

Manual de lições de coisas de Norman Calkins: operacionalizando a forma intuitiva de ensinar e de aprender¹

Manual of object lessons by Norman Calkins: implementing the intuitive teaching and learning method

Gladys Mary TEIVE AURAS

Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO: O artigo analisa a obra “Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores”, de autoria do professor norte-americano Norman Calkins, adotada como guia para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelas professoras da escola elementar do Estado de Santa Catarina, Brasil, a partir de 1911. Abrangendo os conteúdos a serem ministrados bem como as prescrições metodológicas a serem seguidas, este manual constitui-se na representação de um modo muito particular de conceber e praticar o ensino, o que o converte num dos elos fundamentais na conformação da identidade das professoras no período da Primeira República, contribuindo para incutir-lhes um corpo de categorias de pensamento e de ação necessários a missão que os republicanos lhes outorgaram: a de produzir o “cidadão racional”, na época entendido como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico.

PALAVRAS-CHAVE: Manuais Escolares - Cultura Escolar – Método de Ensino Intuitivo – Produção de Identidades.

ABSTRACT: The article analyzes the work “First lessons of things: a manual of elementary teaching for parents and teachers”, written by the American author and teacher, Norman Calkins, which was adopted as a guide to direct the implementation of the method of intuitive teaching used by elementary school teachers in Santa Catarina State, Brazil, starting in 1911. Ranging from the contents to be supplied to the methodological prescriptions to be followed,

¹ Parte integrante de minha tese de doutorado, defendida junto à Universidade Federal do Paraná, no Brasil, este artigo foi produzido em meu estágio de doutoramento-sanduíche, realizado no Centro de Investigaciones Manes, da Universidad Nacional de Educación a Distancia, em Madrid, sob a orientação do Professor Doutor Federico Gómez Rodríguez de Castro.

this manual is very particular representation of the way in which teaching is conceived and practiced, making it one of the fundamental links in the creation of the identity of schoolteachers during the period of the First Republic. This manual served to instill the core categories of thought and action that were essential to the mission they were charged with by the Republicans, i.e. to produce “rational citizens” which, at that time, was interpreted as being a law-abiding, patriotic citizens who believed in social and scientific progress.

KEY-WORDS: School Manuals - School Culture – Method of Intuitive Teaching – Production of Identities.

1. A forma intuitiva de ensinar e de aprender

A palavra intuição foi introduzida no vocabulário pedagógico pelos alemães, significando o conhecimento sensível, a percepção sensível e material. *Intueri, intuitus* significa olhar, observar. Refere-se, pois, a presença das coisas, dos objetos, ante o exame direto dos órgãos dos sentidos. Intuir, nessa perspectiva, é pensar mediante a percepção dos objetos. Esta ênfase no empírico, na observação direta, no ver, sentir e tocar é alicerçada no pressuposto de que o conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir dos quais seriam produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos, transformadas em matéria-prima das idéias, as quais, acrescidas da imaginação e do raciocínio, possibilitariam o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento.

Contrapondo-se ao método tradicional de ensino, baseado na dedução, o método de ensino intuitivo segue a abordagem indutiva baconiana, sintetizada pela versão científica da pedagogia, segundo a qual o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das idéias para as palavras. Primeiro as coisas depois as palavras, primeiro a idéia depois as palavras, símbolos representativos das coisas. A perfeita identidade estabelecida entre as palavras e as coisas, entre idéia e signo, sintetiza o pensamento moderno, assentado na concepção do conhecimento como representação das coisas: as coisas se representariam como idéias, as idéias representariam as coisas e as palavras seriam signos das idéias². A mente compararia essas representações, relacionando-as e ordenando-as, elaborando juízos e os expressando através da linguagem. Pensar implicaria, portanto, em operar com as imagens das coisas e expressá-las. Por isso, a linguagem é considerada, pelos chamados clássicos modernos, como o principal instrumento da razão, carro-chefe da modernidade filosófica, a qual teve como marco a obra “Discurso sobre o Método”, de Descartes, publicada em 1637.

² A identidade entre idéia e signo, entre as palavras e as coisas será posta em cheque pelos chamados “clássicos strictu sensu”, os quais, capitaneados por Kant, irão, com o seu lema “conhecer é experimentar”, minar as bases do “conhecer é observar”, lema dos empiristas, assentado no entendimento da transparência absoluta entre as palavras e as coisas. Sobre esse momento de ruptura epistemológica, conferir o artigo de Oscar Saldarriaga Vélez: “La apropiación de la pedagogia pestalozziana en Colombia, 1845-1930”. In: RUIZ BERRIO, J. et al (orgs.) *La recepción de la pedagogia pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Endymion, 1997. p. 473-492.

Em fina sintonia com esse entendimento, a pedagogia moderna é sedimentada no princípio da identidade entre imagem, idéia e signo e, conseqüentemente, no entendimento de que conhecer é observar, olhar, expressar - *intueri, intuitus*. Aprender a bem pensar é aprender a bem dizer, daí a grande importância concedida à linguagem pelo método de ensino intuitivo, principal ícone da modernidade pedagógica: “la mente se refleja en la palabra como en un espejo. En las leyes de la palabra se hallan expresadas las leis del pensamiento e de ahí resulta que tengan tanto en común las ciencias de la logica y de la gramatica”³. Lógica e gramática condensariam o que, para Pestalozzi estava na origem de todo o conhecimento: o número, a forma e a palavra, devendo estas duas disciplinas, constituir-se na espinha dorsal do currículo da escola elementar.

Nesta perspectiva, o ensino até então centrado nos livros e na palavra do mestre, na memorização e repetição de palavras e de textos, na maioria das vezes sem sentido para a criança, deveria ceder lugar ao estudo das coisas, dos objetos, da natureza, sem a intermediação, sempre que possível, de textos e livros:

Da natureza derivam primordialmente todas as nossas idéias; o ofício dos livros cifra-se em apresentar os conhecimentos bebidos nessa origem. Evidente, pois, que os livros só nos instruirão, até onde soubermos ligar às palavras contidas nas suas paginas, as idéias figuradas na linguagem escrita. Desde que as idéias não dimanam primitivamente das palavras, mas das coisas, segue-se que a nossa instrução há de começar pelas coisas e suas idéias, passando daí para os princípios que as regem.

Os livros, sendo fruto das opiniões e intuições dos homens acerca da natureza, são vistos como véus cobrindo parcialmente o real, impedindo a mente de aproximar-se da “fonte da vida”. Dada esta sua característica, só poderiam contribuir para a formação das crianças quando estas fossem capazes de ligar às palavras contidas na suas páginas as idéias figuradas na linguagem escrita. Tal como advertiu Norman Calkins, em seu manual de lições de coisas para pais e professores: “ tudo o que se refolha sobre a letra, é morto, enquanto o espírito não fizer surgir das palavras a coisa palpável, ativa, envolta em nossa existência, que nos espera ao sairmos da escola, para ser examinada, interrogada e revelar-nos os seus segredos”⁴.

Nesse sentido, Comenius que, assim como Rousseau, é considerado o precursor do método intuitivo sistematizado por Pestalozzi, é taxativo: “È preciso, portanto, inverter completamente os métodos seguidos até o presente nas escolas, os quais colocavam os textos no lugar das coisas. Doravante deve ser seguido o caminho oposto: o livro e o texto devem retirar-se ante a coisa, ante a realidade, à escola da qual é preciso colocar a criança de maneira direta”.⁵

³ WICKERSHAN, J. P. *Metodos de Instrucción*. Nueva York: Appleton y Cia, 1901. Biblioteca del Maestro. p.138.

⁴ CALKINS, Norman A. *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*. In: BARBOSA, Rui. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. Vol.XIII, Tomo I, p.15-16.

⁵ Comenius, citado por DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica na França*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 268.

A educação escolar deveria, pois, seguir as indicações da natureza, ou seja, as crianças deveriam ser educadas tal como a natureza educou o gênero humano: intuitivamente, empiricamente, repetindo, em suas vidas, os estágios de desenvolvimento de toda a humanidade, tal como propôs Herbert Spencer, em sua obra “Educação intelectual, moral e física”. Seguindo Spencer, Rui Barbosa ainda diria: “É analiticamente, é discernindo as identidades e as diversidades, é associando as semelhanças, e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca e acerta os primeiros passos na vida⁶. Nessa perspectiva, ao professor caberia a tarefa de respeitar, acompanhar e acima de tudo “encaminhar suavemente a natureza”, e não contrariá-la sistemática e brutalmente como acontecia com o método até então em vigor nas escolas brasileiras, o qual, segundo Rui Barbosa, “inabilitava” a criança para aprender, automatizando mestre e aluno, “reduzidos a duas máquinas de repetição material”⁷.

E o caminho para não converter a criança num “títere”, numa “máquina de repetir idéias alheias”, seria “ensiná-la a pensar antes de instruí-la, cabendo ao mestre fixar-se na energia individual e na força produtora da criança, estimulando-lhe o esforço íntimo, as aptidões instintivas, a sua inventividade natural, fazendo da instrução uma conquista individual do aluno”⁸.

2. As lições de coisas: das coisas ás palavras, símbolos representativos das coisas

Dada a proposição de que era preciso instruir pelas próprias coisas e não acerca delas, pelo cultivo das faculdades de observação, as coisas passaram a ter papel fundamental, transformando-se na garantia de que o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, mas gerado com base no contato do aluno com o objeto concreto, nas suas experimentações. Esta nova concepção de aprendizagem irá inaugurar uma nova forma de organizar o ensino e a escola: para além do antigo tripé: palavra do mestre, quadro negro e compêndio, impôs-se, então, a pedagogia dos sentidos, da manipulação das coisas e dos objetos e, quando não fosse possível a presença direta destes, o contato da criança com imagens e ilustrações. Não foi a toa que a produção de materiais escolares propagou-se final do século XIX e início do século XX, invadindo, rapidamente as salas de aula.

Globos terrestres, mapas, laboratórios, museus, livros ilustrados, formas geométricas, esqueletos humanos, abecedários, microscópios, cadernos, excursões pedagógicas, coleções, cartazes com imagens de plantas e animais (quadros do ensino intuitivo), etc, foram sendo transformados em novos instrumentos de trabalho do professor, em facilita-

⁶ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. Obras Completas*. Vol. X, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. 1947. p.53.

⁷ BARBOSA, Rui. *Ibidem*, p.118.

⁸ *Idem*.

dores da aprendizagem dos alunos, posto que considerados suportes imprescindíveis para as lições de coisas.

As lições de coisas são, como o próprio nome sugere, lições das coisas pelas coisas, lição pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto. Trata-se, pois, da aplicação do método de ensino intuitivo nas escolas, da sua transposição didática, estando, portanto, assentada no postulado de que aprender supõe um indivíduo em contato com os objetos a sua volta, numa experiência intransferível, subjetiva, individual. Sua fórmula é bastante simples: parte-se da presença real ou representativa (gravuras, desenhos, ilustrações) dos objetos/coisas, combinada com a forma interrogativa, chamada socrática, inspirada na conversação espontânea entre mãe e filho/a, chamada pelos partidários do método de ensino intuitivo de “ginástica do espírito”⁹.

Segundo Pedro de Alcántara García¹⁰, para que a lição de coisas seja efetivamente “ginástica do espírito”, é preciso que, primeiramente, o professor tenha um objetivo definido e, a partir daí, seja qual for esse objetivo, parta sempre da presença do objeto ou da sua representação, objeto esse que deve ser conhecido da criança e que lhe desperte a curiosidade, o interesse e, dessa forma, a atenção necessária para avançar em direção aos novos conhecimentos acerca dele, possibilitando-lhe ir, passo a passo, do que vê e conhece ao que não vê e desconhece. Nesse sentido, as lições precisam ser organizadas respeitando-se a idade, as condições intelectuais e a cultura da criança, de modo a não entediar-lhe com o que não tem condições de assimilar.

Não atendendo a essas questões básicas, o professor, segundo Alcántara García¹¹, correria o risco de cair no formalismo didático, convertendo as lições de coisas em meras lições de palavras e áridas interrogações vazias, incapazes de estimular os alunos a pensar, concorrendo, dessa forma, para a mecanização e petrificação do ensino. Foi justamente para impedir aos professores da escola elementar incorrer nesse risco e, sobretudo, para assegurar-lhes a “verdadeira aplicação” do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, que surgiram, no final do século XIX, os chamados manuais de lições de coisas.

3. Manuais de lições de coisas – operacionalizando a nova forma escolar de ensinar e de aprender

Tidos como guias para orientar a implantação do método de ensino intuitivo ou lições de coisas pelos professores da escola elementar e pelos alunos das escolas normais, os manuais de lições de coisas privilegiam os conteúdos a serem ministrados e, principal-

⁹ AURAS, Gladys Mary Teive. “Uma vez normalista, sempre normalista” *A presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um habitus pedagógico* (Escola Normal Catarinense 1911/1935). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2005. p.149.

¹⁰ ALCANTÁRA GARCÍA, P. *Educación intuitiva: Lecciones de cosas y excursiones escolares*. 2.ed. Madrid: Librería de Perlado Paez y Cia, 1902.

¹¹ ALCANTÁRA GARCÍA, P. *Op. Cit.* p.88-112.

mente, as prescrições metodológicas a serem seguidas pelo professor. Divididos em manual do aluno e do professor, este dispositivo transformou-se em suporte indispensável ao trabalho escolar, no início do século XX. O manual para os alunos era utilizado como livro de leitura, o único que passou a ser tolerado na escola elementar, seguindo à risca o aforismo atribuído à Pestalozzi de “pouco livro e muita reflexão”. Seu papel, segundo Rodriguez de Castro, era o de “servir de apoyo a la palabra del maestro, de soporte del dialogo socrático que el maestro debe suscitar y de apoyo a la intuición sensible por cuanto, generalmente, están profusamente ilustrados”¹². Nesses manuais, ainda segundo Rodriguez de Castro, não há pretensões de sistematização científica ou de caráter enciclopédico, mas, tão somente, a preocupação de apresentar aos alunos coisas, animais, plantas e os avanços tecnológicos, como objeto de observação.

Os manuais dedicados aos professores da escola elementar e aos alunos das escolas normais eram tidos como guias para orientar a implantação do novo método de ensino e, por essa razão, para além da seleção e organização dos conteúdos escolares, enfatizavam as prescrições metodológicas a serem seguidas pelos mestres. Tal como afirmou Edward Sheldon¹³, autor do primeiro manual de lições de coisas publicado nos Estados Unidos: “El carácter de la materia es importante y su arreglo necesario, pero el método de presentarla á los alumnos es más importante que ambos”. Seu objetivo era, pois, assegurar ao professor o domínio do método, apresentando-lhe, detalhadamente, o que fazer para desenvolver nos alunos a “ginástica do espírito”.

Essa característica prescritiva do manual de lições de coisas introduziu na escola elementar a necessidade do preparo antecipado da lição pelo professor, do planejamento do trabalho escolar, o que deveria assegurar-lhe desembaraço e segurança, livrando-o das cansativas repetições e ou omissões de coisas importantes, impedindo-o de desviar-se do objetivo principal a que se propôs, o que lhe asseguraria o controle do processo ensino-aprendizagem.

O primeiro manual de lições de coisas para professores de que se tem notícia foi publicado na Inglaterra, no ano de 1830, por Elizabeth Mayo, sob a orientação de seu irmão, o clérigo Charles Mayo, o qual havia acompanhado o trabalho de Pestalozzi no Instituto Yverdon, na Suíça. A obra de Elizabeth Mayo, intitulada “*Lessons on objects as givens in a Pestalozzian school at Cleam, Surrey*”, pretendia sistematizar os princípios do método pestalozziano, dispersas em suas obras, para divulgá-los na Inglaterra. A grande repercussão que esta obra teve ao longo do século XIX, impulsionou inúmeras reedições, culminando com uma adaptação feita pelo professor norte-americano Edward Sheldon, superintendente de escolas públicas do Estado de Nova York, a qual recebeu o título de “Lições de coisas em séries 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.

¹² RODRIGUEZ DE CASTRO, F. G. “Las lecciones de cosas en el currículo escolar”. In: *IX Colóquio de Historia de la Educación: El currículum: historia de una mediaci3n social y cultural*. Granada: Osuna, 1996. p.319.

¹³ SHELDON, E. *Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comuns*. New York and London: Appleton and Company, 1923. p.18.

Nos manuais de lições de coisas para professores as matérias são reduzidas aos seus elementos mais simples, propondo-se lições curtas e atraentes, adequadas à idade e ao ritmo das crianças, alternadas, de preferência, com cantos, marchas, exercícios ginásticos e trabalhos manuais, cada coisa a seu tempo, proporcionando-lhes só o que elas pudessem receber, na medida de seu desenvolvimento, das suas necessidades, de modo a não cansar o espírito infantil e manter viva a sua atenção, considerada a base do método intuitivo.

Ajustado a uma ordem e a uma gradação, fundada no desenvolvimento das forças da criança, o manual busca assegurar ao mestre “encaminhar o espírito a retificar as suas concepções”, possibilitando ao aluno passar das intuições confusas às percepções e idéias claras. Essa característica dos manuais de lições de coisas foi muito bem sintetizada por Dona Passinha, aluna da Escola Normal Catarinense, entre os anos 1917 a 1919, ao afirmar que, devido ao fato do método intuitivo ser algo muito complexo e difícil, a Escola Normal Catarinense utilizava um manual simplificado, que ensinava os futuros mestres a dar aulas, segundo os pressupostos modernos. “Tudo estava explicadinho, passo a passo, era só seguir.” Ela, certamente, referia-se ao manual de Norman Calkins adotado pela Escola Normal Catarinense, a partir da Reforma Orestes Guimarães, em 1911.

As lições deveriam ser organizadas a partir de coisas e de objetos familiares às crianças, progredindo para coisas distantes do seu universo, tal como animais exóticos, processos industriais e sistemas de comunicação (avião, dirigível, trem, etc). O essencial na escolha dos conteúdos de cada lição era que possibilitassem a construção do “saber útil”, considerado necessário para o indivíduo mover-se no seu cotidiano, saber esse produzido a partir da ação e do trabalho.

Por esta razão, deveriam ser privilegiadas, nas lições de coisas, os conhecimentos relacionados às ciências da natureza, às ciências aplicadas, tal como a física, a química, a mecânica e à tecnologia, os quais, mesmo não sendo apresentados de modo sistematizado, concorreriam para elevar o nível científico e cultural das classes populares, as quais, via de regra, não atravessariam os umbrais da escola elementar, garantindo-lhes, dessa forma, a constituição de determinado tipo de raciocínio e de pensamento, ou seja, determinados hábitos mentais, necessários às exigências postas pelo modo de produção capitalista, que se consolidava.

Coerente com esse entendimento, nos manuais de lições de coisas não há o compromisso com a apresentação do corpo científico já elaborado e expresso em classificações e leis, com a apresentação da ciência pronta e acabada, mas sim o propósito de possibilitar ao aluno, através da observação, mais ou menos direta de objetos e das coisas, inventá-la e construí-la de novo.

4. Manual de lições de coisas de Norman Calkins. Caminho para a reforma do método e dos mestres

Norman Alisson Calkins nasceu em 1822, na cidade de Gainesville, interior do Estado de Nova York. Foi professor primário e diretor de escola em sua cidade natal, professor de

ciência e metodologia do ensino da Escola Normal do Estado de Nova York e diretor da escola primária a ela anexa. Em 1846 fundou a revista "Student", dedicada à divulgação dos métodos educativos renovados, em especial, o método pestalozziano.

Foi presidente da Seção de Administração Escola de Nova York e da Seção de Ensino Primário da "National Education Association", e, posteriormente, presidente dessa associação, distinção só conferida aos maiores expoentes da educação americana. Ficou mundialmente conhecido por seus trabalhos e conferências sobre as lições de coisas e, evidentemente, pela publicação do seu manual: "Primeiras lições de coisas: manual para uso de pais e professores da escola elementar".

Foi percebendo as dificuldades que os seus colegas professores encontravam para adaptar as idéias de Pestalozzi às suas práticas de sala de aula, que resolveu, segundo Rui Barbosa, organizar um formulário de lições, ao qual deu o nome de "primary object lessons for a graduated course of development". O sucesso desta publicação o estimulou a aperfeiçoá-lo, ampliá-lo e republicá-lo, em 1870, com o título abreviado de "Primary Object Lessons". Essa segunda versão do seu manual foi considerada por Ferdinand Buisson, em seu famoso relatório, como "a melhor coleção de coisas de que há notícia", fato que, certamente, impulsionou a sua tradução para vários idiomas e quarenta reedições, num período de vinte anos. O próprio Calkins, no prefácio da primeira edição, já alertara para o caráter original da sua obra, diferenciando-a de tudo o que já havia sido publicado com o nome de lições de coisas.

No Brasil¹⁴, o manual foi publicado pela primeira vez no ano de 1886, sendo nesse mesmo ano aprovado pela Congregação da Escola Normal e Conselho Superior do Ensino da Bahia, pelo Conselho de Instrução do Rio de Janeiro, na época capital da República e pela província de São Paulo, que adquiriu 500 exemplares para distribuição pelas escolas. A partir daí disseminou-se país afora, sendo recomendado até cerca de 1920, como guia para o preparo das lições pelos alunos das Escolas Normais de todo o país, inclusive pela Escola Normal Catarinense.

Talvez a forte penetração que a sua obra alcançou na sociedade brasileira esteja relacionada ao fato de ter sido traduzida e adaptada para o português por Rui Barbosa, um intelectual e figura política de destaque no cenário nacional dos novecentos, autor dos famosos pareceres sobre educação. Todavia, a ausência de investigações sistemáticas acerca das causas da notável recepção que a obra americana teve no Brasil, nos impede de fazer ilações acerca do que efetivamente teria influenciado a sua escolha como guia básico para a renovação da escola brasileira. Esta é, sem dúvida, uma questão que merece ser investigada¹⁵.

¹⁴ Também foram difundidos no Brasil os manuais "Plan d'études et leçons de choses", de autoria de Jules Paroz, publicado em 1875; "Exercices et travaux pour les infants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel", de Fanny e M. Delon, de 1892 e "Lições de Coisas", de autoria do Dr. Saffray, lançado em 1908.

¹⁵ Segundo Lourenço Filho, autor do prefácio da edição brasileira de 1950, a descoberta da obra de N. Calkins por Rui Barbosa teria acontecido a partir dos contatos que este manteve com a professora norte-americana Eleanor Leslie, diretora do Colégio Progresso, no Rio de Janeiro, no período em que ele buscava subsídios para

É fato, todavia, que os manuais escolares de lições de coisas, constituíam-se, num dispositivo privilegiado para organizar toda a prática escolar, segundo os pressupostos do ensino renovado e secularizado, mais condizente com as necessidades postas pelo regime republicano brasileiro e, portanto, constituía-se num instrumento privilegiado para transmitir aos modernos cidadãos os valores com que se queria configurar a cidadania. Por seu intermédio, o professor da escola elementar dominaria a mecânica do método de ensino intuitivo, o qual, pela própria natureza dos seus procedimentos, lhe asseguraria a competência necessária para a sua nova “missão”.

Ao fornecer um itinerário seguro ao professor, tornava-se, pois, um instrumento imprescindível para controlar a escola e a sua influência sobre a sociedade, num momento histórico de profundas transformações e em que a educação elementar era considerada um veículo de socialização obrigatório, capaz de contribuir para recriar o imaginário popular com base em novos valores, instaurando uma nova sociabilidade.

Objeto cultural que é, o manual de lições de coisas, de Norman Calkins constitui-se na imagem da sociedade que o produziu e, também, num meio privilegiado para disseminar essa imagem, assegurando a sua reprodução¹⁶. Sua utilização pelos professores da escola elementar e alunos da escola formadora de mestres servia como luva aos interesses dos organizadores do nascente sistema de instrução pública brasileiro, interessados em modificar o *habitus* pedagógico do professorado, assegurando-lhe um novo modo de pensar e de agir relativamente à situação de ensino escolarizado, o que deveria contribuir para a instauração de uma nova cultura escolar, capaz de produzir um homem novo para uma nova era, da “ordem e do progresso.”

4.1. Aparelhar e adestrar os mestres na cultura dos sentidos

Para Norman Calkins, “o mais importante período na educação é o que decorre na aula de primeiras letras. Os que assumem, pois, o encargo de educar crianças nessa quadra da vida deviam ser especialmente aparelhados para ele, adestrados na cultura dos sentidos, peritos em ensinar coisas reais, cores e sons reais, cada qual com a palavra que os represente, hábeis, afinal em encaminhar o espírito a retificar as suas concepções.”¹⁷ Por essa razão o seu manual de lições de coisas busca “aparelhar” e “adestrar” os professores e pais para “saber o que há de ensinar, como ensinar e quando ensinar”¹⁸.

os seus pareceres sobre educação. O interesse em traduzí-la teria partido, ainda segundo Lourenço Filho, do elogio feito por Ferdinand Buisson a esta obra, no seu relatório sobre a seção de educação, da Exposição Internacional da Filadélfia, realizada em 1876. Buisson afirmava que o citado manual constituía-se na “melhor coleção de coisas de que há notícia”, frase utilizada por Rui Barbosa, como epígrafe, no preâmbulo do tradutor na primeira edição brasileira, em 1886. Sobre a recepção da pedagogia pestalozziana nas sociedades latinas, consultar a obra organizada por Ruiz Berrio, J. et al: *La recepción de la pedagogia pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Endymion, 1997, especialmente o artigo de Gabriela Ossenbach, páginas 353 a 366.

¹⁶ ESCOLANO A. “El libro escolar como espacio de memoria”. In: OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED, 2001. P.35-46.

¹⁷ Calkins, Norman A. *Op Cit.* p.35.

¹⁸ Idem. p.79.

Aparelhar e adestrar, estas duas expressões dão a medida exata do que o professor norte-americano pretendia: habilitar, preparar o professor para praticar lições de coisas, “para saber o que importa ensinar primeiro e o que se lhe deve seguir na ordem natural, mostrando assim a oportunidade própria de cada lição”¹⁹. Mas não se imagine que ele estivesse preocupado em habilitar teoricamente o professor primário, sua preocupação estava fortemente relacionada à prática das lições, “depois de dizer o que se há de praticar, passa (o manual) a mostrar por exemplos demonstrativos o como fazê-lo,” daí o excessivo detalhismo metodológico das lições apresentadas sobre as mais diferentes noções, tais como forma, cor, número, altura, tamanho, comprimento, largura, espessura, distância, peso, tempo, som, corpo humano, etc.

A educação dos sentidos, considerados por Pestalozzi²⁰ e seus seguidores como portas e janelas do espírito, constitui-se na espinha dorsal do manual, sendo dividida em educação doméstica e educação escolar dos sentidos.

4.1.1. A educação doméstica dos sentidos

Sempre na esteira de Pestalozzi, para quem a mãe seria o paradigma do educador, Calkins propõe aos pais uma série de exercícios para educar cada um dos sentidos, enfatizando o “adestramento” dos sentidos do paladar, do olfato e do tato, uma vez que a escola deveria dedicar-se, com mais afinco, aos exercícios relacionados à visão e à audição, considerados indispensáveis ao aprendizado da leitura e da escrita.

A idéia central do capítulo dedicado à educação doméstica dos sentidos é a de que, aproveitando-se de situações cotidianas, da conversação acerca do uso de objetos diários, sem formalidades, a mãe possibilite ao seu filho observar as suas próprias sensações e a utilizar com desembaraço os seus sentidos, condição básica para o conhecimento do mundo. Trata-se de exercícios muito conhecidos ainda hoje pelos educadores, divididos em educação do ouvido, do gosto, do olfato, da mão e ensino doméstico da forma, das cores e dos números. Caso a criança não tivesse tido acesso a essa estimulação em sua casa, caberia ao professor provê-la na escola, sob pena de a criança achar “ininteligível a linguagem do professor”²¹.

4.1.2. A educação escolar dos sentidos

A educação escolar dos sentidos, por sua vez, segue à risca as idéias-núcleo pestalozzianas de que: a) o conhecimento se dá a partir da percepção dos objetos pela criança; b) todos os objetos, indistintamente, possuem número, forma e nome; c) a percepção destes três elementos pela criança constitui-se a base de todo o conhecimento. Dessa forma,

¹⁹ Idem *Ibidem*.

²⁰ Para uma reflexão acerca do pensamento de Pestalozzi consultar a obra de Will S. Monroe *History of the Pestalozzian movement in the United States*. New York: G.W. Bardeen, 1907.

²¹ Idem, p. 57.

todo ele está organizado de modo a preparar o professor para ensinar as crianças a considerar cada um dos objetos que se lhes dá a conhecer como unidade, ou seja, separado daqueles com os quais parece associado, a ensinar-lhes a distinguir a forma de cada objeto, suas dimensões e proporções e, ainda, a familiarizá-las com o conjunto de palavras e de nomes dos objetos selecionados para as lições.

Para alcançar tal intento, o manual é organizado na forma de perguntas e de respostas e na apresentação de materiais didáticos e objetos concretos, os quais teriam o objetivo de assegurar às crianças, por meio da observação e da experimentação, o conhecimento das coisas e do mundo material, através da educação dos sentidos, condição *sine qua non* para o posterior estudo das ciências. Chamados pelo autor de “colóquios instrutivos”, tais questionamentos partem sempre de coisas que são familiares às crianças, estimulando-as a utilizarem-se dos conhecimentos já adquiridos, (do conhecido ao desconhecido), evitando, dessa forma, constringê-las a observar coisas superiores ao seu entendimento.

Desse modo, as lições são sempre iniciadas com a apresentação de objetos conhecidos pelas crianças, como bolas, cadeiras, mesas, facas e bonés, progredindo para objetos e coisas distantes do seu cotidiano, aos processos de manufatura e de industrialização, etc, os quais deveriam ser explorados, gradativamente, seguindo-se a idade, as condições físicas e o grau de inteligência dos alunos. Segundo o próprio Calkins: “um menino de cinco anos constitui, enquanto à inteligência, uma criaturinha de todo em todo diversa daquele que já tocou aos dez, por onde se conclui que não devemos forçar a puerícia a observar qualidades cujo estudo requeria o exercício de aptidões não desenvolvidas antes da juventude, nem tratar de assuntos, cujo conhecimento demande certas noções preparatórias, senão depois que estas se adquirirem”²².

Assim, as lições de coisas vão avançando em complexidade, ao longo da escola elementar, seguindo três fases básicas, as quais condensariam o que Pestalozzi considerava como a origem de nossos conhecimentos: o número, a forma e a palavra. Na primeira fase, cabe ao professor fazer com que as crianças observem, com a máxima atenção, os objetos que a cercam e descrevam, oralmente, as impressões acerca deles. Trata-se de exercitar as faculdades perceptivas infantis, fixando a atenção sobre o que poderia ser descoberto através dos sentidos, estimulando-as a descobrir as qualidades mais comuns dos objetos e ensinando-lhes os nomes corretos com que deveriam expressá-las. Trata-se, pois, de levar o aluno a observar, refletir e expor o que observou. O esboço abaixo é indicativo de como essa primeira fase é encaminhada pelo autor:

CHAPÉUS

“Versará hoje a conversa a respeito de certo objeto, que usamos na cabeça. Que imaginais que seja? “Barrete”. “Carapuça”. “Gorra”. “Chapéu”. “Boné”. “Sombrero”.

Vou estampar-lhe o nome no quadro preto, e então me direis o que é. “Chapéu”.

²² CALKINS, N.A. *Op.Cit.* p. 469.

Muito bem. Quem me empresta aí um chapéu, para que observemos durante a nossa prática? Obrigado Guilherme, buscarei fazer bom uso do nosso chapéu. Pus na pedra a palavra chapéu, agora escrevo: partes, forma, préstimo. Ora, à medida que eu for tocando em cada parte do chapéu, digam-se todos o nome que lhe cabe:

“Fundo”. “Aba”. “Copa”. “Fita”. “Debrum”. “Forro”.

Venha Jaime, e toque o fundo do chapéu. Henrique aponte a copa. Mostre Jorge a parte que tem nome de aba. Henrique venha indicar a fita. Horácio ponha a mão na parte que se chama debrum. João aponte-me o forro. Digam-se agora a forma dessas partes, e na pedra assentarei o que disserem:

“O fundo é circular”. “A copa tem a forma de um hemisfério”. “A copa da mor parte dos chapéus é cilíndrica”. “A aba é circular, à semelhança de um anel achatado”. “A fita semelha um arco”.

O forro e a guarnição ou debrum variam de forma, e não valeria a pena de fatigar os alunos, exigindo que a determinassem. Como chamais ao artista, que trabalha em chapéus? “Chapeleiro”.

Também sombreireiro. Diz-se propriagem a preparação dos chapéus depois de tintos e, propriadores os que se ocupam nesse trabalho. Conversemos acerca da utilidade das várias partes de um chapéu. Faça o mestre diversas perguntas, até que os discípulos observem e exponham o préstimo de cada parte, escrevendo-se no quadro preto o que disseram”²³.

No segundo passo, o qual deveria corresponder ao segundo ano escolar, o professor é aconselhado a estimular os alunos a examinarem a matéria-prima de que são feitos os objetos, suas qualidades mais proeminentes, tal como forma, cor, tamanho, o lugar onde se encontram, quem as faz, etc, seguindo o mesmo estilo de perguntas e respostas apresentado no exemplo acima. E, no terceiro passo, correspondente ao terceiro ano escolar, as lições devem compreender uma análise mais completa acerca das propriedades das coisas e dos objetos, enfatizando-se aquelas que mais contribuem para a sua utilidade prática. O esquema continua sendo o mesmo, o professor interroga e a criança responde, culminando, dessa vez, com a escrita de um texto pelos alunos sobre o que foi apresentado.

Nos três passos propostos pelo autor para as suas lições de coisas, as crianças são estimuladas a manifestar, por meio de palavras, as sensações advindas dos sentidos da visão, tato, audição, olfato e paladar, a atribuir significados às suas idéias, seguindo à risca o fundamento do pensamento moderno, segundo o qual as idéias são a representação das coisas e as palavras, signos das idéias: primeiro as coisas depois as palavras, primeiro as idéias depois as palavras. Nesse sentido, para aprimorar a linguagem de uma criança acreditava-se ser preciso, antes de tudo, “inocular-lhe idéias e só então os vocábulos com que há de exprimir.”²⁴

Era o oposto, portanto, da prática até então desenvolvida na escola elementar, a qual tinha como modelo do ato de conhecer a apresentação inicial das idéias desligadas das sen-

²³ CALKINS, Norman A. *Op. Cit.* p. 483-485.

²⁴ CALKINS, Norman A. *Op. Cit.* p. 32-33.

sações, o memorismo, e a apresentação das palavras desligadas das idéias, o verbalismo. O combate a essas práticas chamadas pelos alemães de *ueberbundug*, acrescidas da *uebertreibung*, ou seja, a sobrecarga mental, fadiga ou *surmenage*, e da *unterdrückung*, significando o excesso de disciplina da escola, passou a ser o emblema da pedagogia moderna.²⁵

Nos seus “conselhos aos mestres”, Calkins alerta para o cuidado que o professor deveria ter ao elaborar as perguntas, de modo que não comportassem respostas do tipo “sim” ou “não” e, sobretudo, adverte para a importância do professor possibilitar às crianças oportunidades para praticar o máximo possível sobre as noções que enunciam a respeito de cada objeto. A prática das lições de coisas, não poderia, segundo ele, restringir-se à exposição pelo professor de informações a respeito das coisas e dos objetos, exigindo que as crianças repetissem a explicação recebida, mas sim de levá-las a descobrir por si mesmas as características destes, principalmente aquelas mais utilizáveis no seu cotidiano. Propunha ele: “Dizer a uma criança aquilo que ela mesma deveria colher da sua própria observação, não é desenvolver-lhe a mente. Fartar a memória de palavras, que o menino há de reproduzir em resposta a certas perguntas, não é educar. O que cumpre, é exercitar justamente os sentidos de ver, palpar, gostar, cheirar e ouvir, fazendo com que da sua atividade proceda o desenvolvimento da inteligência”²⁶.

Por fim faz a advertência de que os professores não deveriam contentar-se em copiar os esboços de lições apresentadas em seu manual, mas sim, a partir da sua própria prática e experiência, delinear outros exercícios, de natureza análoga, acerca de objetos diferentes. Preocupado com isso, Rui Barbosa, no preâmbulo do tradutor, alerta ao professorado brasileiro que as lições de coisas não poderiam ser resumidas a um molde, a uma lista, onde para perguntas destituídas de interesse, são apresentadas respostas secas, sem sentido para as crianças, tal como: O que é uma régua? “A régua é um móvel”, “não tem membros”, “a régua é um prisma”²⁷.

Sob a aparência de lição de coisas, esse tipo de prática, para ele, seria tão-somente “lição acerca das coisas”, o que, no seu entendimento, não se constituía num estímulo ao pensamento vivo, objetivo maior das lições de coisas, mas sim numa receita para pensar artificialmente, o que deveria ser totalmente rechaçado, por repetir, disfarçada e portanto ainda mais perigosamente, o método de ensino antigo, o qual ironicamente chamou de “método de inabilitação para aprender”:²⁸

²⁵ *Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário*. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizes Artífices, 1927. P.590.

²⁶ CALKINS, Norman A. *Op. Cit.* p.468.

²⁷ Excerto da transcrição feita por Rui Barbosa, no preâmbulo do tradutor do manual de Norman Calkins, de uma lição de coisas extraída do manual de Jules Paroz: *Plan détudes et leçons de choses*, publicado em 1857. O tradutor utiliza este exemplo para demonstrar a superioridade da obra de Norman Calkins. Para Barbosa, Paroz propõe uma lição “acerca das coisas” e não “pelas próprias coisas” e conclui que não será com lições desse tipo que o/a professor/a “há de ir embeber na inspiração apropriada às lições de coisas”. CALKINS, Norman A. *Op. Cit.* p. 13.

²⁸ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. Obras Completas. Vol. X*, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. 1947. p.33.

Desde que se converterem em exercícios didáticos; desde que a lição for obra da palavra doutrinal do mestre, e não da realidade presente; desde que se amolgar a objetos, a artificios, a questionários estereotipados nos manuais; desde que, em vez de resultar da espontaneidade do aluno, se reduzir a descrições enumerativas, áridas, monotonamente repetidas – o ensino objetivo deixa de merecer esse nome; perde o seu caráter essencial; não combate mais ‘essa preguiça das faculdades de observação, que, contraída desde a infância, se converte em nós, numa segunda natureza’, essa ‘incuriosidade’, verdadeira ferrugem da inteligência.

Contudo, Rui Barbosa ainda advertia que a simples observação e descrição dos objetos pela criança não garantiria o seu aprendizado: ela deveria apoderar-se do espírito das coisas, ir além da intuição sensível. Por essa razão, para praticar lições de coisas segundo o manual de Calkins, ele acreditava que o mestre-escola deveria ser transformado na “encarnação pessoal do método”, de modo a libertar-se dos antigos “hábitos escolásticos” que o haviam convertido em uma “máquina de moer verbos”²⁹.

Em outras palavras, o tradutor, a exemplo do autor da obra, propunha a mudança do *habitus* pedagógico do professor a partir da internalização/encarnação dos pressupostos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas: “(...) não é menor o preço do mestre que o do método, porque, sem o mestre o método seria apenas uma concepção ideal; porque o método é inseparável do mestre; porque o mestre é o método animado, o método em ação, o método vivo”³⁰.

Por essa razão não cansava de salientar em seus pareceres sobre a educação que “a excelência dos métodos virá precisamente a ser a causa da esterilidade de instrução, se não assegurardes a competência técnica dos especialistas, a quem confiardes a escola; do mesmo modo como, em mãos inábeis, a perfeição do instrumento não opera senão defeituosos resultados”.³¹ Urgia, portanto, sob a sua ótica, reformar os métodos e os mestres: “Reforma dos métodos e reforma dos mestres: eis numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas: a rotina pedagógica”.³² O manual de lições de coisas de Norman Calkins, por ele traduzido, apresentava-se como o primeiro passo para esta reforma, constituindo-se num referencial seguro para orientar o professor na operacionalização da moderna forma de ensinar e de aprender: a intuitiva.

²⁹ Idem, p. 124

³⁰ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. Obras Completas. v. X, Tomo II.* Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. p.33.

³¹ Idem, p.124-125.

³² Idem. p.33.