



casadesarmiento

centro de estudos do património

Núcleo de Documentação Abade de Tagilde | Casa de Sarmiento | © Sociedade Martins Sarmiento

Casa de Sarmiento
Centro de Estudos do Património
Universidade do Minho

Largo Martins Sarmiento, 51
4810-241 Guimarães
E-mail: casa.sarmiento@csarmiento.uminho.pt
URL: www.csarmiento.uminho.pt

O NOSSO CONCURSO

MEMÓRIAS DA PROFESSORA DA CIDADE DE GUIMARÃES

D. LUÍSA G. DA FONSECA MIRANDA

(Conclusão do n.º anterior)

Processologia especializada

O ensino da leitura — O chamado método legográfico

Dos bons ou maus processos de ensino depende o crédito ou o descrédito da escola e dos professores. Cito um exemplo, não para me engrandecer, o que seria ridículo, mas para provar a eficácia dos meus processos de ensino.

No ano lectivo de 1911-1912, regi com outra colega, sob a minha vigilância directa, pois, por falta de boa instalação, trabalhávamos na mesma sala, a primeira classe da escola central feminina de Bragança, acompanhando depois as alunas, de harmonia com as prescrições regulamentares. Transitaram para a segunda classe 100 alunas.

No ano seguinte, destas 100 passaram 63 para a 3.ª classe. No ano imediato, fizeram exame de primeiro grau 62, obtendo 50 a qualificação de «óptimo» e 12 a de «bom».

E no último ano da rotação, destas 62 fizeram 40 o exame de saída da escola — o do 2.º grau, obtendo uma grande parte «distinção».

No ano de 1907-1908, em que tive a meu cargo as classes terceira e quarta da antiga escola paroquial de Santa Maria de Bragança, obtive 50 aprovações, sendo 33 no 1.º grau e 17 no segundo; no ano seguinte — 40, sendo 20 em cada grau; no imediato — 49, — 26 no 1.º e 23 no 2.º grau, etc. (Vide obs. 5.ª).

Devo declarar que em Guimarães é impossível colher estes resultados. Em Bragança havia apenas dois colégios, e pouco frequentados, porque os pais de família tinham na consideração que merecia o ensino oficial. Tôdas as crianças ricas e abastadas, frequentavam a escola oficial.

As crianças que são bem alimentadas, e filhas de pais ilustrados, dão gosto ao professor, porque aprendem o que se lhes ensina.

Em Guimarães só as crianças da rua, as esfomeadas, é que vão à escola oficial, atraídas mais pela *Cantina*, pelo pão do corpo, do que pelo pão do espírito; e, logo que teem adquirido alguns conhecimentos, saem da escola para ganhar a vida.

Quando falta o alimento, o cérebro não é irrigado de sangue suficiente e não tem força e vida para compreender. E uma grande parte das crianças que tenho aqui ensinado são *anormais*, filhas de alcoólicos, vegetando num meio doméstico deplorável. Pouco se pode fazer delas.

Mas vamos ao ponto principal — o ensino da leitura.

Eram detestáveis os processos antigamente seguidos. Em geral, metia-se a criança a decorar o alfabeto — a, b, c, etc., e, enquanto não soubesse e conhecesse tôdas as letras, não se começava a leitura. Também se não ensinava a escrever, nem a contar, sem a criança saber ler, o que levava quasi sempre anos, com os maus processos usados.

Ora, é princípio assente que a criança no seu aprendizado deve seguir a mesma evolução que seguiu a humanidade no seu desenvolvimento. E já *Comenius*, notável pedagogo do século XVII, afirmava que no desenvolvimento do homem se devia tomar por norma a ordem da natureza. Ora, o homem primeiramente guinchou... — *falou*. Teve depois necessidade de comunicar os seus pensamentos às pessoas distantes, e

A' medida que os alunos se forem desenvolvendo, vão sempre escrevendo a lição na sua lousa, sendo tudo convenientemente explicado, por forma que nenhuma palavra seja escrita e lida, sem que o aluno saiba a sua significação, utilidade do objecto a que a palavra se refere, a sua côr, feitio, matéria de que é feito, etc.

Acêrca das palavras *mi, mu, mó, má, mé*, muito se pode dizer. Da mesma forma a respeito das palavras *mula, mola, mala, moda, nada, data, nota, neta, mata, mapa*, etc.

A leitura, assim, é consciente, fixada pela escrita, pois a experiência tem provado que o que se escreve esquece menos, e a criança fica desde logo habilitada a ler em qualquer livro ou jornal, não esquecendo o que se lhe ensina.

E' manifesta a vantagem de principiar o aprendizado pela letra *i*, em vista da sua simplicidade, prestando-se por isso a ser facilmente escrita pela criança, e fixada na sua memória. As vogais deveriam enunciar-se por esta ordem: *i, u, o, a, e*.

Não se deve nem se pode exigir caligrafia, mas apenas letra que se possa ler. A escrita em papel só se deve principiar depois de a criança escrever bem na lousa.

Há quem leve mais longe a sua exigência, como algumas Revistas Pedagógicas teem opinado. Para se ensinar a palavra *mala*, por exemplo, querem que o aluno desenhe o objecto, em seguida escreva a palavra, lendo-a depois. Não me parece praticável este sistema, por causa do muito tempo que se gastava.

Ao mesmo tempo que o aluno vai avançando na escrita e leitura, deve ir desenhando, quanto possível, os objectos significados pelas palavras lidas. (Obs. 1.^a).

Há também quem principie o ensino da leitura pela frase e pela palavra, a que chamam *normal*. Parece-me até que este processo é seguido nalgumas escolas francesas e alemãs. Apresentada a palavra *normal*, o aluno deve descobrir outras semelhantes, passando-se depois à decomposição em sílabas e as sílabas em letras.

E' processo que não se usa nas escolas portuguesas, nem conheço nenhum sistema de leitura de harmo-

nia com êle. Penso que não pode dar bom resultado com crianças de seis e sete anos.

O meu sistema de ensinar baseia-se nesta recomendação do eminente pedagogo suíço, Henrique Pestalozzi: «*O aluno não há-de aprender nada de cor, mas em certa maneira inventar ou descobrir tudo por si mesmo.*» (Vide observação 3.^a).

A par com a leitura vai-se fazendo o ensino do cálculo e escrita de números e suas operações, de harmonia com os programas, e por forma que nenhum aluno esteja ocioso na classe. A criança desde o primeiro dia que entra na escola deve aprender escrita, leitura, desenho e cálculo, além das restantes disciplinas do programa: trabalhos manuais, geografia e música.

Depois de concluído o aprendizado da leitura, quer dizer, depois de a criança saber tôdas as combinações feitas com as vogais e consoantes, — ler tôdas as palavras — começa-se então a exigir *caligrafia*, nas repetidas cópias, esforçando-nos também para que o desenho seja cada vez mais aperfeiçoado.

Na segunda classe continua-se com a explicação da leitura, devendo cada lição servir de tema para verdadeiras lições de coisas. O professor deve ler sempre previamente a lição para exemplo de leitura correcta e expressiva.

A importância do processo que venho de expor é grande para o ensino da caligrafia, em virtude do muito exercício a que obriga; — quasi todos os meus alunos escrevem boa letra —, e para o ensino da ortografia, em vista dos repetidos exercícios de cópia. Tenho tido alunos que não dão erros ortográficos logo aos primeiros ditados.

Tem havido quem, levando-se somente por indicações teóricas, diga que não é pedagógico o processo da leitura pela escrita, conhecido pelo *método legográfico*, porisso que contraria a regra pedagógica — do *simples para o composto*, e que a apresentação, ao mesmo tempo, de caracteres manuscritos e impressos confunde a criança.

E' um erro tal suposição. A criança, principiando logo a escrever, a desenhar, a dar traços na lousa, toma grande interêsse por tudo e fixa muito melhor as letras e palavras. *Não tenho dúvida em afirmar que é*

éste o melhor processo de leitura. — Pelo modo que deixo indicado, ensina-se a ler, escrever e contar em dois meses uma criança que seja regularmente inteligente.

Se eu não tivesse bons autores a confirmar esta opinião, bastaria a minha prática de 23 anos, durante os quais ensinei a leitura pela escrita com os mais lições resultados.

O ensino da aritmética e do cálculo

No primeiro dia da entrada na escola deve a criança começar com o ensino do cálculo concretizado, aprendendo, pelo menos, que um mais um são dois, mostrando-se-lhe os objectos reais.

Pode usar-se o contador mecânico, ou lápis, ou ainda pequenos paus, em cima duma mesa.

Separando, um a um, os pauzinhos, ensina-se a contar até nove, bem como as quatro operações até este limite: um mais um igual a dois, dois mais um igual a três, etc.; dois mais dois igual a quatro; três menos um igual a dois, nove menos um igual a oito, oito menos um igual a sete, etc. Do mesmo modo, nove menos dois igual a sete, nove menos três igual a seis, etc.

Pondo os pauzinhos em grupos de dois, mostra-se que juntar dois ou três grupos o mesmo é que contar duas ou três vezes o mesmo grupo (dois mais dois, ou duas vezes dois; dois, mais dois, mais dois, ou três vezes dois), etc.

Tendo depois seis ou oito pauzinhos juntos, dividem-se por duas, três ou quatro crianças.

Nesta altura já os alunos estão em condições de escrever os algarismos, porque devem já saber escrever as vogais. Pegando então num livro, lápis ou outro objecto qualquer, diz-se-lhes que, não tendo objecto nenhum, isto é, querendo significar que se não tem coisa alguma, representa-se a ideia por 0 (zero); e, querendo significar que se tem um livro, se representa pelo sinal 1, tendo dois livros, se escreve o sinal 2, tendo três, se escreve 3, e assim até nove, mostrando-lhes e apresentando-lhes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 livros ou

lápiz. E segue-se a escrita e aprendizado dos algarismos no quadro negro, ou nas lousas pequenas.

Sabidos os algarismos, passa-se aos sinais das operações e de igualdade (+, —, X, :, =) e repetem-se por escrito as operações que já se fizeram concretamente com os objectos em cima da mesa, e então mais desenvolvidas: $2 + 3 + 4 = 9$, etc.; $5 - 3 = 2$, $7 - 4 = 3$, juntando e separando sempre os objectos da concretização; $2 + 2 + 2$ ou $3 \times 2 = 6$, $3 + 3 + 3$ ou $3 \times 3 = 9$, mostrando-lhes que, quando as parcelas são iguais — nesta altura já se devem ter ensinado — basta repetir uma tantas vezes quantas ela está indicada.

Passa-se depois à divisão — $4 : 2 = 2$, $6 : 2 = 3$, $8 : 4 = 2$, $9 : 3 = 3$, etc., trabalhando sempre com os objectos demonstrativos.

Estas operações ou outras semelhantes devem repetir-se muitas vezes, referindo-as a problemas. Assim: O menino Abel tem dois lápis, o menino Bento tem três e o menino Camilo tem quatro: quantos lápis tem todos três?

O menino Amadeu trouxe para a escola 7 nozes e já comeu 3: quantas tem ainda?

O menino Angelo perdeu durante 3 dias dois lápis em cada dia: quantos lápis perdeu?

Estão aqui em cima da mesa 9 lápis: querendo dividi-los por três meninos, quantos cabem a cada um?

Junta-se depois aos 9 lápis mais 1, o que faz 10, e explica-se então que 10 coisas fazem uma dezena, e vai-se contando, pelo mesmo processo, de 11 a 19, escrevendo-se os números no quadro negro, passando então as operações de cálculo, sobre os objectos, e escritas, a fazer-se até ao limite 19, o que dá já muito que aprender: $6 + 4 + 5 + 3 = 18$; $16 - 6 = 10$; $4 + 4 + 4 + 4$ ou $4 \times 4 = 16$; $12 : 4 = 3$, $14 : 7 = 2$, etc., dando-se sempre problemas adequados.

E' já necessário ensinar cálculo mental, o que é nesta altura bastante difícil, com crianças de tenra idade. O melhor processo consiste em fazer adições de dois algarismos iguais: $3 + 3$, $4 + 4$, $5 + 5$, $6 + 6$... $8 + 8$; insistindo depois $3 + 2 = 5$ é o mesmo que $3 + 3$ menos 1, $3 + 4 = 7$ é o mesmo que $3 + 3 + 1$. Da mesma forma $8 + 7 = 15$ é o mesmo que $7 + 7 + 1$.

E' indispensável que nestes exercícios de cálculo

entre sempre em acção só o raciocínio: $8+9=17$, porque $8+8=16$ e $9=8+1$; $3 \times 4=12$, porque $4+4+4=12$. Nunca, sob pena de se tolher o aprendizado, se deve permitir a contagem pelos dedos, que é o vício mais pernicioso que os alunos podem contraír.

Quando se chegar a saber bem adicionar e subtrair com todos os números, até dezanove, está passada a maior dificuldade — cálculo mental.

Continua-se com a escrita de todos os números até 99, contando as dezenas e dando cálculo mental concreto e abstracto, estendendo até lá as quatro operações, concretizando-as sempre com variadíssimos problemas de uso comum: (Vide obs. 4.^a).

— Um lavrador tem 18 porcos, 50 ovelhas, 6 cavalos, 15 bois e 4 vacas: quantos animais tem?

António tinha na sua mata 83 plátanos e mandou cortar 43: quantos tem ainda?

Francisco tem 12 talhões de terreno cada um com 7 nogueiras: quantas nogueiras tem?

O Sr. Artur comprou 90 livros para distribuir pelos 30 alunos desta escola: quantos livros recebe cada aluno?

Segue-se a escrita de números até 1:000, depois de se explicar que dez dezenas formam uma centena, dez centenas um milhar, etc., explicando as ordens e classes, e não se fazendo operação alguma sem que os alunos saibam escrever e ler os números com que vão operar.

O processo antigamente usado de começar o ensino da adição e subtracção com números de cinco, sete, nove ou mais algarismos deve ser absolutamente condenado, por impossível e antipedagógico, pois as crianças nada entendiam do que estavam a fazer. Ainda hoje, dizem, há professores que dão aos alunos *contas de légua e meia* para os terem entretidos.

Entrando nas fracções ordinárias, chama-se a atenção dos alunos para o que é uma unidade, que deve já ter sido explicada. Toma-se uma tira de papel, que é uma unidade; partindo-a ao meio e tomando uma das partes, representa-se por $\frac{1}{2}$; partindo ainda cada uma das duas partes ao meio, e tomando uma delas, representa-se por $\frac{1}{4}$, duas por $\frac{2}{4}$, três por $\frac{3}{4}$; partindo ainda cada uma das quatro partes ao meio, temos,

pelo mesmo raciocínio, $\frac{1}{8}$, $\frac{2}{8}$, $\frac{3}{8}$, etc., explicando que em $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{5}{8}$, etc., os numeradores 1, 3, 5, indicam as partes da unidade que se reuniram e os denominadores 2, 4, 8 as partes em que a unidade foi dividida.

Tomando outra tira de papel e dividindo-a, por tentativas, em três partes iguais, temos $\frac{1}{3}$, $\frac{2}{3}$ e depois $\frac{1}{9}$, etc.

Daqui por diante já os alunos têm a inteligência desenvolvida, e não há as dificuldades do começo. Pode por isso seguir-se sem dificuldade o programa, sem livro.

Se em tôdas as disciplinas da escola primária é preciso *ordem* e *clareza* nas explicações, em aritmética e cálculo muito mais é precisa ainda, sob pena de tudo ser feito inconscientemente pelas crianças, que nada devem fazer sem terem compreendido. Tudo precisa ser concretizado, seguindo-se o mais possível o processo *empírico-real*.

O ensino do sistema-métrico deve fazer-se também concretizado, mostrando-se a régua de metro dividida em decímetros, centímetros e milímetros, ou o metro articulado e os jogos de pesos e medidas; medindo-se a sala da aula com a fita métrica, e o quintal ou o campo vizinho com a cadeia métrica.

O resto do programa não oferece dificuldades. Com método e clareza nas explicações, os alunos aprendem-no facilmente. Entendo que não devo levar mais longe a metodologia e processologia especializadas.

O fim principal da escola primária é ensinar a ler, escrever e contar, e é isso o mais difícil e que demora mais tempo. Se conseguirmos que as crianças saibam *ler, escrever e contar*, temos conseguido tudo.

Note-se, porém, que por *ler* entende-se leitura correcta e compreendida, ficando o aluno habilitado a explicar tudo o que *lê*; por *escrever* entende-se boa caligrafia e ortografia; e por *contar* entende-se cálculo mental concreto e abstracto, operar bem e conscientemente, e resolver problemas de uso comum.

O mais valioso serviço, que um professor pode prestar, é ensinar a ler correcta e expressivamente, a escrever boa caligrafia, e a fazer com desembaraço e consciência as quatro operações fundamentais de aritmética. Se o aluno não sair da escola a ler e a ope-

rar bem, nunca aprenderá, e, se prosseguir nos estudos, nunca dará boa conta de si, no que respeita a ler e operar.

Conheço um funcionário graduado, habilitado com o antigo *Curso Superior de Letras*, que numa adição de $17 + 8$, *principiou a contar pelos dedos!!*

O caso passou-se há dezóito anos. Pode ser que já não precise agora, como é provável, do auxílio dos dedos.

Fico, pois, por aqui no que respeita a êste capítulo, escrevendo apenas algumas palavras àcerca do ensino do *Português*, da *Geografia*, da *História* e da *Moral*.

Na antiga *análise*, felizmente, hoje banida dos programas da escola primária, a maioria dos professores principiavam pelo horroroso processo de fazer decorar aos alunos a gramática, afirmando, como tristemente ainda hoje há quem afirme, que sem o estudo da gramática não se pode aprender a entender, a redigir, a compor, em suma, que sem gramática se não pode saber coisa alguma.

Tomam tudo às avessas. Não se lembram de que o homem principiou a escrever sem saber gramática, e que do exame dos textos é que ela nasceu.

Principiavam também pela análise gramatical, tão abstracta e tão imprópria para crianças. Essa mania, levada a um exagêro de exigência, observava-se em quasi todos os jûris dos exames do 2.º grau.

Era um êrro. Para a criança entender o que lê, para escrever o que pensa, para redigir uma carta, para escrever sôbre qualquer assunto do seu aprendizado, não precisa de saber a gramática de cor.

O que é fundamental é que o aluno entenda o que lê. E, quando porventura se entre na análise dos textos, deve-se principiar sempre pela do sentido, deixando para o mais tarde possível a de palavras da qual os actuais programas nem sequer falam, a meu ver, acertadamente. Deve começar-se pelo estudo prático do verbo, seguindo-se o da oração.

Carlos Mager (1810-1858) diz o seguinte, pouco seguido nas escolas primárias portuguesas:

«O estudo das línguas não há-de começar pela gramática, a qual, longe de ser o principio, será o remate daquelle estudo. Como o homem fala por pro-

posições, segue-se que a forma mais simples da língua não é a palavra, mas sim a proposição. Como toda a oração tem um verbo, e como o verbo por si só pode formar oração, é bem de ver que a instrução gramatical deve principiar por esta parte do discurso.»

Seguindo, pois, esta orientação, principiei sempre a análise, quando era obrigatória, pelo estudo do verbo, assim:

Mandava escrever no quadro negro algumas frases, como, por exemplo — António cria coelhos; o menino come queijo; Francisco parte lenha; e explicava: As palavras que significam acções, como criar, comer, partir — chamam-se verbos. Um verbo significa sempre uma acção: quem a pratica chama-se *sujeito*, e o objecto em que vai exercer-se a acção do verbo chama-se *complemento*, etc. Era esta a primeira explicação, seguida de outros exemplos. Depois ensinava praticamente: eu... crio (ou corto ou falo), tu... crias, êle... cria, nós... criamos, vós... criais, êles... criam, etc.; e assim — cortar, falar, brincar ou os verbos mais fáceis do texto da lição. Em pouco tempo todos os alunos sabiam o sujeito, o verbo ou o predicado das orações e conjugavam verbos.

Conheço uma professora que no ensino da *Corografia* mandava as alunas decorar todas as palavras do compêndio, sem a mais leve indicação nos respectivos mapas. As pobres crianças sabiam tudo quanto dizia o livro a respeito do rio Minho, mas não sabiam sequer apontá-lo no mapa de Portugal, tendo já decorado pelo compêndio tudo o que dizia respeito a Portugal continental.

Preguntando eu à professora, que me quis maravilhar com o que sabiam as suas alunas, se não costumava principiar as lições pela leitura do mapa, respondeu-me que *no mapa não tinham ainda começado...*

Nas provas de exame ficavam pais e professores todos abespinhados quando qualquer examinador tinha o *atrevimento* de querer que os examinandos indicassem nos mapas a situação das coisas a que faziam referência de cor.

E' por causa dêste ensino *livresco*, *papagueado*, que a mentalidade portuguesa se salienta, em geral, em ideas sem nexos.

O ensino da Corografia principia-se pela observação da topografia local, pelos rios e accidentes do terreno da região circunjacente à escola, e depois pela leitura dos mapas, sem livro. Só mais tarde, para fixar melhor, é que se pode fazer uso do livro. Mas a corografia pode ensinar-se perfeitamente sem livro, em face dos mapas respectivos.

Para se julgar dos péssimos processos nalgumas escolas usados no ensino da *História*, basta relembrar o caso do *andando* — pág. 184. Entendiam muitos professores que todo o trabalho devia pertencer aos alunos. Limitavam-se, porisso, a marcar as lições no livro — daqui até acolá — e depois a verificar pela leitura, que faziam então, se o aluno tinha decorado tôdas as palavras. Não se ouvia senão falar em lições de cor. O professor não se cansava nem *se matava*.

Uma vez veio visitar-me, à casa onde tinha a escola, com demora de alguns dias, uma pessoa de família. Ficou muito admirada por me ouvir falar constantemente durante todo o tempo de aula, dizendo que na escola que tinha frequentado a professora pouco falava.

Ora, a *História* deve ensinar-se sobre os monumentos locais ou das cercanias, se os houver, e depois explicada nos mapas, indicando-se nêles sempre o local a que se referem os factos históricos. Deve ser explicada em cada dia, mandando-se depois fazer uma leitura do compêndio, com indicação dos nomes próprios que devem ser fixados.

Para verificar se as lições são aproveitadas, deve usar-se a forma *diologal-socrática*, fazendo-se narrativas simples a respeito de cada facto, a fim de melhor prender a atenção dos alunos, e indicando-se-lhes os seus motivos determinantes, e consequências que dêle derivaram.

Para isto é preciso que o professor estude e pre-

pare de véspera as suas lições, como recomenda o Regulamento, e deve fazer todo aquele que prezar o brio profissional.

O ensino da Moral não deve ser feito dogmáticamente, pelo compêndio, mas ocasionalmente, baseado em qualquer facto diário que impressione, sob qualquer forma, o espírito dos alunos.

Da mesma forma a Educação Cívica, sendo para uma e outra a melhor lição o bom exemplo do educador.

Educação do sexo feminino

Não conseguiremos ser um povo civicamente educado, e tanto quanto possível instruído, enquanto não cuidarmos a sério da educação da mulher, tendo em conta que *a formação dos hábitos é mais importante que o conhecimento das regras*.

A mãe é que lança no coração dos filhos, por meio de ternos sentimento e de sugestões amorosas, os germens da dignidade, do brio e do civismo!

Enquanto a mulher não fôr convenientemente educada, o homem não o poderá ser também. — «A má educação das mulheres é mais perniciosa que a dos homens» — dizia *Fénelon*.

O analfabetismo

O analfabetismo é uma das nossas maiores vergonhas nacionais. Os dados estatísticos são horrorosos. Os estrangeiros olham-nos como um povo de selvagens.

Ouvi contar a um nosso distinto official da Grande Guerra que os habitantes da Flandres se admiravam de os nossos soldados não saberem ler e irem ter com o cabo ou sargento para lhes lerem as cartas que da Pátria recebiam. E diziam: «*Les sauvages*»!

E' preciso acabar com esta vergonha, por bem ou por mal. O povo não sabe o que quer, dizendo que o saber ler não dá pão. E alguma criança que sabe ler

qualquer coisa já pensa em abandonar a lavoura, e ser caixeiro ou empregado público. E' uma orientação bem deplorável, pois há notável diferença entre o lavrador ilustrado e o ignorante.

E' freqüente ouvir-se dizer que para lavar a terra não é preciso saber ler, e às mães — que não querem que suas filhas aprendam a ler para não escreverem *aos namoros*. A' mãe que na minha presença manifestou tam absurda opinião, respondi «que era bem melhor escrever-lhes do que ir-lhes falar».

O nosso povo não vai com argumentos suasórios. E' necessário civilizá-lo à fôrça. As escolas são cada vez menos freqüentadas, segundo é voz geral. A nossa vária legislação escolar tem falado em *multas*, sem pensar na maneira prática da sua aplicação. Nunca foram por isso eficazmente applicadas.

Mandando eu pedir, no principio da minha carreira profissional, a um Administrador de Concelho para mandar intimar os pais de família a fazerem matricular na escola os seus filhos, respondeu que a minha escola era muito freqüentada, como de facto era, e que estávamos em vésperas de *eleições, não lhe convindo por isso desgostar os eleitores!* — Muito desgostosa fiquei eu com tal resposta...

Portanto, as multas, que já os *Atenienses mandavam aplicar*, não tem dado em Portugal resultado algum, por ter estado a sua aplicação dependente da intervenção de entidades políticas.

Parece-me que, para deixármos de ser um povo de analfabetos, como somos universalmente conhecidos, muito se conseguiria, tratando-se de:

1.º Estabelecer cursos nocturnos em tôdas as escolas diurnas, cobrindo o Estado as respectivas despesas. Nas escolas officiaes espanholas há curso nocturno que é regido pelo mesmo professor da escola diurna, mediante uma gratificação suplementar. Julgo de grande alcance esta disposição de lei. — Já Confúcio abriu, na velha China, centenas de anos antes da era cristã, «*escolas nocturnas para os pobres que não podiam frequentar as escolas diurnas.*»

Para as crianças até dez anos de idade seria obrigatória a freqüência da escola diurna, e facultativa para as de mais idade. Para as de idade superior a 10 anos,

que não freqüentassem a escola diurna, seria obrigatória a freqüência da escola nocturna, até aos 14 anos.

2.º Estabelecer um intenso e bem regulado serviço de assistência.

3.º Aplicação de multas aos pais negligentes, cobradas aos pobres em trabalho. As multas seriam applicadas pelos tribunais criminaes, respondendo em policia correccional os reincidentes.

4.º Restabelecimento das antigas escolas regimentais ou outras semelhantes, enquanto houver mancebos analfabetos.

5.º Obrigar os referidos analfabetos à prestação do serviço militar, enquanto não obtiverem o certificado do curso das respectivas escolas.

6.º Proibição aos analfabetos de ambos os sexos de saírem para fora do respectivo districto administrativo.

7.º Proibição de poderem ausentar-se para país estrangeiro aos indivíduos de ambos os sexos que não provassem, por meio de certificado passado por um professor official e autenticado pelo Inspector, que sabiam ler, escrever e contar.

8.º Proibição aos analfabetos de constituírem família legalmente, antes dos trinta anos de idade.

Creio que das causas da deminuta freqüência das escolas, mal que se estendeu a todo o país, foi a extinção dos exames de instrução primária.

Racionalmente, o exame nada vale, porque o examinando tanto sabe antes dêle como depois.

Também a preocupação de habilitar para exame levou muitos professores a afastar-se da verdadeira processologia, *empregando o ensino livresco*, a fim de conseguirem que os seus alunos obtivessem aprovação.

Ainda a orientação dos jûris era, no geral, lamentável. Aceitava-se a definição, sem se procurar ver se era compreendida. Sucedia que, freqüentemente, alunos ensinados com boa orientação pedagógica não faziam figura como os que *papagueavam*. Professores com medíocres processos de ensino obtinham, por vezes, muitas aprovações. Era questão somente de man-

dar requerer os alunos, que os pais se encarregavam de os recomendar. Por isso se dizia que muitas escolas eram verdadeiras fábricas de exames. E no acto do exame cometiam-se injustiças e abusos de toda a ordem.

Foram, porisso, extintos, a fim de que os professores melhor pudessem pôr em prática a sua *arte* e aplicar livremente todos os modernos processos de ensino.

Tornaram-se os programas mais longos e intensos e aumentou-se mais uma classe, com os programas amplamente desenvolvidos, sobretudo nas sciências, o que era de grande utilidade para os alunos que não seguiam estudos.

O resultado foi diminuir muito a frequência escolar, porque os pais também *legislam*. Querem o diploma ou certidão, e em pouco tempo. Do contrário, não mandam os filhos à escola, visto não haver lei que os obrigue. É o que se tem visto.

Porisso, o professorado reclama o restabelecimento dos exames, um ao menos, a ver se aumenta a frequência das escolas.

Efectivamente, parece-me que será uma boa medida o restabelecimento dos exames de instrução primária. Com êles ficam satisfeitos os pais de família, as crianças e os professores, se bem que, repito, não se deve avaliar o mérito do professor pela quantidade dos alunos, mas pela qualidade das provas prestadas nos exames. O que, porém, é fora de dúvida é que o professor, que dá alunos para exame, trabalha e sabe trabalhar, se os apresenta bem habilitados.

Os exames, quando bem orientados, animam a todos: professores, alunos e ouvintes. Há-os em todos os estabelecimentos de ensino. Não há razão para os não haver nas escolas primárias.

Do mesmo modo há quem pense que a concessão de prémios escolares é um erro pedagógico, porque torna orgulhosas as crianças que os recebem e lança a desarmonia entre os alunos da escola e, muitas vezes, entre seus pais, mordidos pela inveja.

Seja como fôr, o certo é que o prémio é um belo

incentivo ao estudo, e as festas escolares de concessão de prémios revestem sempre um carácter educativo muito importante. Devemos, pois, sempre desejar tudo quanto possa tornar a escola considerada e querida, e por isso a Festa da distribuição de prémios, que a Benemérita Sociedade Martins Sarmiento, zelosa e generosamente, faz no dia nove de Março de cada ano, muito desperta o amor pelo estudo, muito anima os professores, e fica imorredoura, como gratíssima recordação, na memória das crianças.

O que é necessário é que o prémio tenha pequeno valor material.

O seu valor único deve ser moral, a fim de não despertar no espírito das crianças o interesse ganancioso.

Nas escolas que tenho regido — quatro com a actual — observei que dava bom resultado o emprêgo do «*Cartão de Mérito*» de que junto 4 exemplares, e que eram distribuídos no fim de cada mês, com prudência, critério e delicadeza.

Com êste prémiozinho, de minha invenção, consegui resultados surpreendentes, em amor ao estudo, atenção, principalmente, durante as aulas, frequência — condição indispensável para o bom aproveitamento, e ainda no que respeita a comportamento, dentro da escola e fora dela, conseguindo assim que os alunos fôsem bem comportados fora da escola e não faltassem às aulas.

Davam melhor resultado que os prémios recomendados no Regulamento de 19 de Setembro de 1902 — louvor e inscrição no Quadro de Honra — de que usei na primeira escola, porque os pais tomavam também interesse na obtenção de tais cartões.

E a Escola não pode progredir eficazmente sem que os chefes de família se interessem por ela.

Junto igualmente dois exemplares dos recibos usados na «Caixa Escolar da Infância» para cobrança das cotas mensais dos sócios protectores. Da «Caixa Escolar Brigantina», fundada também por mim, em 1908, na antiga escola paroquial para o sexo masculino da freguesia de Santa Maria de Bragança, convertida em Central em 1911, não conservo qualquer documento.

Declaro que este meu trabalho, que circunstâncias várias de ocasião, como ausência, sindicância às Escolas Centrais, e falta de saúde, não permitiram fôsse mais longo, ordenado e completo, é baseado na minha já longa experiência profissional e na leitura dos seguintes livros:

«Écoles Primaires et Salles d'Asiles — par F. Narojoux — architecte».

«Relatório sobre a Instrução Primária na Suécia», por António Feijó.

«O Método Montessori», por Luísa Sérgio.

«Manual Prático de Pedagogia», por J. Augusto Coelho.

«Resumo da História da Pedagogia», por F. A. do Amaral Cirne, Júnior.

«Impressões sobre as escolas de França e Bélgica», por Albano Ramalho.

«Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental», por Faria Vasconcelos.

«Les Idées modernes sur les enfants — par Alfred Binet.»

Várias Revistas Pedagógicas e as Leis de Instrução Primária em vigor.

Observações

1.^a É indispensável ligar ao ensino do desenho a atenção que merece pela sua grande importância na vida prática. Este ensino tem sido muito descuidado, nas escolas primárias e normais.

2.^a Os jogos infantis, parecendo uma banalidade, têm grande valor educativo na formação do carácter da criança e no desenvolvimento da sua inteligência.

As crianças ligam sempre a maior atenção aos jogos e, como deve haver todo o interesse em educá-lhes os sentidos, o professor aproveitará todas as oportunidades para lhes despertar toda a viveza de espírito e subtilidade de invenção.

Os jogos moderados desenvolvem o corpo e robustecem a inteligência, pois, com o exercício, a respiração acelera-se, o sangue gira melhor e o cérebro é

banhado de sangue puro. Não deve, pois, deixar de haver entre as lições os intervalos regulamentares dedicados aos jogos educativos, presididos sempre pelo professor, a fim de obstar aos jogos inconvenientes, físicos e moralmente.

Os jogos e cânticos têm ainda grande influência na formação do carácter, como dito fica, e na bondade de coração. O professor, assistindo aos jogos, deixará as crianças à vontade, a fim de que possam manifestar as suas inclinações e paixões. Intervirá então, corrigindo palavras, maneiras de dizer, modos de proceder, inculcando-lhes no espírito os sentimentos de lealdade, boa camaradagem, protecção aos fracos, brio, dignidade individual e colectiva, dando-lhes noções de sociabilidade, etc.

É nos jogos educativos, com as crianças em liberdade, que o professor melhor exerce a sua acção educativa.

3.^a Alguns professores seguem o mau processo de ensinar a leitura, mandando pronunciar a mesma *letra ou palavra* por todas as crianças ao mesmo tempo.

Não deve ser, porque basta que diga uma criança para todas as outras dizerem também.

A leitura é um exercício intelectual em que entram em jogo o raciocínio e a observação. Deve, portanto, perguntar-se a letra ou palavra a uma só criança do grupo ou classe, levando-a por deduções e induções hábeis, a descobrir a verdade que desejamos ensinar-lhe. Se essa criança não responde, pergunta-se à immediata e às seguintes, cada uma por sua vez, e assim nos habilitamos a conhecer a inteligência e o raciocínio de cada uma, o que é indispensável para variar de processos, conforme a sua maior ou menor capacidade intelectual. Cada criança tem de ser ensinada e interrogada separadamente, e só assim o professor pode conhecer cada uma das que lhe estão confiadas.

É claro que na lição e no interrogatório se há-de interessar todo o grupo ou classe, e até, às vezes, toda a escola.

Nunca se devem permitir, qualquer que seja a disciplina, as respostas em côro, pelo simples motivo de não se saber quem responde conscientemente.

4.^a O ensino da tabuada da multiplicação é uma das maiores dificuldades com que lutam alguns professores. Não é, porém, o que parece.

O que é preciso é que os alunos saibam bem a tabuada da adição. Sabendo adicionar bem — cálculo abstracto — esta é que é a maior dificuldade — aprendem, facilmente, o cálculo da multiplicação.

Sabendo adicionar bem, por exemplo, a parcela 7, ou 8, ou 9, fazendo exercícios, fixam o resultado de 7×5 , 8×8 , 9×6 , etc. O ensino por meio da adição é o melhor: 7×8 ?

$$8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8 = 7 \times 8 = 56$$

$$7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7 = 8 \times 7 = 56.$$

Depois de muitos exercícios inteligentemente dirigidos, tira-se resultado seguro.

Feito demoradamente o ensino por meio de parcelas, traça-se no quadro a tábua de Pitágoras, a qual cada aluno deve copiar.

Também dá resultado, pelo interêsse que desperta, o *multiplicador mecânico*.

5.^a Obtive ainda nos anos lectivos de 1906-1907, 1910-1911 e 1918-1919 respectivamente 29, 21 e 16 aprovações.

E dos 234 alunos que desde o começo da minha vida oficial submeti a exame, nenhum foi reprovado, tal tem sido o cuidado que tenho pôsto na sua habilitação. Neste concelho apenas no ano de 1918-1919 tive a meu cargo uma classe de exames — a 3.^a

Guimarães, 29 de Janeiro de 1922.

A professora,

LUÍSA GUEDES DA FONSECA MIRANDA.