

associando directamente sentenças vistas aos respectivos sentidos, em *meio* caminho dessa tarefa bem orientada, o alfabetizando aprende a articular palavras novas, ainda que lhe ignore de todo em todo o sentido.

Tratando da theoria que faz da relação entre a graphia e som, independente do sentido, a finalidade do ensino da leitura, dissemos:

"Esta relação nem sequer é um objectivo-meio. E' um dos reflexos espontaneos, involuntarios, inevitaveis do aprendizado da leitura. Ao articular as palavras que olhem, os alfabetizados as ouvem. São duas consciencias que se produzem conjuntamente: a consciencia visual e a consciencia auditiva das palavras. Desta producção conjuncta decorre, como da cousa o effeito, a associação entre ellas ou a relação entre a graphia e o som..."

E acrescentamos:

"E' effeito *accessorio*, uma relação espontanea... Não é preciso fazer della objectivo immediato ou mediato no ensino da leitura."

Deante desta exposição, que entendeu o projecto professor sobre a doutrina por que pleiteamos?

— Que a faculdade de pronunciar palavras olhadas, é a mesma cousa que a associação entre a graphia verbal e o som verbal, e, por isto, extranha que, tendo nós adaptado aquella faculdade como objectivo-meio, qualificassemos de *accessoria* esta associação.

E' evidente mal-entendido. Um surdo de berço pode articular, embora mal, certos sons. Um surdo mental, e não apenas auditivo por causas posteriores ao seu nascimento, já não ouve, nem se recorda de sons, mas pode articular-os. Taes surdos podem aprender a ler. Logo, não é essencial a relação da graphia com o som. E' *accessoria*, accidental, precaria.

O que o illustrado professor Jardim proclama por finalidade no ensino da leitura é a relação da graphia ao som da palavra.

Na sua refutação, confunde esta relação com a faculdade de articular palavras vistas.

E, levado por esta confusão, conclue que affirmámos ser a relação entre a graphia e o som objectivo do ensino da leitura.

O nosso pensamento é muito outro. Neste ponto, a nossa discordancia é radical.

O objectivo de relacionar apenas a graphia ao som das palavras vicia as crianças na decoraçáo, que é a mais grave das

mazellas no ensino. O objectivo de articular qualquer palavra através das sentenças que se entendam, ou de associar a visão das palavras ao seu sentido, produzindo a faculdade de articular qualquer, não vicia as crianças no habito de decoraçáo.

"O que resta é proclamar essa verdade essencial, que damente se obscurece pelo pregão de uma theoria erronea. Não negue ao ensino o preclaro professor esse assignalado serviço da sua intelligencia e da justa autoridade de que goza!..."

São do nosso confrade estas palavras a nós dirigidas, e que, invertido o alvo, lhe endereçamos, em nome da saude mental das crianças, ameaçadas, tambem pela sua doutrina, com a eternidade da decoraçáo em que se obscurece e se atrophia o espirito.

### MAL-ENTENDIDO N. 3

Reduzimos a quatro os preceitos do methodo no ensino da leitura:

1.º O contacto da intelligencia que aprende com as realidades que vae aprender (intuição);

2.º No aprender a ler, o ponto de partida são as sentenças;

3.º Estas sentenças iniciaes devem ser entendidas, simples e faceis;

4.º As palavras das varias sentenças, com que se ensina a ler, devem ser aptas a produzir, por analyses mentaes, na intelligencia da criança, imagens autonomas de syllabas e letras.

A esse quarto preceito bate palmas o nosso intransigente oppositor, dizendo:

"E' como se fomos nós quem tivesse dito, e com rejeição completa daquelle celebre principio, que o douto professor nem ninguem explica, *entender para ler...*"

Dois novos enganos. Em primeiro lugar, o principio de *entender para ler* já foi explicado. O que succede é não ter sido a explicação acceita, nem mesmo examinada. Em segundo lugar, a contradicção entre elle e o quarto preceito do methodo intuitivo-analytico, nem mesmo imaginada se pode admittir.

Preliminarmente, como affirmar esta contradicção, como dizer que o quarto preceito rejeita este principio, se ninguem sabe o que este vem a ser, se elle é inexplicavel? E' o emerito professor quem assevera nesses termos absolutos: *ninguem explica*. Por certo nesse ninguem a si mesmo se inclue. Pois bem, como saber (e é porque sabe que affirmar) que isto que ninguem explica, nin-

quem sabe o que é (entender para ler) é o contrario daquillo que se conhece, o quarto preceito acima nomeado? Perceber que uma cousa regeita outra suppõe o conhecimento de ambas. E se são ambas conhecidas, como desafiar que ninguem diz o que uma é?

Apezar de já explicado, reiteremos a explicação. Os processos não intuitivos, como os phonicos, podem não na ter por accetivel, e é natural, pois que lhe são oppostos. Mas dahi dizer-se que ninguem pode explicar o preceito, por ser uma impossibilidade logica, isto é que não.

Palavras sem ideas são realidades mutiladas. E' o com que o nobre professor concorda. São dois elementos essenciaes da palavra lida: a consciencia visual (ou como quer o nosso contraditor, o som cuja graphia se olha) e a consciencia das realidades que a palavra significa. No ensino da leitura, para não sair da intuição, que faz o professor? Suggere, primeiro, aos seus alumnos as realidades, que certas sentenças exprimem; ás mais das vezes suggere por meio de gravuras: eis o *entender*. Depois, escrevendo, na pedra, aquellas sentenças, faz que os seus alumnos as olhem e articulem: eis o *ler*. O sentido procedeu á sua pronuncia. Ter-lhes o sentido é entender. Articulal-as, com o sentido, é lel-as. Dahi o preceito comesinho e facilmente intelligivel, de *entender para ler*.

Nesta ordem, nesta precedencia do sentido ás palavras que se vão gravar, está quasi toda a intuição. O processo phonico, o b-a-bá, a solertação, tudo o que não for intuitivo, por isto mesmo que faz taboa raza do sentido, e só quer a relação da graphia das letras, da graphia das syllabas, da graphia das palavras com os respectivos sons, não pode jamais admittir, haver por accetivel seja qual for a explicação do preceito, de que é a guerra declarada.

Mas não aceitar a explicação do *entender para ler* não é prova de que elle seja inintelligivel, inexplicavel, monstruosidade logica.

Ora, entendido o preceito, examinemos a contradicção. Eis os dois preceitos:

1.º) as palavras... devem ser aptas a produzir, por analyses mentaes... imagens autonomas de syllabas e letras;

2.º) a evocação das realidades que estas palavras exprimem, deve preceder á fixação visual das mesmas palavras.

Onde a contradicção, arguida? Será que a acceitação daquelle importa na rejeição deste? Seria como dizer que admittir a

terra no mundo importa em rejeitar as aguas. As duas não podem coexistir!...

## MAL-ENTENDIDO N. 4

Haviamos formulado um dilemma com esta premissa maior:

— Ou as leis em que a intuição-analytica se estriba, são verdadeiras, ou são pseudo-leis, erros que usurpam á verdade a sua roupagem e o seu prestigio —.

As leis a que nos referimos, vinham logo atráz summariadas; as da intuição e as da nalyse.

Querendo responder a este dilemma, como o nosso illustre contraditor entendeu esta premissa? Assim:

“Ou as leis da analyse são de facto leis scientificas, ou são pseudo-leis, erros que usurpam á verdade a sua roupagem e o seu prestigio.”

E' palmar o mal-entendido. Lá são leis da intuição e da analyse. Aqui, só de analyse. Deu-se sumiço á intuição, que é quasi a alma toda do methodo.

O estropiamento do dilemma já não importa em confessar a razão que o sustenta? Tudo o que se disser sobre o dilemma, em pedaços, não cabe ao dilemma integral. Allega, por exemplo, o nosso contraditor que o dilemma encerra uma petição de principio.

Mas que dilemma? O nosso, ou o mutilado?

Creemos que nem um, nem outro dão por provado o que pretendem provar. O circulo vicioso allegado é phantasia.

O nosso dilemma ficou, pois, sem resposta. Não obstante, o professor Renato Jardim arma este dilemma, para oppol-o ao nosso... mutilado:

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

“No primeiro caso, estas leis não são necessarias, ou, melhor, não são leis, pois que por outros processos se ensina e se aprende a leitura.

“Na segunda hypothese, as leis são leis e exercem-se, são obedecidas igualmente no ensino da leitura por processos que não o chamado o “methodo analytico”, e a este não cabe a condição de “uma verdade scientifica”, do unico que consulta a psychologia da criança, e é o que pensamos.”

Esta argumentação é que envolve uma petição de principio, pois suppõe provadas estas affirmações:

1.º) basta inspirar-se nas leis de analyse para ser legitimamente didatico um methodo (premissa maior);

2.º) processos não intuitivos, como o b-a-bá e o phonico, ensinam ler sem desrespeito á natureza humana (primeira alternativa do dilemma);

3.º) processos contraditorios ha (o intuitivo e os não intuitivos como o phonico, modelados pelas mesmas leis (segunda alternativa do dilemma.)

E' isto o que está no tablado da discussão. E é isto o que se dá por provado no dilemma que o quer provar.

Não ha petição de principio que se possa escalpelar com mais facilidade.

#### MAL-ENTENDIDO N. 5

Para evidenciar até aos cegos que o *som*, a *consciencia do som*, não é o só elemento sensorial da palavra, nem mesmo elemento sempre necessario, citamos o caso do mudo de nascença que póde falar, póde aprender a ler e a escrever, e, no entanto, jámais recebeu a sensação do som.

Novo mal-entendido. Eis as palavras do eminente professor:

"Conviria estudar mais acuradamente a leitura do surdo-mudo, e, isto feito, esse argumento não se empregaria, não se commetteria com o concurso delle esse grave desacerto de pregar o ensino da leitura *sem palavras!*"

Note-se que palavra para o nosso habil contendor é *som* e idéa, mais nada.

Mas o que affirmamos é exactamente que, embora sem som, o surdo-mudo usa palavras, e, pois, ha palavras sem som, isto é, o som não é sempre, necessariamente e só, o elemento sensível da palavra. No surdo-mudo de nascimento, a palavra é *forma* que exprime idéa.

Aliás, o professor Jardim não deixa de confessar:

"Não terá elle (o surdo-mudo) a *nossa palavra*, quer se considere esta no seu elemento phonico, quer no seu elemento ideal, mas uma palavra no sentido de representação ou *envolucro* da idéa".

Confessa, pois, que ha palavra sem som. E' o quanto basta. O *envolucro da idéa*, na linguagem verbal do surdo-mudo de nascença, que é senão a consciencia da *fórma visual*?

E' verdade que o grande paladino do phoneticismo admite:

"...*sons artificiaes* provocados, que não são *ouvidos*" pelo

surdo-mudo, "mas que são *sentidos*, e que passam a constituir um dos elementos da sua palavra". E explica estes *sons artificiaes*, que o surdo-mudo não *ouve*, mas *sente*, por "entrar em jogo todo o aparelho de phonação, pulmões, larynge, boca, etc.", quando se lhes ensina a ler.

E', bem se vê, a quintaessencia da phantasia psychologica. O surdo-mudo de berço jámais teve a consciencia do som. Se a surdez lhe veio por anomalia auditiva posterior ao seu nascimento, e que lhe deixasse intacto o cerebro, póde elle ter a lembrança dos sons. Mas no surdo de nascença, nem esta lembrança é possível. Toda lembrança, toda evocação suppõe a existencia anterior do que vae ser lembrado ou evocado.

Por outro lado, a sensação do som só é possível mediante a excitação das cellulas acusticas nos órgãos de Corti. Ora, ser surdo de nascença é estar na impossibilidade desta excitação. Logo, o surdo de nascença não tem, nunca teve, não póde ter, não póde *sentir*, por nunca ter podido ouvir, o som.

Accresce, mesmo, o caso da surdez por desarranjo cerebral. Aprende a ler, e está na impossibilidade sem remedio da mais longinqua consciencia sonora.

Um *som artificial*, que se não *ouve*, nunca se ouviu, mas se *sente*, é o supra summo da artificialidade, invenção delirante em *psychologia*.

#### UMA REIVINDICAÇÃO

Encerramos, por aqui, a discussão.

Lamenta o nosso amavel confrade sair desse debate com as mesmas dúvidas com que o suscitou.

Mas é porque o quer. Com a sua lucida intelligencia e o preparo solido que tem, poderia, se quizesse, desanuviar a verdade das duvidas com que ella se lhe apresenta aos olhos.

Para começar, bastaria que não se ativesse só ás leis da analyse, e dêsse mais apreço á intuição, á observação pessoal como base do ensino. Sem intuição, o ensino vae necessariamente de tropeço em tropeço, de violencia em violencia, de desastre em desastre.

Sempre estivemos que o methodo intuitivo-analytico é o unico methodo no ensino.

Já em 1913 publicámos um ligeiro compendio para o ensino da lingua por esse methodo. Intitulava-se "Analyse logica". Anos depois, reaparece elle em segunda edição, com o titulo

de "Como se aprende a lingua". O methodo, sempre o mesmo: o intuitivo-analytico.

Foi a proposito desse livro que o nosso prezado contendor, o sr. professor Jardim, commetteu um pequeno engano, que não podemos deixar sem reparo, uma injustiça que nos inpõe uma reivindicacão.

Rebatendo opiniões didaticas que professamos, abre s. s. um parenthese, para elogiar o livro de Ottoniel Motta, "Lições de Portuguez",

"cuja orientacão (dá s. s. a conhecer) vemos tão proficientemente *agora secundada* pelo nosso illustrado e prezado consocio dr. Sampaio Doria, no seu livro "Como se ensina a lingua".

Quer dizer que a nossa orientacão pedagogica no "Como se aprende a lingua" não é propria. E', apenas, uma imitacão proficiente da orientacão do professor Othoniel Motta.

Os direitos da verdade devem estar acima das gentilezas da amizade.

Admittamos, provisoriamente, que a orientacão didatica do nosso modesto e elementar compendio seja a mesma do magistral livro de Othoniel Motta: Lições de Portuguez. Mesmo nesta hypothese, será verdade que a nossa orientacão didatica no "Como se aprende a lingua" secunde, AGORA, á daquelle afamado professor?

As datas têm a sua logica terrivel. O livro de Othoniel Motta "Lições de Portuguez" veio a publico, pela primeira vez, em 1915. E' a data da nossa primeira edição. O nosso livro "Como se aprende a lingua", em primeira edição sob o titulo "Analyse Logica", saio a estampa em 1913. Dous annos antes. Logo, a orientacão didatica, sob que foi elle plasmado, não podia ser uma continuacão do que só appareceu um anno depois. A se ter de filiar um ao outro, o que nasceu depois é que poderia secundar o que lhe precedeu.

Mas, em verdade, as orientações didaticas do "Como se aprende a lingua" e das "Lições de Portuguez" não são eguaes. Mais do que isto: são quasi antipodas.

O que nos animou a escrever aquelle compendio, foi o desejo de livrar a infancia dos systemas em voga, com que se ensina a grammatica. Duas características desenharam a nossa orientacão: 1.º) emquanto se usa iniciar o apprendizado da grammatica pela lexicologia, para depois examinar a syntaxe, entendemos simultanzar as duas, encetando o ensino pelo contacto directo com as sentenças, e deste contacto dar a conhecer preceitos grammaticaes uteis, conforme a idade e a cultura dos

alumnos, em obediencia integral á intuicão analytica; 2.º) emquanto se usa encetar o ensino da analyse logica, pela classificacão de orações e periodos, antes de conhecer as relações logicas de todos os complementos, entendemos que, dada a identidade logica entre complementos e clausulas, e sendo as clausulas mais complexas que os complementos ordinarios, só depois de bem conhecidas as sentenças simples e todos os seus complementos, é que se hão de aprender as sentenças com clausulas.

São duas innovações profundas, uma quase revolução didatica. Não indagamos o merito ou o desmerito que tenham. Assignalemos, apenas, que a orientacão didatica do "Como se aprende a lingua" é a destas duas innovações, como verificará quem quizer examinal-o.

Por outro lado, a orientacão didatica das "Lições de Portuguez" é radicalmente outra. Melhor sem duvida. Mas radicalmente outra.

Não fazemos a injustiça de suppôr que tenham, por espirito do methodo ou pelo methodo usado no "Como se aprende a lingua", o emprego accidental dos diagrammas. Diagramma não é methodo. Saber fazel-os não é conhecer a lingua. Elles são, apenas, uma forma visual de ensino, para facilitar a memoria e a comprehensão aos typos visuaes.

Ainda no uso dos diagrammas, que é pratica importada dos Estados Unidos, não tivemos por melhor copiar o modelo classico. Abraçando o processo didatico, não adoptamos os diagrammas já traçados.

Mas onde a antinomia entre as "Lições de Portuguez" e o "Como se aprende a lingua" se accentua é na orientacão didatica. São radicalmente differentes. Como, então, opinar que uma, a nossa, secunda a outra, dado mesmo que a nossa fosse posterior?

Não é que nos dedignassemos da luzida companhia. Ella muito nos honraria.

Mas é que a referencia, nas circumstancias que a rodeiam, foi um golpe de esgrimista... em causa periclitante. Reduzia-se a originalidade de uma applicação didatica, que emprehendemos, á mera continuacão da iniciativa alheia. Póde ser que a originalidade da nossa didatica nada valha. Mas é, em todo caso, innovação pessoal, largamente meditada, após quase dez annos de experiencias.

AFINAL

Mas já vae longa a discussão, e bem será que de nossa parte a encerremos por aqui. Não cremos, como o professor Renato Jardim, que ella tenha sido inutil. Os campos em que se debatem as doutrinas, ficaram desbravados:

De um lado uma doutrina:

- 1.º) que faz ouvidos de mercador á intuição no ensino;
- 2.º) que enceta o ensino da leitura por syllabas ou letras, meros elementos da realidade integral: a palavra;
- 3.º) que arvora em objectivo do ensinar a ler a associação da graphia verbal ao som, com menoscabo do sentido;
- 4.º) que não se dôe da decoração, isto é, da memoriação verbal sem sentido, a fragorosa nullidade no ensino;
- 5.º) que não responde á objecção da incompatibilidade da seu objectivo no ensinar a ler com a alphabetização do surdo de nascença;

6.º) que, embandeirada em "espírito scientifico", porque, no dogmatizar, se adoça em duvidas apparentes, despreza realmente os factos inequívocos, cuja uniformidade são leis scientificas.

Do outro lado, uma doutrina:

- 1.º) que faz da intuição, da observação pessoal do aprendiz, a alma do methodo no ensino;
- 2.º) que enceta o ensinar a ler por sentenças, *todas*, realidades individuaes, taes como existem autonomas;
- 3.º) que reconhece por objectivo no ensino da leitura o entender palavras vistas como as entende ouvidas;
- 4.º) que repelle a decoração de formas verbaes sem a idéa das realidades que exprimem;
- 5.º) que não deixa em pé uma só das objecções que lhe articulam;
- 6.º) que se embebe nos factos, dos factos infere leis, e, á luz dellas, como expressões dos factos, respeita a mentalidade da criança ensinando-a a ler.

Agora, siga o leitor a opinião que lhe parecer melhor. Ou os processos intuitivos, ou os processos discursivos, phonicos, delectivos e taesquaes.

VICENTE DE CARVALHO

*Discurso pronunciado pelo sr. Brenno Ferraz do Amaral na sessão extraordinaria promovida pela Sociedade de Educação, a 26 de Maio, em homenagem ao grande poeta fallecido.*

"De Vicente de Carvalho foram ditas, em vida, todas as coisas bellas que de um grande poeta se podem dizer. Foi dos poucos que se vêem, em pessoa, passar para a immortalidade. Fazia-se-lhe de bronze o bronzeo perfil, exterioridade que era de uma metallica, ferrea personalidade.

Pouco é possível dizer, sem repetir, de figuras assim. O poeta, o grande poeta, já o adquiriu a critica para os annaes da gloria. O juiz, o impolluto magistrado se integrou desde logo na veneração publica. O politico, da fibra dos homens de Estado, sagraram-no umas poucas de idéas e iniciativas, que de relance o puzeram em fóco e, de relance ainda, o alijaram de scena, consagrando-o talvez antes por este definitivo alijamento que por aquella subita, ephemera focalização.

Não lhe foi estudada esta face, como não tambem a do realisador, capaz de criar e dirigir uma empresa, tão bem como se concebesse e effectuasse uma criação artistica. Fazel-o amaria eu, por verificar, segundo a correspondencia das faculdades e da utilização da energia, até onde a arte de um artista póde ser o tacto de um homem pratico e emprehendedor; e até onde a intuição poetica se faz, muita vez, inspiração directora na vida de todos os dias. E amaria não tanto por esse interesse theorico, como por assentar, conforme observação vulgar, uma feição saliente, curiosa, de nossa gente paulistana.

Porque a politica e a vida real quasi nos iam a roubar Vicente de Carvalho, como roubando nos vão — esta bem mais que aquella — tantos outros talentos? Roubar-nos, aliás, não é a exacta expressão: enriquecer-nos, antes seja, quiçá.