

REVISTA  
DO  
**BRASIL**

---

VOLUME II

MAIO - AGOSTO DE 1916

ANNO I

---

PROPRIEDADE DE UMA SOCIEDADE ANONYMA

S. PAULO - BRASIL

# INDICE GERAL DO VOLUME II

---

A Doutrina de Monroe, por Oliveira Lima (da Academia Brasileira) . . . . .	1
Operações de Cambio, por Carlos de Carvalho . . . . .	16
Poesias, por Mario de Alencar (da Academia Brasileira)	27
— O ensino da leitura pelo methodo analytico, por João Kopke . . . . .	31
O pensamento actual, por C. da Veiga Lima . . . . .	70
As estiagens e a febre typhoide em S. Paulo, por João Ferraz . . . . .	72
Diccionarios portuguezes, por R. von Ihering . . . . .	76
A moeda metallica no Brasil, por F. T. de Souza Reis . . . . .	95 e 197
Narcisos e Jeremias, por José Antonio Nogueira . . . . .	111
Os versos aureos de Pythagoras, por Alberto Seabra . . . . .	122 e 370
Vida do Padre Antonio, por João Ribeiro (da Academia Brasileira) . . . . .	136
Educação moral e civica, por João Kopke . . . . .	146 e 225
Sonetos a Helena, por Carlos Magalhães de Azeredo (da Academia Brasileira) . . . . .	166
Rondonia, por E. Roquette Pinto (do Inst. Hist. e Geographico Brasileiro) . . . . .	169
As florestas e as chuvas, por Alvaro da Silveira . . . . .	172
Assimilação do immigrante, por Fred. G. Schmidt . . . . .	182
Ruinas da aristocracia rural, por Souza Bandeira (da Academia Brasileira) . . . . .	213
Poesia, por Amadeu Amaral . . . . .	221
Iniciação, por H. Inglez de Souza (da Academia Brasileira) . . . . .	244
A probidade literaria, por Veiga Miranda . . . . .	248
Leonor Telles, por Plinio Barreto . . . . .	262
A terra paulista e as suas grandes legendas, de Rocha Pombo . . . . .	272
Salubridade publica no Estado de S. Paulo, por João Ferraz . . . . .	277
Campos do Jordão, pelo dr. Olympio Portugal . . . . .	295

<b>Sylvio Romero e a alma brasileira</b> , por Samuel de Oliveira . . . . .	
<b>Boccatorta</b> , por Monteiro Lobato . . . . .	322
<b>Teixeira de Freitas</b> , por Octavio Mendes . . . . .	335
<b>Poesia</b> , por Antonio Salles . . . . .	349
<b>Resenha do mez</b> : 82, 185, 281 e 385.	385
<b>Caricaturas do mez</b> : 93, 194, 293 e 398.	

## INDICE ANALYTICO

## A

- Academia Brasileira**: exigencias para a eleição, por Yorik, 281 (vide "Monologos");
- Affonso XIII**: a sua philantropia, 192;
- Agricultura**: mechanica, 395;
- Aristocracia**: a rural no Brasil; ruinas, trabalho do sr. Souza Bandeira, 213.

## B

- Bellas Artes**: no Brasil — O centenario da Escola Nacional, 388;
- Bibliographia**: a "Voz do Sino", de Vicente de Carvalho; "Poesias", de Sá Leitão e "Versos" de Antonio Bandeira, 86; "Do Poder Executivo na Republica Brasileira", de Annibal Freire da Fonseca, 185; "A Mulher no Brasil", de M. F. Pinto Pereira, 187; "Sensações e reflexões", de Matheus de Albuquerque, 283; "O combustivel na economia universal", de J. Pires do Rio, 284; "Eça de Queiroz", de Antonio Cabral, 285; "Ruy Barbosa", de Nazareth Menezes, 285.
- Bilac**: Olavo, homenagens recebidas em Lisbôa, 85;
- Brasil e Argentina**: A embaixada de Ruy Barbosa no centenario da Argentina, 282.

## C

- Cambio**: Operações de, natureza e mechanismo, trabalho do sr. Carlos de Carvalho, 16;
- Campos do Jordão**: Estudo pelo dr. Olympio Portugal, 295;
- Caricatura**: no Brasil, em Maio de 1916, 93; em Junho de 1916, 194; em Julho de 1916, 293; em Agosto de 1916, 398.
- Constituição brasileira**: a sua revisão, 187;
- Contos e Fantasias**: "Vida do Padre Antonio", fragmento do sr. João Ribeiro, 136; "Iniciação", do sr. H. Inglez de Souza, 244; "Boccatorta", do sr. Monteiro Lobato, 335.

## D

- Diccionarios portuguezes**: Erros e lacunas, trabalho do sr. R. von Ihering, 76;
- Direito Criminal**: a renovação dos seus estudos na Hespanha, 282.

## E

- Educação**: Moral e civica, conferencia feita em S. Paulo pelo sr. João Kopke, a proposito de "Minha terra e minha gente", de Afranio Peixoto, 146 e 225.
- Escriptores**: da França, o maior de todos, 192;

# O ENSINO DA LEITURA PELO METHODO ANALYTICO

---

Referindo-me, em conferencia que fiz sobre a educação moral e civica como é comprehendida pelo actual Director da Escola Normal do Rio de Janeiro, ao programma para esse ensino esboçado por Charles Bigot, transcrevi o trecho seguinte:

“Mas onde essa educação civica mais está, penso eu, mais que na propria historia e geographia, é no ensino literario. Em nenhuma outra cousa uma raça põe mais de si que nos seus livros. E’ ahí que, como num espelho fiel, melhor se reflectem os seus pensamentos, os seus sentimentos, o seu genio. Os nossos escriptores é que melhor têm traduzido os altos pensamentos do espirito nacional, suas elevadas ambições, seus sentimentos generosos. Elles que melhor hão manifestado a sua intelligencia vigorosa, seu firme bom senso, seu instincto de clareza, sua imperiosa necessidade de medida e justez.”

A presente conferencia é, pois, um corollario daquela, porquanto, propondo-me a tratar do processo mais conveniente ao ensino da leitura, que é o introito obrigado para o ensino literario, implicitamente trato deste e concorro para que, desde as suas primeiras letras ganhe o discipulo vontade de ir ás ultimas, uma vez que o processo aconselhado não só não o desalenta desde os seus primeiros passos confrontando-o com difficuldades perfeitamente evitaveis, como tambem lhe impõe confiança na propria potencialidade, deixando-lhe evidente na sua marcha que todo o progresso, que consegue, é resultado do seu esforço encaminhado, mas desajudado, e o mestre apenas com-

panheiro, cuja presença, pela experiencia que tem da estrada a percorrer, o premune contra possiveis desvios. A persuasão do proprio valor é condição essencial de successo.

Assim sendo, aqui e por este modo, demonstro praticamente a inverdade do anexim, que diz que não cabem dois proveitos num sacco, pois que num só metto tres: 1.º — o prazer indizível de voltar ainda uma vez a este meio, a que as saudades do passado me vinculam indissolúvelmente e que não revejo sem os olhos cheios de admiração pelo surto do progresso, em que o encontro; 2.º — a certeza de que me é aceita a parcella minima, que traz a minha experiencia para encaminhar o desenvolvimento desse ramo especial da educação, que affeição o character e habilita a intelligencia a bem servir á patria e á humanidade; e, 3.º, a satisfação de affirmar que pude viver para, depois de estudo constante e aprofundado dos principios cuja propaganda aqui iniciei, desobrigar-me da promessa feita de incorporar em livro o molde, que dou ás lições na applicação do processo da leitura pelo methodo analytico, na esperança de poder fazer doação d'elle, ao Estado de São Paulo, como testemunho humilde, mas sincero, do meu reconhecimento ao estímulo e animação com que sempre amparou o meu esforço de modesto, porém devotado, obreiro na magna tarefa da nossa organização pedagogica.

A 1.º de Março de 1896, a convite do Instituto Pedagogico Paulista, na velha Escola Normal da rua da Boa Morte, naquelle edificio onde a patriotica dedicação de Francisco Rangel Pestana tantos e tão nobres sacrificios empenhou por dar á futura mãe paulista aquella educação, em que assenta principalmente a proficuidade dos esforços do mestre, que tem de completar o por ella iniciado, — e onde também leccionou o grande mestre, que foi Caetano de Campos, cujo nome está para todo o sempre echoando neste recinto e relembrando ás crianças, nelle diariamente acolhidas o prazer, que os seus maiores têm no tributar ao insigne organisador e possante braço direito de Cesario Motta o testemunho de sua gratidão pelo impulso maravilhoso dado á instrucção e educação do povo a 1.º de Março de 1896, — ha, pois, quatro lustros completos, em conferencia de que é esta complemento, expuz a doutrina relativa ao methodo analytico, applicado segundo o processo, a que a minha pratica me tinha levado.

Hoje, e cada vez mais convencidamente, persevero ainda na sua adopção, pois o estudo continuo do assumpto, unido á experiencia accrescida pelo exercicio do magisterio, que nunca interrompi, me tem demonstrado a verdade inconcussa dos fundamentos, em que assenta, e a realidade das vantagens da sua applicação.

Sendo, porém, a preocupação do mestre consciencioso melhorar os seus processos pelo supplemento, que á propria, dá a observação de outros empenhados no mesmo escopo, tenho, na minha pratica, trazido ao processo, que por muitos annos segui e aconselhava, algumas modificações, cuja razão de ser achará justificação nas considerações, que perante esta illustre assembléa tenho a honra de fazer.

Por entender que o *meio*, em que o ensino se faz, é que deve fornecer os elementos, que lhe dê maior efficacia e mais facilitem a aprendizagem guiada pelos principios acceitos, organisi sempre, como mestre pratico, as minhas lições para cada alumno, que tive de iniciar na arte da leitura e escripta pelo processo analytico.

Parecendo-me, de outro lado, que, quer para essa, quer para a instrucção collectiva, onde os aprendizes vem de procedencias tão diversas, e, portanto, trazem para a escola além de capacidades, cabedal de idéas e vocabulario tão differentes, o melhor seria confiar ao criterio do mestre a selecção dos vocabulos sobre os quaes se hão de organizar os exercicios, nunca tive pressa em empenhar-me na confecção de cartilha ou cartilhas destinadas a tal uso, apezar de moralmente obrigado pela antiga promessa de um "Livro das mães", que repetidas solicitações me têm lembrado, partidas na maior parte daquelles, que, tendo sido meus discipulos, desejariam ver seus filhos seguirem o caminho pelo qual, sem lagrimas ou enfados, aprenderam a ler.

Hoje, si a omissão d'esse trabalho, como auxilio aos que desejariam seguir a marcha por mim indicada, me podesse ser attribuida em culpa, acharia eu attenuante na existencia de livrinhos intelligentemente escriptos por dedicados, ardorosos e competentes mestres, que, honrando o magisterio nacional, compensam pelo seu dvotamento á causa entregue ás suas mãos, os esforços deste grande Estado em prol da elevação do ensino pelo aperfeiçoamento dos seus methodos e processos

didacticos. Refiro-me, como o tereis entrevisto, á "Cartilha analyticaltica" e ao "Meu Livro", dos professores Arnaldo Barreto e Theodoro de Moraes, assim como ao trabalho do professor Cardim.

As referencias, que á minha propaganda fazem o 1.º e o 2.º, compensam-se tambem a mim da parcella de devotamento, posta ao serviço dos meus jovens compatriotas, e enche-me de contentamento por ver que mestres tão bem recommendados por seus dotes pessoaes, filiam á propaganda do velho lidador a contribuição, que trazem ao progresso de uma doutrina e pratica, abonadas pela sua experiencia de applicadores competentes e convencidos.

Crendo, porém, que a sua entrada em fileira não implica a exclusão dos veteranos, que têm encanecido na peleja pela boa causa, e devendo trazer aos novos legionarios meu applauso como homenagem á sua collaboração, entendi opportunas as ponderações, que aqui venho trazer e nas quaes vai a franca e leal externalização de um juizo, que, por não solicitado, nem minimamente constringe quem se propõe a emittil-o, fundamentando-o.

Outrosim, como a melhor demonstração da marcha de um processo é a organização dos exercicios a que deve elle recorrer, dei corpo á intenção por muito tempo adiada, de escrever as cartilhas destinadas ao ensino da leitura pelo processo, que pratico, aproveitando na sua confecção os conselhos dos grandes educacionistas, que especialmente se têm occupado do assumpto, entre os quaes Meiklejohn, Stanley Hall, Chubb e Carpenter, e a observação da minha propria experiencia na especialidade.

Aquelle juizo e a exposição da genese destas cartilhas ficarão implicitamente contidas nesta conferencia e registadas no opusculo, em que deve ella apparecer e destino á distribuição larga pelo professorado, na esperanza de ver em breve accelerar-se o progresso da leitura analyticaltica por todo o paiz, fructificando na inteira plenitude de sua excellencia para felicidade das crianças e proveito da illustração do povo.

QUANDO? COMO? PARA QUE? e O QUE? ensinar a ler — eis as quatro interrogações, que se impõem ao espirito ao investigar o assumpto especialissimo da didactica da arte da leitura e escripta.

Em antes de tudo, e como preliminar, QUANDO, porque, tendo variado o programma da cultura mental para se pôr em conformidade com a ordem e intensidade do desenvolvimento das faculdades cerebraes, grande maioria de disciplinas que aguardavam a instrucção na leitura para a aprendizagem pelo livro, passaram, por consenso unanime dos pedagogistas, que julgam dever obediencia aos ensinamentos da psychologia, a independer della, dando-se a instrucção nas COUSAS não pelas LETRAS, sim, porém, pelas proprias COUSAS, que melhor fazem a apprehensão daquellas.

Assim, de introito obrigado á cultura encyclopedica, deslocou-se a leitura para instrumento precioso, e indispensavel, mas não inicial, dessa cultura.

Os annos primeiros da infancia, que se consumiam em adquirir-a penosamente—"la letra con sangre, entra", diziam os medievaes — são hoje empregados em encher o espirito de generalidades alcançadas pela observação, enriquecendo-o de idéas, que a fala, pela communicação oral, auxiliará a assimilar, de modo a que se gravem na consciencia psychica dos educandos imagens nitidas e indeleveis, evocadas com precisão pelo symbolo phonico, que as registrou.

No momento, em que este symbolo phonico se tiver de traduzir n'um symbolo graphico para evocar a idéa, ou a relação entre as idéas evocaveis pela fala, comprehende-se que a rapidez da assimilação será tanto maior quanto mais intima fôr a connexão entre a imagem e o primeiro symbolo, em que se ella concretizou.

O periodo, pois, que primitivamente se apropriava á iniciação na leitura, consagra-se hoje ao estudo das coisas, preambulo obrigado ao estudo das letras; e, si entre os 5 e 8 annos está de facto, como assevera Stanley Hall, a phase em que culminam o interesse e a facilidade na aprendizagem da leitura, claro é que esta só terá lucro em aguardar aquelle estudo, fazendo-se dentro destes limites, sem prejuizo do adestramento, que lhe póde ser de auxilio maximo.

Tomando, em consequencia, como termo medio do desenvolvimento normal, a idade de 7 annos, que assignala o termo da primeira infancia, deve-se referir todo o esforço do methodo, seguido para a iniciação na leitura, á capacidade revelada pela criança, que o attinge.

Note-se que falámos em termo medio, deixando, portanto, salva a possibilidade dos desenvolvimentos especiaes, que, antes daquelle limite, possam proveitosamente inicial-a.

A precocidade, entretanto, deve ser tratada como tal, porque, exigir della um esforço inferior á sua potencia, não é tão prejudicial ao seu progresso como submeter a esforço maior o desenvolvimento, que o requer menor. O livro organizado para este servirá para aquella: a inversa não seria verdadeira.

Considero, por consequencia, capital a questão e o limite dos sete annos como o mais conveniente.

A fina percepção de Froebel, pondo o ensino da leitura fóra do jardim da infancia, justifica esta minha opinião, que tem por si o apoio de grande numero de autoridades na materia, e acredito que não m'o negará a maioria dos mestres, que sabem qual é a leitura a que me refiro, isto é, aquella que todo o educador digno do nome deve querer para os seus discipulos.

COMO ensinar a ler, isto é, a preferencia pelo methodo a adoptar, é uma questão, que tem uma preliminar obrigada: dado o mestre competente, em absoluto tudo depende do discipulo. Variando as aptidões, variam necessariamente os caminhos. Tal discipulo aproveita mais pelo appello á sua actividade manual, escrevendo; tal outro, á actividade visual, olhando; tal outro, á capacidade auditiva, ouvindo. Sendo, porém, incontestavel que as crianças preferem as cousas completas, e acham, ao menos no vernaculo, como assevera Stanley Hall, as sentenças mais faceis que as palavras, como é certo que aborrecem os detalhes, os elementos e as abstracções, o ponto de partida para o ensino da leitura deve ser o TODO. Este TODO, mais do que a SENTENÇA, é a fala, a descripção, a narração, o DISCURSO, que a instruiu na lingua em que entende e se faz entendida, e que, sob a forma de *conto* ou *historia* escripta, se ha de traduzir a seus olhos, dando-lhe o segredo da representação graphica, em que se faça entendida e entenda.

Analytico, pois, será forçosamente o methodo desde que o TODO ha de ser o ponto de partida qualquer que seja o aprendiz: os processos, que todavia, puzer em jogo, esses hão de combinar-se de modo a que olho, ouvido, bocca e mão se exerçam conjunctamente em collaboraçãõ mutua para a conquista da perfeição automatica, mercê da qual a fala escripta

se faz para a intelligencia, travez da visãõ e da mão, o que para ella é a fala oral, travez da audiçãõ e da bocca.

Partindo do Todo e, por isso, analytica, a cartilha n. 1., primeiro livro que entra para as mãos do aprendiz, entra para ella como para a dos seus maiores o livro ou jornal — isto é, para que nelle se entretenha, dahi tirando o prazer procurado pelo interesse que o impulsiona, ou que nelle suscitamos como estimulo ao seu esforço.

Compõe-se, consequentemente, de uma série de quadros, onde se lhe offerecem aos olhos *cousas e pessôas*, que vão adquirindo papel e connexão pela breve narrativa fronteira, synthese, como se verá, organizada com o que á visãõ do aprendiz terá dito a estampa e, em resposta ao mestre no colloquio inicial, tiver elle externado.

Trinta ao todo as narrativas, que correspondem a esses quadros, são ellas tecidas com um numero limitado de palavras, cuja repetição é disfarçada pela variedade da acção, que se vai tramando com uma simplicidade que, nada as fazendo valer em si, tem para as crianças grande encanto como o tem tantas futilidades — o "non-sensical" e o "doggerell" de Chubb em que encontram diversão predilecta.

Entre os vocabulos empregados, porém, nessas narrativas são postos em destaque e mais repetidos aquelles sobre que tem de se exercer a decomposição, que levará á synthese, chave graças á qual se abre ao espirito do aprendiz a porta por onde ha de entrar para a consciencia da syllaba e do phonema, eternas desconhecidas suas si a aquisição da fala escripta não lh'as revelasse, como o seriam tambem as palavras si a soluçãõ de continuidade, de que os Gregos não usavam, não as isolasse na pagina, que fita.

Esses vocabulos mais frequentes, a que convencionalmente chamo *matrizes*, são, em cada nova narrativa, os introductores dos novos vocabulos, a que se emparelham pela identidade do phonema inicial — phonema esse que se vai assim impondo á inducção do aprendiz, e, portanto, naturalmente se isola como uma entidade especial, deduzida do funcionamento, em que é encontrado, e assignalada na variedade de funcções, em que ocorre.

Conhecidos pelo comparecimento frequente, que com elles mais e mais familiarisa, esses phonemas, primeiro pela syllaba

inicial e mais tarde por si sós, evocam ao espirito o inteiro vocabulo, ao mesmo tempo que, concretamente se lhes vai prendendo o som, que representa, som emissivel de per si, como o das vogaes e semi-vogaes, ou acostado ás vogaes, como com as consoantes.

Aos vocabulos usados nas narrativas e que se vão fixando pela frequencia da repetição, outros semelhantes no som, e, portanto, na representação graphica, se vão apresentando, de maneira que, por comparação e contraste, vai tambem a inducção operando como aconteceu com as syllabas e phonemas iniciaes em relação ao vocabulo inteiro.

A representação graphica, pois, vai desvendando os seus mysterios á intelligencia, que se deve sentir animada pela certeza de que é producto do seu proprio esforço a sciencia e segurança do que vai adquirindo.

Em todo o correr dos exercicios, que se referem a cada quadro e correspondente narrativa, visto contar-se sempre que o aprendiz se identifique com o pensamento, tão simples é elle e tão simples a linguagem em que se incorpora, supprimiram-se vocabulos, assignalando com pontos ou traços a sua omissão para que elle os suppra. Essa certeza de que o inteiro aprendiz está absorvido no esforço, que faz, é imprescindivel para que esse esforço não seja meramente mechanico e não tire á leitura a expressão, que deve ter, e que é o unico expoente seguro da assimilação do lido.

Desde que o individuo tem de adquirir a linguagem graphica como um meio de transmissão, accresce mais este fundamento á razão para começar a aprendizagem da leitura pela letra manuscripta.

Si, com effeito, tendo de escrever, convem que se habilite elle á leitura manuscripta, o mais efficaz meio de conseguir esse escopo é inicial-o simultaneamente na escripta, dando aos olhos o auxilio valioso da actividade muscular. Esse auxilio, porém, deve pautar-se por esforço mental, que assegure a consciencia da realidade que o traçado representa. Reduzil-o á copia mechanica dos cadernos de caligraphia em uso, além de exercicio material de traçado bonito, é pratica sem abono pedagogico, porque não é ensinar a *escrever*, isto é, a representar por letras o pensamento, mas apenas caligraphar, cousas distinctas, que a lingua ingleza designa por palavras bem diversas,

— *writing*, que é o escrever, no sentido de falar por escripto — e *penmanship* ou arte da penna, caligraphia, desenho da letra. Portanto desde a primeira lição, segundo o nosso processo, o aprendiz escreve, isto é, representa idéas por logogrammas.

Para esse effeito, uma série de exercicios é enfeixada em caderno especial para a primeira phase da escripta. Ao alto de cada pagina, como modelo onde escolha o que tem de copiar, vão vocabulos já bem conhecidos, tomados dentre as palavras da narrativa correspondente a cada quadro. Abaixo, sobre ou em frente a pauta singela, apparecem varias figuras, ás quaes o aprendiz ha de antepôr um determinativo, copiado dos que ficam ao alto, ou interpôr um connectivo, que as relacione, connectivo esse tambem ao alto encontrado. Como o genero e numero grammatical dos objectos figurados varia e varia a relação a estabelecer entre elles, é evidente que, quando o aprendiz copia do alto o que tem de adaptar a cada figura, o faz com consciencia do que está graphando, e, portanto, está identificando som e forma ao mesmo tempo que, na forma, reconhece a idéa representada.

Começando pelos vocabulos mais simples: *o, a, e, é, em, de, dá, por, tem, etc.*, a mão se lhe vai desembaraçando para o traçado mais complexo de vocabulos gradativamente mais extensos; e, como ao mesmo tempo a familiaridade com as *palavras-matrizes* se terá tornado maior, será possivel ir exigindo que o aprendiz faça, de memoria, pelo que ellas lhe representam, seguir ás estampas, ou interpôr a uma e outra, os nomes das *pessoas e cousas*, que se lhe fizerem conhecidas pelas narrativas, de maneira a formarem sentenças ou proposições, em que essas mesmas *pessoas e cousas* appareçam em nova relação. Finalmente, em occasião opportuna, os exercicios se vão tecendo com elementos das palavras conhecidas, que serão completadas pelo aprendiz, e o todo da pagina formará uma pequena narrativa, que trará como que a crença — a persuasão de autoria á sua collaboração, lisonjeando-o e estimulando o seu progresso. Da primeira á ultima pagina, pois, o aprendiz jamais fará trabalho mechanico pura e simplesmente: sua actividade será sempre dirigida pela intelligencia, que o identifica com o esforço empregado.

Podereis examinar nos exemplos copiados nos quadros-negros o aspecto das paginas dos cadernos de escripta assim or-

ganizados antes e depois do traçado pelo aprendiz. Está claro que, como exemplos, falta entre elles o elo de relação, que desapareceu com a solução de continuidade. Em todo o caso, pelos domingos se tiram os dias santos.

E, como os resultados explicam melhor do que os discursos, aqui vos apresento trabalho espontaneo de alumno, que, começando em meados de Julho do anno passado a aprendizagem da leitura, antes do fim de Dezembro, já, e pelo uso do typewriter, que por si mesmo se adestrou a manejar, vasava sobre o papel as concepções da sua ingenua phantasia, escrevendo em orthographia desautorisadamente phonetica, contos, que se podem ler. E isto sem pretensões a genio, nem genial inspiração de professor *nec plus ultra*. Fructos logicos e naturalissimos do methodo, ao alcance de qualquer aprendiz e de qualquer professor, que o queira applicar.

Tendo em vista fornecer um instrumento, que sirva tanto ao ensino individual como ao collectivo, assentei ser de bom aviso separar em um livro as narrativas tecidas sobre o assumpto de cada quadro, organisando outro livro-companheiro com os exercicios, que a cada uma se referem. Desta sorte, aquelle não será prejudicado na sequencia do enredo, que prende entre si os quadros pela intercalação de materia, que não é parte integrante do sentido geral.

Assim decidindo, pareceu-me ter tambem attendido implicitamente á vantagem da instrucção em classe, pois que a esta bastará tambem um exemplar do livro-companheiro, cujos exercicios serão repetidos no quadro-negro, si, dada a despesa que acarreta a impressão de quadros parietaes ou "reading charts", systema americano, fôr aquelle o campo para a lição collectiva. Pesou igualmente na minha resolução o facto de se tornar assim o livro do aprendiz menos volumoso, e poder constituir, acabado o curso, propriedade do alumno, que certamente terá prazer em conserval-o como recordação das suaves lições dos seus primeiros dias de leitura, si o mestre entender conveniente, com a promessa de tal, estimular o desejo da sua posse, provocando maior applicação.

No ensino individual, quando o aprendiz está em contacto mais proximo com o mestre, o livro-companheiro dispensará o quadro-negro.

Dado o caso que o professor não possa repetir no quadro-negro as estampas do livro-companheiro, nada impede que seja este distribuido á classe, construindo propriedade desta, porquanto o manejo simultaneo dos dous não tem difficuldade, nem inconveniencia.

Tambem, comprehendida a acção dos exercicios desse livro auxiliar, poderá o mestre organizar outros de sua invenção, illustrando-os segundo os meios ou possibilidade, que tenha, e, deste modo servindo de suggestão áquelles, que, sem um modelo, não têm facilidade de idear.

Na Cartilha N.º 1, que é a primeira posta em mãos da criança, limitei o meu objectivo a ministrar-lhe o conhecimento e traquejo dos phonogrammas nas suas combinações mais simples, isto é, as syllabas formadas de vogal e as de vogal articulada com consoante inicial, embora no contexto das narrativas outras appareçam em vocabulos, que o sentido fixa sem que a analyse se exerça, comtudo, em relação a elles.

A insistencia sobre as syllabas assim formadas terá compensação na rapidez com que as combinações mais complexas, resultantes da sua modificação, têm de ser depois, na cartilha N.º 2, dominadas.

No organizar os meus planos de ensino de leitura, nunca me deixei dominar pelo que sei que constitue o almejo de grande maioria de pais e mestres: andar depressa. Tive sempre em mente as seguintes palavras de Sarah C. Brooks, inspectora das escolas primarias de St. Paul, Minnesota: "SI, POR MOTIVO DE SUA CAPACIDADE E INTELLIGENTE DIRECÇÃO POR PARTE DE SEUS MESTRES, A CRIANÇA DOMINAR O MECHANISMO DA LEITURA EM TRES ANNOS, DE MODO QUE, AO CABO DESSE PRAZO, ESTEJA RAZOAVELMENTE APPARELHADA PARA A LEITURA INDEPENDENTE, CONSIDERAMOS O SEU TEMPO BEM EMPREGADO."

Tres annos entre nós é heresia, porque a leitura de que se cogita é uma cousa muito differente do que constitue uma verdadeira prenda do espirito e um instrumento proficuo de digno aperfeicoamento. Todavia, a exaggeração, que contenha o conceito da illustre educacionista, já eu a deixei attenuada quando me referi ao caso do alumno, que, de Julho a Dezembro, pode alçar-se á dupla-dignidade de autor e dactilographo. Mi-

lagres taes não são raros entre a nossa infancia, sobretudo quando a solicitação para a aprendizagem se faz na razão propria e o methodo adoptado ajuda. Em cinco mezes já vi eu um aprendiz ler mechanicamente a seguinte sentença: "Um pai, que tinha cinco filhos, levou para casa quatro pecegos", arrancando com segurança cada syllaba e ligando-as sem interrupção, hesitação ou pausa, para fechado o livro e perguntado: "O que leste, filhinho?" abaixar a cabecinha cheia de intelligencia, os olhinhos vivazes, e sentir-se humilhado, o pobrezinho, pela impossibilidade de apanhar no esforço feito para unir á forma graphica de cada phonema a idéa representada pelo seu conjuncto e o sentido traduzido pelas syllabas decifradas. E deste facto ninguem poderá duvidar da verdade, quando considere que "enne agá ó enne agá ó" ou "enne agá ó nhó enne agá ó nhó" deve ser *nhonhô*. Pela mesma forma, com a mesma logica, *dó ré mi fá* deve ser *sol lá si dó*, por solfa ou sem ella!

Que isto aconteça mesmo em escola da Capital da Republica, isto é, que o methodo, que leva a taes resultados, impere ainda victoriosamente na maioria das escolas do paiz, não é assombro nenhum, quando nos Estados Unidos ainda ha educacionistas que dizem: "Estais exigindo muito da criança. Cada cousa por sua vez. Quando solicitaes a criança a vencer uma especie de obstaculo, que exige sobretudo da sua memoria visual, não lhe deveis pedir que ao mesmo tempo arque com as difficuldades maiores de pensar e raciocinar: não appelleis para as suas faculdades mais elevadas. Quanto mais depressa o processo se mechanisa, mais de prompto pode a criança attender ao sentido. Que primeiro domine os symbolos; que depois os utilise e interprete." Ah! João Huss, João Huss, ha muito psychologo neste mundo que bem mais merecia a tua phrase do que a pobre da fanatica velhinha!

O Dr. Bosanquet, referindo-se á extensão de tempo, que a primeira instrucção nas letras requeria entre os Gregos, os nossos illustres predecessores e mestres, cujo tino "Minha Terra e minha Gente" tanto preconisa, affirma que os grandes educadores modernos a ella estão voltando, embora com a nossa notação muito mais simples e os vocabulos destacados uns dos outros, nós possamos caminhar muito mais celeremente. Comparados os resultados dos methodos rapidos e dos moro-

sos, sómente hesita na preferencia quem prefere a apparencia á realidade.

Entraremos agora no estudo da terceira questão: PARA QUE LER?

Si ler fosse apenas repetir pela voz o som, que as letras representam, bem pouca utilidade teria a leitura. Que assim a querem muitos antes que ella seja o que realmente deve ser, já aqui ficou dito, e justifica Benecke, quando affirma que é preciso dominar o fastidioso mechanismo da syllabação e da so-letração para poder o leitor occupar-se com o assumpto e assimilar-o. Que não é ella para assimilar o pensamento alheio, affirma-o uma autoridade do maior prestigio, o extincto director da Escola Normal de Chicago, o Coronel Parker: "If it were true that reading is getting the thought of an author, then we should have to suppose that the reader has the power to think as the author thinks, the same power of imagination the same power of inference, of generalisation; in fact the power to follow the same processes of reasoning."

Para que ler, pois?

"Porque a criança, quando entra á leitura, já traz ao mestre alguns annos de vida activa, a parte mais importante da linguagem oral espontaneamente adquirida, um espirito cheio de energias, cheio de experiencias, e a eterna pergunta: "O que é isto?" — cumpre que nós, ao pol-a defronte de um novo problema, indaguemos qual o melhor movel para acoroçoar-lhe o esforço e guial-a á meta, a que a destinamos. A sua emotividade em demanda de estimulo, que a provoque á acção, ahí está patente aos olhos de quem os não quer fechar. Leval-a, pois, á acção, dar-lhe no exercicio da sua actividade a consciencia de que tem em si o poder de progredir, é *fazer pelo seu character o que nunca farão dezenas de paginas aprendidas, mas consegue-o a aquisição do poder moral, demonstrado em hábitos de acção.*"

Que a criança, portanto, como quer Parker e nós largamente vertemos, leia para sentir em acção o seu pensamento em confrontação com o pensamento alheio por seus olhos traduzido da mudez da escripta. Que nessa traducção a sua iniciativa se exerça de maneira que sinta ella haver no seu trabalho uma irradiação da sua propria individualidade. O automatismo, a que os exercicios hão de subordinar seus orgãos de percepção

mechanica e mental, deve ser adquirido com a intervenção da sua vontade consciente, percebida no prazer, que deriva da sua applicação. Ler, conseguintemente, deve ser para ella a satisfação do seu almejo pelo lucro de um goso, em que se sinta activa.

Daqui se vê que, segundo pensamos, a criança ha de ler para se divertir; e, longe do que geralmente se crê, ella se diverte sobretudo quando a empregam em trabalho serio, isto é, em trabalho que mais a approxima dos grandes para ser um dos quaes está crescendo a toda a hora. "Children are perfectly serious; they always want to get to business; and like to believe they are doing something useful", dizia Meiklejohn. Não sei si traduziria bem ou si teria aqui bôa applicação o anexo, que nesta terra aprendi: "Serviço de criança é pouco, mas quem o perde é louco". A modo que delle se poderia tirar a mesma moralidade que das palavras do eminente educacionista britannico.

Si a criança é seria, isto é, si discrimina bem brinquedo e trabalho, que de mais serio que entregar-lhe um livro, onde vai achar o que os seus maiores ahi procuram: a distracção, o supplemento ao saber, pela descripção, pela narrativa, pela doutrina — conto, historia ou tratado?

Terei errado, mas ahi está a razão porque nunca adoptei para assumpto dos exercicios as sentenças constituidas pelo aprendiz sobre objectos com que já está familiarisado á saciedade.

Por ventura aprende elle a ler para ler o que pensou e disse? Não aprenderá antes a ler para pensar o que puder sobre o que disse um outro? Que novidade tem para elle a phrase banal, que lhe sahiu da bocca sobre um objecto trivial? Que interesse o pode levar á contemplação da forma escripta de conceitos seus, que nada de importante, de curioso ou de engracado registram?

Não é, porém, para elle um prazer contemplar uma estampa e, de collaboração com o mestre, nessa doce *joie d'être ensemble*, traduzir em linguagem o que as figuras lhe declaram e suggerem, recebendo do collaborador o que seus olhos e imaginação lhe não podem dizer, mas lhe sacia a curiosidade e o habilita a se ir identificando com a acção, que cousas e personagens vão tramando?

E, quando vai vendo tecer-se a seus olhos e com o seu curso essa trama, e, depois, a vê perpetuada pela letra, que fronteira o quadro, essa letra que para elle ganha entidade desde que pôde immobilisar a imagem fugida com o silencio da fala, não se torna numa seducção pela certeza de que por ella pôde gosar novas imagens, arrebatarse no enleio de outros contos, vêr o que os outros viram, e, dessa arte, dilatar o campo da sua visão, multiplicando por assim dizer as suas faculdades e vivendo sem o constrangimento dos limites do espaço e do tempo?

Em 1896 disse eu: "Si a linguagem, as palavras relacionadas, é o que a criança entende, um conto, preferivelmente a uma sentença, deve ser a primeira apresentação da fórma graphica."

O tempo caminhou e eu ahi fiquei. Abro, pelo caminho, os livros e consulto a opinião dos que mourejam na mesma seara. Pensam commigo.

"As sentenças feitas por encommenda pelo plano das lições de Ollendorf em francez e allemão, sentenças que implicam uma approximação de idéas impossivel e absurda, não são o typo de sentenças, que cultivam o poder de pensar, dizem Carpenter, Baker & Scott nas suas lições sobre o "Ensino do Inglez", pagina 116.

"..... assim se evita o grave erro pedagogico de nutrir os alumnos com sentenças desconexas e disparatadas, taes como: "Abra a janella", "Assente-se na cadeira", "Fique de pé num pé só", etc., affirma Ida A. Shaver, na sua monographia, contribuida para o volume sobre "Methodos do ensino da leitura em dez cidades".

"Muito da pericia, que se adquire na leitura, depende dos assumptos escolhidos para as nossas lições. Desde principio, o trabalho de qualquer dia, semana ou mez, se unifica.

A obra é planejada de modo a formar um todo organico.

Por esta organização do trabalho e associação de idéas estimula-se o interesse e a criança mais facilmente retem e recorda os factos, que lhe foram apresentados. Com o interesse e entusiasmo crescente, manifesta-se tambem crescente actividade mental e até os exercicios mechanicos são apreciados. Durante as primeiras semanas de escola, mesmo uma historia, uma fabula, uma poesia serve como thema central, não só para a leitura, mas para ponto de convergencia, a que se ligam as

lições das outras classes", declara Loula Bradford no mesmo volume citado, como professora das escolas de Birmingham, Alabama, e herbartista, qual se mostra.

Todas estas citações se referem a escriptores americanos. E', entretanto, singular que a grande maioria dos *primers* ou cartilhas usadas nos Estados-Unidos sejam as do typo da Cartilha de Arnold, em que esta unificação, esta dependencia de partes para a constituição de um todo, não é a regra. Ninguem pôde, sem esquecer a verdade que deve ás suas affirmações, dizer que seja materia capaz de inspirar interesse a quem quer que seja, e, portanto, a uma criança, a leitura de coisas como estas:

Eu vejo

Eu vejo uma

Eu vejo uma

Eu vejo uma

Eu vejo um

Eu vejo um

Eu vejo um

da primeira pagina do Step by step de S. C. Peabody; ou

Eu vejo um cavallo

Eu tenho um cavallo

Tens tu um cavallo?

da primeira lição do beginner's reading book de Eben H. Davis; ou

Este é Carlos.

Bom dia, Carlos.

da Cartilha de Arnold, vertida para o vernaculo.

O que Jacotot viu e a alta pedagogia do nosso tempo accetou como logico e pratico, isto é, que á criança se devem apresentar idéas e assumptos para ella apreciaveis e apreciados, que lhes imprimam na memoria a imagem da palavra, fica esquecido por estes applicadores.

Entretanto, no que esquecem é que estaria o grande lucro do aprendiz para quem elaboram os seus livros, com fadiga compostos e fartamente illuminados.

Não só na mesma pagina as sentenças não guardam entre si continuidade de sentido, como entre pagina e pagina nenhuma relação se estabelece.

Póde, porventura, haver prazer ou proveito algum em decifrar a semsaboria de phrases e phrases desgarradas, em que as palavras apparecem para sua fixação material por esforço isolado dos olhos, visto que a emoção do interesse, que despertam, não abre a intelligencia á sua assimilação espiritual?

Ainda no systema da chamada concentração comprehende-se que a leitura, que é incidente á aprendizagem de todas as diciplinas, se faça por palavras e sentenças desconexas pois ahí suppõe-se ganharem ellas realidade e interesse pela satisfação adveniente do nexa resultante da coetaneidade com que surgem idéa e forma, imagem mental e phonica ou graphica.

E' o que claramente se infere das palavras de Loula Bradford, atraz citada, mórmente quando affirma que "durante as primeiras semanas de escola, mesmo uma historia, uma fabula, uma poesia, se empregam como thema central, não só para a leitura, mas para ponto de convergencia, a que se ligam as lições das outras classes".

Assim, sim; assim a leitura de palavras e sentenças pôde tolerar-se, porque o sentido, que aparentemente não tem, existe de facto na trama da cultura, que o espirito está recebendo — as palavras e sentenças vem a ser como marcos plantados ao longo de um caminho andado com satisfação para fixar o rumo determinado e possibilitar o percurso futuro.

Como, porém, nos exemplos transcriptos, é de todo o ponto inaceitavel a pratica. Podera, sem muita crueldade, applicar-se-lhe o que disse João de Deus da soletração e da syllabação *mutatis mutantis*: isto é, que "o alumno, conduzido através dos elementos inertes e inexpressivos do pensamento, reduz-se á posição de repetidor de uma cambulhada de miudezas trivialissimas, que não o divertem, nem instruem, atrophiam-lhe o espirito e deixam nelle impresso o habito da leitura mechanica, senão, muitas vezes, o sello do idiotismo."

Cousa curiosa! Sarah Louise Arnold, a autora da Cartilha de que acima transcrevemos a primeira lição, diz, na compilação de monographias, a que nos temos vindo referindo:

"Faz-se, desde o principio, a tentativa de dar ás crianças alguma noção do fim da leitura, de maneira que ellas ganhem vontade de ler livros. Lêm-se-lhes historias, afim de lhes mostrar o que os livros contêm, que lhes traga prazer. O material escolhido para as primeira lições é, quanto possivel, o que para

ellas tenha interesse, contendo cada sentença um pensamento digno de fixar. Tal qual uma criança quebra uma noz para lhe comer o miolo, assim se esforça o discipulo por descobrir o sentido e mostra-se disposto ao trabalho que isso impõe. O primeiro vocabulario trata de objectos familiares ás crianças e as primeiras sentenças exprimem o pensamento das crianças sobre estes objectos.”

O conteúdo dos livros é revelado ás crianças para as estimular, aguçando-lhes o desejo de lerem outros, que as emocionem e tragam prazer; entretanto, para uso dellas, escrevem-se livros que contêm as coisas que conhecem e o que pensam a respeito! Maravilhoso!

“Eil-o aqui”, diz Emma C. Davis, com a admiravel intuição da mulher, que sente e sabe exprimir a verdade, “eil-o aqui este entezinho, que de tudo se espanta e tudo inquire, bracejando para um lado e para outro a vêr si agarra quanto pedacinho de informação pôde, afim de ajuntal-o ao que lá adquiriu, e, esforçando-se como melhor ao seu alcance por emendar cada fiapinho, que consegue, aos que já havia apanhado, e com elle tramar e urdir a teia do saber neste mundo. Eis agora o mestre, que o vai estudar para descobrir quaes são os pontos de contacto do seu intimo com o mundo exterior; quaes as linhas que segue; o que o embaça; o que deseja saber; quaes trilhas buscam os vãos da sua phantasia; quaes as suas aspirações; quaes os elos que faltam ao encadeamento da sua sciencia dos factos — em uma palavra, quaes os seus interesses na vida. Achados, então, estes, como nós o temos, no circulo da vida humana, no mundo da natureza e no mundo das actividades sociaes, o mestre procura, em seguida, descobrir as phases particulares destes, que mais proximas estão dos discipulos nas condições do seu meio especial e da sua especial experiencia, afim de fazel-as reflectidas no trabalho diario da sua educação. Porque é sobre estes interesses inherentes á criança que nós havemos de basear os nossos planos de trabalho no escopo de que o impulso para aprender, para fazer, venha de dentro, e a criança se desenvolva pelo exercicio da propria actividade. Este principio de desenvolvimento pela propria actividade é uma das verdades fundamentaes, que constituem o nosso credo profissional.

Outra é que o poder de dar expressão propria ao que se concebe consubstancia o mais elevado almejo de espirito humano depois da esperança da immortalidade. Que a expressão propria conduz á realização independente e original é a terceira. A realização independente e original depende de dois factores: a criança intima, isto é, seus impulsos, desejos, volições e pensamentos — e a vida exterior, o que vale dizer, o meio espirital e material. Só reputamos este, aquelle ou aquell'outro methodo de valor, quando empregado convenientemente como instrumento, que habilite a criança a se desenvolver por intermedio das suas proprias actividades com sufficiencia para a cada vez mais perfeita realização independente e original.”

Não é esquecer a sabedoria de taes palavras quando, á criança, que entra para a aprendizagem “adestrada pelo ouvido” na linguagem para se fazer pela vista “destra de olhos”, nós impomos palestras, que a suppõem uma tabula rasa, em vez de lhe offerecer pabulo, que o seu espirito pode perfeitamente assimilar e través do qual ella será conduzida aos mysterios de uma nova forma, tanto mais facilmente desvendavel quanto maior for a sua familiaridade com as idéas e pensamentos, que nella se incorporam?

E, si as historias, que a imaginação alentada pelas primeiras narrações do lar, torna desejadas, são um repositorio precioso de vocabulario já assimilado e que, pois, se presta perfeitamente á iniciação da nova forma, porque não ir dahi tirar o motivo das lições, em que trabalho e satisfação se consorciam com proveito mutuo?

Historias, sim, historias simples e muitas, prendendo-se na teia ininterrupta de capitulos, que constituem como um todo, eis a estrada pela qual a leitura do pequeno se aproxima da leitura dos seus maiores, aproveitando como possivel a sua actividade actual e as aspirações de futuro, que o impellem a identificar-se paulatinamente com o grande que ha de ser um dia.

Sem especificadamente determinar a gradação a estabelecer na materia, que deva constituir o curso subsequente ás lições primeiras, a ultima das interrogações, isto é, O QUE ENSINAR A LER, ficou respondida no que até aqui temos dito.

O que ha de a criança ler? O que com interesse lêem os seus maiores, isto é, aquillo para que a sua idiosyncracia a dispõe, — aquillo para que o meio e a educação a inclinam, — aquillo que lhe appetee segundo a sua capacidade peculiar para o appetite, si lhe deixarem livre a escolha, quando senhora da arte da leitura; — aquillo que é accessivel á sua capacidade mental no momento; — aquillo que se conhece como consultando as disposições normaes de sua idade; e, emquanto sujeita á acção dos mentores, a quem incumba o encargo da sua cultura, aquillo que pode emocional-a com beneficio seu; — aquillo, emfim, que é capaz de lhe educar o coração e formar o character, lisonjeando a sua imaginação naturalmente propensa ás idealisações, que tambem tão gratas são aos seus mais velhos.

Começando, ao iniciar a aprendizagem, por pequenos trechos illuminados por estampas, em que se concretise o scenario e a acção dos personagens, irá o mestre, a pouco e pouco, por selecção criteriosa, respigando na seara da bôa literatura o que se lhe fôr offerecendo como mais capaz de lhe formar o bom gosto e accrescentar á belleza, riqueza e proficuidade de expressão, sendo, subentende-se, ao mesmo tempo assimilavel pela capacidade actual do leitor.

Ou na prosa ou no verso, a seara da nossa propria lingua lhe fornecera messe abundante, convindo preferir os todos aos excerptos e cuidar mais do goso real das obras que da biographia e critica dos seus autores. A deficiencia seria para os primeiros annos, pois que a nossa bibliotheca didactica é ainda pauperrima de livros escriptos por quem tenha competencia pedagogica unida a talento literario. Na peregrina, porém, não falta onde buscar supplemento. Lá o encontrou a Serie Rangel Pestana, que tem prestado e presta ainda bons serviços apezar dos seus annos. Da sua compilação para cá, muito se tem accrescido o cabedal onde a bôa vontade dos mestres possa encontrar satisfação.

Voltando, depois de discutidas as preliminares, a que se pôde reduzir a questão do assumpto da leitura, á organização, que dei aos meus recentes trabalhos, isto é, as Cartilhas n. 1 e 2, seu livro-companheiro e cadernos de escripta, direi, quanto a detalhes, que os extremam dos congeneres, elaborados em conformidade com o methodo analytico, quaes sejam esses e a sua razão de ser, ficando assim tambem demonstrado porque me

afasto das Instrucções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico, elaboradas pelos distinctos mestres Ramon Roca Dordal, Mariano de Oliveira e Arnaldo Barreto, publicadas pela Directoria Geral da Instrucção Publica deste Estado e do exposto pelos Inspectores escolares Miguel Carneiro, J. Pinto e Silva, Mariano de Oliveira e Theodoro de Moraes na monographia "Como ensinar leitura e linguagem nos diversos annos do curso preliminar", pela mesma Directoria publicada.

1.º — Toda a leitura é feita em typo manuscripto desde os primeiros até aos ultimos exercicios da Cartilha n. 1. E' nesse typo que o aprendiz tem de escrever. Nelle, portanto, aprenderá a representação dos valores phonicos, que terá de empregar como transmissores do seu pensamento pelo emprego da linguagem graphica, em que se instrue. Si, como affirmam todos os praticos, a transição do impresso para o manuscripto não offerece difficuldade, não a pode offerecer tambem a deste para aquelle. Para que, portanto, logo de entrada, assoberbar o aprendiz com duas coisas, que, separadas, se facilitam, e, simultaneas, se aggravam? A não ser como o fazemos, de melhor aviso fôra introduzir logo o typewriter na escola primaria e substituir a caligraphia pela dactylographia.

2.º — Até á transição do manuscripto para o impresso, não emprego o maiusculo. A razão é identica. Historicamente, o maiusculo precedeu o minusculo. Este fundamento, porém, pouco peso tem. O que importa é que o aprendiz, pela linguagem oral que possue, entre na posse da graphica correspondente. Ora, o maiusculo se intercala no minusculo por excepção: segue, em geral, os pontos finaes e assignala os nomes proprios. Quando, portanto, o aprendiz tiver a posse do minusculo e poder ver a facilidade que, para a leitura, acarreta a adopção do maiusculo, assim como reconhecer na inicial do nome proprio uma deferencia especial, esse será o momento psychologico para o metter na convenção da escripta. Dominar-a-á elle, então, com mais presteza visto saber-lhe

a razão e não terá tido a atravancar-lhe a marcha uma simples questão de forma diversa para o mesmo effeito. E' um processo provisorio em beneficio do progresso melhor como o engatinhar o é no apparelhamento para o andar, disse-o eu a Miss Brown quando me ponderou que, pelo meu processo, eu instrua a criança no que não era verdade. Ainda hoje acho a resposta muito feliz. Meus discipulos sabem maisculisar; os que não minusculisam sempre, esquecem-se muitas vezes da regra, em que de entrada se metteram.

3.º — Ou emprego figura ou emprego palavra para representar a idéa. O emprego cummulativo de uma e outra, acho-o inutil para o não qualificar de outro modo. Quero dizer: quando tenho de tecer um exercicio e convem empregar um vocabulo de que não preciso como *vocabulo-matriz*, emprego a figura como meio de possibilitar a sentença ou narrativa sem sobrecarregar o aprendiz, dando ao mesmo tempo variedade ao aspecto da pagina e goso a olhos, que sempre se recreiam com illuminuras; e, quando a palavra me é necessaria para aquelle fim, emprego-a isoladamente da figura para que toda a attenção do alumno se concentre n'ella. N'este ultimo caso, si empregasse a figura, é claro que o faria sem proveito para a fixação da palavra, para a qual o aprendiz nem olharia, salvo si fosse um pobre de espirito, porque onde está o mais facil nenhum experto emprehende o mais difficil. A lei do menor esforço, a que "MINHA TERRA E MINHA GENTE" malsina com o nome de preguiça, esperou que Darwin a formulasse mas estava ha muito tempo praticamente applicada até pelas nossas bemditas e queridas crianças, brancas, vermelhas ou pretas.

4.º — Uso com frequencia das omissões para serem suppridas pelo aprendiz. O fim, que viso, é evidente: assim me certifico de que vai elle levando comprehendido o que lê. O sentido é o seu fio de Ariadne. E o meu tambem; porque si o aprendiz, pelos elementos presentes,

não chega aos ausentes, vejo logo que não está elle em minha inteira posse e ponho-me a correr atraz do que me falta para o possuir inteiro. Nós, os grandes, podemos lêr o que lemos com a suppressão de muitas palavras, como, por exemplo, num telegramma. O aprendiz o fará com satisfação visivel, a mesma com que vai atraz do escondido no Tempo-será, porque vê na exigencia uma prova de confiança na sua capacidade e parece-lhe que sabe mais do que realmente sabe, o que é um lucro, pois nada anima tanto quanto a convicção do proprio valor. Na vida, todos nós, não nos animamos com a insignificancia do que realizamos para ter, como temos, a coragem de viver?

5.º — Insinuo em cada narrativa, sem violencia á naturalidade da mesma, as palavras concretas de cuja syllaba inicial, como a mais conspicua por mais suggerida pelo sentido antecedente, ha de o aprendiz deduzir syllaba e som do phonema. Tanto quanto possivel, em uma média de menos de quatro por lição, foram escolhidas tendo em vista o vocabulario mais conhecido pela criança de qualquer meio, porque além de lhe ser a idéa, que representam, mais familiar, é das que a interessam — e o fito da primeira leitura não é iniciar em idéas desconhecidas por palavras novas, sim, por palavras velhas, evocar idéas conhecidas. Cada cousa por sua vez, aqui é tambem a boa regra. O criterio, que operou a escolha, foi: (1.) necessidade da palavra para urdidura da narrativa; (2) preferencia á mais commum; (3) variedade de som nos phonogrammas vogaes, para sem notações diacriticas, habituar a distinguil-os pelo sentido; e, (4), comprehensão de todos os phonogrammas, excepção apenas de k y e w, de rara occurrencia em vocabulos de uso infantil.

A respeito da selecção d'esses vocabulos, a que chama "*normacs*", assignalando a enorme variedade de principios, em que se têm baseado os processos empregados pelos muitos applicadores do methodo analytico, diz Stanley Hall:

“Quanto mais subtil a analyse e mais apurada fôr a conformidade com determinadas condições na escolha das *palavras normaes*, tanto menos perfeita-mente serão satisfeitos os outros desideratos. Não é possível congraçar todas as vantagens n’uma serie de palavras, ou mesmo de ruidos sem significação, de modo que as varias séries de *palavras normaes*, tenham todas merito mais ou menos igual; sim que se considerem melhores aquellas, que realizem, embo-ra parcialmente, a maior parte das condições de excellencia.”

Tendo em vista que “qualquer que seja o methodo adoptado o verdadeiro trabalho da leitura, isto é, o poder de lêr por si, começa quando o discipulo analisa as palavras, decompondo-as nos seus elementos phonicos e phonographicos, e fazendo com esses elementos a synthese, que apresenta á sua consciencia uma nova palavra”, eu, na apresentação das minhas *palavras matrizes*, não me preocupei absolutamente com relação de som ou forma entre ellas: fiei-me da verdade concretizada no preceito de Jehonnet: “O sentido no começo; o sentido no meio; no fim, e sempre, o sentido.”

Quando, porém, da leitura da narrativa, faço passar no livro-companheiro aos exercicios em que os mesmos elementos combinados tecem sentenças e narrativas connexas, ou esclarecidas por estampas, de modo a que concretamente o aprendiz veja que, com o que por escripto se diz uma cousa, tambem se póde dizer outra, tal qual como com as palavras com que na fala exprime isto póde exprimir differente: “Papai mata a onça” — “A onça mata “Papai” — então sim; então as formas semelhantes são, postas em confronto proximo e constante, auxiliando a inducção do aprendiz a exercer-se, afim de chegar á deducção, que os mesmos exercicios preparam o que o conduzirá ao que os Saxonios chamam ser “self-helpful” e a nossa lingua, em termo mais abstracto, traduz por *actividade independente* ou *autonomia de accção*.

6.º — Sem preocupação de enriquecer vocabulario ou de ministrar conhecimentos quaesquer, porque a dominante, quando se trata de leitura, deve ser “ensinar a ler”, esforço-me por tramar com o menor numero possível de palavras, as narrativas, que constituem a Cartilha N. 1. Assim, com 410, contadas como distinctas as variantes da mesma, escrevi as trinta narrativas; e, no livro-companheiro, as accrescidas por analogia de forma e por synthese subiram o total a cerca de duzentas mais.

A Cartilha de Arnold, por exemplo, nas oito primeiras secções, que vão até á pagina 11, emprega 27; eu, nas 30 linhas, que correspondem ás d’essa parte, emprego 36 para a leitura, e, nos exercicios, por ellas chego a 29 mais. A comparação dirá aos entendidos o que é mais pedagogico, quando se lhes tiver declarado que, das minhas palavras, 17 são concretas, emquanto são taes apenas 8 das de Arnold, e que eu fiz lêr quatro narrativas, emquanto Arnold occupou o aprendiz com sentenças desgarradas, “scrappy” como lhes chama sua patricia Ida Shaver, ha pouco citada — sentenças umas relativas ás estampas, mas pela maior parte sem connexão com ellas, visto referirem-se ao leitor, implicando perguntas ou ordens — action sentences — que melhor ficariam como exercicio oral ou correlato, pois nenhuma função tem no contexto.

Notar-se-á que, sem dados para calcular o tempo preciso ao percurso de cada secção de processo Arnold, que antes mencionei, o necessario ao percurso das minhas narrativas e respectivos exercicios, computando-o pelo numero de paginas, e cada pagina representando uma lição, sendo a hypothese a de uma criança pouco intelligente, seria de 330 dias.

Passo de kagado! dirá quem mais rapido queira o curso do principiante. De accordo, visto que a psychologia applica ao progresso mental a lei, que rege a quéda dos corpos; e, si erramos, ella que tome a si a culpa. Uma criança ouve mezes e annos para chegar pelo balbucio á fala. Que muito é que não aprenda a ler com a rapidez da electricidade quem quer ler com

a certeza de orientação da agulha magnetica? Que muito é que não corra, quem pelo caminho faz duas colheitas: a da interpretação da escripta alheia e a aquisição da escripta propria?

7.º — Tendo por verdade que, do conhecimento da palavra como *todo*, o aprendiz parte logo para a confrontação com outras, que vai adquirindo, e a sua estructura se lhe vai revelando a pouco e pouco, da mesma fórma por que a continuidade da fala, quando entrou no conhecimento da forma escripta, se lhe revelou subsistente apesar da solução de continuidade entre as palavras, os exercicios referentes a cada narrativa vão gradativamente auxiliando a sua observação espontanea na indução, que o ha de levar á posse da leitura independente. Ao lado, pois, dos vocabulos de fórma analoga, apparecem os vocabulos *normaes ou matrices*, impressos em côres para que o facto inconsciente da emissão da syllaba coincida com a sua representação individual, e, assim se torne consciente, ficando logo dominado para a analyse e consequente synthese, que asseguram a leitura e a escripta, definitiva e effizmente.

O horror, que têm alguns a esta analyse inicial, é descabido porque, embora ninguem leia porque sabe o valor das letras, sim porque tem a pratica do grupo d'ellas, que representa idéas suas familiares, é indubitavel e indiscutivel que, para ler e escrever, se ha de forçosamente adquirir o valor dos phonogrammas na variedade das combinações em que podem occorrer.

E' um exaggero ou uma falsa comprehensão do processo analytico, que justamente assim se chama por partir de *todos* phoneticamente conhecidos, em cuja posse põe o aprendiz, para os seus elementos phonicos inconscientes em vez de lhe ministrar primeiro elementos inconscientes para elle os combinar em *todos* conscientes.

Mostrar, porém, pelos olhos, ao aprendiz, o que, pelo ouvido se lhe não tornou consciente, é pôr de harmonia a acção de dois sentidos, e, portanto, mais effi-

cazmente penetrar na intelligencia, a que se quer falar.

Para adoptar ou repellir, é necessario estudar o facto psychologico e proceder de accordo com o resultado a que, pelo bom caminho, se chegue. Analyse e synthese, longe de antagonicas, integram-se. Como dellas servir-se é a sciencia, que guia o criterio do mestre.

8.º — Sendo, como diz Mary R. Atwater, difficil que a maioria dos mestres organisem uma serie de exercicios em sentenças connexas, que tenham poder de interessar a criança e dêem a necessaria repetição ás palavras novas sem, pela monotonia, gerar enfado, pareceu-me que seria melhor organisal-os, como o fiz, em livro separado e numerosos bastantes para d'elles o mestre se servir em tanto quanto fôr necessario á adestração do aprendiz. Para o emprego do processo com o livro de leitura que dou, era indispensavel assim proceder. Não penso que os livros americanos ou os organisados pelos seus moldes, que tudo deixam ao quadro-negro, sejam auxiliares, que descansem o mestre e assegurem ao processo fiel execução. Essa a razão principal da acceitação difficil que tem tido o methodo analytico, assim como a divergencia em que encontro de comprehensão das suas incontestaveis vantagens.

A differença, que separa o meu processo do seguido pelos operosos, competentes e dedicados mestres, a quem de entrada me referi, os srs. Arnaldo Barreto, Theodoro de Moraes e Cardim, autores de livros em que tem applicação os principios do methodo analytico, assim como a divergencia em que encontro o exposto com as instrucções, aliás excellentemente elaboradas e inspiradas em pratica intelligente e com abono pedagogico, a que tambem fiz allusão, fica implicita na exposição dos pontos, a que a minha pratica me levou a obedecer no moldar as lições graduadas, que destino ao uso dos meus patriciosinhos.

Os meus illustres collegas continuaram a iniciação pelo typo impresso, ou, antes, occupam simultaneamente o aprendiz com esse e o manuscripto, unindo assim duas formas diversas,

como unem maiúsculas e minúsculas, por mim separadas, o que quer dizer, complicando o problema ao principiante em vez de lh'o facilitar.

Tiram das figuras, insertas no texto, um proveito diverso daquelle, que eu tiro, pois eu as tomo como um recurso para facilitar o tecido da narrativa, ou as dou como substituto á palavra sobre a qual se não fará a analyse, que habilite á synthese.

Não empregam a emissão de palavras claramente subentendidas pelo sentido afim de se assegurarem de que o aprendiz vai sempre na posse mental do que lê.

Não se percebe na deducção das lições de um e outro que tenham tido em vista um grupo de palavras concretas sobre as quaes se deva fazer subsequentemente a analyse, destacando o valor das syllabas e dos phonemas — analyse, que, entretanto, sem exercicio bastante da inducção, iniciam, a meu vêr, prematuramente, impondo, por isso, os elementos, mais pela memoria do que pela *self-realisation* da sua função e consequente valor.

Finalmente, não parece haverem tomado em linha de conta a maior ou menor complexidade dos phonemas e phonogrammas para os separarem por classificação dirigente e, por ella, exercerem proficuamente a observação do aprendiz o que, dando aos exercicios primeiros mais folga para tornar interessante a narrativa, asseguraria aos posteriores maior celeridade de apprehensão, dado que a difficuldade material da graphia se houvera alliviado, quando reservara para esses as simples modificações de elementos já assimilados com firmeza, pois é evidente que, a quem possue e maneja: a, e, o, ba, bo, ca, co, da, de, di, do, du, etc., — nenhuma difficuldade offerecem al, ar, as, an, el, er, es, en, bal, bar, bas, ban, etc.; ou a quem destacou b, c, f, g, p, t, como elementos, é facil dominar bla, blar, blas, blan, cra, crer, cres, cren, etc., si um adestramento systematico procedeu a exigencia da sua prompta emissão.

O que teria convindo era que os distinctos mestres, dado o devido desconto á circumstancia de ser a graphia vernacula de muito menor complexidade que a ingleza, seguissem a pratica dos americanos, em cuja didactica se inspiraram e nos inspiramos, organisando cartilhas seriadas como seriados são os seus *primers*. Assim, a tradicional recommendação do "simples para o complexo" teria ficado mais bem attendida e muito

mais suave seria ao aprendiz a conquista desta arte, que os iniciados acham muito facil, mas ganha sempre em ser posta ao alcance da intelligencia pelo caminho menos arduo e que mais se approxime daquelle, que o espirito segue na conquista de tudo mais que emprehende submeter ao seu dominio.

Posse do mechanismo e cultura mental — são os dois objectivos, que o processo analytico bem comprehendido realisa perfeitamente. A uma e outra, os illustres mestres Arnaldo Barreto, Theodoro de Moraes e Cardim, como eu, se esforçaram por dar a devida attenção. Eu, porém, preferi a narrativa concatenada em capitulos aparentemente desconnexos, onde, entretanto, a identidade dos personagens, cousas e scenarios constitue para a criança a trama, que ao adulto se faz pela sequencia da acção; elles optaram pelas sentenças mais ou menos proxivamente connexas, a que casaram outras com endereço ao leitor sobre o objecto da estampa, no intuito do emprego das palavras postas em jogo.

Elles vão distribuindo ao longo das lições os diversos "passos", por meio dos quaes completam o cyclo, que conjunge analyse e synthese, exercendo a inducção do aprendiz para a deducção, que collimam; eu, a cada narrativa, faço seguir a série de exercicios, que põem em jogo os elementos nella assimilados sobretudo pela acção do sentido em sequencia, de modo que, gradativamente, pela comparação, esses elementos se vão apprehendendo no seu todo e nas suas partes componentes, demonstrando praticamente ao aprendiz que o que vai ficando conhecido é chave para o que tem de o vir a ser, e elle, por propria iniciativa, pode dominar.

Assim, ao passo que elles, ao cabo da quarta lição, têm exercido o aprendiz sobre 19 palavras, um, e, o outro, sobre 15, ou, sobre a primeira narrativa, nos onze exercicios, que se lhe referem, com 13 palavras, sendo 4 concretas e 9 de relação, chego á posse de 17 outras, que lhes são connexas pela forma, e som, considerando-as no seu todo e nas suas partes, sem contudo precipitar a analyse, pois que só se lhe revela essa na concordancia entre olhos e ouvidos para, no mesmo symbolo, perceber o mechanismo da combinação com que as idéas se representam graphicamente.

De "menina, dudu, gato e macaco" sahem "bate, cato, mato, pato, rato, gata, bata, cata, mata, pata, rata"; de "aqui" sahem

“ali e ahi”; “menina e macaco” dão “nina e caco”; “gato e menina” dão “tome”; “gato e macaco” dão “toco”; confrontam-se “e e é” “e e está”; e, pela escripta, fixam-se “a, e, o, é”; restando apenas a se fixar pelo confronto, repetição e sentido “está e chama-se”.

Começando com a apresentação da primeira narrativa ou sentença escripta a revelação ao aprendiz de um facto que escapava á sua percepção, isto é, a solução de continuidade entre os sons ou vocabulos, que exprimem as idéas que se relacionam para constituir a declaração da sentença, — ou, em outras palavras, tornando-se, então, sensível aos seus olhos, e, por elles, á sua consciencia, que o que ouve como uma unidade, em todo, é um aggregado de partes, pareceu-me que, dessa primeira analyse, passando a syntheses que dessem em resultado novas declarações ou sentenças, o espirito do aprendiz já estaria preparado para vêr no *todo—palavra* os elementos de novas palavras como no *todo—sentença* vira os elementos de novas sentenças. A sua indução natural o promptificaria a vêr na palavra, que é elemento da sentença, a syllaba, que é elemento da palavra, como mais tarde verá na letra o elemento da syllaba. Apresentei-lhe, conseguintemente, no assignalamento da côr, a coincidência da emissão inconsciente para a tornar consciente, isto é, concretisei a idéa da syllaba por essa característica da côr como a solução de continuidade entre os vocabulos já, no seu espirito, concretisara a da palavra, para, depois de sufficiente impressionamento, entrar na analyse systematica e consequente synthese, ao fim da 6.<sup>a</sup> narrativa, e continual-a d’ahi em diante com maior frequencia até ás ultimas lições.

Os meus illustres collegas seguiram outro norte, talvez mais bem inspirados e de melhor resultado na pratica; todos, porém, respeitámos os preceituados essenciaes do methodo, movendo-nos com aquella espontaneidade, que deve ficar sempre a quem se prende a uma actividade qualquer, afim de que a sua operação technica não se ankylose numa rotina esterilizante e esterilizadora.

Em vista do exposto, deprehender-se-á que a differença entre o meu modo de encarar o desenvolvimento pratico a dar á leitura e o dos mestres paulistas, que para ella têm elaborado livros, está sobretudo no ponto de partida, pois que eu dou á criança o livro com assumpto á altura da sua capacidade e na

medida do seu interesse, mas organizado como o é o livro, que têm os seus maiores, emquanto elles enfeixam nos seus livros as séries de exercicios, que agilitam na leitura e eu separa em volume para o mentor, mãe ou mestre, não tramando em unidade uma acção, e, portanto, não fazendo do livro um todo, quando poderiam distinguir entre o que é leitura e exercicio para a sua aquisição.

A historia em estampa, que suscita a actividade mental do aprendiz, pedindo, para satisfação da curiosidade, que se despertou, a narrativa, que o desenho não póde supprir — as estampas ligadas entre si pela continuidade da narrativa, formando, no seu conjuncto, capitulos de um livro — esses capitulos, pelo assumpto e pela linguagem, postos dentro da preferencia e naturaes interesses do leitor — os elementos contidos nesses capitulos fornecendo os que a synthese recomporá em novos todos — eis, me parece, o caminho, que mais prompta e seguramente levará mestre e aprendiz á realisação do que mais vantajoso a cada um é no ensino e aprendizagem da leitura.

Sem embargo da minha convicção de que por este processo, que indico, é que o methodo analytico assegura os resultados primeiros e ultimos de um ensino bem orientado, não sou exclusivista: penso que não ha vantagem em supprir ao mestre, que tenha segurança no manejo de um processo especial, approvado por sua experiencia e que não faça violencia á hygiene cerebral do aprendiz, o uso do mesmo processo. Reconheço, como Stanley Hall “que não ha um só e orthodoxo methodo de ensinar e aprender esta mais ardua e grande de todas as artes, em que ouvido, bocca, olho e mão devem, cada qual a seu turno, exercer-se reciprocamente até conseguirem perfeição automatica.”

Como, porém, reconheço tambem com Chubb que “o mestre tanto se deve preoccupar com os processos como com os resultados, pois que os processos são sempre vitalmente importantes na cultura mental das crianças”, não posso deixar de inculcar por melhor aquelle a que uma experiencia longa, conscienciosa e — porque não direi? — intelligente, na especialidade, me tem trazido a considerar como melhor?

A resposta ás perguntas, que todo o mestre, qualquer que seja á sua especialidade, se deve propor ao passar em revista os seus esforços durante um certo periodo de actividade no

ministerio delicado, que exerce, isto é: O meu trabalho tem deprimido ou avigorado o espirito e o character dos meus discipulos? Tem elle desenvolvido a sua capacidade? Em que attitude para com a materia ficaram elles? — não me permitte senão perseverar na trilha pela qual os tenho sempre trazido e aconselha-a a quantos os queiram levar ao resultado satisfactorio, a que me tem sido dado conduzir aquelles, a quem a minha solicitude de mestre tem tido a ventura de se repartir.

Falando com a franqueza com que até aqui o tenho feito e pondo em paralelo o meu trabalho, que ainda se não expoz ao julgamento da publicidade, nem, talvez, com os recursos de que dispõe um particular, se possa expôr, comparando-o com o trabalho dos meus intelligentes, criteriosos e dedicados collegas, os dignos mestres paulistas, nenhum interesse pequeno me move — sim, e só, o interesse supremo da sinceridade, e o amor, que, em commum com elles, voto á infancia da nossa cara patria, e, em especial, a este nobre canto do Brasil, onde o meu affecto está preso ao berço, ao tumulo e ao lar dos filhos, cuja saudade se nunca extingue e me fala constantemente ao coração, recontando a deliciosa felicidade dos tempos idos, em que aqui me foi dado officiar nas lides do magisterio ao lado de Silva Jardim, Rangel Pestana e Caetano de Campos.

Antes, o sentimento, que me move, é o desejo de lhes testemunhar, publica e solemnemente, a minha admiração pelo seu digno, pujante e valioso esforço em prôl de um ensino que por ahí se faz sabe Deus como, plantando, desde o inicio da vida escolar a semente do aborrecimento ás letras, que mais tarde afasta dos livros e estudos serios aquelles para quem foram ellas muito cedo instrumentos de tortura e idiotisação.

Bem hajam esses mestres preocupados assim com a sorte das crianças confiadas á sua guarda e tutela para de suas mãos receberem, no pão do espirito, o alento vivificador, que, abrindo-lhes a mente ao clarão das boas luzes, lhes acompanha os passos pelas veredas ignotas com a musica dulcissima d'esse contentamento intimo, em que as fadigas do jornadaear se diluem na perspectiva sempre ridente das distancias ainda por vencer!

Bem hajam esses dignos mestres!

E aqui pediria eu indulgencia ao abuso, que tenho feito da vossa attenção, meus senhores, si vos não tivesse ainda de to-

mar por testemunhas do cumprimento de um dever atrazado de cortezia para com um distincto escriptor paulista, que, desde Julho do anno transcorrido, enviou-me o seu appello em prôl das escolas ruraes, na tentativa de oppôr, com a sua melhor organização e garantia de real aproveitamento dos alumnos, uma barreira ao exodo dos campos.

Levantando aqui, como em França o fez Méline com o seu *Retour à la terre*, um brado em favor d'essas escolas modestas de que podem promanar os maiores beneficios á população, que contribue mais poderosamente para a riqueza e consequente engrandecimento nacional, o Dr. Silvio de Andrade Maia pergunta: "Devemos, na roça, no ensino da leitura, adoptar o mesmo methodo adoptado nos nossos grupos escolares?" — e, declarando-se talvez o mais entusiasta apologista do methodo analytico, confessa não poder dar áquella pergunta uma resposta categorica e definitiva.

Lisonjeado e desvanecido pela obsequiosa deferencia da sua dedicatoria amabilissima, desde que li o seu sensato e patriotico opusculo, fiz tenção de lh'o agradecer em carta, expondo-lhe as razões de desaccordo, em que estamos sobre a proveitosa applicabilidade do methodo analytico nas escolas ruraes, dada mesmo a ausencia de condições, que o digno escriptor affirma não existirem nas escolas de bairro paulistas: *perfeito entendimento e muita dedicação do professor, assiduidade e nivel intellectual dos alumnos*. A importancia do assumpto, porém, exigindo desenvolvimento, adiei aquella resposta devida até hoje, e, daqui, penhorado, prazeroso e penitente, tributo ao illustre compatriota a homenagem devida ao seu bello trabalho, tão nobremente inspirado. Nasceu-me, ao lê-lo, o desejo de, tomando a sua offerta como um appello ao meu patriotismo, acudir em tempo com as minhas ponderações a dissipar as duvidas, em que está, e que procedem, como o declara, da propria excellencia do methodo analytico, que não estamos ainda preparados para receber, tal qual como á propria excellencia do regimen politico, os seus inimigos, attribuem as difficuldades da nossa vida administrativa, economica e financeira, dada a falta de perfeito entendimento por parte dos que o executam, segundo mostrei hontem allegar o eminente Director da Escola Normal da Capital da Republica.

As razões primordiais, que o illustre escriptor invoca contra a possibilidade de bôa fructificação do methodo analytico, isto é, menos perfeito conhecimento e falta de dedicação no professor e pouca assiduidade e desenvolvimento intellectual do alumno, essas são razões que justificam a improficuidade de todo e qualquer methodo, mesmo o de Basedow, que fazia biscoitos em fôrma de letras para, para, pela cubiça da gula, acender os lumes do espirito.

Não tomando, entretanto, essas razões ao pé da letra, mas admittindo que sejam allegadas porque o resultado obtido por um methodo, em que não estão ainda bem traquejados os professores, accusa desproporcionalidade com o tempo empregado na sua consecução, o que nos cumpre é promover a melhor preparação do professor, mórmente demonstrando-se que não ha methodo mais facil e que tanto dispense grande capacidade de mestre e alumno como o analytico. Por elle, o mestre ensina e o alumno aprende a lêr como aprenderam a falar: — para a aquisição da expressão oral, que assimila e transmite, o que lhes bastou? Dois ouvidos. Pois bem; para a aquisição e uso da expressão escripta, bastará, a um: olhos, que vejam; massa cerebral, em que se reflecta a visão, e a mesma dóse de potencia mental, que o empossou na fala; — ao outro, a ferramenta do officio, isto é, o conhecimento da estrada, por onde tem de guiar.

Si toda a creatura humana, a menos bem dotada, tirante, é claro, a physica, intellectual ou moralmente deficiente, possui aquelle minimo, a falta do entendimento perfeito por parte do professor é questão do ensino normal como, a falta de muita dedicação, questão de administração escolar — nunca fundamentos para a inapplicabilidade de um methodo qualquer em qualquer especialidade do programma.

A verdade é uma e não admitte rodeios. Eu entendo que é minha obrigação dizer-vol-a inteira.

Si, na falta de idoneo preparo, estivesse, no caso da insufficiencia de resultados verificada pelo Dr. Silvio Maia, a inapplicabilidade do methodo analytico, não me causaria admiração o facto, porque, em geral, as nossas escolas normaes, não são *training schools*, isto é, escolas de treinamento no officio de ensinar; sim, porém, como já o dizia Gabriel Prestes em relatório, cursos de ensino secundario, desde que a sciencia e arte de educar não predominam no cultivo profissionnal, ao lado do

tirocinio bem orientado e sufficiente, adquirido nas escolas da applicação, sob a regencia de mestres experimentados e eminentes, capazes de applicar com segurança e justificar com clareza a razão de preferencia dos methodos adoptados.

Está claro que estas minhas palavras são écho de tudo quanto vejo protestado, em quanto leio, obras theoricas ou relatorios; — não se referem, pois, nem ás escolas normaes deste Estado, nem a outras quaesquer em especial.

Esta a tecla, em que tem, pois, o dr. Silvio Maia de bater, si, de facto, os professores têm menos perfeito entendimento de um methodo, que a Directoria geral da instrucção quer ver applicado.

Quanto aos mais fundamentos, que induziram o digno escriptor a manifestar duvida sobre a conveniencia da applicação desse methodo nas escolas ruraes, isto é, a ignorancia dos pais, colonos ou outros, que se indignam ao vêr os filhos, ao cabo de tres mezes, não conhecerem nem sequer uma letra do alphabeto — a exigencia dos que querem que os filhos aprendam pelo alphabeto como elles proprios aprenderam, estas, vamos e venhamos, não procedendo, representam reacções explicaveis e aceitaveis até certo ponto. Estar tres mezes em uma escola e não conhecer nem uma letra, quando o methodo analytico, segundo exhibi provas ha pouco, em tres mezes habilita a redigir contos originaes em typewriter directamente, de duas uma: ou é por deficiencia do mestre ou por incapacidade do alumno. No primeiro caso, o que ha a substituir é o mestre; no segundo, o que ha a fazer é mesmo o que os pais fazem: levar os seus ricos filhos. Quanto á exigencia daquelles que votam aborrecimento ás novidades e querem o velho, essa é demonstração de um apego, que justifica o *conservar melhorando*, elemento que, no curso do progresso, representa a acção dos freios como compensação aos excessos do accelerador.

E' preciso ser indulgente com o colono, que descarrega a punhada sobre o balcão do armazem, e o vaqueiro, que manda a mestra p'r'os diabos, porque ha genios assomados e rotineiros intransigentes em todos os tempos e entre gente de muito melhor estofa.

George Nash Morton, fundador e director do Collegio Internacional, que funcionou em Campinas e depois n'esta cidade, polemista que teve o topete de enfrentar com o autor das "Tres

Philosophias”, discutindo-se a questão do melhor methodo de ensino da leitura, disse-me, sem articular um argumento em favor deste ou daquelle, que sua mãe, ao completarem os filhos os 7 annos, fechava-se com elles num gabinete, abria o alphabeto e, quando dalli sahia, os pequenos, ou por bem ou por mal, sabiam as 26 letras. E, perguntando-lhe eu á affirmativa: “E com isso sabiam lêr? não sei o que lhe passou pelo espirito, ao manter-se calado, no sorriso com que me encarou, mas o seu nobre character de *gentleman* e as suas responsabilidades moraes de ministro evangelico não lhe deixaram que me tornasse com o sim. Alguns annos depois, no Rio de Janeiro, então capital do Imperio, o dr. Domingos de Almeida Martins Costa, preclaro professor da Faculdade de Medicina, vendo que seu filhinho Cyro, alumno sob minha direcção, ao cabo de um mez de escola não era capaz de lêr nem *um artigo de jornal* interpellou-me a respeito; e, ás minhas explicações, affirmou-me que, em oito dias, pelo processo de João de Deus, o faria lêr *qualquer coisa*. Depois de lhe responder que, si, sem conhecimentos profissionaes, elle o podia fazer em oito dias, devia reputar-me capaz de operar a proeza em menor prazo: disse-lhe ou que, dada a confiança, que o levava a entregar-me a instrucção da criança, o natural e logico seria indagar, em vez de extrahar, porque o não fazia eu. Desde, porém, que preferiu a censura e a condemnação sem mais detido estudo, eu, por minha vez, me abalançava a perguntar ao medico eminente, que era, si a sua sciencia physiologica considerava innocua a solicitação do cerebro para a apprehensão do que estava fóra da sua potencialidade, visto que o esforço mechanico da assimilação e combinação de sons, letras ou syllabas, outra coisa não era senão metter a criança em pleno mundo de abstracções sem interesse, que attenuasse a intensidade da tensão.

O eminente mestre declarou, então, que o seu *artigo de jornal e qualquer coisa* eram apenas modos de dizer; o Cyro ficou aos cuidados do meu ensino e, vendo-o, ao cabo do anno, na festa escolar do encerramento das aulas, pequenino e empertigado, dizer, do alto de uma cadeira, porque a grade da tribuna passava-lhe da cabeça, umas quadrinhas ingenuas, ora, o ex-protestante, babava-se de satisfação como qualquer outro mortal, que não tinha as luzes da sciencia superior a illumina-lhe o criterio. Excusado é declarar que o menino já

tinha aprendido a lêr. Não sei si estas recordações vos terão algum dia aqui falado pela voz do Professor Cyridião Buarque, que era, na época, meu auxiliar no Instituto Henrique Kopke.

Que, pois, havemos de extranhar no colono boçal ou no vaqueiro retrogrado, ambos os quaes não mais se maltratam no lombo de um burro para descer do centro ao littoral, mas descem commodamente pela estrada de ferro — ambos os quaes, pelo telephono, a leguas, com economia de tempo e dinheiro, realisam lucros, que outr’ora demandavam semanas e annos, — que lhes havemos extranhar o reclamarem que os filhos leiam devagar para ler melhor do que elles, que aprenderam mais depressa o abc, mas mal chegam hoje a lhe combinar as letras em lingua que se entenda?

O argumento melhor para o primeiro seria talvez fazer-lhe o que elle, sem motivo nenhum, fez ao balcão; e, para o segundo, que fosse aprender lições de civilidade lá com quem para onde mandou a mestra. Vêr, porém na rotina emperrada de taes brutamontes uma razão para mudar os methodos de ensino na escola, é empatar definitivamente todo e qualquer progresso á disseminação do bom ensino, que é o que as escolas publicas, ruraes ou outras, devem distribuir.

Assim, pois, entre as ponderações do dr. Silvio Maia, a unica procedente é a ausencia de livros e material de ensino colectivo, que permittam a qualquer mestre tirar vantagem da sua adopção. E essa mesma apenas em parte é accetavel, porque, ou com a Cartilha analytica ou com “Meu Livro” ou com a Cartilha de Cardim e Arnold, e o esclarecido e esclarecedor auxilio das instrucções distribuidas pela Directoria Geral da Instrucção Publica, qualquer professor, que queira, pôde applicar o methodo, mesmo sem necessidade de grande dedicação, certo de que, quando o aprendiz não leia dentro de tres mezes, pelo menos já saberá alguma coisa, que o pai, colono ou vaqueiro, accitará como equivalente ao que esperava do abc pelo qual se não instrue.

Entretanto, recusados os fundamentos, em que estriba a sua explicação, fica de pé a constatação irrecusavel de que o methodo analytico tem, por outras razões, dado resultado negativo. Cumpre, portanto, que as autoridades prepostas a ministração do ensino publico, entrando no conhecimento do caso, velem por que os mestres a quem prescrevem a adopção de

certos e determinados methodos, tenham a realidade dos conhecimentos, que a sua nomeação faz presumir; delles requeiram, por todos os meios ao seu alcance, a dedicação indispensavel e proporcional ao estipendio, que lhes é adjudicado; e promovam, por medidas adequadas, a assiduidade dos alumnos, cujo nivel intellectual, quando mesmo inferior ao dos das escolas urbanas, (affirmação passivel de prova) — nunca é tão baixo que não responda a intelligencia á solicitação do esforço, que della se exija, uma vez que seja proporcionado á sua capacidade.

Penso eu que, fornecidos ao professor os meios, que o dispensem de engendrar exercicios complementares dos consagrados nos livros, quadros parietaes ou mappas, os quaes demandam tempo, que, sem essa sobrecarga, empregariam em supprir a deficiencia do estipendi orecebido, ou suppõem um talento inventivo, que não é dom de todo o que se vota á tarefa de mentor, para a qual, aliás, póde ter decidida e comprovada habilitação, penso eu que, fornecidos esses meios, o methodo analytic applicado á leitura não mais dará motivo a verificação de resultado negativo.

Tornar a acção do livro e material escolar independente de qualquer supplemento, que acarrete sobrecarga ao professor, ou, mau grado seu, por má comprehensão dos principios basicos do methodo, falseie os seus resultados, foi objectivo, que tive em vista, quando elaborei as cartilhas, cujo plano deixei exposto.

Sou, naturalmente, o menos competente para julgar si essas cartilhas satisfazem o objectivo assim visado. Si, porém, o juizo dos competentes, a que desejo submettel-as, verificar que sim, grande será a minha satisfação em que justifiquem ellas, pelo auxilio, que dêem aos mestres das escolas ruraes e urbanas, o entusiasmo do Dr. Silvio Maia e de quantos mestres sejam do seu sentir como apologistas do methodo analytic.

Obtido esse julgamento, que aqui vim expressamente promover, pedindo aos juizes do meu trabalho, que só tenham em vista os sagrados interesses do ensino e da infancia a instruir, entregal-o-ei, si me fôr dada a venia por quem de direito, ao Governo deste Estado para uso nas suas escolas, com a renuncia dos meus direitos autoraes, recebendo, na acceitação, a maior e a melhor das compensações, que poderiam ambicionar os meus almejos, e mais um estímulo para ao serviço das crian-

ças, minhas patricias, da carinhosa terra paulista e da nobre causa da educação na nossa grande e gloriosa patria, pôr o resto de uma actividade, que sempre teve por maior incentivo o amor de todas ellas.

Si,

para servil-as, braço ás armas feito,  
para cantal-a, mente ás musas dada,

não tenho, vão ao menos as lições do mestre, que não as quer ver mettidas

no gosto da cubiça e na rudeza  
de uma austera, apagada e vil tristeza,

ajudar as gerações, que estão crescendo para o futuro, a esganar na guela das "raças admiradas" a affronta da affirmação, quando ousem

dizer que são para mandados,  
mais que para mandar,

os Brasileiros.

JOÃO KÖPKE.

# INTRODUÇÃO A' PSYCHOLOGIA

(SEGUNDO CAPITULO DE UMA OBRA INÉDITA)

## A PSYCHOLOGIA NATURAL E CULTURAL — OS METHODOS (EXPLICATIVO, DESCRIPTIVO E COMPREHENSIVO) — O PROBLEMA DAS RELAÇÕES PSYCHO-PHYSICAS

A primeira questão, que a psychologia moderna impõe aos estudiosos, diz respeito á sua "unidade" ou "multiplicidade". Nada importa mais ao leigo do que averiguar se a psychologia é una ou multipla, homogenea ou heterogenea, orthodoxa ou heterodoxa. Nada mais necessario para a propria conceituação da psychologia como sciencia, pois a multiplicidade de tendencias e orientações é incompativel com o estabelecimento de leis regulares e impede que principios e theorias se systematizem em um corpo de doutrinas estaveis. Interessa, pois, ao leigo, investigar se a psychologia é una ou multipla, se é possivel definir no conjunto variado de suas directrizes alguns "pontos firmes" ou "valores fixos", que convenham a todas as correntes e unifiquem os seus conceitos fundamentaes. Discorrer sobre a unidade da psychologia é definir as suas bases e eliminar os factores de desagregação e de duvida, que multiplicam as attitudes possiveis perante o material psychico e parecem tornar inapplicavel a esse dominio qualquer methodo scientifico. Se a psychologia é uma sciencia plenamente evoluida, pensaram muitos, não pode haver duvida sobre a uniformidade das suas leis e a exactidão da sua technica experimental. Eis ahi uma premissa, que tem valor para todas as sciencias, mas que não se adapta á estructura do conhecimento psychologico.

Basta que o leigo examine o panorama da "psychologia scientifica" para que verifique, desde logo, que a unidade da

psychologia pode ser considerada como uma ficção das concepções naturalistas, uma reminiscência do famoso ideal monista e uma aspiração que o século XX ainda não preencheu. Se a psychologia pudesse ser "atomizada" e "mecanizada" como a physica e a biologia, essa questão da "unidade" assumiria aspecto menos problemático, mas com o predomínio de concepções anti-mecanicistas e com a brecha aberta pela crítica científica na muralha do determinismo causal, ficou abandonada a esperança de unificar as sciencias sob o ponto de vista dos "methodos" e dos "conceitos fundamentaes". Na impossibilidade de uniformizar a "estructura logica" das sciencias, cresceu a divergencia entre as directrizes da psychologia theorica e pratica, as opposições entre os especialistas tornaram-se mais claras e o negativismo foi largamente estimulado perante essa anarchia e desorientação.

Se o leigo quizer levar adiante a sua curiosidade, verificará que a anarchia e a desorientação provêm da propria "natureza" e do "conteudo" da psychologia, cujos conceitos excessivamente plasticos imitam "a extrema ductilidade do material psychico e adoptam a sua rebeldia contra as formulas fixas e os criterios uniformes de systematização". É impossivel unificar o que é naturalmente vario, instavel e rebelde á disciplina do "numero" e da "regua graduada".

Por mais que evolua a logica e se systematize a theoria do conhecimento, "a psychologia conserva os foros de sciencia á parte, o direito de recorrer a criterios autonomos e o senso irremovivel do problemático". A duvida e o problema, sempre renovado, constituem a força secreta da investigação psychologica e a mola, sempre tensa, que mantem em forma a technica experimental. Sem o sentido da duvida e do problema é impossivel penetrar a essencia das questões psychologicas. A dogmatica inalteravel pode convir á theologia ou ás mathematicas; mas nada exprime de util á technica da investigação psychologica. Na psychologia, progridem mais os que duvidam e põem em chéque os principios basicos, isto é, costumam ser muito mais penetrantes aquelles que se apegam menos "ao texto fixo das leis psychicas, aquelles que procuram adaptar-se ao sentido sempre variavel das

suas multiplas interpretações". Os grandes credores em psychologia são justamente os que levaram a duvida ás suas ultimas consequencias, e os mais capazes investigadores são os que conservam ainda a aptidão para variar de posições perante o psychismo e para flexibilizar o mais possivel os seus criterios de interpretação. O investigador que, como Freud, depois de ter aberto novos caminhos ao espirito de indagação e á facultade de crear problemas, encerra-se numa cidadella intransponivel de dogmas e axiomas, perde contacto com o material psychico e passa a actuar, involuntariamente, em outros dominios. É por isso que o leigo não deve recuar diante da multiplicidade de orientações que caracteriza a psychologia moderna, pois "essa riqueza de perspectivas é propria da natureza psychica e fornece os multiplos criterios para a sua investigação". O que se torna indispensavel ao leigo é recorrer á "fundamentação philosophica" da psychologia moderna, isto é, "procurar descobrir os conceitos basicos, de character especulativo, que explicam a multiplicidade das orientações recentes". É necessario que leve a sua curiosidade a ponto de investigar as "origens philosophicas" das convicções que estão em jogo nos sistemas da psychologia moderna, e torna-se indispensavel que saiba valorizar os methodos e a technica psychologica através de suas relações com a concepção do mundo adoptada pelo investigador. Tal pesquisa se torna muito difficil em virtude da ignorancia em que andam os psychologos a respeito das suas proprias convicções philosophicas, e devido á resistencia que offerecem á demonstração de que as bases dos seus sistemas não se apoiam na experiencia e sim na criação racional.

Mas este aspecto do debate ficará reservado para o ultimo capitulo, pois não nos interessa agora indagar se "as diversas especies de psychologia" e "a verificada multiplicidade de criterios psychologicos" podem constituir obstaculo á sua concretização em sciencia perante a logica e a theoria do conhecimento. O que nos cabe investigar, por emquanto, é a natureza desse aspecto heteroclitico da psychologia moderna, que é inteiramente adequado ás qualidades variaveis do psychismo e está de accordo com o character problemático da propria "essencia" dos pheno-

menos espirituales. Problema e psychismo são formas da mesma realidade e incognitas da mesma equação. E, por esse motivo, a psychologia multiplica-se nessa variedade de correntes que atraem e desorientam os estudiosos. Mas a multiplicidade da psychologia, isto é, a "crise aberta" dessa sciencia perante as exigencias da "vida" e as necessidades da "applicação", accentua-se ainda mais perante as reivindicações da "esthetica", "literatura", "sciencia", "philosophia" e da observação "pratica" ou "empirica". O leigo sente-se cada vez mais confuso diante desse debate entre a psychologia literaria e scientifica, entre os conceitos da philosophia sobre a natureza humana e os criterios da analyse commum e desinteressada. Por outro lado, em todos os dominios da vida politica, da actividade social e das relações economicas, elaborou-se uma "technica de observação vulgar e quotidiana" que nada deve á sciencia experimental e que permanece alheia aos axiomas da psychologia theorica. Essa faculdade de estudar a natureza humana pelos "dados immediatos da intuição", sem nenhum compromisso de ordem scientifica, e essa riqueza de valores que vem accumulando a aptidão para conhecer os homens e perceber os motivos da sua conducta, independentemente da technica psychologica, produziram, em grande parte, a "crise" da psychologia scientifica e a obrigaram a exhibir os titulos que justifiquem a legitimidade da sua contribuição. Além disso, a pressão exercida pelos "novos methodos da psychanalyse", da "characterologia", de Gestalt e das theorias "estructurales" abriu profundas brechas na tradição da psychologia classica e desmantelou a unidade dos systemas "mecanicistas" e "atomisticos" do Sec. XIX. Desfeita essa unidade, artificialmente creada pelo triumpho passageiro da philosophia monista, a psychologia multiplicou-se e entrou em crise.

Essa crise não provem sómente da "multiplicidade" das orientações technicas ou da fallencia ideologica do darwinismo, porque tem motivos de ordem interna, que explicam, em grande parte, a desagregação irremediavel operada no nucleo das theorias psychologicas. Uma das causas internas da crise provem do "vocabulario", extremamente caprichoso, cheio de reminiscencias

do pedantismo da philosophia racional e entregue ás oscillações da improvisação e do gosto dos autores.

Outra causa, que depende tambem de factores internos, provem da falta de uniformidade nos "methodos" empregados pela psychologia. E' neste dominio que as difficuldades oppostas á iniciação do leigo se amplificam illimitadamente, pois á confusão da "terminologia" rebarbativa accrescenta-se a barafunda dos methodos inconciliaveis entre si.

A psychologia moderna procurou definir os diferentes rumos da methodologia numa classificação mais presa á realidade e ao conteudo do psychismo, e propoz, assim, uma divisão tripartida que encontra apoio na propria historia das principaes correntes psychologicas. Essa divisão triparte-se em methodo "explicativo", "descriptivo" e "comprehensivo" (1). Tres methodos a que correspondem tres "technicas" e tres "concepções do mundo".

O methodo "explicativo" concretiza-se no sec. XIX como vigorosa tendencia da psychologia para adoptar os "modelos physico-chimicos" e "mecanico-energeticos", que exprimiam as formulas definitivas do espirito scientifico daquela época (2). A physica e a biologia impuzeram á psychologia os padrões da "mecanica" e da "genetica", isto é, procuraram submeter os processos psychicos ás leis que regulam os phenomenos naturaes, e que definem igualmente as diferentes phases de sua evolução necessaria. A caracterização do psychismo, através de suas "leis mecanicas" e através do "curso evolutivo" das suas diversas manifestações no homem e na especie, viria proporcionar-nos a rara oportunidade de surprehender a origem e a essencia dos phenomenos espirituales.

O fundamento do methodo "explicativo" era fornecido pela technica experimental, cujas tentativas para descobrir as molas reaes do mecanismo psychico condensavam-se na "psycho-physi-

(1) E' este o criterio adoptado por Anna Tumankin em seu livro sobre os methodos da investigação psychologica: "Die Methoden der psychologischen Forschung".

(2) V. Hanz Prinzhorn — "Leib-Seele Einheit" (Unidade psycho-physica) pag. 14 e 15.

ca" de Weber e Fechner, sciencia destinada a definir as "relações da alma com o corpo através das relações do excitante com a sensação". O objectivo da psychologia limitava-se a explicar physica ou chimicamente a natureza dessa energia psychica, reduzida ás "sensações", "imagens" e "sentimentos", que se agrupam conforme as "leis mecanicas da associação". Os dogmas "associacionista" e "evolucionista" constituem a doutrina do methodo explicativo, cuja estructura pratica se apoia na "technica experimental". Prinzhorn caracteriza muito bem a imagem do mundo condensada na "theoria explicativa", quando affirma que a "idéa de um plano unitario das formas organicas" (Goethe) não representa papel algum na ideologia do sec. XIX, inteiramente dominada pelo "determinismo biologico" e pelo "atomismo mecanicista" (Darwin e Ernst Mach).

Verificamos, assim, que o "methodo explicativo" se fundamenta numa "technica experimental", e procura justificar-se, theoreticamente, pelo "naturalismo philosophico".

O mesmo não acontece com o "methodo descriptivo", embora sejam evidentes as suas relações com a concepção naturalista. Em psychologia, a observação descriptiva prescinde da technica experimental, isto é, não procura estabelecer entre os phenomenos psychicos "relações de causa e effeito", e adopta perante a vida a attitude livre de quem "interpreta" as suas manifestações sem recorrer, antecipadamente, a "theorias ou doutrinas explicativas".

O methodo "descriptivo" adopta posição intermediaria entre o "explicativo" e o "comprehensivo". Elle caracteriza-se por maior liberdade perante a "vida" do que permite a analyse naturalista das causas e o computo mathematico dos effeitos, liberta-se das categorias rigidas do "espaço", identifica-se com a realidade do "tempo", e inventaria, relaciona, interpreta, classifica as formas da actividade psychica no que ellas têm de especifico e de inconfundivel com as outras manifestações da vida organica e natural. O methodo "descriptivo" provem da necessidade de superar os limites da explicação causal e prepara terreno para o desenvolvimento da "technica comprehensiva" da psychologia moderna. A psychologia descreve, após ter esgotado os recursos

da "explicação", e afim de tornar mais facil a "comprehensão" dos phenomenos que constituem o objecto do seu estudo.

A psychologia moderna é "explicativa", como verificaremos mais tarde, quando recorre aos schemas naturalistas e objectivos da "reflexologia" e do "behaviorismo", quando applica a technica apurada da "Gestalt" na investigação da intelligencia dos macacos (Kohler) ou no estudo da evolução psychica das crianças. (Koffka). É explicativa, ainda, quando submete ao determinismo causal as relações entre o "consciente" e o "inconsciente", como acontece na psychanalyse. Adopta a analyse descriptiva com Husserl, cuja "phenomenologia" investiga os conteudos da consciencia pura através de uma intuição que desconhece qualquer compromisso com a necessidade da "explicação theorica" ou "doutrinaria". Brentano e Dilthey (3) influiram para caracterizar "psychologicamente" o methodo descriptivo, cujo sentido philosophico encontrou na phenomenologia a mais larga applicação.

Entre os representantes do methodo "comprehensivo", incluiremos os theoreticos da psychologia cultural, como Dilthey e Spranger, e os adeptos das "concepções estructuraes e totalistas" da psychologia moderna.

Acredito que essas noções sejam sufficientes para desorientar o leigo, e crear, entre elle e a psychologia, uma incompatibilidade difficilmente removivel. Os argumentos dos adversarios da psychologia encontram aqui terreno propicio, e o ensejo favoravel para as suas accusações predilectas.

É impossivel considerar "sciencia" um tal amontoado de opiniões contraditorias e irreductiveis, pois não ha conhecimento scientifico onde prevalece uma tal confusão entre os methodos fundamentaes.

A maior parte dessas objecções ultrapassa os limites da critica razoavel. A psychologia, na verdade, soffre as consequencias de uma crise, que attinge em cheio os seus proprios methodos e baralha os seus conceitos fundamentaes, mas ainda estão reservadas grandes possibilidades á critica investigadora e á systematização.

(3) V. A. Tumarkin — obr. cit., p. 47.

É necessário criticar e systematizar, isto é, fornecer á psychologia "bases philosophicas" que vão constituir os "criterios" para o trabalho posterior de depuração.

A crise provem, como já verificamos, da multiplicidade, isto é, da riqueza de opiniões e da ausencia de uma "fundamentação geral" da psychologia. A ausencia da "base philosophica" é o motivo central, porque é elle que determina a variedade doutrinaria, a anarchia terminologica e os desvios das applicações technicas. Afim de attenuar os efeitos da crise sobre o espirito desorientado do leigo, torna-se necessário aconselhar a este o recurso da philosophia. Não é argumento allegar que o leigo instruido nas conclusões da sciencia, como aconselhamos na introducção deste trabalho, e familiarizado com a philosophia, perde a sua qualidade de leigo e transforma-se em sabio ou especialista. As nossas exigencias não vão tão longe e limitam-se a considerar indispensavel um certo typo de cultura humanista que procura assimilar as conclusões da physica e da biologia, sem desprezar, entretanto, os principios fundamentaes da philosophia.

Afirmamos que a "crise" da psychologia é de "natureza originariamente philosophica", e pode ser removida pela critica e pela systematização inspiradas na "theoria do conhecimento". A "theoria do conhecimento", como verificaremos no ultimo capitulo, se encarrega de demonstrar que aos tres methodos já mencionados correspondem tres technicas e tres concepções do mundo.

O primeiro methodo é o "explicativo", cuja technica é "experimental" e cuja concepção do mundo é o "naturalismo philosophico". O segundo é o "descriptivo", cuja technica é "interpretativa" e cuja concepção do mundo é o idealismo phenomenologico. E em terceiro logar o "methodo comprehensivo", que se apoia na technica "historica" e na concepção do mundo do "idealismo cultural".

Não sei se o leigo considerará sufficiente essa classificação systematica fornecida pela critica philosophica e revista pela theoria do conhecimento, mas se deseja, ainda, um conselho mais simples, para emprehender a sua tormentosa excursão através do mundo da psychologia, seria aconselhavel munir-se de dois

criterios fundamentaes" da philosophia moderna. Esses dois criterios são fornecidos pelo "naturalismo" e "culturalismo", que constituem "antinomia" profunda do pensamento contemporaneo. Pode-se affirmar que a psychologia moderna é o producto desse contraste entre "natureza" e "cultura", entre "analyse atomista" e "synthese creadora", entre a "estatica" e a "dynamica", entre o "passivismo" e o "activismo", entre a "generalização" e a "differenciação", entre o "inconsciente como factor causal" e o "inconsciente como factor final" entre a "psychologia sem alma" e a "psychologia de estructura espiritual" entre a "psychologia objectiva" e a "psychologia subjectiva", entre a "explicação" e a "compreensão" (4).

"Natureza" e "cultura" são dois polos oppostos para os quaes se dirigem as tendencias fundamentaes da psychologia moderna. Assim como a "natureza" deve ser investigada pelo "methodo explicativo", a cultura é dominio onde só tem acesso o "methodo comprehensivo". A essencia da natureza é determinada pela "lei da causalidade", emquanto que a essencia da cultura só pode ser definida através da "theoria dos valores". A cultura sem valores" é natureza, assim como a "natureza com valores" é cultura. A technica para a investigação da "natureza" é "interpretativa", emquanto que a technica para a investigação da cultura é sempre de character "historico". O methodo, que investiga os conteudos da cultura, é particular e individual, emquanto que o methodo para o estudo da natureza leva, necessariamente, á determinação das leis universaes (Rickerte Windelband). As sciencias naturaes têm por objecto o estudo da "natureza", emquanto que as sciencias culturaes ou do espirito (Geisteswissenschaften) estudam as differentes "fórmãs" e "valores" da "realidade cultural". A psychologia moderna, através das suas multiplas direcções, ora se preocupa em estender ao psychismo as "leis da natureza", ora investiga sob a orientação exclusiva dos "valores da cultura", as differentes modalidades da vida psychica. A psychologia é "explicativa" e "naturalista", quando pre-

(4) V. R. Muller — Freienfels — "Die Hauptrichtungen der gegenwertigen Psychologie" — (As principaes correntes da psychologia moderna), p. 26.

tende investigar a vida de Napoleão, por exemplo, pelas relações de causa e efeito entre os processos psychicos que constituiram a sua inconfundível personalidade. Explicar psychologicamente Napoleão é fixar as "connexões causaes" entre os "factores biologicos" e "psychicos" da sua vida particular e politica, investigando a "estructura do seu systema nervoso", o "mecanismo das suas funcções organicas" como motivos essenciaes da sua "conducta psychologica".

Descrever psychologicamente Napoleão seria reunir os dados objectivos da sua vida sem estabelecer entre elles relações de causa e efeito, procurando, apenas, caracterizar a "estructura intima", que attribue "sentido", "valor" e "significação" aos principaes factos da sua biographia. Compreender psychologicamente Napoleão é penetrar profundamente essa "estructura intima" e "significativa", que não se revela através dos conceitos geraes da vida (5), accessiveis aos methodos explicativo e descriptivo, mas através dos "valores historicos", do "espirito objectivo" daquela época, do "typo" e da "personalidade" de Napoleão. Emquanto o "methodo explicativo" e a "technica experimental" procuram reduzir os factos dessa biographia aos "elementos mais simples", isto é ás suas determinantes materiaes e physiologicas, que destróem a unidade da vida, o "methodo comprehensivo" considera a biographia na sua totalidade, isto é, define aquella "estructura significativa", constituida pelos valores, que caracteriza a "unidade da vida".

Compete, assim, á "philosophia", na sua tarefa de fundamentar a psychologia, definir e caracterizar os diversos valores da vida cultural (axiologia). Messer (6) mencionou varias classificações de valores propostas por Munsterberg, Richert, Stern, Max Scheler, etc., mas o que nos importa assignalar aqui é a unanimidade com que esses systemas attribuem á "esthetica", á "religião", á "moral", ao "direito" e á "historia" as diversas "modalidades" e "especies" de valor. Voltaremos á philosophias dos va-

lores, como base da psychologia moderna, no ultimo capitulo desta obra.

Resta-nos, ainda, assignalar que são esses valores estheticos, religiosos, moraes, historicos, politicos, eroticos e profissionaes, que constituem a "cultura" em sentido amplo e a tornam independente da natureza.

Ora, é essa contradição entre natureza e cultura, como já vimos, causa permanente da crise e da multiplicidade da psychologia moderna. Não seria possivel reconciliar essas duas proposições antinomicas, promover o accordo entre as leis naturaes e os valores da cultura? Eis ahi uma tarefa que só á philosophia poderá competir, e que significará o "afastamento da crise" e o realização da "unidade da psychologia". A philosophia pode atingir esse objectivo por um caminho indirecto, isto é, procurando resolver o problema das "relações psycho-physicas", thema nuclear da psychologia moderna, que consiste na investigação dos élos que prendem o "physico" ao "psychico", o corpo (Natureza) ao espirito (Cultura). E' dentro da psycho-physica que desapparece a contradição entre natureza e cultura, tornando-se possivel á philosophia esclarecer os "meios" que nos levam á "unidade" da psychologia.

A psycho-physica considera as relações entre a alma e o corpo, sob o ponto de vista da "doutrina philosophica", da "theoria scientifica" e da technica "applicada". O estudo das relações directas e indirectas entre os processos psychicos e os phenomenos corporaes tem sido um dos themas da "philosophia classica", um dos capitulos da "medicina theorica" e da psychiatria, e uma das principaes partes da "psychotechnica" ou "psychologia applicada".

Cabe á philosophia investigar as connexões entre o corpo e o espirito, entre a natureza e a cultura através da interpretação dos differentes systemas especulativos. Eis ahi uma tarefa importante para a fundamentação philosophica da psychologia, pois, sem o conhecimento das theses defendidas pelas doutrinas "dualista" e "monista", "idealista" e "realista", "mecanicista" e "vitalista", permanecem occultas as molas reaes que activam a evolução das theorias psychologicas.

(5) V. A. Tumarkin, obr. cit., p. 114.

(6) "Filosofia de los valores en la actualidad" — trad. de Pedro Caravia.

Esse retrocesso, operado pela philosophia, ás fontes da psychologia moderna, contribue para afastar uma causa constante da sua multiplicidade e da sua crise.

O regresso ás origens historicas vem esclarecer a interpenetração das sciencias culturaes com a philosophia idealista, que attinge em Hegel o seu ponto culminante (7) e demonstra que a discussão entre Dilthey e Ebbinghaus, o primeiro defendendo a "investigação psychologica orientada pela historia" e o segundo ainda apegado á "concepção naturalista da psychologia experimental", nada mais é do que o symbolo de uma divergencia doutrinaria que remonta a Platão e Aristoteles.

Chegaríamos, assim, á convicção de que o contraste fundamental entre natureza e cultura se reduz ao problema das relações do "corpo" com o "espirito", e ao velho thema da metaphysica classica que se traduz em "realismo" e o "idealismo".

O leigo, que nos acompanhou até aqui, obtem assim uma demonstração directa "da fecundidade do methodo philosophico na investigação dos fundamentos racionaes da psychologia moderna".

Se a philosophia conseguir superar esta antinomia, entre o methodo "explicativo" e o "comprehensivo", o "corpo" e o "espirito", o "physico" e o "psychico", a "natureza" e a "cultura", o "realismo" e o "idealismo", terá resolvido o problema central da psychologia moderna e aberto o caminho que nos leva á construcção da sua "unidade" (8).

**EURYALO CANNABRAYA**

---

(7) Erich Rothaker — "Einleitung in die Geisteswissenschaften" (Introdução ás sciencias culturaes) — pag. 6 e 7.

(8) Este thema será tratado ainda no 3.º e no 6.º capitulos.