

*chá; radrez, erame e firo; rosa e resoar; medo, pé e mande; kilometro, quatorze (ca) e cavallo, e assim por diante.*

A verdade, pois, é que, no portuguez, como no inglez, não ha correspondencia entre os sons e as graphias, ainda que, no inglez, seja maior a disparidade. Trata-se de quantidade e não da existencia ou carencia. Os *embaraços*, pois, são *communis*, embora mais graves, mais extensos, mais numerosos no inglez.

Se, para vencel-os, os norte-americanos appellaram para um methodo que os remove, porque, para vencer os mesmos embaraços, posto em menor escala, não havemos nós de nos valer do mesmo remedio salvador? Se lá alcançam exito sendo tantos os embaraços, com mais razão aqui sendo elles menos numerosos.

Depois, que tem a historia da importação do methodo em nossas plagas, com os seus fundamentos scientificos? Invoca-se a importação para dizer que lá, no paiz onde se desenvolveu, elle se fundamenta numa característica da lingua, e aqui, no paiz para onde emigrou, não tem elle razão de ser. Lá existiria uma causa determinante: a disparidade da pronuncia das syllabas e letra com a respectiva graphia. Aqui, esta causa não existiria.

Mas é evidente que a disparidade é de lá e é de cá, posto em grãos differentes. Mas, admittamos que a orthographia portugueza seja phonetica; a cada som, uma graphia, e a cada graphia, um som. Não o é. Mas, admittamos que, no inglez, é impossivel relacionar as graphias com os sons e, em portuguez, é cousa trivial.

Mesmo nesta hypothese, o methodo intuitivo-analytico teria inteiro cabimento no ensino da leitura entre nós.

Porque, o que plasma o methodo no ensinar a lêr, não é a disparidade ou a correspondencia entre os sons e as suas graphias, mas as leis da actividade cognocente. O methodo é a disciplina do que faz o professor, para lograr os conhecimentos desejados na cabeça dos alumnos. Mas, estes conhecimentos se subordinam a leis. Se o professor se disciplinar por ellas, conseguirá nobremente os fins do ensino. O methodo didactico é a disciplina dos actos que ensinam, pelas leis da mentalidade que aprende.

Ora, já mostramos quaes são estas leis, e vimos que só a intuição analytica por ellas se modelam. O cunho da disparidade dos sons com as graphias só poderia pôr em circulação, no ensino, a moeda falsa dos processos phonicos...

### c) Feitiço contra o feiticeiro.

Objecção como as que ahi se escalpelam, carecem do prestigio da verdade na theoria que anda a formulal-as.

O que requer a justiça, é virar o feitiço contra o feiticeiro. Passem as accusações ao methodo analytico em sua pureza e exclusividade, a objectos de culpas sem perdão. Contra os processos discursivos é que se devem articular essas tres graves accusações:

1.º) *desrespeito ás leis da percepção humana, geral e evolutiva.* Os processos discursivos: phonicos, syllabicos, delectivos e outros, esquecem que são methodo didactico, e, pois, que lhes cumpre cunhar-se no molde das leis da percepção dos educandos;

2.º) *vícios de pronuncia contra a leitura fluente e expressiva.* Supponham-se dois caminhos para o mesmo logar; um direito, seguro e suave, e outro volteante, esburacado e espinhoso. A intuição analytica é a primeira e os processos discursivos, o segundo. Logram ambos ensinar a lêr. Mas, pela intuição analytica, sem prejudicar e, pelos processos discursivos, prejudicando; alcançando ler titubeante, sem fluencia, sem expressão, sem intelligencia;

3.º) *vícios de lêr sem entender,* primeiros germens da decoção fatal e abominavel. Quebra-se, no ensinar a lêr, a entidade psychica da palavra, com lhe separar a idéa da expressão. Este mal que a intuição analytica evita, basta, sem mais nada, a proscreever os processos discursivos.

Eis ahi está. De um lado, a verdade provada, que beneficia, sem nunca prejudicar. Do outro lado, opiniões arbitrarías, que só beneficiam, prejudicando.

E' escolher.

Não se trata de proselitismos estreitos. O que está em jogo é o principio magno da pedagogia: o respeito religioso á natureza da creatura em formação.

O methodo intuitivo é esse respeito.

Os processos phonicos são o desrespeito.

Escolha cada qual o que mais lhe aprouver.

## ESCLARECIMENTOS A MAL-ENTENDIDOS.

## Explicação pessoal

Já quasi ao finalizar a discussão, arguo o professor Jardim de "comprar briga alheia" a nossa interferencia no debate. "O nosso prezado confrade, diz S. S.; está nesta discussão... como quem compra briga alheia."

Foi grande a estranheza com que ouvimos taes palavras.

Em primeiro lugar, a discussão sobre methodos didaticos não é seara monopolizada. E' problema accessivel a todos os que se interessam pelas questões do ensino.

Em segundo lugar, alem de razões geraes que a todos assistem, por nós patrocina duas razões pessoais, para a intervenção animada, que tomamos, no debate em tão boa hora aberto.

A primeira é que, durante cerca de 9 annos, em nossa cátedra na Escola Normal, não cessamos de pregar, como verdade unica, a gerações successivas, o methodo intuitivo-analytico no ensino da leitura. As escolas normaes têm de ser escolas de adexramento profissional. E os professores que ahí professam doutrinas, alem da responsabilidade moral, que assumem, pelas suas consequencias, estão no dever de sustental-as onde quer que as acoimem de falsas.

A segunda razão é que, á propria Sociedade em cujo seio se discute o problema, haviamos apresentado, mezes atraz, uma these, publicada sob o titulo de "Como se ensina", na qual firmavamos estas conclusões:

- 1.º) methodo logico e methodo didatico não se confundem;
- 2.º) ha um só e unico methodo de ensino para todas as materias, em todos os seus grãos, sejam quaes forem os processos preferiveis;
- 3.º) este unico e exclusivo methodo de ensino é o intuitivo-analytico;
- 4.º) a realização do methodo implica:
  - a) a observação pessoal do alumno;
  - b) orientação do professor ao que cumpre ao alumno observar.
- 5.º) a intuição, em que o alumno observa, e o professor norteia, se constitue de duas phases successivas;
  - a) applicação immediata dos sentidos;

b) evocação das impressões sensoriaes e realidade já conhecidas, para suggerir a idea desconhecida, que se quer ensinar.

6.º) enceta-se o ensino de seja qual for a disciplina, nunca por generalidades ou abstracções, mas por certas realidades individuais, complexas, taes como existem naturalmente;

7.º) finalmente, a marcha da intuição, em qualquer das suas phrases, se ha inspirar nas leis da analyse mental.

Esta doutrina foi por nós levada á Sociedade de Educação, para que lhe tomasse conhecimento e a discutisse opportunamente. Nisto appareceu a notavel critica do professor Renato Jardim ao "chamado methodo analytico", (ou methodo intuitivo-analytico) no ensino da leitura. Na sua these, em mais de um passo, cita o egregio professor opiniões que emitimos no "Como se ensina", para lhe negar razão, acerto e apoio.

Será que, deante destes dois precedentes, que nos envolvem, não nos cumpria entrar na arena, senão como mercador de briga alheia?

Se, com estas razões, aliás sabidas, a interferencia, que tivemos, no debate importa, de véras, em havermos comprado "briga alheia", então é que o debate foi de todo mal collocado. Suppunhamos tratar-se de uma discussão impessoal e doutrinaria, e nessa altura mantivemos, sempre, o tom da nossa palavra. Mas eis que, de repente, se desvenda a intenção de um combate a certas didaticas pessoais. Não era um debate scientifico em que poderiamos todos entrar, sem o risco de nos mettermos em contenda alheia. Era um ataque a certas e determinadas didaticas pessoais...

Não tem outra explicação accetavel o conceito, com que o nosso illustre confrade julga a nossa participação activa no debate que suscitou.

Insistimos, todavia, na discordancia. O que, de facto se discutio, foi uma doutrina impessoal. Tinhamos precedentes conhecidos, que iriam de aguas abaixo, se a demolição do professor Jardim, sobretudo, se a parte constructiva do seu trabalho, o pregão do *phoneticismo* no ensino da leitura, viesse a triumphar.

Jamais desertaremos doutrinas de cuja verdade estamos persuadidos. Nenhum interesse temos em que sejam por esta ou por aquella maneira de ver. O que nos importava, era e é, somente, aparar os duros golpes, vibrados sem razão contra a doutrina que, ha 9 annos, vimos prégando, e em cuja realização raia uma auro-ra de liberdade ás crianças.

Na sua longa sustentação do phoneticismo no ensino da leitura, o sr. professor Renato Jardim incide em alguns mal-entendidos sobre o que dissemos ácerca dos methodos didacticos. Por esclarecimento do assumpto em debate, e sem nenhum intuito de polemica pessoal, tentaremos desfazer pelo menos os mais importantes dentre elles.

## MAL-ENTENDIDO N. 1

Increpa-nos s. s. esta doutrina:

— A idéa que temos de qualquer objecto, é o conjunto das sensações que elle em nós produz, uma *imagem-bloco*. Entre estas sensações, como reflexos de uma das suas qualidades objectivas, está o nome que o designa. De sorte que a idéa de certo objecto só se integra quando della participe, "em commum com as sensações por elle produzidas", a consciencia do seu nome. —

Isto teriamos dito. E o nosso egregio contradictor oppõe:

"Ao contrario, o nome que o designa é a representação da idéa sobre elle formada." "Ha ahi 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 conjunto 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."

Depois, por sua conta e risco, triumpho:

"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..."

Perindo a mesma tecla, o abalisado professor disserta:

"Por outro lado, será certo que, ao se ouvir o nome de dado objecto, seja o que acode á consciencia, essa *imagem-bloco*, formada das varias imagens, visual, tactil, olfativa etc.? De nossa parte pensamos que não. Em taes casos, o que se apresenta ao espirito é uma *imagem-typo*, a que como incumbe a representação de todas. Assim, quanto a mim, ao appello da palavra laranja, o que me vem ao espirito é a imagem da fórma e da côr, nada mais."

E como prova decisiva de que a palavra escripta não se associa directamente á idéa que represente, invoca este factio:

"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, sente-se, a cada passo, detido, em busca da expressão a dar na traducção e, é evidente, porque nem sempre lhe acodem de prompto as palavras correspondentes ás palavras que lê. Se fóra 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..."

O que, em toda esta serie de considerações, nos attribue, e contesta, se pode precisar em quatro affirmações:

1.º) Havermos doutrinado que a consciencia da palavra escripta integra a idéa do objecto que ella nomeia, como se fóra a palavra um dos attributos desse objecto;

2.º) Que, pelo factio de resultar a idéa de certo objecto das sensações que elle em nós produz, a lembrança delle importa em evocar, uma a uma, todas estas sensações;

3.º) Havermos fundado a finalidade do ensino da leitura no absurdo de ser a palavra escripta uma das qualidades objectivas da realidade que ella nomeia;

4.º) Que o não acudirem, de prompto, a quem sabe como gente grande duas linguas, as palavras de uma dellas correspondentes ás palavras da outra, que esteja a ler, não traduzindo desembaraçadamente, é prova clarividente da carencia de associação directa entre as palavras escriptas e as suas idéas.

O mal-entendido sobre o que expuzemos não podia ser maior. A primeira e a terceira das quatro affirmações acima são absurdos que o mais tacanho leigo em psychologia não ousaria subscrever. Quando nosso habil confrade nos attribuiu, lendo o seu trabalho na Sociedade de Educação, a doutrina de que a sensação visual do nome de um objecto integra a idéa que temos desse objecto, como se lhe fosse o nome uma das suas qualidades objectivas, immediatamente aparteámos contestando havermos pregado dislate tamanho. Nunca havíamos asseverado tollice tão grande. Depois do nosso aparte, era de equidade que o nosso contraditor não perseverasse em nos dar a paternidade do disparate. O que tinhamos asseverado, foi o seguinte:

"Sabe-se que a percepção, como todas as idéas, não se integra, senão quando associada á palavra ou phrase que a corporifique, e a possa revelar. A consciencia sem a palavra tende, pelas suas fluctuações, pelo vago em que se dilue, a desaparecer, sem deixar vestigios na intelligencia."

Quer dizer: a palavra integra a idéa, corporificando-a, ou revelando-a. Não a integra como uma das sensações correspondentes aos attributos do objecto. Mas a integra, dando-lhe corpo, servindo-lhe de suporte, para que não tenda, "pelas suas flutuações, pelo vago em que se dilue, a desaparecer, sem deixar vestígios na consciencia."

O pensamento é clarissimo. Ver, porém, no que ahi se expõe, a affirmação de ser o nome do objecto, e, mais restrictamente, a palavra escripta, ("*a sensação visual produzida pela escripta do nome do objecto*"), um elemento que integre a idéa sobre esse objecto, como uma das suas qualidades, á maneira da sua côr, ou da sua fórma, não reconhecendo que a *graphia da palavra* é realidade *não identica* á realidade *de cujo nome nessa graphia se trata*", é ver de mais. O que claramente affirmámos, é que a palavra escripta ou vista, ouvida ou falada, integra a idéa do objecto que ella exprime, porque a corporifica e a revela. O que o nosso illustre interprete entendeu, foi que a *palavra escripta* integra a idéa do objecto que ella exprime, porque é uma das suas qualidades objectivas...

Duas mutilações simultaneas ao que escrevemos. Primeira: restringindo a palavra em geral á só *graphia* della. Segunda: invertendo a causa da integração alludida, de corporificar e revelar a idéa, para ser um dos attributos objectivos da realidade...

Não sabemos como explicar esta inversão palpavel. Ao verbo integrar? Mas o nosso aparte restabelecia a verdade. No decorrer da exposição que fizemos, em não poucos passos, encontram-se elementos que precisam com justeza a nossa doutrina. Leem-se, por exemplo, phrases como estas:

"... fiquemos na verdade de que o som e a fórma da palavra *traduzem a representação mental que em nós produzem os objectos que ella nomeia.*

... já expuzemos que a palavra, seja qual for, pode compor-se, de um lado, de sons ou de fórmas... e, de outro lado, da *representação mental das realidades que ellas designam.*

... seja de exemplo a palavra *laranja*. E' som que se ouve e se pronuncia, é fórma que se traça e se vê. Mas não é só isto. E' a expressão de uma idéa, isto é, *exprime a representação mental dos objectos que esta palavra indica.* Esta representação importa na consciencia de certa fórma, na consciencia de certa côr, na consciencia de certo volume, na consciencia de certo sabor e outras."

Em todos estes passos e alhures, se percebe com evidencia que, a nosso ver, o nome exprime, como sons e fórmas, a representação mental dos objectos que elle designa. Nunca, em lugar nenhum, por nenhuma referencia, jamais deixámos transparecer que, para nós, o nome dos objectos integra a idéa que delles se tenha, como uma das suas qualidades objectivas...

Como, então, explicar o engano do nosso insigne contraditor, maiormente depois do nosso aparte?

A terceira das quatro affirmações, com que o professor Renato Jardim reduz a pó a unicidade do methodo intuitivo-analytico, é outra invenção do phoneticismo em desespero. Onde dissemos nós que a finalidade no ensino da leitura — o entender a palavra vista, como a entende ouvida — se funda na theoria de que a palavra escripta é um dos attributos objectivos da realidade que ella nomeia? Onde?

Da clareza do seu espirito não era de esperar a phantasia de que nos acoima.

Eis algumas palavras nossas:

"O analphabeto entende ouvindo ou falando. Não entende, vendo a palavra. E' o que lhe falta: entender vendo. Logo, ter, no cerebro, as imagens de certas realidades, através da visão de certas palavras, é o que se pretende com o ensino da leitura."

Isto diziamos depois deste periodo:

"*Assentados estes preliminares*, o objectivo do ensino da leitura se impõe."

E quaes eram estes preliminares, em que fundavamos a finalidade no ensino da leitura?

Considerações sobre o mecanismo da palavra independente das localizações cerebraes. Lendo-se o que a este respeito dissemos, sob a epigraphe: *Da natureza da palavra ao fim no ensinar a ler* — não é possivel, mesmo com má vontade, a illação de havermos pregado que o objectivo do ensino da leitura decorre de ser a palavra escripta attributo sensível do objecto que ella exprime.

E a segunda affirmação, a de que, por se formar a idéa de seja qual fôr o objecto concreto, das sensações que elle nos produz, a lembrança delle importa em evocar, uma a uma, todas ellas?

E' confundir a percepção de certo objecto com a sua imagem evocada. Que a consciencia da fórma, a do volume e a da côr, por exemplo da laranja, delineiam de preferencia a imagem evocada desse objecto, toda gente sabe. Mas que dahi se

haja de concluir a equivalencia entre a idéa que se faz de um objecto e a sua imagem evocada, não é admissivel.

Labora, pois, ainda aqui, o nosso douto contestante, em um mal-entendido e um erro. O mal-entendido é a sua illusão de havermos theorizado\* que, "ao ouvir o nome de dado objecto", o que "acode á consciencia" é uma "imagem-bloco", formada das varias imagens, visual, tactil, olfativa, etc." de que este objecto fôr susceptivel. E o erro consiste na crença, transparente em sua argumentação, de que a imagem evocada de certa cousa é, sem tirar nem pôr, identica á idéa que se faça desta cousa.

E a quarta affirmação, a de que o não se transladarem desembaraçadamente as ideas entre dois idiomas sabidos indica a inexistencia de associação directa entre as palavras escriptas e as suas significações?

Em primeiro lugar, taes vacillações já provam que não são habituaes os dois idiomas. A prova da habitualidade, do conhecimento perfeito dos dois idiomas, estaria, precisamente, na facilidade em verter num delles as ideas apprehendidas no outro.

Em segundo lugar, dado que se conciliem as vacillações em traduzir com a sabedoria perfeita, o argumento provaria demais. A these do nosso distincto contraditor é a de que a associação é directa entre o som verbal e as ideas. Mas, se lendo em voz alta vacillo em traduzir de sons a sons, e se a vacillação demonstra inexistencia da associação directa, é que esta associação directa não existe entre o som verbal e o pensamento. E, neste caso, em que estado ficaria a doutrina, adversa á nossa, de que a associação directa é só entre as ideas e os sons?

Em sentido contrario, valeria mais como argumento a experiencia commum da leitura em orthographia phonetica por que se habituou a ler em orthographia usual. Acontece, de quando em quando, lendo em voz alta, falhar-lhe o sentido de certas palavras triviaes: *fisica* em vez de *physica*, *baia* por *bahia*, *ontem* em lugar de *hontem*, por exemplo.

E porque? O som é o mesmo. E se fosse o som o immediato evocador do pensamento, não se vacillaria no entender em orthographia phonetica. E' que o aspecto visual das palavras mudou, e era a visão antiga o immediato evocador. Se fosse o som, por isto que elle não muda, a leitura da escripta phonetica por habituado á visual não difficultaria nada o entendimento immediato. E é o contrario o que pode cada qual experimentar.

## MAL-ENTENDIDO N. 2

Agora, outro mal-entendido. Antes de o enunciár, notemos nas características differenciaes desses tres phenomenos:

- 1.º) associação directa da consciencia das palavras escriptas com as suas ideas;
- 2.º) associação da consciencia visual da palavra com a sua consciencia auditiva, independente da idea que signifique;
- 3.º) faculdade de articular palavras que se olhem, independente do sentido que tenham.

Não ha confundir os tres phenomenos. Cumpre, sobretudo, não baralhar os dois ultimos. A confusão com o primeiro é difficilissima. Mas do segundo com o terceiro é de cada momento.

Não obstante, a equivalencia entre ambos é indebita. Basta notar factos como estes num aphasico, mas não analfabeto, nem surdo, nem cego: 1.º) é elle capaz de escrever nomes que ouça; logo, nelle, a consciencia auditiva se associa á consciencia da forma que traça; 2.º) é elle capaz de discernir, entre varias palavras escriptas, uma que se pronuncia; logo, nelle, a consciencia auditiva se associa á consciencia da forma que vê. E, no entanto (não esqueçamos que se trata de um mudo) não tem elle a faculdade de articular palavras que ouça ou veja.

Logo, a faculdade de articular palavras que se olhem, mesmo de sentidos ignorados, não é a mesma cousa que a associação entre a consciencia visual das palavras e a sua consciencia auditiva.

Assentadas estas ideas, vejamos o segundo mal-entendido do eminente professor Jardim ao que dissemos.

Afirmámos:

Primeiro: que a finalidade no ensino da leitura é entender-se a linguagem verbal pela vista como se entende pelo ouvido, ou, por outras palavras, é associar directamente a consciencia de palavras olhadas aos respectivos sentidos;

Segundo: que, na realização desta finalidade, se deve adquirir a faculdade de articular seja qual for a palavra nunca dantes conhecida.

So em casos excepçionaes é que esta faculdade não é possivel. Tal o caso de um mudo que aprende a ler. Mas sempre entende vendo palavras, ou, se for cego, tacteando-as, entende pela forma como entende pelo som.

A faculdade de articular de prompto seja qual for a palavra, mercê da disposição analytica da intuição, denominamos objectivo-meio no ensino da leitura. *Meio*, porque, no trabalho de ir