

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 concernente 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 alphabeto, 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 d'elle, 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 d'elle, 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

entanto, sob o falso conceito de que o juízo é a unidade do pensamento, e pela ulterior confusão do sentido do vocabulo "unidade" com a expressão "o todo", sob a decorrente preocupação de que devendo o ensino começar pela sentença etc. etc... formulam-se preceitos" etc. etc.

Eis ahi está. O facto principal que ahi assignalavamos — com o qual não concordavamos e com o qual não concordamos — é que o ensino da leitura só possa começar da sentença. O nosso illustrado refutador vem bondosamente em nosso auxilio e affirma com a sua auctoridade que ha ahi um erro de doutrina; que nada impede que o ensino comece com a simples palavra. O motivo disso para S. S. é que a palavra "é tambem a expressão de um juízo". Pouco importa o motivo: não é menor a derrocada de todo esse castello, atravancado de corredores em labyrintho, de recantos sem luz, de socavões em que se perde rumo, que é a aparatosa construcção theorica do methodo... "analytico"...

Não estamos de inteiro accôrdo com o illustre professor. Não pensamos que sejam uma só coisa "idéa" — de que é a palavra a expressão — e "juízo"; tão pouco que na definição de idéa se contenha este; é isso, porém, sem interesse para o caso em debate. O que importa é que, palmilhando diversa via — mais de um caminho leva a Roma, — vimos achar-nos, S. S. e nós, e para honra de quem aqui com satisfação o assignala, neste mesmisso ponto: *é falso um dos principios em que se construiu a theoria do "methodo"...*

O terceiro argumento — este, com incoherencia, em pról do ensino por sentenças — é que, conforme citadas experiencias, se constatou que "a criança retém melhor na memoria sentenças que simples palavras ou syllabas".

Não seremos nós quem conteste a valiosa affirmacção. Mas, Deus de misericordia! quando preconizámos nós, quem ha que preconize, o ensino da leitura pela simples memorização de syllabas? Verdade é que frequentemente no ensino da leitura pelo "methodo analytico" compelle-se a criança á inutil memorização de sentenças, de todo desassociadas do que quer que seja; que ahi, damnosamente, se consome trabalho e tempo nessa ingrata e improductiva tarefa, mas é isso no "methodo analytico", e é grave erro de processuação, que só nos merece reparo, reparo que temos feito.

Para o que se nos afigura deve ser o ensino da leitura, de todo não interessa a maior ou menor facilidade da criança em decorar sentenças. Interessará sim o assumpto quando se tratar de organi-

zar — e iria bem pelo "methodo analytico" — um curso especial de "flores rhetoricas" ou do utilissimo ensino de falar por annexins...

### A REFUTAÇÃO DO PROFESSOR ARNALDO BARRETO

Proporcionou-nos o illustrado professor ouvir um formoso discurso, vibrante oração apologetica do "methodo analytico".

Não era bem o de que necessitavam aquelles que, como o actual occupante desta tribuna, desejam desfazer duvidas sobre a verdadeira intelligencia de conhecidos enunciados no assumpto. S. S. apenas a estes renovou perante nós. Repetiu em apologetico tom, o que já não contentaria sequer em tom de pedagogo.

Intercalou S. S. o seu hymno em louvor ao "methodo", entre um interessante projecto de organização psychica que o Criador não soube aproveitar no acto da criação, e, por peroração, uma paternal *sarabanda* aos que se atrevem em falar de syllabas e de sons vocaes, e em que faz pelos que assim se atrevem prodiga e profuza distribuição do diploma de ronceiro e atrazadão.

Vejamos, entretanto, o que ahi poderemos respigar, além do que já nos serviu de objecto a anteriores commentarios.

#### "A ANALYSE NÃO PREJUDICA"

Foi expressão usada pelo illustrado professor como justificacção do processo de que usa e recommenda, concernente á separação da palavra em syllabas e do estudo destas isoladamente, e isso sob a égide mesma do "methodo" que, segundo diz, precinde da syllaba no ensino da leitura.

De duas uma (para usar da fórmula dialectica no gosto de um dos nossos consocios), ou tal *analyse* é necessaria ou não é. No primeiro caso, a doutrina está em erro quando manda que não se promova a associação de sons á escripta, quando proclama que "a syllaba não é fim nem meio no ensino da leitura", e deve, em tal caso, corrigir-se, cessar essa instrucção aos professores, errada e desorientadora; no segundo caso, não sendo necessaria a citada *analyse*, não sendo sequer util, mas apenas *não prejudicial*, representará tempo e trabalho desperdiçados — com que já se torna damnosa, — e deve, portanto, ser proscripta.

Mas o prezado confrade fala ahi de *analyse* a proposito da separação de syllabas de uma dada palavra. Será essa a *analyse* do *analytico methodo* e que a este baptiza com o cabalístico nome,

de tantas virtudes milagrosas? Parece que não. Em passagem do formoso discurso a que nos referimos se diz que "pelo methodo se procede á *analyse do pensamento*, e que é isto o que justifica a denominação que se lhe dá". A *analyse*, pois, de que se cuida, a que se procede pelo "methodo", segundo o douto confrade, é a "do pensamento", a *analyse logica*, diriam uns, *analyse grammatical*, diriam outros. Mas no ensino inicial da leitura, mesmo pela "Cartilha Analytica", de autoria de S. S., não se procede a tal *analyse*, o que aliás seria desacertado...

Talvez, como já tivemos oportunidade de dizer, e não repetiremos, alguma coisa haja, alguma outra operação, a que com mais propriedade se attribua o ter emprestado nome a esse

#### CHAMADO "METHODO ANALYTICO"

Tivemos a impressão de que não foi do agrado do illustre consocio, que quasi o melindrou mesmo, como offensa pessoal essa nossa maneira de expressar-nos na designação do processo de ensino em debate. S. S. repelle com calor o adjectivo posto, suppondo-lhe intenção pejorativa, e affirma que o methodo tem direito ao titulo de "analytico", direito que suspeita lhe querem denegar. Não ha motivo para o escarcéo, e apressamo-nos em desfazer o equivoco.

Quando para designar o alludido systema didactico empregamos a fórmula o "*chamado methodo analytico*" não queremos com isso significar que esse nome não lhe vae bem, embora não seja elle somente analytico. Quem talvez o pretenda é o nosso prezado contendor Dr. Sampaio Doria, que reivindica para esse processo a honra de recahir sob a denominação de "Intuição Analytica". Quanto a nós, empregamos, como restricção, o affrontoso adjectivo, por entendermos que não se trata ahí de *methodo*, e sim de um *processo* ou antes, de um conjuncto ecletico de processos de ensinar o abc.

Pensamos, aliás, que a expressão "analytico" é de mau uso, isso, porém, por motivos de outra ordem. Julgamos que tal denominação, como o correlativo "synthetico", empregam-se mal como denominação de methodos de ensino, pela confusão de que são causadoras, confusão de que — perdõe-nos S. S., — está neste mesmo momento, e lamentosamente, sendo victima, o illustrado professor.

Este assumpto daria materia para uma nova discussão, em tantas outras sessões como as que motivaram o actual debate. Não

entraremos nelle. Lembremos apenas que — como não ignora o presado consocio — a expressão "*analyse*" tem varias significações; e que, além disso, ainda quando tomada num só sentido, presta-se, ainda assim, a que chamem uns "*methodo analytico*" ao que outros chamam "*synthetico*", e vice-versa, a que Spencer, por exemplo, empregue aquella expressão mais ou menos no sentido de deductivo, emquanto que já lhe não serve o correlativo para significar o methodo contrario.

Como se vê, temos algum motivo para o nosso modo de designar o *chamado* "*methodo analytico*", embora não seja esse motivo o tão em voga,

#### ZELO PELO CONCRETO

Achamos de boa pratica, de *boa politica* pedagogica, proclamar a todo instante o ensino do concreto, o ensino baseado no concreto, o ensino pelo concreto, de *boa politica* dizer sempre que a psychologia da criança não comporta abstracções, embora melhor fosse simplesmente repetir com Spencer que "para o espirito que não possui as verdades isoladas, a generalização fica sempre um mysterio". E' pratica necessaria, pois que apezar della os processos infringentes dos bons principios apanham-se em flagrante a toda hora. Aqui é a lingua ensinada pela decoraçáo de regras da grammatica, ali, a arithmetica ou a geometria leccionada como pura sciencia formal, acolá, a botanica por definições. No proprio ensino da leitura elementar, como vemos, recomenda-se o preceito "do complexo para o simples", preconiza-se a "*analyse do pensamento*", como faz o professor a que ora respondemos, ou determina-se por objecto de lições, a classificação de phonemas, como na sua cartilha procede o distincto professor Tolosa.

De boa pratica, pois, esse zelo do concreto. Comtudo, no jurarmos nesses alludidos preceitos, façamos alguma restricção mental. Não é verdade que a criança seja incapaz de abstracções. Suppol-o, seria lhe negar o espirito. Não é verdade, tão pouco, que o ensino ainda o mais elementar, tenha que se ater ao concreto ou possa sequer ahí se ater. Ao contrario, toda a aquisição intellectual implica abstracção e, pois, todo ensino tende a promover-a, acompanhá-la, desenvolvê-la.

A criança de muito tenra idade — ninguem o ignora — tem feito já um sem numero de abstracções. Conhece e emprega com propriedade pronomes indefinidos, como *algum, ninguem, tudo,*

nada, ou os nomes abstractos, como *boniteza, feiura, tempo* e outros. E' capaz, e o mostra frequentemente, de raciocínios que implicam operações de muita complexidade. Aliás, as operações mentaes que apparentam a maior singeleza implicam abstracções, antes realizadas... A propria percepção contem um elemento abstracto. A simples imagem do mais simples objecto fornecida pela memoria, é uma abstracção. E' necessario, pois, entender habilmente o "ensino concreto". Tudo é relativo. O ensino que pretendesse aferrar o espirito do alumno ao concreto, seria *desensino*.

Não é justo, pois, sem mais detido exame, condemnar por infringente dos *bons principios* o que em materia de processos didacticos não se annuncia, e só por isso, como grilhões a serviço do concreto ou como indesejavel exercicio de *puerilização*. Menos ainda se entre "palavra" e "pensamento", se tem este por *concreto*, aquella por *abstracção*, como acontece com o nosso preclaro oppositor.

#### "A VOVÓ VIVE"

Não nos parece certo que palavra seja *abstracção*, pois que é coisa do mundo sensível. O illustrado professor, porém, tratava, quando o affirmou, do ensino de leitura, e como não se lem palavras oraes, o de que então S. S. cuidava era da palavra *escripta*, isto é do conjuncto de signaes que representam a palavra; e signaes — *pois que são signaes* — são coisa *materia*, não abstracta.

O bom ensino elementar tem que ser objectivo. Erraria o professor que, sem os traçar ou sem os mostrar já traçados, pretendesse ensinar os symbolos com que se escreve dada palavra, *definindo-os* ou *descrevendo-os*. Mediocre resultado colheria... Cumpre proceder como de costume no preconizado ensino objectivo. Dá-se a conhecer o que é chapeu, mostrando um chapeu, o que é gato, apontando um gato, ou o desenho dessas coisas. Ensina-se o que é a representação graphica de uma palavra, mostrando essa representação graphica. E isso que então se mostra e que o alumno vê, é *concreto*.

Resta que este tenha interesse em vêr, em aatentar para tal objecto. E' outra questão. E' assumpto esse do importante e complexo capitulo "o interesse". Não é o concreto ou o abstracto — reflecta-se nisso — o que ahí se acha em causa.

Para o pôr em evidencia, sirvamo-nos de um exemplo utilizado pelo proprio professor na exposição que aqui nos fez. Tratava-se de demonstrar que é indispensavel a escripta da inteira sentença como ponto de partida no ensino da leitura, "porque isoladamente a palavra é uma abstracção", nada representa para o espirito do alumno; e escreveu S. S. no quadro negro a palavra "vovó". Para a criança, representaria aquillo — segundo disse — apenas um grupo de traços de giz; mas escripta a sentença "A vovó vive", se transmudariam as coisas: a criança aprenderia agora rapidamente a escripta, *porque na sentença posta diante dos seus olhos veria... a sua vovó*. Já então não se trataria de uma mera abstracção; e a emoção produzida na criança ao lembrar a sua vovó, consolidaria o conhecimento obtido da lição.

Não confiamos assim tanto na capacidade emocional da referida sentença. E' possivel que a criança nem mesmo tenha conhecido a sua vovó... Mas, admittido o vivo interesse de que tal sentença é capaz, nada impedirá que o professor della se aproveite para ensinar a graphia da palavra "vovó", *sem dar a lèr toda uma sentença que a contem*, e talvez com isso praticando o bom preceito: "cada difficuldade de sua vez". Será fazer com que a criança pronuncie a sentença *emocionante*, por virtude da palavra "vovó", e em seguida escrever sómente este vocabulo para, na sua graphia, ser apprendido. Eis ahí: terá sido com esse simples expediente transformada a palavra, com ella a sua graphia de coisa nenhuma, como considera o illustrado consocio, em objecto de um vivo interesse, e com desmentido ao asserto, *que se inculca de scientifico*, de que só pela sentença deve começar o ensino.

O professor habil não dispensa esse importante elemento de successo — o interesse do alumno pelo objecto da lição, — e os expedientes para o aproveitar são innumerados, e variam conforme a phase de desenvolvimento do alumno e outras circumstancias. Não se enumeram nem se determinam em topicos de uma cartilha ou em paragraphos de regulamento, prescriptos com pilulas, de que se tomarem uma a uma, em determinado espaço de tempo, como tão do nosso agrado nas prescripções dos "passo a passo".

E' relevante assumpto "o interesse". Constitue mesmo um dos mais importantes capitulos da pedagogia. Mas não se chame *abstracto* um dado objecto sómente porque ao conhecimento delle não corresponde na criança essa necessidade por assim dizer

*biologica* a que chamamos "interesse". E' parte consideravel da arte do professor o sondar e despertar o "interesse", a este ajustar o ensino; e se a sabe elle exercer, no que se refere á leitura, com a nossa escripta... a ensinará facil e rapidamente, por um dos MUITOS PROCESSOS possiveis de empregar, conforme a phase de desenvolvimento do alumno, seja mesmo o processo que começa da simples leitura, e isso sem que os *abstractos* a cada hora o perturbem, como se elle fôra hospede de casa mal assombrada...

## A ALCHIMIA

Seja-nos permittido a esta altura dizer, sem quebra do muito respeito que nos merecem os demais professores que tomaram parte neste debate, que de entre elles, a despeito de erros na interpretação dos factos, um trouxe maior contribuição para aclarar o assumpto aqui tratado, assumpto em sua natureza claro, mas obscurecido por uma theoria fumarenta, como as brancas paredes de aposento que se illumina a kerozene. Esse é o professor Benedicto Tolosa.

Terão visto os que assistem á discussão aqui travada que grande desaccordo vae entre affirmações do illustrado professor e o que temos a velleidade de suppor a verdade na intrincada questão que nos occupa. Ainda assim. S. S. tem comsigo, quanto aos factos, uma porção dessa verdade, e em maior somma que os demais. Apenas, no seu thesouro... mistura ouro de lei com cobre de polimento.

A S. S. está succedendo o que a Jacotot teria talvez succedido se ao seu tempo já se achasse em voga, para perturbação dos espiritos, a theoria do "methodo analytico".

Perdôe-nos S. S. se derivando do objecto em estudo, nos permittimos occupar-nos com a situação pessoal de S. S. neste assumpto. E' que isso lançará alguma luz sobre este mesmo.

Se nos fôra ainda tolerado, para maior clareza, confrontarmos o caso do estimado consocio com o do illustrado professor Dr. Sampaio Doria.

Este partindo da theoria do methodo, desse methodo que se compraz em denominar "intuição analytica", veio acertadamente de applicação em applicação delle ao ensino das differentes materias. Ao chegar ao da leitura, foi como se, em caminho limpo e largo, se lhe deparassem os pés com um grosso amontoado de calhaus grossos: desviou-se-lhe a rota, e eil-o perdido em intrin-

cada floresta marginal. Cumpria que alimpasse a estrada. Não o fez...

O professor Tolosa caminhou em direcção opposta. Partiu dos factos que teve sob os seus olhos; de observação em observação, vislumbrou uma lei; tel-a-ia attingido... Achou-se nesse momento naquelle mesmo ponto do caminho. Embaraçou-o a theoria do chamado methodo. Tentou desbravar o terreno; afastou empecilios theoricos, soccorrendo-se das observações colhidas... Restaram ainda sufficientes calhaus que o compellissem para escuras brenhas de cipoal espesso...

Não importa. S. S. traz das pesquisas proprias, da collecta de verdades no terreno dos factos, muita coisa de real valor. De tal ou qual mysticismo que lhe insuflam os pretensos principios do "methodo analytico", alguma coisa de proveitoso se destaca, como outrora da alchimia, da ingenua busca á "pedra philosophal" e á "panacéa", resultou a proveitosa descoberta de corpos e compostos chimicos.

Não fique S. S., a bem do ensino da leitura — tão damnificado entre nós — embevecido na *panacéa* didactica que "ensina a leitura, a escripta, a linguagem, que educa a intelligencia e o corpo, que fomenta o gosto artistico, que molda o character, que fórma o bom individuo, que elabora o virtuoso chefe de familia, o ardente patriota, que organiza a sociedade, transforma a humanidade e a todos nós ha-de assegurar a bem aventuraça..." Não estereliza S. S. os seus proveitosos esforços e a sua capacidade de ver nos factos, com a crença na "transmutações dos metaes" por artes do "methodo analytico", nessa magia que de um typo "auditivo" faz em tres tempos o mais acabado "visual"! Abandone de todo, como já o fez em parte, a abstrusa theoria que para seu mal topou no seu caminho. E' pura alchimia, e, já agora... o seculo não a comporta!...

Permitta-se-me, para mostrar a possibilidade dessa libertação feliz, fazer um rapido resumo do

## METHODO TOLOSA.

Uma historieta. Algumas sentenças sobre assumpto familiar aos alumnos, em linguagem que se presume do vocabulario da criança. Ao lado, uma estampa, como que resume e suggere o assumpto.

O professor mostra essa estampa. Lê as sentenças para os alumnos e fal-os repetil-a, mentalmente primeiro, oralmente de-

pois, até a decoraçào. Sob a enunciaçào da primeira dellas por um dos alumnos, escreve-a no quadro negro. Escolhe um destes para ler, isto é para *repetir a enunciaçào della*. O que feito, mandar contar as palavras que esta encerra. E é o primeiro exercicio.

Por elle (a interpretaçào é nossa) perceberá o alumno tres coisas: que a sentença proferida se representa pela escripta que lhe mostram; que essa sentença se compõe de certo numero de palavras; que a esse numero corresponde igual numero de destacados grupos de signaes graphicos. Conforme a sua acuidade intellectual, poderá perceber desde logo que a tal grupo de caracteres corresponde *determinada* palavra da sentença.

Prosegue a lição. E', mediante a mesma formalistica, enunciada e escripta a segunda sentença. E' lida, isto é á vista della é repetida a sua enunciaçào; após, contadas as respectivas palavras. Assim a terceira e outras se houver, até a ultima da historieta.

Se entre as palavras das varias sentenças, algumas se repetem, a coincidencia de dada *fôrma graphica* com *dada palavra* proferida vae suggerindo mechanicamente (permittam a expressào) a relaçào *entre essa fôrma e a palavra*.

Passa-se em seguida a exercicios semelhantes com outro grupo de sentenças, compondo de preferencia a continuaçào da historieta ou commentario do assumpto della. Procede-se do mesmo modo que na primeira lição, e repete-se esta. Assim na terceira e subseqüentes lições.

Quatro factos ahi se passam: 1.º — o apparecimento de grupos inteiramente novos de signaes, na representaçào de vocabulos; 2.º — reaparecimento de vocabulos da lição ou lições anteriores; 3.º — o apparecimento de vocabulos novos mas com alguma similhança de graphia; 4.º — a insistencia de fôrmas já vistas, isto é a recapitulaçào.

O primeiro facto, logo de começo, pouco proveitoso será para o progresso do alumno. Exige a urdidura da narrativa e o interesse a despertar pelo exercicio (é orientaçào do methodo), essa introducçào de palavras novas.

O segundo (reapparicçào de fôrmas já vistas e á qual se attribue a equivalencia de dada palavra) promove ou consolida a associaçào a que já nos referimos (da fôrma graphica com a palavra).

O terceiro (vocabulos novos mas cuja graphia contem elementos já vistos em outras) produz o mesmo phenomeno, então,

já não em relaçào á significaçào phonetica do inteiro grupo de signaes formadores da palavra, mas em relaçào *ao valor de dado* ou *de dados signaes* — em regra, intencionalmente empregada, a *syllaba* ou *lettra inicial*. O reconhecimento da identidade da fôrma que primeiro a vista se offerece (*syllaba* ou *lettra*), marcando o inicio do vocabulo, e identidade de som a proferir, *sugere a relaçào phonetica entre a graphia dessa syllaba ou lettra e o respectivo som*.

A recapitulaçào das lições anteriores vae promovendo associações identicas ou consolidando as já adquiridas, se o foram.

Após conhecido assim bom numero de complexos signaes *na sua relaçào phonetica*, isto é após sabidas dezenas de *palavras escriptas*, os exercicios se conduzem para mais directo estudo da representaçào da *syllaba* e dos *phonemas*, isto é *do valor phonico da graphia syllabica e da lettra*, sempre, porém, vistas estas em funcção na sentença e na palavra. Tal o pensamento do professor Tolosa.

S. S. percebeu, da observaçào dos factos, que o que convem é, dada a sentença, desde logo fazer constatar o numero de palavras que ella encerra e igualmente constatar que a esse numero corresponde exactamente igual numero de blocos de signaes graphicos representando-os, e é esse o primeiro facto que deve acudir á mente da criança no conhecimento que toma relativo á *funcção desses signaes* na escripta da sentença. E logicamente põe S. S. de lado aquelle principio do methodo "ver a sentença de um só golpe de vista". E como põe de lado, não se preoccupa em formular sentenças curtas; ao contrario, desde a primeira lição introduz sentenças não só longas, mas acompanhadas de clausulas, o que não é de applaudir.

Percebeu S. S. dos factos, que o que, para o alumno, ha a *apprehender da escripta* posta sob os seus olhos, é a *relaçào desta com as palavras que profere*, não o pensamento, mesmo porque aquillo que para o alumno se escreve são palavras que *exprimem pensamento seu ou por elle antes nellas apprehendido*, e então, como em cada lição, pelo processo, as palavras identicas não se repetem, como nas cartilhas communs, faz S. S. repetir muitas vezes, em recapitulaçào, essas mesmas lições, essas mesmas sentenças, *para que com ellas se repita aos olhos do alumno a GRAPHIA DA MESMA PALAVRA*.

Percebeu S. S. dos factos que longamente observou, que os exercicios que se fazem com a apresentaçào da escripta de sentenças não têm outra finalidade senão a *apprendisagem da relaçào*

*phonetica entre a graphia e respectiva syllaba*, e que, pois, se já nestes apprehendida foi essa relação, tornam-se desnecessarias as lições especiaes sobre syllabas isoladas, e supprime-as.

Percebeu S.S. que as crianças "não se submettem estritamente aos *passos* que *a priori* se lhes marcam (e ao professor), caminhando ellas frequentemente a passo mais largo, deixando o professor á *rectaguarda*;" que certos expedientes da *technica commummente recommendada, por demasiado pueris*, são inuteis, e S.S. reduz o numero de passos e supprime esses expedientes.

Pena é que através de tudo isso não se tenha o illustre professor de todo alliviado daquelle embaraçoso principio da "directa associação do pensamento á escripta". Teria feito obra mais perfeita na sua interessante

"CARTILHA DE ALPHABETIZAÇÃO"

Não nos permittiremos para com o prezado consocio aquella attitude que, na mais virtuosa intenção, de costume assume S.S. para com os professores, seus inspeccionados, mudados elles em collegiaes, professor S.S., paternalmente severo, armado da verdadeira sciencia, e da ferula que a esta o triumpho assegura.

Diremos apenas, com a devida venia — e por que não pareça que somos incoherente — que mesmo sob a orientação escolhida, e que acima apontámos, não é inteiramente feliz a confecção da sua "Cartilha".

Não se justifica a utilização desde os primeiros exercicios, de longas proposições, menos ainda constituindo sentenças complexas, e em que as palavras não se repetem.

O que se requer pela orientação adoptada é que se offereçam oportunidades para o conhecimento de graphia de vocabulos, e essa profusão de vocabulos differentes, e que se renovam sempre, são um embaraço, um *atravancamento* que *difficulta* o exercicio do *discernimento* do alumno sobre as differentes graphias.

E' certo que se aprende através de embaraços taes. Já o dissemos — e toda gente sabe, — Jacotot ensinava a ler em paginas de Fenelon. Accrescentemos que, mezes faz, em viagem de estrada de ferro, assistimos nós mesmo, durante ella, a lições de leitura, no nosso vernaculo, por um arabe a um compatriota recémchegado, usada por cartilha... uma pagina de annuncios do jornal do dia.

Não foi senão através de difficuldades semelhantes que o homem conseguiu desvendar os factos da natureza, apprehender a relação entre elles e construir o que ahí se chama sciencia; mas... levou muito tempo para attingir esse termo, e se lh'o fôra permittido, teria preferido chegar mais depressa e com fadiga menor. Não se ensinaria hoje a botanica, a biologia vegetal, a classificação das especies, mergulhando o alumno, para que as apprendesse, em uma espessa floresta. Nem é por outro motivo que o nosso prezado consocio Dr. Sampaio Doria, no seu livro "Como se aprende", faz a distincção demasiado radical, é certo, entre *methodo das sciencias e methodo de ensino*.

Se as sentenças da historieta da "Cartilha" fossem de ordem a despertar vivo interesse, aconselhariamos que fossem ellas aproveitadas, não reduzidas a escripto no quadro negro, mas para depois de lidas e commentadas, dellas se aproveitarem palavras cuja graphia então se estudasse. E' o que se pôde fazer com qualquer narrativa interessante, com um conto de fadas, por assumpto. Seria porém, processuação differente do que imaginou o illustre professor e — releve-nos S.S. dizer — a narrativa da "Cartilha" não offerece para o caso sufficiente attractivo.

Ha ainda sobre esse ponto a observar que instruidos os professores, como têm sido, sobre diversa processuação do "methodo analytico", o uso por elles da "Cartilha de Alphabetização", como concebida, deve ser um novo embaraço para o ensino; depende de uma nova aprendizagem, e a adopção compulsoria della, além de violação da autonomia didactica, será um novo embaraço para a extincção de analphabetismo, que tão louvavelmente a S.S. preoccupa.

Em outro ponto igualmente não nos parece feliz a confecção da "Cartilha": o não tomar em consideração a difficuldade maior ou menor offerecida pela orthographia das palavras no ensino inicial da leitura. Não influe para S.S., no emprego de palavras, o criterio da simplicidade orthographica, a graduação das difficuldades orthographicas.

Outro ponto. Na processuação de *analyse* (olhem o perigo da palavra!), lá introduz o nosso prezado contendor a *analyse phonetica* elementarissimo livro de leitura, livro destinado ao ensino do *abc*. E' outro defeito, e grave, da "Cartilha de Alphabetização".

Troquemos, porém, esse assumpto pelo do argumento que bem se pôde chamar

## O CAVALLO DE BATALHA

Já dissemos que não nos apresentamos aqui em defesa de um determinado processo de ensinar a leitura, menos como paladino da syllabação. Examinemos, porém, o forte argumento contra esta, o mais poderoso recurso de que lançam mão para defenderem a morosidade do ensino pelo processo de sentenças, contra a celeridade do da "Cartilha de Galhardo".

A criança — dizem — que aprende começando das syllabas, quando diante da palavra, a desfigura, pois que pronuncia syllaba por syllaba, cada qual accentuada. Lerá *bô-nê-cá*, em vez de "boneca", *Ma-ri-á*, em vez de "Maria". E' factó, mas que rapidamente se elimina. Em menos tempo apprehende o alumno a tonalidade que assume a syllaba quando na combinação da palavra, que, — coisa indispensavel, — a associação phonetica entre a graphia e a syllaba quando o ensino é dado por sentenças, de onde resulta que a leitura corrente, a despeito desse vicio inicial, é conseguida *mais depressa* que por este ultimo processo. Esse vicio não se verifica pelo ensino de sentenças até certa phase, PORQUE NESTA OS ALUMNOS SÓ LÊM PALAVRAS CONHECIDAS E ATÉ DECORADAS. Quando entram a ler palavras novas, para o que se servem do conhecimento da graphia das syllabas, DÁ-SE O MESMO FACTO, como facil de constatar por quem o queira.

Lembrou-se igualmente, sem pertinencia alguma, o caso das palavras proparoxytonas, *que não se entendem se lidas isoladamente*. Assim "fabrica", "matricula", que tanto podem ser *fábrica* e *matricúla*, como *fabríca* e *matricúla*. Assim é com effeito, mas só o argumento vale *em pról da reforma orthographica*. Tanto faz que o alumno aprenda pelo "analytico" ou por outro processo, essas palavras, como tantas outras, emquanto uma notação graphica não se adopte para as distinguir quando graves ou exdruulas, só pelo sentido se distinguirão. Sendo assim, para quantos saibam lêr, crianças ou adultos, ex-alumnos de Galhardo ou de Tolosa, a situação é uma só.

Ha um caso mais interessante, e não foi lembrado. Forneceremos nós o argumento.

E' possível e é frequente a *syllabada* na palavra proparoxytona sem que para isso se trate de confusão com outra de formação geminada. Assim, por exemplo, com relação ás palavras "tamara", "exdruula", etc. A tendencia — pela indole da lingua, cujas palavras são pelo geral prooxytonas (e quando oxytonas, o mos-

tram ser pela graphia da syllaba final) a tendencia — dizemos — é lêr dando o accentó tonico á penultima syllaba.

Dir-se-á que pela leitura "analytica" a syllabada não se dará. E' possível, se a palavra entrou em alguma das primeiras lições, pois que ahi *quem lê é o professor*, não o alumno. Se não fór assim, a syllabada poderá dar-se, como no caso de qualquer velho leitor diante de desconhecida palavra de tal accentuação. Não ha muito ouvimos lêr — e não é palavra desconhecida — *envolúcro* por envólucro.

Imaginemos o caso da palavra "tamara". Qualquer criança — do "analytico" ou do "synthetico", — poderá lêr *tamára*. Se conhece a palavra, é quasi certo que apóz a pronunciação errada, a corrigirá por si mesma. Se passou pelo "analytico", dirão logo: "apprehendeu o pensamento", "entendeu para lêr", e não verão o absurdo da explicação. O que em casos taes na realidade se dá, e explica a retificação, é um mero phenomeno *de associação por simelhança*, de simelhança de sons, despertando memoria dos sons conhecidos, isto é da palavra conhecida, que por indole da lingua se leu erradamente. Não houve *adivinhação*. Dá-se o factó com qualquer alumno do *b-a-ba*...

E, ante taes *caballos de batalha*, estranha o nosso prezado consocio que sejamos partidario da

## AUTONOMIA DIDACTICA

Entre as considerações por nós submittidas á apreciação dos illustres consocios sobre assumpto em debate, dissemos:

... "Não é de admirar que entre milhares de professores, nem todos sejam aptos para empregar "o methodo", reconhecidamente difficil e trabalhoso, que nem todos tenham neste a necessaria fé para que effiacia com effeito se dê no seu emprego, especialmente quando se lhes não permite a iniciativa sequer de um expediente, quando se lhes veda alterar uma só linha da technica prescripta."

Nessas palavras quiz vêr o prezado professor Tolosa que nos tornamos partidario da livre escolha de processos de ensino, porque reputamos inhabil uma parte dos professores para applicação do "methodo analytico". Não é bem esse o factó.



Com effeito, ha motivo bastante para se desaconselhar o emprego obrigatorio desse methodo, no facto de ser elle "difficil e trabalhoso".

Que elle o é, dizem-n'o todos, não sómente nós. Temos mesmo ouvido de auctoridades de ensino verberarem a pouca sympathia do geral dos professores por esse processo, e exprimirem-se então por este modo: "os professores não gostam de "methodo", porque é elle trabalhoso. Com a syllabação é o alumno quem trabalha, com o "analytico" quem trabalha é o professor. Não gostam"... Faz lembrar o tempo do captiveiro e certas donas de casa, cuja maior preocupação era inventar trabalho para as mucamas, util ou inutil, comtanto que lhes não permittisse nem folga nem aprazivel tarefa.

Quanto a nós, não só pensamos que o methodo é difficil, já para o professor, já para o alumno, mas que mais difficil ainda se torna pela erronea theoria com que elle se propaga.

Mas não é exactamente por isso que somos pela autonomia didactica, sim porque somos em didactica como em tudo infenso a uma sciencia official. E pobre da humanidade se para o progresso em que hoje emerge, se para a situação afortunada que desfructa, só tivesse contado com a sciencia official, se ao contrario, não tivesse tido forças, e masculas, para arcar com ella, em tremendo pugilato, através dos seculos!

Somos pela autonomia didactica justamente para que possa o professor cultivar opiniões suas, para que possa accumular um patrimonio de idéas proprias, para que se não lhe embote o espirito critico e o gosto pela pesquisa; para que, "verbi-gratia", diante de uma erronea theoria pedagogica, seja capaz de examinal-a e julgal-a; para que possa elle, como livremente poude o illustre confrade, examinar o chamado "methodo analytico" e regeitar-lhe os erros; para que ante difficuldades que encontre na sua diurna tarefa, as saiba resolver sem dependencia dos *passo a passo* de rigidas instrucções officiaes.

Somos pela autonomia didactica em respeito á dignidade pessoal do professor, que não deve ser conduzido como nem conduzido o proprio escolar durante o apprendizado. Somos por ella porque reputamos por condição indispensavel do bom exito do ensino que o professor seja, não um automato, mas uma consciencia em acção, não um portador de fardo, indifferente pelo conteudo do que transporta, mas uma alma vibrando de interesse pelo objecto de que se occupa, e quanto possivel, contente da sua tarefa e interessado pelo rendimento della.

Para isso é que se preparam os professores em adequadas escolas. O fim destas deve ser formar espiritos, cultivar individualidades, não exemplares anonymos de um homogeneo rebanho a mover-se sob o intolerante cajado de um pastor. E só assim progredirá o ensino, ganhará corpo e lustre a obra pedagogica; só assim lograremos, em bom numero, as illustrações, as competencias, o que será de todo ponto util, mesmo para que, em dado caso não se esteja, como nós agora aqui, a tropeçar em difficuldades pedagogicas de um assumpto elementar, como se foram problemas de alta metaphysica!...

Vamos terminar que já de excessiva longura se torna essa replica. Não era esta do nosso intento. Permittimo-nos a honra de submeter á apreciação dos illustrados consocios, algumas duvidas, discretas objecções, sobre o chamado "methodo analytico", para que servissem de base, de ponto de partida, para calmo e desapassionado estudo. A sabia duvida philosophica de Descartes não topou logar neste recinto... Não foi dado ao humilde apresentante dessas duvidas colher, para a sua propria instrucção, o fructo de exame detido e sereno a que sobre ellas procedessem os illustrados e competentes consocios, esquecido cada qual de nós de outra qualidade que não a de socio de um centro de estudos, de aggremação que inscreve entre os principaes artigos do seu programma, a elucidação de assumptos pedagogicos. Só nos pôde caber em circumstancias taes, honrarnos em refutar refutações, nellas reafirmando as duvidas não desfeitas e com que, de inicio, no assumpto nos achamos...

E que nos perdõem se fomos motivo de tão prolongados trabalhos da Sociedade, e se ao respondermos aos prezados consocios que nelles tomaram parte, não lhes pudemos ser sempre inteira e sómente agradavel, como fôra do nosso mais intimo desejo, do animo de quem na grata camaradagem dos seus consocios vê o melhor do seu titulo de membro, o mais modesto, da Sociedade da Educação.

S. Paulo, abril, 1924.

RENATO JARDIM