ação, Goiânia, v. 38, p. 573-592, set/dez. 2013.

BUISSON, F. Documento. *Conférence sur l'enseignement intuitif par Ferdiand Buisson* (31 de agosto de 1878). Trad. Maria helena Camara Bastos. Hist. Educ. (Online) Porto Alegre, v. 17, n. 39, jan/abr. 2013, p. 231-253.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BA-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CHARTIER, R. e CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo Ocidental**. Editora Ática, 1998.

CALKINS, N. A. **Primeiras Lições de Coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores.** Trad. Rui Barbosa, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. 613p.

CAMARGO, P. E. B. de. **A metáfora da máscara na transição da sociedade feudal para a burguesa**. Mosaicos. Revista de humanidade da UEMS, ano 08, número 03. Dez, 2012.

CARVALHO, R. de. **História do ensino em Portugal:** desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 3ª edição, serviço de educação de Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian – Lisboa, 2001.

COLLARES, S. A. O. de. **História da Cartilha Progressiva (1907) nas Escolas do Estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – faculdade de Educação, Ponta Grossa –PR – 2008.

COMÉNIO, J. A**. Didáctica Magna.** Trad. E Notas Joaquim Ferreira Gomes. 3ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

_____**. A escola da Infância**. Trad. Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Ed. UNESP, 2011. 120p. (Clássico).

COMPAYRÉ. J. G. **Cours de Pédagogie:** théorique et pratique. Vingt-deuxieme édition. Paris. [191-?].

CRISTÓFARO, S. T. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 10, edição, 3ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

DESCARTES, R. **O discurso sobre o método**. Trad. Paulo M. de Oliveira. 1ª Ed. Bauru, SP: EDIPRO, 1996.

DEWEY, J. **A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo**. Ensino, Relógio d' Água Editores, 2002.

EBY, F. **História da Educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais (séc. XVI-séc. XX)**. Trad. Maria Ângela Vinagre de Almeida; Nelly Aleotti, 1970.

FIGUEIRA, A. P. de. **Nascimento da ciência Moderna:** Descartes. **Campo Grande:** Ed. UNIDERP, 2005. 200p.

FIGUEIRA, F. G. **Reflexões sobre a história**. Intermeio – revista do Mestrado de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS v. 1 p.1-104, 1995.

FISCHER, S. R. **História da Leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

GONÇALVES, J. F. **Rui Barbosa pondo as idéias no lugar.** Rio de Janeiro: editora: Editora FGV, 2000, 184p.

GRAMSCI, A. 1978. **Concepção Dialética da História**. 3ª edição, Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1978.

GROSSELIN, Augustin. Manual de phonomimie ou método de ensinar por voz e gesto. 6ª edição, 1905.

HOBSBAWN, E. **A Era das revoluções: Europa 1789-1848**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **Era dos Extremos: o breve século XX:** 1914-1991. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

_____. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOFF, S. **A história da organização do trabalho didático: a palavra e a coisa**. In: Brito, S. H. A. de. [et al] (Orgs.) A Organização do Trabalho Didático na História da Educação. Campinas: SP: Autores Associados: HSTEDBR, 2010.

INCONTRI, D. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

VIRMOND, S. M. **Produções e Escrita de Textos**. In: KLEIN, L. R. Considerações sobre o encaminhamento metodológico no processo de alfabetização. Anais do Curso para Qualificação do Professor Alfabetizador. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação, 1992.

LANCILLOTTI, S. S. P. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Departamento de Filosofia e História da Educação. 329p.

LOURENÇO FILHO, M. **Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente**. 726ª edição. Edições Melhoramentos, 1951.

_____. **A pedagogia de Rui Barbosa.** 4ª edição, Brasília – DF – Inep/MEC. Coleção Lourenço Filho 2. 152p.

_____. **O Ensino e a Biblioteca**: 1ª conferência da série "A educação e a Biblioteca" Imprensa Nacional, Rio de Janeiro – Brasil, 1944.

_____. **Testes ABC:** para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. 7ª edição. Edições Melhoramentos, 1962.

_____. **Introdução ao Estudo da Escola Nova:** bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea. 13ª edição, Edições Melhoramentos, 1978.

LOURENÇO FILHO, Ruy C. B. & Márcio C.B. **Notícia bibliográfica de Lourenço Filho**. In: Obras Completas de Lourenço Filho: Volume preliminar. Um educador Brasileiro Lourenço Filho – Livro Jubilar organizado Associação Brasileira de Educação. [19??].

LUTERO, M. Obras selecionadas: ética: fundamentos – oração – sexualidade – educação – economia, v. 5 2. Ed. Atual. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2011.
Lukács, G. **A teoria do romance:** um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000. 240p.

MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa:** Pensamento e Ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional**.** Fundação Casa Rui Barbosa. Editora Autores Associados, 2002.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11ª edição, Cortez Editora, São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. Livro Primeiro. O Processo de Produção do Capital, 12ª edição, Volume I, Bertrand Editora Brasil S.A. 1988.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach).** 8ª edição. Editora HUCITEC, 1991.

MÉSZAROS, I. **O Poder da Ideologia**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São: Boitempo Editorial.

MÉSZÁROS, S. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876-1994).** São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64p.

NUNES, R. A. da C. **História da educação na Idade Média**. São Paulo: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979.

RATKE, W. **Escritos sobre A Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635): textos escolhidos.** Apresentação, tradução e notas Sandino Hoff. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAAD, AGF, GOLDFELD, M. A. **A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas**: uma revisão bibliográfica. Pró-fono Revista de Atualização Científica, 2009, jul-set, p. 255-260.
.
SAVIANI, D. **Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico**. In: Brito, S. H. [et. al] (Org) a organização do trabalho didático na história da educação. Campinas, SP: autores Associados: HISTEDBR, 2010.

SAVIANI, D. Educação: **do senso comum à consciência filosófica**. 18 ed. Campinas, SP: autores Associados, 2009.

SCHELBAEUR, A. R. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)** Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003, 350p.

_____. **Orbis Sensualium Pictus: das lições ilustradas de Comenius no século XVII às lições de coisas da escola primária no século XIX**. In: Brito, S. H. [et. al] (Org) a organização do trabalho didático na história da educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Coleção memória Educação.

SILVA, V. B. da. 2006. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970).** 29ª Reunião da ANPED – Grupo de trabalho História da Educação – 02. Disponível em www.anped.org.br – 2006.

SOUZA, A. A. A. de. **Porque ler os clássicos**. In: GOMES, N. S. e ABRÃO, D. (Org.) Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura, Curitiba: APPRIS, 2012.

_____. **Manuais didáticos de ensino de língua e literatura na modernidade: gênese e desenvolvimento histórico**. Revista HISTEDBR *Online*, Campinas, número especial, Mai, 2010. p. 6-19.

SIGWALT, C. S. B. caracterizando o nosso sistema de escrita: princípios básicos para o professor. In: Considerações sobre o encaminhamento metodológico no processo de alfabetização. Anais do Curso para Qualificação do Professor Alfabetizador. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação, 1992.

TAURO. S. **Gabriel Compayré (1843-1913**), De la Revista Pedagógica de Milán, eenro 1914.

TRINDADE, I. M. F. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler?** Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método do ensino intuitivo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 3ª edição brasileira, Martins Fontes, 1991.

ZANATA, B. A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para geografia escolar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago, 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.