

IDENTIFICAÇÃO, RECONHECIMENTO E COMPREENSÃO EM MANUAIS DAS DÉCADAS DE 50 E 60 DO SÉCULO XX

Dagoberto Buim Arena¹

RESUMO: O artigo estuda dois livros didáticos para crianças - Brasil Unido, editado em 1955, e Aventuras de Pedrinho, editado em 1961, sob o ponto de vista de sua organização para o ensino da leitura. Toma como referência os estudos teóricos de Mikhail Bakhtin, Frank Smith e Jean Foucambert, especificamente os que analisam os conceitos de reconhecimento, identificação e compreensão. Essas análises têm o objetivo de verificar se havia orientações para o aluno, ou para o professor, a respeito dos modos de ler. Foram analisadas três lições de cada livro e as questões correspondentes. As conclusões indicaram que o primeiro livro citado não se preocupava com as orientações, mas o segundo, apesar de sugerir ações de reconhecimento e identificação, também se preocupava com a compreensão.

PALAVRAS-CHAVE: leitura em livros didáticos; orientações sobre leitura; compreensão de leitura.

IDENTIFICATION, RECOGNITION AND COMPREHENSION IN THE 50´S AND 60´S MANUALS OF THE 20th CENTURY

ABSTRACT: The article analyses two pedagogical books for kids – “Brasil Unido”, published in 1955 and “ Aventuras de Pedrinho”, published in 1961 under its organization point of view for reading instruction. It is taken as a reference Mikhail Bakhtin, Frank Smith and Jean Foucambert’s theoretical studies, specifically the ones who analyses the recognition, identification and comprehension concepts. Those analysis have the objective of verifying if there was any orientation for the student or for the teacher, concerning the ways of reading. Three lessons of each book and the corresponding questions were analysed. The conclusions showed that the first mentioned book did not worry about the orientations, but the second

¹ Doutor em Educação pela UNESP; Professor Assistente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília.

one, in spite of suggesting recognition and identification actions, worried about comprehension as well.

KEY-WORDS: Pedagogical books reading; orientation about reading; reading comprehension.

INTRODUÇÃO

Os manuais escolares elaborados para ensinar a ler no início da escolarização, editados recentemente no Brasil, trazem tipos diferenciados de orientações para alunos e professores. Além dos equívocos de conceituação, entre os quais se destaca o de que aprender a ler é aprender a pronunciar, há um outro pouco destacado nos estudos que vêm sendo realizados sobre leitura. Trata-se da orientação que considera o ato de ensinar a identificar letras, sílabas ou palavras como o ato de ensinar a ler.

Aprender a identificar letras, sílabas ou palavras e dar-lhes um nome, independente da sua sonorização, poderia ser mediação para a leitura, mas não seria leitura. Em sentido rigoroso, ler seria estabelecer uma relação significativa entre o que está atrás dos olhos com as marcas gráficas que estão diante dos olhos (SMITH, 1989;1999), para penetrar no mundo da razão gráfica, como afirma Foucambert (1996).

A identificação de letras, de sílabas, de palavras e de frases tem substituído o processo de identificação de sentido, este sim, vinculado à compreensão compreendida como a base da leitura. Este artigo, a partir dessa hipótese, analisa manuais representativos das décadas de 50 e 60, do século XX, para verificar as suas orientações para ensinar e aprender a ler, tendo como referência os conceitos de Bakhtin (1998) , Smith (1989;1999) e Foucambert (1996). Cabe destacar, contudo, que a intenção principal é a de verificar se as questões formuladas pelos autores procuravam, na metade do século XX, remeter o aluno para o desafio da compreensão do texto, ou se, como aponta a prática histórica do ensino de leitura, orientavam o aprendiz para a identificação de elementos lingüísticos ou constituintes de narrativas. Para isso, foram selecionados dois livros didáticos de autores da época, entre eles a obra Aventuras de Pedrinho, para a 3^a. Série primária, do eminente educador Lourenço Filho, que por meio de sua vasta produção muito influenciou os rumos da educação brasileira.

Para dar curso a essa investigação, inicialmente serão comentados os de identificação discutidos por três pesquisadores: o russo

Bakhtin (1988); o americano Smith (1989), e o francês Foucambert (1998) e em seguida serão analisadas três lições de cada livro, preferencialmente a primeira, uma outra intermediária e a última. Embora a atenção do pesquisador estivesse voltada preferencialmente para a elaboração de questões, a natureza, a temática e a organização dos textos mereceram também comentários pelo seu vínculo com o objetivo da investigação. É necessário, ainda, considerar o ideário educacional e político presente no Brasil na metade do século passado que criou as condições para a elaboração desses manuais com ênfase em temáticas ufanistas.

A IDENTIFICAÇÃO E A COMPREENSÃO EM BAKHTIN

No quarto capítulo de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1998), Bakhtin discute o que considera as orientações do pensamento filosófico-lingüístico, o objeto, sua natureza e a metodologia da filosofia da linguagem. Sua preocupação estende-se ao que considera o “lugar proporcionalmente exagerado” ocupado pelo aspecto sonoro do signo lingüístico. Para ele, a linguagem, para ganhar alma, deve inserir-se em “*relação social organizada*”, porque são as relações sociais que criam as condições para que o “*complexo físico-psíquico-fisiológico*” possa tornar-se linguagem. E é com base nesse pressuposto que Bakhtin organiza o seu pensamento a respeito do papel da linguagem humana, e comenta duas tendências, na época em que pesquisava (a década de 30, no século XX), presentes nos estudos sobre a filosofia da linguagem: o subjetivismo idealista, baseado na criação individual dos atos de fala, e o objetivismo abstrato, com base em um sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, funcionando como centro organizador de todos os fatos.

Para Bakhtin (1988), contudo, a língua tem sua história como produto de uma criação coletiva e é isso que a torna complexa, além das fronteiras do fonético, do gramatical e do individual, além, portanto, das teses do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato. De acordo com seu pensamento, os defensores da segunda tendência (embora também não concorde com a primeira) entendem a língua como sistema de formas normativas, e entre eles, situa-se Saussure que compreende, segundo Bakhtin (1988) a linguagem como “multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto do fisiológico e do psíquico” e a língua como um aspecto da linguagem, como um princípio de classificação (BAKHTIN, 1988, p. 86).

Entende o lingüista russo que o sistema lingüístico não deriva da consciência do falante da língua, mas é resultado de reflexão sobre a língua. Deste modo, para o falante o que importa é a utilização adequada

de um signo em uma dada situação concreta e não a sua forma como sinal estável, mas, ao contrário, como sinal variável e flexível.

É exatamente com base nesse pressuposto que Bakhtin (1988, p. 93) afirma que

o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular [...] em outros termos, o processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável: ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável).

Bakhtin (1988) considerava a descodificação – ou decodificação – como um ato de compreensão, embora nos tempos atuais exista a preocupação de estabelecer oposição clara entre uma e outra, como se uma fosse a negação da outra. Entretanto, entendendo como Bakhtin (1988) que *descodificação* é compreensão e que se opõe à identificação, é possível entender que durante o ato de ler, a letra, a sílaba, a palavra ou até mesmo a frase, são sinais estáveis se o ato praticado pelo outro for o de identificação, isto é, o de reconhecimento e não o de compreensão que, como afirmou de modo inequívoco, é distinto desse outro processo.

Ao aprofundar a discussão, o estudioso russo afirma que a forma lingüística identificada apenas como um sinal, isto é, como um elemento técnico, não ganha valor lingüístico; em outras palavras, a palavra não pode existir apenas como sinal, porque se for apenas sinal, não é palavra: a “pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem” (BAKHTIN, 1988, p. 94). É possível entender que a *pura sinalidade* não deveria existir também nas primeiras fases de aquisição da linguagem escrita ou do aprender a ler!

Para Bakhtin (1988), o que constitui a compreensão não é o reconhecimento do sinal, mas a “apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo” (BAKHTIN, 1988, p. 94) Deste modo, na língua materna, sinalidade e compreensão podem estar fundidos, mas na aprendizagem de língua estrangeira dá-se freqüentemente o reconhecimento do sinal, mas não a sua compreensão.

Durante o processo de aprender a ler, as orientações dos manuais parecem tomar como pressuposto o ensino da leitura como um processo de reconhecimento do sinal, como se reconhecer fosse efetivamente ler, como se fosse compreensão. Se esta hipótese se confirmar, a escola poderá ter se enredado historicamente em um grande equívoco, porque elegeu como referência uma tendência da lingüística que entendia o sinal lingüístico individual como pleno de significação, especialmente sua marca sonora ou gramatical. Deste mergulho, ainda que rápido, pelas páginas de Bakhtin (1988), uma afirmação passa a reforçar a tese inicial deste artigo: identificar não é compreender, portanto, aprender a identificar não é saber ler.

IDENTIFICAÇÃO E COMPREENSÃO EM SMITH

Smith (1989) dedica quatro capítulos, de um total de 12, para discutir a identificação. No sexto trata do processo de identificação de letras; no sétimo, da identificação de palavras; no oitavo, da mediação da fonética na identificação de palavras, e no nono, a identificação do sentido. Nas páginas iniciais desse conjunto de quatro capítulos, estabelece a distinção entre identificação e reconhecimento, conceitos fundamentais para a compreensão de seu pensamento. Para ele,

identificação envolve uma decisão de que um objeto com o que se confronta deve ser colocado em uma determinada categoria. Não existe uma implicação de que o objeto que está sendo identificado deveria ter sido visto antes. Reconhecimento, por outro lado, significa, literalmente, que o objeto com o qual nos confrontamos já foi visto antes, embora a identificação possa não estar envolvida. Reconhecemos pessoas quando sabemos que já as vimos anteriormente, quer possamos dar-lhes os nomes ou não. Identificamos pessoas quando podemos lhes dar os nomes, tenhamos ou não as encontrado antes (SMITH, 1989, p.128).

Smith (1989) entende identificação e reconhecimento como processos distintos, mas não os coloca em oposição como identificação e compreensão. Apenas aponta que o primeiro tem como preocupação categorizar o objeto, como por exemplo dar um nome a uma palavra, identificada pela primeira vez, e o segundo apenas reconhece um objeto já categorizado, no caso da leitura, uma palavra já anteriormente identificada. Entretanto, identificação e reconhecimento não se constituem como atos de compreensão do objeto.

Com respeito ao processo de identificação de letras, Smith (1989) estabelece dois aspectos: um que atribui nomes de categorias às letras (A, B, D); outro que procura definir as características distintivas entre essas categorias, portanto, as características distintivas das letras, ou o conjunto de características que as torna umas diferentes das outras. Deste modo, entre as dificuldades na identificação estão as de descobrir os conjuntos de critérios de características para a definição da categoria. O problema, para uma criança que está aprendendo a ler não reside no esquecimento do nome da letra, isto é, de sua categoria, mas em descobrir o conjunto de características que fazem uma letra receber um nome e não outro. Portanto, mesmo a identificação de letras, embora não se constitua processo de leitura, configura-se como um processo inteligente de organização de características em uma determinada categoria.

Em relação à identificação de palavras, Smith (1989) aponta três abordagens tradicionais: a identificação de toda a palavra; letra por letra, ou por agrupamento de letras, que seriam as organizações silábicas. As duas últimas não trazem argumentação sólida para sua credibilidade, porque as palavras não são identificadas somando-se letra a letra ou sílaba a sílaba. A primeira, que trata da identificação global da palavra, teria como suporte o processo de identificação da forma. O argumento de Smith (1989) é o de que seria impossível o leitor fluente armazenar 50.000 palavras diferentes para aplicar no seu reconhecimento. Assim, a conclusão é que a identificação de palavras obedece aos mesmos procedimentos de identificação de letra, isto é, por conjunto de características. Nas palavras de Smith (1989, p. 149),

[...] basicamente, o modelo analítico de características propõe que a única diferença entre a maneira pela qual as letras e palavras são identificadas repousa nas categorias e listas de características que o perceptor emprega na análise da informação visual. A diferença depende de se o leitor está procurando por palavras ou por letras: o processo de olhar e decidir é o mesmo.

Quando uma palavra é identificada diretamente, pela análise de suas características trata-se de uma identificação que Smith (1989) considerada imediata; quando se dá o processo de descoberta do nome da palavra, é possível entender que há uma identificação mediada da palavra. A identificação, de qualquer modo, não se dá por lista de regras a serem cumpridas, mas por elaboração interna e própria de cada criança no processo de aprender.

No processo de identificação mediada de palavras, a fonética pode ser uma das estratégias, mas, para Smith (1989), ineficiente, porque um leitor não identificará uma palavra se não atribuir sentido utilizando a compreensão, mas pode identificá-la, por analogia porque “toda, ou parte da palavra desconhecida, é comparada com todas as palavras ou parte destas, que são conhecidas” (SMITH, 1989, p. 174). Mas a mais eficiente identificação é a que se dá pelo significado: “onde uma criança puder entender um relacionamento, também aprenderá este relacionamento, seja entre um nome e uma palavra, entre um significado e uma palavra, ou entre uma correspondência de ortografia-sons” (SMITH, 1989, 178).

No capítulo que trata da identificação de sentido, Smith (1989) admite que, neste caso, identificação e compreensão são categorias equivalentes, porque a compreensão não se baseia na identificação prévia da palavra, isto é, não haveria uma etapa de identificação anterior à compreensão. Ou,

em outras palavras, estou afirmando que a identificação imediata do sentido é tão independente da identificação das palavras individuais quanto a identificação imediata de palavras é independente da identificação de letras individuais (SMITH, 1989, 180).

A identificação de sentido mediada, isto é, a que ocorre quando o leitor não consegue atribuir diretamente sentido ao texto, pode dar-se por uma seqüência de palavras ou por significado de palavras individuais. Os dois processos apontam dificuldades: o primeiro porque não é a soma de palavras individuais que pode desencadear a mediação; o segundo porque, individualmente, as palavras são ambíguas. O modo praticado é o de debruçar-se sobre um trecho de sentido em que uma palavra não seja compreendida de modo que o significado do todo possa dar um significado possível para uma palavra individual. É a partir do contexto que os leitores fluentes conseguem estabelecer a identificação de sentido e encontrar o caminho para o aprendizado e para a compreensão.

A IDENTIFICAÇÃO E A COMPREENSÃO PARA FOUCAMBERT

Foucambert (1998) também discute os processos de identificação e compreensão e o faz em contraponto as orientações dadas ao Ministério de Educação da França por um psicólogo chamado Alegria. Para Alegria há primeiro, no ato de ler, a identificação das palavras, depois a compreensão das frases e finalmente a compreensão do discurso em sua totalidade. Esse modo de entender o processo de ler considera a identificação das palavras como condição básica para a leitura. Uma outra

posição semelhante é encontrada em Sprenger-Charolles (FOUCAMBERT 1998, p. 99) ao afirmar que “lê-se para compreender o texto, mas ler não é compreender o texto. Ler é identificar palavras escritas.” Em oposição a tudo isso, Foucambert (1988) argumenta que a identificação é consequência da compreensão e não uma condição prévia a ela.

Para Foucambert (1998), a identificação pode ser entendida como a própria compreensão se estiver preocupada com o significado dentro de um contexto, mas jamais a identificação de significantes isolados pode ser considerada um ato de leitura,

pois é possível sustentar com a mesma firmeza que a identificação e a compreensão não são dois momentos sucessivos, já que ler é compreender; neste caso, se há identificação é porque há compreensão (FOUCAMBERT, 1998, p. 96).

Ao defender identificação e compreensão como processos únicos, não etapas, e vinculados à atribuição de significados, o estudioso francês, e crítico das orientações do Ministério da Educação em seu país, aponta que a própria palavra identificação é ambígua por ser utilizada por tendências opostas em relação aos estudos sobre leitura,

[...] para aqueles que distinguem identificação de compreensão, essa palavra remete decididamente à possibilidade de fazer corresponder à forma escrita uma forma oral, que por sua vez permite chegar à significação [...] Para os que não distinguem identificação e compreensão, não se trata de identificar uma forma a fim de encontrar para ela um correspondente oral, mas de atribuir diretamente um significado a um elemento com base no conjunto em que ela atua: a procura de índices visuais se insere de antemão uma antecipação de sentido (FOUCAMBERT, 1998, p. 99).

Os três estudiosos aqui referenciados, Bakhtin (1988), Smith (1989; 1999) e Foucambert (1994; 1998), por se situarem no mesmo campo de visão do processo de aprender a ler, entendem que não há distância, etapas, hierarquias entre o processo de identificação e de compreensão. A identificação, ensinada e aprendida nas salas de aulas, orientada por manuais, é a identificação desvinculada de sentido, como se fosse a etapa necessária para a compreensão. São estas preocupações com o ensino da leitura, na segunda metade do século XX. Os objetivos seriam os de analisar os exercícios de ensino de leitura em manuais das décadas de 50 a 90 do Século XX, destinados ao ensino fundamental; verificar o conceito de leitura que embasa as orientações metodológicas e,

ainda, se os exercícios existentes nos manuais didáticos orientam para a identificação de letras, sílabas, palavras ou frases como atos de leitura, sem vínculos com a compreensão.

Como procedimentos metodológicos foram utilizados os estudos de Smith (1989; 1999); Bakhtin (1989) e Foucambert (1994; 1998) sobre identificação e compreensão, e com o intuito de analisar os manuais, destacando a primeira lição; uma intermediária, e a última, de cada manual.

OS MANUAIS

De acordo com a metodologia apontada no corpo deste trabalho, analiso três lições dos livros: a primeira, uma intermediária e a última.

Do livro de Maria Luiza Britto de Carvalho, *Brasil Unido*. 4^o. livro de leitura. São Paulo, Editora do Brasil S.^a, 2^a. edição, 1955, 121 p., exemplar n^o. 000999, 39 lições, serão comentadas a 1^a. lição de p. 9 a 12: *Teu livro, tua terra, tua gente, teu idioma* (autor: Erasmo Braga); a lição intermediária de p. 62 e 63: *Querido Papai* (autor: Silveira Bueno); e a última, de p. 118 a 121: *O Hino Nacional*.

Para que o leitor compreenda melhor o universo das lições, transcrevo 31 títulos entre os 40 que compõem todo o livro: *Teu livro, tua Terra, tua gente, teu idioma; A Bússola; O Papel; A Imprensa; Gente do Nordeste; A Nossa Pátria; Crenças e Superstições; As Vaquejadas; O Café; O Vento e o Sol; Conselho Proveitoso; Padre Anchieta; Querido Papai; Os Bandeirantes; Higiene e Trabalho; Uma carta de Felicitações; A cidade de Manaus; Palmares; Carta de Agradecimento; O Rio Amazonas; Santos Dumont; Ser mãe; Tiradentes; José Bonifácio; Escravo Coroado; A Generosidade de Caxias; Carta de uma Mãe a seu filho Soldado; O Cidadão e o Governo; Saudação à Bandeira; O Hino Nacional; Hino Nacional Brasileiro*. São 31 títulos relacionados aos deveres do cidadão brasileiro, às personalidades históricas e a produtos ou a espaços geográficos do país. As demais lições são fábulas ou poesias de conteúdo moral e patriótico.

A primeira lição – *Teu Livro, Tua Terra, Tua Gente, Teu Idioma* pode ser caracterizada como mensagem ufano-patriótica dirigida diretamente ao pequeno aprendiz de leitor, aluno da 4^a. série.

Não fora o livro, e as belezas de tua Pátria resplandeceriam ignoradas aos olhos do sertanejo e do viajante audaz; o estoicismo dos teus patrícios que outrora defenderam teus lares, passaria obscurecido ao esquecimento; a sabedoria de gerações antigas perderia a lindeza rústica das expressões primitivas; as grandes obras de teus homens de ciência

permaneceriam sombrias e misteriosas, como fenômenos de além-túmulo; a doçura e meiguice das cenas da infância, a energia dispendida na luta pela vida, as solenes e graves impressões da velhice, uma vez sentidas por grandes corações, não fariam vibrar a tua alma.

Vê, nas páginas onde canta o meigo idioma que tua mãe te ensinou a falar, como teus mestres souberam amar e descrever a terra em que vives e a gente a que pertences.

Quando vires patrícios teus, menos cultos ou menos fortes, não os desprezes, nem percas o ânimo: aí tens no teu o livro a documentação de que teu povo é capaz de ilustres cometimentos, e de que teus patrícios foram fortes na guerra, virtuosos e diligentes na paz, gigantes na inteligência, bons de alma, audazes no perigo e imensamente grandes e pacientes e inquebrantáveis nos sofrimentos atrozés. Nas raças de que descendemos, sempre houve atos de dignidade e exemplo de lealdade.

A terra é grande e rica, o povo é forte e capaz de grandes feitos. Mas o país, ainda novo, não pode apresentar desde já todo o desenvolvimento que terá um dia. Para isso ele carecerá das novas gerações, dos meninos e dos moços de hoje. Compreende o teu dever. Sê digno de tua Pátria e de tua gente. Esforça-te no estudo e no trabalho! (Erasmus Braga, p.9-10).

São três as seções após o texto: um *Vocabulário* com seis palavras e seus sinônimos; um subtítulo: *Gramática* em que, em três curtos parágrafos, são explicados os conceitos de *palavra* e de palavras homônimas; outro subtítulo: *Exercícios* com três questões diretas sobre os conceitos comunicados pouco antes: “Quantos elementos devemos distinguir na palavra e quais são eles? Que é o que se chama palavras homônimas? Escreva no caderno três exemplos de palavras homônimas” (p. 11). Como fecho, é apresentado um curto texto, suponho complementar, sem título, com três parágrafos sobre as grandes navegações dos portugueses. As noções gramaticais e os exercícios não guardam vínculo algum com os textos apresentados, nem há questões ou orientações para atividades de leitura. A apresentação de palavras e de seus sinônimos, na seção *Vocabulário*, pode sugerir o encaminhamento do aluno à situação descrita por Smith (1989), a de dar pistas para a identificação individual de sentido da palavra, que, contudo, não se revela como estratégia para a identificação de sentidos ou de construção de sentidos.

A lição intermediária: *Querido Papai, inventada* por Silveira Bueno, conhecido lingüista paulista, tinha a finalidade de ensinar a formatação de uma carta do tipo familiar, cujos personagens são o filho, estudante em colégio interno, e o pai.

A sua bênção seja a primeira coisa que lhe peça, hoje, o meu coração saudoso. Longe de todos, internado neste colégio, tenho grande ansiedade por tudo o que possa vir da nossa casa. Por que, pois, não me escrevem semanalmente, já que não é possível fazê-lo diariamente? Como passam os nossos? Mamãe está boa? Tem feito muitos doces? não haverá umas sobras para mim? Aqueles que me mandaram já se foram... há por aqui muitas formigas e o açúcar não resiste mesmo.

Temos tido, neste mês, várias provas parciais e, felizmente fui bem em todas. Na Matemática, em que os meus colegas encontraram mais dificuldade, tive a melhor nota. Será por ser eu filho de engenheiro? Acho que não, porque o meu companheiro de banco é também filho de engenheiro, mas, pelo que me contou, nem o pai nem ele se dão muito bem com os números.

Espero poder mandar-lhe logo o boletim e o senhor já sabe: em retribuição aos meus esforços aqui, quero nossa remessa de doces e ...de dinheiro. Aqueles “cobrinhos” que mamãe me mandou, de há muito tempo que faleceram.

Recomendações aos manos.

A mamãe e o senhor queiram abençoar-me.

Seu filho saudoso

Paulinho.

S. Paulo, 25 de junho de 1952.

Possivelmente, esses livros didáticos eram consumidos muito mais pelos internatos que pelas escolas públicas, porque as preocupações da criança e a linguagem utilizada pelo missivista são típicas da classe média da década de 50, cujo objetivo principal era o de internar os filhos em escolas católicas. Embora o livro tenha sido editado em 1955, a carta, em respeito à autoria de Silveira Bueno, trazia a data de 25 de junho de 1952. Não há, nesta lição, *Vocabulário*. A seção *Gramática* cuida de substantivos masculinos e femininos e o conceito de substantivo comum de dois gêneros. Na seção *Exercícios*, há duas questões sobre substantivos e a orientação para a escrita de uma carta que exprima alegria por um presente recebido com um final que renove “os protestos de afeição e reconhecimento e os votos que faz pela sua saúde e prosperidade” (p. 63). Tal como na lição anterior, não há orientações a

respeito do conteúdo da carta-texto, nem questões sobre sua compreensão.

A última lição é a própria letra do Hino Nacional, por isso optei pela lição anterior que discorre sobre o Hino. Trata-se também de um texto ufanista, com cinco curtos parágrafos enaltecendo o Hino e seus compositores, como este: “O hino brasileiro, inspirada e vibrante composição do insigne maestro Francisco Manuel, instila em nossos corações o mais puro e o mais vivo amor ao nosso querido Brasil” (p. 118). Nada há além do texto exortativo, portanto, nada que permita ao pesquisador inferir sobre a concepção de leitura ou sobre as categorias *identificação, reconhecimento e compreensão*.

O segundo livro, da década de 60, é de autoria de Manoel Bergstrom Lourenço Filho. Trata-se de *Aventuras de Pedrinho*, 3º. livro, *série graduada* Edições Melhoramentos, São Paulo, 7ª. edição, 1961, com ilustrações de Oswaldo Storni. Para entrar em circulação, *Aventuras de Pedrinho* recebeu parecer de uma Comissão Especial de Leitura, no Rio de Janeiro, assinado por Theobaldo Miranda Santos, conhecido autor de manuais para a educação básica quanto para normalistas, e por Ismael Lima Coutinho, destacado estudioso da literatura na primeira metade do século XX. A data do parecer – 1955 – possivelmente indica o ano de seu lançamento no mercado editorial brasileiro. A manifestação, registrada na segunda capa, poderia ter a finalidade de dar credibilidade ao manual, por ter sido analisada por figuras de prestígio e funcionar como estratégia de *marketing*. Assim estava redigido o parecer:

Parecer no. 519/55. Comissão Especial de Leitura. Processo no. 9.991/55.

Aventuras de Pedrinho destina-se à aprendizagem de leitura na 3ª. Série do curso primário. Trata-se de um livro de classe, vivo e interessante, em que a prática de leitura se acha associada, de maneira harmoniosa, no estudo dos conhecimentos gerais. Escrito por eminente professor de psicologia educacional, a referida obra recomenda-se por sua segura orientação pedagógica, devendo, por isso, ser aprovada e seu uso autorizado nas escolas primárias do país. Quanto ao preço do livro, sou de parecer que está dentro dos limites normais das obras didáticas do mesmo nível de ensino. Rio de Janeiro, 4 de outubro de 1955. a) Theobaldo Miranda Santos. b) Ismael de Lima Coutinho.

Superficial e generosa nos adjetivos, a manifestação mais procura agradar ao autor e alavancar as vendas da editora, do que propriamente emitir análise específica sobre o manual, organizado em

quatro partes para contar as aventuras de um garoto, Pedrinho, desde o sítio onde morava até um giro aéreo pelo país. Vinculado ao espírito dos anos 50 e 60, a intenção era a de enaltecer a pátria como faziam outros manuais, com poesias, biografias e comentários ufanistas. Neste caso, Lourenço Filho (1961) opta por colocar um personagem, no estilo de narrativas, convivendo com outros personagens que variavam conforme o lugar em que se passavam as ações, desde o matuto do sítio ao piloto de avião. Utiliza, ainda, poesias sobre os temas das aventuras. Ao ter a intenção de divulgar o país, utilizou um esquema de narrativas, em que cada lição era uma aventura, com o personagem principal deslocando-se por lugares representativos da fauna, da cultura, da economia e sobretudo da natureza brasileiras. O intuito era ensinar Português, História, Ciências e Geografia. Os títulos e número de lições por partes, estão assim distribuídos:

Parte I. Aventura na Floresta. A Floresta (poesia). 1. Haverá onças. 2 Chico Tião. 3. O acampamento. 4. Primeira entrada na mata. 5. A clareira dos serelepes. 6. O feijão de tropeiro. 7. Compadre pra lá e compadre pra cá. 8. Parecenças e diferenças. 9. Animais roedores. 10. Variedade de bichos. 11. Animais “com duas vidas”. 12. Visita ao acampamento. 13. O mundo maravilhoso dos insetos. 14. A coleção de folhas. 15. A raiz (poesia). 16. Perdidos na mata. 17. Usando da inteligência. 18. O instrumento mágico. 19. A Grotta Funda. 20. A região de enormes florestas. 21. Jantar ao pé do fogo. 22. Pau-Brasil (poesia) (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 3).

Há, de certo modo, semelhanças com a produção literária de Lobato (1882-1948), uma vez que Pedrinho é o nome do personagem, que mora em um sítio e participa de aventuras múltiplas, nas quais o autor insere os conhecimentos que julga importantes para a formação cultural das crianças e adolescentes.

A metodologia anunciada no início deste trabalho objetivava analisar a lição primeira, a última e uma intermediária de cada manual. Neste caso, porém, a sua organização obriga o pesquisador a rever os procedimentos. Serão comentadas as primeiras lições numeradas, porque a *Parte* sempre é introduzida por uma poesia, e as partes I, II e IV, também são concluídas por esse gênero.

A primeira lição – *Haverá onças* – conta os preparativos para uma excursão à floresta próxima ao sítio. Transcrevo apenas um trecho do texto:

Pedrinho estava contentíssimo.
E não era para menos!

Seu pai, o Sr. Pereira, acaba de dizer que ele poderia tomar parte numa excursão à floresta.

Mas logo uma dúvida surgiu na cabeça do menino: “E Zezinho?”

- Seu irmão também irá, disse o Sr. Pereira. Espero que você, mais velho e mais ajuizado, tome conta dele, direitinho.

- Quanto a isso, o senhor pode ficar sossegado. E Zezinho não dará trabalho. Decerto o senhor já notou que ele anda agora menos endemoninhado... (p.7)

No final do texto ilustrado por uma onça em um galho, o autor apenas orienta professores e alunos para a compreensão, mas não coloca nenhum espaço para escrever respostas - prática que aconteceria na década de 70 - nem questões ou ensinamentos de natureza gramatical. São duas as orientações:

Aventuras. Você gostará de ler este livro, porque ele conta histórias acontecidas com meninos e meninas de sua idade. Muitas passagens dessas histórias foram inesperadas, ou verdadeiramente arriscadas. A acontecimentos dessa espécie é que se dá o nome de aventuras. Aventurar-se significa enfrentar a boa e a má sorte, expor-se a incertezas (LOURENÇO FILHO, 1961, p.3).

A esta nota explicativa sobre a organização do manual, segue uma outra sobre o conceito do que é ler e questões provocativas para o debate. Trata-se de uma conduta adequada para a época, embora as perguntas ainda sejam as que remetem para o que aqui chamamos como de identificação, confundida como compreensão.

Ler e entender. Lemos para entender o que está escrito. Ler sem compreender de nada vale. Acostume-se a pensar sobre cada frase, que leia. Para mostrar sobre o trecho que você acabou de ler, responda a estas perguntas: 1. Quem é Pedrinho? 2. Por que ele estava muito contente? 3. Como se chama o pai dele? 4. Como se chama sua mãe? 5. Como se chamam seus irmãos? 6. Quem irá acompanhar Pedrinho na excursão pela mata? 7. Que perguntou D. Clara? 8. Que respondeu o menino? (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 8)

Ao responder às questões, sem debates, os meninos e as meninas se preocupariam apenas em identificar as poucas palavras necessárias, principalmente os nomes dos personagens, embora a intenção seria a de destacar os aspectos naturais da terra brasileira. O conceito de ler, por outro lado, é dúbio: afirma que ler é entender, mas em

seguida atribui, ao ato de ler, duas etapas: a primeira, a de ler, e a segunda, a de compreender.

Parte II. O Tesouro Escondido. Sonho de prata e de ouro (poesia). 1. A carta misteriosa. 2. Quem era Borba Gato. 3. O caso começa a complicar-se. 4. O estranho mapa. 5. Que seria árvore-jéqui? 6. Procurando o tesouro. 7. Solo, subsolo e rochas duras. 8. Então, há micróbios na terra? 9. Veios da terra e lençóis d' água. 10. Os três reinos da natureza. 11. Cavando noutra lugar. 12. O arado. 13. Enfim, o tesouro. 14. O que estava dentro da caixa. 15. Minas Gerais. 16. Belo Horizonte. 17. Mato Grosso e Goiás. 18. O valor do tesouro. 19. Bandeirantes (poesia) (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 3).

A primeira lição – *A carta misteriosa* –, ilustrada por um envelope subscrito e por um carteiro a cavalo, contava a respeito de uma carta que anunciava um tesouro enterrado. O trecho inicial da carta começava assim:

A segunda aventura de Pedrinho começou com uma carta. Foi assim: certo dia, o tio do Pedrinho, o Sr. Damião dos Santos, que era dono da Fazenda da Lagoa Dourada, recebeu uma carta meio misteriosa. Sabem o que ela dizia?... Pois dizia que, nos terrenos a fazenda, havia um tesouro escondido; e que esse tesouro aí fora enterrado, há mais de trezentos anos, por bandeirantes... O Sr. Damião achou graça no caso. Mas Pedrinho, que andava estudando a história de nossa terra, entendeu que o assunto tinha muita importância. - Veja, tio Damião! A carta está assinada por um Sr. Esperidião da Borba Gato, que se diz descendente de bandeirantes. E não existiu mesmo um chefe bandeirante com esse sobrenome?... (p. 51)

A estrutura da lição seguia o padrão do manual: questionário, orientações sobre o gênero *carta* e exercício. As questões, quase todas, remetiam para a identificação: *Quem era o sr. Damião?* Outras, porém, provocavam a construção de sentido, porque destacava a trama da narrativa: *Esse fazendeiro acreditava na história do tesouro?* As explicações sobre o gênero destacavam que a carta “é como que uma conversa que se faz por escrito” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 52). A recomendação era, por último, para a escrita de uma carta a um amigo, utilizando o pronome *você*.

Parte III. A viagem inesperada. Minha Terra (poesia). 1. O começo da terceira aventura. 2. Em caminho para o Rio. 3. A

cidade Maravilhosa. 4. A fundação da cidade do Rio. 5. A Praça da República. 6. Niterói. 7. O “Fortuna”. 8. A bordo do “Fortuna”. 9. Segredos da Navegação. 10. A Terra é redonda. 11. A Terra tem movimentos. 12. O porto de Santos. 13. São Paulo. 14. Os colonos (poesia). 15. O Monumento da Independência. 16. No reino da imaginação. 17. O Paraná. 18. Curitiba. 19. Pinheiros (poesia). 20. Florianópolis. 21. Santa Catarina. 22. Entrando na Lagoa dos Patos. 23. O Rio Grande do Sul. 24. Porto Alegre. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 4).

Uma charrete, puxada com cavalo negro, por uma estrada lamacenta, sob um céu escuro com nuvens, ilustrava a primeira lição desta parte que anunciava um giro pelo sudeste e pelo sul do país, por trem e por barco.

O começo da terceira aventura

Era uma tarde de verão, muito quente.

Ao voltar do escritório da Companhia Progresso, onde trabalhava, o Sr. Pereira convidou Maria Clara e Pedrinho para uma pequena viagem, a ser feita no dia seguinte. É que o Sr. Pereira havia recebido ordem do gerente da Companhia, para ir a um município vizinho, afim de aí ver umas terras, que estavam à venda.

O menino e a menina aceitaram o convite. Ficou combinado que sairiam muito cedo, num carro puxado a cavalos, pois as estradas não serviam para automóveis.

Assim se fez. Alegrementemente partiram, imaginando poder voltar à tarde.

Mal haviam, porém, chegado à cidadezinha próxima, desabou um grande temporal, com trovoada e chuvas pesadas. Os caminhos ficaram intransitáveis. Já não seria possível regressar naquele mesmo dia...

Atento a suas obrigações, o Sr. Pereira telefonou ao gerente da Companhia então outra ordem, muito urgente.

Imaginem! Deveria ele seguir naquela mesma noite, de trem, para o Rio de Janeiro (p. 91- 92).

São três os itens pós-texto: o primeiro explica o que é uma companhia de negócios; o segundo cuida do questionário e o terceiro recomenda construção de frases com substantivos retirados do texto. As questões são endereçadas para a identificação: “em que estação do ano se passou a história desta lição? ”, ora para a compreensão: “Que convite

o Sr. Pereira fez a seus filhos?” ou “Como se deu a viagem?” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 92).

Parte IV. A aventura nas nuvens. Canto de Minha Terra (poesia). 1. Nas nuvens? 2. A composição de Pedrinho. 3. No avião. 4. Espírito Santo. 5. Você já foi à Bahia? 6. Salvador. 7. Coqueirais do Sergipe. 8. Voando sobre o Nordeste. 9. A terra das Alagoas. 10. Pernambuco e os holandeses. 11. O Recife, cidade das pontes. 12. Paraíba, capital João Pessoa. 13. O Estado das Salinas. 14. A terra dos verdes mares. 15. Fortaleza, cajuais e carnaubais. 16. Piauí, Capital Teresina. 17. São Luís do Maranhão. 18. Nossa Terra (poesia) (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 4).

Acompanhando um executivo de uma Companhia que mantinha negócios com o pai, Pedrinho viaja de avião por todo o litoral, desde Espírito Santo ao Maranhão. Na primeira lição, o destaque é para as razões que levaram Pedrinho a viajar de avião, e as orientações sobre composição – nome dado às redações – em que contava as experiências realizadas pelos brasileiros com aparelhos aéreos, sempre anunciados como heróis e exemplos de cidadãos. A composição fora uma tarefa que o pai lhe dera: “Desejo que redija uma composição muito bem feitinha, bem escrita e com boa letra! Os verbos devem concordar com o sujeito. Os adjetivos devem concordar com os substantivos. E, tudo, com boa pontuação! Olhe lá!...” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 139).

Embora Lourenço Filho (1961) tivesse encontrado uma fórmula eficiente de vendas, porque colocava o país todo em seu manual, por meio de narrativas, também utilizava estratégias para ensinar regras da gramática, como aquelas recomendadas “pelo pai”, como um modo de “pagar” a viagem de ócio. Não há, nesta lição, recomendações sobre a utilização da leitura.

Aventuras de Pedrinho trouxe inovações na apresentação dos manuais, especialmente porque elegeu um personagem que daria o fio condutor para todas as tramas necessárias para desenvolver o espírito patriótico, tão presente no período pós-ditadura getulista. Inovou ainda ao afirmar que ler é compreender, na primeira lição, e ao sugerir perguntas provocativas para a compreensão. Apesar de que vez ou outra houvesse preocupações com a identificação de nomes de personagens ou de locais da ação, sempre estava presente a intenção de orientar o leitor para a atribuição de sentido à trama, por mais singela que fosse.

CONCLUSÃO

Não há, explicitamente, formulações ou orientações para os alunos e professores em relação ao aprender e ao ensinar a ler, exceto em Lourenço Filho (1961). É possível entender que o ensino da língua destinava-se prioritariamente às noções de gramática descritiva e à escrita de palavras, pelo ditar, ou de construção de textos como uma carta familiar e, deste modo, ler não seria uma atividade a ser comentada ou orientada, porque seria apenas o ato de sonorizar as palavras, portanto, o de praticar o que Bakhtin (1988) entendia como o exercício da pura sinalidade, como se os alunos pudessem construir sentidos com base na identificação sonora das palavras.

Os textos revelam preocupação com a exaltação patriótica em que são destacados feitos de personalidades do Império e do começo da República, porque apenas 60 anos separavam a edição dos livros dos eventos históricos do final do Império e do início do período republicano. Historicamente, os primeiros anos da década de 50 ficaram marcados como a época da tentativa de consolidação da democracia brasileira, após o fim do Estado Novo e de grandes movimentos patrióticos e ufanistas, ora estimulados pelos getulistas, ora pelos integralistas. Os livros didáticos, nessa perspectiva, selecionam ou criam textos impregnados de ideologia nacionalista exacerbada, mas descuidam das orientações, para o docente e para o aluno, sobre o ensinar e sobre o aprender a ler. Deste modo, embora as categorias comentadas no corpo teórico deste artigo pouco puderam ser aplicadas, é possível inferir, pela própria ausência de dados, que não havia, nesse momento da educação brasileira, preocupações didáticas com o ensino e com a aprendizagem da leitura, nas quatro séries iniciais da escolaridade formal. Lourenço Filho (1961), entretanto, inovou na organização de seu livro por estruturar uma longa narrativa, em trechos curtos, seqüenciais, com sugestão de perguntas dirigidas aos alunos e ao professor para a discussão sobre o texto. As questões indicadas pelo autor seriam ensaios das que seriam utilizadas na década posterior, caracterizadas, em alguns momentos por tentativas de compreensão, mas, predominantemente de natureza de identificação e reconhecimento.

É possível concluir, entretanto, com base nestes dois exemplos aqui apontados, que as orientações para o ensino da leitura, do ponto de vista histórico, privilegiaram os atos de identificação como atos de leitura. Visitas a salas de aula na primeira década do século XXI confirmam que essa é, ainda, a conduta metodológica nos anos iniciais da escolaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : Hucitec, 1988.

CARVALHO, Maria Luiza Britto. *Brasil Unido*. 4^o. livro de leitura. São Paulo: Editora do Brasil , 1955.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

_____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Aventuras de Pedrinho*. 3^o. livro. Série graduada. São Paulo : Melhoramentos, 1961.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística do ato de ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.