

AS FONTES DO MÉTODO ANALÍTICO DE LEITURA DE JOÃO KÖPKE (1896-1917)

Mirian Jorge Warde
Claudia Panizzolo

Resumo

Após duas décadas de defesa e propaganda do método sintético, João Köpke se tornou ativo divulgador do método analítico para o ensino da leitura. Em cinco textos publicados entre 1896 e 1917, produzidos em circunstâncias distintas e para diverso público, Köpke chama em apoio ao seu método analítico autores europeus e norte-americanos tanto por seus princípios como por suas experiências pedagógicas; dentre eles: J. Jacotot, A. Bain, A. Meiklejohn, J. Froebel, C. Parker, G. Stanley Hall e J. Chubb. Neste artigo, maior atenção é conferida às referências norte-americanas que se repetem, com especial ênfase à psicologia de Stanley Hall e ao método de ensino da leitura de Meiklejohn, ressaltados e colocados em convergência por Köpke em seus escritos finais.

Palavras-chave: João Köpke; História da Educação; História da Leitura; método sintético; método analítico.

THE SOURCES OF THE ANALYTICAL METHOD OF READING FROM JOÃO KÖPKE (1896-1917)

Abstract

After two decades advertising and defending the synthetic method, João Köpke became active disseminator of analytical method for teaching reading. In five texts published between 1896 and 1917, produced in different circumstances for different publics readers, Köpke seeks the support of American and European authors, for their principles as well as for the education experience, to his analytical method. as by theirs principles as by theirs educational experiences. Among those authors: J. Jacotot, A. Bain, A. Meiklejohn, J. Froebel, C. Parker, G. Stanley Hall and J. Chubb. In this article, attention is given to repeated American references with special emphasis on the psychology of Stanley Hall and the method of teaching reading of Meiklejohn, highlighted and placed on convergence by Köpke in his final writings.

Keywords: João Köpke; History of Education; History of reading; Synthetical Method; Analytical Method.

LAS FUENTES DEL MÉTODO ANALÍTICO DE LECTURA DE JOÃO KÖPKE (1896-1917)

Resumen

Después de dos décadas de defensa y propaganda del método sintético, João Köpke se tornó activo divulgador del método analítico para la enseñanza de la lectura. En cinco textos publicados entre 1896 y 1917, producidos en diferentes circunstancias y para públicos diversos, Köpke cita autores europeos y norteamericanos que, tanto por sus principios como por sus experiencias pedagógicas, le sirven de apoyo a su método analítico; entre ellos se encuentran: J. Jacotot, A. Bain, A. Meiklejohn, J. Froebel, C. Parker, G. Stanley Hall y J. Chubb. En este artículo, se le confiere mayor atención a las referencias norteamericanas, sobre todo y con especial énfasis, a la psicología de Stanley Hall y al método de enseñanza de la lectura de Meiklejohn, resaltados y colocados en convergencia por Köpke en sus últimos escritos.

Palabras clave: João Köpke; História de la Educación; História de la Lectura; método sintético; método analítico.

LES SOURCES DE LA MÉTHODE ANALYTIQUE DE LECTURE DE JOÃO KÖPKE (1896-1917)

Résumé

Après deux décennies de défense et de publicité de la méthode synthétique, João Köpke est devenu un promoteur de la méthode analytique dans l'enseignement de la lecture. Dans cinq textes publiés entre 1896 et 1917 et produits dans des circonstances différentes et pour un public diversifié, Köpke cite, à l'appui de sa méthode analytique, des auteurs européens et nord-américains, aussi bien par leurs principes que par leurs expériences pédagogiques, dont: J. Jacotot, A. Bain, A. Meiklejohn, J. Froebel, C. Parker, G. Stanley Hall et J. Chubb. Dans cet article on confère une attention spéciale aux références nord-américaines qui se répètent, surtout à la psychologie de Stanley Hall et à la méthode d'enseignement de la lecture de Meiklejohn, mis en relief et en relation par Köpke dans ses derniers écrits.

Mots-clés: João Köpke; Histoire de l'Éducation; Histoire de la Lecture; méthode synthétique; méthode analytique.

Introdução

João Köpke (1852-1926) bacharelou-se em Direito pela Academia do Largo de São Francisco em 1875, mas dedicou a maior parte da sua vida ao ensino, uma vez que foi por mais tempo professor, diretor e autor de material didático do que advogado¹. Envolveu-se com a causa republicana e educacional, tendo sua atuação marcada pela inquietação criadora e renovadora tanto quanto pela coerência de princípios e pelo pioneirismo na divulgação de suas idéias modernas e práticas.

Pertenceu a um grupo de intelectuais que, além de defender a reforma social pela reforma da educação, empreendeu experiências de escolarização apropriando-se de referenciais internacionais, destacadamente os norte-americanos. João Köpke não foi, porém, um “homem de partido”, em sentido estrito, e, ainda que comungasse dos ideais republicanos, não se converteu em porta voz de um grupo ou em liderança de um movimento. Köpke foi, antes de tudo, um pedagogo que dedicou parte significativa de sua vida à criação de teorias, práticas e instrumentos para educar os cidadãos da República. Expressou seu pensamento político-pedagógico pondo em circulação, na imprensa, nas escolas, nos livros para crianças e nas conferências, uma pedagogia moderna, sinônimo de científica e republicana.

Foi uma figura-chave para a realização da educação inovadora vivida e difundida por São Paulo durante a transição do

¹ Em 1875, J. Köpke foi nomeado promotor público em Itapeva da Faxina (SP), onde também trabalhou como advogado. Em seguida, foi removido para as comarcas de Jundiáí, Campinas e, por fim, para a Capital. “Em São Paulo acumulou às atividades na promotoria, o trabalho como advogado (...). Contudo sua carreira foi curta e a magistratura preterida pela opção que o acompanharia por toda a vida: a Educação” (PANIZZOLO, 2006, p. 101).

Império para a República. Teve ao longo das décadas de 70 e 80 do séc. XIX, uma atuação intensa, profunda e coerente abrangendo experiências com o ensino elementar e secundário em estabelecimentos de vanguarda como o Colégio Pestana, o Colégio Florence, o Culto à Ciência, a Escola Primária Neutralidade – Instituto Henrique Köpke.

Além de se dedicar à abertura e manutenção de escolas, bem como para a definição de um novo campo pedagógico, João Köpke foi pioneiro na divulgação e implantação do método analítico para o ensino da leitura e dedicou-se a uma profícua produção de livros de leitura.

Este artigo focaliza cinco textos publicados por João Köpke entre 1896 e 1917 em defesa do método analítico para o ensino da leitura. Após quase duas décadas da primeira edição da sua cartilha *Método rápido para aprender a ler* (1874), posteriormente relançada com o título *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar* (1879), na qual se vale do método da silabação, Köpke se tornou ardoroso defensor do método analítico pela palavrção, que, além de sistematizar nos referidos textos, nele se ancora para elaborar cartilhas, livros de leitura e outros livros didáticos para a escola elementar e secundária.

Os cinco escritos de que aqui se trata foram gerados em circunstâncias distintas e com formatos diferenciados: dois deles, datados de 1896 e 1916, foram elaborados com vistas a conferências proferidas, respectivamente, no Instituto Pedagógico Paulista situado na antiga Escola Normal da Rua da Boa Morte e nas dependências do Jardim da Infância anexo à Escola Normal de São Paulo.

As idéias inovadoras e pioneiras de João Köpke apresentadas nas conferências o converteram em um precursor em relação a esse ensino, mas também o colocaram no epicentro de acirradas polêmicas e disputas com os professores paulistas.

As primeiras polêmicas foram veiculadas na *Revista de Ensino* e dizem respeito às discordâncias de professores e escritores didáticos paulistas no que se refere ao modo de processar o método analítico.

A *Revista de Ensino* publicou um artigo, de Ramon Roca Dordal, dedicado aos mestres progressistas. Nele, além de invocar Pestalozzi e os princípios da educação intelectual e do ensino integral, o autor ressalta a importância do primeiro livro para crianças, ao mesmo tempo em que apresenta *A Cartilha Moderna* de sua autoria. Dordal a apresenta como sendo detentora dos requisitos fundamentais para o ensino público paulista, que estaria demandando um livro ao agrado das crianças, fácil ao trabalho do professor e, que fosse pautado no ensino da leitura pelo método analítico.

A seus objetivos, Dordal contrapôs o método patenteado por João Köpke em sua conferência de 1896, considerando-o de aplicação impossível, posto demandar um ensino individualizado, além de requerer do professor habilidades de desenhista e metodizador. Escreve Dordal:

Apresentar um desenho, esboçado rápida e elegantemente à vista do próprio aluno, e depois, em palestra, alegremente, ir animando-o até que ele consiga conhecer, explicar, ler e reproduzir os caracteres gráficos que compõem as sentenças que puderam ser formuladas a respeito desse desenho, e logo, compor, com o próprio aluno, a historieta, que o mesmo desenho inspirar, seria, digo, a última palavra no ensino da leitura, constituída, na frase do distinto educador, o passo mais seguro na integralização do ensino primário. Mas, atualmente, mesmo durante muito tempo, será isto possível nas escolas públicas? (DORDAL, 1902, p.214).

Ainda no mesmo número da *Revista de Ensino*, Joaquim Luiz de Brito, normalista da turma de 1882, membro da diretoria da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo e redator efetivo da *Revista* escreveu um artigo em que defendia

entusiasticamente a *Cartilha Moderna*, de Ramon Roca Dordal, expondo suas discordâncias em relação ao apresentado por João Köpke, “por não ser ele aplicável em nossas escolas, onde o ensino é feito coletiva e não individualmente, e nem serem todos os professores desenhistas” (BRITO, 1902, p.322).

No número seguinte da *Revista de Ensino*, de outubro de 1902, João Köpke publicou uma carta aos professores L. Brito e R. Roca Dordal, na qual, sob a alegação de consciência profissional e baseado na Conferência de 1896, contestou as críticas recebidas. Quanto à exigência dos professores serem exímios desenhistas, Köpke esclareceu julgar secundário e até mesmo dispensável o emprego dos desenhos para o método, podendo os professores recorrer a estampas, clichês topográficos ou a cartazes reclamáticos e folhinhas. Köpke refutou também a acusação do uso exagerado da memorização, alegando que sua proposta visava, ao contrário da decoração, o entendimento verdadeiro das palavras. Na apresentação dos princípios, invocou a didática que considerava ser a mais adiantada do mundo, a americana. Köpke recorreu ainda ao professor Meiklejohn da Universidade de St. Andrews, em sua obra *The problem of teaching to read* acerca do emprego do método analítico:

Do embaraço, em que fico, sem dúvida por obtusidade do meu intelecto, se levanto os olhos para a didática mais adiantada do mundo, a americana, ali vou encontrar a distinção entre a instrução individual e coletiva nos readings-books, readers, primers ou cartilhas e no reading-charts ou mapas murais de leitura, os primeiros para uso do indivíduo, as segundas, da classe; exatamente como, na aula de geografia, o aluno manuseia o Atlas e a classe completa o mapa, isto é, o aluno naquele, vai desajudado do amparo do mestre, e a classe, neste acompanha-lhe a palavra e o gesto através das grandes características, traçadas de modo nítido e facilmente percebíveis à distância por muitos olhos, guiados pela luz que uma só mão espalha pela superfície das regiões exploradas (KÖPKE, 1902, p.777).

A leitura e a análise dos artigos de Roca Dordal, Brito e Köpke indicam não só um acirrado debate sobre qual método e qual cartilha seria o mais adequado para o ensino da leitura e escrita, como também apontam para entendimentos diversos a respeito do método analítico.

Portanto o eixo de divergência não estava no fato de ser o método analítico da *palavração* inaplicável às classes de ensino coletivo, nem tão pouco na habilidade de desenhar dos professores. O problema se encontrava no fato de Roca Dordal e Brito entenderem que as palavras escolhidas para processar o método deveriam ser monossílabas e dissílabas, apresentando, assim, um método analítico pela *palavração* baseado nos procedimentos do método sintético pela *silabação*, enquanto para Köpke a escolha das palavras deveria considerar a composição das frases e sentenças independentemente do aspecto fonético, ou seja, por meio de um método analítico pela *palavração* partindo da elaboração coletiva do texto.

Ainda nesse mesmo ano, fértil na acirrada polêmica sobre o método analítico para ensino da leitura, Arnaldo de Oliveira Barreto publicou na *Revista de Ensino* um artigo em tom moderador e conciliador, em que indica a tolerância como solução para os problemas relativos aos métodos de ensino.

No entanto, o problema estaria ainda longe de alcançar resolução e durante os vinte anos subsequentes; outras cartilhas seriam criadas, tendo cada uma a pretensão de tornar-se a única e verdadeira repositória do método analítico, dessa forma acirrando ainda mais os debates e disputas por prestígio profissional e lucro financeiro.

O que aqui se examina, assim, são textos de combate; contudo, é com eles que João Köpke tanto confere uma feição sistematizada ao método analítico para o ensino de leitura como dá a saber as vertentes de pensamento e os autores em que se apoiou ou se inspirou para adoção e divulgação do referido método por meio da elaboração e publicação de livros de leitura e

séries graduadas para a escola primária e secundária. Com esses escritos publicados num período de vinte anos, Köpke quebrou a monotonia das retóricas de parca consistência e rarefeita erudição, mobilizando ensaístas e investigadores pouco ou nada conhecidos nos meios educacionais brasileiros.

Embora tenha se envolvido em embates políticos ou ideológicos que, possivelmente, extrapolavam o seu conhecimento a respeito do fundamento republicano ou monarquista de um método de ensino, do sentido deste ou daquele procedimento didático, o certo é que para além de suas predileções políticas e pedagógicas Köpke acabou por se tornar epicentro do que Berta Braslavski denominou, muitas décadas depois, de “querela do método”, referindo-se ao embates que envolverem pedagogistas argentinos, brasileiros e outros em torno do método de ensino da leitura e escrita (cf. BRASLAVSKI, 1962, 1971).

Neste artigo, a atenção recai sobre os autores referidos por João Köpke como suportes para o método analítico tal como o entende e o operacionaliza em livros de destinação didática. O espectro dos nomes mencionados não é pequeno; inclui ensaístas, filósofos, psicologistas, pedagogistas europeus e norte-americanos. Da conferência de 1896, *A leitura analítica*, constam de pronto, porém de passagem, os indefectíveis Pestalozzi e Froebel, sucedidos por outros tantos também referidos de relance, que se diluem na prevalência de nomes tais como o de Joseph Jacotot, Alexander Bain, Isaac Taylor, Gabriel Compayré, William Preyer, James Sully, G. Stanley Hall, bem como o da muito elogiada Miss Marcia Browne. Excetuados o primeiro e a última, os demais comparecem explicitamente pela relação com os estudos que Köpke denomina de “psico-fisiológicos”.

Na carta de 1902, intitulada *Ensino da leitura*, são poucas as referências mobilizadas em apoio às suas proposições: retornam Jacotot louvado, mais uma vez, pelo aforismo com o qual se consagrou: “tudo está em tudo” e Miss Browne, a quem torna a prestar reverências; de novidade, aparece Meiklejohn. É

com ele que Köpke encerra a carta prometendo enviar “em breve” para a *Revista* “um resumo do trabalho mais completo que conheço sobre o problema do ensino da leitura: o livrinho [*The problem of teaching to read*] de Meiklejohn” (Köpke, 1902, p.792) a que havia aludido anteriormente.

O compromisso foi honrado, uma vez que a matéria de 1903, publicada com o mesmo título da carta, *Ensino da leitura*, é integralmente dedicado ao tal “livrinho” de Meiklejohn, não exatamente para resumi-lo, como o próprio Köpke se corrige ao início, “porquanto”, diz ele:

o que faço é adaptar à nossa língua a parte do trabalho que se refere especialmente à língua inglesa, cuja ortografia, muito mais anômala, fundamenta a argumentação do emérito educacionista, e trasladar para o vernáculo a parte que se refere à escolha do melhor processo, uma vez que se suponha verificada a existência de uma notação gráfica perfeita, qualificativo de que está muito longe a portuguesa (Köpke, 1903, p.1175).

Esses escritos dos primeiros anos do século XX, sugerem a transição do estilo adotado por Köpke na conferência de 1896 para o que se consagrará nos escritos de 1916 que encerram seu envolvimento nas polêmicas em torno dos métodos de ensino da leitura e da escrita: o número de menções ou referências passageiras pouco ou nada contextualizadas diminuem, bem como o leque de correntes e ramos de conhecimento perde em amplitude para se concentrar em poucos e decisivos nomes quer da Psicologia quer da Pedagogia renovada; nos dois casos, é flagrante a transferência da legitimidade argumentativa dos filósofos-ensaístas europeus para os filósofos-cientistas ou, melhor dizendo, filósofos voltados aos estudos empíricos e experimentais.

Na conferência e na carta datadas de 1916, Köpke retorna a Meiklejohn, inclui Chubb, Carpenter e outros, mas desta feita é Stanley Hall que ocupa o lugar central, entre os

produtores da nova psicologia científica que dá base à também nova pedagogia experimental.

Köpke inova também nos escritos de 1916 ao trazer à cena para testemunharem em seu favor em torno de cinco educadores norte-americanos; são pedagogistas experimentais, renovadores dos métodos de ensino envolvidos nas lidas escolares cotidianas. Dentre esses, é flagrante o espaço reservado a Coronel Francis Parker, diretor da Escola Laboratório da Universidade de Chicago criada em 1894 por John Dewey, e mentor do experimento curricular nela implantado, bem como a Sarah Louise Arnold, autora de livros destinados à escolarização elementar, dentre os quais a *Arnold Primer*, traduzida para o português e publicada em 1907, por encomenda de Oscar Thompson, então Diretor da Instrução Pública Paulista.

É provável que Köpke não tenha sido o primeiro e nem o mais judicioso do seu tempo, mas com certeza foi dos mais originais e bem fundamentados propugnadores dos procedimentos analíticos para o ensino da leitura nos meios educacionais brasileiros dos primórdios republicanos. É cabível pensá-lo como um exemplar daqueles intelectuais que, à época, se profissionalizavam e se especializavam em assuntos educacionais, gravitando entre os produtores ou criadores e os difusores do saber pedagógico. Tem cabimento também cogitar que esse seu duplo e concomitante engajamento tenha levado Rangel Pestana a honrosamente nomeá-lo seu *alter ego* em matérias educacionais (cf. HILSDORF, 1986; PANIZZOLO, 2006).

Diplomado por uma das poucas e eficazes instituições de formação de elites intelectuais e políticas brasileiras, a Academia de Direito de São Paulo, na qual tudo se aprendia nas artes do bem-falar, mas não necessariamente do bem-pensar e do bem-agir, João Köpke não guardou, ao longo do tempo, a verborragia eruditista dominante entre os seus contemporâneos sobre os quais, quer nas lidas congressuais quer nas acadêmicas, pesavam somente os encargos da persuasão, uma vez que estavam livres das

mais modernas práticas de demonstração de provas documentais ou factuais que se impunham crescentemente nos ambientes científicos a partir de universidades européias e norte-americanas.

Dirigidos aos seus pares em assuntos educacionais, os textos de Köpke de 1902 e 1903 sinalizam para um novo estilo em que o esforço de convencimento vem diretamente associado à apresentação de evidências nascidas dos seus próprios experimentos ou de fontes abalizadas. Köpke se revela, até os últimos escritos de 1916, crescentemente atualizado com as mais novas tendências da Pedagogia e da Psicologia quer européias quer norte-americanas.

Além disso, tinha familiaridade com a língua inglesa, além da espanhola, da italiana, e da francesa, bastante conhecida dos ilustrados da época. A habilidade de leitura da língua inglesa já lhe estava plenamente constituída quando, saído da Academia de Direito, após breve interregno como promotor público, Köpke passou a se dedicar ao magistério, compartilhando-o com Rangel Pestana, Caetano de Campos, Américo Brasiliense, para citar apenas alguns dos seus parceiros de lidas pedagógicas. Com essa habilidade, Köpke pode buscar fontes originárias de países anglófonos e lê-las diretamente na língua original, dispensando, assim, as intermediações usuais, tanto das traduções para o Francês ou o Espanhol de obras escritas originariamente no Inglês, quanto dos relatos europeus sobre a escola ou a pedagogia norte-americanas, dentre os quais se sobrepõem os de Hippeau e de Buisson.

Esses são alguns dos traços do intelectual João Köpke que, de maneira bastante singular, se reportava a autores e obras que mal haviam entrado no circuito internacional, bem como estudava os relatos de iniciativas escolares que mudariam a configuração pedagógica e escolar dos Estados Unidos e de algumas regiões da Europa; na sua grande maioria, eram desconhecidos daquelas primeiras gerações de pedagogistas

brasileiros envolvidos quer na modernização do ensino quer na instalação do regime republicano no Brasil.

A César o que é de César

Para se ter uma idéia mais clara e articulada da inflexão operada por João Köpke no perfil dos autores e no padrão de referências utilizadas foram compostos os quadros abaixo. Neles é possível visualizar três características já apontadas, além de uma quarta que será a seguir detalhada.

Quanto às três características anteriormente expostas, são elas: a) a focalização dos filósofos-cientistas/empírico-experimentais; b) a eleição das psicologias empírico-experimentais como suporte para a renovação pedagógica e c) a prevalência das pedagogias extraídas da experiência.

No Quadro 1 está registrada uma quarta característica das fontes citadas por Köpke em defesa do seu método analítico para o ensino da leitura aos quais confere legítima autoridade para dirimir dúvidas, dissipar equívocos ou mesmo amortecer os golpes a que vinha sendo submetido, bem como dos autores que ganham proeminência de 1896 a 1916 ou, ainda, da vertente da “boa psychologia”, como o próprio Köpke qualifica as bases nas quais apóia seu método de ensino e os procedimentos didáticos que a ele se vinculam.

Foram registrados 29 nomes aludidos como fontes inspiradoras ou de fundamentação, dos quais 19 constam como autores de estudos originais e 10 como mentores de experiências pedagógicas inovadoras ou autores de materiais de destinação didática. Entre os primeiros constam apenas um norte-americano e um europeu que imigrou para os EUA quando criança e lá permaneceu; os demais são europeus que permaneceram no Continente de origem; no segundo grupo, todos são norte-americanos.

Nos limites deste artigo, interessa focalizar os autores de estudos originais, ou seja, os produtores de saber filosófico ou científico – independentemente de terem publicado, também, escritos de destinação didática ou de vulgarização –, considerando tanto a distribuição quanto a frequência e os contextos em que são citados.

Dezenove (19) nomes foram registrados, dentre os quais constam: sete nascidos na Grã-Bretanha; dois alemães; dois franceses, um norte-americano e um suíço. Neles estão concentrados 82% das citações, ou seja, é o grupo dos autores mais frequentes nos textos de Köpke aqui abordados²; entretanto, comparecem com peso bastante diferenciado e com grande variação no tempo, do primeiro texto de 1896 aos escritos de 1916.

Quadro 1 – Frequência dos autores citados por João Köpke (1896-1917).

Autores	F
Alexander Meiklejohn	6
Granville Stanley Hall	6
Joseph Jacotot	4
William Benjamin Carpenter	3
Alexander Bain	2
Friedrich Froebel	2
Isaac Taylor	2
Percival Ashley Chubb	2
Gabriel Compayré	1
James Sully	1
Johann Bernhard Basedow	1
Johann Heinrich Pestalozzi	1
William Thierry Preyer	1

² Não foi possível situar os outros seis nomes que completam a lista, uma vez que são mencionados de passagem e, em alguns casos, constam com grafias diferentes.

Destaque-se, de um lado que: Jacotot, Froebel e Pestalozzi são referidos nos dois primeiros textos, e se apagam nos demais, sendo que Jacotot com bastante ênfase ao início; Compayré – é mencionado apenas no primeiro texto em meio a um rol de outros nomes; Basedow – é mencionado em 1916 em contexto um tanto difuso.

De outro lado, estão os outros oito autores; aparecem em momentos distintos e apresentam frequências bastante diferenciadas, no entanto, a análise empreendida dá sustentação ao entendimento que Köpke selecionou e reuniu esses autores como uma constelação na qual ancora seus argumentos em favor do método analítico para o ensino da leitura: cada um dos autores ocupa uma posição específica e exerce uma função em relação ao conjunto.

Não se trata de pensar essa constelação já constituída quando da primeira conferência de 1896; assim, não se apresenta em cada texto isoladamente; a sua inteira configuração só se deu a partir da análise textual, intertextual e contextual dos cinco escritos.

Preyer, Sully e Taylor, por exemplo, aparecem apenas no primeiro texto com uma ou duas referências, sendo que a Taylor é conferido maior relevo³. Bain aparece no primeiro texto e

³ Alguns dos títulos publicados:

* PREYER, Willism. (1888-1889). *Mind of the child*. New York: Appleton. Originalmente publicado em 1881, o livro reuni importantes artigos sobre a psicologia da criança.

* SULLY, James. (1874). *Sensation and intuition: studies in psychology and aesthetics*. London: H.S. King; _____. (1892). *The Human Mind*. London; Longmans, Green & co.; _____. (1895). *Studies of Childhood*. New York: D. Appleton.

* TAYLOR, I. (1883). *The Alphabet: an Account of the Origin and Development of Letters*. London, K. Paul, Trench & co.; _____. (1864). *Words and Places: or Etymological Illustrations of History, Ethnology, and Geography*. London; Cambridge: Macmillan and Co.; _____. (1874). *Etruscan Researches*. London; Cambridge: Macmillan and Co.

reaparece no último⁴. Chubb e Carpenter surgem apenas na conferência de 1916, ocupando espaço de razoável relevo⁵. Por fim, Meiklejohn e Stanley Hall, respectivamente, o inglês que imigrou para os EUA com oito anos de idade e o único norte-americano nativo desse rol de autores⁶.

⁴ Alguns dos títulos de:

* BAIN, Alexander: (1855). *The Senses and the Intellect*. London: Parker; _____. (1859). *The Emotions and the Will*. London: Parker; _____. (1870). *Logic*. London: Longmans, Green, Reader & Dyer.; _____. (1872). *Mind and Body*. London: Henry S. King.; _____. (1879). *Education as a Science*. London: C.K. Paul. Além dos manuais/compêndios escolares que contam com grande número de reedições: *Higher English Grammar* (1863); *Manual of Rhetoric* (1866); *Manual of Mental and Moral Science* (1868); *A First English Grammar* (1872); *Companion to the Higher Grammar* (1874); *Rhetoric* (nova ed.1887, 1888); *On Teaching English* (nova ed.1887, 1888).

⁵ Alguns das obras de:

* CHUBB, Percival A.: (1893). Editor of *Essays of Montaigne*. London: s/e; _____. (1902). *The teaching of English in the elementary and secondary school* New York: Macmillan Co.; _____. (1931). *On the religious frontier: from an outpost of ethical religion*. New York: Macmillan Co.

* CARPENTER, William B. (1839). *Principles of general and comparative physiology, intended as an introduction to the study of human physiology, and as a guide to the philosophical pursuit of natural history*. London: John Churchill; _____. (1844). On the microscopic structure of shells. *Report of the 14th meeting of the British Association for the Advancement of Science held at York*, p. 1-24; _____. (1852). "On the Influence of Suggestion in Modifying and directing Muscular Movement, independently of Volition", *Royal Institution of Great Britain, (Proceedings)*. (12 March 1852), p.147-153; _____. (1874). *Principles of Mental Physiology, with their Applications to the Training and Discipline of the Mind, and the Study of its Morbid Conditions*. London: King; _____. (1888). *Nature and man: essays scientific and philosophical*. London: Kegan Paul, Trench & Co.

⁶ Seleta de títulos publicados por Meiklejohn e Stanley Hall:

* MEIKLEJOHN, Alexander. (1920). *The Liberal College*. Boston: Marshall Jones; _____. (1923). *Freedom and the College*. New York, Century. _____. (1942). *Education between Two Worlds*. New York, London: Harper & Brothers; _____. (1948). *Free Speech and its Relation to Self-Government*. _____. (1960). *Political freedom; the constitutional powers of the people*. New York: Harper.

Quadro 2 – Origem dos autores citados por João Köpke (1896-1917).

Autores	Nascimento	País de origem	País de destino
Alexander Bain	1818-1903	Grã-Bretanha [Escócia]	-
Alexander Meiklejohn	1872-1964	Grã-Bretanha [Inglaterra]	Imigrou para os EUA em 1880
Friedrich Froebel	1782-1852	Alemanha	-
Jules Gabriel Compayré	1843-1913	França	-
Granville Stanley Hall	1844-1924	Estados Unidos	-
Isaac Taylor	1829-1901	Grã-Bretanha [Inglaterra]	-
James Sully	1842-1923	Grã-Bretanha [Inglaterra]	-
Johann Bernhard Basedow	1724-1790	Alemanha	-
Johann Heinrich Pestalozzi	1746-1827	Suíça	-
Joseph Jacotot	1770-1840	França	-
Percival Ashley Chubb	1860 – 1960	Grã-Bretanha	Transferiu-se para os EUA em 1889
William Benjamin Carpenter	1813-1885	Grã-Bretanha [Inglaterra]	-
William Thierry Preyer	1841-1897	Grã-Bretanha [Inglaterra]	Transferiu-se para a Alemanha em 1855

Fonte: BORING (1950); FLANNERY (1995), WOODWARD, ASH (1982).

Stanley Hall surge nas páginas finais do primeiro texto para retornar com toda a força nos dois textos de 1916;

* HALL, G. Stanley. (1878). Notes on Hegel and His Critics. *Journal of Speculative Philosophy*, Nº12, p. 93-103; _____. (1881). Aspects of German Culture. Boston: James R. Osgood & Co.; _____. (1882). The Moral and Religious Training of Children. *Princeton Review*, Nº 20, p. 26-48.; _____. (1892). Moral Education and Will Training. *Pedagogical Seminary*, Nº 2, p. 72-89.; _____. (1904). Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. New York: Appleton; _____. (1911). Educational Problems. London, New York: Appleton; _____. (1923). *Life and Confessions of a Psychologist*. New York: Appleton.

Meiklejohn surge na carta de 1902 e a ele é dedicado integralmente o escrito de 1903, retornando nos dois textos finais.

Para Köpke, funcionam conjugadamente como organizadores da constelação de autores, obras e experiências; operam como pedra angular com os quais dimensiona os projetos pedagógicos em disputa e se orienta em meio à avalanche de informações que lhe chegam pelas ciências e pelas experiências que despontam por todos os lados.

É possível identificar pelo menos 5 eixos que neles se articulam:

- a) o exame empírico experimental da cognição humana;
- b) a subordinação das pesquisas sobre a mente ou a capacidade humana de inteligência ao evolucionismo darwiniano, com especial ênfase ao sentido de desenvolvimento e ao caráter adaptativo implicados nos atos cognitivos;
- c) a inscrição da criança como objeto privilegiado de investigação; como corolário;
- d) a eleição das instituições e dos procedimentos de ensino como alvos privilegiados quer de estudo quer de intervenção e, ainda,
- e) o entendimento da linguagem, escrita ou falada, como expressões máximas da vida mental uma vez que nela se condensam os esforços de sobrevivência da espécie humana; dito de outra forma, a linguagem entendida como instrumento e veículo da cognição, bem como o seu índice por excelência.

Não se tem aí características genéricas que se possa utilizar em tantos outros autores e em tantas outras constelações de pensamento que emergiram ao longo do século XIX e começo do XX. Köpke reuniu em favor do método analítico um grupo bastante peculiar, de feições muito singulares. Excetuados Taylor e Meiklejohn, os demais são nomes decisivos na constituição da Psicologia como disciplina autônoma carreando para dentro dela a temática em torno da mente e da inteligência, os

procedimentos das ciências naturais e as abordagens da Fisiologia: Bain, Carpenter e Preyer foram fundamentais nesse processo; no caminho por eles aberto, seguiram Sully e Stanley Hall. Carpenter e Preyer aportaram nas pesquisas sobre o desenvolvimento mental humano vindos, respectivamente, da Zoologia e da Medicina que os colocou, pronta e diretamente em contato com as revoluções que andavam se dando no campo das ciências naturais e biológicas⁷ (CRAWFORD, 1915; MARSHALL, 1984; ROSS, 1972).

O livro de Preyer *The mind of the child*, publicado em dois volumes, entre 1888 e 1889 marca a entrada da criança no campo dos estudos psicológicos sistemáticos. Stanley Hall providenciou a sua imediata tradução para o Inglês e nele incluiu uma densa introdução para torná-lo palatável ao puritanismo norte-americano. Poucos anos depois, com a entrada franqueada nos kindergartens, Hall replica o estudo de Preyer e dos seus resultados deriva uma seqüência de artigos e conferências que culminaram na criação da disciplina específica para o estudo da criança, o *child studies*, na qual se pretendia a confluência de abordagens, incluindo a pedagógica, sob a batuta da psicologia de base experimental. Na mesma direção de Preyer e Hall, Sully se dedica ao estudo da criança e da infância.

A Köpke interessaram largamente os resultados dessas investigações sobre as estruturas e os processos de cognição e sobre o desenvolvimento mental da criança em particular, tanto quanto o interessaram os escritos sobre educação saídos da pena daqueles homens de ciência que se envolveram intensamente com a reforma da escola e do currículo e a modernização dos métodos do ensino em seus países⁸.

⁷ Preyer defendeu a primeira tese de doutorado na Alemanha de orientação darwiniana.

⁸ De Taylor e Sully não se tem notícias de equivalente envolvimento com o ensino elementar e secundário

Nesse campo, é Meiklejohn que o auxilia a compor a idéia da modernidade escolar e pedagógica.

Bain, Chubb, Carpenter e Preyer estenderam o raio de suas intervenções pedagógicas no tempo e no espaço por meio de manuais e livros didáticos com edições que atravessaram diferentes reformas de ensino ao longo do século XX. Esses materiais de ensino serviram para Köpke moldar seus livros de leitura e séries graduadas para a escola primária e secundária.

A síntese singular que ele realiza desse conjunto homogêneo e ao mesmo tempo diversificado de referências, contudo, não ter se ancorado efetivamente no lugar e no papel que os seus autores destinaram a língua, à linguagem e, por decorrência, à literatura como a mais alta expressão do homem civilizado.

Stanley Hall, Sully e Preyer estudaram os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância. Bain e Taylor revolucionaram os estudos filológicos, lógicos e gramaticais da língua inglesa. Suas pesquisas alteraram os padrões do ensino do Inglês nas escolas inglesas e escocesas, que estenderam para outros territórios da Grã-Bretanha. Ambos provocaram a criação da disciplina Literatura Inglesa nas universidades britânicas, que Bain assumiu pela primeira vez, em meados do século XIX, quando lecionava na Universidade de Aberdeen, na Escócia. Por sua parte, os estudos filológicos de Taylor afetaram os padrões até então dominantes de explicação da origem do alfabeto utilizado pelos povos que deram origem ao Inglês arcaico.

Guardadas as proporções de tempo e espaço, Percival Chubb ocupa, nos Estados Unidos, lugar equivalente no que tange à radical mudança nos padrões de ensino da língua inglesa.

O uso das fontes

○ que Köpke apanhou desses oito autores e como os articulou coerentemente?

A subordinação dos procedimentos de ensino aos processos do desenvolvimento mental; partindo da análise para a síntese repetimos, diz Köpke, “a lei do nosso processo” (cf. KÖPKE, 1896, p. 25). Köpke se apóia em Bain, Carpenter, Preyer e Hall para realizar a tal subordinação; ao fazê-lo chamou em socorro as referências matriciais da psicologia do desenvolvimento mental que tomou a vereda aberta por Darwin para atacar as interpretações cartesianas e kantianas dominantes. Com isso, Köpke entrou em rota de colisão tanto com os procedimentos tradicionais de ensino que guiavam o aprendizado da leitura e da escrita como se a criança portasse as mesmas condições mentais de aprendizagem do adulto, quanto com outras vertentes evolucionistas. Nesse caso, há de se atentar para as discordâncias implícitas de Köpke com o evolucionismo positivista de Spencer, bastante difundido entre os pedagogistas brasileiros da época, que mantinham rígido entendimento da mente infantil uma vez que pensavam a evolução como processo para realização natural e necessária de etapas pelas quais a espécie teria passado.

Assim se pode compreender a sensibilidade de Köpke para o problema da sobrecarga [*surmenage*] que se impõe sobre a criança quando submetida a exigências cognitivas incompatíveis ou a estímulos inconsistentes com a sua experiência (cf. Köpke, 1986).

É nesse sentido que Stanley Hall funciona para Köpke como pedra angular da “boa psicologia” de que se vale para a sua “boa pedagogia”. Em Hall encontrou a criança no centro dos estudos sobre a vida mental e os processos de cognição, bem como viu os primeiros esforços de colocar as descobertas dos estudos sobre a criança (*child studies*) a serviço da reforma da escola e do ensino.

Köpke reteve como suas fontes centrais nomes associados a radicais reformas escolares e pedagógicas a partir dos seus países de origem. Sem exceção, os oito astros da constelação köpkeana investiram na mudança dos currículos e dos métodos de escolas

elementares e secundárias. No caso de Bain, Chubb, Carpenter e Preyer, as suas iniciativas pedagógicas renovadoras se patentearam e se espraíram no tempo e no espaço por meio de manuais e livros didáticos que serviram, mais das vezes, para a difusão de suas próprias descobertas científicas. Köpke se utiliza, em várias passagens, desses materiais pedagógicos para sustentar a organização que adotara em seus próprios mais didáticos.

Nesse âmbito pedagógico, Köpke reuniu expoentes do processo de modernização da Língua Inglesa e do seu ensino, quer na Grã-Bretanha quer nos Estados Unidos.

Bain realizou estudos sobre a Gramática e a Lógica da Língua Inglesa, submetendo-as ao crivo das análises da mente e dos processos mentais adaptativos. Com base nos resultados obtidos, elaborou novos padrões de ensino de gramática língua inglesa e composição, que se espraíram da Escócia para outros países de língua inglesa por meio de manuais didáticos de Gramática. Coube também a Bain assumir a primeira cadeira de Lógica e Literatura Inglesa criada na Escócia; nela, potencializou o estudo da literatura inglesa para o domínio da língua e o conhecimento da cultura.

Por outros caminhos, Isaac Taylor, contemporaneamente, empreendia estudos filológicos em línguas antigas e modernas adotando procedimentos comparativos relativamente desconhecidos. Seus resultados derrubaram interpretações consolidadas sobre a origem e difusão da língua inglesa, bem como da passagem do Inglês arcaico para o moderno que tem em Shakespeare sua máxima expressão literária. Com isso, Taylor escreveu obras sobre a formação do alfabeto e da língua sobre os quais se apoiaram as reformas do ensino da língua inglesa no que se incluiu o uso da literatura.

Chubb é apontado, nos Estados Unidos, como um marco no processo de mudança dos antigos padrões do ensino da língua inglês adotados nas escolas norte-americanas. Seguindo o rastro dos seus antecessores e, como ele, cidadãos britânicos, Chubb

investira na Inglaterra de origem na modernização do ensino da língua visando os jovens ingleses, portanto, falantes nativos. Seus intensos contatos com os EUA, e principalmente sua decisão de para lá se mudar, deram a Chubb a oportunidade de alargar os horizontes das mudanças pedagógicas pretendidas: nas escolas, nas fábricas, nas ruas dos EUA, como em nenhum país da Grã-Bretanha, e quiçá do mundo, se mesclavam centenas de línguas e dialetos trazidos não só pelas levas de imigrantes estrangeiros como pelos próprios nativos originários de ambientes culturais e sociais muito distintos.

Os EUA se afiguraram para Chubb um laboratório onde se podia testar infinitas alternativas para o ensino da língua não só ao falante nativo como ao estrangeiro a ser ajustado às regras lingüísticas do novo país. Chubb investiu centralmente nos procedimentos de ensino que colocavam o aprendizado escrito e falado da língua no instrumento-chave para o mergulho do aprendiz na cultura inclusiva; com isso, trabalhou em favor da inclusão, como material pedagógico, de uma enorme gama de textos da vida cotidiana.

Por fim, Meiklejohn que funciona como chave-mestra com a qual do ensino da língua, a leitura e a escrita a um projeto educacional de maior escopo. O “livrinho” de Meiklejohn *“The problem of teaching to read”*, ao qual Köpke dedica um artigo, fala dos problemas implicados no ensino da leitura que decorrem de ser a língua a máxima ferramenta da mente para o conhecimento e o instrumento por excelência para o pertencimento em uma civilização.

É de Meiklejohn que Köpke extrai a inspiração para, em diferentes passagens dos seus cinco textos, remeter à civilização grega de onde extrai exemplos de literatura e do significado da expressão escrita. Meiklejohn testou, em mais e um experimento escolar em que esteve envolvido, o abandono de currículos fechados em favor do estudo de temas: no primeiro ano, o estudo da civilização grega; no segundo, a civilização inglesa; os estudos

desses temas poderiam se prolongar pelo tempo que se considerasse necessário para que os alunos tivessem ensejo de adquirir crescente domínio da palavra escrita e falada, e para que aumentassem suas habilidades de compreender aquelas civilizações por meio da palavra escrita.

Consideração final

Desde a publicação de sua primeira cartilha, em 1874, Köpke se viu envolvido em celeumas que projetavam o perímetro dos assuntos pedagógicos, para muito além das suas agências e dos seus agentes. Embora não tenha se furtado aos embates, as ações e reações de Köpke sugerem, de um lado, certa indisposição em face das questões político-filosóficas levantadas pelos seus opositores, que a um só tempo elidiam os reais problemas de instrução das crianças e dos jovens, tal como os compreendia, interceptando a adoção de procedimentos eficazes, como aqueles que estava a oferecer seja por meio de iniciativas institucionais seja na forma de materiais de destinação didática.

Ainda que agastado, por quase quatro décadas, Köpke não se furtou aos combates; contudo, resistiu milimetricamente a adotar as armas dos contendores. Bem ao contrário, aos ataques políticos, respondeu com projetos pedagógicos de contornos cada vez mais nítidos; em face das incursões filosófico-especulativas contrárias, comprometeu crescentemente os assuntos de ensino com as novas ciências do homem, radicalizando as bases da escola no campo empírico e os procedimentos do bem ensinar, no saber experimentado.

Referências

BORING, E.G. *A History of Experimental Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc., 1950.

BRASLAVSKY, Berta P. de. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos/USP, 1971.

BRASLAVSKY, Berta P. de. *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

BRITO, Joaquim. 1902. Cartilha moderna. *Revista de Ensino*, n°2, p.322-5, jun.

CRAWFORD, Mary. The Laboratory Equipment of the Teacher of English. *The English Journal*, Vol. 4, N° 3 (March), p. 145-151, 1915.

DORDAL, Ramon Roca. 1902. Métodos de leitura: Cartilha moderna. *Revista de Ensino*, n°2, p.213-25, jun.

FLANNERY, Kathryn T. The Challenge of Access: Rethinking Alexander Bain's Reformist Pedagogy. *Rethoric Review*, vol 14, n° 1 (Fall), p. 5-22, 1955.

KÖPKE, João. *Método rápido para aprender a ler*. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1874.

_____. *Método racional e rápido para aprender a ler sem soletrar; dedicado à infância e ao povo brasileiro*. 2ª ed. São Paulo: A. L. Garraux, 1879.

_____. *A leitura analítica*. (Conferência proferida em 1 de março de 1896). São Paulo: Typ. a vapor de Hennies Irmãos, 1896.

_____. Ensino da leitura. *Revista de ensino*. São Paulo, v.1, n° 4 (out), p. 772-93, 1902.

_____. Ensino da leitura. *Revista de ensino*. São Paulo, v.1, n° 6, p. 1775-96, 1903.

_____. *O método analítico no ensino da leitura*. (Carta aberta aos professores A. O. Barreto, Carlos A. Gomes Cardim e Mariano de Oliveira). São Paulo: Seção de obras de O Estado. São Paulo: *O Estado de S. Paulo*, 1917.

_____. O ensino da leitura pelo método analítico. (Conferência proferida em 11. maio. 1916). *Revista Educação*. São Paulo, v. 33, n° 46-7 (jan-jun), p. 115-52, 1945.

MARSHALL, Kristine E. A Passion and An Aptitude: Turn-of-the-Century Recommendations for English Teacher Preparation. *The English Journal*, Vol. 72, N° 3, p. 63-70, 1984.

PANIZZOLO, Claudia. *João Köpke e a escola republicana: criador de leituras, escritor da modernidade*. São Paulo: PUC-SP, 2006 (tese de doutoramento).

ROSS, Dorothy. *G. Stanley Hall: The Psychologist as Prophet*. Chicago: University Chicago Press, 1972.

WOODWARD, William R., ASH, Mitchell G. (Eds). *The Problematic Science: Psychology in Nineteenth-Century Thought*. New York: Peger, 1982.

Mirian Jorge Warde – Universidade Estadual Paulista – UNESP-Araquara. E-mail: mjwarde@uol.com.br

Claudia Panizzolo – Universidade Federal de Alfenas – Unifal. E-mail: claudiapanizzolo@uol.com.br

Recebido em: 15/05/2009

Aceito em: 20/12/2009