

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

Assim a respeito se exprime o douto confrade:

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

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

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

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

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

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

O METHODO DE ENSINO

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

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

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

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

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

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

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

e mystica de Deus". Significa, pois, originariamente essa palavra, "verdade insusceptível de analyse".

Não é nesse sentido que o illustrado professor toma a palavra para composição do nome do methodo de ensino; ao contrario, é no de "percepção sensível", e fala S. S. do "contacto da intelligencia cognoscente, atravez dos sentidos, com o objecto cognoscendo". Pretende S. S., porém, a mesma "intuição analytica" applicada ao conhecimento a adquirir-se, não já nos dados da sensação, mas em operações do raciocinio, o que parece volver a palavra á significação originaria, ou simelhante, e isso é estabelecer confusão.

Além disso, a palavra "analyse" por si só já é causa de mal entendidos quando applicada a denominação de methodo de ensino. Haja vista o que se dá em relação ao chamado methodo analytico, cujo nome dá logar ás mais atrapalhadas explicações sobre a immediata finalidade dos seus processos.

Alem do que respeita á denominação, diremos ainda não concordar com as idéas do preclaro professor sobre o methodo quando faz S. S. da analyse a unica operação mental no acto da aquisição de conhecimentos. Para a analyse, ou *com a analyse*, ha a "comparação", apóz a analyse, ha a "abstracção" e ha a "inducção", por qual se chega a "generalização", que é uma "synthese".

S. S. não admitte a synthese em psychologia e, ipso-facto, não a quer admittir na linguagem pedagogica; não a admitte por entender que esta expressão significa a combinação de dois ou mais elementos para a formação de um composto, "tomada como é tal expressão á linguagem da chimica".

Nessa affirmacão têm incorrido respeitaveis auctoridades, mas nem por isso não a devemos acceitar sem mais exame. As expressões "analyse e synthese", com a significação que ainda hoje têm na logica e nas mathematicas, são do tempo de Aristoteles e dos geometras gregos, E A CHIMICA NÃO TINHA ENTÃO SEQUER SONHADA EXISTENCIA.

Logica e psychologia constituindo a esse tempo apenas capitulos da phylosophia; não admira que nellas com identico sentido existissem essas expressões e que dellas derivassem para a pedagogia, como natural. Da logica é que terão vindo, e muito mais tarde, para a terminologia da chimica, e isso talvez por influencia da logica de Bacon na constituição do moderno methodo de investigação scientifica.

Regeitem-se as expressões como denominação de methodos de ensino, por causadoras de confusão, e será acertado; não se diga, porém, que "synthese" só significa operação chimica ou analogica, e menos que toda a operação do espirito se resume em analysar.

Acceitamos, entretanto, inteiramente as famosos

LEI DE ANALYSE

As funcções fundamentaes da intelligencia — para usar de expressão de notavel psychologista — são o "discernimento, o accôrdo e a memoria retentiva".

O senso da differença ou do accordo entre impressões recebidas e a memoria dellas são a base de todo conhecimento e de todas as ultiores operações da intelligencia.

Dahi as leis de analyse formuladas por William James ou antes, por este enunciadadas em formulas concisas, que como vantagem offerecem essa só concisão. As verdades a que se reportam taes formulas, expoem-nas todos os psychologistas.

Não se deverá, porem, suppor que toda a psychologia se contem no enunciado dessas leis — como, parece, vae acontecendo com alguns espiritos juvenis, envaidecidos com o só conhecimento dessas formulas, — e nem suppor que, como já dissemos, não haja além da méra analyse, actividades mentaes no phenomeno do conhecimento.

As leis de analyse de que fala o nosso illustrado contendor são, entretanto, verdadeiras, e não é para nós a longa exposição que dellas faz S. S., pois que não as contestámos.

Appliquem-se essas leis ao ensino da leitura, e este será fructifero, *mas ao ensino da leitura, ao objecto proprio desse ensino*, não a outro, e sob orientação que se nos afigura desacertada, qual a da integração da idéa das coisas pelo conhecimento da escripta do nome com que essas coisas se designam.

O nosso presado confrade está nesta discussão — perdoem-nos se nos exprimimos deste modo — como quem compra briga alheia.

No modesto trabalho aqui apresentado para estudo, após termos criticado a maneira habitual de expôr e justificar o "methodo analytico", dissemos, e referiamo-nos ao douto professor: "acertadamente, pois, andam aquelles expositores do methodo que desprezando a circumstancia de nelle se começar da sentença para a posterior separação dos seus elementos, que se despreoc-

cupando dessa separação material, justificam e explicam o mecanismo do methodo *com o exporem as leis de analyse psychologica*, com o explicarem o mecanismo das operações mentaes, na formação de idéas e juizos, e a *concordancia dos processos didacticos ali adoptados com as leis que a essas operações presidem*".

Parece claro: nem contestámos ahi a efficiencia do "methodo", nem puzemos em duvida a veracidade das leis da analyse; e citámos o douto confrade como dos que andam acertadamente explicando por essas leis essa efficiencia.

Para o ligeiro esboço de critica que aqui fizemos á theoria do chamado "methodo analytico", resumimos a exposição de um conceituado autor americano. Não tomámos para os nossos reparos a theoria que ácerca do methodo construa o prezado consocio. *Não estava em causa a "intuição analytica"*, a que quer agora S. S. a fina força assimilar o chamado "methodo analytico", refundindo-o para isso.

Teremos, entretanto, o prazer e a honra de um completo accordo com S. S. Appliquem-se para isso as famosas leis de analyses ou applique-se a "intuição analytica", *ao verdadeiro objecto de conhecimento na apprendizagem da leitura*, ou, por outras palavras, indique-se, como temos nós feito, o verdadeiro objecto a que se applica a analyse mental no ensino da leitura pelo processo em discussão.

Examine-se de perto a questão, de perto e *com animo isento*, e vêr-se-á que essas leis se acham presentes e se exercem no ensino da leitura, quer se pratique este pelo processo de sentenças, pelo processo de palavras, pelo processo Javal, pelo processo Decroly, quer pelo que começa da simples letra. Não seremos nós quem queira o ensino com desrespeito ás leis da natureza, ás leis da psychologia infantil, e pensamos ser desnecessario o exhaustivo esforço do douto e presado confrade em expôr as leis de percepção. Esse esforço iria melhor, mais proveitoso, em nos auxiliar — tão desacompanhado estamos! — no desfazer esse monumental embrulho em torno do chamado "methodo analytico", embrulho para qual sollicitamente traz o seu consurso cada qual dos seus apaixonados defensores.

São palavras do proprio consocio: "a primeira condição para o acto acquisitivo de um conhecimento é o contacto da intelligencia cognoscente com a realidade a conhecer". Observe-se directamente o que se passa no ensino da leitura pela syllabação, por exemplo, perceber-se-á o que está sendo tão difficil de sem

isso perceber: o exercicio ahi *da analyse* mental para a apprendizagem da leitura. Examine-se o processo Montessori, ajustavel ao ensino de crianças de 4 e 5 annos, partindo da simples letra, e ver-se-á que não contraria elle *ás leis de analyse* ou a psychologia infantil.

O que se requer em discussão como esta em que aqui nos achamos, são — diz S. S. mesmo — "factos, factos, observações cautelosas e referencias logicas". Não satisfazem, pois, phrases, por muito que retumbem e que ditas sejam em nome da sciencia, como do agrado de S. S.

Por ventura as leis de analyse só se exercem quando a "intelligencia cognoscente" tem ante os olhos uma multidão de coisas: uma intrinçada floresta, um mostruario de joalharia, uma gaveta de sapateiro, pratadeiras de uma botica ou a amontoada graphia de palavras?

Certamente que não. Qualquer que seja o objecto de percepção, por mais simples que seja, dá exercicio á função do discernimento, ao senso da differença e do accordo, que é a função basica da intelligencia. A' percepção desse singelissimo objecto presidem as leis de analyse.

E' assim que quando á vista do alumno, sobre a superficie branca do papel, escripta a tinta, ou sobre o quadro negro, escripta a giz, se offerece uma simples letra, no espirito desse alumno se produz a consciencia dessa objecção, dessa letra, em conformidade com uma das leis de analyse: "o que varia na uniformidade — a formula é do nosso prezado refutador — tende a ser objecto de consciencia distincta".

O mesmo facto se verificará se se tratar da graphia de uma syllaba; e na processuação ulterior, na variação que após a primeira syllaba se offerecer, ou porque se mude a vogal, conservada a consoante, ou se mude esta, conservada a vogal, offerecer-se-á sempre oportunidade para applicação das leis de analyse...

Combata-se a syllabação systematica por outros motivos — como o fariamos nós, se disso aqui tratassemos; — não em nome das leis de analyse, pois que isso se desapoia de toda razão plausivel.

A função mental que se interpreta pelas tão acarinhadas formulas de leis de analyse, não se restringe á unica hypothese da percepção de um conjuncto de coisas. Como se formaria então a consciencia do calor e do frio, da luz e da treva, do pequeno e do grande, e tantas outras consciencias, que resultam da mesma função, função essa que não tem, na hypothese, por objecto em

que se escreva, um amontoado de culpas, porém apenas duas diferentes impressões que se comparam.

Já por essa visão errônea dos factos se tem invocada aqui, a propósito do ensino da leitura, e sem pertinência alguma, o phenomeno do *agnosticismo*. Não entraremos no assumpto. Digamos apenas que por essa expressão, de emprego de Renan, para significar a visão global e confusa, por elle attribuida ao homem primitivo, e que Chaparède propõe por significar phenomeno semelhante da percepção infantil, por tal expressão, dizemos, se designa phenomeno que se dá *por ausencia justamente da capacidade de analyse* e que corresponde a phase de desenvolvimento intellectual muito anterior ao periodo em que se torna possível o ensino da leitura, e nada tem que ver tal phenomeno ou tal expressão com esse ensino e com a discussão que sobre elle aqui se trava.

DILEMMA CONTRA DILEMMA

No seu tão accentuado gosto pelos dilemas, repta o illustrado professor os negadores da "intuição analytica" (não somos do numero, que só temos negado a *theoria* do "methodo analytico") com o seguinte dilemma, cuja formula resumimos:

"Ou as leis de analyse são de facto leis scientificas ou são pseudo-leis, erros que usurpam a realidade e a sua reputação e o seu prestigio. Se são leis, a applicação dellas é a boa inspiração que, mercê dos santos, ainda não se perdeu. É verdade que tem de triumphar pelo radiante fulgor de si mesma.

Se, porém, são falsidades devem ser rejeitadas, com ellas a "intuição analytica", e para isso se prove que são ellas com effeito falsidades"...

Das duas caberá a proposito dizer,

Primeira, que o onus da prova cabe a quem allega. Ao douto confrade é que caberia provar que taes leis são verdadeiras, e praticar, ao nos instruir sobre ellas, o seu amado preceito: "o contacto da intelligencia cognoscente com a realidade cognoscenda". Não deveria valer o só ter William James affirmado a existencia dessas leis, tanto mais que se trata de materia de uma sciencia em phase de formação, como a psychologia. Como quer que seja, a prova a fazer aqui, se ha necessidade de prova, cabe a quem tem affirmações.

Segunda, que o dilemma encerra uma petição de principio, pôde admitir-se a hypothese da veracidade dessas leis e do proprio methodo a que o illustre professor chama "intuição analytica" (que é a nossa posição) e negar-se, como negamos, veracidade na exdrusula theoria que por ahí corre sobre o processo de ensinar a leitura, processo a que chamam "methodo analytico".

E como não estamos em causa, com um dilemma respondemos ao dilemma:

De duas uma: ou as leis de analyse não se exercem na aprendizagem da leitura senão pelo chamado "methodo analytico" ou se exercem, isto é, são também obedecidas, em outros processos.

No primeiro caso, essas leis não são necessarias ou melhor, não são leis, pois que por outros processos se ensina e se aprende a leitura. Na segunda hypothese, as leis são leis, e exercem-se, são obedecidas igualmente no ensino da leitura por processos que não o chamado "methodo analytico", e a este não cabe a condição de "unica verdade scientifica", de unico que consulta a psychologia da criança, e é o que pensamos.

E diga-se para remate que negar o ensino da leitura por outros processos, é exaggero que prejudica a causa que procuram defender os partidarios do analytico. Por todo o Brasil, a excepção de uma parte de S. Paulo, se aprende por outros processos que não o de sentenças. Em toda a America do Sul, em toda a America do Norte, a excepção de uma porção dos Estados Unidos, no Japão, na Italia, na culta Suissa, na cultissima Franca, na adeantada Belgica, na Inglaterra e na Allemanha, nos paizes Scandinavos, que primam em materia de educação, em toda parte, em todo globo, se aprende a ler sem o chamado "methodo analytico"...

Exaggeros taes não são argumentos que persuadam. Já aqui allegou um dos nossos contendores que por ter sido em menino leccionado pelo processo de soletração, só se habilitou para ler correctamente a palavra "boneca", e não *bonica*, consumindo quarenta annos de inauditos esforços! O confrade a que ora respondemos, distrae-se na leitura, como toda gente, por causas por accidentaes preoccupações angustiosas, porque lhe perturbe a

atenção voluntaria, um interveniente motivo, e diz a serio que a causa do mal é o seu pobre professor de leitura!
 Já é ogeriza aos methodos phonicos!
 Mas estes tomam a sua

VINGANÇA

Todo o debate travado com o prezado consocio a cuja tremenda refutação aqui procuramos responder, versa sobre o immediato objectivo do appellidado "methodo analytico", que para S. S. é a associação do pensamento á escripta, para nós, a associação da graphia que o alumno vê, ao som que ella representa.

Apóz longa e eloquente dissertação para provar a sua affirmação e apóz dizer do phonetismo dos demais processos o que esqueceu a Mafoma dizer em ogeriza semelhante, tem S. S. as seguintes palavras para justificar a *apprendizagem do valor phonetico das syllabas*:

"A habilitação de pronunciar seja qual fôr a palavra desconhecida é beneficio que surge no aprender a lêr. E' uma habilitação necessaria"...

Até que enfim! Seria para nós de extraordinaria extranheza de S. S. ouvir coisa differente.

Prosegue S. S., apóz outras considerações:

..."Sem essa habilitação, o menino *só leria as palavras em que se tivesse exercitado. Qualquer palavra nova ficaria ignorada*, como acontece com o mau emprego do chamado methodo analytico do ensino da leitura. Viveriam, só a malamanhado methodo analytico, *a decorar sentenças sem nada aprender*, sem a nada attingir, emperrados e chumbados á leitura *de determinadas e unicas sentenças.*"

Em outro ponto da sua dissertação, entre regras de processuação que estabelece, diz o nosso douto contendor:

"O quarto preceito: as palavras das sentenças devem ser aptas a produzir, por analyses mentaes, *imagens autonomas de syllabas e letras*. As sentenças devem conter palavras cujo conhecimento habilite o menino a pronunciar, *de primeira vista*, palavras desconhecidas".

E' como se fomos nós quem isso tivesse dito, e com regeição completa daquelle celebre principio, que o douto professor nem ninguém explica, "entender para lêr"...

Vingado o principio do phonetismo no ensino da leitura! Vingado tambem nós do trabalho, aliás honroso, de distinguir a longa refutação ás nossas modestas objecções ao chamado methodo analytico!...

O restante da dissertação do douto professor é

COM OS OUTROS

Proveitosas considerações faz ahí o illustre professor sobre empirismo e sciencia. Aquí mesmo, porque em discussão sobre os fundamentos do "methodo" quizemos ventilar qual o verdadeiro conceito de "palavra" e apurar quejandas coisas, objectou-se-nos que era isso *metaphysica* e que só de factos apercebidos no trato diario com as classes, sem preocupação de dados scintificos, é que se tem que dar solução aos problemas de ensino.

Igualmente proveitosas, as considerações sobre o inconveniente das sentenças longas, armadas de clausulas, em que as palavras enxameiam sob os olhos do alumno e passam sem mais voltar, como as aguas de um rio para dar logar a outras aguas...

Igualmente acertado e opportuno o condemnar aquella concepção de "todo" com que iniciar o alumno na leitura, concepção que leva a imaginar como ponto de partida *a narração, a fala, o inteiro discurso*...

Não menos acertado o affirmar que a palavra é um legitimo todo com que iniciar o ensino, affirmação que implica regeitar um dos falsos principios sobre que se architectou toda uma nefasta theoria em que já não se entendem, nem dois a dois, os seus divulgadores.

Apenas o que respeita á morosidade do "methodo" é, nas palavras restantes do confrade, um pouco tambem comnosco.

Todos sabem, entretanto, dessa lentidão do methodo em fructificar, e todos a confessam. Ainda agora se comprova pela reduzida percentagem de alphabetização nas nossas escolas.

Attribue esta, é certo, o nosso consocio, á inhabilidade do professor em praticar o *verdadeiro methodo, que não é esse que por ahí se propaga*. Têm costas largas os professores! Mas... vae para mais de vinte annos que se prêga entre nós pelo "methodo analytico" e que se preparam nas escolas os que o devem praticar!... Quando se conhecerá de vez o sublime e promettido

methodo! Quantas decadas deverão ainda decorrer para que comecemos a saber... o ensino da leitura!

Como é difficil o problema de alphabetização entre nós! Quão precaria, a esforçada obra de combate ao analfabetismo!...

ASSOCIAÇÃO DO PENSAMENTO Á ESCRIPTA

Interessantes trabalhos experimentaes de Binet, Ribot e outros, sobre dados phenomenos da intelligencia, parecem mostrar que é possível, em certa medida, o *pensamento sem imagens*. Assim, por exemplo, ao ouvir alguém a palavra "automovel" — e se as circumstancias não contrariam no momento o *automatismo mental*, — é possível que lhe seja despertada a lembrança de factos que só remotamente se relacionam com a palavra ouvida, scenas presenciadas, paizagens vistas em uma excursão de automovel, pessoas que nesta tomaram parte, e *sem que a imagem desse vehiculo primeiro se apresente ao espirito*. O pensamento em tal caso é impreciso e fluctuante.

Da constatação de phenomenos desta natureza é talvez que se pretenda concluir que na leitura se apprehenda o pensamento da escripta independentemente de imagens sonoras, independentemente da *imagem verbal* das palavras que se leem.

Não nos parece que acertado seja. Só em dadas condições — ausente a evocação voluntaria — e em limitada medida, é possível o pensamento sem imagens das alludidas experiencias; é pensamento fluctuante, e o phenomeno não constitue o facto normal. Por outro lado, não ha identidade entre essa hypothese e a da leitura. Ali, talvez, o phenomeno se explicará pela associação que se tenha estabelecido entre os pensamentos evocados e o elemento *ideologico* da palavra evocadora ouvida, como se a esses pensamentos se tivesse tornado extensiva a significação della. Na hypothese da leitura (na escripta alphabetica), sendo o elemento ideal da graphia a *relação phonetica*, a percepção desta deve despertar na mente o que essa relação comporta — *idéas de sons*.

Como quer que seja, entretanto, não seria um vago pensamento suggerido pela percepção visual de dados signaes graphics, ou do que quer que fosse, que serveria á leitura. Aliaz, nas experiencias acima referidas, trata-se — se bem entendemos — de pensamentos suggerido por uma ou mais palavras, sem que a *imagem do objecto* nestas nomeado se apresente, *não de pensamento sem palavras*, como se verificaria no caso da leitura *sem imagens*

verbaes, hypothese essa que se oppõe á verdade conhecida pela experiencia pessoal de cada qual de nós.

O proprio preclaro professor a que temos a honra de responder, julgou por acertado lembrar aqui que além da sua função como instrumento de externação e communicação do pensamento, serve a palavra de, por assim dizer, suporte da idéa e de vehiculo della quando se trata da elaboração de um juizo, de indispensavel instrumento nas construcções mentaes de que as idéas são o material. Como seria, pois, essa leitura sem palavras, esse *entender pelos olhos* que prescinde de palavras, esse pensamento que se colhe da escripta e que, ainda que mentalmente, não se representa por palavras? O nosso estimado oppositor, nem ninguem o explicará...

Admitta-se, porem, que o facto seja verdadeiro, isto é que para a leitura não sejam necessarias as imagens verbaes; que o pensamento do escriptor se vá apprehendendo da directa percepção visual dos signaes graphics. Ainda assim, *no ensino* as coisas seriam outras. Indispensavel se tornaria a passagem por essa phase *em que os signaes graphics se relacionam com sons verbaes*, isto é em que se tomam elles como representação de palavras, pois que só por esse meio poderiam, quando posteriormente vistos, despertar na mente idéas ou pensamentos.

O SURDO-MUDO

Como argumento contrario a esse modo de entender as coisas, lembrou-se aqui o caso do surdo-mudo que apprende a lêr. Sómente, porém, o não encarar de perto e sob mais detido exame esse invocado caso, é que explica invocá-lo, pois que o surdo-mudo apprende a lêr... *palavras*. Converia estudar mais accuradamente a leitura do surdo-mudo, e, isso feito, esse argumento não se empregaria; não se commetteria com o concurso delle esse grave desacerto de prégar o ensino da leitura *sem palavras!*

E admittir-se-á, por ventura, que o surdo-mudo de cerebro normal, que só seja mudo por defeito do aparelho auditivo, não tenha uma *linguagem*, limitada embora, que revista os seus pensamentos, igualmente limitados? Não se admittirá, por certo. Não terá elle a *nossa palavra*, quer se considere esta no seu elemento phonico, quer no seu elemento ideal, mas uma palavra, no sentido de representação ou *envolucro* da idéa. E se se trata de um surdo-mudo mais ou menos culto, capaz dos idéas mais abstractas e complexas — tanto mais de uma Helena Keller, surda-

muda e cega, celebre pelo desenvolvimento intellectual que attingiu, — não se poderá suppor a ausencia de uma linguagem em que se apoiem e em que se elaborem os pensamentos.

Pois bem, a essa linguagem, no surdo-mudo que aprende a lêr, — linguagem que com essa aprendizagem se desenvolve e enriquece, — junta-se um elemento material, que é sensação ou memoria muscular. A esse elemento é que se associa o aspecto dos caracteres da escripta, quando o surdo-mudo lê, não ao elemento immaterial da sua insonora palavra.

Não nos abalancemos a expôr por miudo os processos de ensinar leitura a surdo-mudos. Digamos apenas que ha dois processos-typos, um o que utiliza a "mimica" (dactylogia), outro o processo "oral", por meio de qual se ensina tambem a falar.

Na hypothese do primeiro, constitue-se previamente um sistema de signaes mimicos representativos *das letras do alphabeto*; é levado o surdo-mudo a emprestar a estes signaes, que tambem executa, uma dada significação, não phonetica, é claro, mas que permite por meio delles se communicarem professor e alumno. Isso é conseguido por meio da apresentação de objectos, cujo nome é dado a seguir pela mimica, fazendo-se com que o alumno o reproduza igualmente por esta, e conseguindo ainda pela execução de movimentos ou acções, cuja representação verbal se transmite e se faz enunciar pelo alumno segundo os mesmos signaes, etc. Desse modo, a linguagem do surdo-mudo passa a constituir-se do elemento significativo e *desse elemento material*, concernente á acção muscular da mimica, e offerece esse traço de ligação com a linguagem do professor — a significação phonetica que para este têm os signaes da *dactylogia* adoptada. A situação do professor e alumno ao se entenderem, é a de dois individuos de linguas maternas differentes, reciprocamente ignoradas, mas que conhecessem um e outro uma terceira lingua em que se falam. Estabelecida essa situação, começa o ensino da leitura e da escripta. Executa o professor dia a dia um signal *dactylogico* e a letra correspondente; o alumno reproduz a *dactylogia* e o signal graphico. Apóz certo tempo, habilita-se este a escrever a sua *dactylogia* e a entender, *atravéz desta*, o que escreve o professor, ou a entender qualquer outra escripta, isto é habilitou-se para lêr associando os signaes graphicos á sua *palavra*, que se constitue *da dactylogia* e do elemento significativo. A leitura é vagarosa e constitue como que a *tradução* dos signaes graphicos, letra por letra, *para a sua linguagem dactylogica*. Não houve directa associação do pensamento á escripta; e

releva lembrar que pela linguagem mimica que se lhe criou, desenvolveram-se-lhe as idéas, augmentou-se, portanto, o seu *vocabulario*, e as *palavras* deste assim accrescidas, são *originariamente* participante do elemento muscular provindo da mimica.

Eis, "grosso modo", o processo do ensino da leitura pela mimica. Quando ao processo "oral", nenhuma dificuldade offerece para que se comprehenda que nelle a associação da escripta não é directa com o pensamento. Por esse processo — pelo qual se tambem ensina o mudo a falar, — promove-se a articulação ar-larynge, bocca. Os symbolos graphicos são ensinados como *variaes* provocados, que não são *ouvidos* pelo surdo mudo, mas que *são sentidos*, e que passara constituir um dos elementos da sua *palavra*. Na escripta que elle lê, vê os signaes representativos *desta, não do pensamento...*

Basta de surdo-mudo. O argumento que elle fornece nada prova. Occupemo-nos, porem, um pouco com o que deve resultar do processo de ensino em que se pretenda converter

A ESCRIPTA, DE PHONETICA, EM IDEOGRAPHIA

Reiteremos duas affirmações. Primeira: não desconhecemos a existencia de um processo de ensinar a lêr partindo da sentença, nem lhe negamos a efficacia embora dependente de dados circumstancias; apenas negamos que seja elle o unico legitimo, o sempre conveniente, e que a theoria ácerca construida seja verdadeira. Segunda: concebemos como possivel, até certo ponto, a directa associação do pensamento ao aspecto da escripta alphabetica. Não lhe vemos utilidade.

Na hypothese desta associação, porem, o que se deverá dar?

Imaginemos uma das primeiras lições da "Cartilha Analytica" do prof. Arnaldo Barreto. Imaginemos ainda ensinada por esse processo, a leitura das seguintes sentenças: "Esta menina chama-se Lucia", "Lucia tem um gatinho", "O gatinho chama-se Mimi", "Vocês estão vendo Mimi?". Como o que se associou á graphia foi o pensamento das palavras, não as proprias palavras, nada impedirá, antes é natural, que vendo novamente a escripta dessas sentenças, a criança leia, ou traduza, *por palavras differentes* o que nellas se exprime. Assim, por exemplo: "Esta rapariguinha chama-se Lucia", "Lucia *possue* um gato pequenino", "O nome do gatinho é Mimi", "Veem vocês o Mimi?"

A ultima sentença da mencionada lição, "Olhem onde está a Bebê!" Pôde a criança legitimamente lêr assim: "Vejam a Bebê onde está!..."

"E' natural", dissemos: *é o facto de todos os dias*, accrescentemos. Delle dará testemunho qualquer professor, novel ou experimentado, que tenha applicado o "methodo analytico" com semelhante finalidade, e sob a orientação que se preconiza. Talvez neste proprio recinto, alguma ou algumas das professoras que nos ouvem pudessem dar, se quizessem, esse testemunho. Mais: dal-o poderá qualquer pae de alumno que em casa vigie pelos seus progressos escolares.

Não é leitura, o que a criança assim executa, mas é a legitima interpretação de uma escripta a que associou o pensamento.

Descubra agora quem puder a utilidade d'isso! Imagine-se o numero colossal de associação que seriam necessarias para apprender, por tal systema, a lêr todas as sentenças possiveis de encontrar escriptas! Imagine-se ainda como seria precária a expressão do pensamento pela escripta e a fidelidade de interpretação delle pelo leitor! Imagine-se, mais, como seria a escripta sob dictado!... Nem a escripta cuneiforme dos Assyrios — pois que continha elementos phonicos — seria tão atrazada como a que ora se pretende para nós!

Mas não se vae tão longe na extranha tentativa. Apóz algum tempo e esforços malbaratados, em que a criança consegue algumas dessas associações ou, conforme o caso, decora e decora sentença inutilmente, decora e decora como papagaio, entra-se em novos

PASSOS DO METHODO

Por esses novos passos, cuida-se em fazer o alumno distinguir a fôrma graphica da palavra que pronuncia (não da idéa), a reconhecer a forma graphica de syllabas, associada ao respectivo som, exercicios esses com que na verdade se habilita elle para lêr, não já para repetir, como até então, a dicção de vocabulos e sentenças ouvidos ao professor.

E licito será inquirir: porque taes exercicios, pomposamente chamados de "analyse"? Pois não é o pensamento o que se tem de associar á escripta? Pois o unico processo de ensino que habilita a lêr bem, não é esse que conduz a vêr na escripta, não graphia de palavras ou a representação de syllabas, mas pensamento? Pois os preceitos não são "vêr para entender" e "entender para lêr"?...

E haverá quem nos explique essas palavras, fóra do sentido em que as tomamos?...

Coherente com a acceitação dellas, o professor Tolosa — de todos os propugnadores do methodo, o que andou mais em risco de topar com a verdade — faz taboa raza de tudo quanto por ahí anda e se conhece como "methodo analytico", tudo quanto se diz processo gerado no principio da directa associação do pensamento á physionomia da sentença escripta, e, afóra a incoherencia em que na pratica tambem incorre, damos a S. S. razão...

Admira que sómente os doutos defensores da theoria do "methodo", os que nos instruem sobre a sua base scientifica, sómente elles, não se apercebiam *de como e quando* pelos processos que preconizam, ou praticam, se faz a associação da graphia aos sons representados! Admira, pois que disso se apercebe qualquer modesto professor e disso se apercebe um qualquer não sabedor da transcendente padagogia, como o nosso caso comprova.

Na demonstração aqui feita pelo illustrado professor Arnaldo Barretto, vimos todos como na aula que simulou para illustrar a sua dissertação, a processuação usada era conducente á associação da graphia á respectiva *palavra*. Pela propria exposição de S. S. sobre o seguimento da lição, vimos o que viria depois: a separação das palavras das sentenças e, um pouco mais tarde, o desmembramento destas em syllabas, para assimillação e fixação do respectivo valor phonico. E para S. S. nada ha de phonico no processo que emprega! O de que nelle se trata, é a directa e exclusiva associação do pensamento! E só sabe lêr bem quem apprende assim! S. S., por ter sido leccionado por differente processo "só apóz quarenta annos de preciosa existencia. — aqui nos declarou — conseguiu habilitar-se para lêr correctamente as palavras"...

No decurso da lição a que alludimos, tivemos oportunidade de fazer notar que uma das crianças que se prestavam á experiencia, era em dado momento conduzida a reconhecer a escripta de uma certa palavra comparando-a com identica escripta, anteriormente vista e cuja representação *phonetica* se lhe indicava. Tratava-se das sentenças: "Maria tem uma boneca" e, a seguir, "A boneca está no collo de Maria". Chegada a esta ultima sentença não sabendo a criança que dizer por conta da graphia "boneca", o experimentador observou-lhe, apontando-lhe a mesma graphia na sentença anterior: "Olhe. Como foi que você disse aqui? A ultima palavra desta sentença"... E a criança, repetindo esta sentença, — que tinha de côr, — attentou para a palavra que a fina-

lizava e para a graphia respectiva; voltando á sentença seguinte e comparando as duas graphias, cuja equivalencia reconheceu, acabou por dizer tambem ahi: "boneca".

Claro como as coisas mais claras, o acto, provocado pelo professor, conscientemente ou não, de comparar um e outro grupo de signaes representativos da mesma palavra "boneca"; clara a resultante associação dessa palavra á respectiva escripta. A' observação nesse sentido por nós feita, o illustre e presado consocio respondeu, entretanto, na mais respeitavel convicção, que a criança conseguira decifrar a palavra... *por lhe ter apprehendido o pensamento!*... Não ha commentario condigno!

Para, com a devida venia, fazer notar o facto a que ora nos referimos — e porisso que a experiencia só tinha por fim provar que não se cuida nos passos do methodo de associações phoneticas — fomos causa de que momentaneamente se interrompesse a simulada aula. Passado o incidente, declarou o illustrado professor, não poder proseguir, pois que lhe haviamos nós... *cortado o fio da lição!* Operação melindrosa, uma lição pelo "methodo analytico"! Precario methodo, cujos processos tão facilmente se annullam! Precario éxito, aleatorio ensino, pendentos de taes processos!...

TRES ARGUMENTOS PRO "ANALYTICO"

Em complemento da exposição do Dr. Sampaio Doria, conforme o declarou, tomou neste debate a palavra outro prezado consocio e outro conceituado professor de pedagogia, o Dr. Roldão de Barros, que offereceu como contribuição para esclarecimento da materia que nos occupa, tres interessantes argumentos.

O primeiro, a "lei geral da educação", assim formulada: "A educação deverá orientar-se no mesmo sentido da marcha da humanidade na sua evolução". O outogenismo em scena, e é coisa delicada...

"Como originariamente — conclue S. S. — escripta e desenho constituíam uma só coisa — de onde o ter em começo a escripta o character ideographico, — cumpre no ensino da leitura, guiar a criança por escripta tambem ideographica"... Interessante como nos embaralhamos no jogo das palavras!

O principio invocado, quando bem entendido, é bom, porém — permitta o velho e prezado amigo que o diga — máu, muito máu, o partido em que o deixa, tão extranha interpretação!

De conformidade com esta, deveriamos ensinar a escripta ás crianças pela lithopitographia, pela gravação dos symbolos á

entrada das cavernas, na face das rochas, pelas pittographias nas paredes dos tumulos ou por signaes cuneiformes nos tijolinhos de argilla; deveriamos ensinar a leitura partindo da syllaba, pois que a linguagem na sua infancia foi monosyllabica. Em outra ordem de conhecimentos, deveriamos treinar as crianças na apropriação pela astucia e pela força, das coisas uteis ou necessarias á vida. Na arte culinaria, ensinar a cozinha... dos alimentos crús, e, como parece certo que o adorno precedeu o vestuario, no cernente á indumentaria, transmittiríamos a noção dos cocares e collares sobre o corpo nú...

Evidentemente, nessa applicação da lei, ha um lamentoso erro de interpretação! Aliás, outros se devem, em pedagogia, á preocupação com a natureza originaria da criança.

E' evidente que não justificará o argumento a transformação extranhamente desejada, da nossa escripta phonetica em um systema pittographico. Não será por elle certamente que se perderá a grande conquista civilizadora, aos phenicios attribuida, essa genial invenção do alfabeto, que, na expressão de um escriptor, "se não era perfeito, tinha entretanto valor tamanho, que seria acceito por todo o mundo civilizado dos passados tempos e perduraria como nenhum outro invento da raça humana!"... Não cremos que pela irregularidade da orthographia ingleza, a despeito do muito que o ingles merece, e pelo muito e devotado amor de alguns professores paulistas ao methodo americano no ensino da leitura, periclite o invento dos phenicios. Mais facilmente cremos que ante o assignalado valor deste, se acabe remodelando a abstrusa orthographia e que então... nos façam os americanos doação irrevogavel dos bons processos que delles ora temos por emprestimo...

O segundo argumento é que "a idéa é tambem a expressão de um juizo". Para apprehensão do alcance delle, se requer mais longa exposição.

Na doutrina do "methodo analytico" encontra-se este enunciado: "como o juizo é a unidade do pensamento, pela sentença, que é a expressão delle, deve o ensino começar". Dessa preocupação com a unidade do pensamento no ensino da leitura e da aceitação da sentença como expressão dessa unidade, decorrem certas regras de processuação. Pareceram-nos estas criticaveis, algumas impraticaveis, e então dissemos: "Pensamos não ser da essencia do methodo o começar da sentença, e isso se evidencia do facto de pedagogistas classificarem sob a denominação commun de "analytico", o processo de sentenças e o de palavras; no