

ENSINO DA LEITURA

psim

1. Conceito de leitura. — Ler é perceber as formas gráficas das palavras escritas, compreender-lhes o significado e, quando a leitura é oral, traduzir em sons articulados os sinais ou símbolos da escrita. Nada mais notável que êsse poder de transformar em “palavras aladas” e em pensamentos logicamente encadeados os mudos e inertes símbolos da escrita. Tão incompreensível parecia êsse mistério ao homem das civilizações primitivas que o livro e a escrita inspiravam religioso respeito. E ainda não desapareceu completamente essa superstição: para o povo, *leitura*, *saber* e *educação* são termos sinônimos.

A melhor explicação do fato está em que os antigos ignoravam o processo psicofisiológico da leitura. A ciência moderna descobriu em parte o segredo da esfinge e a leitura deixou de ser mistério impenetrável.

Por estranho que pareça, a leitura não é um poder de caráter geral, isto é, a capacidade de ler tôda espécie de matérias escritas na língua e no tipo de escrita que nos são familiares. Uma pessoa pode ler bem um periódico e, não obstante, compreender com grande dificuldade a prosa literária de Pereda e a poesia de Heredia ou de Ruben Darío. Como disse muito acertadamente KLAPPER, a leitura é *um conjunto de capacidades específicas*.

Explica-se o caráter específico de cada tipo de leitura pelas diferenças do vocabulário usado e pela diversidade de experiências necessárias para compreender esta ou aquela variedade do pensamento. Cada espécie de leitura tem um léxico apropriado a um tipo *sui generis* de pensamento e exige um grau de atenção que varia com a familiaridade do assun-

to. Estas conclusões têm, para a disciplina de que tratamos, alta importância pedagógica, porque provam que a escola deve oferecer variedade muito grande de tipos de leitura: precisa ensinar os alunos a ler prosa literária e de informação, trabalhos poéticos, escritos históricos, científicos, jornalísticos, etc.

Outra consequência do caráter específico da leitura é a seguinte: cada tipo de leitura exige uma consciência clara do propósito da leitura e uma atitude mental a êle relacionada. Se a criança ignora porque deve ler esta ou aquela página, não o pode fazer de modo inteligente (1).

2. História do ensino da leitura. — Durante muitos séculos a leitura foi ensinada exclusivamente pelo detestável método do ABC. As crianças aprendiam as letras com seus nomes e, em seguida, suas combinações em sílabas e palavras. Esse método contrariava a ordem psicológica do ensino, segundo a qual as idéias devem preceder às palavras e o conhecido ao desconhecido. Era, ademais, absolutamente desinteressante para as crianças. Mesmo sem a rotina habitual, com processos inteligentes e variados, o método do ABC ensina a leitura das palavras, não, porém, o significado das mesmas. As crianças que aprendem a ler por esse método não o fazem com auxílio dêle, senão a-pesar dêle e contra êle.

Um professor alemão, Valentim ICKELSAMER, recomendou em 1530 o emprêgo do método fônico; seu processo caiu, porém, no esquecimento. No princípio do século XIX, a técnica de ICKELSAMER foi ressuscitada por STEPHANI e depois aperfeiçoada por Adolfo KRUG e outros pedagogistas. Consiste o método fônico em ensinar isoladamente os sons das letras, antes de dar a conhecer as sílabas, palavras e orações. As consoantes se pronunciarão sem se lhes dar um nome especial e ainda sem articulá-las com uma vogal. Quando as crianças conhecem o som das vogais e o de uma consoante podem construir por si mesmas algumas sílabas e palavras. Ensina-se depois uma nova consoante, a qual se une às letras

(1) KLAPPER, Paul — *Teaching children to read.*

já aprendidas para formar novas combinações de sílabas e vocábulos. Para facilitar a aprendizagem dos sons das letras são recomendáveis o processo *fonomímico* e o de *vocalização*. O primeiro, inventado por GROSSELIN, em 1886, consiste em representar cada som por uma expressão do rosto, um som onomatopaico, etc. Assim, por exemplo, a letra *f* se associa ao som *fff* que faz o gato enraivecido, a letra *s* com o sibilo *sss*, etc. Quanto ao processo de vocalização, devido a Ricardo LANGE, vem a ser a substituição do nome de cada consoante por outra denominação que recorda seu som, por exemplo: o ruído do carro pelo *r*; o silvo pelo *s*; o bufar do gato pelo *f*. Roda o *a* — diz-se à criança — e ela pronuncia *ra*; “silva o *e*: *se*”; “bufa o *i*: *fi*”, etc.

Com o método do ABC a criança se vê na necessidade de fazer penosos tateios para pronunciar cada sílaba. Não sucede o mesmo com o método fônico, que dá a cada letra o som que ela possui na realidade, e não o nome que a representa.

A-pesar dessas vantagens, o método fônico é vicioso em seus princípios; pois não é senão uma variedade do alfabético, do qual se diferencia por empregar outros nomes para distinguir as consoantes. Por outro lado, êsse processo é fatigante e falto de interesse; e o melhor emprêgo que dêle se pode fazer é combiná-lo com os métodos analíticos de que trataremos páginas adiante.

O ensino simultâneo da leitura e da escrita foi introduzido nas escolas, nos primeiros trinta anos do século XIX, pelo conselheiro escolar J. B. GRASER; mas não foi por êste inventado, pois o sistema foi recomendado no século XVII pelos pedagogistas RATKE e COMENIUS e empregado no século XVIII por TRAPP, HEYSE e outros.

Os partidários dêsse método se dividiram desde logo em dois partidos: os adeptos da leitura-escrita pura e os adeptos do processo mixto. Segundo os primeiros, no início da leitura-escrita deve-se usar unicamente a letra manuscrita. Os adeptos do processo mixto empregam a escrita manuscrita juntamente com a impressa. Os primeiros são mais numerosos

que os outros. Muitos metodologistas modernos combatem o processo da leitura-escrita, por considerá-lo defeituoso e inútil no primeiro grau da escola primária.

No século XVII, o filósofo PASCAL reformou a soletração propondo a designação das consoantes por seu som natural, agregando-se-lhes um *e* mudo; mas, como acertadamente observa REBSAMEN, esse método não é, no fundo, mais que uma silabação. Introduziu esse processo na Alemanha o professor suíço L. H. F. OLIVIER; e PESTALOZZI empregou no mesmo ramo do ensino os exercícios da leitura em côro. Não obstante, seu método de leitura era tão irracional e fatigante como o do ABC.

O método silábico começa a leitura pelo ensino das sílabas, sem estudar previamente as letras ou sons simples. Tem este processo de comum com o método fônico o fato de basear o ensino na associação dos símbolos gráficos com os sons que estes representam; a silabação, porém, não parte dos sons isolados, e sim de suas combinações em sílabas simples ou compostas.

A silabação tem a vantagem de ensinar a ler e pronunciar como se lê e se pronuncia de fato em cada idioma. Unido ao processo de vocalização, de Ricardo LANGE, este método é de fácil aplicação no ensino; não é, porém, interessante nem atraente e sim contrário aos princípios psicológicos que servem de base à leitura. Na realidade a silabação vem a ser algo assim como o método de palavras, aplicado, porém, só às sílabas e sem o interesse que oferece o método analítico.

O criador do método analítico na aprendizagem da leitura foi o professor francês José JACOTOT, que expôs suas recrias didáticas no livro intitulado *Ensino universal da língua materna* (1822). As crianças aprendiam de memória uma oração e depois a analisavam, assinalando as palavras, sílabas e letras que entravam na frase lida. Essa técnica, excessivamente artificial, caiu logo em desuso, a-pesar-dos esforços que para aperfeiçoá-la fez o pedagogo alemão Carlos SELTZAM. Apareceram sucessivamente o método de *orações*, de Alfredo GRAFFUNDER, popularizado nos Estados Unidos por FARNHAM; o de *palavras normais*, ideado pelo professor de

Leipzig, M. O. KRAMER, e aperfeiçoado (1843) por Carlos VOGEL; o de *análise fônica*, de Eduardo G. WARD, introduzido em Cuba por Alexis E. FRYE; e, finalmente, o método de *contos*, da senhorita Margarida McCLOSKEY. Segundo este último processo, o ensino da leitura começa pela narração de um conto interessante que agrada às crianças. A professora sugere-lhes a leitura do conto; e fica, desse modo, motivada a primeira lição da leitura.

O método de contos foi aperfeiçoado, nos Estados Unidos, por vários educadores, entre os quais merecem menção SPAULDING e BRYCE, criadores do método Aldine; os irmãos EDSON-LAING; F. B. DYER e Mary J. BRADY, autores dos livros de leitura Merrill (*Merrill Readers*); VON SICKLE SEFGMILLER e JENKINS, aos quais se devem os excelentes *Riverside Readers*, e outros.

Com relação à leitura, a tendência atual é incorporar esta disciplina a um ensino global que corresponda ao mundo da experiência infantil e, utilizando as atividades lúdicas, despertar o interesse da criança e converter a aprendizagem numa experiência vital (1). São recomendáveis, para esse fim, os métodos que estejam de acôrdo com os resultados obtidos pela psicologia da aprendizagem. A nova didática não tem preferência por este ou aquele método, persuadida como está de que os métodos de ensino, quando não são aplicados de modo inteligente e não provocam o interesse dos alunos, não têm senão valor muito relativo. Aplicados por uma professora competente e entusiasta, o método de orações, o de palavras e o da análise fônica podem ser tão interessantes como o de contos.

Têm sido ensaiados, ultimamente, métodos de auto-aprendizagem da leitura: o do sistema escolar de Winnetka e o da senhorita McKINDER, de Londres, por exemplo. E' muito provável que no futuro a criança aprenda a ler como aprende a falar, isto é, espontaneamente.

(1) Em algumas escolas do Estado de São Paulo tem-se tentado o ensino da leitura em aulas globalizadas, apresentando o trabalho resultados muito satisfatórios. V. in "Revista de Educação", órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, vol. 4, n.º 4, dezembro de 1933, o trabalho de Adalvído de TOLEDO — Escola nova. (Nota dos trads.).

3. Análise do ato de ler. — O processo da leitura é muito complexo. Nele intervem grande número de hábitos, por exemplo: associação do som e da visão das palavras; a apreensão dos símbolos da escrita; a apercepção das palavras e frases lidas; os processos motores que permitem a leitura oral, etc. "Se contássemos — diz o professor Homer B. REED — os hábitos elementares que tomam parte na leitura, o número chegaria a algumas centenas; mas, sem necessidade de contá-los, sabemos, de sobra, que a professora de leitura deve executar trabalho muito difícil".

Esta complexidade da leitura explica porque a aprendizagem apresenta tantos problemas teóricos e práticos. Daqueles, o mais importante é o processo fisiológico e psicológico do ato de ler. O primeiro (o processo fisiológico) tem sido estudado por JAVAL, ERDMANN, DODGE, HUEY, GOLDSCHIEDER e MÜLLER, GRAY e outros autores. Demonstram essas investigações que, durante a leitura, os olhos não se movem de modo contínuo e regular na extensão da linha, senão que fazem uma sucessão de movimentos rápidos e curtos, cada um dos quais é seguido de breve pausa. Durante as pausas chamadas de *fixação*, percebemos as formas gráficas das palavras; mas é tão grande a rapidez com que se move o olho de uma a outra pausa, que estímulos visuais se fundem e produzem a ilusão de um movimento contínuo (1).

As primeiras experiências sobre a fisiologia do ato de ler foram realizadas por JAVAL, de Paris (2). Sendo bastante deficiente a técnica empregada por esse investigador, refor-

(1) Para estudo da história das investigações científicas sobre a leitura, v. LOURENÇO FILHO, *Testes A B C para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, São Paulo, Melhoramentos, s/d., cap. I; Gladys Lowe ANDERSON, *La lectura silenciosa*, trad. esp. de P. Blanco Suárez, Madrid, Espasa-Calpe, 1934, caps. II, III e IV. V. também, para estudo dos fundamentos psicofisiológicos da leitura, Henri PIÉRON, *Psicologia do comportamento*, trad. port. de J. B. Damasco Penna, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1935, 3.a parte, cap. IV. (Nota dos trads.).

(2) Foi isso em 1879. JAVAL é autor de dois trabalhos clássicos no assunto: *Essai sur la physiologie de la lecture* (Paris, 1879) e *Physiologie de la lecture et de l'écriture* (Paris, 1905). V. Gladys Lowe ANDERSON, *ob. cit.* (Nota dos trads.).

maram-na ARENS, DELABARRE, HUEY (1) e mais tarde DODGE, o qual imaginou um processo que consistia em fotografar durante a leitura uma linha luminosa vertical refletida na córnea. Essa técnica tem sido aperfeiçoada por DEARBON, GRAY, FREEMAN e outros experimentadores (2). Atualmente, é possível determinar com a maior exatidão, tanto o número de pausas de fixação como o dos movimentos dos olhos e a duração de umas e outros (3).

Nas gravuras que seguem (figs. 1 e 2), tomadas à *Psychology of elementary school subjects* de REED, as linhas verticais representam as pausas de fixação; os números que estão sobre as mesmas indicam a ordem em que as pausas se sucedem; os que estão em baixo, a duração das pausas apreciadas em vinte e cinco avos de segundo. A figura 1 representa uma passagem lida em silêncio por um aluno de segundo grau e a figura 2, uma passagem lida mentalmente por um aluno de escola secundária.

Observando atentamente a fig. 1 vê-se que as pausas de fixação são numerosas e, algumas, de grande duração. Ade-

(1) Edmund Burke HUEY, notável investigador americano, autor de pesquisas sobre a leitura. Publicou em 1908 um livro sobre a psicologia e a pedagogia da leitura, trabalho que, como os de JAVAL, ficou clássico: *The psychology and pedagogy of reading*, New York, Macmillan. V. G. L. ANDERSON, *ob. cit.* (Nota dos trads.).

(2) V. Gladys Lowe ANDERSON, *ob. cit.* (Nota dos trads.).

(3) Das investigações acerca da leitura, feitas na Europa e nos Estados Unidos, decorrem, como se verá deste capítulo, importantes conclusões para a prática escolar. Gladys L. ANDERSON, em seu livro sobre a leitura silenciosa, enumera as seguintes:

"1. Os movimentos do olho durante a leitura são descontínuos, isto é, o olho, para ler, percorre a linha fazendo saltos e pausas.

"2. A leitura se dá somente durante as pausas de fixação do olho, durante cujos movimentos não há visão clara.

"3. A pausa de fixação do olho gasta de $\frac{12}{13}$ a $\frac{23}{24}$, ou seja, praticamente,

todo o tempo do movimento do olho ao longo da linha; as variações dentro desses limites dependem do indivíduo.

"4. Essas pausas de fixação são irregulares, quanto ao número e duração, e também quanto à sua sucessão ao longo da linha, não dependendo essa irregularidade apenas do indivíduo e do texto lido e sim também do fim da leitura.

"5. Cada indivíduo tende, depois de haver lido algumas linhas, a estabelecer um ritmo dos movimentos oculares, que mantém página por página.

"6. O olho lê por frases ou palavras, e não por letras ou sílabas.

"7. Ao lêr, o olho não utiliza a totalidade de seu campo de percepção". Cf. *La lectura silenciosa*, pg. 24. (Nota dos trads.).

mais, os olhos do leitor fazem, com frequência, movimentos regressivos. Muito diferente é o aspecto da figura 2, que representa uma passagem lida por um leitor exercitado. Nessa figura o número de pausas diminuí notavelmente, assim como

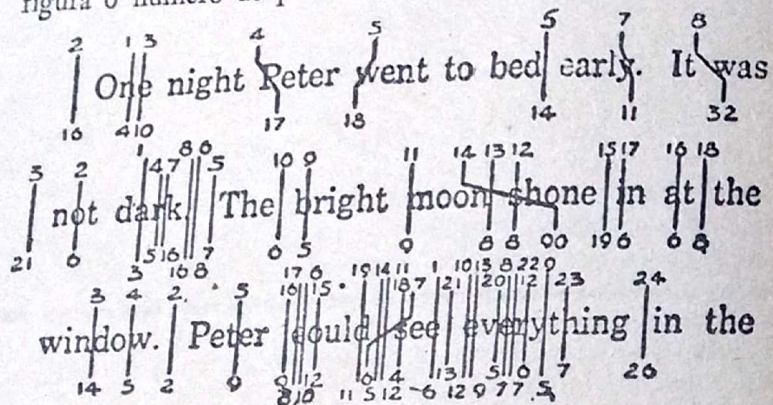


FIG. 1

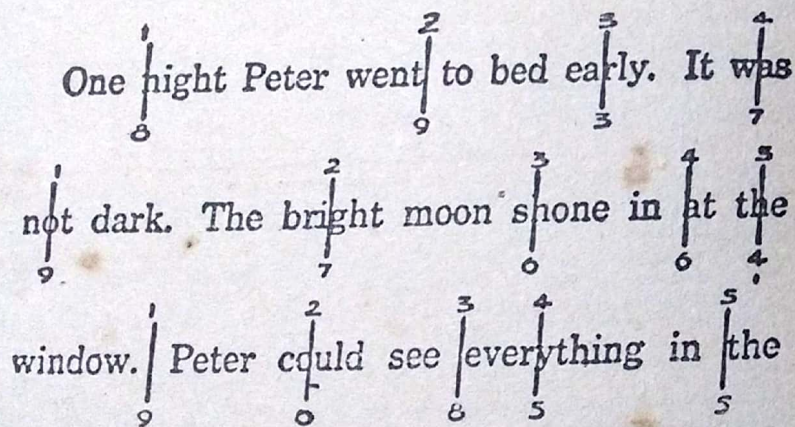


FIG. 2

o tempo de cada fixação. Aqui não se notam movimentos regressivos, o que demonstra que o leitor realiza uma rápida apreensão do pensamento e consegue evitar os períodos de confusão.

Maior que o número de pausas necessárias na leitura silenciosa é o exigido na leitura oral. Isso se explica quando se considera que a pronúncia da palavra é mais lenta do que o processo de percepção e que este deve adaptar-se àquela. Por outro lado, durante a leitura silenciosa a compreensão das palavras é muito mais rápida que a exigida pela leitura oral. Nesta o olho se exercita antes da voz. Chama-se amplitude *óculo-vocal* a distância que medeia entre a palavra que o olho percebe e a que estamos pronunciando. Essa distância é nula nos primeiros passos da leitura; aumenta, porém, à medida que a criança progride na aprendizagem. Nos leitores muito exercitados, a distância pode ser de sete a oito palavras.

A distância óculo-vocal permite ao leitor conhecer a significação das palavras antes de sua pronúncia e, por isso, ler com inteligência e expressão.

Demonstram os estudos experimentais que durante a leitura não percebemos separadamente as letras e palavras de que se compõe o trecho lido, senão que as fundimos, percebendo simultaneamente uma palavra completa ou um grupo de palavras. À medida que o leitor vai ganhando experiência, aumenta a amplitude da atenção e, com ela, o número de letras que pode perceber em uma pausa de fixação. Raramente percebem os principiantes mais de um vocábulo em cada pausa; mas os leitores rápidos vêem simultaneamente até duas ou três palavras extensas ou quatro (ou mais) vocábulos curtos.

Segundo as investigações de GOLDSCHIEDER, MÜLLER e outros autores, em cada palavra e mesmo em cada frase curta há certas letras determinantes, que bastam para o conhecimento do conjunto. Assim, por exemplo, as letras *H v na* sugerem a palavra Havana; *M k do*, a palavra Mikado e *Am r ca*, a palavra América.

Letras determinantes são geralmente as iniciais, as consoantes de haste longa e as de forma característica. As vogais quasi nunca são determinantes.

Demonstrou-se igualmente que a primeira metade de cada vocábulo é mais importante que a segunda; e a metade

superior de cada letra mais que a metade inferior, o que é fácil de provar, cobrindo com uma folha de papel a metade inferior de uma linha impressa: sem grande dificuldade poder-se-á ler a parte descoberta, o que não acontecerá, porém, se se cobrir a metade superior.

Para ser inteligente, a leitura deve ser acompanhada da consciência da significação das palavras, frases e orações. Discutem os psicólogos sobre se essa consciência da significação está unida a u'a imagem ou fragmento de imagem ou se pode ser explicada por uma simples *intelecção*. Seja como for, porém, a significação de cada vocábulo, frase ou oração exige da criança um fundo de experiência já adquirido. Por outro lado, o processo mental necessário para interpretar uma oração ou uma cláusula é mais difícil e complexo que o exigido pela compreensão das palavras soltas. Com relação a estas, concentra-se a atenção nos vocábulos; naquelas, dirige-se à totalidade do pensamento.

Para a didática da leitura trazem os estudos precitados conclusões da maior importância: a primeira é que em todo método de ensino da leitura, deve-se partir da palavra, já como um todo individual, já como parte de uma unidade superior, isto é, da frase ou da oração. Outras conclusões que se inferem da investigação didática são as expostas a seguir: 1.^a, o material usado nos primeiros passos da leitura deve ser atraente, interessante e conhecido do aluno; 2.^a, na leitura o símbolo deve subordinar-se ao pensamento, uma vez que o espírito lê mais depressa que os olhos; e 3.^a, é necessário abandonar o fetiche da leitura oral e dar maior importância à leitura silenciosa (1).

4. Motivação do ensino da leitura. — Em si mesma, a leitura não é atividade interessante. A criança detesta-a cordialmente quando não encontra nela senão um exercício monótono e formal; logo, porém, que consegue dominar a língua materna e sente necessidade de comunicar-se com pes-

(1) V., a propósito da importância da leitura silenciosa, G. L. ANDERSON, ob. cit., *passim*; Robert DOTRENS e Emilie MARGAIRAZ, *El aprendizaje de la lectura por el método global*, trad. esp. de V. Valls Anglés, Madrid, Espasa-Calpe, 1933. (Nota dos trads.).

soas ausentes e de adquirir idéias e conhecimentos que só se podem encontrar na página impressa, brota de modo espontâneo o interesse pela leitura. Aqui, como em todos os demais aspectos da vida, a necessidade produz a função.

A melhor maneira de despertar e manter o interesse pela leitura é oferecer à criança leituras interessantes e atraentes. Em cada um dos graus da escola devemos apresentar à criança assuntos que a estimulem a ler: rimas infantis adaptadas ao jogo e à dramatização, contos que excitam a imaginação, histórias de animais, fábulas e outros assuntos do *folk-lore*, narrações humorísticas que se adaptem à compreensão da criança, outras que contenham repetições rítmicas, etc. Também contribuem para estimular o interesse dos alunos os jogos de leitura, o desejo de tomar parte nas festas escolares e de ler o que nos escrevem os parentes e amigos, etc.

Na escola antiga a leitura era um tormento para a infância. A escola nova converteu-a em fonte de alegrias.

5. Métodos usados no ensino da leitura. — Dos métodos chamados sintéticos (do *A B C*, o *fônico* e o *silábico*) o do *A B C* foi proscrito da escola e o fônico e o silábico são pouco usados, a não ser incorporados a um método analítico.

MÉTODO DE PALAVRAS. — O método de palavras, chamado também de *palavras normais* por seu vulgarizador VOGEL, ensina cada palavra como um todo, sem prévio estudo de seus elementos fonéticos. É um processo natural e fácil, que associa a forma gráfica de cada vocábulo à idéia e ao objeto por ela representado. Tem, além disso, maior interesse para a criança que qualquer dos métodos sintéticos: a criança não compreende o que significa *a*, *b*, *s*, *ma*, *me*, *mi*, mas gosta muito de falar de *passarinho*, *gato*, *menino*, etc.

Começa-se por escolher vocábulos familiares e curtos de fácil articulação e que exprimam idéias familiares ao aluno (1). Terminada a seleção, apresenta-se à criança o objeto cujo nome se pretende ensinar ou um desenho dêsse objeto. Depois de

(1) Sobre vocabulário e sua seleção no ensino da leitura, consulte-se o trabalho de Noemy SILVEIRA, *Uma teoria sobre a leitura*. in "Boletim da Associação de Professores", São Paulo, 1934. (Nota dos trads.).

uma conversação sobre o objeto ou desenho, mostra-se a palavra em letra manuscrita ou, melhor, em letra impressa. Nos primeiros passos pode-se prescindir da escrita, como recomendam muitos pedagogistas.

Logo que a criança tenha aprendido trinta ou quarenta palavras, começará a decomposição das mesmas em sílabas e sons, com auxílio do aparelho de leitura (*alfabeticon*), dos cartazes de leitura, cartões e do livro primário ou *cartilha*. Com os elementos aprendidos formam-se palavras novas, assim como orações curtas.

MÉTODO DE ORAÇÕES. — Começa este método por apresentar aos alunos orações fáceis e curtas, tomadas ao mundo de experiências e interesses das crianças. Quando estas já conhecem trinta ou quarenta palavras, a técnica é pouco diferente da do método de palavras. Aqui se recomenda um processo muito simples e interessante: consiste em escrever no quadro negro ou construir no aparelho de leitura frases que exprimam ações, que devem ser executadas pelas crianças. Exemplos:

Levanto as mãos.

Dou uma palmada.

Pego um livro da carteira.

MÉTODO DE ANÁLISE FÔNICA. — É este um método que combina o método de palavras ou o de sentenças com o método fônico. Convém prepará-lo com exercícios de pronúncia lenta, cujo objetivo é provocar a atenção da criança para os elementos fonéticos das palavras; por exemplo, *dê-me essa r-o-s-a; traga o que está em cima da m-e-s-a*.

Depois de alguns exercícios desta espécie, começa-se a leitura tomando como base as palavras ou orações. Ensina-se a forma gráfica de cada vocábulo e pronuncia-se o mesmo lentamente, fazendo com que a criança apreenda seus elementos fonéticos. Assim, por exemplo, o vocábulo *rosa* é pronunciado primeiramente do modo corrente, *rosa*; depois lentamente *ro-sa* e finalmente dividido em seus sons, simples, *rrr-o-sss-a*.

Quando a criança já progrediu suficientemente em seus exercícios de análise fônica, ensina-se a leitura de cada nova palavra somente pela análise de seus elementos fonéticos.

Este método pede professores hábeis, conhecedores da fonética. Nas mãos de professor inhábil e ignorante, a análise fônica é uma tortura para os alunos.

MÉTODO DE CONTOS. — Este método é baseado nos mais sólidos princípios psicológicos e didáticos. Sua criadora, Margarida McCLOSKEY, observou que a criança, na idade em que entra para a escola, tem uma sede insaciável de narrações animadas e u'a imaginação exuberante, que vive num mundo que ela mesma constrói. "A criança — diz KLAPPER — acerca-se do livro de leitura, o manancial de contos novos, com a esperança de que será um regalo para ela. Que amargo não será seu desencanto ao ver em sua cartilha: "Oh! olha o gato, o pato preto!" Ou: "Pula e brinca, brinca e pula". Se o professor quer estimular os sentimentos da criança e exercitar-lhe a imaginação, deve começar o trabalho de leitura com um conto de certo valor literário.

De acôrdo com o método da senhorida McCLOSKEY, as lições de leitura começam com uma historieta, que agrada às crianças com a volta de suas repetições rítmicas. Assim, por exemplo, uma vez contada a história *O cabritinho que papai comprou com duas moedinhas*, começam as repetições rítmicas de

Por um real e duas moedinhas

Papai comprou um cabritinho

Um cabritinho

Veio o bicho e o comeu, etc. (1).

Repitam-se estas linhas com frequência. Mediante processos variados, a saber, dramatizações, rondas e jogos, mantém-se o interesse das crianças até que estas aprendam a rima de memória.

Ao chegar a este ponto a professora faz a leitura do conto e assim motiva a primeira lição. Escreve-se na lousa e coloca-se

(1) Adaptação do original. (Nota dos trads.).

no aparelho de leitura a primeira parte ou frase da narração e convida-se as crianças a que leiam.

Terminado o primeiro conto e aprendidas as palavras de que se compõe, ensinam-se por processos análogos outras duas historietas. Possuirão com isso os alunos um bom vocabulário e poderão passar para o livro de leitura, impresso em letra de fôrma.

Quando as crianças sabem distinguir bom número de palavras (umas quarenta ou cincoenta), começa a análise fônica.

O método de contos deu excelentes resultados em sua forma original e sobretudo com as inovações que nele fizeram EDSON-LAING, KENYON-WARNER, ELSON-RUNKEL e outros metodologistas norte-americanos. Essas reformas aperfeiçoaram o método, simplificando ou tornando mais interessante o ensino da leitura. Assim, por exemplo, no sistema *Aldine*, de SPAULDING e BRYCE, as crianças aprendem rimas, que se apresentam nos contos ou narrações que lhes faz a professora. Cada rima se repete várias vezes. As crianças memorizam-na e têm-na em cartões impressos e em cartões que cada uma recebe.

Cada lição de leitura do método *Aldine* tem uma gravura artística, fonte de vivo interesse. As crianças conversam sobre o assunto da gravura, dramatizam a rima e fazem a análise fônica das palavras.

No método *Merril*, de F. B. DYER e Mary J. BRADY, procura-se fazer que as crianças formem uma atitude estética mediante a leitura de textos de valor literário. O livro primário de Merrill contém rimas infantis e contos de Perrault (*Mother Goose*) e de outros livros, que deleitam os alunos.

No sistema *natural de leitura* (*Natural Method Readers*) de McMANUS e HAAREN, os primeiros passos de leitura utilizam-se de rimas infantis. A criança começa memorizando a rima.

A B C

Com o D.

Miso está na cama

E não me vê.

A ordem de cada tarefa de leitura é: recitação feita pela professora; repetição pelas crianças; dramatização; estudo das palavras e leitura no quadro ou nos livros.

Pode-se dizer que, em geral, o método de contos não é senão o de orações, muito bem motivado e servido de jogos, dramatizações, rondas e outras atividades de interesse para a criança.

AUTO-APRENDIZAGEM DA LEITURA. — Em algumas das escolas onde o ensino é individualizado procura-se fazer que o aluno, mediante material engenhosamente preparado, aprenda a ler por si mesmo, sob a direção discreta do professor. O mais conhecido e celebrado desses métodos de auto-instrução é o do sistema Winnetka.

O método de leitura de Winnetka divide-se em três partes: 1.^a, algumas semanas de atividade para que a criança sinta a necessidade da leitura; 2.^a, o ensino de cinco *contos-chave*; e 3.^a, a etapa em que começa a verdadeira aprendizagem da leitura. Durante a primeira etapa põem-se ao alcance da criança contos que lhe despertem interesse, lendo o professor alguns deles. Os alunos fazem também narrações e desenham personagens das mesmas. Depois, introduz-se o conto preliminar em que figuram as personagens dos cinco *contos-chave*. As crianças o dramatizam, ilustram-no com desenhos e os rotulam em folhas já preparadas para isso.

Na segunda etapa as crianças aprendem cinco contos impressos. O material usado pelo professor consiste em uma coleção de 35 cartões ilustrados e impressos em tipo grande. O das crianças é exatamente igual, mas impresso em tipo médio. O professor põe os cartões no porta-cartazes e lê o que diz cada personagem, convidando as crianças a dramatizar. Depois faz que os alunos reconheçam as frases e linhas e memorizem umas e outras por meio de jogos e ilustrem os contos com desenhos.

No terceiro passo o trabalho é puramente individual. Cada aluno recebe uns cartões de estudo. Quando uma criança pode ler o de cada conto sem auxílio dos cartões ilustrados, recebe um cartão perfurado, que ela mesma deve dobrar e

dividir em tiras. O aluno deve pôr as tiras umas debaixo das outras até formar o conto inteiro. O mesmo se faz com relação aos outros contos.

Terminado êsse exercício, faz-se a aprendizagem individual na primeira parte do livro de leitura (*My reading book*); alguns alunos necessitam, porém, de exercícios suplementares, para aprender as palavras separadamente. Para isso, dividem-se em palavras as tiras de papel de cada conto e faz-se que os alunos leiam listas de palavras dispostas na ordem alfabética no reverso dos cartões de estudo.

Quando a criança sabe ler as listas das palavras pode fazer o mesmo com os seis primeiros contos do livro de leitura. Depois começam os exercícios fonéticos, em conexão com uma série de cartões e o livro *My sound book*. Os cartões de contos ilustrados estão reproduzidos nêsse livro e constituem uma chave para a aprendizagem dos elementos fonéticos.

Como se vê por esta exposição das várias formas do método analítico, o essencial para a escola nova não é a escolha do processo didático, mas o interêsse que êle provoque nos alunos, o gôsto pela leitura que o professor saiba suscitar e o estímulo para a auto-aprendizagem, ou, o que vem a dar no mesmo, para o trabalho ativo e criador.

6. Leitura oral e leitura silenciosa. — A escola tradicional consagrava um tempo excessivo à leitura oral e muito pouca atenção à leitura silenciosa. O sistema não é recomendável, pois a leitura em voz alta muito raras vezes é praticada fora da escola. Por outro lado, a leitura silenciosa é mais rápida, exige grau mais alto de concentração mental e insiste na assimilação do pensamento mais que no domínio das formas gráficas.

Não se interprete o que se disse no sentido de que deva ser abolida da escola a leitura oral; mas, a pedagogia moderna insiste em que êsse exercício se deve limitar, especialmente nos graus superiores e intermediários, ao tempo indispensável para formar bons hábitos de pronúncia e dicção clara e correta. Ademais, a leitura em voz alta constitui bom exercício de res-

piração e permite, mais que a leitura silenciosa, apreciar certos valores literários e cultivar certas formas de participação social.

Para que a leitura oral seja agradável aos ouvintes deve ser preparada com esmero. Essa preparação deve ser triplíce: *técnica, intelectual e emotiva*. A primeira consiste em evitar os defeitos de pronúncia e fazer que os alunos compreendam as palavras novas. A preparação intelectual se refere à significação das palavras e fatos, alusões, figuras de retórica, etc., cuja compreensão seja necessária para assimilar o pensamento expresso no texto. E, finalmente, a preparação emotiva consiste em colocar a criança na situação, atitude mental ou sentimento que o trecho de leitura deve provocar.

Com relação à leitura das composições poéticas, há três maneiras de prepará-la de modo eficiente: 1.^a, o professor lê a composição em voz alta antes que o façam os alunos; 2.^a, um dos melhores alunos precede os demais, na leitura; 3.^a, cada aluno se prepara para a leitura em voz alta, lendo em casa a composição poética. No capítulo dedicado à literatura trataremos mais detidamente do assunto.

7. O trabalho de leitura. — Na leitura, como em todos os outros trabalhos da escola, é necessário respeitar a liberdade, a iniciativa e a originalidade dos alunos, aos quais se deve permitir a escolha de suas leituras, sempre que se adaptem a seu nível de desenvolvimento e às necessidades da educação moral.

E' também conveniente que o plano ou ordenação do trabalho de leitura não seja ditado pelo professor, mas, quanto possível, fruto de colaboração do professor e dos alunos. A leitura tem mais atrativo e interêsse quando as crianças conhecem o valor do que lêem e a ordem que pretendem seguir no trabalho. O livro de texto não deve ser o único material para o ensino. São também muito valiosos os livros de contos, as obras escritas para adultos, os jornais e revistas, os livros de leitura compostos pelas próprias crianças, etc.

Fazem parte dos trabalhos da leitura as dramatizações, as ilustrações do trecho lido, as perguntas dos escolares e seus companheiros, os relatos das crianças sobre o que foi

lido, a crítica desses relatos, os estímulos didáticos do professor, etc. Ao tratar do ensino da linguagem trataremos novamente desses assuntos.

Por outro lado, o professor deve fomentar nos alunos o amor pelas boas leituras e o desejo de renovar os prazeres que lhes proporciona a página impressa, para o que sugerirá leituras atraentes, informando as crianças acerca das fontes a que podem recorrer na biblioteca escolar.

8. Meios auxiliares do ensino de leitura. — Não é o livro de texto o único meio auxiliar do ensino da leitura. Não menos importante que êle, nos primeiros graus, são os aparelhos de leitura, os cartazes e as lousas, os cartões com palavras, orações, sílabas e letras impressas ou manuscritas, os jogos de leitura, por exemplo, a loteria de leitura, etc.

Talvez o mais importante desses meios seja o aparelho de leitura ou *alfabeticon*. Consiste êsse aparelho num quadro de madeira ou metal, com arames ou sulcos onde podem ser colocados cartões com letras, de uma série de caixas que acompanham o aparelho. Este permite fazer exercícios coletivos de análise dos elementos fonéticos e de formação de sílabas, palavras e orações. Prestam-se ao mesmo fim os cartões de leitura e uns e outros podem ser empregados em forma de jogo.

A cartilha ou livro de texto para os primeiros passos da leitura não é uma necessidade na escola moderna. Podem substituí-la com vantagem os aparelhos de leitura, os cartões de contos ilustrados, a lousa e os cartões individuais com palavras, sílabas e letras. Não obstante, para difundir um novo método em um sistema escolar, a cartilha é indispensável.

A cartilha foi a princípio um livro de orações e de máximas morais. Depois teve caráter humorístico ou literário. Atualmente a cartilha procura adaptar-se de melhor forma possível ao círculo de interesse e experiência infantis e, para isso, serve-se do conto, da historieta, da rima infantil e de outros assuntos próprios ao mundo da criança.

Nos graus superiores e intermediários também não se deve usar de modo exclusivo o livro de texto de leitura. Também se darão às crianças alguns livros de contos, lendas, viagens e aventuras, boas revistas e jornais, antologias literárias, livros escritos para adultos, etc. A biblioteca para crianças é uma necessidade do ensino da leitura.

BIBLIOGRAFIA

- AGUAYO, A. M. — *Pedagogia científica*, trad. port. de J. B. Damasco Penna, vol. 18 desta coleção.
- GRAY, William Scott — *Summary of investigations relating to reading*, Chicago, The University of Chicago, 1928.
- KLAPPER, Paul — *Teaching children to read*, New York, D. Appleton and Co., 1926.
- O'BRIEN, John Anthony — *Reading*. New York, The Century Co., 1926.
- PARKER, Samuel C. — *Types of elementary teaching and learning*, Boston, Ginn & Co., 1923.
- RUDE, Adolf — *Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, II vol., Osterwieck-Harz, A. W. Zickfeldt, 1931.

ENSINO DA ESCRITA

1. A escrita. — A criança não aprecia a escrita: é uma atividade que não está ligada a nenhum interesse, a nenhuma necessidade infantil. Não obstante, o ambiente, especialmente se é urbano e de cultura média ou superior, atua sem cessar no ânimo da criança, estimulando-a a formar o hábito da escrita. Pouco a pouco a criança vai compreendendo o valor social da escrita, que pode ser, então, fonte de interesse e mesmo de vivo prazer espiritual. Mas, para que se produza esse resultado é necessário dirigir a aprendizagem com uma técnica acertada e motivá-la suficientemente. Para isso convém que a criança forme o hábito de escrever de modo inteligível, claro e fácil.

A técnica desta disciplina depende em grande parte do estilo ou forma das letras e do material usado na escrita. Os antigos romanos, aos quais se deve o alfabeto latino, origem de nossa letra impressa e manuscrita, escreviam com um buril ou *estilo*, em tabuínhas cobertas de cera. A invenção do pergaminho e, mais tarde, do papel, generalizou o uso da pena de ganso e das letras uncial, redondilha, cursiva, etc. A pena, em geral, era cortada de modo que sua extremidade fosse mais ou menos larga; e os traços grossos e finos da letra se deviam à direção do movimento, e não à pressão da mão ao escrever.

Com a invenção da imprensa, ficou em moda a letra cursiva um pouco inclinada, ideada por Aldo Manucio e outros impressores do Renascimento.

A pena de aço pontiaguda foi aperfeiçoada nos começos do século XIX e com ela se difundiu pelos países de língua latina a *round hand*, inglesa, mais ou menos inclinada (1).

(1) Para estudo da história da escrita v. O. WEISE, *La escritura y el libro*, trad. esp. de L. B. Saura, Barcelona, Labor, 2.ª ed., 1929. (Nota dos trads.).

O novo estilo de escrita, em que o traço grosso da letra depende da pressão da mão, foi uma das causas que influíram para que os professores começassem a estudar a didática da escrita. Simplificou-se a forma da letra, proscreeu-se da escola a caligrafia e, com o auxílio do método experimental, começou-se a estudar os vários problemas (processo fisiológico da escrita, a rapidez e o ritmo dos movimentos, a pressão da mão, a inclinação da letra, etc.), que o ensino da escrita propõe.

Pelos anos de 1880 a 1890 houve forte reação contra o uso da letra inclinada, movimento que teve como resultado a difusão da escrita intermediária ou natural como transição entre a letra vertical e a escrita de muita inclinação.

A escola nova trouxe para o ensino da escrita o princípio do trabalho espontâneo e o gosto pela letra ornamental ou artística (que nada tem que ver com a caligrafia). Ademais, a nova didática procura motivar a aprendizagem da escrita em seus primeiros passos, por meio do jogo.

Alguns pedagogistas norte-americanos propuzeram substituir nos primeiros passos a letra manuscrita pela dactilográfada. As experiências feitas parecem favoráveis à inovação. É claro que é sempre indispensável a aprendizagem da letra manuscrita; em nossa opinião, porém, a máquina de escrever eliminará da escrita boa parte das dificuldades e da fadiga que lhe são inerentes.

2. Fins e valores da escrita. — Segundo FREEMAN (2), na escrita devemos distinguir duas espécies de valores: 1.ª, o que o aluno deve alcançar ao fim do ensino primário; e 2.ª, o que deve servir-lhe de guia e modelo em cada período da aprendizagem.

Com relação ao tipo ou norma que convém alcançar no término da aprendizagem, as investigações de FREEMAN parecem demonstrar que o tipo 60 da escala métrica de AYRES é tido como suficiente pela maioria dos estabelecimentos mercantis consultados, se bem que alguns preferam um tipo que varia entre o 70 e o 90 da mesma escala (v. fig. 3, pág. 315).

(2) Frank N. FREEMAN, *How to teach handwriting*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1923.

Resultados semelhantes aos de FREEMAN foram obtidos por L. V. Koos examinando mil adultos dedicados a trinta e quatro ocupações diferentes. A média do tipo de escrita dessas pessoas, sobretudo em sua correspondência pessoal, era o grau 60 da escala de AYRES. Não obstante, as pessoas que usam frequentemente a letra manuscrita, porque exige seu ofício ou profissão, apresentavam como média o tipo 70.

Poucas experiências se têm feito no sentido de fixar as normas da escrita nos diversos graus da escola primária. Apoiando-se em algumas investigações até agora realizadas, FREEMAN propõe as seguintes normas de qualidade e rapidez (letras escritas por minuto em cada grau).

II grau		Tipo 35		da escala de		AYRES		30		letras por minuto	
III	"	"	39	"	"	"	"	44	"	"	"
IV	"	"	46	"	"	"	"	51	"	"	"
V	"	"	50	"	"	"	"	60	"	"	"
VI	"	"	57	"	"	"	"	62	"	"	"
VII	"	"	62	"	"	"	"	68	"	"	"
VIII	"	"	66	"	"	"	"	73	"	"	"

3. Análise do processo da escrita. — E' tão complexo o ato de escrever que, segundo alguns fisiologistas, exige o concurso de uns 500 músculos do corpo humano. Todos eles devem trabalhar perfeitamente coordenados durante a escrita. Assim, por ex., os músculos do braço devem contrair-se no momento preciso para mover a mão ao longo da linha, sem impedir os movimentos dos dedos. Por outro lado, os músculos do corpo que não trabalham durante a escrita devem estar imóveis para não embarçar os que entram em jôgo. Nada mais difícil para a criança que essa imobilidade. De acôrdo com a opinião do professor H. S. CURTIS, os indivíduos menores de 5 anos, quando estão sentados, não podem permanecer tranquilos mais de meio minuto. Nos de cinco a dez anos a imobilidade não excede de minuto e meio.

Para estudar a fisiologia do ato de escrever foram necessárias muitas investigações, que versaram sôbre os movimentos do ante-braço e dos dedos, a rapidez e o ritmo da escrita, a

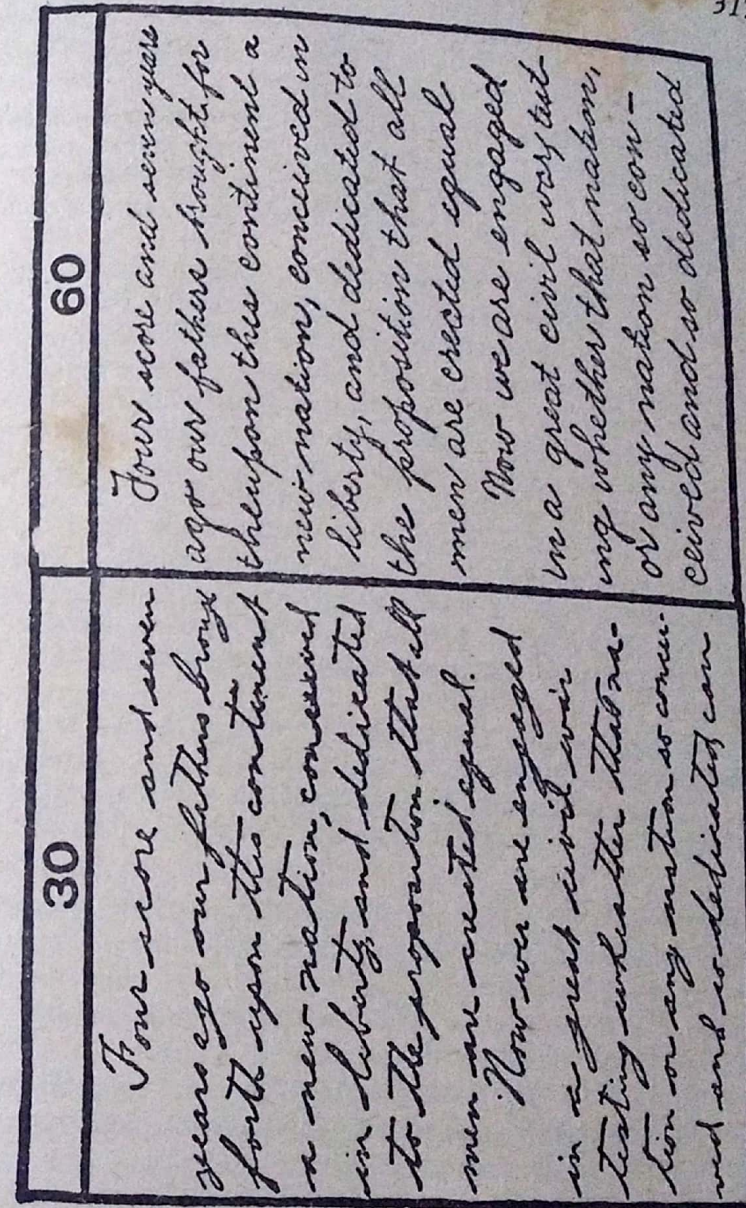


FIG. 3 — Tipos 30 e 60 da escala de AYRES.

posição do papel, a maneira de segurar o lapis e a pena, a inclinação e o caráter da letra, a pressão da mão, os efeitos da prática e vários outros problemas.

MOVIMENTOS DURANTE A ESCRITA. — Dois tipos de movimentos se executam durante o ato de escrever: uns de caráter simples e outros referentes à rapidez e o ritmo na escrita.

Os movimentos simples são os do antebraço, os dos dedos e os de *pronação*.

O movimento da mão ao longo da linha é dirigido pelo antebraço, que oscila lentamente ao redor do cotovelo. Quando feita isoladamente é extremamente fácil a oscilação do antebraço no ato de escrever; é difícil, porém, coordená-la com os movimentos exigidos para a formação das letras, os quais são executados principalmente pelos dedos. Quando o antebraço não se move convenientemente, a inclinação e a forma da letra têm quase sempre pouca regularidade.

Outro movimento importante durante a escrita é o da *pronação*. Consiste em rotação da mão, que tende a manter a palma voltada para baixo. Este movimento, devido à ação do cúbito e do radio sobre o pulso, torna possível uma inclinação uniforme das letras, pois mantém paralelos entre si os traços principais da escrita.

Também oferece o antebraço a tendência a mover-se de trás para diante durante o ato de escrever. Esta tendência explica porque inclinamos para a esquerda a folha de papel, sem o que as linhas não seriam paralelas ao bordo inferior da página.

PRESSÃO DA MÃO. — A pressão da mão durante a escrita tem sido estudada por GOLDSCHIEDER, RUPP, BINET e outros. Nestas investigações o primeiro se utilizou de uma cápsula pneumática. RUPP fez seus trabalhos com uma balança de escritório e BINET com a pena elétrica de EDISON.

De acôrdo com os resultados obtidos por êsses investigadores, há três tipos de escrita, a do *homem adulto*, a da *mulher adulta* e a da *criança principiante*.

O homem escreve com pressão mais forte que a mulher e, geralmente, em cada palavra manuscrita se observa um só

máximo de pressão. Esta se distribue segundo ritmo determinado. Característico do tipo masculino é aumentar a pressão com a rapidez da escrita.

A mulher adulta escreve com pressão mais fraca que o homem adulto e faz mais de um máximo de pressão em cada vocábulo. A curva de pressão decresce quando aumenta a rapidez da escrita.

Na escrita das crianças principiantes (1.^o e 2.^o graus) cada letra aparece escrita com a mesma pressão e não se encontram curvas rítmicas no trabalho.

RAPIDEZ E RITMO DOS MOVIMENTOS. — BRYAN, GILBERT e outros investigadores estudaram com métodos experimentais a rapidez dos movimentos dos dedos, do pulso, do cotovelo e do ombro durante a escrita. Dos resultados que obtiveram se depreende que a rapidez dos movimentos aumenta com a idade e que não chega ao máximo senão na adolescência. Nas meninas o movimento se acelera mais que nos meninos: aos 13 anos aquelas chegam ao máximo de rapidez; os meninos, depois dos 15 anos, continuam aumentando a rapidez da escrita.

O ritmo da escrita não é uniforme e regular; decompõe-se, ao contrário, em unidades de extensão desigual. Essas unidades não estão separadas por pausas ou repousos, e sim por certa diminuição da rapidez do movimento, que consiste, pois, numa sucessão de impulsos e descansos relativos.

Geralmente as unidades da escrita se compõem de um duplo traçado, um para baixo e outro para cima, como, por exemplo, os do i. Em cada uma dessas unidades há aumento gradual de rapidez, seguido de decréscimo no fim do movimento.

CONTROLE SENSORIAL DO MOVIMENTO. — Com os olhos fechados e sem diminuir a rapidez corrente na escrita é fácil escrever uma palavra. Quando, sem abrir os olhos, se escrevem alguns vocábulos ou uma frase, sai-se um tanto do alinhamento das letras e, às vezes, cometem-se erros de outras espécies.

Observando os movimentos que uma pessoa adulta faz ao escrever, vê-se que seus olhos não seguem a forma das letras, se não que se limitam a dirigir o alinhamento, a separação das

palavras e a uniformidade da escrita evitando também a perda do controle do movimento; isto significa que ao escrever dependemos sobretudo da sensibilidade tátil e muscular. Nas crianças o fator visual da escrita é muito importante; não assim nos adultos que já formaram o hábito da escrita, para os quais as imagens visuais são de pouco valor.

4. Inclinação e tamanho da letra. — Dos estudos feitos por Mc ALLISTER e outros investigadores conclue-se que, quanto maior seja a inclinação da letra, mais rápido será o ato de escrever. A escrita vertical, embora muito recomendada pelos higienistas, é mais lenta que a inclinada. Entretanto, quando esta última tiver inclinação maior que setenta graus, sua legibilidade decresce muito.

A letra de inclinação média ou natural (de 15 a 20°) é suficientemente rápida e mais higiênica que a vertical, pois não favorece, como esta última, a tendência a inclinar a cabeça e o corpo para a esquerda. A inclinação média é preferida hoje pela maioria dos pedagogistas (1).

TAMANHO E ESTILO DA LETRA. — Insiste a nova metodologia em que a criança escolha por si mesma o tamanho da letra. Esse tamanho irá diminuindo pouco a pouco até o limite inferior de dois milímetros, aproximadamente, para as minúsculas de traços curtos, como o *a* e o *n*. A altura e a largura dessas letras podem estar na relação de 4 para 3, de 3 para 2 ou outra proporção harmônica que a própria criança escolherá.

Recomendam alguns pedagogistas que, quando os alunos começam a escrever com o lapis e com a pena, tenham sempre em vista modelos de letras, não para copiá-las, mas para manter a uniformidade e legibilidade da escrita. E' recomendável que os modêlos sejam de estilo simples (por exemplo o cursivo inglês sem adornos nem floreios).

5. Qualidade e rapidez. — E' preferível estimular a rapidez no início da escrita manuscrita ou, pelo contrário, desenvolver a princípio aumentando em seguida, de modo

(1) V., a êsse propósito, AGUAYO, *Lecciones de higiene escolar*, cit., cap. XXVI. (Nota dos trads.).

gradual, a rapidez? Para resolver êsse problema é preciso considerar que o ato de escrever é muito difícil para o principiante. Torna-se, pois, irrealizável, de início, alto grau de exatidão. A letra é então, necessariamente, muito imperfeita e irregular. Dando atenção ao ato que executa, a criança aprende gradualmente, e observando seus próprios progressos consegue melhorar seu tipo de escrita.

Quanto à rapidez, não é recomendável cultivá-la desde o início da formação do hábito. A princípio a criança é incapaz de dominar os movimentos necessários ao traçado das letras. Pouco a pouco vai ganhando em uniformidade e rapidez. O que se deve procurar é, pois, um grau de rapidez compatível com a boa qualidade da escrita.

Quando já se formou o hábito de escrever com letra clara e inteligível, a escrita se faz de modo automático, e então o indivíduo presta pouca atenção aos movimentos, à forma das letras e à posição do corpo, dos braços e da pena, deixando em liberdade o espírito para a expressão do pensamento. Com o fim de alcançar logo essa fase de automatismo, convém escolher um tipo de escrita que permita movimentos fáceis sem uma prática excessiva. Se os movimentos forem complicados e difíceis, a escrita não se tornará completamente automática.

6. Posição do corpo, do antebraço e da mão ao escrever. — Recomendam os melhores higienistas a posição do corpo em frente ao papel como a melhor e mais saudavel durante a escrita. Segundo êsses higienistas, o corpo deve manter-se ereto e a cabeça ligeiramente inclinada durante a escrita, sem rigidez, para o que a inclinação do corpo deve começar nas cadeiras, nunca na cinta. O vazio epigástrico deve estar da borda inferior da tampa da carteira, sem tocá-la e os pés descansando no piso, suavemente.

Se se preferir a letra vertical, os antebraços apoiar-se-ão na mesa formando com o bordo interior da mesma ângulos de uns 45°. A mão esquerda firmará o papel e a direita descansará nas pontas dos dedos mínimo e anular, de modo que a extremidade do índice fique a uns 3 cms. da ponta do lapis ou da pena. A caneta ou lapis podem ser mantidos entre o

Scanned by CamScanner

polegar, o índice e o dedo médio (posição clássica) ou entre os dedos indicador, o médio e a extremidade do polegar. Neste último caso a caneta ou o lápis terão uma posição quasi paralela à direção das linhas.

Estes preceitos e outros que costumam dar os higienistas devem recomendar-se frequentemente; mas o professor não se deve opor a certas tendências e inclinações infantis, que não prejudiquem a saúde. Se a criança segura a pena com inhabilidade ou coloca o papel com inclinação exagerada ou se inclina muito sobre a carteira, o professor indicará a posição higiênica e insistirá em que seja cuidadosamente observada; mas, fora destas precauções, a formação da letra é assunto individual que não deve depender de um estilo determinado imposto pelo professor.

O papel será colocado de modo que fique inclinado uns 15 ou 20° para a esquerda, se a escrita é média ou natural. Tratando-se da letra vertical, os bordos laterais do papel formarão ângulos retos com o lado interior da mesa.

7. Material para a escrita. — Convém escrever só com giz nos primeiros passos desta aprendizagem. Depois de umas dez semanas de prática no quadro negro usar-se-á lápis de dureza média. A pena será introduzida no segundo grau ou, melhor ainda, no terceiro.

O lápis de pedra é um material detestável, que torna a mão excessivamente dura. Por outro lado as lousas de ardósia natural, pasta branca, mármore ou cartão pintado de preto são anti-higiênicas, pois favorecem a tendência, muito comum nas crianças, a apagar com saliva os traços feitos com lápis de pedra ou de grafite.

A pena deve ser macia e feita de modo que não rasgue o papel. Não deverá ter ponta muito fina, especialmente nos primeiros graus. Recomendam-se as penas de ponta arredondada, como as de Leonhard e Esterbrook.

As canetas costumam ser feitas de madeira, borracha, celuloide ou de outro material macio e leve. A parte em que os dedos se apoiam deve ser protegida por um anel de borracha ou cortiça (nunca de metal). São de duvidoso valor as canetas

tas feitas especialmente para facilitar o uso dos principiantes, como as de forma prismática.

O papel usado deve ser levemente rugoso, se é para escrever a lápis. A pena exige papel macio firme, que não se rasgue com facilidade ao escrever.

As melhores tintas são de cor preta, que pouco se alteram sob a ação da luz: tais são, p. ex., as preparadas com tanato de ferro. As de anilina costumam ser venenosas, por causa dos sais de arsênico que entram na preparação da anilina do comércio.

8. Cadernos de escrita e pauta do papel. — A escola nova dedica atenção escrupulosa aos cadernos de escrita, nos quais tudo deve ser elegante e de bom gosto. A capa deve ser bem ornamentada pelas próprias crianças, muito harmônicas as proporções dos lados e as páginas decoradas com gosto e sobriedade.

Como a criança deve escolher o estilo e o tamanho de sua letra, é conveniente que os cadernos de escrita tenham pautas de uma linha única. Segundo FREEMAN, a separação das linhas da pauta será de uma polegada (2,5 cms.) no primeiro grau; no segundo, de 5/8 de polegada (1,5 cm.) e no terceiro e quarto graus, de 1/2 polegada (1,25 cm.). Do 5.º grau em diante a separação pode ser reduzida a 9 ou 10 mm.

Essas pautas de uma linha só servem para alinhar palavras e devem ser impressas e não traçadas a cores de anilina.

Para os exercícios de desembaraço da mão é conveniente o uso do papel sem pautas (1).

9. Tipos de movimento da escrita. — A escrita pode fazer-se com três espécies de movimentos: o dos *dedos*, o do *braço todo* e o *muscular*, ou seja, o movimento combinado do antebraço e dos dedos.

(1) V., a respeito dessa de várias outras questões relacionadas com o ensino da escrita, o interessante livro de Robert DOTRENS, *La enseñanza de la escritura — nuevos métodos*, trad. esp. de Maria Cuyás de Almendros, Madrid, Espasa-Calpe, 1934. V. tb. o excelente trabalho de Orminda I. Marques, *A escrita na escola primária*, vol. XXV da "Biblioteca de Educação", São Paulo, Melhoramentos (1936), por certo o mais completo até agora publicado, sobre o assunto, em língua portuguesa. (Nota dos trads.).

No primeiro cabe aos movimentos dos dedos o ato de escrever. Este método cansa muito e, por isto, é muito lento. Quasi todos os professores o abandonaram.

O segundo tipo, o do movimento do braço, consiste em manter durante a escrita o braço inteiro em atividade. A maioria dos pedagogistas modernos combate seu emprêgo nas escolas, considerando-o artificial e sem utilidade. Quasi todas as crianças que aprendem a escrever com o braço levantado abandonam o processo quando saem da escola.

No tipo muscular, a escrita é executada ao mesmo tempo pelo antebraço, que desliza suavemente pela folha de papel e pelos dedos, que fazem as letras. Este processo é o mais econômico e generalizado.

10. A escrita no primeiro grau. — O ensino da escrita pode ser preparado com exercícios de desenho feitos no quadro negro. Esses exercícios familiarizam a criança com o uso do giz. Para que a aprendizagem ofereça interesse muito vivo é recomendável começar as lições de escrita com histórias, que serão dramatizadas no quadro negro. O professor FREEMAN descreve este método em seu *Correlated handwriting* (Teachers Manual, n.º 1) (1). Canta-se uma rima infantil, como a do "Joãozinho e o candeeiro", e as crianças a dramatizam no quadro negro.

*Ande depressa
seja ligeiro
pule por cima
do candeeiro*

Faz-se no quadro um desenho que represente uma criança pulando por cima de um candeeiro colocado no chão. Ao repetir a rima, faz-se que os alunos desenhem a curva que formam os pés da criança pulando por cima do candeeiro.

Os exercícios seguintes começarão, como o primeiro, com uma rima que se dramatizará também na lousa, acompanhada

(1) Publicado por The Zaner — Bloser Company, Columbus, Ohio.

da de breve exercício de escrita, por exemplo, cada uma das letras, *o, m, n, i, u, e*, etc. Para o traçado do *o*, por ex., canta-se a rima:

*Roda o arco pelo campo,
roda o arco, roda o arco,*

e ao mesmo tempo traça-se repetidamente a forma do *o*.

Uma vez aprendidas mediante dramatizações as formas mais elementares e simples das letras minúsculas, escrever-se-ão palavras curtas que entrem nas rimas aprendidas ou numa historiazinha interessante; por exemplo *nê-nê, me, mamãe, mano, mono*, etc.

A partir do terceiro ou quarto mês podem ser escritas palavras curtas e os números dígitos. Estes exercícios devem interessar as crianças para o que serão usados jogos de escrita, de desenho e dramatizações.

Quando as crianças tiverem aprendido no quadro as formas das letras, começará a escrita a lapis. O fim visado não é formar calígrafos, mas simplesmente ensinar a escrever de modo legível e uniforme e com certo grau de rapidez, compatível com a qualidade que geralmente se pode atingir em cada grau.

Durante os primeiros graus, o ensino da escrita não deve ter lugar fixo no horário: faz parte do ensino globalizado. Do segundo ao quarto grau é conveniente dedicar-lhe algumas aulas curtas (no todo não mais de hora e meia ou duas horas por semana). Do quinto grau em diante não é necessário ensino à parte: a escrita será ensinada juntamente com a linguagem.

11. Escrita ornamental ou artística. — A escrita ornamental, hoje muito cultivada na escola nova, nada tem que ver com a caligrafia, cujo fim é fazer que a letra corrente seja bela e elegante. É mais modesto o objetivo da escrita ornamental: é contribuir para a educação artística da criança mediante o traçado de letras de fantasia escolhidas ou imaginadas pelo próprio aluno. Com esta ornamentação se embelezarão as composições escritas, as capas dos livros e

Didática da escola nova

cadernos, as faixas e cintas usadas como distintivos, os cartazes da escola, etc. O estilo e a forma da escrita ornamental serão fruto da originalidade e poder criador dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- CHARRIER, Ch. — *Pedagogia vivida*, Trad. espanhola, Ciudad Lineal, Editorial Estudio, 1931.
- FICKER, Paul — *Didaktik der neuen Schule*, Osterwieck-Hartz, A. W. Zieckfeldt, 1930.
- FREEMANN, Frank N., and DOUGHERTY, Mary L. *How to teach handwriting*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1923.
- KIEL, Leopoldo — *Metodología de la enseñanza de la escritura*, Havana, La Propagandista, 1929.
- Ministério da Educação da Inglaterra — *Guias didácticas*, Trad. espanhola, II vol., Madrid, Revista de Pedagogia.
- PARKER, Samuel C. — *Types of elementary teaching and learning*, Boston, Ginn & Co., 1923.
- RUDE, Adolf — *Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, II vol., Osterwieck-Hartz, A. W. Zieckfeldt, 1929.
- SCHWARTZ, Hermann — *Paedagogisches Lexicon*, III vol., Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1931.

ENSINO DA LINGUAGEM

A LINGUAGEM ORAL E A GRAMÁTICA

1. A linguagem. — A linguagem é um processo de extraordinária complexidade. É, em primeiro lugar, uma função fisiológica, ou melhor, uma variedade de funções executadas por diversos órgãos: a *fonação* (emissão da palavra falada); a *audição*, por meio da qual percebemos as palavras que outros dizem; a *visão*, que permite ler as palavras escritas; os *movimentos da mão* durante a escrita, etc.

A linguagem é também um processo mental, porque a palavra falada e os símbolos da escrita impressa ou manuscrita não são inteligíveis se não evocam na mente imagens ou representações ou uma consciência da significação. Entender o que nos dizem é traduzir em linguagem de imagens ou em atitudes conscientes as palavras que ouvimos ou lemos. Dizer o que pensamos ou sentimos é traduzir em sons articulados nossas idéias e emoções. E, finalmente, ler é trocar por imagens ou representações os símbolos inertes da escrita. Sem o pensamento, a palavra oral ou escrita é um som, apenas um som.

Não bastam, entretanto, os fenômenos psicofisiológicos descritos para explicar a existência e o desenvolvimento da linguagem humana, que é, essencialmente, fenômeno social, já que a palavra é um meio de comunicação com nossos semelhantes. Diz Harald HÖFFDING: "Se a associação entre o sinal e a representação chega a ser sólida, isso se deve sobretudo ao fato de viverem os homens em sociedade e sentirem necessidade de comunicar seus pensamentos. Mas essa associação chega a ser um ponto de apoio para a vida intelectual,

que se liberta dos exemplos particulares porque tem no sinal (a palavra) o substituto de toda uma serie de representações... Logo, como a linguagem não pode desenvolver-se senão em sociedade, o mesmo ocorre com o pensamento superior. Nesse sentido, o pensamento é um produto social".

Tão inseparáveis da sociedade humana são os elementos constitutivos da linguagem que o caráter desta e seu aperfeiçoamento estão subordinados ao progresso da vida coletiva (1). Um povo inculto e primitivo não dispõe senão de um léxico pobre e limitado. O contrário se observa em nações que alcançaram alto grau de civilização. Ao lado da língua vulgar se forma uma língua literária, clara, lógica, flexível, provida de extenso vocabulário, ajustada a certas normas ou princípios estéticos e respeitadora das regras do uso. E' nessa língua que estão expostos os pensamentos mais profundos, os ideais mais altos de cada sociedade.

Em resumo, a linguagem é ao mesmo tempo um movimento de expressão, um conjunto de símbolos, um meio de comunicação com nossos semelhantes e um tesouro espiritual que caracteriza tôda civilização. Essa imensa variedade de aspectos explica as dificuldades que a educação da linguagem apresenta.

2. Formação da linguagem infantil. — De acôrdo com os estudos de LAZARUS, STERN e outros autores, a linguagem infantil é produto de dois fatores: o meio, que oferece ao educando o material de expressão e comunicação (a linguagem materna) e a natural tendência das crianças a exprimir ou comunicar por meio de símbolos suas impressões ou experiências. Se a criança não encontra nos que a rodeiam estímulo adequado para a expressão, sua linguagem se ressent e, com ela, o desenvolvimento de sua inteligência.

O período inicial do desenvolvimento da linguagem é o do grito não articulado. Os primeiros gritos são movimen-

(1) V., a esse propósito, Armand CUVELLIER, *A B C de Psicologia*, trad. port. de J. B. Damasco Penna, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1934 — cap. XI e apêndice, sobre *Fatos psíquicos e fatos sociais*, pags. 177-86. (Nota dos trads.).

tos impulsivos: servem para a criança exprimir suas sensações e estados afetivos de frio e calor, fome e sede, agrado e desgosto.

No segundo mês, em regra geral, a criança começa a balbuciar, quer dizer, a pronunciar espontaneamente sons articulados que se podem representar com os símbolos da escrita: *ar, arra, bu, apa, ao, iau*, etc.

Esses sons são de infinita variedade e correspondem não só aos da língua materna, como também aos de muitos idiomas estranhos; o que explica porque a criança tem tanta facilidade para aprender qualquer língua que ouve falar.

Nesta segunda etapa de sua evolução começa a criança a compreender a significação de algumas palavras que ouve pronunciar: *papai, mamãe, nenê, leite, água*, os nomes de algumas pessoas familiares, etc. Essa compreensão prepara a terceira etapa: a linguagem inteligível.

A verdadeira linguagem começa quando a criança articula palavras cujo significado conhece, porque já as associou a pessoas ou coisas que lhe provocam a atenção. Os pais e as amas facilitam a aprendizagem, escolhendo entre os sons criados pela criança, aqueles que fazem parte da língua materna e pronunciando-os repetidamente na presença de objetos ou pessoas a que servem de símbolo. "Os elementos da linguagem infantil — diz Paul BERGEMANN — são criados pela criança; sua solidez é, porém, obra do adulto. Pode-se afirmar que na idade da linguagem infantil, a criança é ao mesmo tempo criadora e imitadora, porque pronuncia os sons produzidos por ela mesma e depois repetidos pelas pessoas que a rodeiam".

Pelo quinto ou sexto trimestre, a maioria das crianças entra no quarto período de sua evolução linguística, o da língua materna, que continua ao entrar para a escola primária. Cessa nesta etapa a criação do vocabulário e o educando se limita a imitar as vozes que ouve pronunciar pelos adultos, associadas a determinados objetos ou determinadas pessoas.

Para que essa imitação seja possível, é necessário que a criança já possua os elementos fonéticos das palavras que

ouve pronunciar. Como isto não se dá na maioria dos casos, a criança deforma, às vezes consideravelmente, a pronúncia das palavras, formando essa *meia língua* tão característica da primeira infância; a *mao* por mão; *fefé*, por café, etc. Os sons difíceis são suprimidos ou substituídos por outros, mais fáceis. Algumas vezes a troca de uma consoante influe em outra que a precede ou que a segue. "A criança — diz TRACY — procura reproduzir quantos sons ouve; mas, frequentemente é difícil fazê-lo, e as alterações de que se socorre são, em tais casos, de vivo interesse".

Uma criança de três anos dizia *pipi* por passarinho; *tio* por faca (*cuchillo*); *ia* por cadeira (*silla*), etc. Uma netinha de dois anos chamava *abuelá* à avó; *Eno* ao tio Guilherme (*Guillermo*), etc.

A princípio os pequenos têm uma vaga idéia do significado das palavras. O que chama sua atenção em cada objeto é quasi sempre um traço ou qualidade característica e, por isso, vemo-los aplicar um só nome a coisas que exteriormente apresentam analogias muito remotas. A criança a que nos referimos applicava a palavra *pipi* aos pássaros, às árvores, às folhas das plantas e à cor verde de qualquer objeto.

Ao fim do segundo ano de vida, as crianças se exprimem com palavras isoladas, sem formar sentenças; estes vocabulos, porém, significam, frequentemente, uma frase completa. *Suca*, por exemplo, pode significar: dá-me açúcar; *papai* quererá dizer às vezes: *venha brincar, papai*. As primeiras orações consistem geralmente em duas palavras, p. ex.: *mamãe, leite*, que significam: *mamãe, me dá leite*. A passagem do período da frase isolada para a oração é às vezes tão rápida que as pessoas da família da criança não a observam. Um meu netinho começou a exprimir-se ao mesmo tempo por palavras e orações.

Pouco a pouco vai crescendo, desenvolvendo-se, precisando-se e adquirindo desenvolvimento e flexibilidade a frase da criança. Nesse período de evolução a criança atravessa, segundo FRANCKE, três fases sucessivas. Durante a primeira (chamada isolante ou inflexível), não mudam as palavras que

entram na frase. Sem qualquer modificação, cada termo serve algumas vezes de sujeito e outras, de predicado. A criança diz, por exemplo, *leite fu* (o leite ferve ou solta vapor), *mamãe leite nenê* (mamãe, me dá leite).

Mais tarde (do terceiro ao quarto ano, na opinião de FRANCKE) apresenta-se a fase da aglutinação e o educando começa a exprimir as relações de significação que unem as palavras. Já emprega alguns advérbios, pronomes, verbos, artigos, preposições; mas tanto nas derivações como nas desinências, os radicais permanecem absolutamente invariáveis. A criança não dirá, por exemplo, *quepo, senão cabo*, nem *roto*, e sim *rompido*. Lentamente, por imitação das pessoas maiores, aprenderá as irregularidades do idioma, o uso das desinências, etc., entrando desse modo na terceira fase do desenvolvimento, que é a da língua de *flexão*. Como é natural — diz BERGEMANN — comete ainda inúmeros erros. Só depois, no período escolar, a criança começa a usar corretamente a língua materna. Falando, porém, em termos gerais, quando a criança entra na escola pode falar gramaticalmente e já conhece a parte essencial da morfologia e da sintaxe da língua materna.

3. Histórico do ensino da linguagem. — Os gregos e romanos cultivavam esmeradamente nas escolas a língua vernácula. PLATÃO refere no *Protágoras* que, quando as crianças aprendiam a ler e compreendiam a expressão escrita tanto quanto a falada, os professores lhes apresentavam as obras dos melhores poetas e as obrigavam a aprendê-las de memória. ARISTÓTELES recomenda o ensino da gramática "não somente pela utilidade de seu conhecimento, mas porque facilita a aquisição de outros". Para levar a cabo essa instrução gramatical não há, em sua opinião, melhor processo que a leitura dos grandes poetas.

QUINTILIANO, em seu *De Institutiones Oratoria*, declara o seguinte: "A missão do gramático se divide em duas partes: a arte de falar bem e a explicação dos poetas. Essa missão, porém, envolve algo mais do que parece à primeira vista: à língua cabe também o ensino da escrita: a explicação dos

poetas precede a boa leitura dêles e a essas matérias está ligada a crítica das leituras".

A idade média descurou do estudo das línguas populares. A missão da escola quasi que se reduzia ao ensino do latim, mediante processos absurdos, explicáveis pelo atrazo da época. Era tão rotineiro e verbalista o método empregado que, às vèzes, os alunos perdiam muitos anos lendo latim sem compreender o texto lido.

O Renascimento reformou o ensino do latim, introduzindo na escola uma lingua mais pura e elegante, livros mais claros e metódicos e planos de estudo mais amplos, mas a lingua materna continuou abandonada, tanto na escola elementar como na secundária e na superior. Dava importância ao estudo do latim o fato de ser a lingua da ciência, da Igreja e dos letrados; logo, porém, que o cultivo das línguas modernas sacudiu o jugo das línguas clássicas, o idioma pátrio fez sua entrada na escola popular, embora só muito tarde tivesse recebido o respeito e a consideração merecidos. Até o século XVIII não se publicou nenhum livro de leitura digno dêsse nome. Grande acontecimento foi, pois, para a escola, o aparecimento de *O amigo da criança*, do barão de RÖCHOW (1776). Persuadido de que os exercícios de leitura e a interrogação eram excelentes meios de ensino, imaginou RÖCHOW os processos modernos de leitura explicada, dando-lhes por base uma série de narrações, historietas e explicações didáticas. Seu método não se difundiu rapidamente, mas lançou a semente que mais tarde havia de germinar. Nas escolas, mesmo naquelas em que se introduziu a leitura intelectual, continuou imperando o estudo formal da gramática, herança dos séculos medievais. Ditava-se a regra ao educando e êste a applicava aos exemplos oferecidos ao professor. A gramática, como diz COMPAYRÉ, era uma espécie de código penal, cuja menor infração se castigava do modo mais severo.

A BASEDOW, PESTALOZZI, TÜRK e outros grandes pedagogos cabe a glória de ter abolido da escola o método gramatical. Esses mestres demonstraram que os instrumentos mais valiosos para o ensino da linguagem eram os exercícios orais de expressão.

PESTALOZZI exagerou o aspecto disciplinar da lingua materna, descurando do elemento material, isto é, o fundo ou pensamento que serve de base à expressão. Contra essa falsa metodologia reagiu outro grande pedagogo suíço, o Padre GIRARD.

Como PESTALOZZI, o Padre GIRARD acredita que o ensino da linguagem oral deve ser o centro em torno do qual se há de desenvolver a obra da escola; e chega mesmo a exagerar a teoria dando-lhe applicação moral. Em sua opinião, a gramática não é a arte de falar e de escrever, segundo a definição clássica, mas um estudo de caráter lógico, conhecimento das relações que ligam as idéias. Não deve, portanto, ser ensinada de modo dogmático, mas intuitivamente, por meio de exemplos, nos quais se encontre implícita a regra ou preceito que o educando deve descobrir.

Desenvolveram as doutrinas do Padre GIRARD numerosos pedagogistas; ficaram, porém, sem solução diversos problemas, dos quais talvez fosse o principal a união dos vários aspectos do idioma. A gramática, que é um estudo árido e abstrato e em si mesmo falto de interesse, não pode servir de centro de correlação.

Roberto KELLER, em suas *Lições de linguagem*, propôs que o livro de leitura, com os exercícios de expressão falada e escrita, servisse de núcleo à aprendizagem do idioma e estabeleceu o princípio de que a gramática não é um fim, mas um meio. Outros pedagogos relegaram o estudo da gramática para plano secundário ou proscreveram-no da escola, por considerá-lo inútil e até perigoso.

Depois de grandes discussões e polêmicas, chegou-se à conclusão de que na escola é necessária alguma *instrução gramatical*. KEHR e SCHLIMBACH demonstraram a necessidade de dar base intuitiva ao ensino da linguagem e Rodolfo HILDEBRAND, por sua vez, combateu a superstição da palavra escrita, provando que a linguagem oral constitui a alma do ensino desta matéria.

De acôrdo quanto a alguns problemas fundamentais da metodologia, os pedagogos puderam voltar a atenção para o

estudo especial dos aspectos do idioma: linguagem oral, literatura, composição, vocabulário, ortografia, etc. Os progressos da pedagogia experimental contribuíram muito para o êxito dessas investigações.

A nova educação, trazendo para o ensino da linguagem o princípio do trabalho criador, vitalizou poderosamente o estudo da linguagem, que deixou de ser ensino e se converteu em parte da educação, cujo principal instrumento é o próprio aluno. Todo ato de expressão falada surge de uma situação em que o homem se sente levado a dirigir a palavra a outra pessoa que o ouve. O importante é, por conseguinte, não a regra abstrata nem o exemplo ou paradigma, mas a situação que leva o aluno a exprimir-se com espontaneidade e, quanto possível, com correção gramatical.

4. Aspectos que apresenta o ensino da linguagem. — Antes de exprimir nossas idéias, precisamos formá-las mentalmente. O conjunto de símbolos e imagens e as atitudes concientes de que nos servimos para pensar recebem o nome de *linguagem interior*. Cada um desses sinais e atitudes é um centro em torno do qual condensamos nossa experiência das coisas. Sem essa experiência direta e pessoal não teriam sentido as idéias ou representações e os símbolos que as exprimem.

Como já dissemos, a linguagem oral é a tradução de nossos pensamentos e emoções em sons articulados. Psicologicamente, é fruto de uma associação das idéias aos sons que lhes servem de símbolo. Como produto social, responde a uma necessidade de caráter coletivo, razão por que reflete fielmente a mentalidade do povo que a elaborou. Na escola não se ensina a *linguagem* em geral, mas uma língua concreta (no caso de Cuba, espanhol).

A linguagem escrita ou literária é um desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral. Filha da cultura e da civilização supõe, nos que a cultivam e nos que podem apreciá-la, o domínio de rico vocabulário, o conhecimento das melhores formas de expressão e certo nível de inteligência

e sentimento estético. A literatura é uma criação altamente espiritual, uma flor do pensamento e da sensibilidade humana.

Na escola moderna, a gramática não é a ciência da linguagem, mas simples auxiliar do ensino da linguagem oral, da escrita e da literária. Seu objetivo é ajudar a corrigir a expressão verbal dos alunos, quando esta se aparta das regras do uso e se torna, por isso, obscura ou incompreensível.

Em resumo, a educação da linguagem é assunto muito complexo, que compreende os seguintes aspectos: 1.º, o cultivo da *linguagem interior*, isto é, a aquisição das idéias ou representações mentais, mediante, quanto possível, a experiência do aluno, sendo a intuição o fundamento deste aspecto da aprendizagem; 2.º, o cultivo da *linguagem oral*; e 3.º, o ensino da *língua escrita*, apoiada na expressão oral. Este último ensino se subdivide em outros dois: o da *literatura* e o da *composição* ou, por outras palavras, a apreciação literária e a prática da língua escrita.

A expressão *ensino geral da linguagem* aplica-se ao estudo do idioma considerado como conteúdo e como expressão oral do pensamento. O nome de *ensino especial* é reservado à *literatura*, à *composição* e à *gramática*. Nem elas, nem a linguagem oral devem ser ensinadas como matérias separadas. Não será também matéria à parte o cultivo do vocabulário.

5. Linguagem oral. — Na escola nova a educação da linguagem oral é o fundamento do estudo da língua vernácula. Esta educação é mais complexa do que pode parecer à primeira vista. A criança, por meio quanto possível da observação direta, forma idéias claras das coisas que compõem o meio circunstante e exprime o resultado de suas experiências de modo espontâneo. Durante os primeiros anos escolares (sobretudo no primeiro grau) não se deve insistir muito na dicção correta. A criança sente-se inibida e perde a confiança em si mesma quando se vê censurada por faltas que ainda não compreende bem. Se a deixarmos exprimir-se com inteira liberdade, se não tentarmos fazê-la culta antes do tempo, sua língua se desembaraçará e as palavras brotarão em borbotões, como a corrente de um rico manancial. Pouco a

pouco se irá cuidando da correção da linguagem, sem que isso prejudique a facilidade de expressão.

A educação da expressão oral compreende quatro partes: 1.^a, a educação da voz; 2.^a, a educação da linguagem livre; 3.^a, a prática da leitura expressiva; e 4.^a, a leitura das poesias e da prosa artística. A primeira (educação da voz) é missão confiada especialmente aos primeiros graus da escola elementar. Aqui são indispensáveis os exercícios de respiração, a correção dos defeitos da emissão da voz e pronunciação (*hiperfonias, hipofonias, dislalias, disartrias*, etc.). Se esses defeitos são de muita gravidade, como em alguns casos de tartamudez, a correção deve ser confiada a um professor especialista (1).

Com relação à linguagem livre, devemos lembrar que a expressão oral não aparece por ordem do professor, mas brota de uma situação em que, para o aluno, seja importante ou interessante exprimir-se. As perguntas do professor, sobretudo quando frequentes e sobre assuntos pouco interessantes, matam a espontaneidade e a ingenuidade da linguagem infantil. Na escola antiga agravava-se esse erro, interrogando as crianças de modo que as obrigava a exprimir-se por palavras soltas, em sentenças muito simples e às vezes por simples monossílabos. As crianças, quando entram para a escola elementar, nem sempre falam por sentenças simples e por palavras soltas, mas também por períodos, cláusulas compostas e, às vezes, de muita extensão. Nenhuma criança de seis anos diz, por exemplo, *Dê-me esse livro. Vou ler nele um conto. Este conto me agrada, mas Dê-me esse livro para ler um conto que me agrada.*

Para evitar esses inconvenientes, o melhor é aplicar o método de conversação, que já descrevemos no capítulo XI. Cada exceção dos casos em que a pergunta seja necessária

(1) Para a educação das crianças que sofrem perturbações da palavra, há as chamadas *escolas de ortofonia*, entregues a professores especialistas, com a colaboração de médicos. "Poucos defeitos de linguagem haverá que não cedam com tratamento pedagógico adequado", escreve AGUAYO em suas já citadas *Lecções de higiene escolar*, pg. 386.

No Estado de São Paulo, Fernando de AZEVEDO criou quando de sua passagem pela direção do Departamento de Educação (1933), vários tipos de escolas especializadas, entre as quais as *escolas ortofônicas*. (Nota dos trads.).

ou conveniente, o professor não interrogará as crianças, mas as estimulará a que se interroguem mutuamente. Para isso é importante que uma situação provoque as perguntas e respostas infantis, por exemplo, um trabalho muito interessante, uma experiência, uma leitura atraente, um incidente na vida escolar ou extra-escolar, etc.

Na escola nova cultiva-se a linguagem em côro. Esse processo é combatido por muitos pedagogos, com a alegação de que uma poesia ou um trecho de prosa artística constituem um monólogo que se não presta à repetição em côro; mas, considerado o assunto de um ponto-de-vista pedagógico, esse processo se recomenda. Por ele, os leitores medíocres melhoram a expressão oral e os mais capazes sentem maior prazer na leitura. A dificuldade consiste em escolher as leituras que mais se prestem à linguagem em côro. Ao estudar a leitura expressiva trataremos novamente deste assunto.

6. Gramática. — Na escola nova, o ensino da gramática não visa outro objetivo que o de aperfeiçoar nos alunos o uso da linguagem oral e escrita. Na pedagogia atual já não encontra defensores a opinião dos antigos, segundo a qual a gramática tem fim em si mesma. Não é a forma nem a regra, mas o conteúdo ou pensamento o essencial na aprendizagem do idioma (1).

Quando a criança entra para a escola elementar, já adquiriu inúmeros conhecimentos acerca das formas da expressão falada. Já saberá, por exemplo, empregar os pronomes pessoais, com o número e a pessoa do futuro e do passado; acertará na concordância do adjetivo com o substantivo e do verbo com o sujeito, etc. Tudo isto é mais ou menos inconsciente para a criança. Daí o aluno não, saber, às vezes, aplicar corretamente as formas de expressão. A gramática o ajuda a compreender a língua materna e evita, desse modo, os erros que o escolar comete ao falar ou escrever. A regra

(1) V., a esse respeito, os excelentes capítulos de Afrânio PEIXOTO, in *Ensinar a ensinar*, Alves, Rio, 1923, em que o autor estuda a questão do ensino da gramática na escola, com ponto-de-vista original e interessante. V., de preferência, a segunda edição, aumentada, desse livro, que veio a ser, nesta coleção de "Atualidades Pedagógicas", o vol. 28, publ. em 1937. (Nota dos trads.).

não é uma ordem severa que ameaça a criança, e sim algo que nasce espontaneamente da linguagem infantil. Como disse o filósofo HERDER "a linguagem serve para aprender a gramática, e não a gramática para aprender a linguagem".

Em suma, entre a linguagem falada e as formas de expressão deve haver íntima e estreita relação. A escola nova introduziu neste ramo do ensino o princípio do trabalho criador, insistindo em que a expressão da criança seja espontânea, original e produtiva. A gramática não apresenta formas que a criança deva imitar, mas deixa-a em liberdade para criar as formas de linguagem, sem prejuízo de indicar a correção, quando necessária. Um exemplo, para ilustrar esta explicação: um aluno diz: *êle e eu vou à escola*. Por indicação do professor outra criança corrige a expressão, dizendo: *êle e eu vamos à escola*. Mas, depois de certo tempo, o aluno é incapaz de dizer qual das duas formas de expressão é a forma correta. "Aqui — diz o pedagogo americano W. W. CHARTERS — é que a gramática presta serviços". Se a criança aprende a distinguir o número dos pronomes e forma idéia clara da concordância do verbo com o sujeito não dependerá da memória incerta, mas ela própria procurará a forma de expressão correta. Se sabe que o sujeito, quando se compõe de dois nomes, faz que o verbo concorde em número plural, nada lhe será mais fácil que evitar a incorreção.

Por ser a gramática estudo abstrato e desinteressante, seu ensino na escola primária não deve começar enquanto a criança não tiver certo domínio da linguagem oral. O ponto de partida desta disciplina deve ser a linguagem viva dos alunos. "Não são — diz Adolf RUDE — os conhecimentos gramaticais que devem ser transmitidos, e sim uma segurança crescente no uso da linguagem".

Com relação ao conhecimento da gramática concordou-se que deve ser reduzido ao de que os alunos necessitam para melhorar a linguagem oral e escrita. Todas as regras ou normas que a criança aprende por si mesma, sem auxílio do professor, tudo o que pode ensinar o simples senso da linguagem, deve ser abolido, sem piedade, da gramática.

Segundo W. W. CHARTERS, para decidir que pontos gramaticais devem ser ensinados na escola primária, "o melhor é verificar quais são os erros de linguagem cometidos frequentemente na localidade em que se encontra a escola". Os assuntos da gramática que devem ser cultivados — Os assuntos autor — são os que permitem ser cultivados — acrescenta este mais pedagógico e simples que esse processo de seleção.

Examinemos um caso afim de apreciar o valor desse método. Suponhamos que os erros de linguagem mais comuns na localidade são: *tú fuistes e qué hay por hay?* (1). Para não incorrer neles é preciso ensinar algumas regras. A correção do primeiro erro exige que o aluno saiba, pelo menos, o que são *pronome, verbo, sujeito, tempo, número e pessoa*. A do segundo exige que a criança saiba distinguir o *verbo do advérbio*. Será, pois, necessário ao ensino da linguagem nas escolas da localidade, o conhecimento do *verbo, do pronome, do advérbio, do sujeito*, etc. Fazendo um estudo dos erros mais comuns, chegar-se-á, provavelmente, à conclusão de que os alunos devem conhecer as regras da oração, a conjugação do verbo, os graus dos adjetivos, a declinação do pronome pessoal, a concordância do adjetivo com o substantivo e do verbo com o sujeito, etc. (2).

Na escola nova abandonaram-se os exercícios de decomposição e análise, que em outros tempos eram um tormento para a infância. Decompor palavras em sílabas e sentenças em palavras é, certamente, gramática; mas não é linguagem. Em lugar da análise, a nova metodologia recomenda um processo construtivo da linguagem infantil. Consiste esse processo em partir de uma sentença ou frase composta pela criança e fazer que ela a amplie ou varie convenientemente. Assim, por exemplo, depois de pronunciar a oração: *Maria brinca no jardim*, pede-se às crianças que acrescentem um sobrenome a Maria; que qualifiquem esse nome (*pequena, estudiosa, não aplicada*, etc.); que ajuntem ao verbo um advérbio de tempo (*quando?*);

(1) Conservamos o exemplo do original, por não ser necessário adaptá-lo. (Nota dos trads.).

(2) E' de interêsse consultar, nesta como nas demais partes deste estudo, o capítulo *Um método funcional para o ensino da língua*, do livro de CLAPARÈDE. *A educação funcional*, cit. (Nota dos trads.).

que substituam o verbo por outro (*trabalha, passeia, corre, toma sol, etc.*); que precisem o lugar onde Maria brinca (*no jardim da escola*); que indiquem o nome da pessoa que a acompanha, etc.

O mesmo se pode fazer com relação às palavras, modificando os prefixos e sufixos, procurando palavras antônimas, sinônimas, correlatas, etc., sem empregar essas denominações técnicas. Este processo converte a gramática em trabalho criador e contribue para que as crianças façam idéia clara, viva e animada das formas de expressão (1).

Recebe o nome de *síntese gramatical* este interessante processo didático.

A ortografia não faz parte da gramática, embora o afirme a Academia Espanhola de Língua. Dela trataremos em outro capítulo.

BIBLIOGRAFIA

- FICKER, Paul — *Didaktik der neuen Schule*, Osterwieck-Hartz, A. W. Zickfeldt, 1930.
- KNEDALL, Calvin N., and MIRICK, George A. — *How to teach the fundamental subjects*. Boston, Houghton Mifflin Co., 1915.
- NOHL, Hermann, und PALLAT, Ludwig — *Handbuch der Paedagogik*, vol. III, Langensalza, Julius Beltz, 1930.
- RUDE, Adolf — *Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, II vol., Osterwieck-Hartz, A. W. Zickfeldt, 1931.
- SCHWARTZ, Hermann — *Paedagogisches Lexicon*, IV vol., Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1931.
- STERN, Clara und William — *Die Kindersprache*, Leipzig, Johann A. Barth, 1922.

(1) O autor acentua em mais de um ponto a necessidade de dar ao ensino da gramática orientação mais concorde com os interesses da criança. Como expressão dessa orientação veja-se o livro de MONTEIRO LOBATO, *Emília no país da gramática*, que é, no Brasil, a primeira gramática escrita para crianças. É uma viagem ao país da gramática, realizada por duas crianças, uma boneca, um sabugo de milho — o Visconde de Sabugosa — guiados por um rinoceronte de grande saber filológico e gramatical, viagem acidentada em que a gramática vive, com as suas regras e suas questões objetivadas pela representação figurada. É um enredo interessantíssimo, em que os próprios fatos gramaticais, deliciosamente representados por figurinhas animadas, os moradores do país gramatical — D. Etimologia, D. Sintaxe, as palavras estrangeiras, o batalhão dos verbos, o velhíssimo verbo "Ser", os termos da gíria, as ruidosas interjeições, etc. — contam sua história, o que são e o que fazem, aos pequenos visitantes e a seu douto guia, o rinoceronte gramático... O livro, publicado pela Companhia Editora Nacional (São Paulo, 1934), é admiravelmente ilustrado por Belmonte. (Nota dos trads.).

ENSINO DA LINGUAGEM

A LITERATURA E A COMPOSIÇÃO

1. A literatura na escola primária. — Na escola primária a literatura visa duplo fim: 1.º — oferecer à criança um rico tesouro de nobres pensamentos e belas formas de expressão na língua materna; e 2.º — abrir amplos horizontes à inteligência e ao coração dos alunos, fazendo que estes prezem e compreendam os ideais e valores mais puros de seu povo e da humanidade, como se refletem na história, na lenda, no conto e na poesia. O material do ensino da literatura deve ter grande riqueza de imagens, pensamentos sugestivos, sentimentos profundos, experiências vitais e estímulos para a ação. A seleção não se deve fazer unicamente pelo valor literário das obras, mas também por seu tom inspirador e estimulante, pelas experiências vitais que possam suscitar na criança. Exemplos dessa espécie de trabalhos são os contos fantásticos, as lendas e outras narrações de interesse dramático, as que se referem à vida dos animais, aos jogos e atividades das crianças, às cenas animadas da criação e aos atos de heroísmo, as poesias que cantam as belezas do mundo natural, os grandes ideais e valores humanos e, em suma, tudo quanto possa inspirar amor à natureza e à ação humana ou gosto e entusiasmo por todas as nobres e sadias manifestações de energia.

2. O livro de leitura. — Os modelos literários que oferecemos às crianças encontram-se, comumente, nos livros de leitura. Estes não devem ser enciclopédias de conhecimentos úteis nem obras de instrução cívica e moral, nem muito menos livros destinados ao ensino da linguagem, história ou ciências naturais. Muito menos devem ter como objetivo a

transmissão de conhecimentos às crianças. Para realizar êsses objetivos a escola dispõe de livros de ensino ou de trabalho, de referência ou de instrução suplementar. O livro de leitura deve ser um conjunto de experiências vitais, uma antologia de trabalhos estimulantes e atraentes que atuem sobre o espírito da criança, sugerindo-lhe inspirações, revelando-lhe o mundo espiritual que a rodeia e as forças ideais que transformam lentamente o meio em que vivemos. Natureza, ação e cultura: tal deve ser a tríplice fonte onde deve beber inspiração o livro de leitura. Os outros livros escolares dirigem-se à inteligência. O de leitura devia reservar-se principalmente ao coração e ao sentimento.

3. Meios didáticos do ensino da literatura. —

Por se encontrar êste ensino estreitamente unido ao livro de leitura, seu instrumento principal é a própria leitura. A técnica de que se serve com relação a êste ponto tem o nome de leitura *intelectual* ou compreensão do texto lido; e, quando se trata de exprimir ou interpretar de viva voz os sentimentos e emoções, o nome de elocução ou leitura *expressiva*. A leitura da poesia exige técnica especial.

São meios auxiliares do ensino as *dramatizações livres*, as *representações dramáticas*, a *leitura em côro* e o *canto unido à poesia*.

4. Leitura intelectual e leitura expressiva. —

A leitura intelectual que tem também o nome de *leitura explicada*, permite compreender o pensamento expresso por escrito. De acôrdo com as práticas da nova educação, refere-se apenas às leituras que não procuram exprimir sentimentos e emoções. A partir do terceiro grau, esta espécie de leitura se torna cada vez mais silenciosa. Outras vêzes (quando se trata, por ex., de leituras muito difíceis), é feita em voz alta; num e noutro caso, porém, a técnica empregada é a mesma. Toda a dificuldade está em relacionar o conteúdo do texto com a experiência das crianças e fazer que estas reproduzam com palavras próprias o que foi lido.

E' óbvio que em quasi todas as leituras se encontrarão dificuldades (palavras novas, modismos pouco usados, figuras

de retórica, alusões literárias ou históricas, etc.), que devem ser vencidas; não é, porém, o professor, e sim a criança que deve fazer o trabalho de interpretação. Para isso se aplicam, comumente, dois processos: deixar que as crianças se interroguem umas às outras ou que interroguem o professor; ou fazê-las procurar nos dicionários ou enciclopédias a significação das palavras novas ou difíceis. Uma vez por outra (quando o trabalho não for compreendido pelos alunos), convirá que o professor dê uma explicação oral, breve e simples, sobre o conteúdo da página impressa, esclarecendo, de passagem, as dificuldades maiores que ela possa apresentar.

Terminada a leitura, interrogam-se mutuamente as crianças sobre a interpretação do trecho lido ou fazem com suas próprias palavras um relato ou resumo de cada um dos parágrafos ou da matéria total da leitura.

Do terceiro grau em diante a leitura intelectual é muito adequada ao trabalho coletivo. Se se prefere êste processo, as crianças, depois da escolha, com o professor, do tema do trabalho, se dividirão em grupos, lerão o texto mentalmente ou em voz baixa, resolverão por si mesmas ou com auxílio do professor as dificuldades de interpretação e farão um relato oral (raramente escrito) acerca do assunto. Terminado o relato, se a importância dêle se impõe, pode-se iniciar uma conversação sobre o assunto lido.

E' claro que nesta espécie de leituras, dirigidas apenas ao entendimento, é desnecessária a leitura expressiva. O único fim a que com ela se visa é a compreensão do trabalho lido. Por esta razão a leitura intelectual não exige lugar fixo no horário. Qualquer matéria pode dar ocasião a uma leitura intelectual. A leitura explicada, com o relato e a conversação que podem completá-lo, constitue na escola primária um verdadeiro método de estudo, individual ou coletivo.

A leitura expressiva interpreta de viva voz pensamentos e emoções. Compreende duas partes essenciais: uma leitura silenciosa do texto, para interpretá-lo e compreendê-lo e a livre expressão oral do conteúdo da página escrita. E' claro que nos primeiros graus o trabalho de expressão oral abrange

somente a compreensão do que foi lido, a clareza da articulação, a ginástica respiratória, o modo de segurar o livro de leitura, etc. No terceiro ano, quando a criança já tem alguma prática da leitura silenciosa, começa na escola a leitura expressiva propriamente dita.

As crianças sabem exprimir muito bem o que pensam e o que sentem. Quando falam espontaneamente, não necessitam de saber nenhuma regra relativa à ênfase, à modulação da voz, ao fraseado, etc., para comunicar umas às outras o que sentem. Basta-lhes, para tanto, a compreensão do que querem exprimir. A voz de cabeça, monótona e cansada, é prova de que a leitura não as interessa, porque não a sentem ou porque não fazem esforço para penetrar-lhe na substância.

E', pois, evidente que o segredo da boa leitura expressiva está na compreensão do texto e no interesse e emoção por êle provocados. O primeiro corresponde à leitura intelectual; o segundo é resultado de uma boa seleção dos exemplos ou modelos oferecidos às crianças.

Segundo o pedagogo FICKER, a verdadeira leitura compreensiva e expressiva começa quando a criança compreende o que é principal e o que é acessório em cada oração. O principal é uma palavra ou grupo de palavras de cada oração gramatical. Quanto mais se pareça a oração escrita com a oral usada pela criança, tanto maior será a facilidade em distinguir o principal do acessório. Deve-se permitir aos alunos que, antes da leitura expressiva da página escrita, sublinhem a lapis a parte principal de cada oração gramatical.

Achado o núcleo da oração gramatical, não será difícil ao aluno assinalar as outras partes, distinguir, em última análise, as de muita importância, as que têm significação média e as desprovidas de importância. Durante a leitura, a voz deve exprimir o valor relativo dessas partes.

Convém igualmente ensinar a criança a lêr, não por palavras, mas por frases ou conjuntos de palavras que tenham certa unidade na linguagem. Assim, por exemplo, o trecho seguinte, de Cervantes, deve ser lido dêste modo: "En un lugar

de la Mancha — de cuyo nombre no quiero acordarme — no ha mucho tiempo que vivía — um hidalgo de los de lanza en astillero — adarga antigua — rocín flaco — y galgo corredor" (1).

No quarto grau, pelo menos, as crianças devem saber ler por frases ou grupos significativos de palavras, embora às vezes os saibam distinguir bem. Devem também ser observadas as pausas indicadas pelas virgulas e outros sinais de pontuação. A arte de ler com expressão depende, em primeiro lugar, de cuidadosa distinção dos valores da linguagem.

5. Leitura em côro. — Como dissemos em outro capítulo, a nova didática recomenda os exercícios da leitura em côro, que devem ser preparados pelas próprias crianças, sob a direção do professor. Para isso será dividido o modelo em frases ou grupos de palavras, determinando-se a duração relativa das pausas longas ou breves, exigidas pela leitura. Combinar-se-á também quanto à entonação e a mudança de tempo maior ou menor rapidez da recitação. Depois haverá ensaios para aprovar ou desaprovar os planos de leitura combinados.

Em algumas leituras é recomendável ler certas partes do trabalho em côro em que todos entrem, confiar outras partes a côros parciais e deixar uma parte para um só leitor.

Nem todos os trabalhos escritos servem para a leitura em côro. Impõe-se, neste particular, cuidadosa seleção. Prestam-se bem a esta forma de leitura obras literárias que descrevem uma atividade comum, um sentimento ou emoção de alegria, dôr, entusiasmo, etc., experimentados por um grupo de pessoas. Podem também ser escolhidos outros trabalhos que exprimam alegria, amor pela pátria, sentimento relativo à natureza, entusiasmo ou outra emoção intensa. A habilidade e o tacto do professor decidirão sempre o que seja mais adequado à recitação em côro.

6. Leitura de poesias. — Não há acôrdo entre os pedagogistas a respeito do valor da memorização de obras poéticas. Uns consideram-na importante, outros não lhe dão valor

(1) E' assim, como se sabe, que começa o *D. Quixote*. (Nota dos trads.).

algum e não falta quem a considere prejudicial, "porque — como diz um autor alemão — fazer decorar muitas poesias pode destruir o amor pela poesia". "Porque — acrescenta esse autor — não nos contentamos com recitar lendo?"

A verdade é que a experiência não dá razão aos partidários da memorização de poesias, cujos resultados não compensam os esforços e o tempo que exige. Por outro lado esse trabalho cansa excessivamente os alunos. O melhor é contentar-se com a recitação lida e tornar facultativa a memorização das leituras escolares.

A escola antiga cultivava a recitação de poesias como se fosse caso particular da leitura intelectual e expressiva. Os pedagogos modernos consideram, ao contrário, esta espécie de leitura como tipo especial, que exige técnica própria. A poesia é, com efeito, uma experiência vital, isto é, uma experiência profundamente emotiva, que alguns autores compararam ao sonho, outros à embriaguez, às expressões do sonâmbulo ou à visão do profeta. Essa experiência vital busca expressão na linguagem, em que se unem intimamente a emoção e a expressão artística. O essencial da experiência criadora é a expressão do sentimento em linguagem apropriada.

Por meio da linguagem o estado de espírito do poeta se comunica ao leitor e aos ouvintes, produzindo neles estado de espírito semelhante. A poesia atua em nós fazendo-nos sentir, criar imagens e gozar da contemplação estética. Nela não se trata de processos lógicos de formas e cadeias de pensamentos, mas de emoções, sentimentos, atitudes afetivas, intenções e valores expressos em bela linguagem. Nessa união do conteúdo e da forma, a importância desta não é menor que a daquele. A composição, o ritmo, a melodia são fatores decisivos na impressão que a poesia produz no leitor e nos ouvintes.

O conteúdo da obra poética é, por conseguinte, transmissível. O único requisito da comunicação é expressar-se o poeta de modo inteligível. Inteligível, não exato nem preciso. Toda obra poética é algo de insondável, que se não deixa apreender pela inteligência, mas tão somente pelo coração.

A melhor maneira de tratar a obra poética consiste, portanto, em estimular o espírito do aluno para que ele lhe assimile o aspecto emotivo. Essa assimilação abrange tanto a forma como o conteúdo. Os alunos devem penetrar na alma ou motivo fundamental da poesia, às vezes indicado pelo título da composição: *Noite de lua*, *O crepúsculo*, *No Niágara*, etc., para que sintam a experiência emotiva do poeta. O único fim visado pela leitura de poesias é a experiência da poesia, acreditando, por isso, muitos mestres, que neste ramo da didática o único processo que se pode aplicar é a própria leitura da poesia. Esta opinião é, contudo, demasiadamente radical. Antes da leitura da obra poética o professor deve preparar o trabalho de tal forma que os sentimentos e pensamentos do poeta se tornem vivos no espírito das crianças. Faz-se isto evocando com sincera emoção o assunto tratado. Descrevendo o professor, rapidamente, o estado de espírito em que estava o artista ao compor sua obra ou recitando a poesia de memória, se possível. Antes de recitá-la, as crianças lerão em silêncio a obra poética, sem que se façam comentários nem se dêem esclarecimentos ao texto. Poderão, contudo, as crianças, solicitar a explicação de palavras cujo sentido não compreendam bem. Terminada a recitação pelo professor ou por um dos melhores leitores da classe, lerão outros alunos. Entende-se por boa leitura de uma poesia a que se faz claramente, com boa dicção, de modo rítmico e melódico e com expressão adequada aos sentimentos do poeta.

7. As festas escolares e as dramatizações. —

A leitura de poesias feita individualmente ou em côro constitui rico material, que pode ser utilizado nas festas escolares, em forma de recitativos ou, melhor, acompanhadas de música. As obras destinadas a essas festas devem ser cuidadosamente escolhidas, tanto por seu valor emotivo como por sua adaptação aos interesses e ao desenvolvimento mental das crianças.

O mesmo ou ainda maior valor para o aperfeiçoamento da linguagem têm as dramatizações e representações dramáticas. As primeiras podem ser livres ou formais. Nas dramatizações livres, imitam-se quadros da vida real ou ainda contos,

fábulas, histórias, poesias, algumas atividades escolares, etc. O essencial é que sejam obra das próprias crianças, produto de sua fantasia e originalidade. Nesses trabalhos o papel do mestre deve ser o de guia e conselheiro amigo.

Nas representações dramáticas não deverão tomar parte senão crianças dos graus superiores ou da escola secundária. Poderão ser originais das crianças (contos, lendas, dramatizações, farsas e comédias) ou dramas de grandes artistas, que interessassem às crianças e se adaptem a seu nível intelectual. Para a escola as melhores peças serão talvez os dramas e as comédias clássicas. Em todo caso, a escolha deve ser feita pelas próprias crianças, aconselhadas pelo professor. Para isso pode-se formar uma comissão de alunos que escolha o assunto das representações e selecione, sob a direção do mestre, as crianças que tomarão parte.

8. A composição e a linguagem oral. — O ensino da composição tem por fim habilitar a criança a exprimir seu pensamento de modo que os outros possam entendê-lo. Não cabe na escola primária a distinção precisa entre a linguagem oral e a escrita ou literária. Esta nada mais é que a linguagem oral reduzida à escrita, como a linguagem oral é a linguagem interna traduzida em expressão articulada. A linguagem escrita deve ser, portanto, preparada pela expressão oral livre do aluno. Por outro lado, os exercícios formais de composição não devem ser iniciados antes de a criança dominar suficientemente a linguagem oral e o mecanismo da escrita.

A moderna didática pôs de lado, como pedantesco e anti-pedagógico, o princípio de que o objetivo da composição é produzir modelos de expressão escrita. O único tipo de composição que a escola primária deve cultivar é a *composição livre* ou, o que redundará no mesmo, a composição escrita sobre assunto escolhido pelo aluno e na forma e ordem por ele preferidas. Como disse SEYFERT, a composição livre é a expressão coerente e livre de uma experiência vital interior.

Segundo KARSTÆDT, "a composição antiga se perdia numa sucessão de exercícios gramaticais e ortográficos, de formação

de orações, combinações de sinais e repetição de matérias estudadas. A composição livre exige que o aluno, em cada grau e com seus próprios meios, lógicos e de linguagem, deponha no papel seus pensamentos, sem consideração pela imaturidade de sua expressão". A composição escolar não deve ser senão a livre expressão do pensamento do aluno (1).

9. A educação da expressão criadora. Graus dessa formação. — Exige a expressão criadora cuidada atenção da parte do mestre. A experiência vital que a composição livre deve provocar traduz-se em uma verdadeira criação da linguagem infantil. Daí a conveniência de respeitar a liberdade da criança em seus exercícios de composição. Liberdade não só na escolha do assunto como também na forma da expressão e na originalidade e independência para a execução do exercício.

Duas formas tem a composição escrita na escola primária: a intelectual e a artística. Cada uma delas se sub-divide em vários gêneros, segundo a natureza do assunto e a intenção de quem escreve. A forma da narração tem um caráter diferente do da descrição e esta se distingue bastante da exposição, da verificação, da pintura de caracteres, etc. A criança deve ter consciência clara das características de cada forma de expressão escrita. Cada composição deve ser um todo, uma unidade, cujas diversas partes se adaptem à natureza de sua forma peculiar.

A moderna didática rejeita, por inconveniente, a graduação das composições de acordo com a dificuldade do assunto e o maior ou menor auxílio que o professor preste aos alunos. Estes, na escola nova, escolhem livremente (dentro de certos limites fixados pelo nível de seu desenvolvimento mental) os temas de suas composições.

(1) A *composição livre* foi utilizada, sistematicamente, e com excelentes resultados pedagógicos, pelo educador rumeno Constantino MURESANU, que publicou o resultado de seus trabalhos num livro de grande interesse: *La edicacion de la adolescencia por la composicion libre*, na tradução espanhola de Maria Sanchez Arbóz, Madrid, Espasa-Calpe, 1934. V., a propósito do livro de dos processos de trabalho de MURESANU, o cap. XI da obra já citada de CLAPARÈDE, *La psicologia y la nueva educacion*. (Nota dos trads.).

Isto não quer dizer que fica eliminada da educação da expressão criadora toda e qualquer ordem pedagógica. Essa ordenação, porém, é determinada pelo processo de evolução da linguagem, e não por normas arbitrárias impostas aos alunos.

Analisando composições de crianças, o pedagogo SEIDMANN distingue três graus nessa formação: 1.º, o compreendido entre o 2.º e o 4.º graus; 2.º, o que se estende entre o 5.º e o 7.º; 3.º, o que principia no 8.º grau.

No primeiro, o trabalho escrito é uma sucessão de fatos juxtapostos, embora subordinados a um fim, expresso no título da composição. Cada fato será tratado convenientemente. As próprias crianças farão o esboço do trabalho e não o escreverão até que encontrem para cada fato a expressão julgada adequada. É claro que isto exige enriquecimento constante do vocabulário infantil.

No segundo período (do 5.º ao 7.º grau, segundo SEIDMANN) a criança deve atender ao processo da formação da oração: o ajustamento da expressão às idéias expressas, a amplitude da frase (a fim de evitar a superabundância de idéias em cada oração), a ordem das orações de acôrdo com as relações de significação, a subordinação de umas orações a outras, principais, o modo de evitar a monotonia na formação das frases, o ritmo da expressão, etc.

Na terceira etapa, chamada por SEIDMANN de *unidades estruturais*, a criança aprenderá que a expressão do conhecimento (descrição, exposição, comparação, características, etc.) difere muito da expressão artística (cartas, narrações, contos, fábulas, novelas, dramas, etc.). Esta última forma pede maior originalidade e poder criador que a primeira.

Os assuntos para os trabalhos de composição deverão ser cuidadosamente escolhidos entre os que despertem vivamente o interesse do educando. Tais são as experiências vitais infantis, as observações, a expressão de coisas imaginadas (por exemplo, a continuação de um conto), etc. Nas escolas italianas, cada criança tem um diário, em que narra livremente os fatos importantes de sua vida escolar e extra-escolar.

As composições artísticas serão individuais. As que versam sobre conhecimentos podem ser feitas (e com frequência se fazem) em forma coletiva.

Os títulos dos trabalhos de composição artística serão cuidadosamente escolhidos. Não serão simples indicações de tarefas, nem muito menos temas abstratos, como *virtude, honra, o tomequin* (1), a *tempestade*, etc., mas frases ou palavras que estimulem o poder criador do aluno. Exemplos desses títulos são: *o tomequin conta sua história; conversa entre dois cães; a maravilhosa história de uma formiga*, etc.

10. Crítica da composição. — Os trabalhos de composição requerem exame crítico que não desanime os alunos mas, ao contrário, lhes dê estímulos para a expressão criadora. De três maneiras pode ser feito esse exame crítico: pelo professor, pela classe ou grupo e pelo autor da composição. Este último processo é o melhor, por ser o que mais respeita a liberdade e a originalidade da expressão. A crítica do professor pede muito tacto e discrição e não se deve referir senão às incorreções que a criança possa compreender. O melhor que se pode fazer na escola primária é estimular e habituar os alunos à autocrítica de seus trabalhos e dos de seus companheiros. Faz-se isto lendo algumas composições em voz alta e submetendo-as ao julgamento da classe ou grupo; marcando com sinais convencionais as faltas ou erros que devem ser corrigidos; apresentando os melhores trabalhos para serem lidos pelos alunos, etc. Os erros de ortografia e de sintaxe, as expressões chocarreiras ou vulgares, as orações obscuras ou ininteligíveis devem ser cuidadosamente assinalados.

BIBLIOGRAFIA

- FICKER, Paul — *Didaktik der neuen Schule*, Osterwieck-Hartz, A. W. Zickfeldt, 1930.
- KENDALL, Calvin N. and MIRICK, George A. — *How to teach the fundamental subjects*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1915.
- RUDE, Adolf — *Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, Osterwieck-Hartz, A. W. Zickfeldt, 1931.
- SCHWARTZ, Hermann — *Pädagogisches Lexicon*, IV vol., Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1931.

(1) *Tomequin*, pequeno pássaro existente em Cuba. (Nota dos trads.).

ENSINO DA ORTOGRAFIA

1. Objetivos do ensino da ortografia. — Por grande que seja a cultura e a instrução de uma pessoa, raramente consegue alcançar o domínio completo da ortografia de sua língua vernácula. A perfeição absoluta não é, pois, o fim visado pelo ensino da ortografia. Na escola primária êsse objetivo é escrever de acôrdo com o uso geral das pessoas cultas as palavras, sinais de pontuação, etc., da língua materna, exigidos pelas relações sociais comuns ou pelas necessidades profissionais. Daí a conveniência de que o ensino desta disciplina insista sobretudo na escrita correta das palavras de uso mais comum e geral.

Nada mais difícil que o ensino desta disciplina. Embora a investigação didática lhe tenha dispensado especial cuidado, não foram ainda elucidados alguns dos problemas que apresenta. Explica-se essa contradição pelo fato de que a ortografia constitue um hábito de lenta e difícil formação. Para adquirí-lo é necessário escrever muito, de acôrdo com o uso das pessoas cultas, evitando quanto possível toda falta ou êrro, tanto nas letras como nos acentos e sinais auxiliares da escrita. Quando se escreve errado uma palavra e depois se corrige o êrro escrevendo o vocabulo com a devida correção, ficam no espírito as duas formas empregadas, a errada e a certa; e é fácil confundí-las se, passado algum tempo, se quiser recordar a forma correta, a forma autorizada pelo uso. Para impedir tal confusão é conveniente dirigir o ensino da ortografia de acôrdo com técnica eficiente e cuidadosa.

2. Escôrço histórico do ensino da ortografia.
— Em espanhol, como em muitas outras línguas literárias, do-

minam duas tendências na ortografia: a fonética, segundo a qual se deve escrever como se fala, e a histórica, que não aceita outras regras que as do uso e da tradição. Andrés BELLO, em 1826, propôs a adoção, em nosso idioma, da ortografia estritamente fonética e, para isso, expôs algumas regras que, em sua opinião, deviam servir de base à reforma. Suas idéias não foram aceitas, a não ser no Chile e em mais uma ou outra nação da América do Sul. Não obstante, não foi perdido o louvável esforço do grande escritor venezuelano. Seus projetos de reforma inspiraram outros semelhantes (os de SALVÁ, Joaquim de la Española da Língua recomendou muitas simplificações e regras gerais, aceitas pelo uso. Não obstante, nossa ortografia tem ainda não poucas irregularidades, que lhe dificultam o ensino.

Com maior rapidez que a ortografia fonética progrediu a didática desta matéria. Até ali pelo segundo têtço do século XIX, os métodos de ensino universalmente usados eram a soletração e a cópia ou reprodução do texto impresso. A difusão do método de leitura fônica na primeira metade daquele século desacreditou muito a soletração; e em seu lugar começaram a aplicar-se os processos do ditado e das regras ortográficas. Muitos pedagogistas insistiram também na formação da imagem visual da palavra.

Pouco a pouco se foi vendo o reduzido valor que têm o ditado e as regras ortográficas. Em 1881 um professor alemão propôs o exercício da vista, do ouvido e do sentido muscular como principais instrumentos para o ensino da ortografia. Deve-se a LAY (1895) o primeiro estudo de caráter experimental aplicado a êste aspecto da didática. Desde então são numerosos os psicólogos e pedagogos (Hermann SCHILLER, ITSCHNER, HAGENMÜLLER, MEUMANN, WINCH, ABBOTT e FAIRHURST, a Senhorita MÉTRAL, VITOR MERCANTE, BAUDRILLARD, JONCKHEERE e outros) que têm tentado resolver por meios experimentais os sérios problemas que apresenta esta disciplina. De tais questões, a mais importante é a seguinte: como é que a criança aprende a escrever corretamente palavras, sinais e

pontuação, etc., de acôrdo com o sistema convencional de sua língua vernácula?

Esse problema não pode ser resolvido de modo abstrato e geral. A investigação pedagógica se viu na necessidade de compô-lo em vários problemas específicos, a saber:

1. Que processos mentais (percepções e imagens) intervem na aprendizagem da ortografia?
2. Que valor têm neste ensino os processos do ditado, soletração, análise fônica, cópia, etc.?
3. Que serviços pode prestar no estudo da ortografia a compreensão do significado das palavras e a indicação das dificuldades da escrita correta de cada vocábulo?

3. Investigações psicológicas. — Como já dissemos, a LAY se deve a primeira experiência psicológica, relacionada com o ensino da ortografia. A investigação, feita com crianças do primeiro ao sexto grau, tinha por objeto descobrir a via sensorial mais conveniente para a apresentação das palavras. LAY quis eliminar toda a influência estranha ao fim visado nas experiências e, para isso, serviu-se de sílabas sem sentido. A apresentação do material se fez em cada uma das formas indicadas pelo quadro seguinte, em que também se exprime o resultado obtido em cada experiência:

FORMA DE APRESENTAÇÃO	Porcentagem de erros cometidos por aluno
Auditiva, sem movimentos de articulação	3,04
” pronunciando as letras suavemente	2,69
” ” ” ” em voz alta	2,25
Visual, com leitura silenciosa das letras	1,22
” pronunciando as letras suavemente	1,02
” ” ” ” em voz alta	0,95
Pronunciando em voz alta	1,02
Copiando e pronunciando as letras suavemente	0,54

Em experiência semelhante, feita por BAIRD, empregaram-se palavras em lugar de sílabas. Estão resumidos a seguir os resultados da investigação de BAIRD:

FORMA DE APRESENTAÇÃO	Porcentagem de palavras mal escritas
Palavras apenas pronunciadas	
Ouvidas e pronunciadas em voz alta pelo aluno	6,48
Apresentadas visualmente ao aluno	4,66
Vistas e pronunciadas em voz alta pelo aluno	2,60
Vistas, ouvidas, pronunciadas e escritas pelo aluno ..	2,27
	1,00

Interpretando os resultados dessas investigações, chegamos à conclusão de que a apresentação visual é melhor que a auditiva; e superior a uma e outra a combinação de ambas. Essa superioridade se explica de modo racional: a via auditiva é pior que a visual, porque um mesmo sinal pode corresponder a várias letras. Quando as palavras se oferecem à vista, não cabe dúvida acerca da letra a que cada som corresponde (1).

Os trabalhos de SCHILLER, BAUDRILLARD, BELOT, JONCKEERE e outros psicólogos demonstram que a imagem verbal é tanto mais exata quanto maior número de elementos mnemônicos (visual, auditivo e motor) entre em sua formação.

Que é mais eficaz no ensino da ortografia: apresentar as palavras isoladamente ou formando parte de uma frase ou sentença? As experiências realizadas por WINCH na Inglaterra parecem dar razão ao processo das palavras soltas; a investigação não foi, porém, confirmada por outros autores. Segundo os estudos de HAWLEY e GALLUP, o aproveitamento das crianças é quasi igual, seja qual for o método empregado. E',

(1) Recordamos neste ponto a opinião de DECROLY e Mlle. DEGAND, relativa à leitura e onde se nota a importância que esses autores atribuem à função visual, na aprendizagem da leitura escrita: "A função visual se desenvolve mais depressa que a função auditiva e a vista dá noções mais numerosas e mais precisas que o ouvido". DECROLY e Mlle. DEGAND, *Psychologie et pédagogie de la lecture*. in "Revue Scientifique", março de 1906. (Nota dos trads.).

pois, indiferente ensinar a ortografia usando palavras isoladas ou apresentando-as em orações. O primeiro desses métodos é mais econômico; mas em compensação tem menor atrativo e interesse que o último.

Tem sido estudado também, por métodos experimentais, o valor relativo da soletração e da análise fônica, sendo os resultados da investigação opostos e até mesmo contraditórios. Enquanto os trabalhos das Senhoritas ABBOTT e FAIRHURST parecem demonstrar que a silabação é vantajosa e a soletração, inútil na prática, BELOT e a Senhorita MÉTRAL acham insignificante a diferença entre os dois processos. Segundo a Senhorita MÉTRAL, o método mais eficaz é a associação estreita do som da palavra com seu sentido e com sua imagem visual. Às mesmas conclusões chegaram VÍTOR MERCANTE na Argentina e a Senhorita Zoila Pérez RODRIGUEZ, em Havana.

Demonstrou-se que na fixação da imagem verbal influe muito a indicação das dificuldades ortográficas de cada vocábulo. Melhor que pronunciar e escrever o vocábulo *gênio* e ensinar-lhe o significado é acrescentar a êsses processos a observação de que a primeira letra dessa palavra é *g*.

4. Investigações pedagógicas. — As investigações feitas sobre o ensino da ortografia referem-se ao valor relativo do ditado, da cópia e das regras ortográficas, à duração das aulas, ao número de repetições, à influência do estudo dirigido, etc.

Com relação ao ditado é conveniente distinguir: há o *ditado-método* de ensino, o *ditado-exercício* e o *ditado-prova*. O primeiro é inútil e até prejudicial, pois ensina palavras por via auditiva, que é, segundo mostram as experiências, a peor das formas de apresentação dos vocábulos.

O ditado-exercício é mera revisão dos conhecimentos adquiridos. Esse processo pode ser aplicado sob várias formas: ditado de palavras que apresentam dificuldades ortográficas e ditado de orações e cláusulas. Facilita-se muito este processo, sobretudo nos graus inferiores, fazendo que as crianças sublinhem as palavras difíceis a fim de escrevê-las cuidadosamente,

O ditado-prova constitui mero exame da ortografia aprendida.

A cópia, do mesmo modo que o ditado-método, é um exercício detestável, porque degenera em produção rotineira e sem concentração mental.

O valor das regras ortográficas foi investigado por TURNER, COOK e O'SHEA. O primeiro, TURNER, acha que o uso das regras, acompanhado de alguns exercícios, oferece vantagens sobre o simples exercício. Entretanto, as diferenças resultantes da aplicação de ambos os processos são pequenas.

Os trabalhos de COOK e O'SHEA não concordam, pelo menos aparentemente, com os anteriores. As estatísticas elaboradas por COOK demonstram que um grupo de estudantes universitários que usavam as regras ortográficas tinha recebido melhores notas que os outros (uns 6% mais altas). Para vários grupos de alunos de escolas secundárias a superioridade se reduzia a 3%. Não obstante, analisando os estudos desses autores, vê-se que uma só das regras recordadas pelos pacientes tinha algum valor prático.

As regras ortográficas têm pouco valor, porque de difícil memorização; e, ademais, suas exceções costumam ser numerosas.

É bom advertir que as investigações de TURNER, COOK e O'SHEA foram feitas em escolas onde se falava o inglês. É muito provável que no ensino da ortografia espanhola, muito mais fácil e simples que a inglesa, seja recomendável o uso de algumas regras que não apresentam exceções ou as têm em pequeno número. Exemplos dessas regras são as da acentuação e pontuação, o uso de maiúsculas, do *g* nos verbos terminados em *ger* e *gir*; e do *r* (com som de *rr*) depois das consoantes *l*, *n* e *s*; o do *m* antes de *b* e de *p*, etc.

NÚMERO DE REPETIÇÕES. — Quanto maior seja o número de vezes que se repita uma palavra nas práticas de ortografia, mais eficaz será a retenção de sua forma gráfica. Demonstrou-se o valor deste preceito com as investigações realizadas pela Senhorita Gladys PARKER e por J. Wilber NELSON. Nes-

sas experiências escrevia-se uma palavra no quadro e depois se pronunciava e soletrava em côro pelo grupo de crianças que tomavam parte na investigação. Os resultados obtidos provam que o efeito da repetição tem seu limite. Depois de quatro repetições os alunos de NELSON não se adiantavam mais.

O ENSINO SISTEMÁTICO E O ENSINO OCASIONAL. — As crianças que dedicam à aprendizagem da ortografia um lapso de tempo predeterminado do horário escrevem melhor que as que recebem ensino ocasional? CORMAN, em Filadélfia, comparou os resultados obtidos em cinquenta escolas que davam instrução regular e sistemática da ortografia, aos de outras duas escolas que durante o período de três anos só tiveram prática ocasional. A instrução ocasional consistia em fazer que as crianças consultassem o dicionário, em corrigir os erros cometidos e em apresentar claramente os vocábulos que mais frequentemente são mal escritos. Os resultados da experiência provam que, quando se applicava um teste de composição, as classes que recebiam ensino regular não se avantajavam às outras. Notava-se, é verdade, uma pequena vantagem se se usavam as palavras em frases. E', portanto, evidente que a ortografia pode ser ensinada de modo ocasional.

O ESTUDO DIRIGIDO E O ESTUDO NÃO DIRIGIDO. — SUZALLO e PIERSON demonstraram concludentemente que, dirigindo a aprendizagem da ortografia, obtêm-se melhores resultados do que deixando-a sem guia e direção. Esses autores compararam dois métodos de estudo, um dirigido e outro não dirigido. A direção consistia em escrever cada vocábulo no quadro negro, ensinar-lhe a significação, pronunciá-lo em voz alta, coletiva e individualmente, indicar-lhe as peculiaridades, escrevê-lo uma ou mais vêzes e reler oralmente cada coluna de palavras aprendidas, comparando-as com as escritas no quadro. Nas classes que não recebiam direção, o processo empregado consistia em escrever as palavras no quadro negro, pronunciá-las e ensinar-lhes o significado.

DURAÇÃO DAS AULAS DE ORTOGRAFIA. — Os progressos que as crianças fazem no estudo da ortografia não são proporcio-

nais ao tempo dedicado a essa matéria. Assim o demonstraram RICE e NIFENECKER. Esses autores calcularam o progresso médio na aprendizagem da ortografia e o tempo dedicado à matéria em grande número de classes. Os resultados, muito concordantes, provam que não existe relação alguma entre o aproveitamento médio e o tempo dedicado ao ensino desta disciplina. Consagrando-lhe 100 minutos semanais, obtem-se numa classe resultado equivalente a 74,3, em outra u'a média de 48,4 e em uma terceira somente 31,7. Mais que do horário, depende o progresso do método de ensino e do valor e forma dos exercícios.

5. Os erros de ortografia e suas causas. — Têm-se feito muitos estudos analíticos sobre os erros de ortografia cometidos pelos alunos e sobre suas causas. De acôrdo com os resultados obtidos, as principais causas desses erros são a falta de atenção, a imperfeição auditiva ou visual e as falsas associações. A visão imperfeita deve-se ao tamanho e semelhança das letras, à sua posição nas palavras e à extensão das palavras. A causa principal da audição imperfeita é a má pronúncia; e as falsas associações se explicam pelos raciocínios por analogia.

6. Estudos estatísticos. — A nova didática insiste em ensinar principalmente a ortografia das palavras mais usadas ou a dos vocábulos mais frequentemente escritos errados. Nos Estados Unidos têm sido feitas muitas investigações, cujo objetivo é determinar o vocabulário mais usual e corrente. A melhor e mais completa dessas investigações é devida a Eduardo L. THORNDIKE. Foi publicada sob o título de *The teacher's word book* e consiste em uma lista alfabética das 10.000 palavras mais frequentemente usadas na literatura infantil.

No espanhol não se fez nenhum trabalho desse gênero. Entre nós o ensino da ortografia se faz escolhendo ao acaso as palavras que se apresentam aos alunos, muitas das quais nunca mais serão escritas pela criança.

A senhorita dra. Luiza M. MIGUEL tratou de obviar a essa dificuldade anotando os erros de ortografia cometidos

com maior frequência em 1.588 composições escolares livres. Com os vocábulos mal escritos a Srta. MIGUEL formou uma lista de 670 palavras, das quais 219 apareciam quatro ou mais vezes com incorreções (1).

7. Métodos de ensino. — O estudo da ortografia não deve ter lugar fixo no horário. Como o desenho e a linguagem oral, é conveniente uní-lo a todas as matérias da escola. Onde quer que apareça um vocábulo novo de difícil grafia, devemos, a melhor apresentação é a que associa estreitamente o som da palavra, sua significação, sua imagem visual, sua decomposição em sílabas, sua grafia correta e a indicação da dificuldade ortográfica. Assim, por exemplo, para ensinar a grafia da palavra *céu*, escrevêmo-la no quadro, pronunciamo-la — *céu* — recordamos-lhe ou explicamos-lhe a significação, pedimos às crianças que escrevam o vocábulo e advertimos que *céu* se escreve com *c*.

No ensino desta disciplina a criança gozará de toda liberdade. Ela mesma deve formular as regras ortográficas e, para isso, procurará exemplo, que comparará entre si para descobrir cada regra. A regra de que os verbos terminados em *ger* e *gir* se escrevem com *g*, é estabelecida pedindo-se às crianças que comparem duas colunas de palavras, uma formada por verbos terminados em *ger* (*coger*, *proteger*, *escoger*, etc.) e outra por vocábulos da mesma categoria terminados em *gir* (*rugir*, *mugir*, *elegir* e outros) e pedindo às crianças que, depois de procurar a sílaba comum em cada uma das listas, formulem a regra geral. As exceções (*tejer*, *crujir* e *bruji*) serão ensinadas separadamente (2).

(1). MIGUEL, Luisa M. — *Faltas de ortografía más comunes en nuestros escolares*, "Revista de Educación", fevereiro de 1925. Os 219 vocábulos escritos erradamente estão também reproduzidos na *Pedagogia científica* de A. M. AGUAYO, págs. 307 a 310. V. a trad. port. desse livro, vol. 18 desta col., pp. 326-9 — (Nota da Editora).

(2) Deixamos no original os exemplos, por ser desnecessário adaptá-los. O que conta é o processo; e suas variações conforme a língua em que se aplique são apenas adaptações superficiais. (Nota dos trads.).

Os trabalhos de ortografia serão quasi sempre ocasionais; não se desprezarão, porém, os exercícios em forma de jogo, como o do *base ball* ortográfico, nem os exercícios que adotem a forma do ditado. Um excelente processo de ditado consiste em apresentar uma a uma palavras que ofereçam certa dificuldade ortográfica, convidando as crianças a que escrevem palavras aparentadas (derivadas, compostas, desinências) nas quais se encontre a mesma dificuldade. Exemplos: *céu* (palavras aparentadas: *celeste*, *celestial*, *celagem*, *célico*); *vento* (*ventania*, *ventoso*, *aventar*, *ventilar*, *ventilador* e outras); *verbo* (*verbal*, *verbosidade*, *verbalismo*, *verborrêia*). Não se trata aqui de estudar famílias de palavras, mas grupos de afinidade ortográfica.

Será ensinado aos alunos o manejo dos dicionários da língua. E' também recomendável o uso de um vocabulário, impresso ou mimeografado, que contenha as vozes vernáculas mais frequentemente escritas com erros.

8. Correção dos erros. — Na medida do possível, o professor não corrigirá pessoalmente os erros de ortografia cometidos pelos alunos, mas se limitará a marcá-los com sinais convencionais, sublinhando, por exemplo, os vocábulos mal escritos. As crianças, perguntando umas às outras ou consultando o dicionário ou, na falta dêste, o professor, farão o trabalho de correção.

Antes evitar que remediar. Esta regra vulgar tem aplicação no ensino da ortografia. O professor deve procurar descobrir as causas dos erros cometidos a fim de combatê-los com exercícios apropriados. Assim, por exemplo, se a causa de muitos erros se acha na pronúncia defeituosa, evitar-se-ão os erros exercitando os alunos na linguagem oral correta. Se a origem dos erros é um processo defeituoso de apresentação das palavras, impõe-se u'a mudança radical do processo empregado.

BIBLIOGRAFIA

- AGUAYO, A. M. — *Pedagogia científica*, trad. port. de J. B. Damasco Penna, vol. 18 destas "Atualidades Pedagógicas".
- KENDALL, Calvin N., and MIRICK, George A. — *How to teach the fundamental subjects*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1915.
- MEUMANN, Ernesto — *Compendio de pedagogía experimental*, trad. espanhola. Barcelona, "La Educación", 1924.
- PINBERG, Hermann, und PREMIER, Hermann — *Handbuch der neuzeitlichen Unterrichtspraxis*, Halle, Max Niemeyer, 1929.
- RUDE, Adolf — *Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre*. II vol., Osterwieck-Hartz, A. W. Zickfeldt, 1930.
- REED, Homer — *The psychology of elementary school subjects*.
- SCHWARTZ, Hermann — *Paedagogisches Lexicon*, IV vol., Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1931.

ENSINO DO DESENHO

1. Fins do ensino do desenho na escola primária. — Dois fatores contribuíram poderosamente para a reforma do ensino do desenho na escola primária: o movimento a favor da educação artística do jovem e o princípio do trabalho ativo e criador. Ambos deram novo impulso ao ensino da matéria, determinando os fins a que ela deve visar. Ei-los: cultivar, mediante a observação direta e imediata, a expressão gráfica da criança, educar a imaginação e a aptidão para a atividade criadora; despertar o sentimento do belo em relação aos seres da natureza; formar o bom gosto e pôr a criança em relação pessoal com a criação artística (apreciação estética). O desenho deixou de ser matéria com lugar fixo no horário e, de acôrdo com os princípios da escola nova, converteu-se em instrumento indispensável a todas as demais disciplinas. Sem o desenho, perdem um auxiliar precioso o ensino da história, o da geografia, o da linguagem, o da biologia, o da física e o da química, etc. Nessas matérias esse meio de expressão serve para esclarecer, expôr e formular as idéias, acompanhando o trabalho da escola como material para a compreensão e para a intuição.

E', pois, ao mesmo tempo cultural e utilitário o valor do desenho na escola primária. Como instrumento de cultura contribue para a educação geral do corpo (exercício da mão e da vista) e do espírito. Sob o ponto de vista utilitário, constitue um meio de adquirir conhecimentos que podem ser de muita importância na vida profissional.

O desenho disciplina a aptidão para a observação, fazendo-nos visualizar e analisar a forma, a côr, o tamanho, as proporções, as distâncias relativas, as qualidades, etc., das coisas

exteriores. Instrumento de expressão, faz que o aluno exteriorize de modo livre e pessoal, seus pensamentos, valores e ideias. E, finalmente, o desenho favorece o desenvolvimento da imaginação estética e a apreciação inteligente do belo em a natureza e na arte.

Julgado por seu valor utilitário, é o desenho precioso auxiliar de todas as matérias. E é raro o ofício ou profissão que dele não tenha necessidade. Como a higiene, a moral, a linguagem e o civismo, o desenho deve penetrar toda a obra da escola.

2. Breve resumo da evolução do ensino do desenho. — Foi no século XVII que começou o ensino do desenho na escola primária. COMENIUS, em sua *Didática Magna*, menciona a matéria entre as disciplinas fundamentais da escola e no *Orbis Pictus* apresenta a imagem ou gravura em lugar do objeto e aconselha ao aluno que a imite com a mão. ROUSSEAU recomenda também os exercícios de desenho, para formar, diz ele, “o olho seguro e a mão hábil”. Aplicando essas ideias, BASEDOW introduziu o desenho no *Philanthropinum* de Dessau, mas nenhum esforço fez para metodizar-lhe o ensino.

O primeiro ensaio realizado a este respeito deve-se a PESTALOZZI. O grande educador suíço tinha uma clara intuição da natureza infantil; mas sua doutrina intelectualista de que a instrução consiste “na passagem das intuições obscuras às ideias claras” fez que falseasse o ensino do desenho, reduzindo-o a uma série de intuições, para adquirir a noção do que ele chamava as *figuras normais* das coisas. Para PESTALOZZI, a intuição, do mesmo modo que o exercício, estava a serviço da geometria. Sua fórmula de graduação: formas elementares, formas belas e formas naturais, é tão oposta à natureza como à psicologia da criança.

A dois discípulos de PESTALOZZI, JOSÉ SCHMIDT e JOÃO RAMSAUER, devem-se livros de texto dedicados ao ensino do desenho; mas, em geral, ambos se mantiveram fiéis à técnica esteril do grande mestre.

Em 1830 um professor de Berlim, PEDRO SCHMIDT, escreveu um livro intitulado *O desenho natural para a escola e a*

auto-instrução, em que expunha um método de desenho do natural, quer dizer, dos objetos. O defeito principal de seus processos estava em serem demasiadamente cansativos. Muito semelhante foi a inovação que na França introduziram os irmãos DUPUIS, os quais, em 1835, imaginaram uma combinação do desenho natural, o geométrico, a cópia e as construções de arame e madeira.

Quasi ao mesmo tempo que os irmãos DUPUIS, o austríaco HILLARD criou o método chamado *estigmográfico*, que se serve de quadriculados e de pontos. Ligando os pontos por meio de linhas pode-se representar toda espécie de figuras. Muito em voga outrora, este método foi abandonado, não só por seu caráter rotineiro como também pelos inconvenientes que apresenta para a higiene da vista.

O filósofo H SPENCER combateu enérgicamente o método abstrato e a prática de exigir da criança, no desenho, alto grau de exatidão e precisão.

Na segunda metade do século XIX o ensino do desenho esteve dominado por um individualismo radical. Cada professor aplicava a esta matéria suas ideias pessoais, sem cuidar de alicerçá-las no estudo do processo psíquico pelo qual a criança aprende a linguagem gráfica. Alguns voltavam à disciplina formal de PESTALOZZI; outros insistiam no aspecto artístico; outros baseavam o ensino em considerações de caráter prático; muitos davam importância ao desenho humorístico ou ao recorte colado dos desenhos impressos ou litográficos, aos exercícios feitos com ambas as mãos, etc. Não houve método, por absurdo que fosse, que não tivesse encontrado defensores.

A reforma do desenho, feita ali por 1900, foi obra de numerosos fatores: o estudo da evolução da linguagem gráfica da criança, o reconhecimento do direito do aluno ao uso da liberdade, os progressos das ciências naturais, a libertação do artista do estilo tradicional aplicado à pintura, o estudo das civilizações estrangeiras, etc.

Influiram muito na renovação do desenho LANGBEHN com seu livro *Rembrandt considerado como educador* (1887), onde se insiste sobre o direito da criança à formação de sua personalidade livre; CONRAO LANGE, os norte-americanos

PRANG e LIBERTY TADD, o hamburguês LIGHTWARK, o italiano RICCI, o francês QUENIUX, TH. LIPPY e muitos outros. GROTHMANN recomenda o desenho criador (1922); SEINIG utiliza o que êle chama *a mão falante* como instrumento de compreensão e intuição dos conhecimentos e como direção do trabalho manual e, finalmente, a srta. LINDEMANN e G. STIEHLER metodizam o trabalho criador do desenho na escola primária.

3. Desenvolvimento da linguagem gráfica da criança. — A criança aprende a desenhar como começa a falar, espontaneamente. A princípio, no segundo ou terceiro ano de vida, limita-se a *garatujar*, isto é, a mover sôbre o papel de um lado para outro a ponta do lapis, traçando linhas caprichosas, que não têm semelhança intencional com nenhum objeto conhecido. Segundo ROUMA, êsse período preliminar compreende quatro fases sucessivas. A primeira é a adaptação da mão ao instrumento de desenho. Nesta etapa a criança faz timidamente garatujas de pequena extensão, distribuídas ao acaso na lousa ou no papel. Para isso pega o lapis com os dedos apinhados ou, como tivemos ocasião de observar algumas vêzes, prende-o entre os três primeiros dedos. Na segunda etapa dêste período, a criança dá nome a seus traços incoerentes, chamando, por exemplo, *papai* a uma linha irregular e *mamãe* a outra linha. Mais tarde, na terceira etapa, o pequeno artista anuncia o que pretende desenhar. Diz, por exemplo, *Vou desenhar mamãe calçando os sapatos no nenê*. Finalmente, diz ROUMA, chega o momento em que a criança começa a saber decifrar as imagens, a compreender-lhes a significação abstrata; o momento em que começa a encontrar nas combinações das sombras, em nuvens ou nas flôres do cortinado de sua cama, alguma semelhança com indivíduos, animais, pessoas, etc.

“E’ êste o momento em que a criança, contemplando os traços incoerentes de suas garatujas, descobre nos conjuntos ou nas partes algumas semelhanças com as coisas. Isso lhe proporciona grande alegria; e também a diverte o novo jôgo de descobrimentos”.

Nem sempre se observam claramente as etapas citadas; e algumas delas não aparecem, sobretudo, nas crianças de pouca inteligência.

ETAPA DO ESQUEMA. — Na segunda etapa da evolução da linguagem gráfica, chamada a etapa do *esquema* por KERSHENSTEINER e do *homínculo* ou *etapa-célula*, por SULLY e outros autores, o desenho da criança não é uma representação realista, mas um símbolo do que o pequeno artista sabe acerca das coisas, cujas minúcias são suprimidas, contentando-se a criança com exprimir o que mais a interessa. Para ela não existem a opacidade nem a perspectiva, nem as relações espaciais: às vêzes, no mesmo desenho aparece o que se vê por fora e o que está dentro de uma coisa.

Nessa etapa do esquematismo os desenhos infantis apresentam os seguintes caracteres: 1.º, a criança não faz nenhum esforço no sentido de representar as minúcias das coisas; 2.º, o mesmo esquema ou um esquema ligeiramente variado serve para representar os homens, as mulheres, as crianças, os animais (o esquema do animal é o de um homem com quatro pernas, estendido horizontalmente) e as plantas; 3.º, o desenho começa com um esquema total abstrato; 4.º, a criança representa o que sabe, não o que vê e por isso desenha as coisas como se fossem transparentes; 5.º, as partes principais do objeto aparecem representadas antes que sua forma detalhada; 6.º, nesta etapa o desenho da criança é uma representação feita de memória; 7.º, a criança não percebe a incongruência de seus desenhos com os objetos percebidos; e 8.º, nas provas de inteligência que consistem em desenhar figuras geométricas simples, nota-se que a observação e reprodução dessas formas durante a etapa que estudamos é impossível ou muito difícil.

ETAPA DE TRANSIÇÃO. — Neste período, chamado por MEUMANN de período da *apreciação nascente da linha e da forma*, a criança procura desenhar o que percebe; mas a representação imitativa contém ainda alguns traços esquemáticos. Nas crianças bem dotadas começa a etapa da transição ali pelos sete anos; e mais tarde, ou nunca, nas outras.

ETAPA DA REPRESENTAÇÃO SEGUNDO A APARÊNCIA. — Desaparece agora do desenho o símbolo ou esquema. A forma é determinada pela aparência do objeto. Reduz-se o desenho a mero

contorno e, a não ser nos indivíduos mais dotados, não se nota a intenção de representar a terceira dimensão.

ETAPA DA REPRESENTAÇÃO TRIDIMENSIONAL. — A profundidade, o relevo e as distâncias relativas das coisas são sugeridas pelas gradações de luz e de sombra e pelas relações da perspectiva. É esta a etapa final, a que não chegam senão os desenhistas bem dotados e os que receberam ensino técnico.

É conveniente observar que na linguagem gráfica, como na oral, não há sucessão fixa e regular dos períodos da evolução. Nem todas as crianças percorrem estas fases por inteiro. Muitas delas ficam na etapa do esquema. Em geral, os meninos são superiores às meninas na compreensão e reprodução das formas; e, em compensação, as meninas revelam certa superioridade no senso das cores e no desenho decorativo.

As investigações feitas por KERSCHENSTEINER e outros autores mostram que as diferenças de capacidade para o desenho são extraordinariamente grandes. Indivíduos há que na idade de onze anos executam desenhos artísticos. Outros nunca saem de etapa-célula.

Entre os aspectos mais difíceis que apresenta o ensino do desenho encontra-se o problema do espaço. Na opinião de LEVINSTEIN só 54% das crianças de quatorze anos conseguem dominar a perspectiva. Esse aspecto do desenho apresenta quatro etapas. Primeiramente, não aparece representado o espaço circundante; nota-se, depois, uma sucessão linear de esquema e, mais tarde, começa, a pouco e pouco, a reprodução da superfície e do espaço aéreo. Apesar disso o problema do espaço não é o mais difícil que a aprendizagem do desenho apresenta. Maiores dificuldades oferece a reprodução detalhada e exata das formas e a representação individual.

A CÔR. — Na aplicação da cor apresentam-se três etapas ou períodos: primeiramente, a cor se emprega como elemento decorativo ou de adorno dos objetos; depois, reproduz-se a cor local, como aparece nas coisas vistas de perto, e, finalmente, o desenhista chega ao conhecimento da perspectiva aérea.

OBJETOS PREFERIDOS. — A criança em seus desenhos inverte a ordem da criação segundo o Gênesis: primeiro representa o homem, depois aparece o desenho dos animais e finalmente o das plantas, horrivelmente representadas. Em geral, a criança não desenha senão o que lhe desperta interesse.

O meio exerce notável influência sobre os desenhos infantis. São também fatores de variabilidade a família, o sexo, e, sobretudo, a capacidade individual do desenhista. Geralmente, as crianças mais inteligentes são os melhores desenhistas; mas não faltam exceções à regra. Favorecem também o despertar do senso da cor e da forma o jardim da infância e o lar artisticamente decorado.

COMPARAÇÃO DOS DESENHOS INFANTIS COM OS DO HOMEM PRIMITIVO. — Muita semelhança com os desenhos das crianças oferecem os dos povos primitivos. Esse fato parece confirmar a chamada lei psicogenética, segundo a qual o desenvolvimento mental da criança é a recapitulação abreviada do desenvolvimento da espécie. Comparando ambas as espécies de desenhos, o professor Carlos LAMPRECHT, da Universidade de Leipzig, chegou à conclusão de que a linguagem gráfica da criança pode servir de base ao estudo da produção artística dos povos primitivos; mas essa opinião foi refutada por MEUMANN, ROUMA e outros pedologistas, que observam, com razão, que embora haja acentuado paralelismo entre as duas séries da evolução, a da criança e a do homem primitivo, são também muito notáveis as diferenças que apresentam. Os desenhos do homem primitivo têm por objetivo não o próprio desenho, mas a comunicação entre os homens. Por outro lado, nota-se no homem pré-histórico conhecimento mais claro das proporções e relações de posição, representação mais precisa e inteligente dos movimentos e atitudes dos animais e dos homens, maior habilidade técnica e impressão mais profunda das condições do meio circunstante. Convém interpretar com muito cuidado esse paralelismo.

4. Análise do ato de desenhar. — Como a escrita, o desenho compreende três processos principais: a atividade dos olhos, a da mão e a interpretação ou apercepção do objeto

observado. Na síntese desses processos devemos distinguir, segundo MEUMANN, a união estreita dos movimentos dos olhos e das mãos, os processos visuais e a relação desses processos com os fatores aperceptivos.

Um dos principais problemas da análise do ato de desenhar é o seguinte: que papel desempenham a visão analítica e a compreensão das formas na representação das mesmas por meio do desenho? Quando desenhamos formas simples, guiamos a mão pela imagem visual da memória ou temos que aplicar, ao mesmo tempo, uma inteligência construtiva e uma análise do traçado de cada linha, de sua posição e extensão e de suas relações?

Segundo MEUMANN, é muito grande a importância pedagógica desse problema. Se se demonstrar que é condição *sine qua non* de todo desenho a análise das formas, é claro que a análise terá valor capital no ensino.

Para resolver esse problema, MEUMANN e ALBIN fizeram interessantes investigações, o primeiro com dez adultos e o segundo, com quarenta e cinco jovens de 9 a 18 anos. "A experiência — diz MEUMANN — demonstrou que não podemos desenhar, pela mera imagem visual da memória, figuras com relação às quais não entendemos o traçado das linhas... Ademais, tanto melhor se reproduzem as linhas quanto maiores semelhanças têm com figuras conhecidas, pois, nesse caso, as recordações das figuras conhecidas substituem a inteligência construtiva".

As expressões *desenho de memória* e *desenho de imaginação* não são de todo exatas; mas podem empregar-se, segundo MEUMANN, se se entende por *desenho de memória* a reprodução de um objeto antes observado e em seguida oculto à vista, e, por *desenho de imaginação*, uma combinação livre em que só se utilizam as recordações para executar o desenho com toda a liberdade.

Há vários tipos de desenhos de memória. De acordo com os estudos de MEUMANN, existem os seguintes tipos: 1.º, o que vê internamente, porque tem imagens claras do objeto; 2.º, o desenhista que constrói reflexivamente; 3.º, o que desenha de acordo com um esquema aprendido; 4.º, o que projeta o plano

ou o perfil, em lugar do objeto visto; 5.º, o que se prende principalmente aos contornos; 6.º, o que reproduz somente o aprendido com segurança; 7.º, o que se atem às diferenças de claridade; 8.º, o que desenha tudo quanto lhe vem à cabeça a respeito do objeto.

No ato de desenhar têm importância decisiva os movimentos dos músculos de contração e de extensão da mão. Tem-se procurado desenvolver a habilidade técnica da criança mediante a execução de exercícios formais, por exemplo os movimentos simultâneos de ambas as mãos; mas essa mecanização é fatal no desenho livre, pois conduz à afetação e à negação da personalidade.

A inabilidade da mão pode, até certo ponto, ser vencida pelo interesse, pela imaginação e pela energia da vontade. A mão não se desenvolve isoladamente. O desenvolvimento do corpo caminha paralelamente ao do espírito. "O problema da mão — diz RUDE — não deve ser considerado em si mesmo, mas em relação com a estrutura total do homem, de seu impulso inferior. Trata-se aqui da vitória do espírito, do ritmo, sobre a destreza exterior".

5. A aptidão para o desenho. — Diz-se comumente que os maus desenhistas o são porque não sabem ver ou porque lhes falta destreza manual. MEUMANN refutou essa opinião. De acordo com os resultados de suas investigações, há indivíduos que têm grande capacidade para a observação e não pouca destreza manual e, entretanto, não sabem desenhar. Para analisar os fatores que concorrem na aptidão para desenhar, o grande pedologista alemão examinou inúmeras pessoas (estudantes), as quais desenharam de memória certo número de objetos que antes tinham observado atentamente. Os resultados da investigação provam que os desenhistas se dividem em várias classes ou tipos e que o não saber desenhar pode ser devido a alguma ou algumas das causas seguintes: 1.ª, não se despertou o propósito de ver, analisando, e de observar as formas e as cores das coisas; 2.ª, não havendo esse propósito, é difícil ao indivíduo ver analiticamente; 3.ª, são deficientes as imagens óticas e sobretudo a memória das formas e cores;

4.^a, há incapacidade para reter as imagens óticas; 5.^a, é defeituosa a coordenação das imagens óticas com os movimentos necessários para desenhar; 6.^a, as imagens da memória se confundem à vista do desenho de que se trata, pela incongruência entre o mesmo e a intenção do desenhista; 7.^a, não há compreensão alguma da projeção das três dimensões sobre a superfície do papel; 8.^a, falta habilidade manual; 9.^a, falta senso artístico; e 10.^a, podem combinar-se em um indivíduo algumas das causas anteriores.

Essa análise tem alta importância pedagógica, pois oferece um ponto de partida para os exercícios que podem compensar os defeitos de cada desenhista. Em um indivíduo é preciso estimular a disposição para ver analiticamente; em outro devem ser reforçadas as imagens óticas, etc. Ademais, não se deve qualificar um indivíduo simplesmente como mau desenhista; na prática, é indispensável precisar as censuras ou críticas.

Herschel F. MANUEL estudou com métodos experimentais os principais traços mentais, importantes na aptidão para desenhar. Eis os resultados mais relevantes de suas investigações:

- I. A execução de um bom desenho compreende muitas atividades que se podem distinguir teoricamente.
- II. As pessoas que revelam aptidão para o desenho apresentam grandes diferenças em suas qualidades psicofísicas.
- III. A habilidade elementar que assegura o êxito no desenho simples é independente ou quasi independente da inteligência geral.
- IV. A inteligência geral condiciona a capacidade do desenhista para a técnica superior em que entram fatores conceptuais e para fazer desenhos originais de valor.
- V. A habilidade na escrita e a capacidade para desenhar são relativamente independentes.
- VI. Não parece justificada a opinião de que a clareza superior das imagens visuais e motoras seja essencial na aptidão para desenhar.
- VII. A qualidade da execução e a do juízo estético são independentes entre si.
- VIII. Não existe uma constituição psicofísica *sui generis* própria da aptidão para o desenho.

6. O desenho considerado como princípio pedagógico e como matéria de ensino ocasional. — Mais que matéria de caráter especial, é o desenho um princípio

didático. Daí ter êste meio de expressão aplicação em todas as matérias. Onde a palavra ou o modelo não bastam para apresentar de modo intuitivo uma idéia ou uma imagem, o desenho constitue admirável instrumento de aprendizagem. Servem-se d'êlo, frequentemente, a história natural, o estudo da localidade ou *Heimat*, a física, a química, a história, a geografia, a língua materna, a aritmética, a geometria, o trabalho manual e, em geral, todas as disciplinas escolares. Também se aplica o desenho à ornamentação dos cadernos e trabalhos feitos pelos alunos, à decoração da classe, à preparação do material docente (cartazes, mapas, ilustrações feitas no quadro, diagramas, esquemas, etc.).

Não menor importância que o emprêgo d'êste meio de expressão nas demais disciplinas tem o ensino ocasional do desenho. Nada há que esclareça melhor e melhor precise as idéias adquiridas em uma excursão, visita a um museu, fábrica, oficina, lugar histórico, etc., que o esboço rápido dos objetos observados. Nesse esboços o importante é indicar em poucas linhas o essencial de cada objeto. A escolha do característico e a rapidez com que se faz o desenho constituem uma verdadeira disciplina da mão e do espírito.

E' recomendável convidar as crianças a que façam coleções de seus desenhos em cadernos e albums.

7. A técnica e a liberdade da criança. — Já se tem dito que a técnica é produto do desenvolvimento psicofísico. Isto — diz acertadamente RUDE — é um erro. Se fosse verdade, todos os adultos que estudaram desenho seriam bons técnicos. Muito menos é certo que a técnica tenha um fim em si mesma. Pelo contrário: a técnica deve estar subordinada à personalidade do desenhista, ao fim que êle tem em vista, ao caráter do objeto desenhado, etc. E' claro que o material empregado (papel, instrumentos de desenho) exige conhecimento e experiência; mas a expressão do sentimento e da idéia não se deverá subordinar a técnica e estilo impostos pelo professor.

As crianças gostam de desenhar com lapis de grafite e com lapis e giz de côres. Esses instrumentos, de fácil manejo, são usados nos graus inferiores, deixando-se para os superiores

o carvão, o pastel, a aquarela, a aguada, a pena, etc. Não obstante, alguns destes meios podem ser empregados nos graus inferiores, sobretudo tratando-se de crianças que sabem trabalhar com o crayon, a pena e o pincel. Podem ser empregados para determinados fins cortes (o corte segundo modelos ou padrões), a pintura de vistas da lanterna mágica.

8. Métodos de ensino. — O ponto de partida para o ensino do desenho na escola primária deve ser o interesse natural dos alunos e sua capacidade para exprimir-se em forma gráfica. O ensino deve adaptar-se ao desenvolvimento natural deste meio de expressão. Como todos os demais aspectos da linguagem, o ensino do desenho exige também um plano didático que leve em conta a evolução da linguagem gráfica, a natureza do objeto desenhado, as condições da técnica e os valores da educação. Segundo Paul FICKER, em todos os graus devem ser cultivados quatro aspectos da linguagem gráfica, a saber: o desenho livre, o rítmico-motor, o de ornamentação e o demarcado. Pode haver um plano mínimo, um médio e um máximo, de acordo com a capacidade dos alunos e o tempo disponível. Nos graus superiores o ensino se ajustará às necessidades especiais dos jovens de cada sexo.

Terá por base este ensino o desenho livre do aluno. Deste aspecto da aprendizagem se irradiarão os demais exercícios de linguagem gráfica, por exemplo, os que têm por objeto corrigir alguma deficiência individual. Assim, por exemplo, em alguns indivíduos se deve despertar a visão analítica, em outros as lembranças óticas, mediante exercícios de observação e de memória, etc. Deve-se evitar que o aluno trate de alcançar alto nível de expressão gráfica sem estar suficientemente preparado para isso.

Até o quarto grau, segundo FICKER, é muito recomendável que o desenho tenha por norma as imagens ou representações formadas pela criança. Essas imagens serão fixadas por intenso ensino intuitivo.

Por ser o ensino do desenho quasi a única oportunidade para despertar na escola popular o senso estético da criança, deve-se unir, quanto possível, esse fim estético ao cultivo da linguagem gráfica. Não obstante, é conveniente não acentuar

o aspecto artístico até que o aluno tenha adquirido certa habilidade técnica e se tenha despertado nele o sentido da representação correta do objeto.

Mais que qualquer outro ensino, o do desenho deve respeitar a personalidade e os interesses do aluno. O professor não imporá às crianças processos determinados nem aplicará de modo rotineiro este ou aquele método de ensino. No ensino da linguagem gráfica a função principal do professor é dirigir e estimular o trabalho do aluno. Quanto mais livre seja o aluno para escolher o tema do trabalho e o modo de representá-lo, melhores serão os resultados obtidos.

O professor não deverá emendar nem tratar de melhorar pessoalmente os trabalhos da criança. O melhor modo de criticá-los consiste em expor à classe os desenhos feitos e fazer que os próprios alunos assinalem o melhores trabalhos (1).

BIBLIOGRAFIA

- AGUAYO, A. M. — *Pedagogia científica*, trad. port. de J. B. Damasco Penna, vol. 18 desta coleção.
- FICKER, Paul — *Didaktik der neuen Schule*, Osterwieck-Hartz, A. W. Zickfeldt, 1930.
- LÓPEZ ISA, José — *Psicología del aprendizaje del dibujo*, Havana, "Revista del Instrucción Pública", 1925.
- MANUEL, Herschel F. — *Talent in drawing*, Bloomington, Ill. Public School Publishing Co., 1919.
- MEUMANN, Ernesto — *Compendio de Pedagogia experimental*, trad. espanhola, Barcelona, "La Educación", 1924.
- QUÉNIoux, Gaston — *Manuel du dessin*, Paris, Hachette et Cie.
- ROUMA, Georges — *El lenguaje gráfico del niño*, trad. espanhola, Havana, La Propagandista, 1919.
- ROYO, Fernando — *Psicología del dibujo*, Havana, 1918. Tese de doutorado, parte da qual foi publicada em *El sembrador*, de Havana, de novembro-dezembro de 1928.
- RUDE, Adolf — *Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, Osterwieck-Hartz, A. W. Zickfeldt, III vol., 1929.

(1) V., a propósito da metodologia didática do desenho: L. ARTUS-PERRELET. *O desenho a serviço da educação*, trad. port. de Genesco Murta, Rio, Vilas-Boas, 1930 e Victor MASRIERA, *Como se enseña el dibujo*. Madrid, Revista de Pedagogia, 1923. MASRIERA, notável especialista, tem, além desse livro, que é um pequenino guia didático de 48 páginas apenas, várias outras obras sobre o desenho e sua técnica de ensino: *El dibujo en la escuela primaria*, *Manual de pedagogia del dibujo*. *El dibujo para todos*, etc.

V. também Elisa Lopez VELASCO, *La práctica del dibujo en la escuela primaria*, Madrid, Espasa-Calpe. 4 vols., 1933. (Nota dos trads.).

O TRABALHO MANUAL

1. Espécies de trabalho manual. — É conveniente distinguir o trabalho manual considerado como princípio pedagógico e o trabalho técnico, que é ou pode ser disciplina de caráter específico. Consiste o primeiro em um meio de conhecimento e de expressão, comum às várias matérias da escola primária. Considerado sob este ponto-de-vista, o trabalho manual se une às demais matérias, às quais serve, com frequência, de motivação, material intuitivo e processo de expressão. Exemplos desta espécie de trabalho manual são as ocupações froebelianas e outras semelhantes, os trabalhos-jôgo, o desenho, a modelagem, a maioria dos trabalhos em papel e outros. Todos êsses trabalhos empregam técnica e instrumentos muito simples, servem-se de material de pequeno ou nenhum valor (retalhos, aparas e refugos) e se executam ou podem executar-se na sala de aula.

Não acontece o mesmo com o trabalho considerado como disciplina específica, que exige técnicas determinadas, serve-se de material apropriado e é feito em uma oficina em horas prefixadas. São ocupações desta natureza os trabalhos em madeira e metal, a feitura de cestos, a encadernação de livros, os trabalhos de cartão, os de economia doméstica, etc.

A sociedade moderna é eminentemente industrial. Nela o trabalho se realiza por processos cada vez mais científicos. Se a criança se deve preparar para a vida de trabalho que a espera fora da escola, esta deve ser também uma escola de trabalho que cultiva nas crianças o amor ao trabalho manual. "Toda escola elementar — diz KERSCHENSTEINER — deve oferecer oportunidades para o trabalho prático; por meio de oficinas, jardins, cozinhas, salas de costura e laboratórios. Graças a êsses tra-

balhos os instintos próprios das atividades manuais se desenvolvem de modo sistemático; o aluno aprenderá de modo prático a realizar sua tarefa cuidadosamente, com honradez e escrúpulo. Só assim se pode dar fundamento sólido à educação vocacional, a qual virá mais tarde na escola de continuação..." (1).

Se a importância de uma disciplina deve ser medida por suas aplicações e pela utilidade que representa, nenhuma é tão necessária para a maioria dos homens como o trabalho manual, porque a história, a geografia, as ciências naturais, etc., embora importantes, não têm sentido algum para grande parte dos homens, ao passo que quasi todos devem viver do trabalho das mãos e têm interesse em educá-las desde os primeiros anos.

2. Escôrço histórico do ensino dos trabalhos manuais. — A idéia de introduzir nas escolas o trabalho manual acha-se exposta nos escritos pedagógicos de LUTERO e

(1) As "escolas de continuação", instituições florescentes em alguns países, especialmente nos Estados-Unidos, destinam-se a receber os adultos que, completo o curso da escola primária, desejam encaminhar-se no sentido de u'a melhor adaptação ao meio social. Nos Estados-Unidos, em 1925, vinte e sete Estados incluíram as escolas de continuação em sua legislação educacional e entre os estabelecimentos desse gênero destacava-se a Escola de Continuação de East Side, em Nova York, com mais de 12.000 alunos. (Cf *A Escola de Continuação*, publicação da União Pan-Americana, "Série sobre Educação", n.º 4, agosto de 1925). Uma modalidade das escolas de continuação é a "escola de oportunidade", também muito desenvolvida nos Estados-Unidos (V. L. R. ALDERMAN, *A escola de oportunidade*, n.º 26 da "Série sobre Educação", U. P.-A., agosto de 1929).

As escolas de continuação foram criadas, no Estado de São Paulo, por Fernando de AZEVEDO, na direção do Departamento de Educação deste Estado em 1933. No *Código de Educação* do Estado, os objetivos visados por esse tipo de escolas assim vêm estabelecidos:

Art. 48 — As escolas de continuação para adultos serão organizadas com um destes quatro objetivos:

1 — de ajustamento geral, como aparelhos de adaptação social para encaminhar e auxiliar jovens dos dois sexos na solução de problemas e situações novas em seus campos de atividade profissional;

2 — de continuação para educação geral, como escolas destinadas a ministrar a jovens de ambos os sexos o tipo de educação que teriam recebido se tivessem prosseguido em cursos regulares;

3 — de orientação vocacional, para ajudar os jovens a descobrir o gênero de trabalho para o qual são mais aptos ou a fazer escolha acertada de ocupação, quando vierem a obter trabalho de caráter permanente;

4 — de treino, como escolas vocacionais, organizadas para facilitar a jovens, empregados ou não, a execução mais eficiente de seus ofícios, ou prepará-los para ofício melhor. (Nota dos trads.).

MONTAIGNE. Datam, entretanto, do século XVII os primeiros ensaios de ensino desta disciplina. Para manter os numerosos orfanatos que se estabeleceram na Europa central ao terminar a guerra dos trinta anos, explorou-se o trabalho das crianças. As ocupações escolhidas para esse fim não tinham caráter pedagógico. Visavam somente a conquista de fundos com que fazer face às despesas desses asilos.

A muitos educadores pareceu mais humano preparar a criança pobre para a vida de trabalho que a espera fora da escola, pela aprendizagem de um ofício ou profissão, FELLEBERG, em sua escola agrícola de Hofwyl e o pastor KINDERMANN, nas escolas industriais da Boêmia, puseram em prática essas idéias; veio, porém, o fracasso, porque, segundo desde logo demonstrou a experiência, o trabalho profissional exige um desenvolvimento intelectual e físico a que o indivíduo não chega antes da adolescência.

Com SALZMANN, FROEBEL, HEUSINGER e outros pedagogistas, o trabalho manual entra em uma nova era, que podemos chamar de *pedagógica*. A princípio se introduz nas escolas como disciplina nova, com lugar fixo nos horários. Não obstante, pouco a pouco, foi sendo também reconhecido como princípio geral de educação, como instrumento necessário de todo ensino. De acordo com as idéias de BIEDERMANN e Ernesto BARTH, o trabalho manual é o meio mais adequado ao desenvolvimento completo da criança, porque põe em exercício todos os seus poderes.

Defensores desta disciplina na escola elementar foram também SCHERER, HERBART, BEYER e outros pedagogistas. O primeiro afirma que o trabalho manual deve ser cultivado em todas as matérias cujo material didático favoreça esse trabalho e lhe sirva de estímulo.

Com a idéia do trabalho manual como doutrina pedagógica, tem cada dia maior aceitação a do trabalho como ensino específico, com professores especializados e técnicos próprios.

A escola nova introduziu nesta disciplina o princípio do trabalho *livre e produtivo*. Livre, no sentido de que os alunos possam escolher dentro de certos limites o objeto de seu trabalho,

o material e a técnica aplicáveis. Produtivo ou criador é o trabalho que se exterioriza em obras novas e desenvolve as disposições naturais da criança. "Para dar seus frutos na educação — declara KERSCHENSTEINER — este trabalho deve dirigir-se a todos os elementos da vontade, pôr o mundo das idéias, da ciência e da arte a serviço da humanidade, sobretudo se também aspira a formar caracteres. O trabalho produtivo deve ser, portanto, o eixo da educação, sobretudo na escola e na organização do ensino.

3. O trabalho manual considerado como princípio pedagógico. — Na escola primária o trabalho manual é fonte de conhecimento e meio de expressão e deve estar unido organicamente a todas as outras matérias escolares (1).

Têm relações muito estreitas com o trabalho manual o ensino globalizado, a geometria, a física, a química, a história e a aritmética; e finalmente têm poucas afinidades com o trabalho manual a literatura, a moral e outras matérias de caráter normativo.

O trabalho manual a que aqui nos referimos deve ser executado com poucos e simples instrumentos e de pequeno custo; não deve exigir perda de tempo e será executado em classe.

Os principais trabalhos deste tipo são os de desenho, modelagem com argila e plastilina, os de papel e outros. São também de valor alguns trabalhos no jardim e na horta da escola e os com o aquário, o aviário e a gaiola de mamíferos, etc.

4. O trabalho manual considerado como matéria autônoma. — Para os meninos devem ser obrigatórios os trabalhos técnicos, como são obrigatórios para as meninas os de arte e ciências domésticas. Labores próprios do trabalho técnico são os de cartão, os de carpintaria e de metal (sobretudo em arame e chumbo), fabricação de cestos, encadernação de livros, tipografia e outros e, tratando-se de meninas, os de corte e costura, cozinha e demais artes femininas.

(1) V., a esse propósito, Coryntho da FONSECA, *A escola activa e os trabalhos manuaes*, São Paulo, Melhoramentos, s/d. (Nota dos trads.).

São ainda recomendáveis para os meninos os trabalhos construtivos e de reparação próprios do lar, como a reparação e pintura de um móvel, o preparo e aplicação do verniz, a instalação de uma campainha elétrica, a reparação do pavimento de concreto ou de ladrilho, o corte e a colocação de um vidro de janela, a empalhação de uma cadeira, o ajustamento de uma gaveta de armário, etc. Estão fora do raio de ação da escola elementar e devem ser reservados para a ação superior, as escolas de continuação, as de artes e ofícios, etc., os trabalhos vocacionais e semi-vocacionais.

Os trabalhos de slöjd são de caráter educativo e cultural mais que utilitário. Muito em voga nos fins do século XIX e nos começos deste século, o slöjd perdeu o crédito que lhe davam os educadores antigos. Os reparos que se lhe fazem são sua rigidez, o caráter excessivamente formal de seus exercícios e a falta de interesse para as crianças (1).

5. Preparação mental do trabalho técnico. — A maioria dos trabalhos que se executam de acordo com um plano preconcebido pede preparação mental dos alunos. O aspecto mais importante dessa preparação se refere à motivação pedagógica. Os interesses infantis sugerem inúmeros assuntos que podem ser objeto de trabalho manual. É também para o trabalho uma rica fonte de motivação a vida da escola, com seu ensino ocasional, suas excursões, suas festas e alegrias. Os alunos dos graus superiores e intermediários se interessam pelos assuntos e ocupações da casa. E, finalmente, a aprendizagem de algumas disciplinas sugere muitas vezes a idéia de um trabalho atraente para os alunos.

Escolhido o assunto e provocado o interesse que estimula o trabalho, é preciso determinar-lhe o objetivo. Dêsse obje-

(1) *Slöjd*, palavra sueca, procedente do islandês, e que significa *habilidade*. Os trabalhos de slöjd são criação de OTTO SALOMON, pedagogo sueco, fundador da escola de Nääs, depois famosa, por ter sido centro de sistematização da técnica desses trabalhos. V., a esse respeito, A. M. AGUAYO, *Pedagogia*, Cultural, Havana, 4.ª ed., 1924, cap. XLVII.

Há na bibliografia pedagógica brasileira um estudo sobre o slöjd: APRIGIO GONZAGA, *O slöjd*, São Paulo, Duprat, 1916; é uma série de modelos de trabalhos vários, precedida de breve introdução sobre o trabalho manual em geral. (Nota dos trads.).

tivo depende, em grande parte, o tamanho do objeto a ser feito, sua forma, o material com que deve ser executado, a técnica do trabalho, a ornamentação, etc. Uma caixa para guardar lapis e penas deve ter forma diferente da que serve para guardar luvas ou chapéus de senhoras. Sobre este ponto são extremamente valiosas as coleções de modelos e desenhos que os representam.

Para fixar o tamanho do objeto, sua forma e sua ornamentação, são imprescindíveis, ou, pelo menos, grandemente úteis a aritmética, o desenho demarcado e, às vezes, a modelagem ou outras formas de expressão. A idéia do trabalho está bem esboçada quando a criança sabe, por exemplo, que uma caixa de madeira deve ter a forma de um prisma óco de 35 cm. de comprimento, 25 de largura, 10 de altura e escolher o material que deve empregar (tabuinhas de cedro ou de pinho branco de 5 mm. de espessura).

6. Plano do trabalho. — As considerações expostas na seção anterior conduzem ao plano de trabalho o qual, ao mesmo modo que a preparação, não deve ser obra exclusiva das crianças. O trabalho técnico exige cuidadosa graduação e certa habilidade manual, que não podem ficar ao arbítrio do aluno. Daí dever o mestre intervir nestes assuntos, para recomendar a técnica da execução, os instrumentos de trabalho, etc.

Os objetos complicados ou de grande volume devem ser feitos em grupo ou por toda classe; os pequenos e simples, individualmente. De muito valor pode ser o desenho demarcado; este, porém, nem sempre é indispensável e, nos trabalhos feitos com papel, é absolutamente supérfluo.

Peculiar e característico do trabalho considerado como matéria à parte é o cuidado escrupuloso das técnicas, que são muito variadas. Nos trabalhos de papel, por exemplo, temos as de cortar, dobrar, colar, tecer, estender; nos de cartão, as de cortar, recobrir, debruar, dobrar, colar, e outras; nos de madeira, serrar, aplainar, verrumar, pregar, atarrachar, etc. Todas essas técnicas devem ser dominadas pouco a pouco pelos alunos: as mais fáceis nos graus inferiores e intermediários,

e as mais difíceis, nos superiores. Como regra geral, nessas técnicas o professor deve apresentar-se como exemplo, que o aluno imitará. Nos trabalhos livres, deve-se conceder à criança a maior liberdade.

7. Execução do trabalho. — Na execução dos trabalhos as crianças devem ser dirigidas e, quando preciso, estimuladas e auxiliadas, a fim de que aprendam a aplicar a técnica adequada a cada modalidade. É igualmente necessário certo exercício para dominar o uso dos instrumentos. Para conseguí-lo, é de muita importância uma boa posição do corpo durante o trabalho, assim como instruções sobre a maneira de manejar os instrumentos, a de evitar os movimentos inúteis, etc.

A escola do enfeite deve ser confiada ao aluno sob a direção discreta do professor. A ornamentação pode ser feita no próprio material (polimento, molduras, pinturas a verniz, laca, etc.), ou obtida mediante o desenho, a aquarela, a pirogravura, etc.

Acabado o trabalho, as crianças devem criticar a obra executada. Excelente processo de fazer a crítica é expor em classe os trabalhos e deixar que os alunos mesmos os examinem, discutam e julguem.

8. Trabalhos de economia doméstica. — Os trabalhos de economia doméstica ou, como também são chamados, as artes e ciências domésticas, compreendem as ocupações do lar, com o estudo dos princípios científicos que lhes servem de base e a formação e cultivo das qualidades que deve possuir uma boa dona de casa. Abrange esta ordem de estudos e trabalhos os seguintes: os estudos e ocupações relativos à habitação, ao alimento, à administração e a ornamentação da casa, o vestuário, a higiene, o cuidado com os enfermos, a puericultura e educação doméstica, os trabalhos de jardinagem, etc.

Cada uma dessas divisões tem um aspecto teórico e outro, prático. A melhor maneira de ensinar um e outro é uní-los estreitamente. Muito recomendável neste particular é o méto-

do dos projetos. As próprias meninas, com a cooperação da professora, escolherão o trabalho, farão o plano, colherão o material que a escola lhes oferece ou o que elas trazem de casa e executarão e julgarão o trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- AGUAYO, A. M. — *Lecciones de higiene escolar*, Havana, "Cultural, S. A.", 1929.
- FICKER, Paul — *Didaktik der neuen Schule*, Osterwieck-Hartz, A. W. Zickfeldt, 1930.
- MALLART, José — *La educación activa*, terceira edição, Barcelona, Editorial Labor, 1931.
- RUDE, Adolf — *Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, Osterwieck-Hartz, A. W. Zickfeldt, 1930. vol. I.
- SCHWARTZ, Hermann — *Pädagogisches Lexicon*, II e IV vols., Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing, 1930.