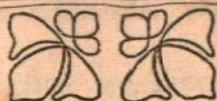


# REVISTA DE EDUCAÇÃO

ÓRGÃO DA DIRETORIA GERAL DO ENSINO  
DO ESTADO DE SÃO PAULO

VOLUME IV

DEZEMBRO - 1933



# A HORA DO PROFESSORADO

Discurso proferido pelo Dr. J. PAPATER-  
RA LIMONGI no salão nobre da Cúria  
Metropolitana de São Paulo, a 20 de Setem-  
bro de 1933, por ocasião da Semana do Pro-  
fessor. — —

*Exmo. Monsenhor Vigário Geral* (1)

*Exmo. Sr. Diretor Geral da Instrução Pública* (2)

*Exmo. Sr. Presidente da Comissão Promotora da Semana do  
Professor* (3)

*Exma. Sra. Presidente da Liga do Professorado Católico* (4)

*Minhas senhoras, meus senhores.*

Ter ensejo de me dirigir a tão distintas figuras do magistério, e em ocasião como esta, quando se trata de congregar a classe em tórno de uma iniciativa simpática e generosa, qual a CASA DO PROFESSOR, é circunstância de que muito me honro. Desejo proclamá-lo e timbro em fazê-lo, ao mesmo tempo que, antes de dar início à minha palestra, que será muito breve e muito singela, agradeço êste ensejo e esta honra à benemerita Liga do Professorado Católico.

Vosso colega que me orgulho de ser temos também, graças a Deus, a mesma Fé, a velha e sempre nova Fé católica, formadora do nosso caráter e guia do nosso povo. Católicos, temos uma doutrina, e com ela deveres a cumprir. Doutrina larga e profunda, revelada ao primeiro homem por Deus, que, no decurso dos tempos, a repetiu na revelação mosaica e, finalmente, a ensinou de novo à sua criatura, pela bôca do seu filho humanado, o fundador da civilização cristã.

---

(1) Monsenhor Dr. Gastão Liberal Pinto.

(2) Dr. Francisco Azzi.

(3) Professor João Lourenço Rodrigues.

(4) D. Liduina Ferreira da Silva.

Esta civilização nos deu uma Família e uma Pátria, e o futuro delas depende muito de nós, da exação com que soubermos cumprir os deveres de que vos falei, árduos sem dúvida, mas deveres. Neles se consubstanciam os nossos ideais; mesmo porque ideais ou são deveres ou são fantasias. E deveres cumprem-se.

Ora, minhas senhoras e meus senhores, quando para nô-los lembrar não bastasse a vigorosa solicitude com que a Igreja sempre nos exortou a não perder de vista a grave matéria da educação, aí estaria a já famosa Encíclica do Santo Padre Pio XI, "*Divini illius magistri*", publicada há menos de quatro anos, em data de 31 de dezembro de 1929, na qual o Sumo Pontífice adverte que a sua insistência é motivada pelos nossos tempos, em que infelizmente se deplora tão grande falta de claros e sãos princípios, até acerca dos mais fundamentais problêmas. A hora que passa é, pois, a hora do professorado, porque, do seu precioso concurso, depende a irradiação dêsses claros e sãos princípios.

O grande problema humano de tôdas as gerações é e sempre será a norma de vida. O que mais importa legar à prole, sempre entenderam os pais de família que não é tanto uma grande fortuna ou uma primorosa instrução profissional, como a boa educação, os bons costumes, a retidão de consciência, a formação moral e religiosa, enfim. Porque a grande fortuna sem os bons costumes se dissipa, e a técnica tanto se aplica para o bem como para o mal. Só os fabricantes de teorías ôcas, os que veem estas questões sob o prisma da paixão partidária, do interêsse ocasional ou de preconceitos mil vezes refutados, é que não enxergam ou fingem não enxergar essa verdade, e, sem perceber talvez que contrariam o bom senso mais elementar, ei-los a sustentar apaixonadamente que não: que o homem deve receber uma instrução técnico-profissional e nada mais; ou então que o mais é uma questão absolutamente doméstica, um assunto ao qual se devem fechar as portas da escola pública.

Se, em plena Terra de Santa Cruz, pensam dêsse modo algumas pessoas, perseverar no seu ponto-de-vista retrógrado, antinacional e sobretudo prejudicialíssimo aos nossos direitos e ao futuro de nossos filhos, é fechar os olhos à página mais sangrenta da História contemporânea, a essa estrondosa derrocada que foi a guerra das nações, principiada pela conflagração européia, na qual arderam os preconceitos de um século inteiro; tôda a retórica da revolução francesa, tôdas as promessas da paz armada, todos os embustes dos perseguidores da Igreja, tôdas as utopias do chamado século das luzes, tantas delas mascaradas com o pomposo rótulo da ciência!

O processo do materialismo, do ateísmo, da instrução sem Deus, está feito. E está feito, fóra e dentro do nosso país. Os

males que nos têm afligido desde a monarquia até à república, se não têm sido maiores, devemo-lo, não à suposta excelência do indiferentismo ou do laicismo, porém à força social da Igreja, que lhe tem permitido conservar o sagrado depósito da Fé, com que foi plasmada a consciência brasileira.

Não nos esqueçamos, porém, de que é soberanamente contraditório propor ao mesmo tempo o sim e o não, a luz e as trévas, Cristo e Barrabaz; e que a neutralidade entre o bem e o mal, entre a verdade e o erro, nunca foi e nunca será norma de vida, a não ser para os que não percebem a diferença, digamos por debilidade, ou a percebem e não lhe dão importância, digamos por displicência.

Não podemos contestar que duas doutrinas antagônicas, inconciliáveis em seus princípios e contrárias em seus efeitos, disputam entre si o futuro: uma que nega a Deus, entroniza a matéria, justifica a violência, narcotiza o senso moral; outra que, à luz da razão e da Fé, essas duas manifestações da inteligência, no admirável dizer de LACORDAIRE, declara o homem criatura de Deus e, portanto, lógica, necessariamente, ligado ao Criador por deveres. Essa luta se trava em torno da educação; e eis aí mais uma razão para vos dizer que a hora é do professorado.

Pretender que a escola pública, por ser mantida pelo Estado, deva cruzar os braços, como se se tratasse de contendores dignos de igual respeito, já é insustentável, porque é esquecer que o Estado não é um fantoche, um dous-de-paus, um ser amorfo. Mas querer impor aos filhos de pais católicos que se resignem a viver numa atmosfera de onde é proscrito o nome de Deus; querer proibir que a nossa Religião entre na escola pública na pessoa dos seus sacerdotes, é absurdo tão grande, que contra êle se insurgiu o próprio autor da separação da Igreja e do Estado, RUI BARBOSA, fazendo do ensino religioso facultativo na escola pública, ponto do seu programa de candidato à presidência. Dizer o Estado ao ateu: se queres escola para o teu filho, aquí a tens; e ao católico: se a queres para o teu filho, manda-o estudar na minha escola, que é atéa, ou funda por tua conta uma escola diferente da minha, — proceder o Estado por essa maneira, é tão evidentemente injusto, que EMÍLIO FAGUET, colocando-se no ponto-de-vista financeiro, definiu êsse procedimento — uma iniquidade fiscal.

Notai bem, minhas senhoras e meus senhores, que o Estado, por essa fórmula, impõe aos crentes a irreligião dos ateus; contribue para descristianizar a infância; pratica, portanto, um ato de opção. Ora, doutrina por doutrina, filosofia por filosofia, escola por escola, seja-nos lícito optar por aquela que a nossa gente professa desde os primórdios da nossa nacionalidade. Ideologia

por ideologia, como se diz no dialeto da moda, seja-nos permitido conservarmo-nos fieis às grandes e nobres idéias que deram à civilização brasileira um MEM DE SÁ, um Padre NÓBREGA, um Padre ANCHIETA, um Dom MARCOS TEIXEIRA, um MATIAS DE ALBUQUERQUE, um JOSÉ DA SILVA LISBOA, um ZACARIAS DE GÓIS E VASCONCELOS, um CÂNDIDO MENDES DE ALMEIDA, um Dom Frei VITAL MARIA DE OLIVEIRA. Princípios por princípios, consinta-se escolhermos entre os que conduzem à morte e os que trazem a vida; pois, entre o materialismo, o ateísmo, o laicismo, entre tudo isso de que se tem pretendido fazer a caricatura de uma Religião de Estado, entre tudo isso e a Religião da qual haurimos a norma de vida, queremos optar e optamos, como cidadãos e como pais de família, pela nossa Religião.

Essa atitude nossa está consubstanciada no Memorial dirigido pelo eminente mestre dr. EVERARDO BACKHEUSER, professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, assinado por mais de setecentos intelectuais e educadores brasileiros e apresentado à comissão encarregada do ante-projeto da nova Constituição da República. Como Presidente da Associação de Professores Católicos do Distrito Federal, tomou parte o dr. BACKHEUSER no último Congresso promovido pelo *Centro Dom Vital*, de S. Paulo, tendo-nos dado a honra de realizar então, neste mesmo recinto, uma conferência que foi mais uma ocasião para lhe admirarmos a nobre alma. Já em Niterói, desde 1928, e em outras cidades do Estado do Rio de Janeiro, em Minas, Ceará e Pernambuco, existem idênticas associações; em união de vistas com elas tem trabalhado o *Centro Intelectual* de Campinas; e, ultimamente, quando aqui esteve o Dr. BACKHEUSER, ficou instituída a *Confederação dos Professores Católicos do Brasil*, colocada, por proposta da Exma. Esposa daquele digno professor, e com grandes e significativos aplausos da assistência, sob o patrocínio da excelsa padroeira do Brasil, Nossa Senhora Aparecida.

À *Liga do Professorado Católico de São Paulo*, cabe, pois, uma tarefa digna do seu passado, que, na sessão inaugural, vimos, através da palavra da Exma. Sra. D. CAROLINA RIBEIRO e do venerando professor JOÃO LOURENÇO RODRIGUES, o quanto foi cheio de esforços e de sacrifícios; tarefa nobilitante e grandiosa que é incorporar-se, com a pujança do seu entusiasmo, a êsse movimento nacional, em que resplandece a mais elevada fórmula do civismo; dar-lhe todo o concurso de que é capaz a grande alma paulista, pela vitória da nossa causa, que, sendo a causa de Deus e da Igreja, é também eminentemente nacional e popular.

Porque, minhas senhoras e meus senhores, estejamos disto bem certos: Que o nosso máximo problêma é o da educação, é sentença que já passou em julgado. A educação, por sua vez, não

póde prescindir da Religião, que lhe é base e coroamento. Nem seria justo deixar de assinalar que esta verdade está reconhecida, no Memorial dos professores católicos, por autoridades como o Reitor da Universidade do Rio de Janeiro e Presidente da *Liga de Defesa Nacional*; o Presidente perpétuo do *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*; do Distrito Federal, assinam êsse documento trinta e cinco professores das Faculdades de Medicina e Direito e da Escola Politécnica; notam-se alí os nomes dos Diretores das Faculdades de Direito de São Paulo, Pernambuco e Ceará, do Reitor da Universidade de Minas Gerais, dos Presidentes da Universidade Técnica e do Conselho Universitário do Rio Grande do Sul. Não me seria possível, sem tornar esta leitura extremamente demorada, referir todos os nomes ilustres que alí se encontram. São cerca de cincoenta catedráticos de Direito, cerca de quarenta de Medicina, quarenta e muitos de Engenharia; numerosos professores de Escolas Normais e de grupos escolares dos Estados; presidentes de associações de professores; militares, advogados, médicos, engenheiros, funcionários. Advirta-se que, de Alagoas, Baía, Espirito Santo e Goiáz, ainda não haviam chegado ao Rio, as listas de signatários. De São Paulo, assinam, além dos já indicados, o Presidente do Tribunal de Justiça, o Procurador Geral do Estado, o Presidente do Tribunal Eleitoral, o Presidente do Instituto Histórico, o atual Diretor Geral do Ensino, sr. dr. FRANCISCO AZZI, que ora nos honra com a sua presença.

Minhas senhoras e meus senhores: Diante de tudo isso, podemos afirmar que o ensino religioso na escola pública é de fato uma aspiração nacional. E se a nação assim se pronuncia em favor de uma idéia, que envolve o aperfeiçoamento da educação, é porque é chegada a hora do professorado, que, coadjuvando com a sua simpatia o ensino religioso, irá escrever a página mais expressiva nos fastos da sua benemerência, da sua dedicação à causa do Bem, do qual o professor é o operário obscuro e perseverante e, porisso mesmo, tanto mais digno do apreço dos contemporâneos e do reconhecimento dos pósteros.

# A ESCOLA LEIGA

MAURÍCIO BOUCHOR

Tradução de TEODORO DE MORAIS

«Vide ergo ne lumen, quod in te est,  
tenebræ sint.»

S. LUCAS, 11; 35.

«Contendite intrare per angustam  
portam: quia multi, dico vobis, quæ-  
rent intrare, et non poterunt.»

S. LUCAS, 13; 24.

Em uma democracia republicana e observante, a escola pública não pôde ser senão leiga, isto é, neutra em matéria de religião. Por que razões? Por uma só, que é decisiva: a de garantir, com essa atitude, o mais precioso dos bens, — a liberdade de consciência.

Por todos os seus graus, é claro, não tem a escola pública de cingir-se ao dever exclusivo de ensinar as primeiras letras, a história e as ciências. Não tem de limitar-se a educar o raciocínio e influir o bom gôsto. É também chamada a apelar com insistência para a consciência moral, que, desanuviada, esclarecida, alumia tôdas as almas no discernimento de suas obrigações.

À escola-pública faltam-lhe títulos para impor tal ou tal afirmação, e, muito menos, tal ou tal negação, quando se trate de problemas que podem ser resolvidos de modos de todo divergentes ou declarados insolúveis por espíritos também ponderados e de boa-fé.

Corre ao pai e à mãe-de-família darem aos filhos, fóra da escola-pública, esta ou aquela orientação religiosa ou filosófica, em harmonia com os princípios que professem. Nos seus lares, sem quebra alguma, integralmente, gozam os professores do mesmo direito.

Ao contrário, se esta ou aquela crença fosse imposta ou combatida, na escola-pública, não estaria aí um intolerável desacato à liberdade de consciência?

Eis por que, em tais assuntos, deve a escola-pública guardar-se neutra, posição que ela póde e deve manter, armando-se de benevolência, tato e serena imparcialidade, julgando com absoluta isenção, *de um ponto-de-vista exclusivamente moral*, as ações, boas ou más, praticadas em nome dêste ou daquele credo.

Por exemplo, quem poderia menoscar, a menos que fosse um bruto, a fé católica de uma JOANA D'ARC? E, ainda, quem poderia recalcar, a menos que fosse inconciente e insensível, a própria indignação e deixar sem protesto a sentença odiosa fulminada, a pretexto de heresia, contra a mesma JOANA D'ARC por uma centena de teólogos, quasi todos, para vergonha nossa, franceses?

Bem sabiam os pusilânimes que era mandá-la à fogueira com o beneplácito da Inglaterra, a quem temiam e de quem ambicionavam favores. Neste último caso se achou o presidente do nefando tribunal, o bispo de Beauvais, que, apostado a queimar a futura santa, não tardou, logrado o intento, a ser elevado pelos ingleses, à dignidade de arcebispo de Rouen.

Deu-lhe a magnânima donzela, com justiça, a resposta merecida, marcando-o com o ferrete da infâmia, que nenhum tempo apaga: "*Bispo, eu morro por vós!*"

---

A escola-pública deve ensinar, e ensina, que nenhuma diferença de religião, opinião, nacionalidade, raça, cultura, condição, nos autoriza a tratar a quem quer que seja senão como nosso semelhante, isto é, com justiça sempre, e, o mais possível, com bondade.

Reduz-se a isto, perguntarão, a moral evangélica em tôda a sua pureza? Sem dúvida alguma. E se aqueles que se diziam *cristãos* tivessem porfiado sempre por entrar pela *porta estreita* do Evangelho, não teria o ensino leigo de deplorar e estigmatizar os atos de fanatismo sanguinário tantas vezes por êles, a ferro e fogo, levados a efeito no transcurso dos séculos.

Não há, a meu ver, mais exata expressão da moral leiga, ou, em outros termos, da moral universal, que a parábola sublime do Bom Samaritano.

Para fazer entrar na cabeça de seus ouvintes que todo homem deveriam êles reconhecê-lo por irmão, tomou Jesus para protagonista da boa ação a um Samaritano, isto é, a um herege odiado pelos seus correligionários, dele, Jesus.

Mostra-o a praticar a mais perfeita obra de caridade, mostra-o no ato de socorrer um infeliz desconhecido, sem cuidar de saber qual a religião do malaventurado.

Antes do compassivo Samaritano e dando mostras do mais revoltante egoísmo, — expôs também Jesus —, por alí haviam passado, sem acudir o ferido, um sacerdote e um levita, ambos ministros da religião, que, renovando, êle próprio seguia.

Depois de haver contado o que o Samaritano fez, lembrou Jesus: "Fazei o mesmo", e, assim, tentou inculcar, nos espíritos mais brancos ou mais prevenidos, que o nosso próximo não é o nosso irmão de religião ou de raça, e, sim, *todo e qualquer homem*.

---

Pelo que nos diz respeito, a nós, leigos do século XX, não temos de versar crenças particulares, quando tratemos de abrir os espíritos e os corações às luzes da ciência e aos ditames da razão. Servimos sem olhar a quem e julgamos os homens, não pelo credo que tenham ou deixem de ter, mas pelos seus atos.

Tal é o princípio. Tal é a prática do nosso ensino público.

Os que o ministram, servem, não raro, de alvo às calúnias mais abjetas, mais aviltantes para quem as forja e espalha. Sinto-me feliz em trazer aos nossos professores públicos o meu testemunho. Restasse-me, para isso, o último alento, dá-lo-ia de bom grado e ter-me-ia por bem pago.

No correr da minha já avançada idade, vim a conhecer e a frequentar muitos meios. Pois bem, quando descobri almas devotadas ao bem, aos seus deveres, almas desinteressadas, generosas, ou, como prefiro dizer, esquecido de credos que variam tanto, almas verdadeiramente evangélicas *na sua ação*, coube sempre a primazia a êsses professores e a essas professoras covardemente caluniados por atrevidos foliculários, e também, às vezes, por graves personagens, de quem teríamos o direito de esperar mais probidade no seu julgamento, mais respeito pela verdade.

---

Provados êstes princípios, precisarei dizer-vos que *hinos leigos* não hostilizam de modo algum tal ou tal credo?

Sob a modalidade de cantos, como debaixo de muitas outras fórmulas, ensinamos a moral universal, poderíamos dizer a *religião da consciência*, que encontramos mais ou menos pura, mais ou menos perfeita, em tôdas as crenças superiores, como as dos profetas de Israel ou de Zoroastro, ou dos maiores poetas e filósofos da Grécia, ou do Budismo, ou do Islamismo, ou das diversas confissões cristãs.

Na escola-pública, não podemos nem devemos compelir a infância ou a juventude a uma oração comum, porque a obrigação de rezar, neste ou naquele credo, escandalizaria aqueles ou aque-

las que, na sua sinceridade, abraçam outra religião ou não aderem a nenhuma.

Outras são as nossas obrigações. Uma delas é essencial. Inste-mos por que, resolutos e firmes, olhos fitos nas almenaras do dever e da bondade, respeitem e pratiquem todos os espíritos e todos os corações tudo quanto fortalece e norteia as almas, tudo quanto as purifica e enobrece, tudo o que as conduz a observar esta grande Lei de Amor e Justiça, cuja *Origem*, possa embora suscitar discussões, vemo-la sempre, *em tôdas as hipóteses*, clara e indelêvelmente escrita em nossa consciência.

# RESULTADOS DA ESTATÍSTICA EDUCACIONAL.

Conferência realizada pelo Dr. M. A. TEIXEIRA DE FREITAS, no primeiro dia da Semana Carioca da Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação — — — — —

## DELIMITAÇÃO DO ASSUNTO

Entenderam os ilustres organizadores desta Semana da Educação que era oportuno incluir no programa do septenário que hoje se inicia, de confraternização, intercâmbio de idéias e balançamento de realizações, iniciativas, programas e sugestões entre os servidores da campanha educacional brasileira, uma apreciação dos primeiros resultados da estatística educacional realizada nos termos do Convênio Estatístico de 20 de dezembro de 1931. E quiseram que disso se incumbisse quem, relator que foi das teses que preconizaram e delinearão os objetivos do Convênio, e em seguida signatário e executor do mesmo Convênio por parte do Governo Federal, se constituíra por assim dizer o fiador de que seriam atingidos os objetivos elevados e esclarecidos da Associação Brasileira de Educação quando se decidiu a focalizar e remediar o grande atrazo em que se achava o Brasil em matéria de estatística educacional.

Êste o motivo da minha presença nesta tribuna — grande honra para mim, sem dúvida, mas para vós, talvez, oportunidade de um generoso sacrifício, por amor da Educação. . .

Mas tranquilizai-vos: se não poderei evitar-vos a fadiga que ocasiona o trato pouco amável dos números, principalmente quando sem a graça e a leveza da fôrma, fugirei escrupulosamente de penetrar nos recintos doutrinários em que me pudesseis considerar um intruso irritante. Procurarei cingir-me às condicionan-

tes que legítimamente circunscrevem, não só a extensão desta palestra, mas ainda a sua compreensão e a maneira de abordar o assunto. Não irei além do papel que posso honestamente desempenhar, o de simples informante, o de mero reporter.

*Ne sutor ultra crepidam*, como queria o prudente HORÁCIO.

Dito isto, claro está que me volverei de preferência para aqueles aspectos da nossa situação educacional que comportam tal estudo sem exigências técnicas. Refiro-me à organização do ensino no seu aspecto por assim dizer externo e ao cômputo estatístico do seu movimento. Mas, para trazer-vos afinal alguma coisa de meu, irei até dizer-vos as impressões que colhi, do inquérito que estou encerrando, apresentando-vos sinceramente, ainda que sem autoridade, as conclusões a que cheguei sobre os rumos que poderíamos seguir para corrigir, através de um esforço orgânico e iterativo, as deficiências e as falhas da organização com que temos procurado resolver o nosso problema educacional, principalmente no que se refere à educação popular.

## O ÊXITO DO CONVÊNIO ESTATÍSTICO

O êxito da estatística educacional de 1932 consagrou, não há dúvida, a benemérita iniciativa da Associação Brasileira de Educação quando, em boa hora, concitou os Poderes Públicos da Nação Brasileira a que, numa resolução viril, se dedicassem em conjunto e firmemente articulados à tarefa do levantamento estatístico da vida educacional do país.

O seu alvitre foi acolhido pelas vinte e três entidades governamentais que nos planos nacional e regional dirigem os destinos da comunidade brasileira, resultando daí o Convênio Inter-Administrativo de 1931.

O mecanismo estatuído nesse instrumento de acôrdo mereceu aplauso de numerosas autoridades na matéria, como já foi divulgado. E o testemunho de uma delas, ainda inédito, por particularmente honroso para o Brasil, quero referir aqui. Aludo à delicada missiva do notável especialista CARLOS KELLER R., diretor geral da estatística chilena, agradecendo a remessa de um exemplar do opúsculo em que foi publicado o texto do Convênio.

Assim se externou aquele profissional:

*“É-me grato comunicar-lhe que a publicação em questão me serviu grandemente para propor ao sr. Ministro a realização de uma estatística anual da Educação. Vão juntos os quatro modelos que se empregarão para a estatística mencionada e cuja confecção está precisamen-*

*te baseada no Convênio que V. S. teve a gentileza de enviar-me."*

Realmente, o plano assentado no Convênio, pelo voto das vinte e três delegações que o subscreveram, para a execução das estatísticas educacionais brasileiras, foi, além de hábil, dos mais completos, afigurando-se mesmo excessivo a alguns espíritos mais ao par da desfavorável situação brasileira para enfrentar cometimentos como êsse, que exigem primordialmente aquilo que ainda possuímos em fôrma muito rudimentar — *organização*.

Mas se o esforço a realizar pressupunha um trabalho prévio de adaptação da máquina administrativa, e se êle se deveria executar em condições mais ou menos propícias, êrro seria evidentemente tirar todo o caráter de ousadia ao empreendimento.

E os fatos deram razão a êsse modo de ver.

Não me posso deter agora no histórico dos trabalhos do Convênio. Mesmo porque o assunto está reservado para a exposição que se me pediu levasse à Sexta Conferência Nacional de Educação.

Mas o que cumpre constatar é que, não obstante quasi inconcebíveis deficiências da administração de alguns Estados e um sem número de embaraços de tôda ordem, o Brasil pode executar, e já o executou em suas linhas fundamentais, logo na primeira campanha, o plano a que o Convênio subordinou o levantamento das nossas estatísticas educacionais.

A estatística de 1932 terá falhas naturalmente. O ensino particular e mesmo o municipal não foram arrolados ou o foram muito deficientemente por algumas das repartições estaduais partes na execução do Convênio. Alguns Estados não conseguiram desdobrar os seus resultados segundo tôdas as discriminações previstas no plano assentado e deixaram prevalecer algumas incoerências entre as várias partes do seu trabalho. Mas os esquemas fundamentais foram obedecidos em tôda parte e os resultados gerais obtidos são bastante completos. Além do que, a obra de adaptação e de propaganda já realizada assegura aos futuros inquéritos êxito crescente, que será talvez integral na terceira ou quarta campanha.

É tempo, porém, de passarmos aos números.

Devo apresentá-los precedidos de uma ressalva: poderão sofrer ainda ligeiras retificações uma vez resolvidas certas dúvidas que foram submetidas a algumas administrações estaduais sôbre os conjuntos tabulares que organizaram.

PRINCIPAIS RESULTADOS  
DA ESTATÍSTICA EDUCACIONAL DE 1932

Em 1932, o aparelho educacional brasileiro abrangeu 29.747 unidades escolares ou cursos. Ensinavam nesses cursos 76.329 docentes. Os alunos matriculados foram em número de 2.249.147.

A freqüência atingiu a 1.595.636 unidades, verificando-se ao todo 153.711 conclusões de curso.

Além da reconhecida deficiência dos dados referentes aos educandários municipais e particulares dedicados ao ensino elementar geral, deve-se consignar que a estatística obviamente não consigna o número dos beneficiários dos cursos pelo rádio.

Segundo as entidades mantenedoras dos educandários, o aparelho escolar brasileiro se distribue em quatro andares — o particular, o municipal, o estadual e o federal.

Discriminando os respectivos dados fundamentais quanto ao número de cursos, ao professorado, à matrícula, à freqüência e às conclusões de estudos, teremos o seguinte quadro:

ESPECIFICAÇÃO	Cur- sos	Profes- sorado	Matri- cula	Fre- qüência	Conclus. de curso
EM NÚMEROS ABSOLUTOS					
Ensino particular . . .	8.511	27.484	494.901	374.651	46.137
Ensino municipal . . .	5.293	9.559	361.837	229.499	21.994
Ensino estadual e territorial . . .	15.683	37.075	1.357.378	960.348	81.723
Ensino federal . . .	260	2.211	35.031	31.138	3.857
Total . . .	29.747	76.329	2.249.147	1.595.636	153.711
POR 100 DO TOTAL					
Ensino particular . . .	28	36	22	24	30
Ensino municipal . . .	18	12	16	14	14
Ensino estadual e territorial . . .	53	49	60	60	53
Ensino federal . . .	1	3	2	2	3
Total . . .	100	100	100	100	100

Se considerarmos agora as modalidades essenciais do ensino, o que poderíamos talvez chamar a sua intenção social, porque se refere à caracterização geral do seu corpo discente, a estatística distingue o ensino *comum* e o ensino *especial*. Um é o ensino para todos; o outro é o ensino para determinadas categorias especiais de alunos.

Segundo essa distinção encontramos os seguintes algarismos:

ESPECIFICAÇÃO	Cur-sos	Profes-sorado	Matri-cula	Fre-qüência	Conclus. de curso
EM NÚMEROS ABSOLUTOS					
Ensino comum . . .	28.902	74.247	2.186.234	1.554.569	148.822
Ensino especial . . .	845	2.082	62.913	41.067	4.889
Total . . .	29.747	76.329	2.249.147	1.595.636	153.711
POR 100 DO TOTAL					
Ensino comum . . .	97	97	97	97	97
Ensino especial . . .	3	3	3	3	3
Total . . .	100	100	100	100	100

Mas as características essenciais do ensino não estão apenas na sua dependência administrativa e na maior ou menor compreensão dos grupos sociais a que se destina; resultam também da natureza e do grau dos conhecimentos que ministra e da obra educacional que realiza.

Na classificação segundo o primeiro desses dous últimos pontos-de-vista, a diversificação das atividades educativas oferece os dous tipos opostos — o ensino geral e o ensino especializado, entre êles, porém, intercalando-se um tipo intermediário ou mixto — o do ensino semi-especializado. Eis os seus resultados:

ESPECIFICAÇÃO	Cur-sos	Profes-sorado	Matri-cula	Fre-qüência	Conclus. de curso
EM NÚMEROS ABSOLUTOS					
Ensino geral . . .	27.967	62.184	2.108.456	1.468.847	132.669
Ensino semi-especializado . . .	701	7.419	76.341	69.380	9.990
Ensino especializado . . .	1.079	6.726	64.350	57.409	11.052
Total . . .	29.747	76.329	2.249.147	1.595.636	153.711
POR 100 DO TOTAL					
Ensino geral . . .	94	81	94	92	86
Ensino semi-especializado . . .	2	10	3	4	7
Ensino especializado . . .	4	9	3	4	7
Total . . .	100	100	100	100	100

Se considerarmos, finalmente, os graus fundamentais do ensino, a saber, o elementar, o secundário ou médio e o superior, veremos que os totais da nossa estatística se desdobram da seguinte fôrma:

ESPECIFICAÇÃO	Cur- sos	Profes- sorado	Matrí- cula	Fre- quência	Conclus. de curso
EM NÚMEROS ABSOLUTOS					
Ensino elementar . . . . .	28.104	59.312	2.098.501	1.458.547	133.124
Ensino secundário ou médio . . . . .	1.316	13.194	120.150	108.642	16.428
Ensino superior . . . . .	327	3.823	30.496	28.447	4.159
Total . . . . .	29.747	76.329	2.249.147	1.595.636	153.711
POR 100 DO TOTAL					
Ensino elementar . . . . .	95	78	93	91	86
Ensino secundário ou médio . . . . .	4	17	5	7	11
Ensino superior . . . . .	1	5	2	2	3
Total . . . . .	100	100	100	100	100

A seqüência lógica dessas referências levar-me-ia agora naturalmente ao desdobramento dos dados já apresentados segundo as categorias específicas do ensino contidas nas ramificações gerais assinaladas. A evidência, no entanto, não o comporta esta breve exposição. Assim, e apesar da aridez das referências numéricas, animo-me apenas a proporcionar-vos uma rápida visão panorâmica do aparelho educacional brasileiro através da distribuição dos cursos pelo conjunto das modalidades didáticas que o nosso inquérito conseguiu arrolar. Para isso abstraímos da dependência administrativa do ensino para considerarmos somente os quadros que nos oferecem as três outras classificações fundamentais entre si combinadas.

O ensino comum geral, no grau elementar, compreende 26.944 cursos e é ministrado em regra — e nisto contrariamente ao que acontece aos demais ramos educacionais — em estabelecimentos unididáticos. Desdobra-se em três modalidades — o pré-primário (maternal e infantil), o fundamental e o complementar, compreendendo êste último tanto os cursos pré-vocacionais como os vocacionais. O mesmo ensino, no grau secundário ou médio, compreende 393 cursos, sendo 371 de caráter fundamental, 18 de natureza complementar e 4 de ensino seriado livre de ciências e letras. E no grau superior não conta tal ensino mais de cinco

unidades escolares, tôdas particulares, sendo dous cursos de letras, um de filosofia e dous de teologia.

No ensino com um semi-especializado, com o total de 695 cursos, encontramos nada menos de 28 variedades didáticas.

Os cursos elementares são 160, dos quais dedicados ao ensino civil 154 (de artes domésticas em geral — 51, agrícola — 37, técnico industrial — 42 e normal, para formação de professores primários rurais — 24), e ao ensino militar (naval), 6.

Os cursos secundários ou médios atingem a 450, sendo civis 443 e militares 7. Os cursos civis assim se distribuem: 180 de ensino propedêutico, a saber: agrônômico — 5, técnico (engenharia) — 4, náutico — 1, comercial — 160, normal — 10; 211 de ensino normal (para formação de professores de artes domésticas — 3, para formação de professores técnico-industriais — 2, para formação de professores primários — 206); e, finalmente, 52 de ensino eclesiástico pré-sacerdotal (católico — 59 e acatólico — 3). Os cursos militares (ensino ginásial) eram 7, sendo 3 de ensino fundamental e 4 de ensino complementar.

O ensino semi-especializado de grau superior contava 78 cursos civis e 7 militares, perfazendo o total de 85. No grupo dos cursos civis, o ensino politécnico está representado por 9 cursos, o médico por 11, o jurídico por 26 (21 de bacharelado e 5 de doutorado), o eclesiástico por 32 (28 católicos e 4 acatólicos). Constituem o grupo militar 7 cursos, todos para formação de oficiais, a saber, do Exército Ativo — 1; da Reserva do Exército — 3, da Aviação do Exército — 1, da Armada — 1 e da Fôrça Pública — 1.

No terreno do ensino especializado, realizam a obra educacional comum 865 cursos (819 civis e 46 militares).

De grau elementar eram 342 de ensino civil e 9 de ensino militar. Constituíram o primeiro grupo 114 cursos femininos de arte doméstica, em nove modalidades; 3 de artes e trabalhos agrícolas em duas especializações; 56 de ensino técnico-industrial em nove ramos; 39 de ensino comercial, em duas especificações; 10 de serviços de transportes, em três variedades; 1 de serviço sanitário; 8 de serviços administrativos civis, representando cada um uma especialidade; 111 artísticos (25 de artes plásticas, 85 das variedades do ensino musical e 1 de declamação). O grupo dos cursos militares abrangia 3 do Exército, 4 da Armada e 2 da Fôrça Pública.

Pertenciam ao grau secundário ou médio 318 cursos de ensino civil e 15 de ensino militar, no total de 323.

No ensino civil figuravam 18 cursos femininos, dedicados a seis modalidades distintas do sub-ramo "artes domésticas", 1 curso de ensino agro-pecuário; 4 de ensino agrônômico; 11 dis-

tribuídos por nove modalidades do ensino técnico-industrial; 186 de ensino comercial (6 cursos de secretário, 37 de guarda-livros e 143 de perito contador); 5 de serviços de transporte marítimo; 8 de serviços sanitários; 3 de serviços administrativos; 15 de ensino normal, para especialização ou aperfeiçoamento de professores; 2 de ensino político; e 55 de ensino artístico, sendo 4 de ensino plástico, 50 de ensino musical e 1 de ensino coreográfico.

Os cursos militares eram: 10 do Exército; 3 da Armada; 1 da Fôrça Pública e 1 do Corpo de Bombeiros.

Pertenciam, por último, ao grau superior, 191 cursos, dos quais 169 civis e 22 militares.

Os civis eram de agrimensura 2, de agronomia 16, de medicina veterinária 9, de ensino técnico (de engenharia) 17, de química 7, de ensino farmacêutico 29, odontológico 24, médico 2, de administração e finanças 13, de ensino artístico 46 (plástico — 7, musical — 37, dramático — 2), e, por fim, de ensino normal — 4.

Compunham o quadro do ensino militar superior, no ramo especializado, 15 cursos do Exército, 5 da Armada e 2 de aperfeiçoamento de oficiais respectivamente da Fôrça Pública e do Corpo de Bombeiros.

Até aqui quanto ao ensino comum.

Passando a considerar o ensino especial (especial, veja-se bem, quanto à particularização do corpo discente), deparamo-nos em primeiro lugar as duas modalidades básicas — a do ensino supletivo e a do ensino emendativo.

O ensino supletivo foi ministrado em 813 cursos, dos quais eram de caráter elementar — 619, médios — 148 e superiores — 46. Considerados globalmente, eram de ensino geral — 609, e de ensino especializado — 204.

O ensino emendativo representava-se por 32 cursos (30 elementares e 2 secundários), que também se distribuíam em 16 de ensino geral, 6 de ensino semi-especializado e 10 de ensino especializado. Considerados na sua finalidade específica, classificavam-se da seguinte forma: para anormais do físico, 23 (para débeis — 3, para cegos — 15, para surdos-mudos — 5); para anormais da inteligência (débeis mentais), 3; para anormais de conduta (menores delinqüentes), 6.

Tomados agora em conjunto os cursos que acabamos de discriminar e distribuindo-os pelas unidades da Federação, encontraremos os seguintes resultados globais:

UNIDADES POLÍTICAS DA FEDERAÇÃO	Unidades escolares ou cursos		
	Ensino ele- mentar ge- ral (comum e supletivo)	Outros ra- mos do en- sino	Total
Distrito Federal . . . . .	1.035	458	1.493
Alagoas . . . . .	491	27	518
Amazonas . . . . .	555	27	582
Baía . . . . .	1.723	78	1.801
Ceará . . . . .	892	39	931
Espírito Santo . . . . .	737	22	759
Goiaz . . . . .	396	20	416
Maranhão . . . . .	951	25	976
Mato Grosso . . . . .	236	14	250
Minas Gerais . . . . .	3.674	319	3.993
Pará . . . . .	708	51	759
Paraíba . . . . .	546	30	576
Paraná . . . . .	1.135	39	1.174
Pernambuco . . . . .	1.765	190	1.955
Piauí . . . . .	185	14	199
Rio de Janeiro . . . . .	1.475	101	1.576
Rio Grande do Norte . . . . .	463	31	494
Rio Grande do Sul . . . . .	4.559	183	4.742
Santa Catarina . . . . .	1.511	37	1.548
São Paulo . . . . .	3.960	554	4.514
Sergipe . . . . .	381	14	395
Território do Acre . . . . .	84	12	96
<b>BRASIL . . . . .</b>	<b>27.462</b>	<b>2.285</b>	<b>29.747</b>

Êste o panorama geral do sistema educacional brasileiro. Antes de encerrar, porém, êsse monótono cômputo numérico, convido-vos ainda a fixar especialmente o conjunto dos principais resultados do ensino elementar fundamental, considerado nas duas modalidades básicas — o *ensino comum* e o *ensino supletivo*. Ei-los:

ESPECIFI- CAÇÃO	Cur- sos	Profes- sorado	Matri- cula	Fre- quência	Conclus. de curso
Ensino comum . . . . .	26.304	59.227	1.968.744	1.364.615	118.240
Ensino supletivo . . . . .	518	1.081	38.733	18.956	2.675
<b>Total . . . . .</b>	<b>26.822</b>	<b>60.308</b>	<b>2.007.477</b>	<b>1.383.571</b>	<b>120.915</b>

## CONSIDERAÇÕES SUBSEQUENTES

A esta altura, fatigados de ouvir tantos algarismos, ainda que curiosos diante desta inédita paisagem educacional que a Nação nos dá a conhecer pela primeira vez com suficiente nitidez e integralidade de compreensão, pedir-me-eis certamente algumas generalizações que, balizando o campo observado, estabeleçam pontos de referência e permitam algumas conclusões.

Tanta e tanta cousa, entretanto, ocorre dizer sôbre a ambiência educacional brasileira, seja em si mesma considerada, seja nas comparações internacionais a que ela se presta, que sou obrigado a limitar a visada das minhas observações. Permitti, pois, que me refira apenas àqueles aspectos da educação popular que mais profundamente me impressionaram.

## A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO

A obrigatoriedade da freqüência escolar generalizadamente adotada na legislação das várias unidades da Federação, varia de Estado para Estado, começando aos 6, 7 ou 8 anos e abrangendo períodos de idade de 2, 4, 5, 7 e até 8 anos, como acontece no Amazonas, onde vai dos 6 aos 14 anos. Essa obrigatoriedade, porém, tem um sentido assaz limitado, pois ela só pode ser observada — e ainda assim precariamente — onde existir escola ao alcance da população infantil, o que por ora só ocorre muito res- tritamente. E tão letra morta são os seus dispositivos algumas vezes que um diretor de instrução informou ao Ministério da Educação que não era obrigatória a freqüência escolar no seu Estado, quando a obrigatoriedade é claramente estabelecida na respectiva legislação...

Além de que ela não corresponde de fato àqueles períodos de idade fixados na lei, porquanto o currículo do ensino primário brasileiro abrange variavelmente de um a cinco anos.

E daí a dupla deficiência do nosso aparelho escolar, no terreno quantitativo: quanto à correlação entre o tirocínio escolar normal e o período normalmente escolar da vida humana, por um lado, e por outro, quanto à correspondência entre a capacidade dos educandários e o volume e grau de dispersão da população infantil a escolarizar.

Se a primeira deficiência é óbvia, a segunda carece de uma referência numérica para ser bem apreendida em tôda a sua desoladora significação.

Sob êsse prisma vemos que, enquanto o nosso aparelho de ensino primário geral, na sua modalidade de ensino fundamental

comum, abriga 1.968.744 crianças, deixa ao desamparo de qualquer assistência educativa pelo menos 1.451.256 infantes, cifra essa que decorre do cômputo menos desfavorável, isto é, tendo-se em vista apenas a reduzida duração atual do currículo escolar, compreendendo em média três anos.

De fato, admitindo-se — e jogando-se sempre com algarismos arredondados no sentido mais favorável — que a população brasileira seja presentemente de 40 milhões de habitantes, possui ela 20 % ou oito milhões de infantes escolarizáveis, isto é, de idade entre 7 e 14 anos, que é o período geralmente compreendido como de idade escolar. Temos, assim, que para cada uma das idades em número completo de anos, compreendidas nesse período, haverá em média 1.140.000 crianças. E isto eleva para um currículo escolar de três anos, a 3.420.000 o mínimo em que nos baseamos, da população infantil que deveria povoar as nossas escolas de ensino primário fundamental, mas da qual apenas, como vimos, 1.968.744, ou 58 %, se acham inscritas nos registros escolares.

Mas podemos encarar essa deficiência, para lhe avaliar a extensão, sob um outro prisma não menos impressionante.

Segundo o que consta da nossa legislação sobre obrigatoriedade do ensino, deveria achar-se na escola toda a população infantil que tivesse um educandário ao seu alcance numa distância que ora é de dois ora de três quilômetros. Mantendo a norma de sempre preferir a hipótese mais favorável, baseamos nossa apreciação na distância maior. Admitamos, por conseguinte, que cada escola atende em princípio às necessidades educacionais na área de um círculo de três quilômetros de raio, ou sejam 28 quilômetros quadrados. É verdade que nas zonas densamente povoadas as áreas servidas pelas escolas aí existentes são em média bem menores. Mas como estamos pressupondo as hipóteses que deem melhor perspectiva à eficiência e extensão da obra educacional da República, fixemos que cada uma das nossas 26.304 escolas de ensino primário fundamental comum atenda às exigências da educação popular infantil na referida área de 28 Km<sup>2</sup>.

A que resultado chegaremos então? A isto: a extensão do território brasileiro a que poderemos chamar sua área escolar é apenas de 736.512 Km.<sup>2</sup> (pouco mais que a superfície de Goiaz), pois a tanto monta a extensão territorial realmente coberta pela rede do nosso sistema atual de educação popular, e isto para um território de oito e meio milhões de quilômetros quadrados.

Honestamente, entretanto, detenhamos aqui o nosso pasmo, para atenuar quanto possível os fatores com que estamos jogando.

Vá que em três quartas partes — e isto evidentemente com sensível exagêto — o território nacional seja despovoado, nenhu-

ma assistência reclamando dos governos e, portanto, não carecendo de escolas. A quarta parte restante corresponde a . . . . . 2.125.000 Km.<sup>2</sup> em números redondos. Logo, se o aparelho escolar existente cobre no máximo 736.512 Km.<sup>2</sup>, quer isto dizer que 1.388.488 Km.<sup>2</sup>, ou 65 % da área escolarizável, estão fóra da sua ação.

Ora, diante de tão grave fato, não basta constatá-lo; cumpre dar-lhe sentido em face da nossa política educacional.

Que se há de depreender disto?

Parece-me que outra conclusão não há: se aquela área não tem densidade demográfica suficiênte para fornecer em parte alguma, num círculo de 28 quilómetros quadrados, o mínimo de 25 ou 30 alunos para o funcionamento de uma escola comum, — e se considerarmos que um terço do *deficit* da população escolar pode ser levado à conta do defeituoso cumprimento da obrigatoriedade da freqüência escolar, apenas 967.504 crianças corresponderão à área não escolarizável, o que dá de fato menos de 20 crianças por perímetro escolar, — se assim acontece, fôrça é convir em que alguma cousa de novo se precisa realizar em nossa organização educacional para atender ao quasi milhão de crianças que presumivelmente a habitam. Porque essas crianças também são brasileiras; porque essas crianças são particularmente infelizes; porque essas crianças são os descendentes dos pioneiros que conquistaram, desbravaram e povoaram a grande área territorial que fórma o esplêndido patrimônio da nacionalidade, e são ainda elementos preciosos, já afeiçoados hereditariamente ao rude meio em que os seus antepassados se fixaram, das nossas reservas humanas, que só esperam o labor da educação para se transformarem em unidades sociais do mais subido quilate.

Eis aí por que, senhores, — como não me tenho cansado de repetir em ocasiões várias — se me afigura que o alvitre de MIGUEL COUTO e FERNANDO MAGALHÃES, da instituição de grandes internatos rurais, para a educação — sem desambientá-los — dos filhos da população sertaneja dispersa em nossos dilatados sertões, é uma das necessidades mais prementes da nossa política educacional. Sentiu-o bem, com relação ao Acre, um dos seus governadores, o Dr. Cunha Vasconcelos, que alvittrara, há bastante tempo já, com a melhor fundamentação, exatamente êsses grandes internatos rurais como solução única possível para o difícil problema da educação popular naquela remota e pouco povoada unidade da Federação. E se porventura não os quisermos, ou não os pudermos estabelecer como meros educandários, caso seria para pensarmos então — e com grande acêrto, suponho — nas colônias-escolas, que abrigassem como operários e educandos a um só tempo, não mais os infantes, mas os adolescentes.

Deixo o assunto à vossa meditação de patriotas e educadores, e passo a outro ponto.

### IRREGULARIDADES DA FREQUÊNCIA ESCOLAR

Devido a fatores econômicos e sociais diversos, a frequência escolar no Brasil se distancia enormemente da matrícula, atingindo apenas a 68 % desta no total do ensino elementar geral. E a irregularidade dos comparecimentos é tal em todo o quadro discente que, mesmo quando a média da frequência é relativamente razoável, atingindo a 70 ou 80 % da matrícula, taxa muito menor, talvez (não houve disso uma medida estatística) de 30 ou 40 % apenas, corresponderá aos alunos que tiveram frequência suficientemente regular para que tenham logrado um bom aproveitamento do trabalho escolar.

Do Prof. AGNELO BITTENCOURT, antigo diretor de instrução do Amazonas, recebeu o Ministério da Educação o seguinte depoimento:

*“A obrigatoriedade da frequência escolar, no interior deste Estado, tem contra si alguns fatores inevitáveis nas condições de vida da sua população. Entre outros avulta o da disseminação, pois a densidade demográfica é apenas de 0,25. As distâncias entre uma e outra habitação medem-se por dezenas de quilômetros. São raros assim os agrupamentos humanos. Cada família procura localizar-se, sempre, às margens de um rio, lago ou paranã, onde a exploração dos produtos naturais (borracha, castanha, madeiras, etc.) lhe seja fácil. Mesmo nos povoados a frequência escolar poucas vezes ultrapassa de setenta por cento em relação à matrícula. É que os transportes de um sítio a outro são as mais das vezes fluviais, acontecendo que a mesma pequena embarcação (canôa) nem sempre está livre para os escolares se transportarem. Acresce ainda o fato dos deslocamentos de numerosas famílias, que abandonam suas residências temporariamente, para o trabalho das safras. As grandes enchentes do rio Amazonas e dos seus afluentes, forçando as migrações dos “varzeados” para as terras firmes, originam também movimentos demográficos, uma das causas das oscilações das frequências escolares. Junte-se a tudo isso a pobreza dos habitantes do infundável “hinterland” amazonense, ocasionando a necessidade do auxílio infantil nos afazeres domésticos e na profissão de extratores e roceiros, e ter-se-á compreendido a gênese da instabilidade da aludida frequência.”*

É, como se vê, um depoimento eloqüente. Nem o caráter regional lhe tira o valor, pois fatores análogos criam em todo o sertão brasileiro a mesma situação.

Ora, quanto isto diminua a eficiência do aparelho docente, não é preciso frisar. E que urge um remédio para essa perda do esforço educativo que a nacionalidade vem realizando, também é evidente.

### INTERRUPÇÃO DO ESTÁGIO ESCOLAR

Outro ponto.

Tal é a pobreza das nossas populações rurais e mesmo de uma grande parte dos habitantes das cidades e vilas, e de tal modo se faz sentir a sua incompreensão do trabalho educativo, que, quando podem e querem mandar os filhos à escola, só têm em mira uma ligeira alfabetização e a ocupação das crianças enquanto nenhum proveito é possível tirar do seu emprêgo em misteres domésticos ou nos trabalhos da roça, do pastoreio, da pesca, do engenho ou da oficina. E daí decorre que tão logo os educandos aprendem uns rudimentos de leitura e contas e conseguem assinar o nome, são retirados da escola para ajudar nas fainas do lar ou fazer qualquer trabalho que melhore a parca economia da família.

De modo que a obra educacional que se realiza em todo o país não beneficia os educandos, na sua quasi totalidade, senão por uns dous anos, oferecendo coeficientes ridículos a população escolar que consegue o diploma do ensino do primeiro grau.

No ensino fundamental comum, considerado o país em globo, atingem apenas a 60 por mil da matrícula os alunos que concluíram o curso.

E as unidades federativas, na ordem crescente dessa taxa, se hierarquizam da seguinte fôrma: Acre, com 13; Paraíba, com 19; Maranhão, com 20; Espírito Santo, com 22; Sergipe, com 25; Rio Grande do Norte, com 25; Pará, com 26; Ceará, com 27; Baía, com 28; Goiás, com 30; Alagoas, com 30; Distrito Federal, com 34; Pernambuco, com 41; Paraná, com 44; Mato Grosso, com 48; Piauí, com 53; São Paulo, com 65; Santa Catarina, com 66; Minas Gerais, com 76; Rio de Janeiro, com 80; Amazonas, com 83; Rio Grande do Sul, com 103.

Fácil, pois, concluir quão ingente o esforço social e pedagógico para conseguirmos dar ao nosso aparelho escolar ao menos o pleno rendimento das suas modestas e deficientes atividades educativas. Esse *optimum* seria, considerada de 3 anos a duração média do currículo escolar, de aproximadamente 33 % da matrí-

cula, ou de 656.288 unidades. Quer dizer que a eficiência do nosso aparelho escolar, expressa em alunos preparados, ainda é apenas 18 % da que comportaria a sua atual capacidade, e quasi não ultrapassa a décima parte da população infantil que devera ter saído dos bancos escolares com a sua educação primária completa, ainda que na profundidade compatível com a estreiteza da sua duração.

### A CONSTITUIÇÃO DO MINISTÉRIO PRIMÁRIO

Apesar do movimento de reação que já se vai fazendo sentir em vários Estados, a formação do professorado primário ainda é das mais deficientes sob o ponto-de-vista pedagógico. E como as melhores escolas normais estão nas capitais, os professores que elas formam, habituados ao conforto dos grandes centros, não colaboram em regra na grande obra de educação rural.

Donde resulta que o ensino no interior do país está em grande parte entregue a leigos em assuntos pedagógicos e muitíssimas vezes a pessoas quasi analfabetas. Os arquivos do Ministério da Educação já contém documentação altamente expressiva a êsse respeito.

A nossa obra educacional, portanto, mesmo nos estreitíssimos limites em que a estamos podendo realizar, resulta em boa parte, sob mais êsse ponto-de-vista, num esforço improdutivo e até contraproducente.

### A NATUREZA E A DURAÇÃO DO ENSINO POPULAR

A escola primária brasileira, com o ser exclusivamente de letras e atuação muito efêmera, apresenta ainda dupla deficiência no esforço que desenvolve.

Os métodos modernos do ensino ativo ainda não a penetraram, nem a penetrarão tão cedo, se uma nova ordem de cousas não sobrevier. De sorte que a sua obra educativa não é como devera ser o ajustamento do infante às necessidades da vida que lhe cabe viver. Não oferecendo a escola aos seus educandos, como lhe cumpre, a prefiguração da vida social a que êles se deveriam destinar, acontece isto: ou os infantes, egressos dos bancos escolares, voltam à vida vegetativa que levam os seus progenitores e isolam-se no deserto, regredindo aos poucos ao analfabetismo, sem conhecer e sem sentir os atrativos e as largas possibilidades da solidariedade humana nas comunidades socialmente bem organizadas; ou são atirados pelo acaso ao seio de qualquer agregado

humano, e aí não sabem encontrar a órbita apropriada para as suas atividades, tornando-se elementos passivos, sem nenhuma iniciativa útil e sem defesa. Numa palavra, em qualquer dessas hipóteses, êsses indivíduos são valores sociais negativos: não procuram a sua felicidade como seres humanos, nem podem contribuir para o bem geral da comunidade social. São criaturas sem possibilidades de adaptação e de progresso. São títeres nas mãos do destino ou de exploradores sem escrúpulo. Carne às moléstias inevitáveis; carne à servidão econômica; carne ao fetichismo degradante das macumbas; carne ao eunuquismo moral das clientelas políticas; — tudo no mais doloroso sacrifício próprio e da Pátria...

Mas a deficiência não é só esta. Habituar a criança às atitudes sociais, dar-lhe a conhecer e ensinar-lhe a praticar as possibilidades superiores da vida humana, tôdas elas funções da solidariedade social, já seria muito e deveria constituir o papel fundamental de toda e qualquer escola primária. Mas não é tudo quanto lhe cumpre. Ela precisaria ainda de ensinar ao menos os rudimentos das atividades práticas a que nenhum ser humano deve ser estranho e especialmente aquelas a que o ambiente telúrico e social destine os seus educandos. E precisaria mais dar a cada um dêstes a posse do que me permito chamar *as armaduras sociais do trabalho*. Como tais eu compreendo: 1.º a aptidão física, assegurada pelas práticas de higiene, pela educação desportiva e pelo conhecimento de um bom conjunto de noções elementares de medicina e enfermagem; 2.º a racionalização da atividade econômica, pelo hábito da projeção e orçamento, pelo emprego das noções e práticas fundamentais da contabilidade, e pela capacidade de fixar e comparar dados estatísticos, utilizar os instrumentos de crédito, etc., o que tudo resulta de boas noções de comércio; 3.º a normalização e defesa jurídica das atividades sociais do indivíduo, tendo em vista o tríplice círculo em que elas se desenvolvem — a família, a sociedade e a comunhão política. Importa isto em reconhecer que a nossa escola primária precisaria não só de renovar-se no seu espírito e nos seus métodos, nos seus elementos de trabalho, nas suas atividades, mas ainda de ampliar-se, de desdobrar-se, para poder atender integralmente à sua missão, cuja segunda parte, a que aludi por último, só poderá ser cumprida quando os alunos já tenham atingido um certo grau de desenvolvimento físico e mental, isto é, em idade nunca inferior a doze anos.

É êsse um outro aspecto da nossa organização educacional que merece ser bem meditado pelos nossos dirigentes.

## A ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Outra notória e generalizada deficiência da nossa organização educacional é a que se prende à sua administração. Ela apresenta um tríplice aspecto:

- o referente aos órgãos administrativos propriamente ditos;
- o relativo à direção técnica;
- o concernente à distribuição do material escolar.

Por via de regra as diretorias de instrução são pequenos centros inteiramente inadaptados à sua alta função. Pessoal reduzi-díssimo e sem especialização. Compreendidos o diretor e o con-tínuo, não vai além de seis o efetivo dos funcionários na Dire-toria de Instrução de um certo Estado. Em grande número das repartições de ensino, nenhuma técnica de administração edu-cacional se observa, nelas se verificando falta quasi completa dos registos mais elementares sôbre o pessoal, os prédios, o mate-rial, o movimento escolar, etc.

Também são ainda muito poucas as organizações estaduais que dispõem de órgãos especializados e eficientes para a inspe-ção e orientação técnicas do ensino.

E quanto à penúria do material escolar, se é certo que em al-guns Estados ela não é muito geral, fato é que, com raras exce-ções, as escolas primárias brasileiras não dispõem de um equipa-mento perfeitamente adaptado às necessidades do ensino na hora presente. Isto já não falando daquelas escolas — não poucas in-felizmente — em que fazem as vezes de bancos e carteiras as tôscas caixas em que importamos o querosene — *caixas de gás*, como as chama uma aliás excelente monografia mandada pelo Govêrno de um grande Estado do Norte para o Anuário do Mi-nistério da Educação...

## A ATITUDE QUE SE IMPÕE

São côres demasiado sombrias, reconheço, estas, através das quais me foi dado observar os principais aspectos da organização do ensino primário no Brasil. Mas correspondem elas rigorosa-mente à realidade.

Será que devêssemos ocultar êsse doloroso estado de cousas? ou justificarão os fatos uma atitude de desânimo e quietismo ante a magnitude das realizações que a Nação deve enfrentar para não faltar à sua missão histórica e não sacrificar os seus des-tinos?

Nem uma cousa, nem outra.

Não encarar a realidade, esconder-lhe o lado desfavorável, seria prejudicial dissimulação, que se não coaduna com os hábitos de sinceridade da nossa raça. E depois, se tudo se pintasse em nuances risonhas, nunca se despertariam as energias renovadoras de que carecemos, nem a Nação consentiria nos remédios heróicos que devemos utilizar.

Desanimar, tão pouco nos será permitido. Os brasileiros, digam o que quiserem os pessimistas, são um povo viril. Temerosas aventuras tem êle tentado, e realizado. A conquista do território e o seu desbravamento, a luta com as inclemências climatéricas e mesológicas, a conservação da sua unidade através dos maiores óbices, a sua formação econômica e política lutando com fatores dissolventes quasi implacáveis, dão bem idéia da grandeza heróica da nossa raça, da sua resistência aos contratempos, da sua força congênita de organização e de unidade, da sua acessibilidade aos mais generosos ideais e da sua tenacidade na realização deles.

Portanto, o caminho que temos diante de nós é, e só pode ser, êste: nem dissimulação, nem desânimo. Claro que se não ha de levar tudo de uma arrancada. Mas também não cruzar os braços, não esmorecer, não nos querermos iludir com um progresso que não existe e que não pode ser espontâneo, mas obra de um esforço pertinaz e cheio de sacrifícios.

Havemos de sair, sim, da penosa situação em que ainda estamos. Não, porém, com o ímpeto irrefletido do *vai ou racha*, das aventuras loucas. Não também, com o *deixa andar* e o *dar tempo ao tempo*, porque queremos ser senhores do nosso destino como povo.

O ser *boa terra*, não é privilégio de um Estado, mas condição de todo o Brasil... Proclamou-o CAMINHA e o confirmou o Geca da anedota: "*plantando, dá*".

Mas se a terra é boa, a gente é melhor. Esmagada embora, na sua grande maioria, pelo infortúnio de uma miséria física e econômica que ela não merecia, no seu seio medram e frutificam todos os nobres idealismos, tôdas as iniciativas generosas.

Mas, por onde começar o decisivo esforço cujo desenvolvimento orgânico acarrete a renovação integral da desalentadora paisagem que o Brasil nos oferece sob o ponto-de-vista educacional?

Penso que andamos todos errados quando reclamamos como medida inicial e salvadora esta ou aquela realização pedagógica. Trate-se da Escola Nacional de estudos pedagógicos superiores, ou de uma grande repartição técnica de educação; cogite-se da nacionalização do ensino normal ou da criação das escolas normais rurais; pense-se em uma cruzada nacional de educação ou

nas missões culturais; pretenda-se o ensino técnico generalizado ou a transformação do ensino primário em ensino vocacional; sugiram-se as colônias-escolas para a educação dos adolescentes da população rural disseminada ou o ensino complementar de feição rigorosamente prática; quaisquer que sejam os alvitre lembrados, não creio que nenhum deles isoladamente considerado, possa ser o ponto-de-partida acertado da obra totalitária, integralista, equilibrada, e intensiva que nos é mister executar. São estas, tôdas, sugestões excelentes. Tôdas merecem ser adotadas. Mas nenhuma nos dará a chave do problema. Tais realizações surgirão necessariamente e a seu tempo como élos intermediários da cadeia de iniciativas que carecemos de levar a efeito. Mas o élo inicial não será nenhuma delas, porque em nenhuma está a *vis organisatrix* capaz de a todos chamar à realidade, no seu lugar e hora.

Queremos uma atuação educativa sistemática, totalitária, nacional. Logo o de que havemos mister, em primeiro lugar, é da unificação, melhor diríamos — da diferenciação dirigida de tôdas as nossas atividades voltadas para o problema da educação. Federalização, então, da obra educativa? — direis alarmados. Tranquilizai-vos: não. A ação federal única em todos os planos, graus e direções, seja em matéria de educação, seja no que fôr, só pôde ser considerada uma calamidade nacional.

Tivéssemos mantido até hoje a nossa organização unitária, que a descentralização e a autonomia regional seriam ainda imperativos a que não poderíamos fugir.

Mas se essa descentralização e essa autonomia são necessidades intrínsecas da organização educacional, — nem outra cousa comportaria a organização política do país, — também é uma necessidade, é a medida básica por excelência, a articulação, a coordenação orgânica de tôdas as atividades que impulsionem a educação nacional. A autonomia não quer dizer isolamento; a descentralização não significa abstração das demais atividades dirigidas para o mesmo objetivo.

Isolados os esforços do Poder Público (União, Estados, Municípios) e da iniciativa particular, não se poderá fazer mais do que essa obra dispersiva, sem extensão e sem profundidade, alheia das condicionantes do meio físico e social, desprovida de virtualidade construtiva, confinada em compartimentos estanques em cujo conjunto não podem circular nem as idéias, nem os impulsos de renovação.

Mas se enfeixados êsses esforços adequadamente; posto à disposição deles o *fundo nacional de educação* proveniente de contribuições equitativas das nossas três ordens governamentais; feitas as articulações necessárias entre os complexos já existen-

tes; instituído, numa palavra, o *sistema* que ainda não temos, — tudo então se transmudará. Porque dêsse modo tôdas as fôrças vivas da Nação hábilmente canalizadas e distribuídas, assumirão o potencial necessário para a grande e eficaz renovação.

Mas de que, para tanto, necessitamos?

Eu penso que, a rigor, não careceríamos sequer de disposições constitucionais para conseguí-lo. Elas poderão ser muito úteis, mas não são essenciais.

Se os povos podem limitar sua soberania, delegar poderes, criar normas disciplinares comuns, por meio de tratados, por que entidades autônomas entre si não poderiam acordar obrigatoriamente um *modus vivendi* adequado, uma cooperação inteligente, tendo em vista os seus ideais e fins comuns em matéria de educação?

Creio, pois, que bastaria apenas alguma coisa mais que o nosso Convênio Estatístico, — e vai nisto a grande lição que nos trouxe a nunca assás louvada iniciativa da Associação Brasileira de Educação ao promover aquele acôrdo. Seria então a Convenção Nacional de Educação, celebrada entre a União e as suas Unidades Federadas, mas podendo a ela aderir os municípios e tôdas as entidades privadas interessadas na obra educacional.

A sedução da grandiosa construção a erigir e as vantagens e facilidades que a União poderia oferecer às entidades aderentes, asseguram-nos que o sistema a criar assumiria rapidamente sem nenhum recurso à coação, a feição totalitária que lhe deve ser inerente.

E dentro, então, de um largo e arejado ambiente, rasgado a todos os horizontes, a obra educacional brasileira confiada ao que poderíamos talvez denominar o *Sistema Nacional das Instituições Educativas*, atingiria a breve prazo o apogeu das suas virtualidades.

As colunas mestras que ainda faltam em nossa organização pedagógica surgiriam de pronto, magestosas, sólidas, servindo a todo o sistema. O esforço de renovação, de aperfeiçoamento técnico, de aparelhamento, teria então plena eficácia e beneficiaria a todo o país, e na razão exata das necessidades que se fossem fazendo sentir.

Conglobados e distribuídos racionalmente os recursos disponíveis, tendo em vista, não mais exclusivamente êste ou aquele município, êste ou aquele Estado, mas sempre e sempre, acima de tudo, o Brasil, na sua grandiosa unidade, seria possível desdobrar, estender, aprofundar, melhorar em todos os sentidos o aparelho da educação nacional. Porque sinergia de diretivas, cooperação orgânica, intercâmbio de técnicos e de recursos quaisquer, aproveitamento em comum dos progressos conseguidos e

das experiências realizadas, padronização do que devesse ser uniformizado, barateamento do custeio, grandes concentrações administrativas, técnicas ou pedagógicas onde e quando fossem aconselhadas, — seriam conquistas imediatas da ação conglobativa do sistema.

Extensão e melhoria do ensino primário comum; aparelhamento dos educandários; criação das colônias-escolas, da Escola Superior de Educação, das escolas normais rurais, dos cursos complementares; organização do ensino supletivo e emendativo; elevação do nível econômico e intelectual do magistério; montagem dos institutos técnicos que nos faltam em matéria pedagógica; obrigatoriedade escolar; reorganização sistematizada da administração do ensino; criação da Universidade do Trabalho; aperfeiçoamento do ensino secundário e superior; isto tudo e tudo mais que necessário fosse se conseguiria facilmente dentro do grande quadro nacional das instituições e serviços de educação, desde que instituído êste em linhas apropriadas à sua diferenciada e grandiosa missão, isto é, formando um complexo federativo capaz de assegurar àquelas instituições e serviços as três condições essenciais à atuação convergente que lhes deve caber — orientação una, eficiente e prestigiosa, autonomia administrativa e independência de influências perturbadoras, articulação flexível e cooperação.

Esta a conclusão a que chegaram as minhas observações. E nisso fui guiado por três influências: primeiro, pela reflexão sobre o trabalho de integração do nosso problema educacional, que a Associação Brasileira de Educação vem realizando, mas suggestionado principalmente pelo alvitre do Plano de Educação Nacional, de que se ocupou a Quinta Conferência de Educação; segundo, pelo êxito do Convênio Estatístico de 1931, pelo qual estão trabalhando solidariamente numa grande realização nacional intimamente relacionada com a educação, a União Federal e suas vinte e duas unidades formadoras, graças ao esforço articulado e harmônico de um sistema de vinte e três centros administrativos autônomos e díspares na sua estrutura, capacidade e meios de ação; e terceiro, pela elaboração que acabo de realizar com o concurso de delegados de todos os ministérios, de um projeto que institue um grande instituto de análoga finalidade, mas quanto aos serviços nacionais de estatística, cujo esquema gráfico ofereço ao vosso exame.

### C O N C L U I N D O

Perdoai-me, Senhores, a aridez dêste relato e o apagado da forma de que pude revesti-lo. Lembrai-vos de que não foi êle so-

licitado nem a um literato, nem a um pedagogo, nem a um sociólogo, mas a um estatístico.

Trouxe-vos a minha informação de boa vontade, com patriotismo e sinceridade, mas sobretudo com um fervoroso idealismo. Mais não me poderíeis exigir. Obrigado pela vossa atenção.

E para encerrar estas despreziosas considerações com que tanto vos fatiguei, permiti que repita algumas palavras de fé que pronunciei alhures, mas ainda agora oportunas, pois que nos ocupamos da *estatística* ao serviço da *educação*.

*Urge que o Brasil se conheça a si mesmo, e, bem se conhecendo, seja senhor dos seus destinos. Mas êsse conhecimento, através do qual se fórma, e modela, e se sublima a consciência nacional, só lhe podem dar a ESTATÍSTICA e a EDUCAÇÃO.*

*A pátria brasileira e as suas condições só podem ser bem conhecidas mercê das indagações estatísticas. Para tanto não bastam, de feito, inexpressivas afirmações e conceitos vagos, por mais líricos e otimistas que sejam. Mister, que o aspecto estático, tanto quanto o dinâmico, da vida nacional, se expressem em dados precisos, completos, ordenados em séries, em sistemas, transformados em índices, que permitam o desenho nítido da imagem mental que exprime o conhecimento.*

*Mas não bastam os dados do conhecimento: êstes apenas constituem o elemento objetivo da transformação salvadora. É preciso simultâneamente que o conhecimento encontre o seu campo de inserção, e êste reside nos indivíduos que formam a comunidade nacional. Para que os brasileiros possam conhecer devéras a sua Pátria, e se coloquem sob a influência das fôrças mentais e espirituais capazes de plasmar em cada um deles o cidadão perfeito, levando-os a trabalhar conscientemente e com acêrto para engrandecê-la, na conformidade dêsse mesmo conhecimento, fôrça é — e nenhum imperativo maior se nos depara — que tenham as condições receptivas necessárias, tanto vale dizer, fôrça é que a educação lhes dê ao espírito a necessária permeabilidade às noções que fazem, primeiro, conhecer, e ás fôrças que obrigam, em seguida, a agir.*

*Eis aí, pois, traçadas as duas linhas paralelas que hão de orientar os passos da nacionalidade nesta hora de incertezas — estatística e educação. Porque tudo que não seja fundamentalmente isto, redundará em esforços quasi estéreis, marcha ziguezagueante desviada do seu norte.*

*Nesta fé eu vivo e labuto, Senhores, e com ela procuro trazer a contribuição infinitesimal do meu esforço à obra silenciosa mas confiante da nossa Gente, inspirada no sofrimento, na experiência e nas esperanças das gerações que já se foram, para a alegria, a glória e a felicidade das gerações que hão de vir — dos obreiros, plenamente cientes e concientes, da grandeza futura da nossa Terra...*

TENHO DITO.

Em 19 - XI - 933.

# LINGUAGEM E PENSAMENTO

RENATO SÊNECA FLEURY

*Ao ilustrado prof. J. B. DAMASCO PENA*

O título dêste rápido trabalho é, intencionalmente, *linguagem e pensamento* e não — *pensamento e linguagem* — pois queremos respeitar a ordem natural dêsses fenômenos, segundo concepções modernas — a doutrina genética — estruturada sôbre bases já difficilmente combatidas pelas idéias clássicas.

Propomo-nos, em estudo sucinto, esclarecer, pela rama, como a linguagem precedeu ao pensamento, o que, aliás, se nota na criança. É a ontogênese recapitulando abreviadamente a filogênese ou, por outras palavras: a evolução do indivíduo reproduzindo abreviadamente a evolução da espécie (lei biogenética).

É paradoxal a afirmativa das modernas ciências humanas: o homem foi levado a agir antes de pensar.

Explica-se: possuindo certas condutas hereditárias, atos reflexos puros e atos reflexos instintivos, eis como pôde agir, isto é, responder aos estímulos do meio, convertendo-os em reações úteis à vida (lei da adaptação), como se dá até com vegetais (tropismos) e animais rudimentares, graças a determinados automatismos inatos, fundados na irritabilidade da matéria viva ou protoplasma.

A ação adaptativa ao ambiente físico, exercida inconscientemente pelo homem primitivo, em vista das tendências ou impulsões instintivas transmitidas pela hereditariedade e desencadeadas pelos excitantes adequados devido à espontânea coordenação dos reflexos próprios, era como a dos irracionais.

Passou, pouco a pouco, a ser registada pela matéria nervosa, permitindo as condutas mnemônicas das evocações. Evocar ou lembrar uma ação — traço rudimentar mas básico da conduta pensante — seria repetí-la, reproduzir o ato. Essa reprodução do comportamento implicava fixá-lo melhor pelo estabelecimento de vias de descarga nervosa; e obter mais presteza, economia e perfeição do ato (*memória e hábito*).

Evocação é início já da ação, segundo nos esclarecem os estudos sobre a tendência ídeo-motora.

Este pormenor importante justifica como evocar a conduta implicava em repetí-la, pois nos primitivos a tendência ídeo-motora teria sido irreprimível tal como na criança, no selvagem.

A memória, evocando ações, levava, portanto, à repetição da conduta ou reação aos mesmos estímulos ou excitantes análogos, o que equivale a dizer — impelia o homem a comportar-se da mesma forma ou modo semelhante em situações idênticas ou análogas, permitindo, neste caso, novas adaptações — a verdadeira aprendizagem.

Tais adaptações nem sempre seriam perfeitas, conseguidas com êxito; mas, afinal, seriam realizadas adequadamente, por via de tateamento, do qual nos falam ADLER e WARREN.

É deste último o seguinte: "*A inteligência é um processo derivado do tateamento, verificado já nos animais inferiores, quando se encontram em situações que nem seus instintos nem seus automatismos permitem resolver*".

É modo de comportamento pré-inteligente.

O registo mnemônico das condutas anteriores ia constituindo o rudimentar acervo da experiência humana.

Nessa fase da evolução, pensar seria apenas evocar condutas; portanto, um resultado imediato da ação.

Paralelamente a êsse registo, a essa conduta evocadora em face dos estímulos ou já na ausência deles, e coincidindo com o período, aliás remotíssimo, da formação dos primeiros grupos humanos (expansão do instinto de sociabilidade) foi nascendo e aumentando a necessidade da comunicação da conduta, como satisfação também de novos imperativos bio-sociais de adaptação individual a êsses grupos ou sociedades embrionárias.

Tais reações ou comportamentos, para comunicação do modo de agir, consistiam na repetição da própria conduta, assistida pela operação mental primária — a memória — e exigida pelas necessidades bio-sociais.

Eram condutas impostas pelo sentimento de exigências orgânicas, instintivas, de conservação e defesa para o desenvolvimento; não suscitadas pelo pensamento, apenas pré-existente, esboçado pela memória — poder de evocar a experiência anterior, as ações já praticadas, e possíveis graças aos automatismos hereditários.

Por outro lado, também paralelamente à conduta evocadora (orientada pela plasticidade da matéria nervosa) ou conduta pré-inteligente, atuava o instinto da imitação, a que dava impulso a irreprimível tendência ídeo-motora.

Imitando o homem aos de seu grupo, adquirindo comportamentos reflexos-condicionados, ia enriquecendo a capacidade de

agir, aumentando, pela retenção mnemônica, a experiência e a conduta habitual.

Assim, quando sentia a necessidade bio-social inelutável de comunicar certa ação, executava a própria ação, impulsionando, nos outros membros do grupo, a conduta imitadora (fenômenos do contágio e da sugestão).

Tal maneira de agir, imposta por necessidades de cooperação que interessavam virtualmente ao próprio grupo, passou a ser algo reduzida, sendo a conduta exercida por modo cada vez mais restrito e econômico — a gesticulação (*lei do menor esforço*).

A ação, afinal, não seria integralmente repetida; mas simbolicamente, pelos gestos.

Esta fase de linguagem mímica (de que não se emancipou o homem atual) veio complicar a repercussão mental do comportamento, dando em resultado ampliar-se, por desdobramento, a conduta da memória com a aquisição da conduta previsora, alicerçada na experiência anterior.

Um gesto (*ação reduzida*) levava a prever a necessidade do comportamento por êle evocado.

Estamos em face da apercepção: as condutas preteritas, a experiência anterior, a orientar a ação diante de situações novas, aumentando, gradualmente, a eficiência do tateamento, com torná-lo mais rápido e seguro.

É o passado (*memória e hábito*) influenciando sobre o presente e o futuro (*previsão*).

Daí adaptações mais fáceis e acertadas, sempre indelêvelmente fixadas, tendendo a transformar-se nos automatismos adquiridos, aprendidos, ou comportamentos habituais, fundamentados nos reflexos-condicionados (*educação natural, espontânea, auto-educação pela ação em situações reais*, ou, numa palavra — *adaptação*).

Mas a própria gesticulação — redução de condutas em situações reais — simbolizadora da ação, foi se reduzindo e economizando, substituindo-se por condutas de um simbolismo ainda mais restrito e algo subtil: gritos, sons guturais imitativos das vozes da natureza, ruídos, etc.

É a transição da linguagem puramente mímica para a linguagem onomatopaica. Esta, aliás, não dispensava a colaboração dos gestos na exteriorização de estados quasi essencialmente afetivos — medo, cólera, tendências, instintos, desejos, dores, prazer.

Enriquece-se pouco a pouco a linguagem das onomatopéias, sendo estas, pois, reduções sonoras de gestos, por sua vez simplificações de comportamentos em contingências reais.

Temos, portanto: gestos, ação simplificada simbolicamente: onomatopéias, ação simbólica ainda mais simplificada.

Daí se conclue nada mais ser a linguagem do que ação reduzida, comportamento econômico, conduta simplificada — simbolismo da ação — mas ainda ação. Donde poder definir-se sinteticamente a linguagem como *ação simbolizadora da experiência da humanidade*.

Atente-se bem para a ação como recurso ou forma primitivíssima de comunicar sentimentos, necessidades, fenômenos afetivos, enfim: procedimento exterior ou exteriorização motora desses sentimentos ou de imperativos bio-sociais. Depois, os gestos, reflexos — sinais econômicos, ainda exteriorização motora. A seguir, as onomatopéias, exteriorização sonora, também reflexos — sinais, quasi eliminados os movimentos, agora reduzidos aos da bôca, únicos visíveis, pois são velados os do aparelho vocálico profundo.

A conjugação, porém, da mímica e das onomatopéias tornava a linguagem mais expressiva.

Está o homem numa fase de maior progresso mental. Já então, graças à memória, as condutas do hábito, da imitação, da previsão se amalgamam, estruturando um todo psicológico mais complexo, mais organizado, produto da ação substituída pelos simbolismos mímicos e onomatopaicos.

O psiquismo do ser humano já não é só afetividade, só sentimentos (*prazer e dôr*) determinados, em última análise, pelos imperativos do instinto de conservação, principal característico do processo vital: é, também, o primeiro alvorecer do pensamento...

Recapitemos: depois da ação real, integral, as ações simbólicas, reduzidas, criando condutas externas com mais fortes e complicadas repercussões internas.

É o pré-pensamento na sua marcha para o pensamento.

Entretanto, provido apenas dessa forma incipiente de conduta mental, dessa pré-inteligência derivada da vida puramente afetiva, motor da ação, era já o homem capaz de reagir, por maneiras mais adequadas e complexas, aos estímulos ambientes; a agir, a conduzir-se de modos mais ajustados à satisfação das necessidades, bem que reduzidas, de sua existência primária.

Vida afetiva sobrepondo-se à vida puramente orgânica; um lampejo de lucidez mental, iluminando o conjunto...

Existência pré-racional, como a de certos animais superiores.

Mas a capacidade de previsão confunde-se com a imaginação ou invenção. Prever é imaginar, inventar, um prelúdio de raciocínio. Donde se infere que, com a faculdade de adaptar-se a situações novas, a mente humana imaginava e esboçava os primeiros raciocínios, de uma simplicidade rudimentar.

Todo o comportamento nessas condições tinha mais profunda e ampla repercussão interior, permitindo novas condutas suge-

ridas pela previsão ou imaginação, essencialmente fundamentadas na memória, sendo esta, como sabemos, o registo mental da ação.

Sempre, portanto, confirma-se o seguinte: a ação criando a linguagem exterior e esta introvertendo-se para constituir o pensamento.

Recapitulemos de novo: ação em situações reais (*condutas automáticas inatas*); ação em situações figuradas, portanto já simbólica; ação reduzida (*simbolismo da mímica*); ação ainda mais reduzida (*simbolismo onomatopaico*).

Nesta fase das onomatopéias, as imitações dos sons da natureza ou produzidos por certos objetos seriam, como vimos, seus reflexos-sinais. Eram expressões de caráter afetivo, interjeições propriamente ditas, interjeições imperativas e fórmulas do imperativo.

Cada interjeição era de caráter holofrástico, isto é, equivalia a uma frase, chamada pelos glotólogos, *proposição-monómia*.

Quanto mais adquiria novas fórmulas de conduta, mais se complicava a existência do homem e vice-versa; mais se enriquecia e se complicava, pois, o simbolismo da linguagem; e esta mais se introvertia, estruturando o pensamento.

Já não bastariam, então, gestos e onomatopéias para a comunicação com os semelhantes.

Novas necessidades de comunicações mais prontas e eficientes, criadas, por outro lado, pela evolução do meio social, desdobraram as onomatopéias, motivando diferenciações entre os reflexos-sinais, que passaram a designar, separadamente, cousas e ações (*substantivos e verbos*).

Cada cousa ou ação, para ser comunicada econômica e eficientemente, era simbolizada por novas expressões; e estas, graças aos reflexos condicionados que se estabeleciam e se relacionavam em cadeias ou sucessões mais e mais complexas, eram capazes de sugerir com clareza os comportamentos (*verbos*) ou as imagens (*substantivos*) e idéias (*abstrações*) que simbolizavam.

O relacionamento desses símbolos, já então verbais em grande parte, constituíram os juízos; e o relacionamento destes permitia raciocínios, primeiro analógicos, depois lógicos.

Tudo, como se vê, fundamentado na ação, simbolizada pela linguagem.

Capaz de imaginar, portanto, tornou-se o homem capaz de abstrair, comparar e generalizar, processos esses integrados na imaginação, alcançando as condutas racionais.

A linguagem, então, se flexionava. Introvertida, era o pensamento flexível, elástico, adaptável a situações novas mais complexas, capaz de resolver dificuldades crescentes, economizando o tateamento e até dispensando-o.

Era a inteligência, estruturada, nascida da experiência, que guiava o ser humano, distanciando-o enormemente dos irracionais.

Note-se que a linguagem, redução da conduta real, é exterior: gestos, expressões fisionômicas, sons, vocábulos, proposições.

A princípio de ampla extensão, ou amplamenté motora (*ação real e ação figurada*); a seguir, ainda extensa, motora, mas reduzida (*gestos*); depois, ainda mais restrita, sonora, com motricidade quasi nula, uma vez desacompanhada da mímica; a seguir, introvertida, sem extensão nem motricidade aparente, segregada no íntimo — o *solilóquio*—isto é, o pensamento, a razão: conduta meramente mental ou comportamento interior.

Quem pensa, fala consigo próprio; pensar é empregar a linguagem. É impossível o pensamento sem palavras.

Assim, pensamento é linguagem interior; e linguagem é pensamento exteriorizado.

Em resumo: a ação automática instintiva, pela necessidade de ser comunicada, foi se reduzindo, tornando-se simbólica; êsse simbolismo exterior, uma vez introvertido (*resíduo da conduta, mas ainda conduta*), constituiu a linguagem interna. Esta é o pensamento.

A ação, satisfação de necessidades biológicas e sociais, portanto vitais, e expansão externa motora de sentimentos naquelas fundamentados (*afetividade*), reduziu-se, introverteu-se, vindo a constituir o pensamento.

É a conduta de plano motriz transformando-se em conduta de plano verbal.

Daí os comportamentos puramente mentais, isto é, da inteligência, originada dos instintos, e cuja expansão se tornou possível mercê do simbolismo verbal (*resíduo da ação*).

Para concluir: o homem não tem linguagem porque pensa, mas pensa porque tem linguagem.

A ação integral e a ação reduzida ou linguagem, constituem a própria razão.

#### BIBLIOGRAFIA E CITAÇÕES

- JOÃO TOLEDO — **Crescimento Mental** — «A psicologia atual acentua bem a precedência dos processos motores aos do pensamento: a criança age primeiro e depois pensa.»
- LUIZ G. FLEURY — **Educação**, Fevereiro 1930. — «Os princípios assim adquiridos pelo indivíduo seguem a ordem em que foram adquiridos pela raça (lei biogenética); o formular dos princípios é o processo final que vem após observação e aplicação e nunca é anterior a esta.»

- LOURENÇO FILHO — **Introdução ao estudo da Escola Nova**  
—«Para a psicologia de hoje, o pensamento, resultado da ação motriz, é uma ação reduzida, mas ainda ação. O homem não tem linguagem porque pensa, mas pensa porque tem linguagem.»
- IAGO PIMENTEL — **Psicologia**—«Aparelhos registadores apropriados e convenientemente aplicados mostram que, quando pensamos, mesmo no maior silêncio, a laringe, a bôca, a faringe, todo o aparelho vocal, enfim, está incessantemente movendo, embora de maneira imperceptível a nossos sentidos desarmados, como se estivessem articulando as palavras que nos passam pela mente.»
- HENRIQUE ANTÓNIO RIBEIRO — **Lições sintéticas de Psicologia**
- JORGE BERTOLAZO STELLA—**Vestígios da língua primitiva.**
- J. B. DAMASCO PENA — **Artigos diversos.**
- HENRI PIERON — **Psicologia Experimental.**
- AD. FERRIÈRE — **A lei bio-genética e a escola ativa.**
- JOSÉ RIBEIRO ESCOBAR — **Artigos diversos.**
- FARIAS BRITO — **A finalidade do mundo.**

- LOURENÇO FILHO — **Introdução ao estudo da Escola Nova**  
—«Para a psicologia de hoje, o pensamento, resultado da ação motriz, é uma ação reduzida, mas ainda ação. O homem não tem linguagem porque pensa, mas pensa porque tem linguagem.»
- IAGO PIMENTEL — **Psicologia**—«Aparelhos registadores apropriados e convenientemente aplicados mostram que, quando pensamos, mesmo no maior silêncio, a laringe, a bôca, a faringe, todo o aparelho vocal, enfim, está incessantemente movendo, embora de maneira imperceptível a nossos sentidos desarmados, como se estivessem articulando as palavras que nos passam pela mente.»
- HENRIQUE ANTÓNIO RIBEIRO — **Lições sintéticas de Psicologia**
- JORGE BERTOLAZO STELLA—**Vestígios da língua primitiva.**
- J. B. DAMASCO PENA — **Artigos diversos.**
- HENRI PIERON — **Psicologia Experimental.**
- AD. FERRIÈRE — **A lei bio-genética e a escola ativa.**
- JOSÉ RIBEIRO ESCOBAR — **Artigos diversos.**
- FARIAS BRITO — **A finalidade do mundo.**

# PRINCIPAIS REFORMAS MODERNAS NO ENSINO DA LEITURA

WILLIAM S. GRAY

Numerosas são as influências que têm contribuído para as reformas modernas no ensino da leitura. Esta discussão tem por intuito examinar abreviadamente três influências muito significativas, que são uma compenetração clara da grande variedade de usos da leitura da infância e na vida adulta, uma compreensão mais lata da importância de interpretação inteligente em tôdas as atividades ledoras, e um reconhecimento generalizado da necessidade da reforma dos métodos de ensinar a leitura.

O exame dos cursos de estudo em uso há vinte anos atrás mostra claramente que o ensino da leitura daquele tempo era dominado pela busca de três objetivos, a saber: a posse completa da mecânica da leitura, a formação de hábitos de boa leitura oral e o cultivo da apreciação da literatura. Embora valiosos em si mesmos, visam êstes objetivos primariamente o desenvolvimento de certos hábitos fundamentais de leitura e o estímulo da leitura em um campo um tanto limitado.

Durante êstes dez últimos anos têm mudado radicalmente os intuitos da instrução da leitura. Hoje em dia pensamos da leitura como um meio de ampliar as experiências dos meninos e das meninas, de estimular os seus poderes mentais e de ajudá-los a viver uma vida tão plena e tão rica quanto possível. Quer isto dizer que o alcance do ensino da leitura deve ser muito mais largo do que nas décadas passadas.

Para a mestra bem avisada, a leitura já não constitui mais uma matéria isolada no currículo escolar, senão um trabalho intimamente relacionado com quasi tôdas as atividades escolares. A instrução ministrada é larga e compreensiva em grau correspondente. Além disso, ela toma em consideração as atividades dos alunos fóra da aula e adota providências definitivas para animar as

atividades das quais faz parte a leitura. É evidente, porém, que um programa moderno de leitura ajuda os alunos a ocuparem-se de atividades convenientes tanto na aula como fóra da aula, a fim de que as suas vidas sejam saudáveis, ricas, estimulantes, produtivas e criadoras, tanto quanto o permitirem as suas respectivas capacidades.

As modernas reformas na leitura baseiam-se no fato de que a interpretação inteligente constitue um objectivo de maior importância. Há vinte anos atrás a leitura oral era o objecto de tanta acentuação que pouco ou nenhuma atenção se dava a outros aspectos da matéria. Investigações recentes fazem ver que as crianças e os adultos lêem primordialmente para obtenção de conhecimentos, para conseguir auxílio na solução de problemas, para satisfazer o interesse e a curiosidade e para conseguir prazer durante as horas vagas. Na consecução destes fins e muitos outros o leitor precisa dirigir a sua atenção primordialmente para o conteúdo, precisa pensar claramente à medida que lê, e precisa acomodar a sua velocidade no ler ao fim visado. De maneira muito geral a leitura é um processo de raciocínio correto que é estimulado e orientado pelas impressões recebidas dos símbolos impressos.

A acentuação que se tem dado ultimamente à leitura silenciosa nasce de dous fatos, a saber que este tipo de leitura se emprega muito mais frequentemente do que a leitura oral, e que habilita o leitor a concentrar os pensamentos sobre o conteúdo do que lê. Agora que está claramente conhecida a distinção entre a leitura oral e a leitura silenciosa, precisamos dirigir a atenção para os métodos que se podem empregar na obtenção de uma interpretação inteligente em todos os tipos de atividades da leitura. A este propósito convém tomar em consideração os diversos intuitos pelos quais se lê, acentuando-se os hábitos da leitura meditada, que habilita o leitor a conseguir convenientemente o objectivo visado, como, por exemplo, lendo para encontrar respostas a perguntas, para obter informações que o ajudem a resolver um problema, a determinar o intuito do autor, para seguir direcções ou para gozar uma boa história.

O terceiro fato que conduziu às mudanças recentes no ensino da leitura é o de que os métodos tradicionais não contam com o desenvolvimento rápido de todas as atitudes, hábitos, e habilidades na leitura que são essenciais. Os empregos sociais mais generalizados da leitura apresentam novas exigências que os métodos tradicionais não satisfazem. A descoberta do fato de que os objectivos diferentes da leitura são acompanhados do emprego de processos diferentes no ler tem criado a necessidade de métodos de ensino capazes de promover hábitos de leitura in-

teligente para cada objetivo útil entre uma certa variedade dos mesmos. Os estudos de laboratório no relativo aos movimentos dos olhos na leitura tem levado a um conhecimento mais claro dos hábitos fundamentais da leitura e dos métodos por meio dos quais se desenvolvem. A boa mestra de leitura está por isso procurando sempre métodos melhorados que a auxiliem na consecução econômica e eficaz de resultados.

# A LEITURA NO PRIMEIRO GRAU

GERTRUDES T. SHIPLEY

Muito poucas pessoas interessadas na instrução primária duvidam hoje em dia do valor da fase anterior ao livro no ensino da leitura inicial. Seria difícil exagerar tal valor, pois é durante estas primeiras semanas da vida escolar que se fixa permanentemente a atitude da criança para com a leitura. O desejo de ler que existe na generalidade das crianças quando primeiro vêm para a escola pôde ser desenvolvido ou destruído dentro de um breve espaço de tempo. O objetivo último e anelado de toda instrução de leitura é a aquisição do hábito de leitura, hábito que permitirá ao indivíduo adulto o gozo de muitas horas de lazer com um bom livro.

Assim, pois, como tantas cousas dependem do início da leitura, que poderemos nós professoras fazer para assegurar a aquisição não só da capacidade para ler senão também do desejo de ler, que é igualmente importante? As duas cousas devem ir de mãos dadas se é que esperamos fazer da leitura uma alegria e não um trabalho penoso.

As primeiras atividades da leitura devem basear-se nas experiências das crianças. Sempre que se perde uma oportunidade para utilizar o rico fundo das experiências pré-escolares e atuais da criança, opera-se uma quebra no seu crescimento normal e se lhe impõe uma perícia formal em vez de induzi-la a uma experiência genuína e viva. O seu vocabulário oral pre-escolar deve constituir a sua iniciação no vocabulário desusal necessário para a leitura. Dêsse modo se simplifica o primeiro ensinamento da leitura, porque a professora tem apenas de acrescentar o símbolo *visual* ao símbolo *oral* cheio de significação que a criança já possui.

O primeiro problema é este: Qual a melhor maneira de ligar o símbolo oral ao símbolo visual? Durante toda a sua vida a criança tem estado ocupada ativamente em cada minuto do seu dia de vigília. Não está pronta para sentar-se passivamente com o livro na mão e ouvir dizer que esta palavra significa *rapaz* e que aquela outra quer dizer *menina*. Nem está pronta para enfrentar as dificuldades mecânicas de lidar com um livro. Nós procura-

mos, hoje em dia, no ensino dos princípios da leitura, providenciar para a alegria da criança na atividade e para a sua sofreguidão para fazer alguma coisa. As atividades motoras constituem a base das suas primeiras experiências na leitura. A professora marca algumas destas no quadro negro e algumas de interesse mais duradouro ela assinala de forma mais permanente. Emprega sentenças de ação que a criança tenha um motivo real para ler silenciosamente com correção, pois, se consegue ler, tem o prazer de executar a atividade sugerida. Póde sair do banco e correr para a porta, ou então terá de rolar a bola, em obediência à direção: *Rola a grande bola vermelha*, escrita no quadro negro pela professora. Tem de procurar ler os avisos pregados na tableta dos boletins; pois do contrário póde perder alguma notícia que lhe seja de importância vital. Observa atentamente tudo quanto se acha escrito no quadro negro, pois em regra geral disso resulta alguma coisa bastante agradável. Os dizeres poderão ser: *Vamos brincar com a caixinha de segredos*, ou *Queres ir dar um passeio?* Não quer ficar um minuto atrás dos seus vizinhos no descobrir o que se segue no programa. A intervalos freqüentes no correr do dia é chamada para ler alguma coisa, e cada vez que isso se dá encontra um motivo real para se esforçar.

Os assuntos escolhidos para as atividades da leitura que precede o livro devem ser variados. Quanto maior fôr a variedade e quanto mais numerosas as atividades, tanto menos necessidade haverá de exercício que constitue trabalho penoso. Assuntos que valham a pena podem ser derivados das experiências comuns (passeios, jogos, partidas, excursões, feriados, atividades caseiras, dramatizações, etc.); da literatura de interesse comum (narrativas, poesias infantis, charadas), e de fontes existentes na natureza (um animal de estimação, o aquário da escola, uma casca de ovo, um canteiro de flores, etc.).

A professora deve consultar freqüentemente o vocabulário do primeiro livro de leitura que se pretenda utilizar, sempre que isso se possa fazer de maneira natural, entretecendo algumas das palavras mais freqüentemente usadas nas experiências da leitura anterior ao livro. Deve, porém, ter muito cuidado em não limitar o vocabulário empregado, durante a fase que precede o livro, ao que tenha de ser usado no primeiro livro de leitura. As crianças durante esta fase precisam e devem ter muitas palavras que não se encontram nos primeiros livros de leitura. Por exemplo, logo de princípio precisam saber o que dizem os sinais do tráfego, a significação de um sinal de *pintado de fresco* e muitos outros avisos importantes, cuja leitura lhes é necessária na sua vida quotidiana. As necessidades da classe no relativo à leitura devem determinar a escolha dos assuntos.

# A LEITURA DE LIVROS NO PRIMEIRO GRAU

MARJORIE HARDY

O professor encarregado de ensinar principiantes na leitura ve-se confrontado por estas duas questões:

Quando é que se deve dar livros às crianças?

Que processo deve o professor empregar no ajudar as crianças a ler nos livros?

O tempo de começar a leitura de livros e o modo de o fazer depende do objetivo que o professor espera que as crianças realizem com a leitura até o fim do ano.

Uma das cousas que o mestre de principiantes de leitura deve fazer em primeiro lugar é cuidar de que as crianças façam, logo no começo, associações felizes com a leitura e com o aprender a ler. A atitude da criança para com a leitura deve ser uma atitude tal que a leve a pensar que a leitura é uma cousa muito agradável de fazer. Não deve pensar da leitura como de um exercício escolar ou uma mera aprendizagem de lições. Assim, pois, o que contribue grandemente para o fim último e que o professor do primeiro grau póde ajudar os seus alunos a conseguir é a atitude correta para com a leitura.

Uma outra cousa importante que o professor deve ajudar o aluno a conseguir desde o princípio é o início de bons hábitos de leitura. O aluno deve considerar a leitura como raciocínio dirigido por meio da página impressa. Para o aluno a leitura deve significar leitura silenciosa com plena compreensão e não leitura oral corrente. Atitude, hábitos e habilidades não são susceptíveis de serem ensinados. O aluno precisa adquirí-los por ato próprio. Precisam formar parte da *anatomia mental* da criança. O papel do professor no ajudar a adquirí-los consiste em primeiro lugar em compenetrar-se de que a criança precisa ter uma oportunidade para crescer mentalmente. As cousas precisam ser primeiro percebidas intuitivamente pela criança, que deve ter tempo para deixá-las calar na sua consciência, antes de se poder esperar qualquer manifestação das cousas desejadas na fórmula de realizações...

No determinar o que se deve ter conseguido no fim do primeiro ano é claro que nem tôdas as crianças em um dado grau serão iguais em capacidade até êsse ponto. No entanto poder-se-á dizer que em condições normais as habilidades na leitura para a generalidade dos alunos do primeiro grau devem ser as seguintes:

- 1) Todos os alunos devem ter a atitude correta para com a leitura. Devem pensar na leitura de conjunto com muitas cousas fóra dos seus livros. Devem considerar que ler é uma das cousas mais agradáveis que pôdem fazer na escola.
- 2) Tôdas as crianças devem considerar o ler como *pensar*, e não como a mera enunciação de palavras.
- 3) Tôdas as crianças devem patentear que se acha despertado o seu interêsse na leitura e no aprender a ler.
- 4) Com poucas exceções as crianças devem mostrar bastante independência para poderem ler qualquer trecho simples silenciosa e oralmente com plena compreensão.
- 5) Algumas crianças devem mostrar bastante independência para lerem silenciosa e oralmente com plena compreensão qualquer trecho que trate de assuntos de que tenham experiência. Estas crianças terão interêsse e desejo de ler juntamente com um tal grau de independência que lerão uma grande soma de matéria voluntariamente na escola e em casa.
- 6) Algumas crianças não terão nenhuma independência. Só lerão depois de se lhes ter dado a preparação. Estas crianças terão interêsse e desejo de ler mas precisam de mais tempo e auxílio para adquirirem independência. Estas crianças não são fracassos no sentido de terem fraquejado no seu trabalho. Não estavam prontas para fazer o trabalho que as outras faziam. Desenvolvem-se muito de vagar. Foi-lhes necessário mais tempo para se aprontarem para ler em primeiro lugar.

#### QUANDO SE DEVE DAR LIVROS À CRIANÇA PARA LER?

A criança deve ter uma oportunidade para ver livros, e para falar a respeito de livros desde o primeiro dia de aula. Freqüentemente algumas crianças começam a se ensinar a si mesmas pelo fato de terem esta experiência. Não convém empregar livros para a leitura na classe senão depois que a criança tiver dado provas de estar pronta para ler. Assim, pois, a prontidão para ler torna-se o fato importante que devemos considerar.

É possível que uma criança adquira a prontidão na leitura em casa ou em um jardim de infância. Tal criança procurará voluntariamente os livros para ler. Entretanto, a maior parte das crianças não estão prontas para ler os livros quando entram para o primeiro grau. Muitas vezes, no primeiro dia de aula, a criança dirá: *Quero aprender a ler*. Tal observação não é prova de que a criança tenha um desejo verdadeiro de aprender a ler. Provavelmente ficou impressionada em casa com o fato de que vai para a aula para aprender a ler. É provavelmente obrigada a responder diariamente às pessoas de casa que lhe fazem perguntas como esta: *Estás a aprender a ler? Que palavras aprendeste hoje? Já aprendeste as letras?* O professor sabe que o desejo de ler precisa vir da própria criança. Não se póde obrigá-la a ter tal desejo.

É durante o período anterior à cartilha que a criança deve desenvolver certa prontidão na leitura. A maior parte dos casos que constituem problemas na leitura mais tarde ocorrem porque não se deu instrução de leitura à criança antes de ter ela percebido que há uma cousa que se chama leitura e antes de se ter realmente interessado por ela.

Assim, pois, a prontidão na leitura assinala o tempo para começá-la no livro. Verdade é que o progresso ficará retardado se não fôr dada em primeiro lugar a base da leitura, mas o certo é que as crianças podem fazer progresso mais rápido pelo fato de terem essa base.

Concedemos que a partir do período anterior à cartilha a criança já tenha adquirido as seguintes cousas que mostram que está pronta para aprender a ler nos livros:

- 1) O interêsse pelos livros, despertado pelo fato de ter tido oportunidade para manusear livros, ver livros que lhe sejam mostrados e ouvir falar a respeito deles. Associações felizes feitas com livros.
- 2) Uma noção de importância e prazer derivados da leitura, — colhida pelo fato de ter tido uma oportunidade de ver como se emprega a leitura de maneiras que lhe são vitais.
- 3) O senso da composição, senso da sentença, e o senso da palavra, — adquiridos por ter tido uma oportunidade de participar na organização de composições de grupo (a narração de experiência).
- 4) A mecânica simples da leitura, movendo-se os olhos da esquerda para a direita e pela página abaixo, — adquirida pelo fato de ter tido uma oportunidade de ler o seu próprio material de estampas sob o estímulo do interêsse e com a fiscalização do professor.

- 5) A capacidade de concentrar, escutar atenta e inteligentemente as histórias contadas ou lidas, — adquirida por ter tido a oportunidade de ouvir ler e contar histórias adequadas à sua fase.
- 6) Raciocínio claro e a capacidade de contar uma história de maneira inteligente, — adquiridos por ter tido oportunidades para contar a história.
- 7) O hábito de pensar do material impresso e escrito como uma *história acerca de alguma coisa* ou como contando *alguma coisa*, não como meras letras e palavras. O fundo, o sentido ocupa o primeiro lugar no espírito da criança.

A criança que tiver tais habilitações fará uma observação como esta:

*Eu vi uma história que parece boa em um livro em cima da mesa. Podemos aprender a ler e ver o que diz?*

É o momento oportuno para dar livros aos que tiverem mostrado algumas provas das qualidades necessárias para começar a leitura. Tais meninos não vão receber instrução em leitura, mas vão receber auxílio em fazer essa coisa que pediram para fazer. O fato de que um menino mostra desejo facilita ao professor o trabalho de dar êsse auxílio, e facilita à criança o aprender a ler.

### QUE PROCESSO CONVÉM EMPREGAR NO AJUDAR O MENINO A LER NOS LIVROS?

Os meninos que já tiveram uma oportunidade para desenvolver a prontidão na leitura terão feito associações agradáveis com livros e quando mostrarem o desejo de ler livros, será o desejo de gozar, por meio da leitura, o conteúdo dos livros. O papel do professor será primeiro escolher o trecho conveniente para o menino ler e, em segundo lugar, empregar um processo tal no ensinar que resulte ficar o conteúdo em primeiro plano no espírito do menino.

A escolha de material para a leitura do primeiro livro é um dever importantíssimo do professor. O melhor tipo a escolher é um que contenha histórias breves, contadas de maneira simples e natural. O menino deve ler trechos não só imaginativos senão também factíveis. O material factível é o melhor para servir de ponto-de-partida se as histórias se baseiam em experiências comuns à maior parte das crianças e compreensíveis de tôdas. Êste material é uma continuação natural do material empregado durante a fase anterior à cartilha. Os meninos fazem progressos mais rápidos depois de começar o livro se as histórias possuem continui-

dade de interêsse. Interessam-se em acompanhar as experiências dos mesmos personagens em todo o correr dos livros, e êsse interêsse serve de estímulo que impele o menino a querer sempre estar lendo para diante, o que constitue um belo desideratum.

À medida que o menino vai adquirindo independência, o material do livro deve ser tal que lhe dê uma oportunidade para sentir o seu poder na leitura. Dando-lhe material interessante e simples que êle possa ler com pouco preparo, o professor o ajuda a tornar-se independente. O menino deve ter uma grande quantidade de matéria simples e interessante para ler, pois *aprende a ler lendo*.

Que é que se espera que o menino faça com as primeiras histórias da cartilha? Deverá ser exercitado em tôdas as palavras que aparecem na história para depois receber o livro, esperando-se que possa ler a história palavra por palavra? Não. Ao contrário, dar-se-lhe-á um preparo completo do conteúdo em primeiro lugar, isto é, contar-se-lhe-á uma história nas palavras exatas do livro. Em seguida êle tornará a contar a história, com o auxílio do professor. Depois, quando se lhe der o livro, espera-se que esteja nas condições de guardar no espírito o conteúdo de tôda a história e ligar com êsse conteúdo os símbolos das palavras com as quais foi contada.

Depois de ter a criança contado a história uma vez com o auxílio do professor, deve em algum período separado, obter mais auxílio antes de tornar a ler a história. Deve ter uma oportunidade nesta ocasião para ver grupos de palavras separadas da história e impressos em cartões. Dá-se-lhe então um ensejo para reunir os grupos de palavras e as palavras isoladas em um porta-cartão de estampas de maneira tal que as palavras possam ser vistas em uma combinação significativa. O professor pôde reunir os cartões de modo que formem sentenças da história. Convém dar aos meninos uma oportunidade para arranjarem as sentenças fazendo assim o menino tornar-se côncio das palavras de maneira natural e sem perder o conteúdo da história.

No seguinte período de leitura pôde-se tornar a ler a história, proporcionando ao menino uma oportunidade para ligar palavras com a história depois de ter recebido preparo para assim fazer com cartões. Entretanto, nessa ocasião, não convém mencionar especialmente formas de palavras, pois quando o menino está re-tendo no espírito o conteúdo, as formas de palavras ou a mecânica fazem solução de continuidade no seu pensamento.

Quando o menino le no livro deve-se tratar de conservá-lo no ambiente da história por meio dos comentários do professor sobre o conteúdo dela. Quando o menino le algumas das primeiras histórias no livro, êste auxílio virá por meio de algumas instruções

do professor como, por exemplo: *João, le a parte que conta do homem que disse que não queria ir.*

Depois de ter o menino lido as seis ou sete primeiras histórias no seu livro e adquirido alguma independência, o professor deve continuar a conservá-lo no ambiente da história, mas deve dar-lhe menos apóio quanto ao conteúdo. Em vez de dizer: *Le a parte que conta do homem que disse que não queria ir*, deve dizer: *Le a parte que conta o que o homem disse.*

Depois da leitura de tôdas as histórias o professor deve ter no espírito ao menos uma pergunta que fará à criança. Esta pergunta deve ser uma que não se responda em outras tantas palavras na história, mas que possa ser respondida por meio de uma conclusão derivada de alguma cousa dita na história. Por exemplo, póde-se deixar de dizer em outras tantas palavras que o que ocorreu deu-se na primavera, mas o fato de que foi dito na história que o homem estava plantando couves daria a entender que o que se deu aconteceu na primavera.

O professor de leitura no primeiro grau tem uma grande responsabilidade. Guardando constantemente no espírito o objetivo da leitura para o qual o menino deve progredir, ajudando-o a preparar-se para dar o primeiro passo, e então dando-lhe o auxílio conveniente no tempo oportuno à medida que o menino progride com a sua própria velocidade máxima, o professor o está guiando para a meta conveniente e tornando possível que o discípulo aprecie cada passo do caminho.

# O ENSINO DA LEITURA NO SEGUNDO GRAU

EVA E. GERSTMAYER

Quando as crianças entram para o segundo grau é de esperar que possuam já um verdadeiro desejo de ler e um amor incipiente aos livros. Além disso, as crianças deveriam estar em condições de ler as cartilhas e os primeiros livros de leitura com bastante independência; deverão poder juntar palavras, cientes de que êstes símbolos da página impressa têm uma significação para o leitor.

Dada esta base, a professora do segundo grau deve tratar de:

- 1 — Ampliar o interêsse e o amor pela leitura.
- 2 — Desenvolver ainda mais as fases mecânicas do processo da leitura.
- 3 — Desenvolver os hábitos e as associações que formam a base para ler oralmente com facilidade.
- 4 — Proporcionar uma boa base para o hábito maduro da leitura em silêncio, desenvolvendo os hábitos e as associações essenciais na leitura para obter o significado.

O livro básico não constitue a única oportunidade de leitura para o aluno do segundo grau. Surgem oportunidades de muitos modos, de maneira que êle se acha constantemente confrontado com situações de leitura. Na taboleta de notícias aparecem diariamente comunicações e instruções às quais as crianças são obrigadas a atender sem auxílio do professor. Sempre que haja experiências especialmente agradáveis na classe, relativas a viagens, atividades de saúde, trabalhos manuais, dramatizações, férias, um animal predileto, esportes e outros assuntos, a experiência pôde ser sumariada e lida, caso haja motivos suficientes para que constitua um registo permanente. Constituem também fontes independentes da leitura a biblioteca escolar e os diversos livros cuidadosamente escolhidos da biblioteca pública.

Já que a leitura de bons livros constitue a maior unidade do trabalho, seguem-se algumas instruções sôbre a maneira de fa-

zê-la. Deve existir sempre um motivo para a leitura de cada lição. As crianças nessa classe devem ler para se inteirarem da história. A narração da história anteriormente à leitura destruirá um dos melhores motivos para lê-la. Não quer isto dizer que a criança deve ter sempre uma história nova para ler. Nestes tempos inquietos, quando tôda a gente vive à procura de experiências novas e sensacionais, convém inculcar na criança um amor ao valor da leitura embora não seja ela inteiramente nova. As histórias de valor não devem ser lidas apenas uma vez e depois deixadas ao olvido. Assim como temos prazer em rever de tempos a tempos um bom amigo, assim também temos prazer em reler as boas histórias em diversos livros de leitura. Falta-lhe então o motivo da novidade, mas assiste-lhe a qualidade de ser conhecida e estimada, e muitas vezes a criança, vendo-a assim em novo meio, torna a lê-la com grande prazer. A dramatização ou a pantomima oferecem um bom motivo para a leitura silenciosa, podendo assim o professor e os próprios alunos verificar o grau de correção com que foi lida a história silenciosamente.

Qualquer tentativa de leitura oral deve ser geralmente precedida pela leitura silenciosa. O estudo silencioso preliminar auxiliará a vencer qualquer dificuldade mecânica, do que resultará uma leitura mais corrente. Em alguns trechos da leitura pôde haver porções que não serão lidas em voz alta. Nesse caso, afim de se certificar do grau de acerto com que a criança apanhou o sentido de tais porções, convém fazê-la repetir o sentido em suas próprias palavras ou então representá-lo por meio da ação. Os parágrafos que apresentem dificuldades especiais não devem ser lidos na classe, mas o seu sentido deve ser clarificado por meio de uma discussão a respeito dêles.

Uma troca de perguntas e respostas entre as crianças, baseada sobre a história lida silenciosamente, pode às vezes tomar o lugar da leitura silenciosa. Outros dous tipos de leitura cujos motivos pouco diferem entre si são a leitura dramática e a leitura perante um auditório.

Uma situação de auditório pôde ser constituída por três elementos: o papel desempenhado pelo leitor, o papel desempenhado pelo professor e o papel desempenhado pelas crianças que constituem o auditório. O aluno que lê em voz alta deve-se compenetrar da sua responsabilidade e ler de maneira tal que possa ser ouvido sem esforço da parte do auditório. Deve ler de maneira natural afim de transmitir o verdadeiro sentido aos ouvintes e deve-se esforçar por tornar cada vez melhor a sua leitura. A professora deve escutar com interêsse e simpatia, dirigindo perguntas hábeis ao auditório afim de se certificar da sua compreensão, e clarificar quaisquer sentidos vagos e fornecer críticas

construtivas. De tempos a tempos ela própria lerá certas porções do trecho escolhido. Se qualquer parte do trecho não tenha sido bem compreendida pelo auditório, dá sempre belos resultados animar as crianças a fazerem perguntas insistentes até que obtenham, a contento próprio, a significação desejada. É êste o papel do auditório, que, como ouvinte interessado, deve tomar parte em comentários informativos sôbre o trecho lido.

OBJETIVOS NA LEITURA DO SEGUNDO GRAU. — Os três grandes objetivos para a leitura do segundo grau são:

- 1) Compreensão.
- 2) Correção e independência.
- 3) Velocidade e desembaraço.

*A compreensão* — Pode ser adquirida por meio do estudo dirigido e da leitura independente. No estudo dirigido a professora poderá escrever as perguntas no quadro negro e as crianças poderão estudar certas páginas designadas, a fim de encontrar as respostas. Durante o estudo de uma história as próprias crianças podem preparar perguntas bem pensadas para dirigir à classe; ou podem preparar observações sôbre pontos importantes e interessantes da história; ou podem preparar a história para dramatização. Dous dos melhores exercícios que as crianças podem preparar em suas próprias carteiras, com o fim de desenvolver a compreensão, são o emprêgo de frases complementares baseadas sôbre a história e a classificação das palavras sob os convenientes cabeçalhos. No desenvolver de um projeto surgirão certas dificuldades que poderão ser resolvidas durante o período de leitura. A professora poderá escrever no quadro negro instruções sôbre um jôgo, um recado, um desenho ou um trabalho de construção, instruções essas que devem ser cumpridas independentemente pelos alunos. Constitue um dos melhores auxílios no desenvolvimento da compreensão, uma biblioteca atraente na sala de aula, à qual as crianças possam recorrer livremente, e da qual podem retirar livros à vontade, pelo simples desejo de ler histórias. Nestas condições a criança le com absoluta atenção, pois não se acha preocupada com o que a professora venha a perguntar; o seu interêsse está completamente preso à história.

*Correção e independência* — Adquirem-se estas qualidades por meio do estudo de palavras novas e difíceis em sentenças e frases ensinadas durante o período de preparo para a leitura. Convém exercitar a classe na repetição das palavras, tendo-se o cuidado, porém, de apresentá-las primeiramente em frases, pois as palavras raras vezes aparecem isoladas e a frase serve para lhes dar

sentido. No segundo grau deve-se reservar um breve período durante o dia para instruir a classe sobre os elementos dos vocábulos, tendo-se o cuidado de escolher para estes exercícios palavras cuja parte básica seja bem conhecida da classe. Neste estudo as crianças devem aprender a atacar afoutamente os vocábulos novos, separando-os nos seus elementos conhecidos. Deve-se também animar durante a lição da leitura esta maneira desembaraçada de atacar os vocábulos novos, se se quer que as crianças venham a adquirir independência na leitura.

*Velocidade e desembaraço* — O grande segredo da aquisição de velocidade e desembaraço está em ler muito. Deve-se dar à classe muita prática em leituras fáceis, fazendo-a passar gradualmente para leituras mais difíceis ao passo que fôr adquirindo facilidade. A leitura vagarosa e interrompida resulta principalmente do pequeno alcance visual do leitor. A melhor maneira de alargar o alcance visual é de mostrar rapidamente ao aluno cartazes contendo frases curtas e depois ir aumentando o tamanho das frases. No exercício de leitura de frases deve-se tomar nota do tempo, e ir diminuindo gradualmente o da exposição da frase. É preciso corrigir quaisquer hábitos que as crianças tenham adquirido de mover os lábios, menear a cabeça e trabalhar com os dedos enquanto lêem, pois isso tende a diminuir a velocidade da leitura.

# A L E I T U R A

## NOS GRAUS INTERMEDIÁRIOS

MARY A. ADAMS

A professora dos graus intermediários defronta responsabilidades na classe de leitura que, embora menos aparentes, não são menos definidas do que as da professora primária. Depois de terminar com êxito o segundo grau, os alunos possuirão, como aquisição principal de leitura, a habilidade de derivar sentido dos símbolos escritos; e como predicados secundários, a facilidade de se utilizar com acêrto das diferentes partes do livro, e terão adquirido também certas atitudes mentais, como, por exemplo, o interêsse pela leitura. Tais aptidões e tais atitudes constituem o cabedal das crianças ao entrarem para o quarto grau e formam a base sôbre a qual a professora e os alunos terão de edificar.

Devido às diferenças individuais, o grau destas aptidões e destas atitudes deverá variar consideravelmente de aluno para aluno nas aulas intermediárias. Porisso o primeiro dever da professora dos graus quarto, quinto e sexto, é de se certificar se os seus alunos *pódem ler*. O seu primeiro passo deve ser o de fazer um estudo científico do conhecimento da leitura possuído pelos alunos de sua classe. Deve então proceder a uma análise inicial dos resultados desta investigação, a um agrupamento flexível dos alunos baseado nas suas necessidades e nas suas aptidões e a um programa de instrução designado a satisfazer essas necessidades e a exercitar adequadamente essas aptidões.

Outra responsabilidade do ensino da leitura nas aulas intermediárias é a de proporcionar aos alunos numerosas e amplas experiências. Existem razões específicas de natureza psicológica e pedagógica para o emprêgo de muitos tipos diferentes de material de leitura nesta fase do curso escolar. Os crescentes interêsses das crianças de idade própria para os graus intermediários apresentam à sua percepção novos mundos que ficam além do horizonte de sua comunidade. Ainda mais, o grande alcance do currículo exige muita leitura de diferentes espécies de matéria. O tempo dedicado a cada uma destas matérias na classe é muito breve para que se possam formar a seu respeito associações ani-

plas e impressões profundas, a não ser que o trabalho em cada uma delas seja ampliado por meio de textos, referências, e livros suplementares.

O segundo exemplo serve para frisar êste ponto. Uma professora do quinto grau que se propusesse a desenvolver o seguinte tema: *O que devemos aos gregos*, naturalmente recomendaria a seus alunos que consultassem os livros de texto existentes. Mas limitá-los a isso teria o efeito de privá-los de muita experiência que viria dar vida e interêsse à história e que, ao mesmo tempo, serviria para aumentar a sua experiência de leitura. Consultar os livros de referência em casa, na escola e nas bibliotecas e ler algumas das múltiplas histórias referentes aos deuses gregos, constituiriam experiências de leitura muito variadas que poderiam com proveito ser incluídas no desenvolvimento dêste ponto histórico no curso intermediário.

Se a professora mantiver o grande objetivo de desenvolver nas crianças aptidões e atitudes tais que possam ser aplicadas eficazmente às exigências da vida, isto constituirá ainda outro motivo para ampliar o programa da leitura escolar. As crianças precisam entrar em contacto não sòmente com as exigências da escola, se não também com as da vida. Dêste aspecto da questão existem duas fases. Lemos para adquirir informações necessárias ou desejáveis. A maior parte destas informações nos vêm dos jornais e das revistas. No correr da vida lemos também para distração e cultura. Lemos, portanto, o romance mais popular ou um tratado clássico ou filosófico, conforme o gôsto de cada indivíduo. Embora a professora do curso intermediário não possa desenvolver completamente essas aptidões, pôde, no entanto, proporcionar oportunidades agradáveis de leitura informativa e recreativa e assim lançar as bases de bons hábitos de atitude de leitura.

É difícil calcular a quantidade de leitura que deve entrar na esfera dos graus intermediários, pois os seus limites são elásticos. Deve certamente abranger material referente à história, geografia, educação cívica, história natural, higiene, estudos científicos simples, literatura e arte. Deve proceder de jornais, revistas, livros de texto, livros de leitura suplementares e até de romances. Deve incluir também a poesia. Acima de tudo é preciso que o estilo e a linguagem de tôda a leitura se coadunem com as aptidões dos alunos dos 4.º, 5.º e 6.º graus.

Dada a conveniência desta variedade de experiências em matéria de leitura, a professora que pretender por em prática tal programa ve-se logo confrontada com uma séria responsabilidade — a de fazer com que todos os seus alunos leiam. A solução dêste problema envolve dous processos: primeiro, despertar e desenvolver no aluno o interêsse pela leitura; e segundo, enca-

minhar o seu gôsto de maneira que os tipos de leitura por êle escolhidos sejam de valor. Embora lógicamente estas duas fases possam ser separadas, psicológicamente são tão intimamente ligadas que os processos que trazem êxito a uma fase melhoram forçosamente a outra.

Para conseguir êste fim, póde-se lançar mão de diversos meios mas devem-se observar sempre dous princípios fundamentais. Primeiro, as crianças precisam ser rodeadas de muitos *motivos para ler*. Sempre que fôr possível, deve-se proporcionar aos alunos muitas oportunidades específicas para a leitura suplementar, referentes às matérias do currículo. Convém também colocar no quadro de anúncios listas de leituras. Estas listas serão mais interessantes se a professora juntar a cada título alguns comentários sôbre o trabalho. Com a cooperação dos alunos póde-se formar uma biblioteca de classe. Se houver bibliotecas escolares nas proximidades, a professora deve agir de maneira a tornar necessário que os alunos consultem tais bibliotecas. Outro método de suscitar um desejo pela leitura consiste em ler aos alunos certos trechos de um livro, deixando a leitura em um ponto de tal interêsse que os alunos por si irão procurar a sua continuação. Um segundo princípio a ser observado neste processo de induzir os meninos a lerem independentemente é o de tomar nota de tudo quanto lêem. Póde haver para isso uma carta de leitura encimada por uma ilustração apropriada e contendo colunas para o registo do nome do aluno, o título do livro, o nome do autor, o tipo de livro, a data de leitura, e os comentários individuais do aluno. Os alunos podem também fazer trabalhos escritos sôbre os livros que tenham lido e depositá-los em uma caixa destinada a êste fim, para serem lidos em determinadas ocasiões na classe. Êstes trabalhos também podem ser compilados em um livro de classe intitulado: *O que estamos lendo*. A revista oral do livro também oferece oportunidade de julgar da leitura dos alunos. Neste trabalho é bom sujeitar o aluno a um limite de tempo e dar aos seus colegas a oportunidade de julgar dos méritos do livro mediante a sua revista, respondendo à seguinte pergunta: *Depois de ouvir esta revista, tenho ou não vontade de ler o livro?* São também valiosos os clubes de leitura e outras atividades que proporcionem oportunidades adicionais de leitura. A professora bem avisada não se limitará a um só processo, mas lançará mão de numerosos e variados métodos.

Para que os alunos no curso intermediário leiam com interêsse, com compreensão e com discriminação as matérias abrangidas nas esferas acima referidas, deverão possuir um número específico de aptidões, entre as quais salientam-se as seguintes: a interpretação de palavras novas, a utilização correta das diversas partes

do livro, a leitura superficial feita com inteligência. Algumas destas aptidões devem ser iniciadas na aula primária e tôdas elas devem constituir hábitos formados até o fim do sexto grau. Aí está, pois, outra responsabilidade do curso intermediário.

- a) *O desenvolvimento da independência no adquirir o vocabulário* deve proceder por dous modos: Primeiro, os meninos devem aprender a interpretar os vocábulos novos estudando-os dentro da frase. Segundo, devem adquirir facilidade na utilização do dicionário. Com êste fim em vista, a professora prudente empregará desde o princípio exercícios destinados a desenvolver rapidez na procura dos vocábulos. Êste trabalho deve obedecer a um limite de tempo. Dous exercícios bons para isto são: mandar dispor em ordem alfabética uma lista de palavras; organizar um concurso grupal ou de classe para a procura de palavras. O uso correto do dicionário implica também o saber escolher, entre os diversos significados de uma palavra, o mais apropriado à situação em questão. No princípio a professora terá que trabalhar junto com a classe e habituar os alunos a substituir a definição pela palavra nova, a fim de julgar do acêrto da seleção. Outro exercício de dicionário consiste em fazer com que os meninos aprendam a pronunciar as palavras por meio da silabação e das indicações diacríticas fornecidas pelos dicionários. Deve vir em primeiro lugar o trabalho oral dirigido pela professora, seguido por concursos em que cada grupo procure passar o outro na rapidez da procura e na correção da pronúncia dos vocábulos.
- b) *O ensino do uso correto das diversas partes do livro* compreende: O uso eficiente do sumário, do índice, do apêndice, do vocabulário de pronúncia figurada e do glossário, e das notas. Embora seja uma economia de tempo durante a aula indicar a página da lição e fornecer aos alunos certas informações de preferência a fazê-los procurar tais informações por si, se se empregar sempre êste sistema, esta prática resultará em uma atitude de dependência da parte do aluno. A professora deve em certas ocasiões dar instruções especiais no uso das diferentes partes do livro, desenvolvendo cada uma das partes destinadas a prestar auxílio ao leitor no uso do livro. Convém que os alunos consultem com freqüência, sob cuidadosa direção, os índices dos seus compêndios de geografia, história, aritmética e leitura. Convém também incumbir os alunos de examinarem abreviadamente livros novos para êles e darem na classe um relatório da natureza do livro e do seu conteúdo.
- c) *O uso de matéria de leitura de tipos muito variados* implica

modos variados de leitura: A leitura refletida que se emprega nos escritos científicos ou filosóficos, a leitura interpretativa própria das poesias, a leitura rápida de um conto, a leitura superficial, porém proveitosa, a que nos obriga a exigüidade do tempo. Uma breve descrição dêste último tipo de leitura servirá para dar uma idéia do preparo necessário para fazê-lo inteligentemente.

No desenvolver o hábito de ler superficialmente com compreensão, é preciso que a professora se utilize do material que mais se presta para tal fim. Em primeiro lugar estão os jornais. A princípio todos os alunos da classe devem estar munidos da mesma secção do jornal, afim de que o trabalho constitua um exercício de classe. Mais tarde podem ser divididos em grupos, cada um com sua secção diferente do jornal, de cujo conteúdo deverão dar uma relação à classe. O primeiro passo consiste em desenvolver uma compreensão dos principais cabeçalhos, títulos e sub-títulos dos artigos e a sua utilidade em auxiliar o leitor a apanhar rapidamente uma idéia do teor do artigo. O aluno deve adquirir prática em descobrir as idéias predominantes por meio dos cabeçalhos que servem de guia para a matéria do artigo. Embora os jornais forneçam a melhor matéria para a leitura superficial, êste exercício não deve se limitar aos jornais, mas deve-se estender às revistas, aos artigos das enciclopédias e outras espécies de leitura em que convém empregar a leitura superficial. Para contrabalançar esta espécie de leitura é preciso frisar a importância da leitura refletida e interpretativa, afim de que os alunos não se habituem a ler superficialmente em todos os casos.

### SUMÁRIO

São estas, pois, algumas das maiores responsabilidades do curso intermediário:

- 1) Desenvolver a faculdade de ler por meio de uma ampla e variada provisão de experiências de leitura.
- 2) Encaminhar o aluno na aquisição de interêsse e gosto pela leitura.
- 3) Exercitar o aluno nas diversas aptidões de leitura exigidas por êste programa extenso.

É claro que a realização dêste programa constitue uma tarefa difícil: nem podia ser de outra maneira, pois a esfera de ação é muito larga, os seus limites são mal definidos e intangíveis. Mas também é verdade que oferece oportunidades empolgantes por meio das quais a professora ve os seus alunos entrarem em novos e ilimitados campos de informação e prazer.

# A ASSOCIAÇÃO NO ENSINO DE LEITURA

JOSÉ RIBEIRO DE MENESES FILHO

Não se ponham de sobreaviso nossos leitores à vista do título que escolhemos.

Não nos propomos acrescentar aos muitos métodos existentes mais um, impado de virtudes, infalível nos resultados. Tampouco, nossas sugestões são a consequência de trabalho de gabinete ou de conhecimentos teóricos de doutrinas.

Estas linhas representam o fruto de observações cuidadosas que a prática nos tem permitido na aplicação dos vários processos que nos têm vindo ao alcance, levando-nos à escolha dos melhores meios, à descoberta de recursos que reputamos mais eficazes para a rápida alfabetização das classes.

De propósito dizemos — mais eficazes. Seria injustiça fechar os olhos e não considerar os resultados do trabalho de muitos mestres, que anos a fio, com perseverança e admirável tato, vêm alfabetizando centenas de alunos, servindo-se das cartilhas comuns, desde as do *b-a-ba* até as que procuram seguir à risca os preceitos do chamado método analítico puro.

Felizmente, e aqui está a causa elucidativa do que vimos de afirmar, a alma do mestre, o seu coeficiente pessoal, tem-no guiado no preparo e aplicação do material. O seu cunho pessoal, e não tanto o valor intrínseco do método, é que tem vitalizado o ensino, possibilitando os resultados que se têm visto.

Mas, frisemos isto tudo quasi sempre em tróca de muito esforço e boa vontade, depois de gastos dispersivos de energia, digna de melhor e mais profícuo aproveitamento.

De outro lado, porém, avulta a multidão de professores, principalmente os mais novos, que, por mais que se esforce e trabalhe, consegue apenas alfabetizar metade de sua classe, quando não menos ainda. Podem depôr a nosso favor os inspetores, que mais de perto têm conhecido os insucessos de nosso rudimento escolar.

E êsses cincoenta por cento de promoção não bastam para recomendar semelhante trabalho?

Procuraremos esclarecer o caso.

Os professores que têm algum conhecimento sobre a medida do nível de inteligência, sabem que nas classificações, entre alunos não selecionados, os que ocupam os dous quartos superiores e que correspondem a cinquenta por cento do total, formam a nata, abrangem as crianças de maiores aptidões. Estas com relativa facilidade apreendem os conhecimentos, muitas vezes apesar das deficiências dos processos de ensino.

Em regra, a estes é que se referem os cinquenta por cento de alunos alfabetizados de grande parte das escolas.

Cremos mesmo que para meninos espertos, de nível de inteligência elevado, qualquer processo dá resultados, se aplicado com carinho. Temos visto crianças que aprenderam a lêr em jornais, auxiliadas pela vovó. Não é raro o caso de pobres lavradores, colonos que, tendo necessidade de lêr para a melhor realização de seus negócios ou para o gozo da leitura de certos livros — como a Bíblia — alfabetizaram-se pelo próprio esforço, com a ajuda deficiente de modestos companheiros do rude trabalho da roça.

E as outras crianças? Embora normais, só porque acusem leve inferioridade de nível de inteligência, estarão condenadas a gastar dous e três anos para aprender o que muitas conseguem fazê-lo apenas em três meses?

Sem receio de contestação, ousamos afirmar que a responsabilidade do insucesso cabe em máxima proporção aos processos de ensino.

Uma infinidade de colegas, desesperados da improficuidade da aplicação do método analítico, tem-se agarrado, com um apêgo que diríamos supersticioso, à soletração. É interessante fazer notar que o ensino por este meio, contrariamente ao que poderia parecer a muitos professores da cidade, não está de todo erradicado das escolas públicas do nosso Estado. Muita gente a êle se refere como a velharia de passado já distante.

Entanto, ainda agora recente comunicado oficial admitia a possibilidade do emprêgo inteligente dêsse processo, com resultados.

Resultados poderá haver, bem o sabemos.

Mistér se torna, porém, levar em conta o grande esforço requerido das crianças para dominarem, valendo-se unicamente da memória bruta, todos os sinais gráficos e suas combinações. Deve-se ter em mente também os vícios de leitura, que em quasi todos os casos hão de perdurar por tôda a vida.

Psicologistas pacientemente têm verificado e mostrado como há mais facilidade para a criança começar retendo palavras do que sílabas ou letras.

Disto pôde-se tirar prova imediata, repetindo-se fácil experiência. Dê-m-se à classe analfabeta cinco letras, cinco sílabas e cinco palavras. Ver-se-à como será mais rápida a fixação das palavras. Torná-la-emos mais rápida ainda se aliarmos a palavra a um desenho ou objeto, o que irá aumentar-lhe o interesse.

A palavra tem significação para o aluno; é o retrato, o símbolo de uma idéia, ao passo que os elementos isolados nada lhe significam, não lhe são cousas concretas.

Caberia lembrar a lição de CLAPARÈDE, com respeito à confusão que geralmente fazemos do simples ao aspecto lógico e psicológico.

O ponto-de-vista lógico é o ponto-de-vista dos conhecimentos já adquiridos e alinhados segundo um padrão... O ponto-de-vista psicológico é o da aquisição mesma desses conhecimentos, o ponto-de-vista do espírito que tende a um fim, que busca, que escolhe... Um erro que se comete com frequência (precisamente porque se abandona o aspecto psicológico) é o de crêr que o que é objetivamente mais simples, mais esquemático, fica mais facilmente ao alcance da criança, que a realidade complexa. Mas, o que é logicamente mais simples não é o mais simples psicologicamente. Para uma criança, um objeto em tôda sua complexidade concreta é realmente mais simples, isto é, mais facilmente apoderado pela sua consciência; suscita mais o seu interesse, tem mais significação que uma abstração. Assim, uma locomotiva interessará muito mais uma criança do que as leis da alavanca; e um gato vivo mais do que uma vértebra de um gato, etc." "As letras são mais abstratas que as palavras e que as frases; não se deve, pois, começar por elas."

Não nos podemos também furtar ao desejo de copiar algumas palavras de B. DE ANDRADA, de seu esplêndido livro — *Testes*:

"A iguais resultados chegou HURT, procurando verificar se crianças de seis anos poderiam começar a aprender a escrever copiando letras sem lhes compreender a utilidade; e destas pesquisas concluiu que a capacidade da criança em copiar o que não corresponde a um conhecimento anterior não a interessa, constituindo, pois, grave erro pedagógico sobrecarregá-la em idade pre-escolar com cópias de letras".

Se, pois, está cabalmente demonstrado que a soletração é um processo antipedagógico, não nos resta outra atitude sinão abandoná-la por completo, sem a justificativa de que nos resultados finais é que se deva basear o critério de apreciação.

Opondo-se à soletração, extrema-se do outro lado o método analítico, tentando conduzir ao conhecimento das sílabas e letras através de sentenças, de longas e inúmeras sentenças. A criança é quasi inteiramente abandonada a si, devendo espontaneamente descobrir as relações e analogias, realizando generalizações. Considerem-se as conseqüências, tendo em conta o débil mecanismo da generalização, apenas em início.

Vejamos mais.

Quando se tenta levar a classe à análise de palavras para que seja aprendido um determinado elemento silábico, chega-se à conclusão de que o primeiro elemento é que é sempre dominado, com raras exceções. Por exemplo, se já foram lidas diversas lições com a palavra *bola*, estando esta perfeitamente dominada, e se quer analisar a palavra para serem conhecidos os elementos silábicos formadores, com relativa facilidade é logo dominado o elemento *bo*, o que já não acontece com a sílaba *la*. Esta será mais facilmente aprendida em uma palavra em que seja inicial.

Referimo-nos a êste caso para mostrar como é falho um dos principais artifícios usados pelo método a que nos vimos referindo, para conduzir ao conhecimento das sílabas e à formação de palavras: queremos falar do xadrez, em que são escritas duas ou três palavras, com as sílabas separadas. O aluno só chega a formar palavras e ler as que formou quando já conhece aquelas sílabas, sendo-lhe portanto quasi que inútil o exercício.

Queremos ainda fazer referência a certo processo de ensino de leitura, por julgá-lo deficiente, usado em muitas escolas: procura desde o comêço fazer gravar a letra inicial por variação silábica, apresentando tôdas as variações em palavras que são reunidas em sentenças, aparecendo em cada lição tôdas as variações. Fazendo, por exemplo, uma lição introduzindo tôdas as variações do *d*: Dóca, deu, duro, dia, dono, data, — ou do *b*: bebe, bico, bola, bala, burro.

O principiante por si só em geral não domina a palavra pela primeira sílaba ou letra, mas pelo elemento que mais lhe seja saliente e o impressione. Principalmente nas primeiras aulas de leitura, logo de início, dando-se sentenças com diferentes palavras começadas pela mesma consoante, com o fim de gravar essa letra, corre-se o risco de ver completamente inatingido o objetivo.

Só que se tenha o cuidado de sublinhar ou destacar a letra a giz de côr, o que não seria por certo recomendável, em se tratando de crianças completamente desprovidas de qualquer iniciação anterior.

Já havia tempo notávamos que os alunos costumavam relacionar os elementos de palavras desconhecidas a elementos de outras que ficaram como termo de referência, afim de conseguir reconhecê-los. Escrevíamos uma palavra nova — *vaso* — e mandávamos estudarem-na. Ouvimos: É o começo de *vaca*.

Observa-se freqüentemente também que o aluno, ao escrever uma palavra ditada de cuja grafia não se lembra, primeiro liga-a a uma palavra que ficou como *chave*, para descobrir a combinação representativa daquele som já conhecido algures. Ouvem-se a cada instante perguntas como esta: escreve-se *soprava* com *pra* de *prato*?

Pergunto a um pequeno: — Que é isto? — e traço um *t*. Responde prontamente: É o começo de *tina*.

Pensámos então em aproveitar êste recurso de associação não como mero auxiliar do aprendizado, como já se tem praticado, mas como a base de um processo de ensino de leitura.

Ninguém ignora como é fácil nas crianças a associação de conhecimentos. Há até certa etapa de seu desenvolvimento em que procuram descobrir semelhanças em tudo que lhes cái sob os olhos. Uma mancha de água sugere-lhes uma figura de homem. Uma folha com uns recortes irregulares parece-lhes ter perfeitos os traços da cabeça do cavalo, e eis num momento o menino a conversar amigavelmente com o novo companheiro.

Ainda há pouco tivemos o ensejo de observar uma associação belíssima num menino de apenas dous anos e sete mêses de idade. Leoncinho deleita-se imensamente em tomar o lapis ou o giz e cobrir de traços tudo que se lhe depare, quer seja papel, assoalho ou parede. Ei-lo com o lapis. Segura o papel de frente e exclama: Vou fazer a cozinha! Traça um retângulo grande que apenas tem um lado imperfeito e vai colocando retângulos menores: Aquí é a janela; aquí está a mamãe; faz um traço num ângulo: — É a chaminé; mais outra chaminé. Aquí pára, olha fixamente para o papel como esperando alguma cousa que se aproxima e grita: É a onça, papai! A disposição dos traços trouxe-lhe à lembrança a figura da onça, olhando de frente, como estava costumado a ver numa revista.

Mais outro exemplo: Um menino de dous anos, ao aprender a palavra *locomotiva*, reteve-a erradamente com a primeira sílaba trocada.

Apesar de corrigido amiudadas vezes, persistia em dizer *colomotiva*, ainda na idade de quatro anos.

Ele já conhecia a palavra *lobo*; ouvira a respeito dêsse animal várias histórias; viu-o mesmo empalhado, no Museu.

Ocorreu-nos fazê-lo relacionar as duas palavras em uma his-

tória ligeira, em que uma locomotiva apanhou à noite um lobo. Fizemos o desenho ilustrado.

*A locomotiva apanhou o lobo.*

— Que foi que apanhou o lobo? Começa como lobo: lobo, locomotiva.

Bastaram poucas repetições e o pequeno acaba de aprender corretamente a palavra.

Ouvimo-lo até contando à irmãzinha que não é *colomotiva*, mas sim *locomotiva*, como *lobo*.

Não é raro o menino enxergar nas curvas e traços das letras das palavras os sinais caraterísticos dos animais e objetos de que são o nome.

W. JAMES tem palavras incisivas a respeito da associação, que admiravelmente vêm corroborar nossa linha de idéias.

São dêle os conceitos que se seguem:

“É, com efeito, o fato da associação que interessa praticamente o educador... Os alunos, sejam êles quais forem, são, no fim de contas, pequenas máquinas de associações... Portanto, a sua tarefa poderá assim defini-la o educador: a construção de sistemas de associação no espírito do aluno”.

Os conhecimentos associados são como que grupados, superpostos à idéia que ficou como ponto de referência.

Deixando-nos levar por êstes ensinamentos e observações, fomos seriando o material para as aulas de leitura em tórno de palavras de referência, chegando ao fim com os resultados mais auspiciosos.

Eis como concebemos o plano geral.

Sendo a palavra, como representação da idéia, a unidade da sentença, dela partimos para o aprendizado dos elementos gráficos, fazendo edificar o nosso processo sôbre o conhecimento da sílaba, pela análise da palavra. Por outro lado, como as idéias devem ser reunidas e relacionadas para a formação de juízos, sempre também as palavras serão reunidas em sentenças, constituindo tôda vez que fôr possível narrações completas de fatos simples ou histórias.

Escolhemos, a princípio, vinte e poucas palavras iniciadas com cada uma das letras de nosso alfabeto. Relacionámo-las com os desenhos respectivos, empregámo-las em sentenças, passando a analisá-las e utilizando-as de então em diante como palavras de referências para o aprendizado e reconhecimento das sílabas de cada consoante.

De início, poderiam opôr-nos a objeção de partirmos do ensino de palavras. Citar-nos-iam talvez o argumento do desenvolvimen-

to ontogenético da linguagem falada, sendo aprendidas as palavras por meio de frases e sentenças, para salientar a necessidade de basear o processo no ensino destas, sempre levando ao conhecimento das palavras escritas, através de sentenças.

Mas no aprendizado da linguagem falada o elemento último, mais simples, é a palavra. O conhecimento é de cada palavra oral e não de sons elementares. Absurdo seria querer insinuar a possibilidade do conhecimento de novo nome por meio de elementos de palavras conhecidas.

Não assim com a leitura. A não ser no período de iniciação, não há necessidade de conhecer, dominar a fisionomia de cada palavra. Basta o aprendizado de poucos elementos, que possibilitarão o reconhecimento não só de palavras escritas já conhecidas, como a leitura das nunca vistas.

Mesmo DECROLY, a rigor, parte de palavras, para o ensino de leitura. Logo depois de algumas aulas preparatórias, faz colocar junto de cada objeto da classe um cartaz com o nome correspondente, para que os alunos se familiarizem com essas palavras escritas, que vão sendo usadas em aulas e jogos.

A senhora HAMÏDE, colaboradora do Dr. DECROLY, cujo método de ensino expõe em conhecido livro, expressa-se assim:

“Passados uns quinze dias (tratando-se de crianças normais), fazem-se taboletas com o nome de todos os objetos da classe, as quais são colocadas sôbre os respectivos objetos. Assim, cada objeto da classe apresenta uma etiqueta gráfica.”

Aliás, esta própria autora revela-nos que uma criança de três anos, sua sobrinha, reconhecia perfeitamente *trinta e duas palavras escritas*, representando nomes de objetos bem comuns.

CLAPARÈDE informa-nos:

“Verifiquei, pessoalmente, com que facilidade as crianças mesmo pequeninas, *retêm a fisionomia de muitas palavras*, associando-lhes o som correspondente. Minha filha, que tinha então dous anos e meio, aprendeu em alguns dias a fisionomia de uma centena de palavras diversas”.

As nossas lições são tôdas dadas na lousa, podendo o professor organizar sentenças e histórias como achar conveniente, procurando os assuntos de preferência em tôrno dos centros de interesse do dia ou da semana, ou mesmo aproveitando-se dos assuntos gerais do livro que vá usar.

As palavras chaves serão escolhidas à vontade, uma para cada consoante. A sílaba, quando fôr oportuno destacá-la, sê-lo-á apenas a giz de côr, sem separação.

O tipo de fórmula será cuidadosamente introduzido quando a classe já saiba copiar da lousa e tenha relativa facilidade para a variação silábica.

Durante dous ou três meses, conforme a classificação dos alunos, êstes só escreverão em papel de pauta simples. Logo no início deverá mesmo ser usado papel sem pauta, mas apenas por alguns dias, até que seja alcançado o desembaraço de movimentos.

Depois de algum tempo, a lição copiada deverá ser levada para casa, afim de ser estudada pela criança, o que não somente despertará o seu interêsse e o da família, como a irá acostumando à constância do estudo.

Cêrca de cinco meses após o início das aulas, quando a classe já lê com relativa facilidade, entrega-se-lhe um livro que esteja ao seu alcance. As lições serão cuidadosamente estudadas na lousa. (Temos usado como livro de leitura a *Cartilha Sintética*, de MARIANO DE OLIVEIRA).

Resumiremos como segue a marcha geral do ensino, em fases.

Nas primeiras aulas faz-se a classe executar numerosos desenhos sôbre os temas das lições que depois vão ser lidas. Serão mesmo aulas de desenho e rabiscos. Não serão apenas exercícios preparatórios de expressão e do manejo do lapis, como excelente meio para familiarizar a criança com o novo ambiente.

I — Tomado por motivo um objeto ou gravura, fazem-se algumas sentenças, começando com duas por dia e aumentando até quatro. Teem por único fim fazer a classe adquirir naturalidade na leitura, permitindo a correção dos erros de intonação. Êstes exercícios duram oito ou dez dias.

II — Formação de sentenças com as palavras que irão servir de chave para o estudo da sílaba. À vista do objeto ou ao lado do desenho escreve-se o nome, logo em seguida introduzido na sentença. Para o conhecimento e fixação das palavras usam-se todos os artificios possíveis, já muito conhecidos. O principal e que melhores resultados apresenta consiste em mandar procurar uma palavra pedida por um colega, e que será largamente empregada. Ainda não será usado o giz de côr. Exige-se leitura pronta, sem interrupções compassadas. Gastam-se com êstes exercícios cêrca de quinze dias, durante os quais a classe domina grande número de palavras.

III — Exercícios de análise das palavras de referência para aprendizagem das vogais e da primeira sílaba. Iniciam

o aluno no conhecimento dos elementos básicos das palavras e começam a dar-lhe independência na formação e reconhecimento delas. Procede-se assim: em primeiro plano escrevem-se as palavras que vão ser analisadas (palavras chaves), duas ou três, já conhecidas, e que são logo em baixo empregadas em novas sentenças. Copiam-se novamente as palavras, com a primeira sílaba distinta a giz de côr. Combinando entre si as sílabas de côr e com as vogais e sílabas já conhecidas, sempre apresentadas no corpo da palavra correspondente (chave), formam-se novas palavras conservando as côres primitivas, e com elas formam-se também novas sentenças. Leva-se a classe a fazer primeiro leitura mental; cada palavra não reconhecida por algum aluno será novamente formada; deve-se exigir leitura natural.

Nesta fase ensina-se a flexão do plural, com alguns exercícios de acréscimo do *s*.

Os exercícios devem ser variados e gradualmente aumentados até que o silabário seja dominado e o aluno reconheça com relativa rapidez a palavra.

No fim faz-se uma recordação cuidadosa de tôdas as palavras, classificando-as em colunas pelas consoantes iguais. Assim, ficarão na mesma coluna, ordenadas pelo *g*: água, apaga, gado, etc.

IV — Ensino de novas palavras, auxiliares das palavras de referência, que, pela troca de vogal com a mesma consoante, levam o aluno ao conhecimento da variação silábica. Essas palavras vão dando ensejo à organização de novas histórias.

Ao apresentar a palavra, fazêmo-la deduzir da palavra de referência. Não se faz a silabação para chegar ao conhecimento da nova sílaba: *ba*, *be*, *bi*, para chegar a *bico*. Mas assim: — Leia — *bola* (palavra chave); que é isto — *bo* (escrevendo em baixo); e agora *bi* — é *bo*? — Não, é *bi*, etc. Sempre que a sílaba não fôr reconhecida far-se-á de novo referência à palavra chave. Depois de estudadas as palavras do dia e à medida que se fôr escrevendo a linha da história, iremos pon-do em baixo das sílabas mais difíceis a palavra chave. Escrito o trecho a ser lido, indaga-se das palavras não reconhecidas, para novo estudo. Far-se-á uso constante do giz de côr. Com freqüência organizaremos séries de palavras, variando a vogal da sílaba chave.

V — Exercícios para a introdução das demais variações silábicas, com *l* e *r* medianos e pospostos, *ch*, *nh*, etc. Quan-

do se julgar oportuno, póde-se passar a fazer o preparo da lição do seguinte modo: explicação da história, desenho pelos alunos, leitura pelo professor, escrita na lousa; leitura silenciosa pelos alunos; estudo das palavras não sabidas, que serão prèviamente sublinhadas; leitura em voz alta. Ao mesmo tempo que se escreve a linha, vão-se colocando em baixo as palavras chaves correspondentes, que serão apagadas para a escrita da linha seguinte. A miudo faremos recordação em coluna, como já vimos pouco atrás.

VI — Chegamos finalmente à última fase, a passagem para o livro. Estudaremos os grupos consonantais ainda não conhecidos, como *sc*, *cc*; etc., e os diferentes valores do *x*, à proporção que forem aparecendo. O preparo da lição será como na fase anterior, na lousa.

O aprendizado assim como temos descrito torna-se suavíssimo, sem repetições fastidiosas, apresentando a vantagem não pequena de dispensar os esforços desagradáveis da memória, tão difíceis entre as crianças.

Tudo realiza-o o aluno sem sentir, por meio de exercícios graduados carinhosamente pelo mestre.