

Como se vê, a despeito da necessidade da adopção do *princípio chinês*, não se cogita segundo a exposição de Bain do pretenso princípio da directa associação do pensamento à forma graphica: o alumno, *à la longue*, aprenderá a distinguir sob a mesma graphia, sons diferentes, procedendo por analogia, comparando-os na sua repetida representação em diferentes e repetidas palavras, e são os sons, como natural em escripta alfabética, o que na mente do alumno se associa à forma graphica.

Não podemos acompanhar Bain em toda a sua illustrativa exposição, o que nos obrigaria a agravar o massante desta replica, pela extensão que tomaria. Levantemos, porem, com auxilio d'elle, a pontinha do véo sobre um importante aspecto da questão, para o qual de todo não se tem attentado, e é

O MONOSYLLABISMO DA LINGUA INGLEZA

Como ninguem ignora, o vocabulario da lingua ingleza em tal proporção contem monosyllabos, que della se poderia dizer ser lingua monosyllabica. Percorram-se por curiosidade, paginas de um livro inglez sobre qualquer assumpto, e em cada 100 palavras encontrar-se-ão 50 ou 60 que se compõem de uma só syllaba. Se assim é na linguagem corrente, em linguagem de artificio pode-se escrever longamente com exclusivo emprego de monosyllabos. E' mesmo largamente conhecida uma extensa narrativa que, para demonstração do facto que apontamos, se encontra no "Methode Pereira" ou "O Inglez sem Mestre". Vê-se claramente que proveito poderão tirar dahi os americanos, ou os inglezes, para no ensino da leitura, partindo de sentenças, *entretendo o alumno com o pensamento*, ensinarem-lhe, no, emtanto, a RELACÃO PHONETICA ENTRE A SYLLABA E A SUA REPRESENTAÇÃO GRAPHICA. E é com effeito o que, como veremos, entre os americanos se pratica.

Já o dissemos, difficuldades muito particulares da lingua ingleza tornam de especial interesse della, o considerar-se no ensino elementar da leitura a palavra como um todo. A esse interesse, allia-se, para essa pratica, a circumstancia favoravel do referido monosyllabismo, pelo qual, ensinadas palavras, dada a conhecer a graphia de centenas de palavras, tem-se do mesmo passo instruido o alumno sobre o valor da graphia das SYLLABAS. Por outros termos, as lições compostas de palavras, compostas mesmo de sentenças, na realidade se compõe... DE SYLLABAS. E' um facto para o qual os que têm estudado o "methodo analytico" e d'elle são ardentes propugnadores, não podem deixar de attentar.

O criterio com que, nas cartilhas, pelas circumstancias apontadas, se compõem as primeiras lições, é o da escolha de sentenças curtas, compostas de palavras curtas e quasi sempre monosyllabos, monosyllabos que se repetem muitas vezes, nos quaes só entram vogaes breves e cuja graphia não é de todo irregular.

Bain, a que nos vinhamos referindo — e para não só citar a aprendizagem da leitura offerece a irregularidade da orthographia apresentação graphica dos numerosissimos sons vogaes (cento e tantos, segundo affirmam grammaticos), alludindo especialmente à variadissima representação phonetica a cargo exclusivo da letra o, após menção à frequencia de letras que não soam e à palpitante necessidade da reforma orthographica, após suggerir, como meio de attenuar tão ingentes difficuldades, o alvitre da "reducção das palavras inglezas a categorias a um tempo phoneticas e orthographicas", allude às lições organizadas por Morrison, ácerca de quaes cita esta, a cuja transcripção não resistimos:

"The rat sat on a mat, the fat cat ran to the mat, the cat ran into the box. Can the fat cat go into the box? No, the fat cat can not go into the box".

E' uma narrativa completa, uma inteira historietta, com o seu commentario final. Empregaram-se nella trinta e oito palavras, e só se usaram monosyllabos! O alumno em uma lição tal terá por thema sentenças, é fora de duvida, mas ante os olhos, na respectiva representação graphica, terá *meras syllabas*, cujo aspecto irá associando ao som representado.

Tem-se ahi um bom modelo de ensino de leitura por sentenças, e que pôde lançar alguma luz sobre o como e o porque por elle se aprende a lêr.

E que pensar, ante esse modo de processar a leitura inicial e ante as claras razões d'elle, ao depararmos em nossas cartilhas — que se pretendem guiar por identicos principios — com as enormes sentenças, compostas de polysyllabos, tomados a esmo, com que se abrem as primeiras lições?...

Traduzamos uma das sentenças do texto citado, e veremos já dahi a differença entre a estrutura da nossa e a da lingua ingleza, e, com isso, veremos igualmente o illogico da traducção de cartilhas inglezas ou americanas para o uso da nossa escola.

"The rat sat on a mat" (seis palavras e seis syllabas). *O rato estava sobre um capacho*, é a traducção mais singela. No mesmo numero de palavras, o dobro de syllabas. Mas não é só. Que teria que ver a palavra da traducção com o criterio phonetico que presidiu á escolha da palavra original?

A CARTILHA DE ARNOLD

Entre nós, a cartilha com que se introduziu o "methodo analytico" no ensino da leitura, e que gerou cartilhas a flux, é a cartilha de Arnold, americana, para nosso uso expressamente traduzida.

Uma rapida vista d'olhos sobre ella mostrará duas coisas: o monosyllabismo aproveitado para ensinar a graphia da syllaba atravez de sentenças, e o illogismo de adoptar-se uma traducção para por ella se praticar o methodo dos americanos.

A cartilha de que para isso ora dispomos é justamente um exemplar da traducção. Talvez melhor assim, embora nem sempre os nomes proprios nella encontrados sejam fiel traducção e embora na reconstrucção que devemos fazer, alguma pequena infidelidade se possa dar.

A' pagina 12 dessa cartilha, vemos em lista, as palavras até ahi empregadas nas lições. Repostas ao original, com excepção de tres, aliás disyllabos, são todas monosyllabicas: *see, this, is, good, Charl, Paul, call, how, boy, girl, etc.* A' pagina 25, nova lista de palavras que entraram na composição das sentenças. O mesmo facto se repete, e eis essas palavras: *top, drum, cat, short, say, pot, girl, play, draw, do, book, to, be, fond, read, dog, rose, etc.*

As sentenças são em regra curtas, compostas, mesmo em paginas já avançadas do livro, quasi somente de monosyllabos. Por exemplo, á pagina 17: "Este tambor é de Paulo", que vertido para o inglez daria: *this drum is of Paul*; "E' um tambor pequeno", que no original deverá ser: *it is a short drum*. Sempre ou quasi sempre monosyllabos, sempre sentenças, que o sendo, são ao mesmo tempo um *mostruario de syllabas*; um verdadeiro *syllabario*...

Vejamos agora em inglez algumas sentenças da lição a que nos referimos, e confrontemol-as com as que resultam da traducção: "Let me see your drum, Paul". Sómente monosyllabos. Traduzida: "Deixa-me ver o teu tambor, Paulo". Outra sentença: "Paul is fond to play with his drum". Ainda só monosyllabos. Na traducção: "Paulo gosta de brincar com o seu tambor"... E' capital a differença. Como essa, a que vae sempre do methodo ame-

ricano para o *methodo indigena*, de que, dizem, nos devemos vangloriar!

Não iremos adeante, que já demais temos abusado da complascencia do auditorio, insistindo sobre este ponto. Aliás a tanto nos obriga a affirmação irreductivel dos propugnadores do chamado "methodo analytico" — e são autoridades de grande peso na opinião — de que por esse "methodo" o de que se cuida é associar o pensamento á escripta, e que a graphia da syllaba, a relação entre a graphia e o som syllabico, não são objecto de ensino, e sim *abstracções* de que se não cuida...

Passaremos a examinar mais directamente o que em refutação ao nosso modesto trabalho se dignaram expôr illustrados consocios, separando quanto possivel a resposta a cada um delles, e tomando por previo assumpto

A DIVERGENCIA DO DR. DORIA

Desvanece-nos em extremo o constatar que um unico ponto, nesta questão, separa-nos do illustrado consocio Dr. Sampaio Doria, desvanece-nos verificar que não fôra essa exclusiva divergencia, e mereceria de S. S. a approvação, toda a serie de conclusões a que chegámos no nosso modesto trabalho. Desvanece-nos, pois que — sem intencional lisonja, e é geral opinião — representa S. S. um dos mais distinctos e mais prestigiosos membros do magisterio paulista, de cuja clara e aguçada intelligencia somos nós um dos muitos admiradores.

E não só desvanecimento temos. Encorajamo-nos, pois que não por colher envaidecedores applausos nos abalançámos a suscitar este debate, e pois que, para o bem do ensino, não será sem proveitosas consequencias, o apoio da autoridade de S. S. á quasi totalidade das nossas affirmações sobre o que ora se passa, — e é lamentoso, — com relação ao ensino da leitura nas nossas escolas. Mais, alegra-nos o feliz accôrdo — perdoe-nos S. S. dizel-o, — porque na declaração do prezado consocio se robustecem os motivos de respeito pelo seu espirito, rebelde a formulas feitas, sem exame acceitas, e a esperanza de que, para muita honra nossa, esse ora parcial accôrdo se torna sem restricções.

O ponto de divergencia é a doutrinaria asserção de que no ensino elementar da leitura seja o objectivo, "a directa associação do pensamento aos signaes da escripta"; que como guia para o ensino da interpretação da escripta alphabetica, tenha o professor por preceito o extranho lemma *Entender para lêr*...

A acceitação do principio — principio, aliás, que a mais superficial observação de uma aula qualquer pelo preconizado "methodo" mostra ser falso — leva o prezado consocio a considerar, coherentemente, a graphia da syllaba como coisa sem interesse para o ensino da leitura.

Ha como explicação desse facto, pensamos, uma confusão, facil de apprehender. Sua Senhoria, voltado para os phenomenos da linguagem, para o ensino dos factos da lingua, applica ao caso da leitura — á *decifração do alphabeto* — principios que regem a formação, a interpretação e analyse da linguagem.

Sem duvida que nesta hypothese, é o pensamento na sua inteireza e na sua essencia o que se tem a considerar; que as palavras e o seu mechanismo se estudarão, não por elementos isolados, mas considerados estes como membros de uma sentença, e na funcção e pela funcção que nella têm; que, para o estudo da palavra, na sua significação, não importa previamente ensinar elementos primarios nella fundidos, como sejam raiz e affixos; ahi, e em tal sentido, dir-se-á com propriedade que taes elementos representam abstracções de que não se cuida em um ensino elementar. Mas — por graça! apprehenda-se a differença! — o objecto no ensino elementar da leitura não é a linguagem oral, não são os factos da lingua, menos ainda a analyse grammatical ou o que quer que seja da sciencia da linguagem. O objecto é o *simples conhecimento do alphabeto*, o como por meio dos signaes delle se representam e se lem as palavras; e o que então se tem de *concreto* a offerecer á percepção do alumno é a escripta, são os symbolos graphicos postos sob os seus olhos, são os signaes traçados a tinta, a lapis ou a giz, só isso, E OUTRO CONCRETO NÃO HA...

A palavra, na sua natural formação, tem como elementos, syllabas, isto é a articulação de uma consonancia e uma voz. Sómente assim articulados é que os sons elementares entram na formação do vocabulo, salvo o caso do som vogal valendo por uma syllaba. Assim articulados, como que fundidos num só, é que na palavra taes sons se proferem e o ouvido impressionam a quem os ouve, não isoladamente, som vogal e som consonantal. Eis porque falamos de *syllaba como elemento da palavra*, e do conhecimento da graphia da syllaba como base indispensavel para a interpretação da escripta. E tenham aqui a unica e sufficiente resposta aquelles que, conduzidos por observação superficial e cegados pelo fanatismo, que o empirismo alimenta, pejorativamente comparam a nossa reluctancia em acceitar a sua extra-

vagante theoria sobre o "methodo analytico" com a resistencia outrora offerecida pelo *b—a—ba* ao surto e ao triumpho da syllabação...

Em se tratando do ensino sobre a escripta — E NO ENSINO DESTA CONSISTE O ENSINO DA LEITURA, — só por lamentosa inadvertencia se dirá que os signaes graphicos são abstracções. Nem por hyperbole a affirmação se admittiria; e não podemos crer que o espirito do illustrado consocio a que respondemos acceite heresia tamanha; que S. S., a quem a invocação do empirismo não póde socorrer, não repilla de si tão grave responsabilidade!

Vejamos, porém, tão rapidamente quanto possivel, se na exposição do preclaro mestre se fez a prova de que no ensino da leitura seja o pensamento, não as palavras, o que se associa á escripta. Essa exposição dividiu-se em tres partes: 1 — "a finalidade do ensino da leitura; 2. — o methodo e o processo para este ensino; 3. — as duvidas doutrinarias".

Seguil-a-emos na mesma ordem.

O SONORO DA PALAVRA

De toda a dissertação do distincto confrade transuda marcado desprezo da palavra como som. O elemento immaterial della, a significação, o pensamento que ella encerra, "a alma da palavra", só esta é a realidade, só esse elemento vale. No emtanto, ironia das coisas! a sonoridade das palavras o attrae e o subjuga.

A sua eloquencia, já proverbial, tem a feição tribunicia, de que S. S. não se livra, mesmo quando a põe a serviço de explanação ou de estudo de uma assumpto scientifico. Embora lhe aflorem frequentemente á linguagem, quando escreve ou fala, os dilemmas e os syllogismos, é o ribombo ou o cicio das palavras o seu predilecto e inevitavel argumento, e a sonoridade dos vocabulos que enfeita o seu estylo, governa inteiro o seu bello espirito.

Julgou por acertado S. S., ao entrar no debate, invocar os beneficios da alphabetização, enaltecer o valor dos bons processos didacticos e demonstrar que só vale a escola quando ensina; clamar que ler sem entender não é lér, e quejandas coisas, sobre quaes ha um accordo universal de inabalaveis opiniões. Soarão sempre bem palavras taes, quando ditas como as sabe S. S. dizer. Nada, porém, têm ellas com o problema que se discute. Ninguem pretende que o analphabetismo seja o ideal a buscar-se que a má escola seja a boa escola, que lér sem entender seja o fim do ensino da leitura.

Arrebatado pelo apprazível que as palavras soam, entretem-se S. S. a comparar a um cadaver, a palavra que se despoja do elemento ideal, e vae na embaladora soada a concluir que só ha uma realidade, *alma*, que o cadaver e, pelo mesmo motivo, tudo quanto sem alma existe, *não tem real existencia*.

Não nos parece que se possa com esse engenhoso jogo de palavras estabelecer os dados do problema que se pretende elucidar, menos ainda elucidal-o.

E' esse processo que leva S. S. a architectar, no ensino da leitura, a theoria da directa associação do pensamento á escripta. Para chegar ás conclusões a que ahí chega, parte o prezado consocio de um arranjo de palavras: "Sabe-se que toda palavra se compõe de dois elementos: 1.º — a palavra como som e *fórma*; 2.º — a significação da palavra"... E' sem duvida facil chegar á soffrivel conclusão no sentido desejado, partindo dessa prestadia premissa. Mas cumpria provar a veracidade della. S. S., a despeito do seu incontestado valor, não póde postular. Valeria, então, melhor — *magister dixit* — enunciar por verdade, simplesmente, e para que jurassemos todos "amen", que "é associando o pensamento á escripta que se aprende a lêr". Estaria o problema resolvido. Não é, porém, essa a situação. A premissa não está provada, e tomamos nós a ousadia de a contestar: a palavra no seu elemento material e aparente não é "som e *fórma*", é simplesmente som, como o homem não é *homem e retrato*, embora se possa retratar, como a nota musical não é som e *fórma*, embora se possa representar por um signal convencional.

Toda a exposição do preclaro defensor da excellencia do "methodo analytico" se resente dessa argumentação baseada em postulados inadmissiveis, faceis de compôr em palavras bem soantes, agradaveis de ouvir, como a S. S. de proferir. Argumentação tal, não é prova, perdõem-nos que o digamos.

Vejamos, porém, a exposição do prezado confrade. Começou ella das

LOCALIZAÇÕES CEREBRAES

Tomou-se no nosso meio, de certo tempo a esta parte, por costume, não assentar ou não expôr thoria pedagógica, sem invocar por base, as localizações cerebraes. Influencia, talvez, de interessantes estudos ensaiados, vae para algum tempo, entre os cathedraticos das escolas normaes. Certo é que ao se tratar de um qualquer processo de ensino, do da leitura, calligraphia, ou musica, lá surgem por imprescindiveis como comprovação das

verdades enunciadas ou como esclarecimento de aconselhada processualistica didactica, os pontos de dados lobulos em que se elamatica com que se assignala a posição dos rins ou a inserção de um dado musculo.

E', como facil de vêr, de todo e inteiramente inefficaz para instruir sobre as actividades psychicas implicadas no phenomeno do conhecimento, para esclarecer sobre o mechanismo das aquisições intellectuaes — é, pois sobre a conveniente escolha dos processos didacticos — o saber que é um determinado e não outro, o preciso ponto da massa encephalica que se constitue centro da sensação visual, auditiva ou tactil, o ter por decidido que as imagens sensoriaes residem em determinado aggregado de células, ou algures. Não importa! Cumpre pelo costume, já agora tradicional, assentar por base da theoria didactica, a theoria daquellas localizações affixada aos graphicos que a representam.

Uma explicação scientifica é, em ultima analyse, a percepção da relação existente entre factos e a generalização que os mostra submettidos a uma lei ou principio permanente. Para a explicação dos phenomenos psychicos, em nada importará, pois, a theoria das localizações sensoriaes ou sensitivo-motoras, pois que ella nada accrescenta, como é sabido, ao conhecimento das relações de taes phenomenos entre si, das relações entre a função psychica e o respectivo organo, ao conhecimento da lei que liga e rege esses mesmos factos. Em nada importará ella, sobretudo, para o que concerne á psycho-pedagogia.

E é interessante! Para o trato com os assumptos de natureza psychologica, de ordem *espiritual*, busca-se, em falta de uma terminologia propria, originaria e adrede constituida, despojar quanto possivel a linguagem de que dispomos da *materialidade* de que se impregna, como producto da sua origem. O proprio termo *espirito*, e assim *pensamento*, *reflecção*, *comparação*, *raciocinio*, etc., necessitam *espiritualizar-se* para que de algum modo se prestem a significar factos do mundo subjectivo, em antithese com o que é do dominio da materia. Feito o inventario dos attributos, desta de um lado, do espirito, de outro, acha-se que *solidez*, *extensão*, são em ultima analyse aquelles que legitimamente marcam a distincção entre materia, a que cabem esses attributos, e espirito, a que esses attributos não cabem. No entanto, para dar a conhecer o espirito, para instruir sobre as suas actividades, usa-se, não já, uma explicação em termos de materia, pela utilização da linguagem commum, mas busca-se a linguagem

dos graphics, cujos elementos são exclusivamente *fôrma e extensão!*

E' evidente o inadequado do meio utilizado, e talvez não só o inadequado, como também o nocivo d'elle.

Os graphics são de conhecido e incontestavel prestimo no ensino, como um dos meios para que este se erga sempre na base experimental, jacente ao fundo de todo conhecimento. Nem sempre, porém, são os graphics applicaveis e nem sempre o modo de utilizal-os na didactica em voga consulta os fins a que elles se destinam. Já, por exemplo, no ensino da geographia vemos servirem as cartas para fazer conhecer nomes e localizações de nomes, sem noção alguma das coisas por elles nomeadas; no ensino da cosmographia, substituirem-se, na mente do alumno, os factos della pelos symbolos, phantasticos ás vezes, com que se pretende taes factos representar; na analyse da construção syntactica por meio de diagrammas, resultar por vezes, da inhabilidade no emprego destes, a materialização inutil de factos ideaes, já antes como ideaes apprehendidos.

Em relação aos phenomenos psychicos, ás associações de idéas, á formação de juizos, á relação da linguagem com o pensamento, o ensino por meio de graphics póde, não talvez conduzir a uma concepção phantastica, extravagante, de taes phenomenos, em que estes se representam com os attributos de um solido geometrico, o que não nos parece possivel, mas póde certamente embarçar a concepção que se quer fazer surgir, póde por certo empanar a possivel clareza nesses obscuros assumptos.

Em resumo, não nos parece trazer subsidio algum para esclarecimento de uma theoria didactica, a exposição do que concerne á localização dos centros sensoriaes, ainda menos se se acompanha da representação graphica de associações de estados de consciencia, mesmo quando tal localização passasse de uma mera hypothese, e, ao que pensamos,

HYPOTHESE DESFEITA

A partir das observações de Broca, vae para mais de sessenta annos, e através de pesquisas de Charcot, Kussmall e muitos outros, uma hypothese se constituiu, com Flechsig á frente, sobre as localizações sensoriaes, hypothese segundo qual a sensação da vista teria por centro dados pontos dos lobulos da região occipital, a do ouvido, taes outros da região temporal e assim por deante.

Experimentações sobre animaes (rãs, cobaias, cães, macacos), experimentações e observações anatomo-clinicas sobre o homem, estas em grande copia de casos pathologicos, em trabalhos de uma multidão de physiologistas, phrenologistas e psychologists, sobretudo na França e na Allemanha, dia a dia accumularam material profuso em apoio da interessante hypothese. Parecia assumir esta quasi os fóros de uma assente theoria scientifica (a que aliás negavam adhesão psychologists como Richet e Binet) quando — vae já para bom numero de annos — as importantes pesquisas de Pierre Marie (sobretudo em casos de aphasia) trazidos a publico, puzeram, pelos seus resultados, em serio abalo a hypothese longamente construida, até que surprehendedentes factos experimentaes de que foram campo os hospitaes de sangue da recente guerra européa, a puzessem, ao que parece, definitivamente em cheque.

Dos methodos experimentaes usados — de excitação pela electricidade, anatomo-clinico e de ablação ou destructivo, — este ultimo, e era de summa importancia (a suppressão em vida de dada porção da massa encephalica, com ella a séde supposta de dada actividade mental, e observação subsequente dos factos) este — dizemos — não se praticara ainda sobre o homem. Offereceu a guerra oportunidades para a experiencia, e della verificou-se que ablação feita de dados lobulos que se presumia encerrassem a séde de dada faculdade sensorial ou de dada motricidade, esta, com formal desmentido á hypothese alludida, continuava exercendo-se...

Não pretendemos penetrar neste assumpto, tão fóra da nossa competencia, embora os factos mencionados sejam do dominio dos livros e ao alcance de toda gente. Pensamos, porém, ser licito affirmar que não ha nada de seguro na sciencia contemporanea sobre as localizações sensoriaes. Aliás, se não laboramos em erro, o muito prezado consocio a que temos a honra de replicar, occupando-se de tal localização, fez elle proprio a sábia resalva de tratar-se ahi de uma mera hypothese.

Se assim é, se essa localização não passou jamais de uma hypothese, e que está agora desfeita, claro é que nenhum valor tem ella para a elucidación do assumpto aqui em debate, para apoiar ou desapoiar esta ou aquella theoria da aquisição do conhecimento na aprendizagem da leitura.

Vejamos, porém, o que, com apoio de tal hypothese, nos expoz o douto confrade sobre o

MECHANISMO DA LINGUAGEM

Por um dado orgam sensorial é levada a dado centro "registrator" a impressão produzida por dado objecto, e tem-se a sensação. Exemplificando-se com uma laranja, ter-se-ão: pela vista, a côr desta, pelo tacto, a fôrma, aspereza da casca; pelo olfacto, o odor; pela gustação, o sabor; pelo senso muscular, o peso, etc. Dessas sensações, dessas varias consciencias, "resulta uma consciencia generica", que é a idéa do objecto, "não de uma certa laranja, da laranja, em geral".

Essa idéa assim formada, entende o illustre expositor, não é, entretanto, integral. O nome do objecto — no caso a palavra "laranja" — quando ouvida, junta-lhe novo elemento, que se regista no centro auditivo e se associa ás demais consciencias parciais do objecto, colhidas na sensação, e todas ao centro de articulação, com o que a palavra "laranja" é proferida.

Acompanha-se a exposição de graphics que mostram essas associações materialmente estabelecidas no cerebro e que nos dão a impressão de um travamento solido, e de que a idéa é como que um bloco de imagens.

Assim dispostas as coisas, quando se ouve a palavra "laranja", accode ao espirito a idéa como constituída pelas varias sensações recolhidas da realidade que ora com essa palavra se nomeia...

Ha até esse ponto da exposição, duas coisas a considerar.

Não parece certo que o nome do objecto seja, em commum com as sensações por elle produzidas, parte integrante da idéa delle. Ao contrario, o nome que o designa é a representação da idéa *sobre elle formada*. Se essa idéa, até então não completa, vem a integrar-se, o que será natural é que só por isso o nome se mude ou se accrescente.

E' assim que, por exemplo, na physica moderna, ou para alguns physicos modernos, mudada a concepção de atomo, muda-se-lhe igualmente o nome, e de "atomo" se faz *yon*; e é fóra de duvida que a idéa a que esse nome se liga não aguardou por elle para se integrar na consciencia; antes, esse nome somente surgiu para a representar, palavra tornada necessaria justamente por haver uma idéa que o reclama.

E a aceitar-se a doutrina exposta, ter-se-ia como consequencia que o surdo de nascença não tem idéa perfeita de laranja só porque a despeito de a conhecer através de todos os sentidos que

a fazem conhecer (excepção do ruído que possa produzir a vibração das suas moleculas), não lhe ouve o nome. Parece isso difficil de admittir-se...

Por outro lado, será certo que ao se ouvir o nome de dado objecto, seja o que accode á consciencia essa *imagem-bloco*, formada das varias imagens, visual, tactil, olfactiva, etc.? De nossa parte, pensamos que não. Em taes casos, o que se apresenta ao espirito é uma *imagem-tipo* a que como incumbe a representação de todas. Assim, quanto a nós, ao appello da palavra "laranja", o que nos vem ao espirito é a imagem de fôrma e de côr, nada mais. Nem imagem olfactiva, nem gustativa ou qualquer outra, e o factio será talvez generalizado, pela predominancia, no geral, dos sentidos da vista e do tacto.

A idéa, porém, até agora exposta — segundo o illustre consocio a que respondemos — é a idéa do "analphabeto". Para o alphabetizado, ha um outro elemento que a integra, a sensação visual produzida pela *escripta do nome do objecto*. Na hypothese figurada, a idéa de laranja, só é integra pela visão da graphia da palavra "laranja"... C'est trop fort!

Ha ahí sem duvida duas *realidades* em campo, o objecto como cousa excitadora dos varios orgams sensoriaes produzindo as varias sensações, cujas imagens constituem a idéa "laranja", e ha um conjuncto de signaes appostos a um papel ou outra superficie, produzindo uma sensação visual, que nada tem de commum com a sensação visual produzida pela laranja.

Nenhum elemento fornece a consciencia desses traços de tinta para integração da idéa de uma fructa. Como é possível não vêr que se trata de duas realidades distinctas? Ainda quando se admitta que a graphia da palavra seja alguma coisa mais que representação desta, ainda que se admitta que nella se deva vêr elemento ideographico, ainda assim será ella distincto objecto de conhecimento, distincta realidade, não identica com a realidade de de cujo nome nessa graphia se trata.

A aceitar-se a theoria exposta, um analphabeto cultivador de laranjas, que lhes semeia a semente e a vê germinar, crescer, fructificar, que colhe, armazena e vende laranjas, que lhes conhece especie e variedades, que lhes sabe nomes e sub-nomes, que lhes conhece e distingue fôrma, perfume, sabor, tem da laranja idéa menos integral que qualquer de nós, pois que sabemos e elle não sabe quaes os signaes graphics com que o nome se lhe representa!

Como aceitar essa theoria?... E nella se baseia a explicação de como na leitura e no ensino della, a associação se faz directa entre a escripta e o pensamento...

Pela theoria aventada, o estado de consciencia resultante da sensação visual da escripta da palavra "laranja" integra a idéa de laranja, entra na formação da respectiva *imagem-bloco*. De tal sorte, á vista da referida escripta, toda essa composta e inteiriça imagem se desperta na mente, inclusivé, como accessorio, a consciencia da palavra que a nomeia, e, imaginamos, como se vissemos um exemplar dessa fructa, a rescender perfume, e a cujo corpo adherisse... o letreiro LARANJA...

Accrescentemos, porém, que a linguagem não se compõe unicamente de nomes de coisas concretas. Como entrariam certas palavras e a graphia dessas palavras na integração da idéa que ellas representam! Um nome abstracto, *belleza, abstracção, zero*; um comparativo, *maior, melhor*; um adverbio, sobretudo uma conjuncção, *pois, para, que*, etc.? De que *imagem-bloco* seria em tal caso integração a palavra, afim que a respectiva graphia, quando vista, movimentasse a idéa? A que associadas imagens sensiveis se ligaria a escripta das palavras *será, não, ora*?...

Bem se vê que o exposto mechanismo da linguagem não é acceitavel e que, pois, não prova a directa associação da graphia ao pensamento.

Acha o douto confrade que é muito trabalho na leitura "associar as palavras vistas (graphia de palavras) ás imagens que ellas representam, e ter-se ainda que aprender a articular-as". Não, não é assim, pois que a articulação está previamente feita. Quando, porém, assim fosse, não haveria como a isso fugir. Aliás, todos nós só lentamente apprendemos a associar os movimentos das pernas e do corpo para o andar, e no entanto, ao enfrentarmos uma escada que subir não pomos a intelligencia a mover o pé que convem a cada degrau. Subimos sem esse esforço mental. Conviria para interpretar o acto da leitura, admittir phenomeno semelhante. O distincto consocio, porém, não admittit o sub-consciente...

Continuamos a pensar que na leitura a associação da escripta se faz com os sons nella representados. A invocação de um factio vulgar talvez o deixe ver.

Para falar bem uma lingua é necessario, pela familiaridade com ella, *pensar* nessa lingua. Imaginemos, pois, um individuo

que a esse ponto conheça, além da materna, uma lingua qualquer. Pois bem, lerá elle com o maior desembaraço nesse idioma. Se, porém, tiver que traduzir um trecho delle, sentir-se-á a cada passo, porque nem sempre lhe accodem de prompto as palavras correspondentes ás *palavras* que lê. Se fôra o pensamento que estivesse directamente colhendo na escripta, tal embaraço não surgiria. Leria traduzindo como não traduzindo, leria agora em portuguez — digamos — como antes, desembaraçadamente, lia no original, francez ou italiano...

Não se fez a esperada prova de que no ensino da leitura se faça a directa associação do pensamento á escripta, de que a *immediata* finalidade dos processos nesse ensino utilizados, não seja, como affirmámos, a apprehensão da relação entre a graphia e o som nella representado. Ao contrario, pontos ha da exposição que a largos traços criticamos, que parecem indicar entre o illustrado expositor e nós um quasi perfeito

ACCORDO

A despeito da brilhante e desenvolvida dissertação tendente a mostrar que é o pensamento o que, na leitura, directa e *visualmente* se cólhe da escripta — o que leva mesmo o douto confrade a definir a palavra, "som e *fórma*" — que é, em consequencia, no ensino da arte de lêr, essa directa associação de pensamento e escripta o que se tem que promover, reconhece S. S. que a relação entre a graphia e o som é OBJECTO DO ENSINO DA LEITURA. Outra coisa, aliás, não era de esperar de uma tão lucida intelligencia.

Verdade é que, confessando esse objectivo, delle diz S. S. que "não é senão um *objectivo-meio*".

Não importa: dizer, como dizemos nós, que "a *immediata finalidade* dos processos no ensino da leitura é a apprehensão da relação entre a graphia e o som nella representado" e dizer que o conhecimento dessa relação" é um *objectivo-meio*", são uma e a mesma coisa.

Nunca affirmamos — e de certo jamais o affirmará ninguém — que o *mediato* e unico objectivo dos processos empregados no ensino da leitura, que o inteiro e exclusivo objecto de tal ensino, seja o conhecer o valor phonetico dos signaes graphics; sim

temos dito que "o *immediato* objectivo na phase *inicial* do ensino da leitura — a que se applica o chamado methodo analytico, — é fazer conhecer essa relação entre a graphia e o som".

Assim a respeito se exprime o douto confrade:

"São duas consciencias que se produzem conjunctamente: a consciencia visual e a consciencia *auditiua*. Desta producção conjuncta decorre, como da causa o effeito, a associação entre ellas, a *relação entre a graphia e o som*". . .

Não saberíamos nós exprimir melhor o nosso proprio pensamento. Acrescenta, porém, S. S.:

"É um effeito *accessorio*, como relação expontanea que se trava involuntariamente por associação por contiguidade. Não é *necessario* fazer della um *objectivo mediato ou immediato* no ensino da leitura".

Por nossa parte temos dito que através dos passos do "methodo analytico", o alumno apprehende *mechanicamente* a relação entre a graphia e o som, e affirmámos que a habilitação para a leitura provem do conhecimento dessa relação, seja esse conhecimento *mediato* ou *immediatamente* ministrado".

A expressão "accessorio" empregada no trecho acima citado empana de algum modo a intelligencia delle. Não se póde entender usado como antithese de "necessario" ou "essencial", pois que para o preclaro professor a associação entre a graphia e o som é "*um objectivo-meio*", e não se póde dizer que o meio, que aquillo que se emprega *para determinado fim*, não seja necessario ou essencial. Em tal sentido, não se dirá, por exemplo, que para attingirmos determinado logar, seja *accessorio* o transporte, o meio de locomoção, o andar a pé, cavalgar uma montaria ou tomar um trem. "Accessorio" deve então ahí se entender *o que vem por accessão*, o que se junta por acto da natureza, o que é espontaneo. Nesse sentido, quer o nosso prezado consocio dizer que, usados os expedientes do processo de sentenças, delles naturalmente decorre, sem directo esforço para isso, o conhecimento da relação entre a escripta e o som representado, e é o que REPETIDAMENTE TEMOS AQUI AFFIRMADO.

O que resta é apenas dizer que, se se trata ahí de um *objectivo-meio*, não é a apprehensão do pensamento esse *objectivo*, o *objectivo immediato*, o *objectivo-meio* no ensino da interpretação da escripta; o que resta é proclamar essa verdade essencial, QUE DAMNOSAMENTE SE OBSCURECE PELA PRÉGAÇÃO DE UMA THEORIA ERRONEA. Não negue ao ensino o preclaro professor, esse assignado serviço da sua intelligencia e da justa autoridade de que goza! . . .

O METHODO DE ENSINO

Pouco dizemos sobre este ponto da longa exposição do nosso estimado consocio. Conhecemos as suas idéas a respeito, já do que opera S. S. no seu mistér de habil professor, já da sua aprazível palestra, já do que sobre o assumpto tem S. S. escripto. São minimas as restricções que nos obstem a honra de um pleno accordo com S. S.

No seu livro "Como se ensina", desenvolve o douto confrade as suas idéas sobre o methodo. Não pretendemos discutil-as, e para isso não haveria aquí vagar; nem seria, por outro lado, pertinente fazel-o, pois que temos como certo que applicado ao *verdadeiro objecto* no ensino da leitura o methodo que S. S. preconisa, tudo estará bem.

Apontemos, entretanto, algumas das nossas restricções, afim de que possamos com mais liberdade proseguir no assumpto.

Não pensamos, como S. S., que haja radical differença entre o *methodo das sciencias*, o *methodo* pelo qual a sciencia se constitue, e o *methodo de ensino*. Antes, pensamos que é este um fragmento daquelle, embora com as observações e experiencias pessoais do alumno se devam no ensino combinar os principios geraes fornecidos pelas sciencias.

Não nos parece, por outro lado, feliz a denominação que o illustre professor aconselha para o methodo, "Intuição Analytica". E não ha nisso uma questão de "lana caprina".

Ambas as palavras escolhidas para a denominação têm sentido vario, e, além disso, de algum modo. . . "hurlet de se trouver ensemble".

A palavra "intuição" tem originariamente sentido por assim dizer opposto ao que se lhe empresta para significar "percepção sensível". Na linguagem philosophica entrou significando a "evidencia de verdades immateriaes", o conhecimento "dos principios da razão". Assim, em theologia, significava, a "visão immediata