

Revista do **MENSINO**



Publicação da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul

ANO VIII— N.º 57

NOVEMBRO 1958

Cr\$ 30,00

Silêncio! Pastorinhos

(DA REVISTA SCUOLA J.M.)
MÚSICA DE V. BRUNELLI

LENTO MAESTOSO

4-5° ANOS PRIMÁRIOS

Si - lêncio pas-tor-zin-hos que che-gais dos verdes campos sobre a palha o Me-
ni-notão que-ri-do está dormindo.
vossos presentinhos
ces-tes lá dos céus O Me-ni-no dorme quieto e lá fa-ra está tão frio
peço não can-teis que Ele po-de-se-a-cor dar
ra-i o Deus Me-ni-no Jesus dorme e no seu rosto se re-fle-te o Para-i-so.

A seus pés de-va-ga-ri-nho Dei-xai
Si-len-ciosas, be-los an-jos que des-
fa-zei tudo com cui-da-do Ado-



ÍNDICE

COMUNICADO DO CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS

2

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Higiene Mental — Prof. Gonçalves Fernandes

6

FALAM OS EDUCADORES BRASILEIROS

Prof. José Arthur Rios — Prof. Generice Vieira

4

DIREÇÃO DA APRENDIZAGEM

Alguns tipos de trabalho em grupo para técnicos, diretores e professores — Prof. Juracy C. Marques

2

Sugestões para organização ou reorganização de jornais infantis

12

Os Dez Mandamentos da Educação Infantil

14

Objetivos do Ensino da Aritmética e das Nocções de Geometria na Escola Primária — Prof. França Campos

37

A Grandeza do Homem — Prof. M. Tereza de Cristo Lézier, O. S. U.

2

A Escola Primária e sua Função — Prof. Ruth Ivoty T. da Silva

12

Ensine a Desenhar — Prof. Gilda B. Bastos

14

Eu Sei Fazer Continhas — Prof. França Campos

31

Eu Quero Fazer Contas — Prof. França Campos

31

Burrinho Proc-Troc — Prof. França Campos

31

Jogo — Prof. Gilda G. Bastos

32

A Escola Praiana — Dra. Maria Nadyr de Freitas

32

Sugestões Para a Organização de um Plano de Estudos a Ser Desenvolvido nas Escolas Praianas de Torres e Tramandaí — Dra.

34

Maria Nadyr de Freitas e Prof. Olga Bragança Maciel

35

Observações e Experiências

Pêso do Ar

10

Educação Artística

Burro Feliz — Prof. M. Maria José

15

Sambo, o Pratinho — Profs. Maria Modenese e

17

Vera Aparecida Paulista Sampaio

Poesias

Ser Mestra — Prof. Elisa Gil Borowski

5

Prece — Vicente Guimarães

11

Imagem do Brasil — B. Rezende

11

Pelo Brasil — Maria Nunes de Andrade

15

O Verão — Iza Coelho Júnior

15

O Nascimento de Jesus — Adaptação de Waleska Paixão

18

Menino Jesus — Prof. Edvete Rodrigues da Cruz Machado

25

Educação Rural

Culturas de Hortalícias — Combate às Doenças e Pragas

20

Educação Pré-primária

Vida e Educação no Jardim de Infância — Prof. Heloiza Marinho

23

Da Influência do Jardim de Infância na Promoção na 1.ª Série — Prof. Heloiza Marinho

24

Sombrias Chinesas — Prof. Gilda G. Bastos

24

Cartões de Felicitações

25

Da Jardineira Para a Jardineira

26

Enfeites Para a Árvore de Natal

27

Educação de Adolescentes e Adultos

A Formação de Professores Especializados em Educação de Adolescentes e Adultos, para "Comunidades Pequenas" — Prof. Daisy Araújo Régo

51

Da Necessidade do Professor Conhecer as características do Aluno Adulto — Prof. Dulcie Kanitz Vicente Vianna

54

ASSUNTOS DIVERSOS

A Lenda da Árvore de Natal

26

Trecho de um Trabalho da Prof. Annunciatia Ramos Chaves

26

I Congresso Infantil Brasileiro de Economia

56

RESPONDENDO A PERGUNTAS

O Recreio Deve Ser Livre ou Dirigido? — Prof. Suelly Aveline

60

O Que Fazer com as Crianças Vadias? — Prof. Suelly Aveline

60

COMENTÁRIOS BIBLIOGRÁFICOS

Alguém Está à Minha Espera — Prof. Generice Vieira

61

Trapéiros de Emaús — Prof. Generice Vieira

62

Bibliografia Infantil

63

NOTA DO SERVIÇO DE SUPERVISÃO TÉCNICA DA REVISTA DO ENSINO

O Serviço de Supervisão Técnica da Revista do Ensino se reserva o direito de, não só aceitar ou rejeitar as colaborações enviadas, como ainda, o de apor notas esclarecedoras àqueles que, em algum aspecto, possam colidir com a orientação da Secretaria de Educação e Cultura.

Ofício Circular № 254

Sr. Diretor

O recreio ou "hora de reparação", prática de grande importância e valor na escola, merece atenção acurada e esclarecida orientação por parte dos senhores professores.

Como sabemos, a fadiga física e mental predispõe desfavoravelmente ao trabalho, provocando distrações, tédio desinteresse e toda sorte de reações de derrota orgânica. Isto é, o trabalho escolar continuado, forçando a criança a uma mesma posição durante algum tempo constrangendo-a a atividade "regular", tende a tornar uma atitude negativa face à escola.

Assim sendo, a organização escolar vale-se do recreio que, renovando as energias físicas e psíquicas, normaliza os processos fisiológicos e age como estimulante da energia e do interesse. Por outro lado, a atividade recreativa também descarrega a necessidade orgânica de movimentação, estabelece equilíbrio funcional e torna os alunos calmos e disciplinados.

Tem ainda o recreio a função de satisfazer interesses sociais e morais, habilitando o aluno à vida em sociedade e grupo, disciplinando-o, ajustando-o ao auxílio mútuo e à cooperação, habilitando-o ao auto-controle e à disciplina grupal e social.

Quanto ao mestre, o recreio lhe permitirá observar o aluno em livre e espontânea manifestação, fora da atividade disciplinada da classe. É no recreio que, quase sempre, o aluno manifesta sua verdadeira individualidade.

Convém salientar, ainda, que entre as vantagens de caráter individual e social do recreio, figura a melhoria progressiva do linguajar do aluno ao contato social amplo e franco com os demais colegas e professores.

Face, pois, à importância da hora de recreação, na escola, encareceremos a necessidade de os senhores professores assistirem seus alunos durante a referida hora.

Não é aconselhável o recreio, sem assistência docente, razão por que o Regimento Interno das Escolas Primárias do Estado, prescreve em seu Cap. VIII;

Art. 56. — Cada classe será acompanhada da respectiva professora.

Art. 57. — Não se privará, em caso algum, o aluno desse descanso necessário. Se, por motivos de ordem disciplinar, for aconselhável o afastamento temporário de determinado aluno do recreio coletivo, serão-lhe concedido, em local ou hora diferente, o tempo de repouso ao ar livre, a que tem direito.

Art. 58. — Deixando-se toda a espontaneidade aos alunos, durante a Hora da Reparação, poderão os mesmos ocupá-la com jogos ou atividades recreativas de sua livre escolha e de acordo com os seus interesses.

Art. 59. — Cabe à professora de Educação Física e às professoras de classe dispensar assistência recreativa aos escolares, sempre que estes solicitarem ou quando esses professores observaram a necessidade de sua interferência.

Tendo em vista que nem todas as escolas possuem prédios e instalações ajustadas aos seus objetivos, compete à Direção e ao corpo docente, estudar, em face das condições locais, a modalidade que melhor satisfaça às exigências da hora de reparação, não esquecendo os dias chuvosos ou de frio excessivo. Os próprios alunos deverão participar do planejamento, trazendo sugestões e realizando pequenos projetos de execução de material recreativo, para jogos de pátio ou salão. Existe, outrossim, bibliografia especializada, relativa ao assunto, que traz valiosas sugestões aos professores.

Contando com a valiosa colaboração da direção e dos professores dessa escola no sentido de dar cumprimento às disposições regulamentares no que concerne à "hora de reparação" ou recreio, apresentamos-lhe, nesta oportunidade,

Cordiais saudações
Alda Cardoso Kremer
Diretora do C.P.O.E.

Alguns Tipos de Trabalho em Grupo Para Técnicos, Diretores e Professores

Prof. Juracy C. Marques
Do C.P.O.E. — P. Alegre.

Modernamente os trabalhos referentes ao processo ensino-aprendizagem se acentuam em duas direções aparentemente opostas: o atendimento individual, por um lado, e o trabalho em grupo, por outro. O atendimento individual é acentuado em vista dos progressos da psicologia relativos à compreensão das formas de aprendizagem destacarem aquêle aspecto de que toda aprendizagem é auto-aprendizagem, supondo, portanto, uma experiência individual. Cada indivíduo vive cada situação de acordo com seus esquemas próprios de pensamento, em função de suas experiências anteriores e com seu ritmo próprio. Daí a necessidade de atendê-lo individualmente. Há, no entanto, necessidade também, de orientá-lo no sentido

da convivência. E para tanto, propiciar situações favoráveis ao desenvolvimento do indivíduo que revertam em experiências valiosas para o ajustamento consigo mesmo, com suas finalidades pessoais e com os outros, com suas maneiras específicas de pensar, agir e sentir. A arte de bem conviver, de aproveitar as lições trazidas na comunicação de experiências significativas, a arte de saber colocar-se no ponto de vista do outro, de saber ouvir e, sobretudo, de saber discordar com elegância, são algumas das atitudes que o trabalho em grupo pode desenvolver.

Vemos então que a oposição por nós apontada, no início, não é irreconciliável. Ao contrário, ela atende a duas necessidades fundamentais, entre outras, de

todo ser humano: desenvolver-se em conformidade com suas potencialidades individualizadoras e integrar-se num mundo social e cultural em ajustamentos harmoniosos e fecundos.

Dada a importância do trabalho em grupo e considerando sua crescente aplicação, entre nós, pareceu-nos conveniente apresentar aos professores, sempre se quisos de sugestões e inspirações para seus trabalhos, alguns tipos de trabalho em grupo, as formas de realizá-lo e as vantagens de sua utilização.

Os dois tipos mais empregados e conhecidos são o **seminário** e o **simpósio**, sendo, que o seminário é, sem dúvida, o de mais largo uso. Mas o que é um seminário? Como podemos caracterizá-lo?

Seminário é um tipo de trabalho em grupo em que todos os integrantes têm uma real participação, seja na apresentação de assuntos ou na discussão do mesmo. O assunto apresentado por um dos componentes, de forma geral e mais ou menos rápida, é discutido pelo grupo (no máximo 15 elementos e no mínimo 5) em todas as perspectivas consideradas importantes.

Um dos elementos do grupo deve anotar as discussões como subsídio para a elaboração das conclusões finais. Nos grandes grupos, quando os participantes são divididos em vários grupos, essas conclusões são apresentadas em Assembleia Geral, rediscutidas e aprovadas. De modo mais frequente, cada grupo trata de um determinado assunto e os participantes escolhem o grupo ao qual querem pertencer. Entretanto, pode-se organizar também um seminário, usando para a divisão de grupos o critério de ordem de inscrição; neste caso, os grupos estabelecem um rodízio pelas diversas salas nas quais são estudados os diversos assunto. Assim, todos têm oportunidade de discutir, ainda que em nível mais superficial, todos os assuntos.

O que caracteriza o **seminário** é, portanto, a apresentação de assuntos por participantes, a discussão desses assuntos em grupos e a comunicação de resultados, em forma de conclusões sob a orientação de um componente mais experimentado que coordena as discussões de grupo e um dirigente que supervisiona as atividades em geral.

O outro tipo de trabalho em grupo, também muitas vezes utilizado entre nós, é o simpósio. O **simpósio**, em muitos aspectos semelhante ao seminário, se caracteriza pela escolha de um assunto único que deve ser estudado sob vários ângulos e pela participação, mais acentuada, de um determinado número de elementos expressivos naquela especialidade ou assunto, objeto do simpósio. Há técnicos que apresentam os temas de estudo, os quais devem ser estudados pelos participantes através de debates e discussões. Os simposiastas mais experientes no assunto colaboram, esclarecendo e orientando os debates e discussões. Há momentos no desenvolvimento dos trabalhos de simpósio em que apenas alguns participam ativamente. A participação não é, portanto, tão livre e ampla como no seminário.

O **método de caso** é outro tipo de trabalho em grupo que começa a ser utilizado entre nós. No método de caso toma-se um caso real, ocorrido numa situação vivencial e apresenta-se aos participantes, reunidos em grupo. Esses devem discutir o caso, destacando as suas esferas de maior significação. O dirigente do grupo não deve apontar nenhuma solução, mas deve estimular o pensamento criador dos participantes para que

eles encontrem os melhores caminhos. Depois de algumas horas de discussão, se as soluções propostas ainda não forem de todo convenientes, o dirigente ou um seu colaborador, faz uma apreciação e respeito dos trabalhos em que elucida, por meio de fundamentações teóricas, alguns pontos básicos, esclarecendo assim as direções tomadas. O **método de caso** é de uma riqueza extraordinária e pode ser utilizado com vantagem nas reuniões de grupo de seminário e outros tipos de trabalho em grupo. Vemos aqui uma interrelação de tipos de trabalho. E a verdade é que raramente encontramos, nas organizações de trabalhos em grupo, um tipo puro. Geralmente os organizadores desses trabalhos são suficientemente inteligentes para atender às exigências e condições do tema, e principalmente, dos objetivos e dos participantes e, assim, estruturá-los da forma mais acertada, sem preocupação de seguir esta ou aquela exigência do nome que tomará. De acordo com a predominância de características será, então, denominado após sua organização.

As **mesas redondas** bastante difundidas entre nós, se caracterizam pelo fato de propiciar uma discussão entre membros de um grupo, mais ou menos homogêneo. Então, forma-se um grupo de especialistas de um determinado assunto que discute determinadas questões. Podem existir outros participantes que assistem a essas discussões e podem, em dado momento, perguntar. Geralmente essas perguntas são feitas por escrito, e encaminhadas à mesa.

Como já dissemos, a organização de trabalhos em grupo, como aliás todo e qualquer outro trabalho, tem como fator preponderante de seu êxito a capacidade e a imaginação criadora dos indivíduos responsáveis por ele. Daí ressalta que podemos organizá-los das mais diversas maneiras, o importante é que haja sempre uma forma atraente de apresentação de assuntos que provoquem participações dinâmicas de todos os membros do grupo.

Um dos trabalhos mais interessantes a que já assistimos nesse aspecto de que ora nos ocupamos, foi organizado da seguinte maneira: três figuras das mais representativas em suas especialidades, deveriam fazer, entre nós, três conferências, cada uma. Então o Seminário (assim foi chamado) dividiu os seus participantes em três grupos de vinte (máximo). Cada um dos componentes desses grupos recebeu apostilas, sobre assuntos que fundamentavam os temas das conferências. Estes assuntos foram discutidos em grupo sob a direção de um outro especialista. Cada grupo teve três reuniões preparatórias às conferências.

Após a realização dessas, os conferencistas mantinham um contato, com cada um dos grupos, em separado, para atender dúvidas e responder perguntas. Um outro aspecto interessante, desse trabalho, é que ele durou mais ou menos três meses, não tendo horários fixos. O Seminário se interrompia e continuava conforme a vinda dos conferencistas portadores de grande prestígio profissional e científico. As reuniões preparatórias eram convocadas e tinha início um outro momento de trabalho, assim que conseguiam os organizadores, fixar as datas das conferências.

E' muito comum que as melhores sugestões para trabalhos em grupo, saiam retiradas de Congressos, Jornadas e Convenções. Essas organizações permitem uma compreensão melhor e mais profunda de como podemos organizar os trabalhos em grupo mais restritamente.

(Continua na pág. 63)

José Arthur Rios

Assunto: Campanha Nacional de Educação Rural do Ministério da Educação e Cultura.

Por Generice Vieira



Dr. José Arthur Rios — hoje assessor legislativo do Senado Federal para Educação — planejou e coordenou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em seus primeiros anos de existência. Daí sua autoridade para informar sobre o espírito e as realizações desse empreendimento.

Talvez um dos aspectos mais significativos desta entrevista seja — para o professor primário — a perspectiva oferecida pela visão sociológica da escola. Ao referir-se à necessidade de "abrir os horizontes educacionais do professor", o conhecido educador insiste sobre uma condição essencial: integração da escola à vida da comunidade. De fato, se a escola não se projetar, efetivamente, além dos seus próprios muros para conhecer e participar dos problemas locais, baseando seu programa e métodos de trabalho nas necessidades e possibilidades reais do meio, não poderá exercer ação educativa; falta-lhe a condição primordial: autenticidade.

Referindo-se às idéias e princípios que inspiraram a criação da campanha de educação de base no País, esclarece o Professor José Arthur Rios:

— "A CNER, como é conhecida, pretendeu aplicar, pela primeira vez no Brasil, em escala nacional, as técnicas e métodos da educação fundamental, entendendo por isso o conjunto de meios pedagógicos capazes de recuperar educacionalmente nossas populações rurais, fazendo-as ter acesso, por suas próprias forças, a níveis e padrões de vida mais altos. Pela primeira vez tentou-se

conjugar, num plano pedagógico, o conhecimento do meio rural brasileiro, acumulado pelos cientistas sociais, e as técnicas modernas da educação de grupo. Desde 1950, em Pinhal, no Estado de São Paulo, a CNER procurou formar o tipo de educador de que precisava para essa tarefa. Tratava-se de reunir professores, médicos, agrônomos, enfermeiras, educadores sanitários e assistentes sociais num tipo de trabalho que exigia espírito de equipe e conhecimento das técnicas do trabalho de grupo.

A propósito da organização desses cursos de treinamento: — "O curso procurava dar os conhecimentos teóricos indispensáveis e, no mesmo tempo, ensinava os alunos a praticar as técnicas de grupo. No seu currículo incluiam-se sociologia rural, geografia agrária, educação sanitária, extensão agrícola, serviço social, métodos de pesquisa, educação de grupos e comunidades. Seu programa era organizado de modo a permitir que os alunos tivessem aulas à tarde e, pelo manhã, e praticassem numa localidade rural as técnicas pedagógicas. Em todo o curso, havia um projeto educacional, traçado e executado pelos próprios alunos. O ensino teórico viajava familiarizá-lo com as especialidades que não eram a sua, a fim de que pudesse cooperar com os colegas na equipe educacional."

— Essas equipes eram idênticas às missões rurais mexicanas?

— "A experiência brasileira inspirou-se não só nas missões rurais mexicanas como em outros tipos idênticos de educação fundamental realizados pela UNESCO em

vários países. Era, entretanto, muito complexa. Insistia, por exemplo, na contribuição sociológica à educação. Procurava realizar uma síntese mais rica de técnicas já verificadas em vários campos: a educação sanitária, a extensão agrícola, o serviço social de grupo, as técnicas audio-visuais e, de um modo geral, todos os processos empregados na educação de adultos. Procurava dar a seus métodos uma base sociológica, tentava fugir ao empirismo pedagógico que, até hoje, solapa os trabalhos da educação de adultos entre nós. Reagia também contra o paternalismo que impregna os esforços educacionais, em nosso País. Quase sempre faz-se educação para alguém, não com alguém. Em educação de adultos, todavia, a participação do educando é condição essencial. Enquanto a educação rural no México insistia mais na formação de professores e na técnica da missão rural, a CNER procurava experimentar outros métodos abrindo caminho a experiências novas na educação de adultos."

Focalizando os problemas da educação fundamental em nosso País, comenta: — "Há, ainda, pouca noção do que realmente caracteriza a educação fundamental ou educação de base. Quando fundamos a CNER, a educação de adultos no Brasil, com exceção de algumas experiências pioneiros, ainda se limitava à alfabetização e com esta se confundia. Agora, no I Seminário de Educação de Adultos de Porto Alegre verificamos que poucos progressos foram feitos. Falou-se muito em alfabetização; discutiram-se problemas de classificação funcional. No entanto, poucas contribuições foram oferecidas que revelassem novas experiências no campo próprio da educação de adultos. A maioria das pessoas presentes eram professoras que tinham uma experiência puramente escolar, curricular, portanto formal da educação de adultos. O que se espera hoje do educador de adultos é outra coisa: são experiências informais, extra-curriculares, extra-escolares. Não que a escola seja inviável para esse tipo de educação. A escola primária ou secundária pode ser um centro de irradiação educacional que atinja toda a comunidade. O problema não está na escola, na instituição, no edifício, no programa. Está no técnico e na formação que recebe.

O professor recebe, nas Escolas Normais ou nos Institutos de Educação, uma formação teórica que o condiciona estreitamente para determinados tipos de tarefa. Raramente aprende a ser um educador de comunidade. Confina-se na escola e não procura agir sobre as outras camadas da população. No Seminário da capital gaúcha sentia-se a falta de outros tipos de técnicos: agrônomos, educadores sanitários, assistentes sociais, que trouxessem ao plenário uma gama mais rica de experiências."

Condição que poderia vencer tais dificuldades: — "Abrir os horizontes educacionais do professor. Essa tarefa tem de começar necessariamente do alto, isto é, dos cursos de Pedagogia. Deve transmitir-se aos Institutos de Educação e às Escolas Normais. O tipo de sociologia que, geralmente se ensina nessas Escolas, não é suficiente para dar ao professor a visão objetiva e principalmente a perspectiva comunitária das localidades onde trabalha. Não o prepara o mestre para o papel que muitas vezes lhe cabe de liderança educacional. Não basta que a sociologia figure nos currículos das Escolas. É preciso que, sob esse rótulo, se ensine realmente a importância do grupo como instrumento educacional, a importância das diferenças de classe e cultura no processo educativo, a maneira de modificar ou criar novos hábitos, portanto, de acelerar a mudança social em uma coletividade, a liderança como meio de desenvolvimento do indivíduo e do

grupo. São problemas que raramente vemos tratados em currículos de Escolas Normais. No entanto, são eles exatamente que constituem o essencial da educação de adultos, tal como é praticada nos países mais avançados. Vamos mais longe: a formação do educador de adultos exige um centro especializado. Devíamos ter também nesse Patzcuaro."

— O Sr. se refere a um centro de formação de educadores de base?

— "Refiro-me a um centro onde se ensinem e se pratiquem, em bases experimentais, todos os métodos modernos de educação informal, quer se apliquem à educação das elites, constituindo, propriamente, o que se chama educação de adultos na Europa e nos Estados Unidos, quer se apliquem à recuperação das massas subdesenvolvidas. Patzcuaro visava especialmente este último aspecto. Padecia, entretanto, de diversas deficiências. Uma delas era pretender formar educadores para toda a América Latina, sem levar em conta as diferenças sociais e culturais gritantes existentes entre os diversos países. Desde o início de nosso trabalho na CNER pugnamos por um centro dessa envergadura. Nossos modestos centros de treinamento, que funcionavam com grande penúria de recursos, não tinham outra finalidade que preparar a fundação desse centro maior, destinado a formar técnicos de educação de base que pudessem auxiliar Estados e Municípios, entidades públicas e particulares nesse trabalho. Esses técnicos não seriam recrutados unicamente entre professores, mas entre todos os especialistas que, por sua função, tivessem contatos e experiências pedagógicas. Em 1956, levamos à UNESCO a idéia de criar um centro dessa natureza no Brasil. As peculiaridades sociais e culturais do Brasil assim o exigiam. Essa idéia, entretanto, bem recebida pela UNESCO não encontrou nas organizações governamentais brasileiras a compreensão e acolhida que merecia. Ficou no papel, ficou na gaveta, forma de assinar idéias muito usual entre nós.

SER MESTRA

Elisa Gil Borowski
R. G. do Sul.

Ter a alma o transbordar de amor e de bondade,
No coração aninhados o ideal e o perdão;
Sentir, ao infinito, a força da verdade
E dar aos pequeninos do alma o doce pão.

Criar, em cada ser, um crente fervoroso;
Lutar pelo verdade, impor sem magoar;
Fazer, de cada treva, um facho luminoso
A estrada, aos principiantes, abrir e desbrotar.

Sombra que sempre acolhe, doce companharia
Da luz, do Amor e do Bem, é suave precursora.
Misto de sacerdote, de artista e de operário;
Isto é ser MESTRA! Isto é ser PROFESSORA!

HIGIENE MENTAL ESCOLAR

Dr. Gonçalves Fernandes

Professor da Faculdade de Ciências Médicas. Chefe da Secção de Ortofrenia e Higiene Mental da Divisão Técnica do Departamento de Saúde Pública de Pernambuco.

Durante longo tempo os distúrbios psíquicos, englobando as diversas variantes de desajustamentos, foram atribuídos a fatores hereditários fundamentando-se o conceito na teoria da heredodegeneração e da constituição. Era essa a fase em que pedagogos e médicos se mantinham de braços cruzados ante o que se acreditava irremovível. Era, também, a fase da orelha de burro, da palmatória e da vara, embora contra isso se insurgissem Pestalozzi e seus discípulos. Pfister (1) lembra que Pestalozzi previria fatos que constituiriam depois legítimos pestilulados da psicanálise. O gênio educador escrevia, em 1782, no *Schweizerblatt*: "as primeiras necessidades do homem são físicas e é a satisfação destas primeiras necessidades corporais que faz a primeira impressão educativa sobre o filho do homem em sua existência terrestre; ela é a primeira condição da educação e sobre ela repousa o primeiro desenvolvimento de suas forças e disposições. Suas necessidades corporais são a base de suas forças; conduzem simplesmente, e em linha reta, ao duplo fundamento da verdadeira sabedoria humana e da virtude ao reconhecimento e ao amor, que é a base de toda a moralidade humana".

Mas, pouco a pouco, a psicologia vai-se desprendendo das velhas amarras e inicia a grande marcha renovadora como ciência de fenômenos, revolucionando a medicina, abrindo novas e largas avenidas à pediatria. Sob a influência desta ação renovadora e, sobretudo, graças às conquistas dos diversos movimentos derivados da psicanálise, surgem novas perspectivas. Uma nova ciência se põe a serviço da educação, e mais outra surge para reivogá-la, mantendo e melhorando o terreno conquistado. Floresce a psico-higiene, tendo à frente o Iluminado Clifford Beers. Seis congressos internacionais de Higiene Mental se sucedem, congregando sábios do maior renome, e os trabalhos doutrinários da Sociedade Higiene Mental dos Estados Unidos da América do Norte, nascida do Comitê fundado com o apoio de Barker, Favill, Elliot Welch, Blumm, Boch, Russel e outros, irradiia nova e generosa forma de ciência social. Surgem cursos especializados nas grandes universidades, e cedo se destaca, na de Basileia, a cadeira do Prof. Meng. Até então, em algumas escolas primárias cuidava-se do corpo do aluno em parcos e precários serviços clínicos; não ter sarampo ou não contrair varicela ou não apresentar — e isto já foi conquista posterior — todos os dentes cariados, já parecia muito e encheu as medidas sanitárias da higiene escolar da época. O espírito, fêz ficava à mercê do destino, como manter uma alma não parecia ser tarefa tão estranha a um professor, que escapava mesmo à imaginação dos de maior boa vontade. E sendo a infância — não nos cansemos de repetir — "a Idade de ouro para a higiene mental", vasto material humano ainda plástico escapava, assim, à ação psico-educadora, para constituir em futuro próximo a grande messe dos desajustados sociais.

Na infância é que se pode deter a marcha de graves e, futuramente, talvez irremovíveis distúrbios da conduta e do caráter e dos fatores neurotizantes que agirão, depois, a distância, pois se vai evidenciando, mais e mais, que não existe neurose no adulto sem que tenha raízes numa primo-neurose infantil. "A melhor medida preventiva é curar a neurose infantil, geralmente superficial e curável na maioria dos casos mediante educação adequada" (2). As clínicas de conduta infantil surgem nos EUU, e se multiplicam em todos os países. Só na América do Norte existem em funcionamento, atualmente, cerca de três centenas de Children's Guidance Clinics. Na Europa, o Instituto de Ciências de Educação, em Genebra, centro dos mais avançados em psicopedagogia, substitui o antigo Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por Claparède. Médicos e pedagogos já não cruzam os braços budisticamente. Nesta nova era, nesta Idade da Higiene Mental, a escola tem sido a grande beneficiada. Surgem os serviços de ortofrenia e higiene mental escolar, "facilitando a tarefa árdua do ensino", prevenindo e "corrigindo, igualmente, os desajustamentos psíquicos, os distúrbios da conduta,

tão freqüente entre escolares, e que constituem a pedra de toque de futuros maiores graves, e então talvez incuráveis, defeitos caracterológicos. Essas oscilações psíquicas individuais são agora estudadas em função do rendimento social, encarregando-se o serviço de ortofrenia e higiene mental de corrigir os problemas psicológicos que oscilam desde os mais leves desvios aos mais sérios transtornos evolutivos, sejam eles de fundo orgânico ou psicogenético. A higiene mental escolar tem, ainda, sua maior tarefa em prevenir e orientar igualmente a criança normal para que ela assim se mantenha" (3).

O estudo da personalidade da criança ganhou com as aquisições psicológicas da psiquiatria clínica, principalmente, com o movimento de revisão iniciado com a psicanálise e ampliado por outros movimentos dela derivados, destacando-se a metodologia adleriana, que desanuviou horizontes até então envoltos em densa incompreensão. O caráter finalístico da teoria da Psicologia Individual de Alfred Adler, (4) indagando o motivo na determinação dos fenômenos psíquicos ao invés da causa — que para a escola ortodoxa é sempre o alvo a atingir — trouxe para o domínio de pedanálise uma visão nova, projetada sobre novo ângulo teórico. "O ideal de dominação", ilustra-nos Adler, "ligado aos instintos do Ego, evolui num plano de vida onde sobrepor-se aos outros é a linha diretora, dando lugar a estados chamados de compensação quando o ideal é atingido, quando falham as tentativas de assenhoreação do plano almejado. Chega-se, assim, a uma tática de substituição angustiosamente necessária e, destarte, imposta; atinge-se um plano fictício, "arrangement" compensador que é a forma expressa da conduta por ideal falhado do neurótico". Surgem então, várias nuances de distúrbios do comportamento, relacionados ao complexo de inferioridade em suas variantes, verificando-se na conduta da criança tentativas, outras de supervalecência pessoal, que podem oscilar desde a mentira (mentira por imposição de prestígio), ao furto "mais esperto", ou ainda sentimento de incompletude, passando pelas mais diversas gamas de vitórias negativas de compensação ou vitórias anti-sociais de compensação.

As múltiplas formas de manifestação da personalidade encerram, através do seu conteúdo simbólico, objetos de análise que nos podem fornecer elementos para o estudo desses desvios, sejam desenhos espontâneos, rabiscos feitos nas paredes dos corredores ou do W. C., atitudes individuais diante de colegas durante as aulas ou no recreio e jogos escolares nas relações chamadas, em sociologia, "verticais" (as de aluno-professor, filho-pai ou seja, relações de autoridade-submissão), e nas chamadas "horizontais" (as de colega-colega, ou de vizinhos ou grupo, ou seja, de igual para igual). Dali o interesse em recolher hábilmente um material que, via de regra, tem sido relegado ao mais completo desuso na observação da criança em suas diversas atitudes de comportamento. Partindo desse material, digamos propedeútico, chegaremos a como encarar o tratamento da criança direta e "nervosa" tratamento, também, inspirado nos conhecimentos da psicologia, da psicopatologia geral, psicoterapia "expressiva" e principalmente analítica, nos moldes da orientação médica-psicológica dos modernos centros de investigação dos problemas da criança escolar e pré-escolar, como as Children's Guidance Clinics de Boston e New York, como o Serviço Médico-Pediátrico de Valaisan, a cargo de Répond, orientados todos segundo as recentes conquistas da psicanálise, e cujos resultados práticos no setor do ensino são tão elogiados pela especialista portuguesa Leite da

- Cit. por Artur Ramos — *Educação e Psicanálise*. Cia. Edit. Nacional Rio de Janeiro, 1954.
- Sieckley, H. — *El Niño Neurotico*. Publ. Cient. Unesco. Buenos Aires, 1943.
- Gonçalves Fernandes — Memorial ao Departamento de Educação de Pernambuco. Recife, 15 de fevereiro, 1948.
- Adler, A. — *at über den nervosen Charakter*. Ed. 3. Wiesbaden, 1922. b) *Praxis und Theorie der individual Psychologie*. Ed. 2. 1923.
- Leite da Costa, M. J. — *Funcionamento dumia consulta psicanalítica na função Criança Portuguesa*, n.º 1-2, 1942.

Costa (5). Estas novas conquistas da psicopedagogia, seguindo a diretriz de Adler, mostram-nos que o sentido de sociabilidade ou de comunidade (*Gemeinschaftsgefühl*) abre valiosas estradas terapêuticas na recuperação do desajustado, uma vez que ele se apresenta na criança como um amortecedor dos instintos de agressão, corriginho-os, modificando as impulsões e transformando as imposições de correntes da "ontade do poder" que, doutro modo, a levariam a situações especiais de choque com o ambiente, dando lugar ao escolar difícil. Adler, (6), estudando crianças difíceis no meio escolar, encontrou situações que divide em três escalões:

a) crianças com inferioridade de órgãos, portadoras de defeito orgânico ou doentes. Esse estado inferiorizante em relação às outras crianças saudáveis no seu grupo, faz surgir uma forma característica de atitude psíquica, chamada atitude de compensação por sentimento de inferioridade. Esta atitude pode desencadear, por sua vez, formas de comportamento que implicam em desacordo com o ambiente escolar ou luta contra o mesmo; um desajustamento que poderá ser corrigido em tempo pelo tratamento reparador, no caso do defeito orgânico, ou pela recuperação da saúde. Apreciação: — A este respeito não podemos deixar de citar a Escuela de Enseñanza Primaria y Corrección Motriz, de Montevideo, dirigida por Marga Lustardo, e que é admirável conquista pedagógica neste setor.

b) crianças mimadas, que por erro educacional no lar apresentam-se como coletor total de atenções prestadas pelo meio parental e que, no meio escolar, não encontrando o mesmo clima superafetivo, reagem desfavoravelmente, apresentando-se como problema. Apreciação: — Os pais os primeiros educadores, são os responsáveis por tal situação. Stekel, (7), sem exagero doutrinário, preconiza a reeducação dos pais para que se possam educar seus filhos. Dum modo geral, abstraindo esta face do problema educacional dos pais, devem eles cultivar na criança o sentimento do próximo, num jogo de socialização da criança, que dos elos iniciais formados pelo binômio mãe-pai se deverá estender progressivamente a irmãos, pessoas outras do círculo familiar projetando-se, por etapas, do lar para a sociedade, do familiar para o coletivo;

c) crianças odissadas comumente enjaltadas (filhos adotivos, órfãos, filhos ilegítimos, enteados), escurrascados, maltratadas e privadas de amor — o extremo oposto do caso precedente — e que se apresentam desconfiadas e medrosas, estranhas ao seu ambiente. Apreciação — A terapêutica para este caso consiste no correto contacto social. A experiência da escola adleriana apresenta como solução para este tipo de desajustamento cinco tipos de "comunidades", onde se visa a adaptação social pelo desenvolvimento do sentimento do próximo. A primeira é chamada "*Arbeitsgemeinschaft*" (Comunidade de Trabalho), uma forma de escolaativa: aprender trabalhando, realizando e fazendo, desenvolvendo, num sentido de comunidade interesses objetivos reais e espontâneos. A segunda, chamada "*Verwaltungsgemeinschaft*" (Comunidade Administrativa), estabeleceu a própria direção pelos alunos, organizando-se em classes de cinco e sete, dirigidos por um chefe encarregando-se de dirigir o comportamento e o trabalho da classe durante sete dias, num aprendizado de observação e autocritica objetiva. A terceira, chamada "*Ausprachsgemeinschaft*" (Comunidade de Conversação), intimamente ligada à anterior, promovendo debates entre a classe, num aprendizado de conversação que afina a correção de certos sentimentos de valorização, promovendo, simultaneamente, entre alunos, um contrâlo obletivo. A quarta, chamada "*Stützungsgemeinschaft*" (Comunidade de Ajuda Mútua), estimulando o amor ao próximo, a ajuda ao semelhante, o espírito de grupo, o espírito de servir. A quinta, chamada "*Erlebnisgemeinschaft*" (Comunidade de Vida e Experiência), proporcionando à criança aprendizado e vida em comum, unindo as crianças pela solidariedade afetiva, promovendo excursões e espetáculos para o grupo, jogos coletivos, espírito de equipe, congravando as crianças no mesmo sentimento coletivista.

Estas aquisições trazidas pela psicologia individual adleriana e acrescidas, no terreno da medicina mental e somática, pelo patrimônio de conquistas legadas às ciências médicas pelos fundamentos da psicanálise freudiana — a medicina psicosomática — dão ao especialista uma extensão de conhecimento dia a dia mais animadora, permitindo abordarem mais ampla das fenômenos psíquicos das tramas do comportamento infantil. Assim, verifica-se que, tal como a elevação de temperatura, estratégica de-

fensiva do organismo contra os processos infeciosos, os distúrbios "nervosos" da criança são reações da infância contra a realidade ambiental ou contra tendências vertedias ou processadas em si mesma. Essas reações psicológicas da criança às diversas excitações do meio ambiente, reações-sintomas das suas complexas, podem tomar os mais variados aspectos, manifestando-se não apenas por turbulência, atos anti-sociais ou a-sociais, irritabilidade, impulsões, crueldade, estados depressivos, timidez, mentiras, furtos, como também por perturbações motoras, tiques, gagueira, agitação noturna, enurese. A complexidade da despistagem do conflito social responsável pela manifestação nervosa da criança é das mais intrincadas em determinados casos, sabendo-se que a mesma ação emocional pode desencadear diversos sintomas aparentes, reverso dentro fato comprovado: dado sintoma ou dada conduta não correspondem sempre ao mesmo conflito causal. Mas o que sobretudo chama a atenção do especialista é que esses distúrbios nervosos não se traduzem por síndromes nervosas definidas, mas por perturbações da atitude mental e do caráter, dando lugar às mais diversas situações-problemas. Elas porque, mesmo aos olhos de alguns médicos de orientação fisiológica, tais situações são habitualmente incompreendidas, imperfeitamente interpretadas e pior tratadas. Mas, longe de impor desânimo, esta dificuldade fêz com que os ortofrenistas norte-americanos dos nossos dias, nem otimistas em demasia, nem demasiadamente pessimistas meiam diante de casos reservados, exaltassem a atitude dita melhorística, isto é, procurar obter sempre uma melhora que seja, quanto possível, uma graduação de conquista mesmo lenta, paciente, beneditina. Atitude que deu como resultado modificações sensíveis e compensadoras até em casos há dez anos atrás considerados "socialmente inoperáveis". A triarem cuidadosa das causas externas (ambientais e socio-individuais) e internas (psico-individuais) dos fatores desencadeantes, o estudo do meio parental, as condições de vida dos pais, formação de hábitos, costumes e usos, relações de vizinhança e da influência, que camufladamente devem ser tratadas e observadas, tanto quanto num exame, digamos clínico, todo um envolvimento socio-médico-psicológico aponta-nos as múltiplas configurações reacionais da criança nas suas variantes de comportamento ou conduta, e sugerindo-nos, igualmente, medidas terapêuticas reparadoras, recuperadoras ou ainda melhorísticas.

Abordando desde os berrantes desajustamentos ou mais salientes distúrbios do ajustamento da criança à escola, chegaremos aos pequenos distúrbios individuais, aos ligelos sintomas neuróticos igualmente preocupantes pelas suas consequências presentes, próximas ou remotas. Assim, distúrbios da palavra falada por exemplo, têm sido motivo de interessantes estudos, como o de Bernard Mayer (8), que observando 116 escolares portadores de gagueira e investigando num largo inquérito médico-psicológico, chegou à conclusão de que a gagueira, quase sempre, é originada num conflito psíquico cujo mecanismo parece assim agir: a linguagem corrente e desembaracada dá lugar à possibilidade de expressão de certos impulsos ou idéias proibidas; a gagueira surgiu como barreira imposta pela criança. Isto é, pela sua censura (ou seja, pelo seu Super-Ego) no desenrolar perigoso de impressões inconscientes, sendo assim um fenômeno de inhibição, uma manifestação neurótica. Em maior campo de observação, quatro anos antes, Arnold, de Viena, estudo elementos outros causais, orgânicos e funcionais, dão-nos uma sintese cômoda da questão (9). Chamando "Halbwitze" a tartamdez enquanto designa como "Statumeln" ao titubelio que os logopedistas chamam "halbwitio", expressa que a primeira é uma neurose de fixação, tal como a encontrou Mayer, caracterizando-se pela emissão, ora tardia, ora explosiva, ora repentina, dos fonemas, estando condicionada a respiração defeituosa e a aumento do tônus muscular; enquanto a segunda, nas suas diversas formas, é caracterizada por transpiração, supressão ou agressão de fonemas ou lettras, dando-nos um conjunto vasto e heterotônico de anomalias da palavra falada; entre elas, termos sindromes de origem orgânica e ainda funcional, que necessitam estarem cuidadosa para a diagnose diferencial. Stanley Cobb

6 Adler, A. — *Individual Psychology in der Schule*. 1942.
7 Stekel, W. — *Educação dos Pais*. Traduzido — Brasileiro. José Olympio Edit., Rio de Janeiro, 1938.

8 Mayer, B. G. — *Psychosomatic aspects of stammering*. J. Roy. Soc. Med. Dis. 101 (27). (Feverish). 1945.

9 Arnold, G. — *Über Sprachstörungen und deren Behandlung*. Wien Klin. Wechsle. 8. 1911.

(10), a este mesmo respeito, sintetiza em cinco esquemas os estádios de integração normal da linguagem:

I. Nível elementar: 1 — o neuromuscular, compreendendo os neurônios motores periféricos de ineração dos órgãos da linguagem e acessórios; 2 — a via corticobulbar, lâme entre os centros corticais e os núcleos dos V, VIII e XII pares de nervos cranianos; 3 — o mecanismo de coordenação dos músculos da linguagem, ou seja, as vias bulbocerebelares e cerebelo-rubro-talâmicas, responsáveis pela ligação com o córtex e com as vias corticobulbaras; na patologia deste setor, encontram-se: a) lesões interessando o aparelho periférico, defeitos labiais, palatinos e lingua; b) lesões decorrentes de avitaminoses (polineurites) e de processos infeciosos a vírus (poliomielites), ocasionando alterações na exteriorização da palavra articulada; c) lesões interessando o neurônio corticobulbar, ocasionando disartria (paralisia geral); e) lesões do sistema de coordenação, dando lugar à palavra explosiva ou escandida (escissão múltipla), palavra monótona (parkinsonismo pós-encefálico).

II. Nível superior: 4 — é relativo ao simbolismo e à praxia da palavra, caracterizando-se a existência de um hemisfério cerebral dominante (esquerdo), embora a função da linguagem não seja inteiramente concentrada no hemisfério dominante, pois sabe-se que a linguagem primitiva e a emocional são, por vezes, elaboradas e expressas pelo chamado "minor hemisphere". Deixando de lado suas considerações sobre as afasias e os processos decorrentes de estados demenciais, salientamos colocar Cobb neste quarto escalão desordens da linguagem que nos interessam particularmente, partindo do começo da exposição do seu pensamento sobre o assunto, para chegar finalmente à gagueira e à palavra hesitante, sob novo ângulo especulativo, ou seja, como fruto de assintoma no funcionamento dos hemisférios cerebrais. Cobb salienta que, na infância, os dois hemisférios cerebrais se equivalem, sendo a linguagem fruto de função ambi-hemisférica; processa-se depois, com o aumento da capacidade intelectual, o estabelecimento do domínio do hemisfério esquerdo, em cerca de 75% dos indivíduos, verifica-se, então, quando essa dominância mono-hemisférica não se define, a presença de determinadas formas de gagueira. Este fato é comprovado pelo eletroencefalograma, que assinala desigualdade das ondas alfa nos dois hemisférios, tendo Lindsey (11) observado assincronia inter-hemisférica em pacientes portadores de gagueira. O tratamento de Orton, pela redução de tais pacientes na infância, visa o desenvolvimento do domínio de um hemisfério cerebral sobre o outro; (5) — o meio ambiente, por fim, dentro da nossa concepção psicogenética, a formação de hábitos na criança, os elementos emocionais, neuroticos — fatores verificados nos casos de distúrbios da palavra por ação emocional ou neurotica, dentre todas as mais frequentes.

Deveremos acentuar que todos os distúrbios de comportamento infantil até aqui referidos não implicam, no sentido clínico, na suposição de doença mental, pois tais crianças observadas e tratadas nos serviços de ortofrenia e higiene mental não são doentes mentais declarados, mas crianças somaticamente saudáveis no sentido neuropatológico e que apresentam problemas de conduta. Praticamente, pois, toda esta ação e todos estes comentários são feitos em torno de crianças que se encontram dentro dos quadrantes da normalidade e não de crianças portadoras de enfermidades mentais, as quais deverão ser encaminhadas a serviços de psiquiatria infantil. Falando em normalidade, devemos frisar que, em Higiene Mental, consideramos como normalidade a medida do comportamento ideal. A normalidade mediana é uma constante em função dum grupo social e da sua moral-cultural. A normalidade ideal, esta poderá variar de indivíduo para indivíduo. Aliás, sobre o conceito de normalidade na criança, e com muito bom senso, diz Grace Abbot, diretora do "United States Children's Bureau", no prefácio do livro de Douglas Thom sobre os problemas diários da criança: "Seria difícil definir a criança normal. A normalidade não é a perfeição, pois esta é causa demasiadamente rara para daquela maneira ser chamada. Tanto é assim que, diante da perfeição, ouvimos dizer com frequência: é anormalmente bom! Na sua maioria, as crianças são normais. Poucas serão, entretanto, perfeitas, se é que existem crianças perfeitas" (12). A normalidade no campo da vida mental da criança consiste na sua aptidão para viver de acordo com uma norma estabelecida para a idade, para as realizações intelectuais e as adaptações sociais. A ortofrenia e a higiene mental visam corrigir os distúrbios psicológicos do comportamento infantil, as inquietações psicológicas da crian-

ça com todo o seu cortejo de distúrbios decorrentes, e se esperá-la no sentido do perfeito ajustamento social, favorecendo o desenvolvimento harmonioso, a educação e a felicidade.

A ação psicoterapêutica na infância pode integralmente ser praticada até pela própria educadora: educar num sentido integral, o que, naturalmente, requer educadores com correta formação pedagógica, o que inclui correto ajustamento socioprofissional, utilizando aquela forma dita "expressiva" — psicoterapia expressiva — que comprehende a apreciação e orientação de jogos infantis e brinquedos espontâneos e dirigidos. Teima Rega de Acosta (13) relata os resultados obtidos com tal prática em casos de neurose infantil, chegando obter completa readaptação familiar das crianças em aprêço. Ela preconiza, para o tratamento da inadaptabilidade infantil, essa prática, assinalando a rapidez de desaparecimento do sintoma neurótico e completa restauração do desenvolvimento psíquico. Ora, em última análise, essa ação terapêutica está fixada dentro das normas pregadas pela Psicologia individual com as suas curas de comunidade. Mas o emprego de brinquedos como fator de aproximação, como desencadeador de transferências terapêuticamente utilizáveis, tem sido praticado entre especialistas norte-americanos de todas as tendências. E a "play interview", tão aplicada na Children's Guidance Clinic, e que tem merecido as mais entusiásticas referências, entre os novos recursos terapêuticos. Sendo o brinquedo um elemento capaz de promover abordagem mais simpática e agradável à criança, estimulando-lhe os interesses, sua utilização por parte do ortofrenista lhe confere vantagem inicial de grande porte. Secundariamente, ainda, o brinquedo é o material com que a criança objetiva o seu mundo interior e expressa as suas normas e tendências de conduta, dando ensejo a manifestações emotivas, uso e atitude que, observados e analisados, não apenas trará melhor compreensão a seu caso, como, a seguir, agirá à maneira de elemento socializante, considerando o brinquedo como um jogo de socialização da criança, tal como pacificamente se admite em psicologia social. Melaine Klein (14), tomada como ponto de partida a idéia de que a expansão mais natural da criança se verifica no seu comportamento diante dos brinquedos, forma de ação mais natural para a criança do que a expressão dos seus sentimentos pela palavra, incorporou, depois de uma fase experimental auspiciosa, a técnica auxiliar do emprego de brinquedos e jogos no sistema de análise da alma infantil. "A análise dos brinquedos", diz Melaine Klein (15), "mostra que, quando os instintos de agressão estão no auge, a criança nunca se cansa de raspar e cortar — quebrando, molhando e queimando toda a espécie de coisas, como papel, fósforos, caixas e brinquedos, que representam simbolicamente seus pais, irmãos, e o corpo de sua mãe, e que esta ansia de destruição se alterna com crises de ansiedade e um sentimento de culpa. Mas quando essa ansiedade diminui, lentamente mesmo, vêm para o primeiro plano suas tendências construtivas". Hug Hellmuth, aplicando técnica semelhante, realiza seus estudos sobre a psique infantil observando a criança no seu próprio ambiente e participando dos seus jogos e brinquedos. A psicologia profunda, ampliando o conceito de Groos sobre a função teleológica do jogo na criança, elucidou serem os brinquedos infantis a representação simbólica dos desejos e dos anseios da criança em relação a sua "entourage", realizados num plano mágico do pensamento, uma vez que eximiu ela atos que lhe são vedados pelo seu ambiente familiar no plano real e lógico. Temos, assim, o brinquedo infantil como um material de grande valia na análise da alma do infante. Os estudos de Robert Walder, Schneider, Seidl, Zulliger, Hoffer, Tam, Dorothy Burlingham, Lili Roabiosek, Heinrich Stern, Dora Straus-Weiger, Pipal, Numberg, sobre o brinquedo e o jogo infantil em função da análise da criança em suas diversas manifestações aporta-nos a um verdadeiro mundo em miniatura onde se expandem simbolicamente, numa licença da realidade, todas as fantasias dum realidade proibida e, mais do que isso, intensamente

10. Cobb, S. — Speech disorders and their treatment. Bull. N. York Acad. Med., 19: 34-40 (Janeiro) 1942.
11. Cita por Cobb 10.
12. Thom, O. A. — Los problemas diarios del niño. Trad. espanhol. Ed. G. Kraft Ltda., Buenos Aires, 1943.
13. Acosta, T. R. de — Psicoterapia en la infancia. Rev. Psiquiatr. y Crim. B. Aires, 7483-490 (novembro-dezembro) 1942.
14. Klein, M. — Die Psychoanalyse des Kindes. Wien. Int. Ps. A. Verlag, 1932.
15. Klein, M. — O reajuste da consciência na criança — in "Psychoanalysis today", trad. brasileira. "A Moderna Psicanálise". Gertrum Ltd. Edt. Rio de Janeiro, 1936.

ansiada (16). Fleming e Strong (17) apresentam, a este propósito, o caso da neurrose dum escolar com tendências artísticas, cujo problema terapêutico reclamava o estabelecimento de contacto social, alívio da ansiedade e condicionamento de situações que permitissem descarregar suas tendências hostis e destruidoras e a sua reorientação no sentido da realidade. Pois bem, entre os meios terapêuticos ensaiados, o jogo de xadrez, que entraça situações de valor dramático e social, foi a chave do grande sucesso. O jogo, atuando como meio de socialização fez, ainda mais, expandir o paciente, permitindo-lhe exteriorizar suas tendências hostis, atuando, por fim, como elemento de reeducação do pequeno paciente diante do seu ambiente social. Vemos, neste caso, o jogo encarado não como elemento meramente propedeutico de valor, mas como elemento terapêutico de excepcional alcance. Carl Rogers (18), ampliando o sentido sócio-educacional do Jogo Infantil, sugere seu emprego como avaliador das reações infantis diante da conduta dos pais; ele salienta que a psicoterapia infantil abrange também os pais e, neste sentido, o Jogo Infantil atua como elemento de controle ambiental. A psicoterapia infantil tem seu princípio básico no preparo da criança para sua maturação, prevendo, prevente e condicionando sua capacidade de adaptação social presente e futura. Neste piano, o Jogo Infantil atua na criança como verdadeira catarse ("catharsis": liberação de traumas afetivos, "purgação" psíquica, "lavagem" mental). E salienta que este recurso é de excepcional importância na aproximação e compreensão mútua de pais e filhos, e de incremento dos laços de afeto familiar. O exame da conduta da criança diante dos brinquedos serve como diretriz aos pais para avaliar os efeitos educacionais postos em prática, da qualidade dos seus métodos e, assim, permitir corrigi-los. O brinquedo, num jogo de polarização, compensa ainda a falta de habilidade vocal da criança para exteriorizar seus conflitos, compensando-lhe os sentimentos e evitando atos de violência contra os que a rodeiam. O brinquedo e o Jogo Infantil dão, ainda, ao educador, elementos para aquilatar do desenvolvimento neuromuscular no infante, sabendo-se que certos retardados motores são encontrados entre os desajustados escolares. Myrtle Mc Graw (19), estudando o desenvolvimento neuromuscular da criança, seguindo a orientação de Tilney, onde os dados colhidos no exame de funções motoras são especificamente considerados em paralelo com a evolução estrutural do sistema nervoso, selecionou certos grupos de atitudes motoras que oferecem fases nitidamente identificáveis nos primeiros anos de vida e sujeitas a modificações relacionadas que surgem concomitantemente na fase de organização do sistema nervoso. Ela estuda o comportamento desde a fase neonatal, o desenvolvimento neuromotor nas diversas manifestações, encarando as diversas formas de comportamento sob um ponto de vista cronológico e as suas relações com o desenvolvimento sensorial desde as primeiras reações globais e difusas até as localizadas e especificamente relacionadas. Gracias a estes estudos sabe-se, modernamente, em pedagogia, que o aprendizado e função da maturação neuromuscular, e que é impossível procurar obter o desempenho perfeito de uma atividade motora antes que o desenvolvimento das estruturas cerebrais o permita. Certas exteriorizações de atitude motora da criança foram identificadas ainda pela ilustra pesquisadora como atividades verificáveis em espécies inferiores, "relicta" de funções filogenéticamente amortecidas para a espécie humana e que desaparecem quando o controle cortical atinge o grau de maior desenvolvimento, provocando inibição dos núcleos subcorticais e favorecendo novas atividades neuromusculares que se englobam no tipo habitual de comportamento.

Sybil Foster (20), estudando um milhar de crianças da Clínica de Hábitos de Massachusetts, encontrou continuamente, em diversos casos de distúrbios da conduta, a alarmante relação da proposição criança-lar no desenvolvimento dos fatos, ao ponto de poder relacioná-los como respostas a estímulos às situações verificadas dia a dia no seu ambiente doméstico. A este mesmo respeito, Anna Freud e Dorothy Burlingham (21) proclamam que atualmente, ainda, o conhecimento de que certos tipos de desajustamentos psicológicos sempre coincidem com a falta de vida normal no lar, durante os primeiros cinco anos, está restrito a alguns poucos psiquiatras e psicólogos. É necessário que se divulgue, pois, que por detrás de uma criança-problema, há quase sempre, um pai-problema, uma mãe-problema ou um lar-problema. E se

indague, como o fazem os ortofrenistas norte-americanos, se não existe, por acaso, igualmente, uma professora-problema. A reação infantil decorre de falhas da própria conduta educacional. A criança traz do lar para a escola os reflexos da educação parental. É necessário que ali encontre um ambiente que distenda um processo educativo perfeito até à sua origem, se for necessário. Isto, contudo, não se tem verificado ou não se verifica na maioria dos casos, para não dizer sempre, não apenas entre nós mas um pouco por toda parte. As vezes, os erros educacionais do lar se "enriquecem", desafortunadamente, na escola, com novos erros educacionais. E o que deveria ser uma fonte de educação — porque a escola não deve apenas instruir, mas educar, educar no mais largo sentido — pode se transformar numa forma negativa de exaltação de desvios. Professores e pais mentalmente ajustados poderão, numa equação social realizável, estar para a criança assim como a criança para o ajustamento mediano. Nesta tarefa de importância transcendente para a psicopedagogia, pais e mestres se deverão unir, corrigindo pela compreensão mútua das suas responsabilidades, os próprios desajustamentos para que elas não se projetem sobre filhos e alunos. Numa pequenina cidade do interior do Estado de New York, há 25 anos atrás, numa estância de verão, um grupo de senhoras abordou no decurso dumha reunião social, problemas educativos comuns a pais e mestres.

Discussiu-se por que muitas crianças, normais em tudo, apresentavam-se nas classes insubmissas e desatentas. Onde a responsabilidade de tal fato? Na escola ou no lar? Alguém sugeriu que professoras e mães se reunissem periodicamente para estudar estas questões e procurar ver quais as medidas indicadas para sanar tais ocorrências. Desta reunião histórica nasceu a célula central da Associação de Pais e Mestres, organização que conta com 2.600.000 membros nos EUA, Porto Rico e Hawaii, zonas de influência americana, realizando a mais perfeita obra de assistência à criança escolar, numa colaboração íntima e perfeita entre a escola e o lar.

Os escolares difíceis, "problemas", devem ser cuidados na sua própria escola e não, cômmodamente para a escola, serem transferidos para estabelecimentos destinados a anormais — "antecâmaras da loucura", na expressão de Arthur Ramos (22). Esses escolares difíceis não são "tarados", nem doentes mentais. Os portadores de doença mental, facilmente identificáveis, estes sim deverão ser encaminhados a instituições especializadas para retardados mentais e psicopatas. Aos escolares difíceis, às crianças-problemas, abre-se as portas dos serviços de ortofrenia e higiene mental escolar, auxiliados por serviços outros tangentes e correlatos, dos quais salientamos o Serviço Social, de exelso importância em nosso campo de ação no que diz respeito à assistência no lar, aos desajustamentos domésticos, tempestades que fustigam a criança na família, e o todo seu cortejo de vícios sociais, miséria social, criminalidade, doença e fome, ao ponto de afirmar Julie Eisenbud (23): "chega-se a ver em resumo, quando se encara o comportamento através do prisma social, que, além de não existir o que chamamos doença do indivíduo, não existe também esta coisa chamada indivíduo, exceto na medida em que representa — funcionando ora nessa, ora naquela situação — uma abstração flutuante e variável de um grupo, com cujos membros, modos e valores tem tal ou qual relação historicamente relacionada". E alí termina, entrando a escola, o grande campo de ação especial da paleo-higiene, o grupo social — meio de cultura de desajustamentos infantis — aconselhando, educando, tratando, assistindo, melhorando, e fazendo participar o Estado dessa assistência e desse amplo auxílio às crianças de hoje e homens do futuro, para que possam chegar a ser simplesmente humanos, mas, realmente, humanos.

16. Zeitschr. f. p. A. Pedagogie, vol. VI, n.º 5-6.
17. Fleming, J. e Strong, S. M. — Observation on the use of chess in therapy of an adolescent boy. — Psychoanal. Rev., 4, 1945.
18. Rogers, C. R. Therapy in Guidance Clinics. J. Abnormal & Soc. Psychol., 2, 1942.
19. Mc Graw, M. — The Neuromuscular Maturation of the Human Infant. Columbia Univ. Press, 1942.
20. Foster, S. Personality deviations and their relation to the home. In "An Outline of American Psychology". Modern Library, N. York, 1929.
21. Freud, A. e Burlingham, D. T. — War and Children. Med. War Books, N. York, 1943.
22. Ramos, A. — A Criança-problema. Biblioteca Pedagógica, S. Paulo, 1938.
23. Eisenbud, J. — Iluzões Mentais. — in "A Modern Psychiatry", vol. 13.



OBSERVAÇÕES EXPERIÊNCIAS



Pêso do Ar

Quase tudo que você conhece pesa alguma coisa. Até uma pena tem seu peso. Também o ar o tem.

Será uma surpresa para você saber que o ar faz pressão sobre todas as coisas com o seu peso?

Ele faz pressão sobre seu rosto, suas mãos e sobre seu livro também.

Você recorda que o ar pode se movimentar numa velocidade de quinhentas milhas por hora? E que o peso de todo esse ar faz pressão sobre todas as coisas?

Você pode imaginar porque não pode sentir a pressão do ar contra suas mãos, sua face? É simplesmente por que o ar faz pressão igual sobre todos os lados. Sendo assim ele faz pressão igual sobre todos os lados de suas mãos, de sua face ou de seu livro.

O ar faz pressão sobre sua mão quando você a levanta ou quando num movimento para baixo você a deixa cair.

Ele impulsiona sua mão para a direita e para a esquerda. Essa é a razão pela qual você não nota a pressão.

Nós dizemos que a pressão é igual em todos os lados.

1.º EXPERIENCIA

O ar faz pressão de 15 libras em cada polegada quadrada de suas mãos, seu rosto, seu livro.

Como saber o tamanho da polegada quadrada?

Se você tiver uma balança será fácil saber o peso de quinze libras. Ponha um livro no prato da balança e pese-o. Em seguida ponha um segundo livro junto ao primeiro. Pese os dois livros e vá empilhando livros até conseguir o peso de 15 libras.

Quantos livros foram precisos para obter 15 libras?

Pois, esse peso faz pressão sobre cada polegada quadrada de seu corpo etc.

Tudo ao redor de você demonstra a pressão do ar.



1.º EXEMPLO:

Quando sua mão abre uma lata de óleo ou outro líquido qualquer, ela sempre faz dois buracos na lata. Teria o líquido saído facilmente com um só furo na lata? Peça a sua mãe para fazer uma experiência.

Faça primeiro um só furo, veja se o líquido corre com facilidade. Faça um segundo furo e veja então o que acontece.

O líquido corre facilmente do buraco porque o ar de fora da lata faz pressão sobre o óleo através do outro furo ou buraco da lata.

2.º EXPERIENCIA

Esta experiência demonstra a pressão do ar de outra maneira.

Faça com um prego um buraquinho ou furo no lado de uma lata, quase na base. Ponha água na lata; a água jorra porque o ar está fazendo pressão de cima para baixo. Então, com um pedaço de papel, tape a boca da lata. Que acontece? O papel impediu a entrada do ar que fazia pressão sobre a água. Retire o papel. Recomeça a água a correr?



3.º EXPERIÊNCIA

Eis outra experiência que prova a pressão do ar sobre as coisas.

Cozinhe bem um ovo. Deixe-o esfriar descasque. Coloque-o na boca de uma garrafa de 1/4 de litro (das de leite). O ovo entrou? Retire-o então.

Jogue uns pedacinhos de papel dentro da garrafa e prenda fogo. Ponha novamente o ovo no gargalo enquanto há fogo dentro da garrafa.

Olhe e veja o que acontece agora.

Que fez o ovo entrar? Tornou-se menor? Onde estava o ar que fez pressão sobre o ovo?



Agora vamos tirar o ovo de dentro da garrafa.

Ponha a garrafa de boca para baixo. Poderá o ovo sair?

Você poderá fazê-lo sair da seguinte forma:

Em primeiro lugar encha a garrafa de água até em cima, em seguida deixe escorrer a água e com ela sairá o papel que estava dentro. Vire a garrafa para baixo e ponha a boca sobre o gargalo. Sobre forte para dentro. Você está enchendo a garrafa de ar enquanto sopra. Agora há mais ar dentro da garrafa do que antes e facilmente o ovo sairá de dentro dela.



5.º EXPERIÊNCIA

Uma experiência muito conhecida de vocês é a do canudinho de palha.

Quando você toma leite ou um refrigerante com um canudinho de palha está sem saber, fazendo uma experiência sobre a pressão do ar.

Quando você suga no canudo você tira o ar que está dentro dele, dando lugar à entrada do leite ou do refrigerante.

O líquido sobe pelo canudo impulsionado pelo ar que faz pressão sobre o leite ou o refrigerante pela boca da garrafa.

IMAGEM DO BRASIL

B. Rezende

Bandeira minha
De encontros mil,
Imagem linda
Do meu Brasil!

Quando te vejo,
Bandeira amada,
Graciosamente
Assim hasteada,

A mim parece
Que, mui sutil
Esse teu vulto
Me diz: — BRASIL!

Então, eu levo
Ao coração,
Cheio de amor,
A minha mão,

E a minha bôca
Inda infantil
Fala bem alto:
Viva o BRASIL!

P R E C E

Vicente Guimarães

Natal! Natal!
Jesus nasceu!
No céu, a estrela
Apareceu.

Os sinos tocam
Delelém-delelém...
Jesus nasceu
Lá em Belém.

Viva Jesus,
O Deus Menino
Que é a bênção
Nossa destino.
Jesus nasceu
Lá em Belém;
Os sinos tocam
Delelém-delelém.

Campanha de Redação

SUGESTÕES PARA A ORGANIZAÇÃO OU A REORGANIZAÇÃO DE JORNais INFANTIS

DA ESCOLA — DA CLASSE

"O jornal de classe é, antes de tudo, um excelente estímulo para o desenvolvimento da linguagem infantil; favorece e motiva a expressão oral e escrita. Nêle pode a criança, por múltiplas formas, usar a ATIVIDADE DE REDIGIR e para sua organização necessita estar em contacto freqüente com os colegas, o que favorece sobremaneira a expressão oral".

Antônio d'Avila

"Na Escola Rural o jornal será uma fonte de ensinamentos sadios, uma ótima aplicação das horas vagas, um incentivo para o melhor aproveitamento das possibilidades do meio.

Bem compreendido, é um auxiliar inestimável da Escola e um fator decisivo da transformação da mentalidade rural".

Guerino Casassanta

"Hoje em dia os jornais e revistas infantis são uma instituição dentro da escola ativa".

José Forgioni

"Observando os impulsos infantis de companheirismo e sociabilidade, Cousinet ideou na Escola o trabalho "por grupos" ou "equipes".

Antônio d'Avila

OBJETIVOS:

- desenvolver o gosto pela leitura; desenvolver a capacidade de expressão oral; estimular a prática da redação;
- criar oportunidades para aproveitamento dos trabalhos de redação realizados durante a Campanha;
- favorecer o "trabalho em grupo".

RECURSOS MOTIVADORES:

- Como aproveitar tantos e tão bons trabalhos de redação que forem realizados durante a Campanha?
- Apresentação de jornais e revistas infantis.
- Leitura de histórias ou artigos publicados em jornais escolares.

DESENVOLVIMENTO:

I — DO NOME

Escolha feita pelos alunos, de preferência por votação.

II — DA DIRETORIA

Constituição: Diretor-presidente, Diretor-artístico, Diretor-tesoureiro, Secretário, Redatores, Revisores, Repórteres.

- por eleição
 - planejamento de Campanha para a propaganda e eleição de candidatos (Oportunidade de preparação para a cidadania. Levar os alunos à apreciação das qualidades necessárias para o bom desempenho de cada cargo e à conclusão de que os mesmos devem ser indicados de acordo com suas aptidões).
- por inscrição de candidatos às provas de habilitação (sugeridas nos boletins do SBA, em 1955).

DAS PROVAS:

— Para Diretor-presidente (verificação de qualidades de iniciativa, habilidade, planejamento, liderança): **planejamento de um jornal**.

— Para Diretor-artístico (qualidades de observação e gosto estético): **criticar um desenho, uma gravura**.

— Para Repórteres (vivacidade, presença de espírito, observação, facilidade para expôr idéias, responsabilidade, tato): **expôr, em auditório, o resultado de uma reportagem** (oportunidade para composição oral).

Indicam-se os pontos essenciais de uma reportagem:

- interesse geral da matéria
- importância do assunto
- observação de detalhes

— Para Secretário e Redatores (boa redação, boa leitura, boa organização de idéias, cortezia etc.): **redigir o resumo da melhor reportagem** (motivo para a redação).

Serão indicados os principais requisitos:

- clareza de exposição
- registro dos fatos mais importantes
- evidência do fato principal
- corrupção gramatical

— Para Revisores (observação apurada, boa redação, paciência): **corrigir os trabalhos dos redatores**.

— Para Tesoureiro (precisão e clareza na exposição dos cálculos, senso de responsabilidade, honestidade, economia): **redação de documentos, organização de orçamentos**.

III — ESTUDO E APRECIACAO DE TIPOS DE JORNALS

- Levar as crianças a descobrirem os valores de cada tipo.

- jornal falado
- jornal lido
- jornal no quadro-negro
- quadros murais
- jornal manuscrito
- jornal datilografado

- jornal mimeografado
- jornal impresso

Jornal falado:

Com a mesma organização e atividades idênticas os dos jornais mimeografados ou impressos, inclui oportunidades para **redação** de artigos, notícias, avisos, etc.

Esses artigos e notícias serão duas vezes no mês transmitidos, de viva voz, em sessão de auditório por uma ou mais crianças, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da capacidade de expor idéias, usando o aluno suas próprias palavras.

E' interessante a criação da "Hora da Notícia".

Esse jornal pode ser usado mesmo nas turmas de 2.ª série.

Jornal lido:

Do mesmo tipo do jornal falado, permite maior uso de material de leitura.

Orientados pelo professor na seleção de assuntos de interesse geral, os alunos serão levados a pesquisas diversas, o que concorre para despertar o gosto pela leitura.

Acresce que damos oportunidades para que se formem, também, atitudes de autodomínio e hábitos de saber ouvir.

Jornal no quadro-negro

(Alfabetização ou aprendendo leitura pelo processo de sentenciação livre). Muito usado na 1.ª série, com o objetivo de ensinar a leitura e a escrita.

- redação de:
- pequenos recados
- avisos
- notícias.

Quadros murais último recurso

Em lugar o mais acessível a todos os alunos, é colocado um quadro de papel pardo ou outro material onde são colados, além de avisos e notícias, os trabalhos selecionados no dia.

IV — PLANEJAMENTO DO JORNAL, DENTRO DAS POSSIBILIDADES DA ESCOLA

a) Mesas redondas de alunos para discussão de

- escolha do tipo de jornal
- estudo do problema financeiro, tendo em vista;

1.º) o material a empregar

2.º) a quantidade, em função

— do número de fôlhos

— do número de edições

— do número de publicações, etc.

3.º) o custo

MOTIVOS PARA REDIGIR:

- livro-caixa
- livro de atas (das reuniões, mesas redondas)
- registo de acontecimentos (visando ao histórico do jornal)

- redação de documentos
- redação de recibos
- cartas (pedidos, avisos, comunicações).

V — Estudo das secções — ou de assuntos a incluir (visando ao aproveitamento dos trabalhos realizados durante a Campanha e à valorização do esforço do aluno).

Motivos para redigir:

- Entrevistas (com professores, visitas, pais ou outros alunos)
- artigos
- notícias (das atividades de classe, da escola, do bairro, do país, do mundo)
- comentários (acérca de livros preferidos, personagens de histórias lidas, etc.)
- literatura-biografia de autores nacionais, apreciação de livros, de poesias
- anúncios (da Cooperativa, de livro novo da Biblioteca, etc.)
- recreações
- pesquisas (sugerir problemas que envolvam experiências interessantes e pedir aos outros colegas que procurem explicação para os fatos)
- concursos
- esportes (atividades de recreação e jogos)
- conselhos

VI — ORGANIZAÇÃO E ESPelho DO JORNAL

— Seleção dos trabalhos, de acordo com as secções,

— Os concursos para a seleção da matéria, quando esta for abundante e referente ao mesmo assunto, são muito úteis. Da seleção dos trabalhos referente ao mesmo assunto, são muito úteis. Da seleção dos trabalhos resulta o uso do dicionário e do vocabulário.

— divisão de tarefas

— distribuição das mesmas (Orientar a observação da criança no sentido de levá-la à compreensão de que o trabalho de organização de um jornal é um trabalho nitidamente de grupo e que o sucesso depende da habilidade e do sentimento de responsabilidade de cada um.

Dai a divisão do trabalho e a distribuição de vólares)

- desenhistas
- ditilógrafos
- copistas
- paginadores
- grampeadores
- distribuidores ou locutores (jornal lido, falado etc.)

O que é importante no desenvolvimento destas atividades é que elas sejam planejadas e realizadas inteiramente pelas crianças, sob a orientação do professor. Os jornais de classe, quando manuscritos ou

Os Dez Mandamentos da Educação Infantil

1º) Não digas a uma criança "Não faça isso", sem lhe dares outra coisa a fazer.

Razões: Educar é corrigir. Corrigir é substituir uma força de reação inconveniente por uma adequada. Dizer apenas "não faça isso", é dar uma ordem negativa. A criança tem prazer na ação. Para desviá-la daque não convém, é preciso sugerir-lhe logo a ação conveniente, para não privá-la do prazer de agir.

2º) Não digas que uma coisa é má, apenas porque ela te aborreça.

Razões: A qualificação de uma coisa em boa ou má é importante para a criança na formação de sua capacidade de julgamento. Não deve ser feita fundada apenas na tendência afetiva momentânea ou de quem a faz. Se é má, cumpre dar a razão em termos de compreensão, e esta razão deve estar na coisa em si e não no desagrado que ela nos cause.

3º) Não fales das crianças em sua presença, nem pense que elas não escutam, não observam, nem comprendem.

Razões: A criança que se sente objeto da atenção dos adultos — tanto no elogiá-lo, como censurá-lo — desenvolve uma excessiva auto-estima que vai levá-la a buscar esta atenção de qualquer maneira, e a sofrer quando não a conseguir.

impressos, poderão ser colocados na biblioteca da escola, para uso de todos os alunos.

RESULTADOS PROVÁVEIS QUANTO À FORMAÇÃO DE HÁBITOS E ATITUDES:

- 1 — Compreensão da necessidade da divisão de trabalho e da distribuição de valores.
- 2 — Compreensão da interdependência entre os indivíduos.
- 3 — Hábitos de crítica, de apreciação.
- 4 — Iniciativa, cooperação, presteza.
- 5 — Adaptabilidade (capacidade de dar e receber sugestões).
- 6 — Cordialidade, polidez.
- 7 — Indicação de causas e efeitos.
- 8 — Observação.
- 9 — Discriminação.
- 10 — Experimentação.
- 11 — Clareza nas exposições de idéias.
- 12 — Concisão e precisão de linguagem.
- 13 — Compreensão rápida e certa das situações.
- 14 — Constância (levar o término às tarefas iniciadas).
- 15 — Desenvolvimento de melhores padrões de trabalho: colaboração na troca de material, melhor uso do tempo disponível, satisfação pelo trabalho de grupo, eficiência, auto-disciplina, responsabilidade no zelo e conservação do material de trabalho.

4º) Não interrompas o que uma criança está fazendo, sem avisá-la previamente.

Razões: A criança tem prazer na ação. Interrrompê-la bruscamente é causar-lhe uma emoção violenta de caráter inibitório. Se necessário interrompê-la, que isso seja feito sem a emoção da surpresa.

5º) Não demonstres inquietação quando a criança cai, ou não quer comer, etc. Faze o que for necessário sem te agitares, nem te alarmares.

Razões: A inquietação alarmada em torno de qualquer episódio da vida de uma criança, só serve para ampliar o tom emocional do acontecimento. Cumpre, ao contrário, considerar as coisas com naturalidade, para que nela se desenvolva a capacidade do auto-domínio emocional.

6º) Não demonstres teu amor pela criança, acomodando-a constantemente. Faze-o ocupando-te de seus interesses.

Razões: O carinho físico pode ser agradável para quem o dá, mas não corresponde eventualmente ao interesse afetivo de quem o recebe. O carinho intelectual revelado pela ocupação com os interesses atuais da criança é muito mais benéfico.

7º) Não "leves" uma criança a passeio: vai passear com ela.

Razões: A criança, por suas deficiências naturais, é um ser dependente. Quanto mais cedo se anular em seu espírito este sentimento de dependência, tão mais rapidamente se completará sua auto-suficiência. "Levá-la a passeio" é colocá-la na dependência da iniciativa alheia. "Ir com ela passear" é associá-la à ação, à iniciativa. Dá-lhe mais prazer.

8º) Não faças sermões morais à criança pequena.

Razões: As expressões de conteúdo moral são inacessíveis à criança pequena porque são abstratas. Os "discursos" ou "sermões" que as contenham, valem apenas como expressão intelectual de um estado de espírito que ela não comprehende e que a pode alarmar.

9º) Não foltes às tuas promessas, nem prometas o que não podes cumprir.

Razões: No espírito de uma criança, prometer é começar a realizar. Se a promessa não é cumprida, há uma frustração, como se o criança tivesse sido privada de algo. Isso gera em seu espírito a descrença.

10º) Não mintas para uma criança.

Razões: A mentira gera na criança uma desilusão na autoridade materna como fonte de conhecimentos e de verdade. Rouba-lhe a confiança nos pais e leva-a a procurar fora de casa o que devia encontrar dentro dela.

(Do "Correio do Povo" de 10-7-57).

BURRICO FELIZ

Aproveitando as instruções publicadas no número 45 desta Revista, "Vamos construir um teatrinho" apresentaremos o cenário, os personagens e a história "O BURRICO FELIZ", da autoria da Prof. Madre Maria José, do Instituto N. Sra. Medianteira, de Porto Alegre — R. G. S.

Lindo Raio de Luar não quis mais sair da gruta. Enfiado numa frestinha do rochedo, passava as horas da noite a olhar aquél menininho maravilhoso que dormia no capim seco da pobre mangedoura.

A mãe da criança era também um amor. E o chefe da família — um homem silencioso e forte — como era bom para os dois! Seriam eles os donos da gruta? Era muito misterioso tudo aquilo!... O grande Boi... o manso Burrico... que estariam fazendo ali? Que Boi ranzinza aquélle!... Só vendo!...

A gruta era pequena, desabrigada e fria. E Jesus — assim os pais o chamavam — coitadão! andava roixinho de frio. Foi por isso que José disse à esposa:

"Vamos a Jerusalém comprar um abrigo de lã para o pequenino. Deixemos o Burrico — guardando-lhe o sono".

José falou com o Burrico e... saíram.

Lindo Raio de Luar viu o animal aproximarse da criança. O Boi fez o mesmo e, encostado ao companheiro, montava guarda, a resmungar, enciumado e cheio de inveja.

A noite ia passando. Burrico, imóvel, guardava silêncio. O Boi, impaciente, vendo que o sono da criança não tinha fim, resolveu acordá-la. Esfregou o focinho na cabeça loira de Jesus.

"Não o acorde — disse o Burrico. — Deixe-o dormir. Você, com sua pele grosseira, vai pisar o menino".

"Quem lhe deu o direito de me governar?... se

não curvo a cabeça a ninguém?!... Só abaixo a cabeça quando quero, como agora, seu Burrico..."

E, sem mais, baixou a cabeça e fincou as aspas no companheiro, jogando-o contra a parede da gruta.

Ao voltar-se, viu Jesus acordado, a fitá-lo com tristeza:

Foi então que Lindo Raio de Luar passou do milagre que viu: uma criança de poucos dias falar. E ele disse:

"Boi orgulhoso e clumente, maltrataste o Burrico que nenhum mal te fiz. Só curvás a cabeça quando queres? Pois eu te digo: doravante viverás com o nuca abaixada ao peso da carregada e, curvado, trabalharás no campo, à vontade de seu dono!"

E, voltando-se para o Burrico, Jesus sorriu: "Tu ficarás sempre comigo, Burrico humilde, bom e fiel.

Dias depois, Lindo Raio de Luar encontrou a gruta vazia. Ansioso, correu à procura das três pessoas que o encantavam e foi avistá-las atravessando o deserto em direção ao Egito.

Lindo Raio de Luar subiu, correndo, para junto de sua mãe. E Mamãe Luar pediu ao Papai Luar batesse uma chapa daquela pecuária caravana.

E até hoje guarda-a com carinho e podemos vê-la nas noites enluaradas. É só olhar para Mamãe Lu... Lá está: São José puxando as rédeas do Burrico feliz que correia, em seu lombo, a Virgem Maria e o Menino Deus no fuga para o Egito.

PELO BRASIL

Maria Nunes de Andrade

Gozai, crianças, vossa alegre infância,
Porém sem descurardes o dever;
Estudai com ardor, fé e constância:
Vossa tarefa é hoje a de aprender!

Abrindo o espírito à divina ânsia,
A sede insaciável de saber,
Irei varrendo as trevas da ignorância
No país lindo que vos viu nascer.

O porvir desta grande e amada terra
Em vossas pequeninas mãos se encerra,
Cheio de sonhos e promessas mil...

Trabalhai, com carinho e com afô,
Pela glória da Pátria de amanhã,
Pois sois as esperanças do Brasil!

O VERÃO

Illa Coelho Júnior

O Verão na minha terra
Queima, queima sem ter pena
Da pobre e triste verbena
Que nasceu no pé da serra.

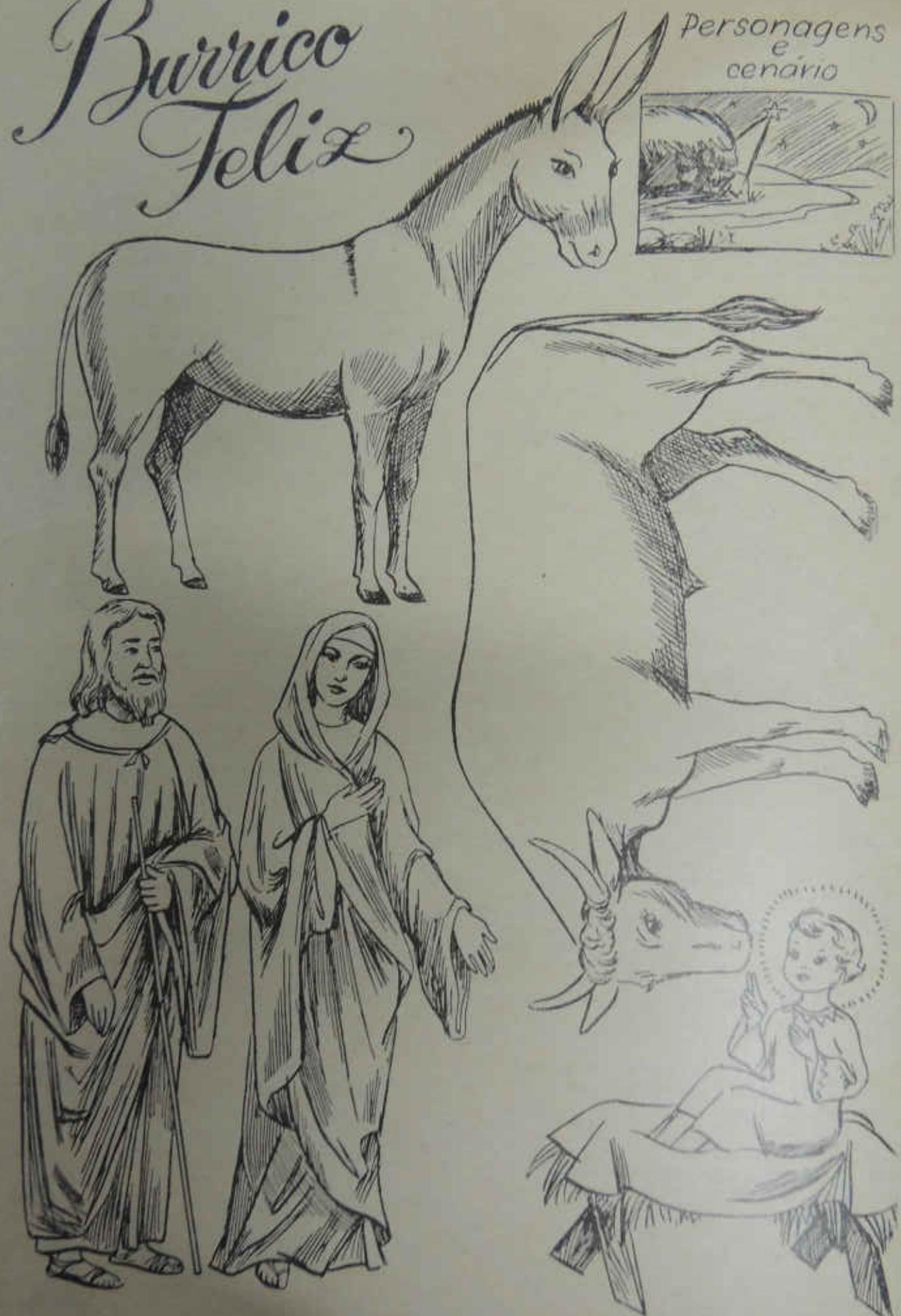
O rio da minha aldeia
Que passa sempre cantando,
Estô agora segundo,
Deixando triste a praia.

E o sol ardente queimou
Tôda a minha plantação
No meu pobre horroço,
Tudo sequinho ficou.

Só aquela cabocinharia,
Com o seu vestido de chita,
Fica sempre mais bonita,
Tôda de sol queimodinha.

Burroco Feliz

Personagens
e
cenário



Prof. Maria Isabel Marinho Lutz

COLEGIO BENNETT — D. Federal.

SAMBO, O PRÊTINHO

Peça em dois atos

Adaptação para teatro de fantoches pelas alunas professoras:

Sônia Maria Modenese
Vera Aparecida Paulista Sampaio

1.º Ato

PERSONAGENS —

Sambo
Pai de Sambo

3.º Tigre

1.º Tigre
2.º Tigre

CENÁRIO — Um jardim ou quintal, uma casa de caboclo.

Pai — (Entra) Sambo, Sambinho, onde está você, meu filho?

Sambo — (Entra a correr) Aqui estou papai; o que quer você?

Pai — Meu filho, de cá um abraço. (Dirige-se agora às crianças da platéia) Sambo é quase um homem, faz hoje 6 anos.

Sambo — Eu não vou ganhar nenhum presente?

Pai — Ora se vai; hoje cedinho fui à cidade comprá-los. Feche os olhos. (O pai sai e Sambo tapa os olhos com as mãos).

Sambo — O que será, o que será?

Pai — (Entra) Veja meu filho. (Entrega um guarda-chuva ao Sambo).

Sambo — Que lindo guarda-chuva! (Fala às crianças da platéia) Agora quando chover, nada de ficar trancado em casa, é só abrir o guarda-chuva e sair a passeio.

Pai — Espera meu filho, ainda tenho outra surpresa para você.

Sambo — Outro presente? (Tapa os olhos com as mãos) Pode ir buscá-lo, já fechei os olhos. (O pai sai e volta logo a seguir).

Pai — Já pode abrir os olhos. (Entrega uma cartilha ao Sambo).

Sambo — (Descobre o rosto) Uma cartilha! Vou aprender a ler; depois poderei ler lindas histórias. Estou tão contente! Obrigado papai.

Pai — E agora o último presente, vou correndo buscá-lo. (Sai).

Sambo — O que será, o que será?

Pai — (Volta trazendo um casaco vermelho) Veja como é bonito, meu filho.

Sambo — Um casaco vermelho! Eu sempre quis ter um casaco vermelho. (Segue-se a cena de vestir o casaco, o que apresenta bastante dificuldade, mas é de muito efeito)

Pai — Vamos vesti-lo; parece que acertei com a medida... Aqui, meu filho, enfeie o braço pela

cava da manga... assim... um menino de seis anos ainda não sabe enfiar um casaco... agora o outro braço... isso mesmo... assim... pronto... (Virando-se para a platéia) Vejam como meu filho está elegante!... Vamos cantar juntos, parabéns a Sambinho?... Vamos, começem... (Cantam)

Parabéns a você,
Nesta data querida,
Muitas felicidades,
Muitos anos de vida.

2.º Ato

CORTINA

CENÁRIO — Uma floresta

Sambo — (Entra cantando)

Vou passear no mato,
Enquanto Sr. Lobo não vem,
Sr. Lobo está ai? Não, não está

(bis)

Sambo — (Interrompe o canto) Papai me disse para não vir sózinho à floresta, mas... eu já tenho seis anos... Papai mesmo disse que eu sou quase um homem... e homem não tem medo... Eu sou valente... não tenho medo de onça... não tenho medo de lobo... não tenho... (Ouve-se o ronco do tigre, Sambo treme com o corpo todo) O que ouço eu?... O que ouço eu?...

1.º Tigre — (Entra) Sambo, Sambinho, vou comer você!

Sambo — (Tremendo sempre) Não, Sr. Tigre, tenha pena de mim... eu sou seu amigo, sabe? Posso até lhe dar o meu guarda-chuva.

1.º Tigre — Um guarda-chuva? o que farei eu com um guarda-chuva?

Sambo — Ora, ora! Sr. Tigre, quando estiver chovendo, poderá passear pela floresta sem se molhar.

1.º Tigre — Isto lá é verdade... Posse para cá o guarda-chuva. (Tira o guarda-chuva da mão de Sambo e sai)

Sambo — (Chora) Tigre malvado, tirou o meu guarda-chuva, um presente tão bonito, hum, hum, hum. (De repente para de chorar e diz) Também não faz mal, ainda tenho o meu casquinho vermelho

e a minha cartilha... (O tigre passa ao fundo da cena com o guarda-chuva pendurado na cauda, sai)

Sambo — Veja só o Sr. Tigre com o meu guarda-chuva!

2.º Tigre — (Entra) Sambo, Sambinho, vou comer você.

Sambo — (Tremendo) Não faça isso, Sr. Tigre, por favor, não faça isso.

2.º Tigre — E por que não hei de fazê-lo?

Sambo — Porque eu sou seu amigo, posso até lhe dar um presente.

2.º Tigre — Um presente? O que será?

Sambo — Este meu casaco vermelho.

2.º Tigre — Na realidade é um casaco bonito. Creio que ficarei muito elegante com ele. Passe para cá o casaco. (Tira o casaco do Sambo e sai)

Sambo — (Chora) Meu ca... sa... qui... nho... tão bo... ni... to... o tigre le... vou... o meu ca... sa... qui... nho...

2.º Tigre — (Vestido com o casaco vermelho, atravessa a cena cantando)

Sou o tigre mais elegante,
De toda esta floresta.
Sou o tigre mais elegante,
E agora, vou à festa.

Sambo — O tigre levou o meu casaco vermelho, que pena!... Mas não faz mal, ainda tenho a cartilha. (Abre a cartilha e soletra) A... B... C...

3.º Tigre — (Entra) Sambo, Sambinho vou comer você.

Sambo — (Tremendo) Não faça isso, Sr. Tigre, por favor, não faça isso.

3.º Tigre — E por que não? Você está bem gordinho e apetitoso.

Sambo — Eu sou seu amigo, Sr. Tigre, e quero lhe dar um presente.

3.º Tigre — Um presente, o que será?

Sambo — Esta cartilha, veja como é bonita!

3.º Tigre — O que pode um tigre fazer com uma cartilha?

Sambo — Pode aprender a ler, para não ser analfabeto.

3.º Tigre — (Gaguejando) A... nol... fa,fa,fa... be... to?

Sambo — Analfabeto, é todo aquele que não sabe ler.

3.º Tigre — Eu não quero ser a... nol... fa,fa,fa... be... to... não.

Sambo — Então precisa aprender a ler.

3.º Tigre — Passe para cá a cartilha. (Sai soletrando, A... B... C... D... E... J)

Sambo — (Chora) Os tigres fizeram com todos os meus presentes. (Sai)

3.º Tigre — (Entra e conta para os crianças da platéia. Em seguida sai)

Sou o tigre mais sabido,
Porque dou tratos à bola (Bate com a mão no testo)
Sou o tigre mais sabido,
E agora vou à escola.

2.º Tigre — (Entra, dirige-se à platéia) Ora esta é boa! Muito boa mesmo!... Querem os outros tigres ser o rei da floresta. O rei sou eu, por que sou o mais elegante de todos. Vou brigar com os outros tigres, mas deixo aqui o meu casaco, posso rosá-lo na luta. (Deixa o casaco e sai).

1.º Tigre — (Entra e fala às crianças) Vou brigar com os meus companheiros. Poderia levar o meu guarda-chuva, mas tenho medo de quebrá-lo, prefiro deixá-lo aqui. (Deixa o guarda-chuva e sai).

3.º Tigre — (Entra) Ora, ora, aqueles tigres analfabetos podem lá ser o rei da floresta? O rei da floresta sou eu e mais ninguém. Vou brigar com eles, mas quero deixar aqui a minha cartilha. (Deixa a cartilha e sai).

(Ouve-se agora o rosnar dos tigres em luta).

Sambo — (Entra) Ouço o rosnar dos tigres. (Espreita ao fundo da cena) São eles mesmos. Eles estão brigando, como são ferozes. (Olhando os presentes, que ficaram pendurados à boca de cena) Meus presentes! Os tigres deixaram os meus presentes aqui! Vou já levá-los para casa. (Segura os objetos, mas deixa cair a cartilha. Dirige-se às crianças da platéia e diz) Minha cartilha, minha cartilha, eu quero a minha cartilha. (Uma criança da platéia dará com certeza a cartilha ao Sambo. Sambo sai com os objetos). Adeus, crianças, e obrigado, muito obrigado.

O NASCIMENTO DE JESUS

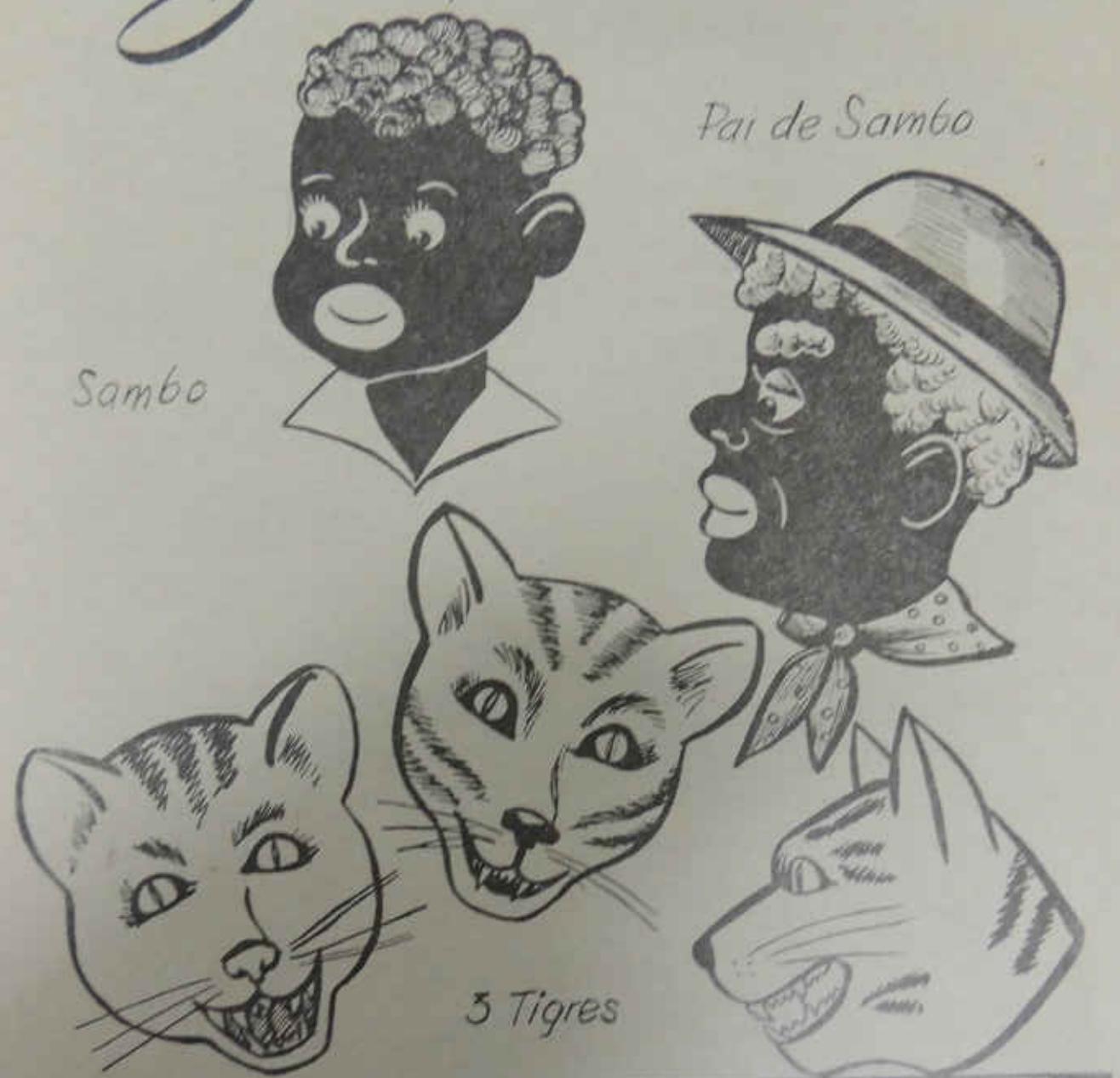
Dora M. Ping

Adaptação de Waleska Palhão.

Sininhos harmoniosos,
Sinozinhos de Natal,
Sois de ouro, sois de prata,
ou, quem sabe, de cristal?
Jubilosos sinozinhos
que não cessais de cantar,
mais harmoniosos que nunca
quando é chegada o Natal!
Sinozinhos barulhentos
cujos doces sons dirão
que nasceu Jesus Menino
em um humilde portal.

Uma tênue claridade
o cerco de suavidade
e aroma como um flor
de beleza sem igual;
não necessita roupinhos
que o amor o cobrirá,
necessita corações
transbordantes de bondade.
E por ELE os sinozinhos
tão jubilosos estão
que seus repliques nos chegam
qual música celestial.

Sambo, o Pretinho



Culturas de Hortaliças e o Combate às Doenças e Pragas que mais as Atacam

1) Culturas de hortaliças — Acelga — Alface — Alho — Abóbora — Beterraba — Beringela — Couve — Couve-Flor — Ervilhas.

2) Combate às doenças e pragas que mais atacam as plantas-hortícolas.

As espécies mais comuns de insetos nocivos "Gri-gri-toupeiro", "macacos", "frades", cachorrinhos dágua e "paquinha".

São insetos que escavam galerias no solo, pondo os ovos juntos às raízes.

Comem as raízes, que encontram no trajeto subterrâneo e devoram animáculos que vivem no solo. Têm hábitos noturnos.

Combate — é difícil devido aos hábitos dos insetos. Podemos combatê-los.

1) Iscas de fluossilicato ou fosforeto de zinco.

FÓRMULA | Arroz descascado — 4 quilos
 | Fluossilicato de Bárico ou Fosforeto
 | de zinco 200-300 gr
 | Água — 1 litro

Preparação: Colocar o arroz na água e deixá-lo durante 20 minutos, mexendo algumas vezes para amolecer a camada externa e torná-lo pegajoso. Em seguida derramar lentamente o fluossilicato ou fosforeto, depois de reduzido a pó fino, tendo o cuidado de misturar bem, utilizando uma espátula (colher de pau serve).

As iscas devem ser preparadas e aplicadas no mesmo dia. Usar, espalhando-as entre as plantas em camadas finas ou em montinhos, ao anotecer de preferência em dias quentes, com ameaça de chuva, e a razão de 2 kg. para cada 100 m². Em caso de forte infestação realizar nova aplicação com 15 a 20 dias de intervalo.

Caramujos — Caracóis, lesmas e pulus — têm também hábitos noturnos. Os pulus são miapodes (tipo de lacraia), 2 pares de patas em cada segmento. Enroscam-se quando tocados.

Combate — 1) Distribuir sobre os canteiros pedaços de tabaco fino, sob os quais estes animalzinhos, vão se alojar durante o dia, evitando os raios solares, quando serão colhidos e destruídos.

2) — Aplicar sobre o terreno cal ou cinza, distribuídos em linhas entre as plantas, pois estes produtos aderem ao corpo, provocando-lhes a morte.

3) — Saturar o solo com solução de sublimado corrosivo a 1:1.000, ou ainda proteger os canteiros, margeando-os com cinza, cal ou fumo em pó.

Pulgões e cochinilhas das folhas da couve, alface e repolho.

FÓRMULA

Sulfato de nicotina a 40% — 150 cm³ ou timbó em pó 400 gr
Sabão comum — 1 kg, Água 100 litros

MODO DE PREPARAR

Dissolver o sabão, cortado em pequenas fatias, em 10 litros dágua quente, completando a solução com os 90 litros dágua restantes. Em seguida juntar o sulfato de nicotina ou timbó em pó, mexendo bem. Nas couves pode-se também usar o flexocloreto de Benzeno misturado com talco, com a concentração de 1% de isômero gama (existe no comércio) fazer o polvilhamento das couves.

PULGÃO DOS FRUTOS

Além da fórmula acima, pode-se usar o "Rhoditox" na forma de pulverização a 0,05% (250 grs. de produto emulsionável para 100 lts. dágua).

Lagartas 1) A mesma usada para os pulgões.
2) Usar D. D. T. em pó a 3%
3) Usar o Inseticida da Kryocide (existe no comércio)

Besouros 1) Pulverizações com arsenato de chumbo tendo o cuidado de atingir completamente as folhas.

FÓRMULA | Arseniato de chumbo 400 gr
 | Água 100 lts
2) Polvilhamento com D.D.T. a 5%. Limpar bem os frutos dos resíduos do D.D.T. ou arseniato.
3) B.H.C. a 1% em fortes infestações

Besouros que minam ou roem as folhas de "leguminosas" (feijão, ervilha, vagens, etc.)
Polvilhar com D.D.T. a 50%

DOENÇAS DAS PLANTAS

São muitas e podem ser causadas por fungos, bactérias, vírus ou por causas fisiológicas. Quase sempre estas doenças são prevenidas e não remedeadas.

As variedades hortícolas variam muito dentro de uma mesma espécie quanto à resistência a estas doenças. Assim, quando soubermos que há uma variedade de alface muito sujeita à doença comum na região em que vamos cultivar, devemos evitar esta variedade. As plantas atacadas devem ser sempre arrancadas e queimadas. No caso de haver numas poucas folhas atacadas, cortá-las e queimá-las. As doenças das plantas são prevenidas pela CALDA BORDALEZA.

CULTURA DA ACELGA

Época do plantio — Todo o ano, sendo porém mais próprios os meses de março, abril, agosto e setembro. A germinação dura de 8 a 10 dias após a sementeira.

Quer terra fofa e bem adubada com estérco de curral.

Semeia-se em estufas, sementeiras ou viveiros, fazendo-se depois repicagem e transplante. Pode também ser semeada diretamente no lugar definitivo.

A distância entre as plantas deve ser de 30 cm².

Requer regas abundantes e diárias.

CULTURA DA ALFACE

Época da sementeira — de março a outubro.

Semeia-se em viveiros, a lanço ou em linhas. Em ambos os casos convém misturar as sementes com areia fina, bem seca, para melhor regularidade da distribuição.

A germinação leva de quatro a seis dias.

Faz-se repicagem quando as mudinhas estiverem com três a quatro folhas.

Transplanta-se para lugar definitivo quando as plantinhas tiverem seis a oito folhas bem desenvolvidas, plantando-se distanciadas de 25 a 35 cm.

Grande é o número de variedades desta hortaliça, as quais, todavia, são reunidas em dois grandes grupos: a das repolhudas ou francesas, com folhas numerosas e côncavas, apertadasumas sobre as outras, como se fosse um repülho; e a das alfaces romanas, com folhas alongadas, não formando "cabeça", separadasumas das outras, o que leva os horticultores a atar embiras ou cordões ao redor das folhas, apertando-as a fim de obter folhas mais tenras.

Como é geral, em se tratando de hortaliças cultivadas por suas folhas a alface exige terra adubada e frequentes regas. É das plantas em que a aplicação do salitre do Chile, diluído nágua, dá ótimos resultados.

Nos dias de forte insolação, torna-se necessário proteger os canteiros, cobrindo-os com aniagern, folhas de palmeiros, esteiras, etc.

Nas hortas domésticas é prático e de bonito efeito plantar-se alface repolhuda como cercadura dos canteiros de outras hortaliças.

CULTURA DO ALHO

Época do plantio — março e abril.

Planta-se diretamente no local definitivo por meio dos dentes ou bulbinhos (cada cabeça de alho tem de 10 a 20 dentes ou bulbinhos).

Terra bem adubada e meio sólta.

Planta-se em sulcos ou em linhas distanciadas 15 a 25 cm, ficando os dentes, no sulco ou na linha, com distância de 10 cm uns dos outros.

Não requer regas freqüentes.

Leva de quatro a oito meses o período vital. Colhe-se quando as folhas secam.

CULTURA DA BERINGELA

Época do plantio: todo o ano, especialmente de agosto a novembro. Planta-se por sementes ou mudas, diretamente no local definitivo, distanciadas de 30 cm.

Terra comum de horta, isto é, preparada e adubada. É planta rústica e pouco exigente quanto à regas.

CULTURA DA BETERRABA

Época do plantio — Todo o ano, sendo, entretanto, mais apropriados os meses de março, abril, agosto e setembro. Também precisa terra fofa e bem adubada.

Deve ser semeada no lugar definitivo, em linhas distanciadas 30 cm umas das outras. A distância de pé a pé, nas linhas, será de cinco a oito centímetros, conforme a variedade. Como as sementes se apresentam aglomeradas em grupos de três a cinco, torna-se necessário um desbasto logo que as plantinhas atinjam uns cinco centímetros.

Demora de 6 a 13 dias para germinar.

regar com freqüência.

CULTURA DA COUVE

Existem diversos tipos e variedades de couve, sendo quase todas anuais e algumas bianais e mesmo perenes.

No maior, são semeadas em viveiros, repicadas e transplantadas para o local definitivo.

Exigem, todas, como é notório nas hortaliças em geral, terreno bem adubado, sólto e abundantes regas.

As variedades roxa e branca, ditas "de todo o ano" são multiplicadas por meio de mudas (galhos) destacados das plantas velhas.

As variedades manteiga e tronchudo são semeadas durante todo o ano e especialmente de janeiro a março.

Levam de três a quatro dias a germinar.

No local definitivo devem ficar distanciadas de 50 a 60 centímetros.

São atacados por pulgões e por lagartos, cujo combate deve ser feito com a emulsão de querosene.

CULTURA DA COUVE-FLOR

Semeia-se de janeiro a abril, em sementeiras, de preferência em linhas.

Faz-se repicagem quando as mudinhas tiverem duas folhas bem formadas.

Transplanta-se enterrando bem o muda até à base das folhas, para que possa, de futuro, aguentar bem o peso da planta.

Requer regas abundantes, sendo possível aplicar o salitre do Chile diluído nágua.

Da sementeira à colheita decorrem de quatro a seis meses.

CULTURA DA ERVILHA

Epoch do plantio — de fevereiro a abril e de agosto a setembro. Semeia-se diretamente no local definitivo e gasta de 6 a 15 dias do plantio à germinação.

Quer solo fértil e rico em cal, que pode ser adicionada à terra sob a forma de carbonato ou de sulfato de cálcio.

Precisa receber muita luz solar, motivo pelo qual as linhas da plantação devem ficar no sentido norte-sul.

Quando as plantinhas começam a crescer, deve-se logo estoquear com ramos secos, varas ou bambus.

CULTURA DO ESPINAFRE

Epoch do plantio: todo o ano.

Semeia-se no local definitivo, em covas rasas, pondo-se três sementes em cada cova. O distanciamento entre as covas deve ser de 50 a 80 centímetros.

Requer regas abundantes desde a data da sementeira.

Multiplica-se facilmente por mudas retiradas das plantas adultas.

Se se deixar a planta produzir sementes, estas caíndo ao solo, garantirão constante germinação.

CULTURA DA ABÓBORA

O terreno ideal para o cultivo da abóbora é o que contém grande quantidade de areia e humus.

Os terrenos devem ter boa fertilidade, o que só se verifica quando não se constatar pobreza de azoto, fósforo e potássio.

Os terrenos empobrecidos devem ser adubados, primeiro com adubo orgânico (composto ou estérco de curral bem curtido), se não no terreno todo, pelo menos nas covas. Se esse recurso não basta, faz-se a adubação completa.

A terra deve ser bem arada não sómente para melhorar a sua fertilidade como para que se eliminem as ervas daninhas, que prejudicam consideravelmente a cultura; a terra fofa favorece o enraizamento dos ramos, aumentando assim a produção.

— Coveteamento —

Uma vez preparado o terreno, procede-se a marcação das covas distanciadas de 3 m para todos os lados. Abrem-se as covas com as dimensões de dois palmos em todos os sentidos — largura, profundidade e comprimento; mistura-se a terra da cova com estrume — 4 e 6 pás por cova; enchem-se bem as covas com a terra misturada até que fique um montículo em cada cova; sobre o alto desse montículo deixa-se

uma pequena depressão, que favorecerá a embebição das chuvas ou da irrigação.

— Plantio —

No meio dessa pequena depressão plantam-se 5 a 6 sementes a 2 dedos de profundidade, guardando-se uma certa distância entre elas para facilitar o arranque das plantinhas indesejáveis no desbaste, sem se abalar as que ficam. Convém cobrir as covas com uma leve camada de capim seco para evitar o ressecamento da terra. Se não chover, deve-se recorrer à rega. A época mais propício à plantação é aquela que coincide com o início do período chuvoso. Para obter colheitas antecipadas podemos plantar mais cedo e recorrer às regas das covas para manter a umidade necessária ao desenvolvimento da planta.

— Desbaste —

Uma vez nascidas as plantinhas, arrancam-se as mais fracas e conservam-se 2 das mais fortes em cada cova.

— Capação —

Quando as plantas atingirem certo desenvolvimento (5 folhas) apararam-se seus ramos depois da terceira folha; da brotação, conservam-se 2 ramos melhores, que serão cortados também depois da quinta folha e assim uma vez, na outra rebrotação, destarte, forma-se uma planta bem distribuída em redor da cova, elimina-se o excesso de flores masculinas, aproximam-se os frutos das pontas enraizadas e controla-se o excesso de frutificação que diminui o desenvolvimento dos frutos; 8 a 10 frutos por pé é o mais recomendável.

— TRATOS CULTURAIS

Fazem-se as capinas que se tornarem necessárias para conservar o terreno limpo, pelo menos até a frutificação e regas sempre que uma estiagem ameaça o aboboral, assim como providenciar o resguardo dos frutos para que se livrem do contacto com a terra molhada.

Aparecendo o pulgão, foca-se pulverização das plantas com a Emulsão de querossene.

O maior inimigo das abóboras é a broca, que ataca os frutos, folhas e talos.

Ela pode ser combatida com as pulverizações arsenicais, de acordo com a seguinte forma:

Arsenato de chumbo 350 a 400 grs.

Água 100 litros.

Fazem-se as pulverizações de 20 em 20 dias, até extinção da praga.

ADUBAÇÃO QUÍMICA

Esta é praticada no momento em que vamos encher a cova com estrume de curral, do qual juntamos de 100 a 250 gramas de adubo químico completo que contenha em sua composição azôto, fósforo e potássio.

EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

Vida e Educação no Jardim de Infância

Heloisa Marinho

Professora Catedrática do Instituto de Educação — D. F.

A aprendizagem da criança no lar se faz para vida pela própria vida. O amor dos pais proporciona ambiente favorável a todos os aspectos da educação. Quando compreensivos, dão aos filhos segurança emocional, ensinam hábitos essenciais, enriquecem a vida com variadas experiências, e respondem às suas perguntas. Sem programa intelectual definido surgem naturalmente os primeiros conhecimentos, e o significado dos primeiros vocabulários. Quem observou crianças órfãs estimadas por um pouco de atenção e carinho e mediu-lhes o vocabulário pobre e a atividade manual atrasada terá comprovação das consequências trágicas da carência de amor, instabilidade motora e afetiva e atraso mental.

O trabalho da mãe fora do lar, a falta de espaço dos apartamentos, a complexidade crescente da vida moderna, criou o problema da educação da criança pequena em Escolas maternais e Jardins de Infância.

Não é possível traçar normas rígidas de um programa pré-escolar. O desenvolvimento é criador. A criança conquista os conhecimentos pela experiência própria. Resum-se a função educativa do Jardim de proporcionar ambiente favorável à vida. A função do professor é bem mais difícil do que a da mãe. Para orientar a educação de 20 a 30 crianças com tendências as mais diversas, nem sempre compatíveis com a vida social, não basta intuição afetiva, sendo indispensável o amor esclarecido pelo conhecimento científico.

O presente programa de educação pré-escolar fundamenta-se na psicologia evolutiva. Normas de desenvolvimento indicam o que se pode esperar da maioria. Por exemplo a atividade gráfica da criança de quatro anos se caracteriza pela rabiscação no qual começam a aparecer algumas figuras reconhecíveis. A de seis anos já desenha cena reunindo todas as figuras em conjunto lógico. No entanto, pequena minoria tenderá a ser mais, e outras menos desenvolvidas do que a norma indicada. Deverá o professor propiciar condições favoráveis à evolução mas seria erro exigir da criança comportamento superior ao nível espontaneamente manifestado. Em Jardins de Infância limitados ao terceiro período é comum as de seis anos começarem rabiscando. O atraso é devido, na maioria dos casos à falta de experiência anterior. De nada adianta obrigar-a a copiar modelos, ou pior ainda, a substituir o programa do Jardim por exercícios formais de leitura e escrita, para "auxiliar" o trabalho futuro da escola primária. O resultado será com certeza desastroso. A criança que rabisco não pode aprender a escrever. Se ao contrário deixarmos livre curso à evolução natural, as várias etapas do desenvolvimento irão suceder-se rapidamente, às vezes em poucos meses. Vá de regra, em outros



devido a fatores ambientais, a maior maturidade compensa com relativa rapidez o tempo. A persistência do atraso exige estudo médico, psicológico e social para o devido diagnóstico. Nestes, como em outros casos, o professor poderá auxiliar a criança pela atitude carinhosa sem exageros de expansão, e a compreensão, necessária, para poder ajustar as atividades aos vários níveis de desenvolvimento.

A flexibilidade do programa é o fator essencial à educação pré-escolar. No brinquedo livre a capacidade crescente leva a criança a escolher atividades cada vez mais complexas. Modelos apresentados pelo adulto tolhem a espontaneidade e retardam o desenvolvimento da confiança na realização independente. A função do professor se resume em dar à criança apoio afetivo, e em propiciar riqueza de experiências. Os incentivos partem a maioria das vezes da própria criança. Eis como um menino de seis anos relata a experiência de um incêndio: "Outro dia aconteceu" um incêndio. Todo o mundo levou as jóias. Acabou a luz e ai, eu vesti a calça pelo avesso, eu mesmo vesti. A mamãe acendeu a vela mas o vento apagou. O papai chegou todo molhado em casa. Ele tomou "um banho" apagando o incêndio." Ao relatar a experiência aos companheiros a criança amplia os conhecimentos do grupo. Cabe à professora ter sensibilidade para aproveitar as contribuições infantis. Ouvi todos e observa suas manifestações diversas na linguagem oral e nas artes. A hora de ser alvo da atenção leva alguns à fuga da realidade. Neste caso a professora tomará o devido cuidado de avisar ao grupo que estão vivendo histórias.

No programa do Jardim de Infância os vários aspectos da educação se entrelaçam não devendo ser discriminadas por matérias. No exemplo citado reúnem-se no experiencing da criança conhecimentos relativos ao meio físico e social. A organização do programa por capítulos especializados visa ajudar o professor a colher e a sistematizar conhecimentos que serão apresentados à criança em combinações as mais variadas. A fim de aproveitar devidamente o exemplo citado, deve o professor ter conhecimento para poder realizar pequenos experimentos relativos à combustão. Será útil possuir fichário de endereços e telefones que lhe facilite excursão ao corpo de bombeiros. Vivendo os interesses da criança procure constantemente pesquisar e estudar a fim de poder com esfíndia e simplicidade responder às perguntas de seus alunos. A criança tem fome de saber, cabe à professora dar-lhe conhecimentos no nível de sua compreensão. Nada menor indicado de que quais formas estereotipadas em esquemas rígidos, como memorização dos nomes de animais úmuis ou nísculos. A experiência vivida, fonte inseparável de saber, nunca

deverá ser esquecida. Por meio de um estudo realizado no Instituto de Educação verificou-se qual seria a influência de uma visita ao Jardim Zoológico sobre o conhecimento da criança. Em comentários livres a própria criança traçou o plano da excursão. A professora anotou suas expressões e pediu que desenhasssem os animais que desejariam ver. De volta, recordaram a visita em linguagem oral e gráfica. Pelos casos apresentados, verifica-se o quanto uma única experiência pode contribuir para ampliar e enriquecer o conhecimento. Antes do passeio, as crianças representaram todos os animais pelo mesmo esquema primitivo. Depois do passeio, diferenciaram cada espécie pela característica dominante.

A exatidão dos conhecimentos são adquiridos pela própria experiência. No seguinte trecho um menino de seis anos descreve um passeio de avião. "Entramos num avião com dois motores que tinha uma escada muito estreita, muito estreita. Lá dentro amarraram "o gente" para não cair. Ai o avião ia andando, descia um pouquinho e "a gente" lá dentro ria; outra vez descia e "a gente" ria. Nós vimos uma porção de praias e uma praia deserta. Depois, fomos, um de cada vez, lá na frente, na cabine do piloto. Gostei do avião e da paisagem que era muito bonita. Na ilha do Governador vi uns barquinhos, uns merrinhos de pedra e uma plantinha em cima do merrinho".

Pelos exemplos citados vemos como naturalmente surgem unidades de trabalho que poderão abranger variados aspectos da educação pré-escolar. A expressão do pensamento não se deve limitar à linguagem oral. O desenho, a pintura, a modelagem proporcionam excelentes meios de fixar idéias. A música e a literatura infantil constituem histórias, dramatizações, ritmos e melodias para aproveitar ao máximo os interesses dominantes do grupo.

A extensão dada à unidade de trabalho varia com o interesse e a capacidade do grupo. Partindo da contribuição infantil deve a professora desenvolver o programa com as crianças. O momento oportuno para mudança de assunto surge com freqüência de um desdobramento da unidade original. Assim poderá um plano dedicado ao cultivo das flores, dar origem a outro sobre a vida dos insetos que vivem no jardim.

Não é necessário que o grupo todo participe de um único centro de interesse. Principalmente no caso de crianças de primeiro período, grupos menores poderão desenvolver centros de interesses diversos. As meninas preferem bonecas, os meninos, os veículos. A integração social é difícil e virá naturalmente com o desenvolvimento. As possibilidades infinitas de en-

riquecimento de atividades educativas próprias ao Jardim de Infância constituem o melhor preparo ao ensino da leitura. Comprovou-se em pesquisa realizada no Distrito Federal que as crianças provenientes de Jardins de Infância, cujo programa não abrangia nenhuma tentativa de alfabetização, tiveram ao fim da primeira série taxa de promoção superior aos demais.

"DA INFLUENCIA DO JARDIM DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA PRIMEIRA SÉRIE"

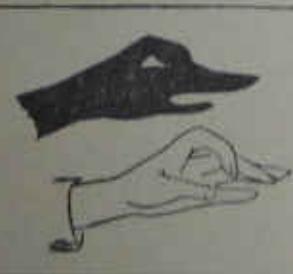
Depende a leitura da linguagem oral e esta por sua vez de experiências vividas. A escrita abrange não só a leitura como formas discriminadas da coordenação visual motora. A aprendizagem se processa pelo aproveitamento da experiência anterior no sentido de uma adaptação (Lourenço Filho). Não se pode forçar o progresso eliminando fases da evolução. A iniciação prematura da leitura e da escrita atrasa a aprendizagem, por roubar à criança o tempo necessário a atividades lúdicas, preparação essencial à vida. A saturação decorrente da imposição de tarefas mal ajustadas à capacidade infantil forma hábitos errôneos causando sérios prejuízos não só à escolaridade como à vida emocional da criança. A leitura e a escrita requerem capacidade de abstração difícil. Na vida pré-escolar a criança usa a linguagem como instrumento de comunicação social para satisfazer seus desejos. Aprende a palavra bolo para obter o alimento desejado. A análise da palavra em si em seus elementos componentes é completamente estranha à sua experiência anterior. O melhor preparo para a escola primária é deixar a criança brincar. A orientação educativa indicada será a de enriquecer a atividade infantil de experiências que possam prepará-la não só para a escola, como para a vida.

Não é necessário o ensino da leitura para que a criança aprenda a função da linguagem escrita na vida social. Os trechos transcritos foram colhidos no Ceta-Vento, jornalzinho do Jardim de Infância do Instituto de Educação. A publicação de histórias e comentários da criança ditados à professora esclarecem a utilidade escrita em fixar e divulgar idéias. O programa de vida iniciado no Jardim de Infância deveria continuar na escola primária. Longe da vida, a linguagem oral ou escrita não tem significação. O ensino da leitura e da escrita só deveria começar quando a criança tivesse progredido o ponto de poder dominar com facilidade as técnicas escolares. Quando a preocupação com a matéria de ensino suplanta o conhecimento da criança, a escola deixa de preencher sua finalidade primordial — a educação.

S O M B R A S C H I N E S A S



cisne



ganso



índio



borboleta

possa trabalhar em condições que o permitam desenvolver-se, que possa mostrar-se tal qual é, a fim de que o educador possa intervir eficazmente para ajudar, guiar, aconselhar".

A Escola Nova deve contribuir para o desenvolvimento social da criança, deve educar na democracia e para a democracia, proporcionando um ambiente onde sejam postos em prática seus postulados — através não só da sua organização e administração, de modo geral, como do funcionamento adequado das instituições escolares, com a organização de clubes, onde a criança possa ter vivências democráticas, escolhendo seus chefes pelas qualidades que revelam, elegendo-as pela capacidade para o desempenho de determinadas funções, planejando seu trabalho, realizando campanhas necessárias à coletividade, trabalhando em grupo, responsabilizando-se pelas obrigações que livremente aceitou, etc., etc.

Se a escola não for assim organizada, se a escola não funcionar assim, longe está de ser Escola Renovada, Escola Ativa, escola da democracia.



2. No ensino, propriamente dito, devem ser adotados métodos ativos e intuitivos; a aprendizagem deve ser desenvolvida através de situações reais de vida. A criança precisa realizar experiências, observações, pesquisas. Devem ser postos em prática processos de ensino como o sistema do trabalho em grupo, os projetos, os problemas, os jogos e tantos outros recursos indicados pela pedagogia moderna.

Devem ser atendidas as diferenças individuais dos educandos, seus interesses e evolução. Os alunos devem ser, individualmente, observados pelo professor, agrupados de acordo com suas capacidades a fim de que sejam apresentados exercícios especiais, graduados, dosados, adequados. Deve ser usado material didático variado, não só para objetivação, como para atender as diferenças individuais e à tendência natural da criança de agir e de criar.

Se o ensino for essencialmente teórico e livresco, baseado na memorização; se forem exigidos sempre os mesmos exercícios e as mesmas atividades para toda a classe não estaremos, é evidente, atendendo aos princípios da Escola Nova.



3. As disciplinas que integram o currículo devem ser, principalmente nas primeiras séries, desenvolvidas de forma globalizada ou, no mínimo, correlacionadas pela ordem psicológica, em obediência a aspectos do psiquismo da criança, como seja, ao seu sincetismo.

Note-se que os Programas de ensino apresentam a matéria numa ordem lógica, item após item, o que não quer dizer que deva ser seguido rigidamente. As próprias matérias especializadas devem, na medida do possível, sintonizar com o trabalho que se está desenvolvendo em classe, num perfeito entrosamento, sem quebra de unidade.



4. A escola de hoje precisa ter ação sobre o meio social, a fim de colaborar na solução de seus problemas.

Devem ser desenvolvidas atividades tendentes a conhecer as necessidades e as possibilidades do meio. Devem ser realizadas Campanhas educativas, onde colaborem pais dos alunos, autoridades e líderes naturais da comunidade. Devem ser incrementadas novas fontes de renda, na localidade, com a participação efetiva dos alunos.

Se a escola não usar esses meios, se o professor julgar excesso de trabalho ou exigência desnecessária da Secretaria de Educação, quando essa apresenta sugestões ou patrocina campanhas que visem repercussão no meio social, não estará essa escola, por certo, atendendo aos seus verdadeiros objetivos, dentro da concepção moderna de educação.

A ESCOLA E A CRIANÇA

Considerando-se a criança no seu aspecto psicomotor, a Escola, como é concebida hoje, não pode deixar de ser cientificamente fundamentada. É indispensável conhecer a criança que vamos educar, saber do que ela precisa, quais os seus interesses dominantes nas diferentes fases que atravessa, que energia física poderá despender, qual a sua capacidade intelectual, o seu estado emocional... E isto não podemos saber sem o auxílio da Ciência — da Psicologia, da Biologia, da Sociologia, etc.

Já Rousseau afirmava: "A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprios; nada há tão insensato como querer substituí-las pelas nossas".

Mas não basta que nós, educadores, o saibamos, se não transferirmos nossos conhecimentos para o terreno prático, se não os aplicarmos; portanto. Daí concluirmos que a escola deve ser corretamente orientada.

Se assim o fôr, a escola, os interesses, as necessidades, bem como as diferenças individuais dos educandos serão atendidas, é óbvio, e muitos dos problemas que afligem certos mestres, relativos à disciplina, à frequência, à aprendizagem, uma vez situados dentro dos limites da normalidade, tendem a desaparecer.

Há muito ouvimos falar de Escola Nova, Escola Ativa e, não raro, fazemos referência pejorativa à velha escola tradicional, "àquela pedagogia presa a anti-científicas tabelas de valores que levavam à visão parcial da criatura humana, àquela pedagogia que apelava para técnicas e rígidos mecanismos didáticos que ofagavam o autêntico e pessoal de cada ser que se educava".

Mas uma interrogante se impõe a nós, educadores:

Realmente é "Nova" ou "Ativa" a nossa atual Escola?

Pomos em prática os princípios que regem a pedagogia moderna ou apenas os aceitamos teoricamente, continuando com aquela velha escola tradicional, da qual muitas vezes conservamos, tão somente, os aspectos negativos?

Vejamos, em rápida análise:

1. O problema da infreqüência:

No escola tradicional a freqüência era obrigatória. Gostasse ou não, o aluno tinha de ir às aulas e era punido se faltasse.

Sabemos hoje que, sem dúvida, não era essa a melhor maneira de obter boa freqüência escolar — imposto, não se atendendo, absolutamente, aos interesses, à capacidade e às necessidades do educando.

Mas, perguntamos: Atendemos hoje a êsses interesses e a essas necessidades? Pesquisamos individualmente as causas da infreqüência de nossos alunos? Procuramos tornar nossa classe e nossa escola atraentes para a criança? O que ensinamos contribui para resolver problemas das crianças ou responde a suas inquietudes intelectuais? Averiguamos se nosso aluno não compareceu porque precisou auxiliar a manutenção da família — e então o orientamos para uma escola profissional ou um curso supletivo? Constatamos se, subnutrido, nosso aluno não teve saúde para continuar freqüentando a escola ou demonstrou pouca capacidade para aprender aquele mínimo que devia? Nesse caso, proporcionamos-lhe assistência médica, tratamento psico-pedagógico adequado?

Em muitos casos, felizmente, fazemos o certo, mas em outras vezes nos limitamos a anotar a ausência do aluno e a registrar nas listas de exames "não promovido por infreqüência".

E perguntamos ainda: Será essa a melhor maneira de agirmos?

Não, por certo que não! Todos o sabemos!

2. Agora, abordemos o problema da disciplina.

Sabemos que, na escola antiga, geralmente, a disciplina era rígida, obrigatória, passiva, imposta pelo mestre. Sabemos também que, na escola moderna, a disciplina deve nascer da atividade espontânea da criança, baseada no interesse; deve ser consciente e levar ao desenvolvimento do senso de responsabilidade, respeitada a personalidade do educando. Sabemos que a disciplina consiste, não em obrigações externas, senão em hábitos e formas de conduta ou atitudes que conduzam espontaneamente a atividades disciplinadas. Sabemos, também, que a disciplina da escola há de proceder da vida dessa escola, como uma totalidade e não diretamente da imposição do mestre. E sabemos, ainda, que a disciplina se desenvolve normalmente onde todos estão interessados na realização de alguma causa e, portanto, ocupados.

Para obter êsse resultado, perguntamos: Vale-se o mestre moderno de processos de ensino como o do "trabalho em equipes" ou o de "projetos" ou "problemas"? Dispõe de material didático que leve a criança ao trabalho auto-suficiente? Vale-se o mestre destes e de tantos outros processos que, além de proporcionarem atividade a toda a classe, facultam o atendimento às diferenças individuais?

"O tipo de disciplina de uma escola revela sua índole, sua filosofia. No sistema democrático é onde se busca o desenvolvimento da personalidade dentro de uma liberdade que só está condicionada pelo conceito de responsabilidade. O mestre, neste sistema, é guia, é conselheiro, não ditador." Mas não se confunda liberdade com licença!

Naturalmente não pode haver escola sem sanções, mas é preciso que estas sejam lógicas e humanas e aceitas não como castigo, mas como consequência dos próprios atos. Todos temos de agir dentro de certas normas, para viver em sociedade. A indisciplina é anti-social.

Pelo exposto vê-se que muito sabemos sobre disciplina. E perguntamos, finalmente: Como resolvemos o problema da disciplina, em nossas escolas?

3. E quanto à aprendizagem? Que fazemos de moderno? E moderno chamamos à Escola Ativa, ao

trabalho orientado dentro dos novos princípios e técnicas psico-pedagógicos.

Condenamos aos processos da escola tradicional. Os "pontos" ditados, a "lição" que o aluno tinha de estudar e que era marcada pelo professor "Daqui até aqui" ou "da página tal à página tal" — e o aluno que buscasse solução para suas dificuldades. Precisava compreender, penetrar no sentido do que lia? Não! Bastava-lhe a memória para poder "recitar" ao mestre, no dia marcado no horário mosaico, a lição por ele "passada".

Quando não era adotado o livro-texto e os pontos eram ditados, quantas palavras mal grafadas e quantos términos trocados ou deturpados, isentos de significação, a pobre criança decorava, quase como castigo!

O verdadeiro método é libertar as forças latentes da criança, é fazê-la agir, investigar, descobrir, realizar, pois em seu espírito há a necessidade de fazer e de criar. É indispensável proporcionar-lhes atividades手工的 e situações reais de vida. Não se transmitem experiências porque estas são incorporadas pela auto-conquista. Abstrações a criança só fará, quando suficientemente madurecida.

E cabem aqui, ainda, outras perguntas: As atividades que exigimos de nossos alunos correspondem à sua compreensão? Tornamos agradável o trabalho escolar, o que traria vantagens para o equilíbrio emocional da criança? São as atividades de classe motivadas? A criança de hoje planeja, pesquisa, observa, experimenta, induz, conclui, resolve situações problemáticas, usa material áudio-visual? Não mais se encontram os clássicos "pontos" ditados pelo professor?

Praza a Deus que não! e que a criança de agora, mais feliz porque mais compreendida do que a do passado, seja convenientemente atendida, visto o Ciência ter feito cair, entre outros conceitos, o do "homem em miniatura". Já é tempo de permitirmos que a criança seja criança e de lhe oferecermos uma escola capaz de bem orientá-la no seu natural e feliz evolver!

E não se esqueça: A escola é o mestre!

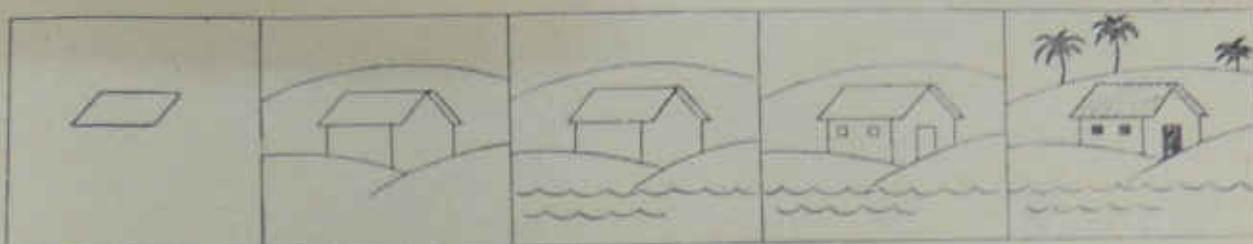


I — Ao lado do aspecto informativo, tem a escola primária, na função formativa, um papel imponderável na obra educacional.

II — A escola primária deve proporcionar ao educando um mínimo de educação fundamental ou educação de base, igual para todo o País, em suas diferentes zonas.

III — A necessidade do ajustamento da escola primária às peculiaridades do meio é que vai caracterizá-la e adaptá-la às condições da comunidade a que se propõe servir.

IV — A Escola deve ser científicamente fundamentada e corretamente orientada, ou melhor, é indispensável atender aos interesses, às necessidades e às diferenças individuais do educando, pondo em prática os princípios da educação ativa ou da "Escola Nova".



EU SEI FAZER CONTINHAS

Melodia de "Jingle Bells"

- 1) Eu sei fazer continhas
E conto de um a cem;
Os algarismos todos
Já faço muito bem.
Se dois mais dois são quatro,
Se um mais um são dois,
O resto é muito fácil,
Mas fica pra depois.
- 2) De dois em dois eu canto;
De dez em dez também;
E mais; de cinco em cinco,
Melhor do que ninguém.
Se canto por centenas,
Não tenho medo, não.
Problemas já resolvo;
E sei numeração.

Côro: Um mais dois... sei somar.
Subtrair também.
Um, dois, três... sei contar
Até vinte ou cem.

EU QUERO FAZER CONTAS

Prof. França Campos — D. Federal

Eu quero fazer contas
De somar e subtrair.
Atenção, meus coleguinhas:
Não me posso distrair.

Se dois e três dão cinco,	2	20	200
Vinte e trinta, cinqüentão;	3	30	300
E duzentos mais trezentos	—	—	—
Ora, sei: quinhentos são.	5	50	500
Setenta menos trinta	70	7	
Dá quarenta, e sei por quê:	30	3	
Sete menos três é quatro;	—	—	4
Todo o mundo logo vê.	40	—	
Se dois mais cinco é sete,	1	2	12
Se um mais dois é três que dá;	2	5	25
Doze com mais vinte e cinco	—	—	—
Trinta e sete, então, será.	3	7	37

Melodia de "Ciranda, cirandinha"

Burrinho, proc-troc

MELODIA DO AUTOR

Um bom jeitinho tenho,
De contas resolver;
Pois nunca fui burrinho;
Burrinho não vou ser.

Se quatro e quatro é oito,
não há mistério algum;
A soma quatro e cinco
é oito com mais um.

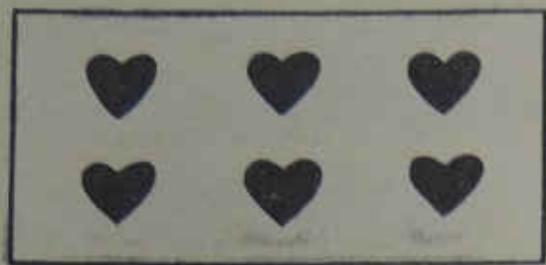
Burrinho — proc-troc —
Lá vai o sabichão.
Montado em meu burrinho,
Cair, não caio, não.

ORA, SENHOR SABICHÃO
(declamado e dramatizado)

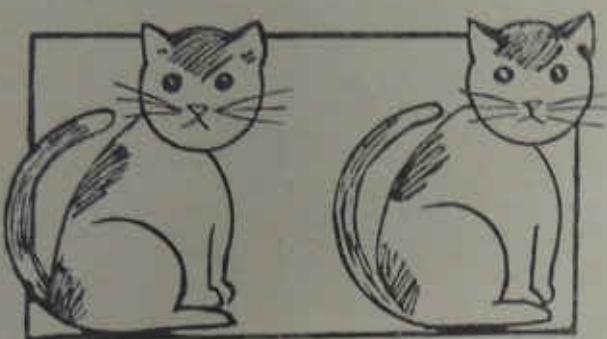
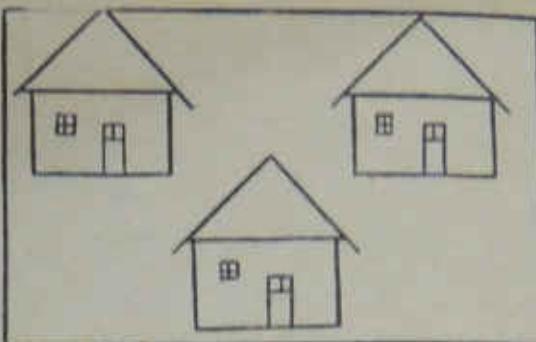
Contagem, numeração,
Adição,
Subtração...
Ora, senhor sabichão:
Que coisas fáceis que são!

J O G O

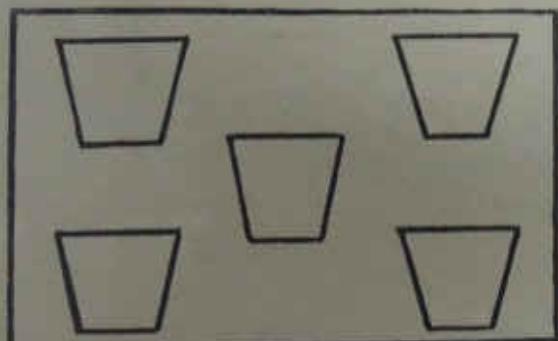
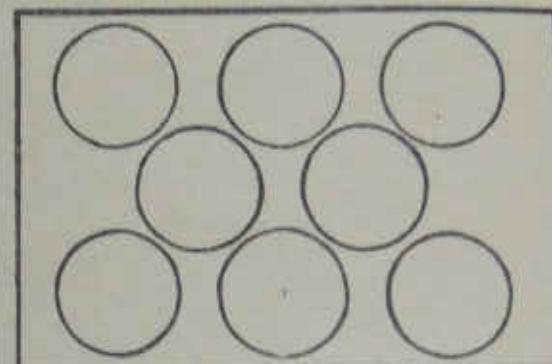
Para identificar os símbolos numéricos com as coleções. O aluno ligará com uma linha as coleções aos números.



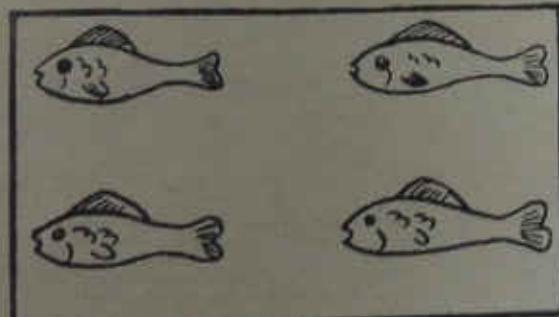
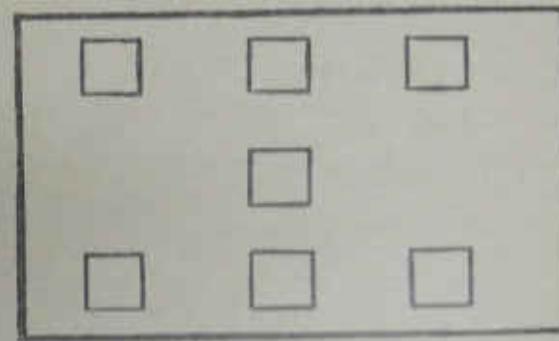
1



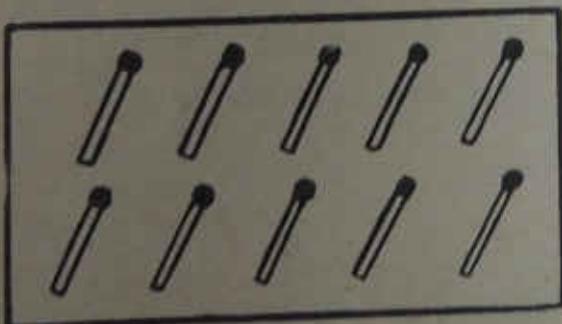
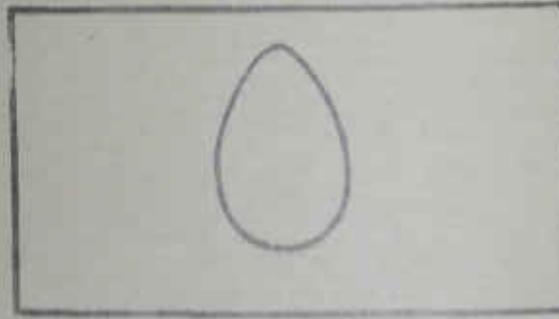
2



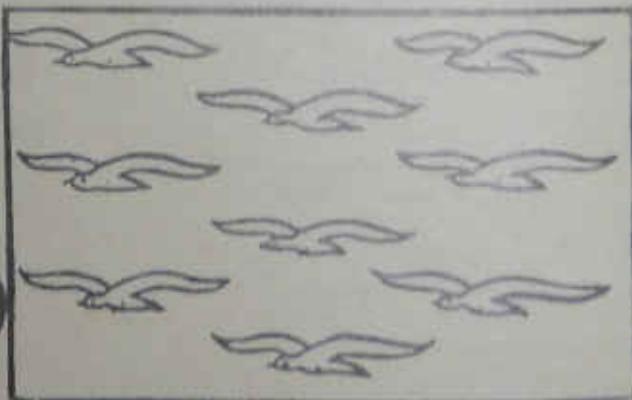
3



4



9



10



GAL. EURICO GASPAR DUTRA

FAT/UFGCAMP
Biblioteca de
Bibliotecas

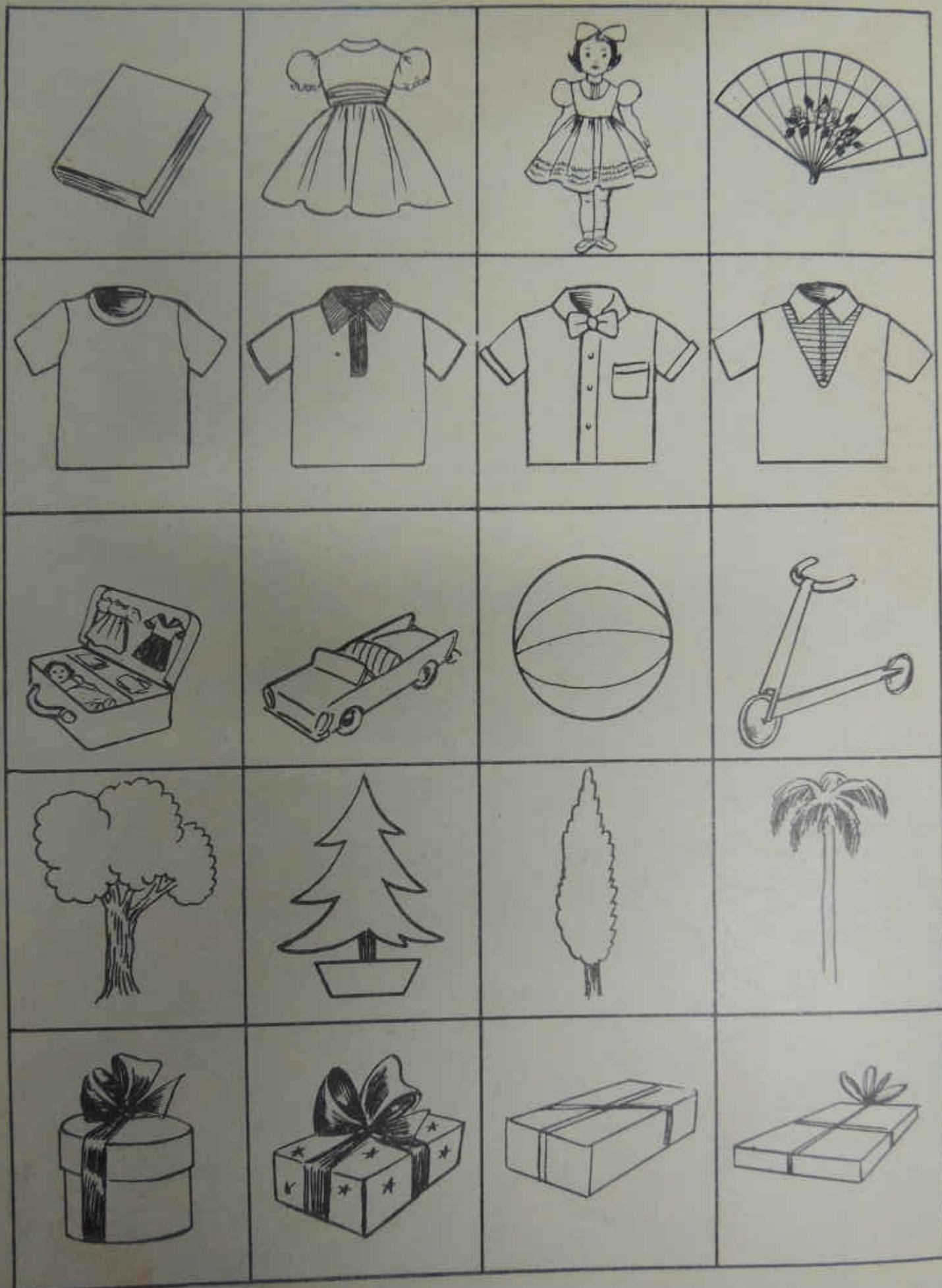
1 - Sugestões para aproveitamento da gravura



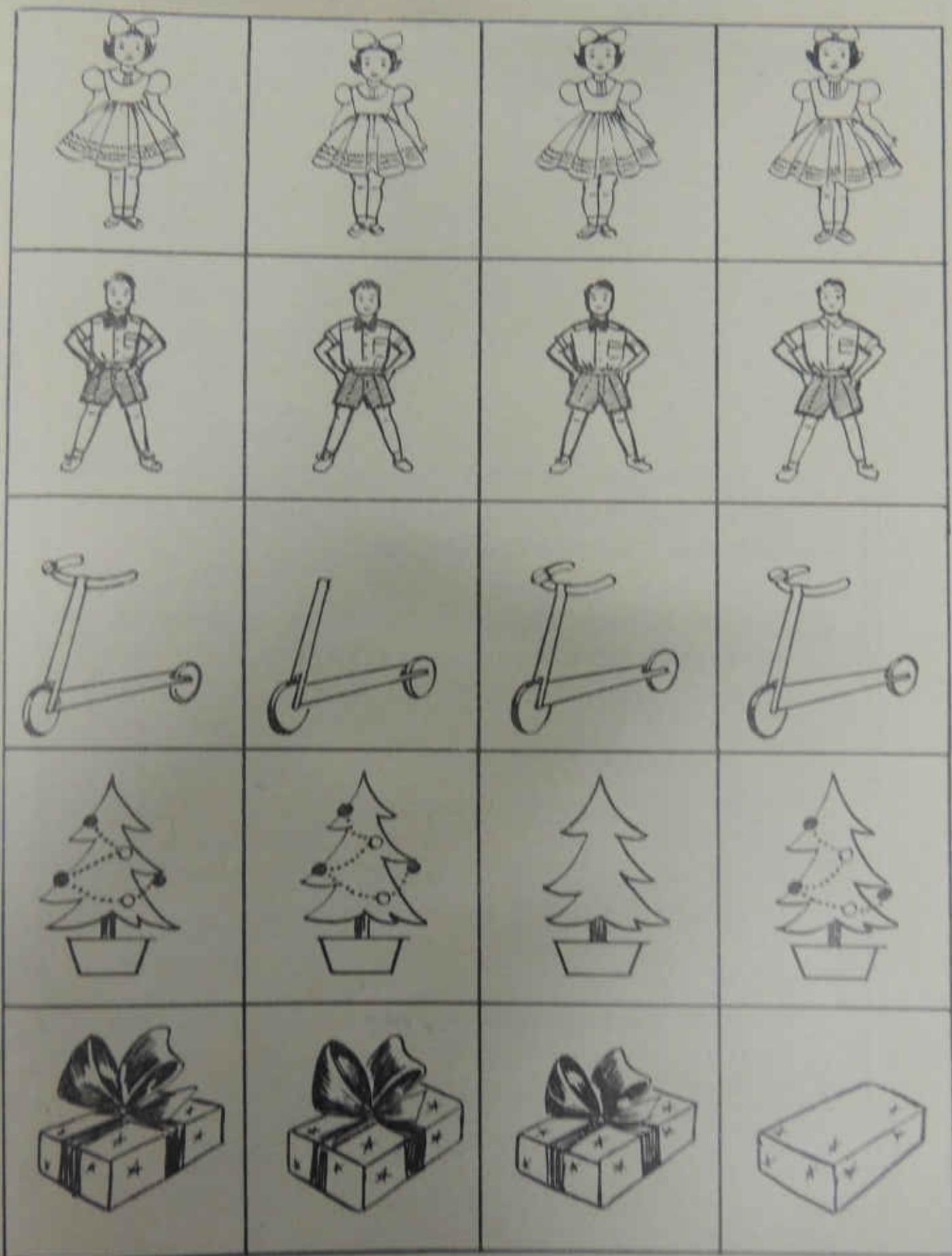
2 - Sequência de gravuras para
interpretação



3 - Exercícios para discriminação visual



4 - Discrição visual



Bonificação Especial!

Renove sua assinatura
ainda ao preço antigo!

A PARTIR DO PRÓXIMO ANO, A REVISTA DO ENSINO SE VÊ CONSTRANGIDA A ELEVAR O PREÇO DAS ASSINATURAS E DO NÚMERO AVULSO.

AOS NOSSOS ATUAIS E PREZADOS ASSINANTES DESEJAMOS, NO ENTANTO OFERECER UMA BONIFICAÇÃO ESPECIAL.

TODAS AS ASSINATURAS (A VENCEREM EM QUALQUER MÊS DE 1959) CUJAS AUTORIZAÇÕES PARA RENOVAÇÃO DEREM ENTRADA NA SECRETARIA DA REVISTA DO ENSINO ATÉ 28 DE FEVEREIRO DE 1959, SERÃO FEITAS AOS PREÇOS ATUAIS: Cr\$ 200,00 E CR\$ 360,00.

OS NOVOS PREÇOS DA REVISTA DO ENSINO SERÃO:

1 ANO: Cr\$ 300,00
2 ANOS: Cr\$ 500,00
N.º AVULSO: Cr\$ 40,00

O Trenzinho da Serra

Vicente Guimarães

O trenzinho sobe a serra;
Sem parar, não desconsola;
Vem bufando, vem dizendo:
Eu-já-vou-já-vou-já-vou...

Puxe a corda, maquinista,
E faça o trem apitar.
Pi... pi-i... ui... ui...
Papaizinho vai chegar.

O papai foi à cidade
Trabalhar, ganhar dinheiro;
Bate fogo, seu foguista,
Para o trem andar ligeiro.

Vou correndo... Vou correndo
Esperar que chegue o trem;
O sininho está tocando;
Dém, delém, dém, delém, dém...

(Do livro "Anel de Vidro").

Caxias

Vicente Guimarães

Quer na luta ou na paz, nossa bandeira
Soubeste sempre defender e honrar;
És símbolo imortal de uma carreira,
És de uma classe o nome tutelar.

De Norte a Sul, por nossa Pátria intérata,
Tua memória havemos de exaltar;
Nobre orgulho da farda brasileira,
Bravo soldado, grande militar.

Tua excelsa figura, a resplandecer
Como padrão de nossas honrarias,
Viverá no presente e no porvir.

E posso a mocidade dêste dia,
Pela grandeza do Brasil, seguir
Teu nobre exemplo. Duque de Caxias.

(Do livro "Anel de Vidro").

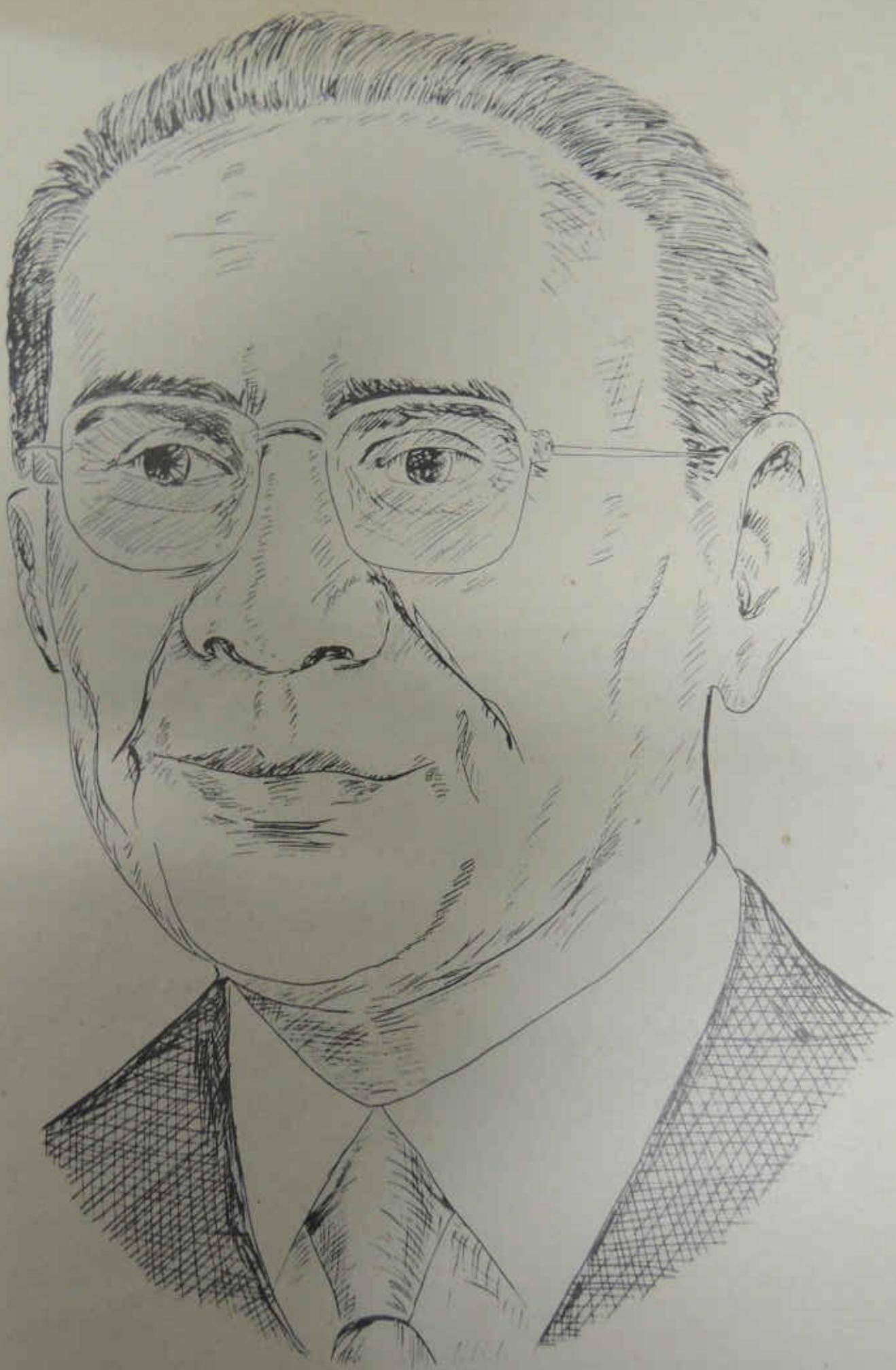
NOTA:

Atendendo, com prazer, a solicitação do autor, esclarecemos que os poemas "Trenzinho da Serra" e "Caxias" publicados no nº 54 desta Revista são da autoria de Vicente Guimarães. A primeira das citadas poesias, por lapso do tipógrafo, saiu como sendo de autoria de Dulce Corneiro e a segunda, inserida no trabalho do Prof. Oracy Housen Monteiro "Um exemplo a imitar" (10.º Soldado — página 47).

Professora

*O número de março próximo
desta revista conterá 20 quadros
murais sobre a vida dos nossos
índios.*

*... E, nos números seguintes,
novo suplemento a cores com 16
páginas, contendo material di-
dático para imediata aplicação
em sua classe.*

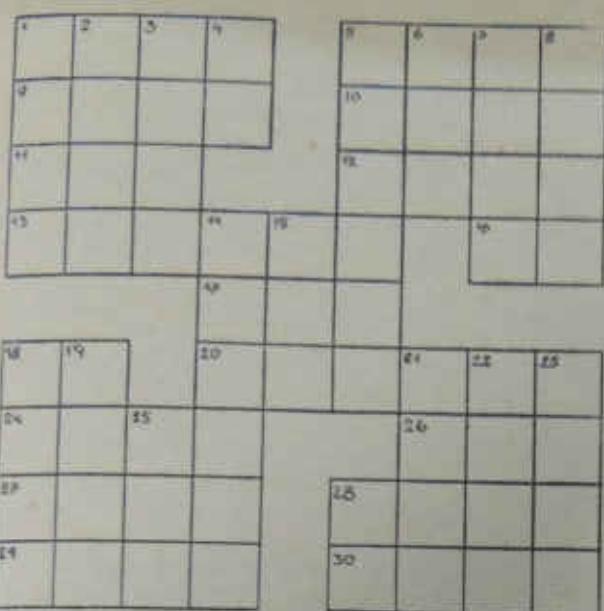


JOÃO CAFÉ FILHO

JOÃO CAFÉ FILHO

Político brasileiro, nasceu em Natal, Rio Grande do Norte, em 1899. Foi deputado à Assembléia Constituinte de 1934. Eleito deputado à Constituinte de 1945, exerceu a liderança de seu partido. Foi escolhido para companheiro de chapa do Sr. Getúlio Vargas em 1950, e, eleito, assumiu a vice-presidência no ano seguinte. Passou a exercer a presidência da República em 24 de agosto de 1954, em consequência do falecimento do Presidente Vargas.

PALAVRAS CRUZADAS



Horizontais:

- 1 Loma (Lôdo)
- 5 Neste dia (Hoje)
- 9 Arco da Velha (Iris)
- 10 Indignar (Irar)
- 11 Fila (Aia)
- 12 Ata (Laça)
- 13 Atormentada (Rolada)
- 16 Artigo plural (As)
- 17 Colocar (Pôr)
- 18 Rio Grande do Sul (R. S.) (abbreviatura)
- 20 Ouvido (Orelha)
- 24 Do verbo ouvir (ouvi) que iônio (ion)
- 26 O mesmo
- 27 Trama (Teia)
- 28 Engano (Erro)
- 29 Bem-querer (Amar)
- 30 Pronome possessivo (Suas)

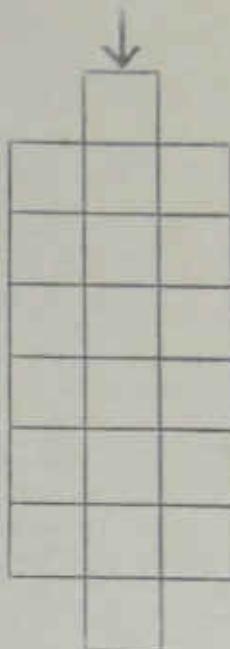
Verticais:

- 1 Ligar (Liar)
- 2 Faixa, beira (Orla)
- 3 Diário (Dial)
- 4 Artigo plural (Os)
- 5 Alegre (Hilare)
- 6 Rezo (Ora)
- 7 Mancha (Jaca)
- 8 Epocas (Eras)
- 14 Sustentar (Apoiar)
- 15 Pesar (Dor)
- 18 Combate (Rota)
- 19 Adj. possessivo invert. (Suem)
- 21 Pateta (Liru)
- 22 60 minutos (Hora)
- 23 Tempo (Anos)
- 25 Rua (Via)
- 28 Do verbo ser (És)

PRÍNCIPE DA TERRA

Preenche os quadros horizontais e encontrarás na coluna vertical do centro o nome de um Cacique Brasileiro que significa "Príncipe da terra".

Consonante
Vida
Beira
Ruá
Epoca
24 horas
Produz o ferro
Vogal



Solução:

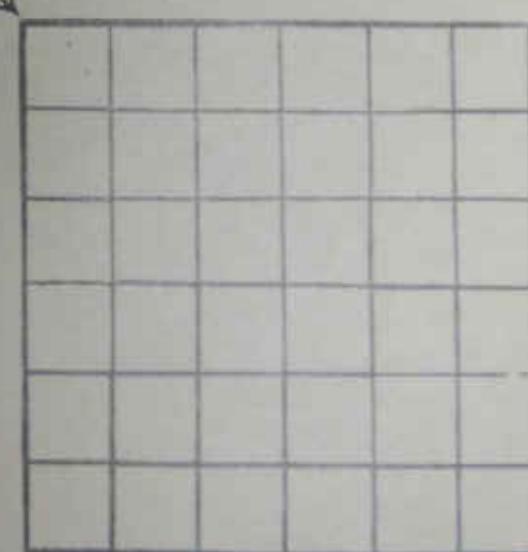
T		O
B	I	A
A	B	V
V	I	R
E	R	D
D	I	I
A	C	O

ILHA DO TERRITÓRIO DO AMAPÁ

Preenche os quadros, de acordo com as sugestões e encontrarás na coluna obliqua, assinalada pela seta o nome de uma ilha do Território do Amapá.

Solução:

Lagoa em São Paulo	BONITA
Lagoa no Rio de Janeiro	MARICA
Rio que separa o Brasil da Argentina	IGUACU
Rio afluente do Araguaia	CARGAS
Rio que separa o Brasil do Peru	JAVARI
Capital de um Território	MACAPA



A ESCOLA PRAIANA

Dra. Maria Nadyr de Freitas.

Para equacionar com exatidão o problema educacional e buscar-lhe a solução necessária e adequada, é preciso um conhecimento racional da realidade do mesmo, no Estado.

O meio praiano embora completamente diverso do meio urbano e rural, não possui uma escola típica que venha atender eficazmente as exigências regionais. Temos de equacionar bem o problema.

Não se pode dar à escola praiana a mesma orientação que se dá a escola rural p. d. O ensino tem de atender as diferenciações dos grupos humanos e estar de acordo com as características que ele apresenta. Tem de se procurar o tipo de educação mais adequado, quer se trate de meio urbano, rural ou praiano.

Seu objetivo deve ser conservar os recursos humanos das comunidades praianas, evitar o êxodo dos mais capazes em detrimento da comunidade, induzindo-os à permanência nesses locais, desenvolvendo ali suas atividades.

A educação estará, portanto, estreitamente relacionada e perfeitamente entrosada ao bem estar da comunidade praiana, cooperando no progresso social e econômico da mesma, pois à escola cabe promover a fixação do indivíduo ao meio, devolvendo-lhe a confiança na sua capacidade, nos recursos naturais da região e na possibilidade de aproveitamento racional dos mesmos, restituindo-lhe a fé na força dignificadora do trabalho.

DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PRAIANA

Além das finalidades básicas de um plano de educação integral, deve a escola praiana visar as seguintes:

FINALIDADES ESPECÍFICAS

- Fixação da criança ao meio.
- Aproveitamento racional dos recursos naturais.
- Preparação para a marinha mercante e de guerra e para a escola de marinheiros.
- Aproveitamento dos sub-produtos de pesca.
- Incremento da indústria doméstica.
- Desenvolvimento da piscicultura industrial e ornamental.
- Proteção à fauna.
- Valorização do pescado na alimentação (educação alimentar).
- Valorização do trabalho humano.

ORGANIZAÇÃO

O currículo primário será de seis (6) anos e incluirá as mesmas disciplinas das escolas primárias comuns.

Para desenvolver satisfatoriamente suas atividades deverá contar com:

MUSEU AUDIO-VISUAL, com as seções de:

- Pesca — estudos sociais e naturais.
- Marinaria.
- Material didático.
- Folclore.
- Cinema Educativo.

BIBLIOTECA ESPECIALIZADA

- Infanto-juvenil.
- Pedagógica.
- Ictiológica.

SERVÍCIO ASSISTENCIAL

- Médico-farmacêutico.
- Dentário.
- Pelotão de Saúde.
- Caixa Escolar.
- Cooperativa Escolar.
- Merenda.

SERVÍCIO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, abrangendo: Orientação pré-vocacional, através de:

- Prática de piscicultura.
- Clube de pesca juvenil.
- Escotismo no mar.
- Marinagem.
- Educação física.
- Clube de oceanografia.
- Conhecimento das atividades econômicas da região.

As atividades pré-vocacionais assumirão caráter prático, servindo-se das mesmas para adaptação da criança ao meio social, levando-a, pelo auto-conhecimento de suas opções e interesses, à resolução futura de seu problema pessoal.

Orientação pré-profissional, através de:

- Tecelagem.
- Manufatura.
- Tecnologia da pesca.
- Arte culinária.
- Corte e costura.
- Indústria doméstica.

A orientação pré-profissional será feita por meio de atividades dirigidas, levando a criança a valorizar o trabalho humano, a conhecer as possibilidades que o meio lhe oferece, canalizando suas tendências para que possa no futuro resolver o seu próprio caso profissional.

O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL terá a supervisão e a assistência do órgão central.

DA PREPARAÇÃO DO PROFESSORADO

Para atender de imediato os objetivos deste plano o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais proporcionará no sentido de promover cursos intensivos para professores e orientadores de ensino da referida região, valendo-se da colaboração da Secretaria de Agricultura, Departamento de Saúde, Divisão de Cultura e demais entidades científicas e culturais, o fim de proporcionar aos que exercem atividades em escola praiana, os conhecimentos necessários para bem cumprir as exigências que este tipo de escola impõe.

SUGESTÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE UM PLANO DE ESTUDOS A SER DESENVOLVIDO NAS ESCOLAS PRAIANAS DE TORRES E TRAMANDAI

Dra. Maria Nadyr de Freitas e Prof. Olga Bragança Maciel.
Do CPOE — Rio G. do Sul.

As atividades a serem desenvolvidas no desdobramento de um plano de estudos em escolas praianas deverão envolver o aproveitamento de oportunidades as mais diversas, muitas das quais de grande utilidade para a valorização da atuação do homem no meio social sua importância para o progresso do País e a função de cada cidadão no desenvolvimento do Brasil.

O transcurso de aniversários patrios propicia magníficas e ricas oportunidades para o fortalecimento do civismo, através a evocação de exemplos de abnegação, de lealdade, bravura, sacrifício e tudo mais que simboliza o amor à terra natal de quantos nos legaram uma pátria livre.

As oportunidades para tais evocações, bem como para o aproveitamento de situações presentes, são inúmeros.

O transcurso da data farroupilha, por exemplo, permitiria a organização de uma festa regional, com o aproveitamento do rico folclore do litoral e a intervenção do Club de Pesca Juvenil.

A passagem do Dia da Árvore ensejaria estudos e comentários sobre a importância e o valor da árvore, no cenário nacional e regional, bem como a cerimônia de plantio de uma árvore típica da região.

As comemorações anuais da "Semana da Criança" se prestariam a diversas atividades culturais e esportivas, podendo a merenda escolar, nessa oportunidade, ser elaborada, durante o transcurso da semana, com pratos típicos da região, particularmente à base de pescado.

O "Dia da Raça" se ajustaria a comemorações de cunho cívico e esportivo, com palestras, estudos e outras atividades, cabendo atuação destacada ao "Peletão de Saúde", dando-se ênfase ao problema da hidratação e a importância do fator físico no bom rendimento para o trabalho e na formação integral do homem.

A — OBJETIVOS GERAIS

- Integração da criança no meio e melhoramento das condições locais de vida.
- Pôr em evidência e manter vivo o interesse pelo melhoramento do sistema de vida próprio.

B — OBJETIVOS PARTICULARES

I, II, III, IV e V. anos:

— Oportunizar situações que levem os alunos a uma melhor compreensão e maior valorização do meio onde vivem.

— Incentivar o cultivo do belo sob todos os aspectos, focalizando as possibilidades de se conseguir situações de vida mais compatíveis com a dignidade da pessoa humana.

— Estimular capacidade criadora, desenvolvendo e melhorando as atividades e o gosto estético da criança.

— Cultivar a formação de hábitos saudáveis de alimentação e de higiene em geral, a fim de que possam participar, da melhor maneira possível do ambiente onde vivem.

— Coletar e organizar, sob forma de álbum, todo o material ilustrativo das fícões estudadas, bem como as receitas adequadas ao preparo de pratos com alimentos típicos da região.

— Despertar o interesse pela leitura pelos pesquisas e pelo aproveitamento de todas as fontes que possam ser úteis ao aprimoramento moral, intelectual e físico.

— Fomentar atividades relacionadas com o conhecimento do meio e desenvolver atitudes razoáveis face às situações problemáticas que a vida oferece.

— Criar o interesse pelos trabalhos ligados às suas vivências.

— Desenvolver e cultivar o amor pela natureza, e as belezas que oferece, e a fé nos resultados do trabalho fecundo e bem realizado.

— Incentivar o amor às plantas e alertar para os cuidados que nos merecem para obterem desenvolvimento adequado.

— Preparar o ambiente destinado à fundação de um clube juvenil de pesca, visando despertar para a vida cultural e social do meio.

— Estudar as oportunidades oferecidas pelas profissões locais e a adaptação do indivíduo para bem exercê-la no futuro.

— Organizar e discutir o plano das atividades a serem desenvolvidas durante a criação do clube de pesca juvenil.

— Cultivar e estimular o gosto por canções e ballados folclóricos da região.

C — SUGESTÕES APLICÁVEIS A TODAS AS SÉRIES

L I N G U A G E M

- 1 — Leitura expressiva de composições poéticas e de histórias relacionadas com temas marítimos e pesqueiros.
Interpretação oral e escrita das mesmas.
Ditado de frases e palavras extraídas dos trechos lidos.
- 2 — Narração e resumo de lendas, histórias, relatos ao folclore da zona litorânea.
Resposta a questionários.
- 3 — Cópias de cardópios à base de peixes. Realizações de atos festivos com programas que incluem poemas e caricaturas de enaltecimento do pescador.

Redação de notícias e distícos alusivos à importância do peixe (para serem aproveitados no jornal da classe).

Fundação de um clube de leitura que prometam a realização de leituras de contos, rimas e canções relativos a atividades pesqueiras (leitura oral e silenciosa).

Redação de informações a respeito de atividades realizadas.

Debates e discussões, tomando como motivo leituras feitas.

Formar listas de palavras derivadas, sinônimos e antônimos.

4 — Colecionar poesias, provérbios, pensamentos e trechos literários.

5 — Leitura de nomes de materiais usados pelos pescadores que contenham dificuldades de pronúncia.

Discussão e planejamento, excursões e passeios.

6 — Descrição de gravuras com motivos marítimos. Análise de palavras desconhecidas do ponto de vista de sua significação e sua ortografia. Manejo do dicionário.

Organização de fichas de vocabulário típico pesqueiro, iniciando um pequeno dicionário de termos regionais.

MATEMÁTICA:

Exercícios e problemas simples com combinações de operações fundamentais: inteiros, medidas decimais, frações ordinárias.

Sistema métrico decimal (partindo da necessidade que o aluno terá de medir e calcular o material para a confecção dos objetos para pesca: rãdes, espinheiros, etc.).

Problemas aplicando medidas de tempo, capacidade e longitude (milha terrestre e marítima, nó). Múltiplos e divisores.

Problemas, práticos da escola e do lar.

Percentagem em operações de crédito e financiamento.

Revisão de números romanos, com leitura de capítulos de livros e datas históricas.

Sistema monetário. Cálculos de custo de viagens por terra, mar e ar.

Conversão de escalas de Fahrenheit. Pesos e medidas. Medir com o fio de prumo profundidades rasas a beira-mar ou com pequenas embarcações, profundidades maiores. Levantamento de gráficos relativos à profundidade do mar com indicação em cores (desde o azul escuro até ao mais claro).

Lançamento de âncoras. Levantamento de ferros.

CONHECIMENTOS GERAIS

Palestras sobre animais que vivem na água: investigar sua natureza, modo de vida, alimentação, respiração, etc. Sua participação em nossa alimentação. Seu preparo.

Explicação sobre os escamas.

Arguições como a seguinte: Todos os peixes são iguais? (o caso da baleia, etc.)

Vertebrados e invertebrados.

Visita a lugares onde se vende peixe e outras classes de alimento.

Observação dos produtos, em particular os provenientes do mar.

O mar como fonte inesgotável de sal. Cór, peso e valor. A utilização do sol na conservação dos alimentos.

Salinas. Localização das principais no País.

Proveniência da água que bebemos.

Água salgada, salobra e potável. Importância da última como alimento vital. Proteínas, valor alimentício. Plantas aquáticas, típicas da zona.

Observações sobre o movimento dos mares. Fases da lua. O sol. A terra. Clima da zona onde funciona a escola. A curvatura do mar como prova da esfericidade da terra.

Evaporação. Ventilação. Rochas e configuração do solo ao Estado e do País. Arco-íris. Nebulosidades. Tempestades. Umidade. Chuvas.

Kaidanas. Alavancas (observação do lançamento de âncoras).

MATERIAS ESPECIALIZADAS

Aproveitar todas as oportunidades que possam favorecer a educação estética: artes aplicadas e desenho — sobre diversas categorias de peixes, paisagens marítimas, embarcações, aves aquáticas, plantas típicas da região.

Confecção e preparo de linhas de pesca, rãdes, espinheiros, tarrafas, boias e outros artefatos.

Música e educação física: danças e canções folclóricas, particularmente as que põem em evidência as belezas e segredos da zona litorânea e do próprio mar (Hino do marinheiro, hino do pescador, canções de Dorival Caimi).

Através do estudo e desenvolvimento de todas as disciplinas, cuidar-se-lá que o aluno aprimorasse suas virtudes cívicas, morais e religiosas.

HABITOS E ATITUDES

Conhecimento e compreensão das possibilidades da região.

Valorização e importância cultural, econômica e social da zona. Apreensão do valor da profissão de pescador e de marinheiro.

Formação de hábitos saudáveis de alimentação e desenvolvimento da receptividade para os pratos típicos da região.

INTEGRAÇÃO FINAL DOS RESULTADOS

Avaliação — Organizar uma prova objetiva para verificação das dificuldades vencidas e que demonstre o aproveitamento das oportunidades proporcionadas.

Comunicação — Efetuar uma reunião geral dos alunos para dar conhecimento do que se pretende realizar na escola.

Divulgação — Divulgar através de palestras e do jornal escolar o trabalho que está sendo desenvolvido.

Documentação — Todo o trabalho deve ser orientado no sentido de coleta e organização de documentação os quais devem ser remetidos ao C.P.O.E. como objeto de pesquisa para a organização de um plano experimental de trabalho.

Objetivos do Ensino da Aritmética e das Noções de Geometria, na Escola Primária

Prof. França Campos

Do Instituto de Educação da D. Federal.

FUNDAMENTOS

CONTAGEM — NUMERAÇÃO — TABUADAS

I — O número, a forma, a grandezza e a posição penetram e dominam todos os setores do conhecimento humano. Vivemos num mundo tão essencialmente numérico quanto geométrico. As atividades da vida cotidiana, ainda mesmo as de rotina, exigem que se saiba calcular. Imaginemos que, ao despertarmos amanhã, estejamos num mundo de qual se tenham varrido todos os números. Que teria restado? Estariam apagadas as mostradoras dos relógios. Teríam apenas nomes os catálogos de telefones. Estaria extremamente complicado o mais simples dos endereços. Os operários estariam, muito cedo, de volta de suas fábricas. Todas as máquinas estariam paradas. Por quê? Porque a máquina não conhece senão números; o seu próprio, os das peças que a compõem e os que marcaram, uns a uns, as partes que se juntam no fabrico de um produto. E o comércio? E os bancos? Abrirão suas portas? Não. Sem máquinas de calcular, sem fórmulas e sem tábuas numéricas, nenhuma escrituração seria possível. Estaria morta a engenharia; pois a construção de arranha-céus, estradas, pontes, trens, automóveis, aviões e tudo mais, depende primordialmente do número e da fórmula. O mundo, felizmente, é geométrico, quantitativo e numérico. O número está em toda parte: no rádio, que traz notícias, informações e músicas; no tunelamento da lâmpada, que transforma a noite em dia; nos refrigeradores, que mudam o verão em primavera; nos trens, nos navios e nas máquinas que voam, encurtando distâncias e aproximando povos. E o número que nos põe ao corrente de como age a natureza. E é a fórmula inteligente e dadiosa, que nos ensina a controlar suas forças, dirigindo-as em favor do homem. Viajando por terra, ou sobre ondas, ou entre nuvens, estamos sempre tranquilos, constantemente informados, por números, da altitude que temos alcançado, da velocidade que temos atingido, da posição a que temos chegado. Mede-se a área de um ferimento por tiro, e prevê-se o dia em que a cura se completa; mede-se o defeito de uma visão, e logo é reparado, por lentes que o cálculo determina; medem-se de mil modos o coelho e o rato branco, e descobrem-se, os recursos com que a vida se prolonga. A arte de medir é a arte dos laboratórios. Medindo, a cirurgia é segura; medindo, a farmácia é útil; medindo, é milagroso a presteza. Através de todos os tempos, a produtividade da aritmética e da geometria, como dos demais ramos da matemática, constitui a prova de que suas ideias fundamentais são tão profundas e grandes, que têm sobrevivido a todas as espécies de crenças e fanatismos, a todos os Impérios e governos, a todas as guerras e ambicões. O número tem sido assim, uma espécie de "casa construída sobre a rocha". E permanece, ainda hoje, como a única segurança tangível da civilização que desfrutamos.

II — Funções da aritmética. São três as funções da aritmética: computadora, informativa e social. Quando fazemos uma conta ou resolvemos um problema, exercemos a função computadora. Quando, porém, digemos o número de habitantes de uma cidade ou de uma casa, feche uma ficha, de uma página de livro, estamos informando. Num catálogo de telefones, os números são todos informativos, do mesmo modo que o são os que representam datas num compêndio de história. Consideremos estas pergunta: Quantos dias tem a semana? Quantos decímetros há num metro? Quantos quilogramas tem a tonelada? As respostas são números informativos. Números informativos são também os que exprimem uma medida. Exemplos: O médico mede a pressão arterial, e obtém informação; uma senhora, interessada em alugar uma casa, mede o comprimento e a largura das salas;

e dos quartos, e obtém informação. Quanto à função social, é certo que a aritmética, como toda a matemática, representa, em si mesma, uma realização social da raça humana. O desenvolvimento de pesos e medidas, e o de calendários para indicar o tempo, representa, só isso, uma contribuição inestimável de vários povos, em várias épocas. Podemos usar o metro sem conhecer-lhe a origem. Entretanto, o estabelecimento de qualquer unidade de medida é uma história de significação social que merece ser conhecida. A aritmética dos problemas de produção, distribuição, consumo, estatística, laboratório, finanças e governo, é, essencialmente, uma aritmética em função social.

III — Objetivos. Considerando o exposto nos parágrafos anteriores, devem predominar, no ensino da aritmética e geometria, os seguintes objetivos:

- a) Desenvolver, na criança, a capacidade de pensar, em qualquer situação. Dar-lhe o poder de abstrair-se, concentrar-se, raciocinar e discernir.
- b) Dotar o aluno de conhecimentos e habilidades que o possibilitem a analisar uma situação quantitativa, ou um problema, de modo que, percebendo as relações existentes entre dados e incógnitas, venha a descobrir ou determinar cada uma destas, por meio de operações efetuadas com segurança e rapidez.
- c) Levar o estudante à aquisição de hábitos e atitudes desejáveis, que se transfiguram nos domais setores de suas atividades, assim as presentes como as futuras. São hábitos que merecem ser firmados: o de exactidão e de ordem e clareza, o de linguagem precisa e correta, o de observação cuidadosa, o de julgamento sobre bases seguras. São atitudes a desenvolver: a de apreciar o que é preciso e meritório, a de respeitar a verdade, a de ser atento, a de interessar-se pela beleza das formas geométricas e pelo aspecto quantitativo das coisas.
- d) Lançar os fundamentos para estudos mais avançados que凭ventura venha o aluno a fazer.

CONTAGEM

1) Na aprendizagem da Matemática, a experiência fundamental é a contagem. Contar constitui o primeiro passo para aquirir o sentido de número e para compreender a adição e a multiplicação.

2) Nos primeiros estágios da contagem, os nomes dos números, como também as, não têm sentido para as crianças, que só se apropriam dele e o vão dilatando, gradativamente, através de experiências sucessivas.

3) O processo de contar consiste em fazer corresponder, sucessivamente, um a elemento um dos nomes dos números, em sua série natural, a um e sómente um dos objetos ou elementos de um conjunto. É isto a contagem racional. A contagem comum, ou contagem-recitação, consiste simplesmente em enunciar ou recitar os nomes dos números segundo a ordem em que estes se apresentam na sucessão natural. Embora este tipo de contagem mereça consideração, convém que se ponha ênfase na contagem de objetos ou coisas.

4) Há muita que contar numa sala de aula. Podem contar-se os livros de uma prateleira, ou os livros de histórias, ou os que são necessários a um grupo de leitura. Podem contar-se os cadernos de desenho, os de aritmética,

os de português. Podem contar-se os lápis, os apontadores, as borrachas, as pastas, os armários, as lâmpadas, as janelas, os vasos de flores, as flores, os peixes do aquário, as ferramentas, os biscoitos de madeira, os recortes de revista, os aeroplanos ou automóveis de uma figura, as figuras de um mostrador, os alunos presentes, os meninos, as meninas, os seus brinquedos, os passos de um grupo em marcha, os pontos ganhos ou perdidos num jogo, etc.

a) Além da contagem-recitação, um, dois, três..., e da contagem dos elementos de um conjunto, é de toda a conveniência a contagem por grupos: dois, quatro, seis..., três, seis, nove..., quatro, oito, doze..., cinco, dez, quinze..., dez, vinte, trinta..., cem, duzentos, trezentos... Esse tipo de contagem constitui apreciável auxílio à adição e à multiplicação. Deve contar-se também segundo a ordem decrescente: dez, nove, oito..., dez, oito, seis... O limite a atingir, quando se conta em ordem crescente, ou o ponto de parada para a contagem em ordem decrescente, depende da capacidade do aluno e da série que esteja cursando. Compete ao professor, todavia, muito mais do que atender ao programa, fazer quanto puder, em benefício da criança.

b) Imaginemos que, conhecida até certo ponto, a série dos números naturais, querímos contar os objetos de uma coleção. Procedemos assim: Apartamos um dos objetos (ou apontamos para ele, ou simplesmente o ilhamos), e dizemos: um. Fazemos o mesmo com relação a um outro, e dizemos: dois. E prosseguimos assim até que sejam considerados todos os objetos. Se o último nome enunciado tiver sido doze, concluimos que há doze objetos na coleção. Isto é, que seu número cardinal é doze.

c) O homem primitivo comparava as coleções que desejava conhecer, com outras que lhe eram bem conhecidas. Essas outras eram como que coleções-módeos. Exemplo: os olhos de um selvagem ou as asas de um pássaro representavam uma coleção-módeo de duas coisas e podiam simbolizar o número dois; as folhas do trevo, três; as pernas de um animal, quatro; os dedos da mão, cinco, etc.

d) Para o processo de contar é necessário um sistema em que as coleções-módeos, representadas por seus respectivos símbolos (nomes ou algarismos) se arranjem em ordem crescente, umas após outras. E quando contamos, estamos fazendo corresponder os elementos de um conjunto aos elementos desse sistema: um, dois, três, etc.

e) O homem primitivo não sabia contar. Se tivesse, porém, de descobrir a identidade, ou não, de dois conjuntos, usava o processo de fazer corresponder. Se a cada objeto de A, correspondesse um, e somente um, dos objetos de um conjunto B, e reciprocamente, conclua serem idênticos. Se isto não se desse, ficava sabendo qual dos dois era o menor, qual o maior.

f) De importância vital para o homem primitivo era saber que tribo era mais numerosa, ou que exército tinha mais soldados. Deve, pois, ter sido a necessidade de se compararem, umas às outras, as grandezas discretas, a causa de ter o homem aprendido a contar.

g) Os números são individualidades artificiais. Representam grupos distintos ou coleções-módeos. Cada número é uma individualidade; a individualidade do agregado total. E' ainda uma unidade arbitrária: a unidade constituída do todo. Esta unidade arbitrária, ou seja, o seu atributo é que representa o número cardinal.

NUMERAÇÃO

12) O primeiro sentido de número, a ser desenvolvido deve ser o de número cardinal. Em fase de experiências semiconcretas, convém, para evitar confusões, dispor os símbolos numéricos dos números cardinais logo abaixo das respectivas coleções. Assim, por exemplo:

0	00	000	0	Etc.
1	2	3	4	5		

13) Na aprendizagem dos números cardinais dígitos, quase sempre já conhecidos da criança em idade escolar, podem observar-se as seguintes etapas:

- a) Apresentação do nome do número e de seu símbolo (Enquanto a criança não sabe ler nem escrever, a apresentação do nome do número só se faz oralmente).

- b) Identificação do número de objetos com o símbolo numérico ou com o nome do número, escrito ou enunciado. (Se a criança ainda não sabe ler).
- c) Aumento do número de objetos de um conjunto, a fim de obter-se um conjunto maior, isto é, de número igual ao que está sendo aprendido. Esta etapa não existe, portanto, na aprendizagem do número um.
- d) Diminuição do número de objetos de um conjunto, a fim de obter-se um outro conjunto com um número de objetos igual ao que está sendo aprendido. Representação, por escrito, do nome do número cardinal de um conjunto e de seu símbolo. (Ou só do símbolo se a criança não sabe escrever).

14) O número dez pode ser aprendido de modo como se aprendem os dígitos e em relação com cada um deles, até o ponto em que os alunos sejam capazes de perceber, claramente, que é ele e 9 mais 1, 8 mais 2, 7 mais 3..., 1 mais 9. É necessário, todavia, chamar a atenção para o seguinte: os números representativos das várias coleções de objetos, como também o número representativo de um só objeto, eram escritos com um símbolo único, ou um só algarismo. O número dez, porém, e outros muitos, não podem ser escritos com um só algarismo, senão com dois ou mais.

15) É oportuno mostrar que, se o número dez se escreve com um zero, à direita do algarismo 1, do mesmo modo, os números vinte, trinta, quarenta ..., noventa, são escritos com um zero à direita dos algarismos 2, 3, 4..., 9. O zero à direita indica que o conjunto considerado tem um número exato de dezenas: uma dezena, duas dezenas, três dezenas..., nove dezenas. Contada a história do tabuleiro de areia e mostrado o abaco, o aluno compreenderá a função do zero: a de representar a coluna vazia, ou seja, a ausência de unidades de uma certa ordem.

16) Quando há num conjunto, mais de dez elementos, mas não há, exatamente, duas, três, quatro ou mais dezenas deles, nem chega a haver uma centena, então esse conjunto deve ser considerado como composto de dois outros. Exemplos: 16 = 10 mais 6, 23 = 20 mais 3. Faça-se comparar 10 com 16, 20 com 23. Em 10 e em 20 há o zero; em 16 e em 23 não há. O símbolo 10 representa um conjunto de dez coisas e somente dez. O símbolo 16, porém, representa um conjunto composto de dez mais seis coisas. O símbolo 20 representa um conjunto com somente dez mais dez elementos, ou duas dezenas de elementos, ou ainda vinte elementos. O símbolo 23, porém, representa um conjunto com dez mais dez mais três elementos, ou seja, vinte mais três, ou vinte e três elementos. Tenha-se, poisa, em mente que, no sistema de base dez, a ideia de dezena é fundamental.

17) A medida que os alunos se vão adiantando no estudo dos números e da numeração, a ideia fundamental de dezena, se vai também dilatando. Chegam como que a ver, dentro de um número, as dezenas de que é constituído. Assim é que, em 130, 275, 4023, por exemplo, podem enxergar, respectivamente, 13 ou 27, ou 402 dezenas. O abaco, que tanto se presta a tornar compreensível o princípio fundamental da numeração escrita, como também perfeitamente clara a função primordial do zero, presta-se ainda a evidenciar, de modo nítido, as dezenas de que um número se constitui.

18) O professor deve iniciar o estudo da numeração, servindo-se de um abaco de areia, de três saquinhos. Nestas, as marcas feitas por crianças da classe, a medida que se lhes conta uma história de como um menino na antiguidade tomava conta dos rebanhos de seu pai, por exemplo, representam unidades, dezenas e centenas, respectivamente. É razoável, sem dúvida, que nas primeiras experiências se empreguem apenas duas saquinhos do abaco, as que representam as ordens das unidades e das dezenas.

19) No estudo da numeração, é conveniente fazer representar no abaco os seguintes números, entre outros: 1, 9, 19, 29, 39, 49, 59, 69, 79, 89, 99, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100.

20) O abaco é o melhor instrumento para levar o aluno a ter bem clara a ideia fundamental de dezena, e

a de dezena de dezenas ou centena. É o mais apropriado recurso com que conduzir a criança a compreender a função primordial do zero no sistema indo-árabico de numeração, a de indicar, no símbolo numérico, a ausência de unidades de uma ou mais ordens. O símbolo 502, por exemplo, é representativo de um conjunto de cinco centenas de unidades simples, mais duas dezenas. Num abaco leiríamos a indicação:

X X		X
X		
X X		X

21) O sistema decimal de numeração é um sistema de posições hierárquicas. É fácil conduzir o aluno a bem compreender o que é o valor de posição, ou o valor relativo de um algarismo, servindo-se do abaco.

22) Devem-se pôr, no quadro negro, esquemas de abacos de três seções, com marcas de unidades, dezenas e centenas; de unidades e centenas; de unidades e dezenas; de dezenas e centenas. Deve-se também fazer que os alunos escrevam, cada um no seu caderno, todos os números representados, e que representem, em esquemas ou desenhos de abacos, outros números que se escrevam no quadro.

23) Vale a pena preparar um conjunto de cartões, de dimensões apropriadas, dividido, cada um dêle, numa face e noutra, em três seções distintamente visíveis. Cada aluno, quando nomeado, após a classe ter visto o cartão apresentado, deverá dizer qual o número que nele figura. Um só cartão representa quatro abacos e, portanto, quatro números. Se forem preparados vinte e cinco, haverá cem números diferentes para exercícios de interpretação. Exemplo de um cartão:

face a: 506

X X	XXX
X	
X X	XXX

faces b: 390

X X	XXX	
X	XXX	
XXX		

face a: 605

XXX	X X
XXX	X
	X X

faces b: 93

	XXX	X
	XXX	X X
	XXX	

24) Com o auxílio do abaco, é possível compreender melhor a decomposição de números. Exemplos:

(a)

X X		200
-----	--	-----

a) $245 = 2c + 4d + 5u$

X X		40
-----	--	----

	X X	5
--	-----	---

(b)

X	X X	240
---	-----	-----

b) $245 = 24d + 5u$

	X X	5
--	-----	---

	X X	245
--	-----	-----

(c)

X		200
---	--	-----

c) $245 = 2c + 45u$

X X	X X	45
-----	-----	----

X X	X X	245
-----	-----	-----

25) O abaco auxilia a compreensão do conceito de classes. Dado um número de três algarismos e, portanto, uma classe com suas três ordens, todo algarismo à esquerda de outro representa um valor dez vezes maior do que representaria no lugar desse outro. Do mesmo modo, dado um número com duas ou mais classes como, por exemplo, 432536, figurado por dois abacos juntapostos, de três seções, todo algarismo de certa ordem, considerado numa classe à esquerda de outra, representa um valor mil vezes maior do que o representado, nessa outra, por algarismo igual e da ordem correspondente. Assim, em 432536, o 3 subordinado tem um valor relativo mil vezes maior que o outro 3. Este representa 3 dezenas de unidades simples, ou o número 30; e aquele, 3 dezenas de unidades de milhar, ou o número 30000. Usando representações de abacos:

4 3 2 5 3 6

X X							400000
-----	--	--	--	--	--	--	--------

" 3 dezenas de unidades de milhar.

X X							30000"
-----	--	--	--	--	--	--	--------

	X						2000
--	---	--	--	--	--	--	------

		X X					500
--	--	-----	--	--	--	--	-----

" 3 dezenas de unidades simples.

			X X				30"
--	--	--	-----	--	--	--	-----

				XXX			6
--	--	--	--	-----	--	--	---

26) Em virtude das classes, do valor relativo dos algarismos e da função primordial do zero, é sempre possível, no sistema indo-árabico de numeração, representar um número inteiro qualquer com o emprego de um símbolo ideal, compacto, expressivo, e do qual não participe nenhum elemento diferente destes: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

27) Os alunos devem escrever no quadro negro e no caderno de Aritmética números vários de três, quatro, cinco ou mais algarismos. Escrevendo-os no quadro negro, deverá enunciá-los com ênfase e pausa nas palavras que designam as classes.

28) No sistema decimal indo-árabico, são as classes que permitem nomear, com tão poucos nomes, tão grande número de números. Se um aluno sabe contar e, portanto, dar nome aos números, desde 1 até 999, saberá também, com o só aprender os nomes das três classes seguintes à primeira, nomear todos os números, desde 1 até 999999999999. São ainda as classes que facilitam escrever números como este, exemplo, ou maiores: quatrocentos e vinte bilhões, sete milhões, trinta e cinco mil e dois ... (4200007035002). Só é fácil, todavia, escrever números assim, quando se tem em mente que todas as classes, excluída a mais elevada, apresentam necessariamente três ordens e, portanto, três algarismos, ainda que seja zero cada um delas. A classe cujo nome primeiro se anuncia é a única que pode ter um, dois ou três algarismos.

29) As ordens se classificam em 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a, 5.^a etc., sendo de 1.^a ordem o algarismo das unidades simples. No número 728963, por exemplo, o algarismo de 4.^a ordem é 8. Classificam-se também as ordens em pares e ímpares. Ordens pares são as 2.^a, 4.^a, 6.^a etc., e ímpares as 1.^a, 3.^a, 5.^a etc. No número 728963, são algarismos de ordem par: 6, 8 e 7; são algarismos de ordem ímpar: 3, 9 e 2.

30) Quando os alunos se iniciam na leitura de números cujos algarismos se distribuem por duas ou mais cláusulas, é razoável permitir que usem traços separatizes que as tornem evidentes e sirvam também para sugerir ou lembrar que enunciem enfaticamente, após os nomes um, dois, três, ..., novecentos e noventa e nove, aqueles outros que as designam: mil, milhões, bilhões, etc.

31) Vale a pena recorrer ao sistema romano de numeração e estabelecer paralelos que evidenciem a simplicidade do decimal indo-árabico. Vale a pena também fazer perguntas que conduzam o aluno a redescobrir uma a uma, as razões pelas quais, num sistema, em relação ao outro, os números porventura dados podem ser escritos de modo tão mais simples. Exemplos: 555, DLV; 1111, MCXI; 333, CCCXXXIII; 744, DCCXLIV.

32) A numeração romana deve ser ensinada, não porque tenha real e encontradizo emprego mas por servir a estes dois objetivos: evidenciar a simplicidade da numeração indo-árabica e concorrer para um certo desbarate inicial em cálculos mentais de adição e subtração. Com efeito: se um aluno tiver de escrever, em romanos, os números dados à esquerda, por exemplo, há de fazer mentalmente as operações à direita.

- a) 40 ou XL
- b) 300 ou CCC
- c) 580 ou DLXXXIX
- d) 494 ou CDXCIV
- e) 1788 ou MDCCCLXVIII

- a) 50 — 10
- b) 100 + 100 + 100
- c) 500 + (50 + 30) + (10 — 1)
- d) (500 — 100) + (100 — 10) + (5 — 1)
- e) 1000 + (500 + 200) + (50 + 10) + (5 + 3)

33) É fundamental, em numeração romana, que os alunos aprendam a ler e escrever os seguintes números-somas e números-diferenças, usados como parcelas na composição de outros:

II, III, XX, XXX, CC, CCC, MM, MMM, LX,
LXX, LXXX, DC, DCC, DCCC, IV, IX, XI, XC, CD, CM.

34) Quando um número não indica quantos objetos existem num conjunto, ou não lhe caracteriza a cardinalidade, não é possível chamar-lhe cardinal. Muitos pensam que os números cujos símbolos são um ou mais algarismos indo-árabicos como, por exemplo, 2, 25, 361, são necessariamente cardinais. Quando digo, todavia, que moro num apartamento de número 402, que dou aulas numa sala de número 221, ou que viajo no bonde 12, estou empregando 402, 221 e 12 como números ordinais. Com efeito: 402 indica o 2.º apartamento do 4.º andar, 221, a 21.ª saída do 2.º andar; e 12, o bonde da 12.ª linha. Números ordinais não são, portanto, somente estes: 1.º, 2.º, 3.º etc... Quando informo que Maria se levanta às 6 horas, toma café às 7, sai de casa às 8, chega ao colégio às 9, entra na sala 15, guarda seus livros no armário 18 e senta-se à mesa 20, estou empregando como ordinais os números 6, 7, 8, 9, 15, 18 e 20.

35) Quando um número caracteriza a cardinalidade de um conjunto que se pode dividir em dois outros iguais, esse número é chamado par. A noção desse tipo numérico há de ser dada através de experiências concretas e semiconcretas de divisão de um conjunto em dois outros, cada um dos quais com o mesmo número de elementos. E cabe aos alunos descobrir que o símbolo numérico de qualquer conjunto divisível em dois idênticos é tal que o algarismo da 1.ª ordem não pode ser outro senão 0, 2, 4, 6 ou 8. Ninguém pretenda ensinar o que é número par, servindo-se de pares de luvas, brincos, sapatos e meias, ou de jogos de "quem é meu par?". O procedimento é impróprio, por conduzir à falsa ideia de que par é o número cardinal de um conjunto de só dois elementos. Note-se ainda que o número par ou ímpar, por sua natureza, é necessariamente cardinal. Se o número de uma sala é 12, por exemplo, ou 13, não chamará par aquele, nem ímpar o este.

Adições e subtrações fundamentais Unidades básicas

36) Adições fundamentais são adições indicadas de dois números de um só algarismo. Exemplo: 0 + 0, 4 + 0, 0 + 2, 5 + 3, 9 + 9. Subtrações fundamentais são subtrações indicadas cujos termos subtraendo e resto são números de um só algarismo. Exemplo: 0 — 0, 5 — 0, 6 — 6, 9 — 3, 18 — 9.

37) As adições e as subtrações fundamentais dividem-se em fáceis, difíceis e com zero. São fáceis as adições fundamentais de soma igual ou inferior a 10, cujas parcelas são números digitos; são difíceis as de soma maior que 10. São fáceis as subtrações fundamentais de minuendo igual ou inferior a 10, com subtraendo e resto digitos; são difíceis as de minuendo maior que 10. Adições ou subtrações fundamentais com zero são as do tipo 0 + 0, n + 0, 0 — n ou 0 — 0 n — 0, n — n, respectivamente, onde n é dígito. Chamamos dígitos aos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

38) As adições fundamentais ou as subtrações, assim se distribuem: 45 fáceis, 36 difíceis, 19 com zero.

Adições fundamentais fáceis:

1	1	2	1	3	1	4	1	5	1	6	1	7	1	8
1	2	1	3	1	4	1	5	1	6	1	7	1	8	1
1	9	2	2	3	2	4	2	5	2	6	2	7	2	8
9	1	2	3	2	4	2	5	2	6	2	7	2	8	2
3	3	4	3	5	3	6	3	7	4	4	5	4	6	5
3	4	3	5	3	6	3	7	3	4	5	4	6	4	5

Adições fundamentais difíceis:

2	9	3	8	3	9	4	7	4	8	4	9	5	8	5	7	5	3
9	2	8	3	9	3	7	4	8	4	9	4	5	5	7	5	8	5
5	9	6	6	7	6	8	6	9	7	7	8	7	9	8	8	9	9
9	5	6	7	6	8	6	9	6	7	8	7	9	7	8	9	8	9

Adições fundamentais com zero:

0	0	1	0	2	0	3	0	4	0	5	0	6	0	7	0	8	0	9
0	1	0	2	0	3	0	4	0	5	0	6	0	7	0	8	0	9	0

Subtrações fundamentais fáceis:

2	3	4	5	6	7	8	9	3	4	5	6	10	10	10
1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	3
7	8	9	4	5	6	7	8	9	5	6	7	10	10	10
2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	5	6
8	9	6	7	8	9	7	8	9	8	9	9	10	10	10
4	4	5	5	5	6	6	6	7	7	8	7	8	9	9

Subtrações fundamentais difíceis:

11	11	11	11	11	11	11	11	12	12	12	12	12	12
2	3	4	5	6	7	8	9	3	4	5	6	7	8
12	12	12	12	12	12	12	12	13	13	13	14	14	14
7	8	9	4	5	6	7	8	9	5	6	7	8	9
14	14	15	15	15	15	16	16	16	17	17	18	18	18
8	9	6	7	8	9	7	8	9	6	7	8	9	9

Subtrações fundamentais com zero:

0	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	7	7	8	8	9	0
0	0	1	0	2	0	3	0	4	0	5	0	6	0	7	0	8	0

39) As adições e subtrações fundamentais fáceis devem ser paralelamente estudadas e aprendidas através de unidades básicas, cuja apresentação, em fase inicial, há de ser objetiva. Com lápis de cera, por exemplo, e com desenhos dílelos em leques de cartolina, que se tomem dois a dois e possa representar, uma a uma, as adições e as subtrações de cada unidade. E toda a classe deve usar, ao traduzir as várias representações, linguagem usual, económica e apropriada. Ao acompanhar, por

exemplo, as operações da unidade à esquerda, o aluno deve empregar linguagem como a que vem à direita:

3 - 1	Tres menos um: dois
2 + 1	Dois e um: tres
3 - 2	Tres menos dois: um
1 + 2	Um e dois: tres

Enquanto o professor acompanha inicialmente o aluno, dizendo "Tres menos um, dois", retira com uma das mãos um dos lápis que a outra segura e o faz como que desaparecer, levando-a até as costas. Ao devolvê-lo, há de ouvir do aluno, ou dizer com ele: "dois e um: tres". E assim por diante.

40) Há 25 unidades básicas feitas de adição e subtração:

2 - 1 = 1	3 - 1 = 2	4 - 1 = 3
1 + 1 = 2	2 + 1 = 3	3 + 1 = 4
X	X	X
X	1 + 2 = 3	2 + 3 = 4
4 - 2 = 2	5 - 1 = 4	5 - 2 = 3
2 + 2 = 4	4 + 1 = 5	3 + 2 = 5
X	3 - 4 = 1	5 - 3 = 2
X	1 + 4 = 5	2 + 3 = 5
6 - 1 = 5	6 - 2 = 4	6 - 3 = 3
2 + 1 = 3	4 + 2 = 6	3 + 3 = 6
0 - 2 = 1	0 - 4 = 2	X
1 + 3 = 6	2 + 4 = 6	X
7 - 1 = 6	7 - 2 = 5	7 - 3 = 4
0 + 1 = 1	5 + 2 = 7	4 + 3 = 7
7 - 0 = 1	7 - 5 = 2	7 - 4 = 3
1 + 0 = 1	2 + 5 = 7	3 + 4 = 7
8 - 1 = 7	8 - 2 = 6	8 - 3 = 5
7 + 1 = 8	6 + 2 = 8	5 + 3 = 8
5 - 2 = 1	8 - 6 = 2	8 - 5 = 3
1 + 7 = 8	2 + 6 = 8	3 + 5 = 8
8 - 4 = 4	9 - 1 = 8	9 - 2 = 7
4 + 4 = 8	8 + 1 = 9	7 + 2 = 9
X	9 - 8 = 1	9 - 7 = 2
X	1 + 8 = 9	2 + 7 = 9
9 - 3 = 6	9 - 4 = 5	10 - 1 = 9
6 + 3 = 9	5 + 4 = 9	9 + 1 = 10
9 - 6 = 3	9 - 5 = 4	10 - 9 = 1
3 + 6 = 9	4 + 5 = 9	1 + 9 = 10
10 - 2 = 8	10 - 3 = 7	10 - 4 = 6
8 + 2 = 10	7 + 3 = 10	6 + 4 = 10
10 - 8 = 2	10 - 7 = 3	10 - 6 = 4
2 + 8 = 10	3 + 7 = 10	4 + 6 = 10
	10 - 5 = 5	
	5 + 5 = 10	
	X	
	X	

41) Passada a fase de objetivação, as 25 diferentes unidades acima podem ser reestudadas com mais cômoda apresentação: com aquela onde se dispõem primeiramente as adições, e depois as subtrações. Exemplo: $1 + 2 = 3$, $2 + 1 = 3$, $3 - 2 = 1$, $3 - 1 = 2$. Damos, a seguir a operação inicial de cada unidade a completar:

1) 1 + 1	6) 1 + 6	11) 2 + 3
2) 1 + 2	7) 1 + 7	12) 2 + 4
3) 1 + 3	8) 1 + 8	13) 2 + 5
4) 1 + 4	9) 1 + 9	14) 2 + 6
5) 1 + 5	10) 2 + 2	15) 2 + 7
16) 2 + 8	21) 3 + 7	
17) 3 + 3	22) 4 + 4	
18) 3 + 4	23) 4 + 5	
19) 3 + 5	24) 4 + 6	
20) 3 + 6	25) 5 + 5	

42) Independentemente do estudo das 25 unidades básicas de adições e subtrações, convém que se aprendam e se fixem, tão cedo quanto possível as seguintes relações: $2 + 2 = 4$; $4 - 2 = 2$; $3 + 3 = 6$; $6 - 3 = 3$; $2 + 4 = 6$; $4 - 2 = 2$; $5 + 5 = 10$; $10 - 5 = 5$; $4 + 4 = 8$; $8 - 4 = 4$.

Com tais relações, pode-se conduzir o aluno a raciocínios como os seguintes, por exemplo: se $2 + 2 = 4$, então $2 + 3 = 5$, ou $3 + 2 = 5$, se $6 - 4 = 2$, então $8 - 6 = 2$, ou $8 - 3 = 5$.

43) As adições e subtrações fundamentais difíceis, de soma ou minuendo maior que 10, respectivamente, devem ser estudadas, como as facetas, através de unidades básicas, de experiências concretas e semi-concretas, e de raciocínios como os seguintes: Se $2 + 8 = 10$, então $2 + 9 = 11$, ou $9 + 2 = 11$. Se $3 + 7 = 10$, então $3 + 8 = 11$, ou $8 + 3 = 11$ etc.

44) É conveniente que tão cedo quanto possível, sejam aprendidas e fixadas na seguintes unidades: $6 + 6 = 12$; $12 - 6 = 6$; $7 + 7 = 14$; $14 - 7 = 7$; $8 + 8 = 16$; $16 - 8 = 8$; $9 + 9 = 18$; $18 - 9 = 9$. São pontos de apoio para relações como estas: Se $6 + 6 = 12$, então $6 + 7 = 13$, ou $7 + 6 = 13$, se $7 + 7 = 14$, então $7 + 8 = 15$, ou $8 + 7 = 15$ etc; se $12 - 6 = 6$, então $12 - 5 = 7$, ou $12 - 7 = 5$; se $14 - 7 = 7$, então $14 - 8 = 6$, ou $14 - 6 = 8$ etc.

45) As 29 unidades que encerram as adições e subtrações fundamentais difíceis são as seguintes:

3 + 9 = 12	3 + 8 = 11	3 + 9 = 12
9 + 2 = 11	8 + 3 = 11	9 + 3 = 12
11 - 9 = 2	11 - 8 = 3	12 - 9 = 3
11 - 2 = 9	11 - 3 = 8	12 - 3 = 9
4 + 7 = 11	4 + 8 = 12	4 + 9 = 13
7 + 4 = 11	8 + 4 = 12	9 + 4 = 13
11 - 7 = 4	12 - 8 = 4	13 - 9 = 4
11 - 4 = 7	12 - 4 = 8	13 - 4 = 9
5 + 6 = 11	5 + 7 = 12	5 + 8 = 13
6 + 5 = 11	7 + 5 = 12	8 + 5 = 13
11 - 6 = 5	12 - 7 = 5	13 - 8 = 5
11 - 5 = 6	12 - 5 = 7	13 - 5 = 8
5 + 9 = 14	6 + 6 = 12	6 + 7 = 13
9 + 5 = 14	12 - 6 = 6	7 + 6 = 13
14 - 9 = 5	X	13 - 7 = 6
14 - 5 = 9	X	13 - 6 = 7
6 + 8 = 14	6 + 9 = 15	7 + 7 = 14
8 + 6 = 14	9 + 6 = 15	14 - 7 = 7
14 - 8 = 6	15 - 9 = 6	X
14 - 6 = 8	15 - 6 = 9	
7 + 8 = 15	7 + 9 = 16	8 + 8 = 16
8 + 7 = 15	9 + 7 = 16	16 - 8 = 8
15 - 8 = 7	16 - 9 = 7	X
15 - 7 = 8	16 - 7 = 9	X
8 + 9 = 17	9 + 9 = 18	
9 + 8 = 17	18 - 9 = 9	
17 - 9 = 8	X	
17 - 8 = 9	X	

46) As adições e subtrações com zero devem ser estudadas em atenção a princípios gerais, e em momento oportuno: quando se considerem adições de números de dois ou mais algarismos, nos quais ocorra o zero, como em 40 + 23, por exemplo. Os alunos podem aprender, de uma vez, todas as adições e subtrações com zero, compreendendo que: a) dados dois números, se um deles é zero, a soma dos dois é igual ao outro; b) se de um número subtraímos outro igual, o resultado é zero; c) se de um número subtraímos zero, o resultado é o número dado.

MULTIPLICAÇÕES E DIVISÕES FUNDAMENTAIS

Unidades básicas

47) A multiplicação deve ser ensinada como um caso particular da adição: uma adição de números iguais. Exemplos: $2 \times 2 = 2+2$; $3 \times 2 = 2+2+2$; $4 \times 7 = 7+7+7+7$.

48) Multiplicações fundamentais são multiplicações indicadas de dois inteiros, ambos inferiores a 10. Dividem-se em fáceis, difíceis e com zero. São fáceis aquelas em que o multiplicando, o multiplicador, ou cähr um dos fatores é 1, 2 ou 5. Exemplos: 4×1 , 1×6 , 2×7 , 9×2 , 3×8 , 5×8 , 2×5 , 1×1 , 2×3 , 5×5 . São difíceis aquelas outras que têm, por multiplicando e multiplicador, números digitos diferentes de 1, 2 e 5. Exemplos: 3×8 , 6×6 , 9×4 . São

multiplicações fundamentais com zero as de produto zero. Exemplos: 0X0, 6X0, 0X9.

49) Divisões fundamentais são divisões indicadas, de quociente e divisor inferiores a 10, não sendo zero o divisor. Exemplos: 8:2, 12:3, 45:9, 7:1, 6:6, 0:4. Dividem-se em faceis, difíceis e com zero. Faceis são aquelas cujo divisor ou cujo quociente é 1, 2 ou 5. Exemplos: 6:1, 6:6, 18:2, 16:8, 35:5, 35:7, 10:2, 10:5. Difíceis são aquelas outras nas quais o divisor e o quociente são números digitos diferentes de 1, 2 e 5. Exemplos: 9:3, 32:4, 56:8. Divisões fundamentais com zero são as de quociente zero. Exemplos: 0:3, 0:5, 0:9.

50) Note-se que em multiplicação, não é o produto, menor ou maior, que indica ser fácil o elemento de tabuada. Consideremos as multiplicações fundamentais faceis. As do tipo $1 \times n$ ou $n \times 1$, onde $n = 1, 2, 3, \dots, 9$, são fáceis porque o resultado é sempre n . Faceis são também aquelas nas quais um fator, pelo menos, é 2 ou 5. Se 2 é o multiplicando da fundamental, a experiência anterior, de contagem, torna fácil descobrir-lhe o produto. Exemplo: $7 \times 2 = 2+2+2+2+2+2+2 = 14$. Com efeito, conste-se: 2, 2, 6, 8, 10, 12, 14. Se 2 é o multiplicador, como em $2 \times 7 = 7+7 = 14$, então, a noção elementar de dobrar auxilia a descoberta do resultado. Se o multiplicando é 5, como em $4 \times 5 = 5+5+5+5 = 20$, intervém ainda a contagem: 5, 10, 15, 20. Se o multiplicador é 5, pode notar-se o seguinte: o produto é 10, 20, 30 ou 40, se o multiplicando é par; e é 15, 25, 35, 45, se o multiplicando é ímpar. De um modo geral, ainda, é zero (0) ou 5 o algarismo da 1.ª ordem do produto de dois números, se um destes, pelo menos, multiplicando ou multiplicador, é 5.

51) Consideram-se realmente fáceis, ou difíceis, as divisões fundamentais assim qualificadas, porque umas e outras se relacionam, respectivamente, com as multiplicações fundamentais faceis, ou difíceis. Exemplos: a) $5 \times 7 = 35$; $7 \times 5 = 35$; $35:7 = 5$; $35:5 = 7$; b) $8 \times 9 = 72$; $9 \times 8 = 72$; $72:8 = 9$; $72:9 = 8$.

Multiplicações fundamentais faceis:

1	1	2	1	3	1	4	1	5	1	6	1	7	1	8
1	2	1	3	1	4	1	5	1	6	1	7	1	8	1
1	9	2	2	3	2	4	2	5	2	6	2	7	2	8
9	1	2	3	2	4	2	5	2	6	2	7	2	8	2
2	9	3	5	4	5	5	5	6	5	7	5	8	5	9
9	2	5	3	5	4	5	6	5	7	5	8	5	9	5

Divisões fundamentais faceis:

1/1	2/1	2/2	3/1	3/3	4/1	4/4	5/1	5/5
6/1	6/6	7/1	7/7	8/1	8/8	9/1	9/9	4/2
6/2	6/3	8/2	8/4	10/2	10/5	12/2	12/6	14/2
14/7	16/2	16/8	18/2	18/9	15/3	15/5	20/4	20/5
25/5	30/5	30/6	35/5	35/7	40/5	40/8	45/5	45/9

Multiplicações fundamentais difíceis:

3	3	4	3	6	3	7	3	8	3	9	4
3	4	3	6	3	7	3	8	3	9	3	4
4	6	4	7	4	8	4	9	6	6	7	6
6	4	7	4	8	4	9	4	0	7	6	8
8	6	9	7	7	8	7	9	8	8	9	9
6	9	8	7	8	7	9	7	8	9	8	9

Divisões fundamentais difíceis:

9/3	12/3	12/4	18/3	18/6	21/3	27/7	24/3	25/8
27/3	27/9	18/4	24/4	26/6	28/4	28/7	32/4	32/8
36/4	36/9	36/8	42/6	42/7	48/6	48/8	54/6	54/9
49/7	56/7	56/8	63/7	63/9	64/8	72/8	72/9	81/9

Divisões fundamentais com zero:

0/1	0/2	0/3	0/4	0/5	0/6	0/7	0/8	0/9
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

52) O número de multiplicações fundamentais faceis, como o de divisões, é 45. Mas este número baixa a 38, visto que há 17 elementos em cada um dos dois primeiros quadros acima, que podem ser aprendidos, todos de uma vez, em atenção ao seguinte: a) dados dois fatores, diferentes de zero, se um deles é 1, o produto é igual ao ou-

tro; b) dados dois números, dividendo e divisor, se este é 1, o quociente é igual ao outro; c) dados dois números iguais, diferentes de zero, dividendo e divisor, o quociente é 1.

53) Cabe aos alunos descobrir os resultados das multiplicações e divisões fundamentais, que devem estudar e aprender através de experiências com as unidades básicas que as encerram.

54) Há 15 unidades básicas, de multiplicações e divisões fundamentais:

$2 \times 2 = 4$	$3 \times 2 = 6$	$4 \times 2 = 8$
$4 \div 2 = 2$	$2 \div 3 = 6$	$2 \div 4 = 8$
\times	$6 \div 2 = 3$	$8 \div 2 = 4$
\times	$6 \div 3 = 2$	$8 \div 4 = 2$
$5 \times 2 = 10$	$6 \times 2 = 12$	$7 \times 2 = 14$
$2 \times 5 = 10$	$2 \times 6 = 12$	$2 \times 7 = 14$
$10 \div 2 = 5$	$12 \div 2 = 6$	$14 \div 7 = 7$
$10 \div 5 = 2$	$12 \div 6 = 2$	$14 \div 7 = 2$
$8 \times 2 = 16$	$9 \times 2 = 18$	$3 \times 5 = 15$
$2 \times 8 = 16$	$2 \times 9 = 18$	$5 \times 3 = 15$
$16 \div 2 = 8$	$18 \div 8 = 9$	$15 \div 5 = 3$
$16 \div 8 = 2$	$18 \div 9 = 2$	$15 \div 3 = 5$
$4 \times 5 = 20$	$5 \times 5 = 25$	$6 \times 5 = 30$
$5 \times 4 = 20$	$25 \div 5 = 5$	$5 \times 6 = 30$
$20 \div 5 = 4$	\times	$30 \div 5 = 6$
$20 \div 4 = 5$	\times	$30 \div 6 = 5$
$7 \times 5 = 35$	$8 \times 5 = 40$	$9 \times 5 = 45$
$5 \times 7 = 35$	$5 \times 8 = 40$	$5 \times 9 = 45$
$35 \div 5 = 7$	$40 \div 5 = 8$	$45 \div 5 = 9$
$35 \div 7 = 5$	$40 \div 8 = 5$	$45 \div 9 = 5$

55) O ponto de partida para o estudo de qualquer das unidades acima é uma adição de parcelas iguais, cuja soma pode ser obtida por meio de simples contagem, ou de contagem por grupos: 2, 4, 8 ou 5, 10, 15. Exemplo: 6×5 (Leia-se seis vezes cinco) = $5+5+5+5+5=30$. Considerando: 5, 10, 15, 20, 25, 30.

56) É possível ao aluno escrever todas as unidades básicas do parágrafo 55, desde que lhe seja dado, para a devida orientação, o primeiro elemento de cada uma delas, sem o produto, é claro, ou sem a soma das parcelas iguais. Há de ter percebido, todavia, não só a cumulatividade da multiplicação, mas ainda: que dividindo o produto de dois números, por um deles, o quociente é o outro. Compete ao professor conduzir de tal modo a introdução ao estudo de tais unidades, que os alunos venham a perceber, por exemplo, que, sendo $3 \times 5 = 15$, então $15 \div 3 = 5$; sendo $3 \times 5 = 5 \times 3 = 15$, então $15 \div 5 = 3$.

57) Convém esclarecer inicialmente, e sempre que necessário, as relações que caracterizam essas unidades de multiplicação e divisão, servindo-se de objetos ou de figuras. Exemplo:

$3 \times 2 = 2 + 2 + 2 = 6$	$00 + 00 + 00 = 000000$
$2 \times 3 = 3 + 3 = 6$	$000 + 000 = 000000$
$6 \div 2 = 3$	(seis em duas partes iguais)
$6 \div 3 = 2$	(seis em três partes iguais)

ou

\times	\times	\times	\times
\times	\times	\times	\times
\times	\times	\times	\times
\times	\times	\times	\times
$3 \times 2 = 6$	$2 \times 3 = 6$	$6 \div 2 = 3$	$6 \div 3 = 2$

59) Os alunos devem organizar tabuadas como as seguintes, que evidenciam o fato de a multiplicação ser um caso de adição de parcelas iguais:

1x2	2x2	3x2	4x2	5x2	1x5	2x5	3x5	4x5	5x5
2	2	2	2	2	5	5	5	5	5
	2	2	2	2		5	5	5	5
	—	2	2	2		—	5	5	5
4	—	2	2	2		10	—	5	5
	6	—	2	2			15	—	5
		8	—	2				20	—
			10	—					25

2x1	2x2	2x3	2x4	2x5	5x1	5x2	5x3	5x4	5x5
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
—	—	—	—	—	1	2	3	4	5
2	4	6	8	10	1	2	3	4	5
					1	2	3	4	5
					—	—	—	—	—
					5	10	15	20	25

60) As multiplicações e divisões fundamentais difíceis estudam-se através das 21 unidades básicas seguintes:

$3 \times 3 = 9$	$4 \times 3 = 12$	$6 \times 3 = 18$
$0 \div 3 = 3$	$3 \times 4 = 12$	$3 \times 6 = 18$
\times	$12 \div 3 = 4$	$18 \div 3 = 6$
\times	$12 \div 4 = 3$	$18 \div 6 = 3$
$7 \times 3 = 21$	$8 \times 3 = 24$	$9 \times 3 = 27$
$3 \times 7 = 21$	$3 \times 8 = 24$	$3 \times 9 = 27$
$21 \div 3 = 7$	$24 \div 3 = 8$	$27 \div 3 = 9$
$21 \div 7 = 3$	$24 \div 8 = 3$	$27 \div 9 = 3$
$4 \times 3 = 16$	$6 \times 4 = 24$	$7 \times 4 = 28$
$16 \div 4 = 4$	$4 \times 6 = 24$	$4 \times 7 = 28$
\times	$24 \div 4 = 6$	$28 \div 4 = 7$
\times	$24 \div 6 = 4$	$28 \div 7 = 4$
$8 \times 4 = 32$	$9 \times 4 = 36$	$6 \times 6 = 36$
$4 \times 8 = 32$	$4 \times 9 = 36$	$36 \div 6 = 6$
$32 \div 4 = 8$	$36 \div 4 = 9$	\times
$32 \div 8 = 4$	$36 \div 9 = 4$	\times
$7 \times 6 = 42$	$8 \times 6 = 48$	$9 \times 6 = 54$
$6 \times 7 = 42$	$6 \times 8 = 48$	$6 \times 9 = 54$
$42 \div 6 = 7$	$48 \div 6 = 8$	$54 \div 6 = 9$
$42 \div 7 = 6$	$48 \div 8 = 6$	$54 \div 9 = 6$
$7 \times 7 = 49$	$8 \times 7 = 56$	$9 \times 7 = 63$
$49 \div 7 = 7$	$7 \times 8 = 56$	$7 \times 9 = 63$
\times	$56 \div 7 = 8$	$63 \div 7 = 9$
\times	$56 \div 8 = 7$	$63 \div 9 = 7$
$8 \times 8 = 64$	$9 \times 8 = 72$	$9 \times 9 = 81$
$64 \div 8 = 8$	$8 \times 9 = 72$	$81 \div 9 = 9$
\times	$72 \div 8 = 9$	\times
\times	$72 \div 9 = 8$	\times

61) Cada aluno deverá descobrir, por si mesmo, a resposta ao 1º elemento dado, de cada unidade, cujos restantes componentes escreverá, completando-os com os resultados. Exemplo: O estudante, à vista do que lhe é proposto como em (a), deve apresentar o que se nota em (b).

$$(a)$$

$$6 \times 3 =$$

$$\begin{array}{r} 6 \times 3 = 18 \\ 3 \times 6 = 18 \\ 18 \div 3 = 6 \\ 18 \div 6 = 3 \end{array}$$

62) Para que seja possível ao aluno descobrir o resultado chave, ou o primeiro resultado, de qualquer uma das 21 unidades básicas de multiplicações e divisões fundamentais difíceis, há de ele conhecer as adições complementares.

63) Chamamos complementares às adições indicadas de dois números, um de dois algarismos, outro dígito, devendo este ser somado aquele. Exemplo: $19+3$. Adições complementares fáceis são as que correspondem, como extensões ou prolongamentos, às adições fundamentais fáceis. Exemplos: $15+3$, $25+3$, $35+3$, $12+8$, $22+8$, $32+8$. Difícies são as complementares $19+3$, $12+8$, $22+8$, $32+8$. Difícies são as complementares correspondentes às fundamentais difíceis. Exemplo: $17+6$, $27+6$.

64) Adições complementares com zero são as que correspondem, como prolongamentos, às adições do tipo $0+1$, $0+2$, $0+3$ etc. Exemplos: $10+4$, $20+4$, $30+4$. As adições complementares são facilmente aprendidas em virtude do fenômeno psicológico conhecido por transferência, o qual ocorre quando há, numa situação, elementos idênticos aos observados em outra. Assim, quem sabe $7+6=13$, saberá logo $17+6=23$, $27+6=33$, $37+6=43$ etc., em virtude de ocorrerem nas complementares o 7 e o 6 da fundamental $7+6$.

65) Quem sabe as adições complementares, todas necessárias na adição de três ou mais números, e 175 delas na multiplicação, pode descobrir, por adição, o resultado de qualquer elemento da tabuada de multiplicar. Exemplo: $6 \times 8 = 8+8+8+8+8+8 = 48$. Fazendo a adição: $8, 16, 24, 32, 40, 48$. Nesta adição ocorrem as seguintes complementares: $16+8=24$; $24+8=32$; $32+8=40$; $40+8=48$. As duas primeiras são adições complementares difíceis; a terceira, adição complementar fácil; e a última, adição complementar com zero.

66) É conveniente que os alunos organizem, já agora, tabuadas completas das multiplicações fundamentais, fáceis e difíceis, como já terão organizado as de multiplicações fundamentais fáceis. Exemplos de porções de tabuadas:

1x3	2x3	3x3	4x3	5x3	6x3
3	3	3	3	3	3
	3	3	3	3	3
	—	3	3	3	3
6	—	9	—	12	—
				15	—
					18

3x1	3x2	3x3	3x4	3x5	3x6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
—	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
	—	9	12	—	15
				18	—

TABUADAS EM GERAL

66) Não há caminho suave para o ensino das tabuadas. É necessário, pois, ensiná-las com esforço, dedicação, inteligência e entusiasmo, evitando com imaginação criadora e exercícios interessantes, que venham a transmutar-se, como não poucas vezes, em horríveis espantalhos.

67) No ensino das tabuadas, convém ter em mente o seguinte:

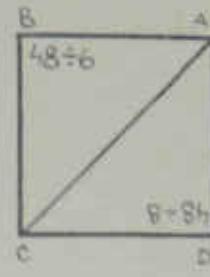
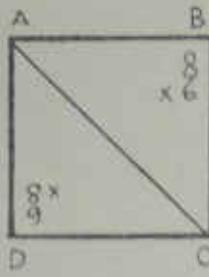
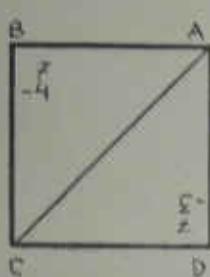
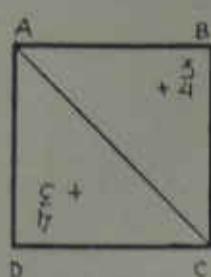
- A resposta individual é valiosa, mas a toada coletiva pouco adianta aos que não sabem.
- A repetição individual de uma tabuada exige do aluno esforço por lembrar-se dela, mas a repetição coletiva, nunca de toda a classe, demonstra simplesmente haver estudantes que a conhecem.
- As relações entre elementos de tabuada não devem passar despercebidas. Além de algumas já apontadas em parágrafos anteriores, podem apontar-se outras, como estas, por exemplo: Se $2 \times 7 = 14$, então $4 \times 7 = 28$, se $3 \times 8 = 24$, então $6 \times 8 = 48$; se $4 \times 5 = 20$, então $8 \times 5 = 40$; se $10 \times 9 = 90$, então $5 \times 18 = 90$; se $21 \div 7 = 3$, então $42 \div 7 = 6$; se $16 \div 8 = 2$, então $32 \div 8 = 4$; se $32 \div 8 = 4$, então $64 \div 8 = 8$.
- Os alunos, hábilmente conduzidos, devem descobrir certas propriedades que lhes despertem e interesse. Exemplo: Em $2 \times 9 = 18$, $3 \times 9 = 27$, $4 \times 9 = 36$, deve-se notar que, considerando qualquer dos resultados, desde o 81, a soma dos valores absolutos dos dois algarismos é sempre 9.

68) Não é conveniente nem possível, que se estendem, numa aula, mais de duas ou três unidades básicas de elementos de tabuadas. Além disso, o só estudá-las não significa conhecê-las. E, pois, necessário que em aulas subsequentes se repitam e renovem experiências com unidades já estudadas, para que sejam, de fato, aprendidas e fixadas ou conhecidas.

69) É compensador guiar os alunos na organização sistemática de todas as 21 unidades básicas de elementos de tabuadas: 25 de adições e subtrações fundamentais fáceis, 15

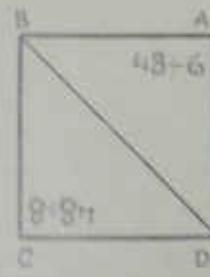
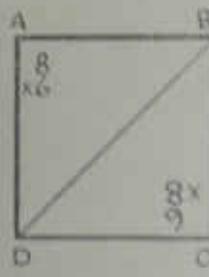
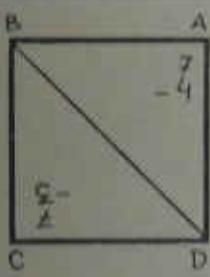
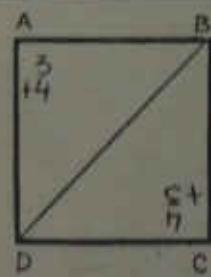
de multiplicações e divisões fundamentais fáceis, 21 de multiplicações e divisões fundamentais difíceis. É razoável exigir que todos tenham um caderno não pautado, em cada uma de cujas páginas devam representar, sob forma abreviada ou compacta, como que em quadros ou molduras, quatro, seis ou oito unidades básicas, cada uma a sugerir ou lembrar as importantes relações entre o minuendo-síma e os subtraendos-parcelas, ou a maneira como se relacionam, com igual importância, o produto-dividendo e o fator-quociente-divisor. Exemplos:

7+	5	8x	6
12—		48—	
5+	7	6x	8



72) As vantagens dos cartões-relâmpago assim construídos são as seguintes, entre outras:

- Com apenas alguns deles é possível praticar uma, duas ou mais vezes, numa mesma aula e em pouco tempo, as unidades porventura estudadas.
- O resultado de uma adição, visível a um aluno, numa face, é o minuendo da subtração que, no "relâmpago", se mostra ao professor, na outra. Do mesmo modo, o resultado de uma subtração proposta a um estudante, é visto, pelo professor, na primeira parcela da adição que lhe aparece noutra face.
- O resultado de uma multiplicação, visível a um aluno, numa face, é o dividendo que se mostra ao professor, na outra. Assim também, a resposta



73) Convém verificar, de vez em quando, por meio de testes de tempo determinado, os pontos fracos de cada um dos alunos.

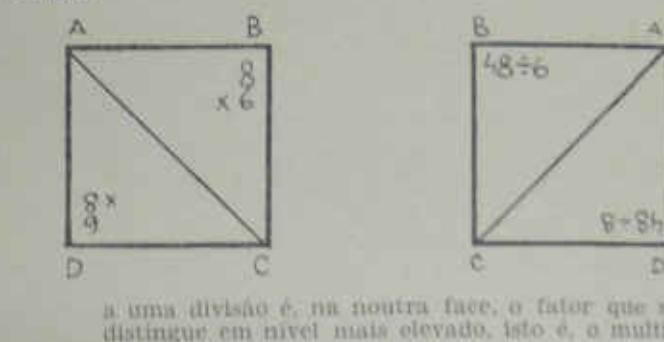
Exemplo de um teste que inclui as 36 subtrações fundamentais difíceis:

$$\begin{array}{llll}
 12 - 7 & 11 - 5 & 13 - 7 & 11 - 9 \\
 11 - 2 & 12 - 9 & 14 - 6 & 17 - 8 \\
 14 - 9 & 13 - 8 & 12 - 4 & 15 - 7 \\
 13 - 9 & 16 - 9 & 15 - 8 & 16 - 7 \\
 15 - 6 & 11 - 3 & 17 - 9 & 19 - 9 \\
 16 - 8 & 11 - 7 & 12 - 6 & 11 - 4 \\
 12 - 3 & 12 - 6 & 13 - 9 & 13 - 8 \\
 14 - 6 & 14 - 8 & 13 - 4 & 12 - 6 \\
 18 - 0 & 11 - 6 & 14 - 7 & 13 - 6
 \end{array}$$

75) Das 810, ou $9 \times 45 + 9 \times 36 + 9 \cdot (10 - 10)$, adições complementares existentes, 175 podem ocorrer na multiplicação. Com efeito: consideremos umas poucas multiplicações e vejamos quais as complementares que ocorrem durante a operação que, em cada caso, se efetua. Reparemos em como surgem, e qual a sua natureza, é fácil descobrir um meio de obtê-las todas.

70) É indispensável a prática e fixação das tabuadas, que se organizem cartões-relâmpago, cada um deles para uma das 81 unidades em que se distribuem os elementos das várias tabuadas. Esses cartões devem apresentar-se em quatro cores distintas: segundo encerrem adições e subtrações fundamentais fáceis (25), adições e subtrações fundamentais difíceis (20), multiplicações e divisões fundamentais fáceis (15), e multiplicações e divisões fundamentais difíceis (21). Cada cartão terá as operações indicadas de uma unidade básica; numa face as adições, e noutra as subtrações; ou numa as multiplicações, e noutra as divisões.

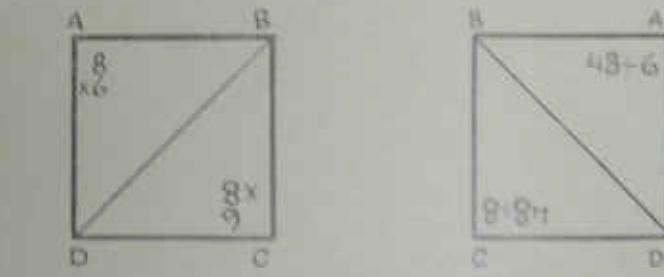
71) Os cartões-relâmpago serão divididos, em ambas as faces, por um traço que coincida com uma mesma diagonal. De um lado e de outro desse traço, ou abaixo e acima dele, em um dos cantos, haverá um elemento de tabuada. Cada aluno, segundo o cartão que lhe couber nos "relâmpagos", terá de dar um só resultado. Exemplo de cartões:



a uma divisão é, na noutra face, o fator que se distingue em nível mais elevado, isto é, o multiplicando.

- Quando uma subtração, como $12 - 5$, é proposta a um aluno, ele não vê, no subtraendo da outra, $12 - 7$, o resultado que lhe cabe dar, porque esse subtraendo, no momento, está sob os dedos da mão esquerda, a qual sustenta os cartões que a direita movimenta. Do mesmo modo, se lhe é necessário responder a $36 - 7$, por exemplo, o resultado, 8, que aparece, como divisor, em $36 - 8$, não lhe é visível.

73) Quando se tem de segurar os cartões com a mão direita, para movimentá-los com a esquerda, é necessário que as diagonais não unam A e C mas B e D. Exemplos:



$$\begin{array}{rrrrrr}
 42 & 7 \text{ vezes } 2 & 14 & \text{vão} & 1 & \text{Complementares} \\
 7 & 7 \text{ vezes } 4 & 28 & 28 & 0 & 39 & 38 - 1
 \end{array}$$

$$\begin{array}{rrrrrr}
 204 & & & & & \\
 46 & 7 \text{ vezes } 6 & 42 & \text{vão} & 4 & \\
 7 & 7 \text{ vezes } 4 & 28 & 28 & 4 & 32 & 28 - 4
 \end{array}$$

$$\begin{array}{rrrrrr}
 392 & & & & & \\
 49 & 7 \text{ vezes } 9 & 63 & \text{vão} & 8 & \\
 7 & 7 \text{ vezes } 4 & 28 & 28 & 6 & 34 & 28 - 6
 \end{array}$$

$$\begin{array}{rrrrrr}
 343 & & & & & \\
 79 & 4 \text{ vezes } 9 & 36 & \text{vão} & 3 & \\
 4 & 4 \text{ vezes } 7 & 28 & 28 & 3 & 31 & 28 - 3
 \end{array}$$

Note-se o seguinte: a) o número de dois algarismos de uma complementar que ocorre em multiplicação é necessariamente produto de dois dígitos: $28 = 4 \times 7 = 7 \times 4$; b) o maior número dígitos de uma complementar que ocorre em multiplicação é igual ao excesso sobre 1,

ocorrer em nenhuma divisão, porque 23 é primo; b) a complementar 54 para 63 só pode ocorrer em divisões de divisor polidígitos, pois o maior resto é 8, se o divisor é dígito; c) a complementar 36 para 44 pode aparecer em qualquer divisão, visto que o subtraendo 36 pode ser produto de um quociente parcial 4 por um divisor 9; d) a complementar 25 para 31 jamais ocorre, em divisão, porque o subtraendo 25 é necessariamente produto de um quociente parcial 5 por um divisor 5, incompatível com um resto 6.

82) As subtrações complementares dividem-se em fáceis, difíceis e com zero. São fáceis ou difíceis segundo correspondam às fundamentais fáceis ou difíceis, respectivamente. Exemplos 4 e fáceis: 14 para 18, 36 para 40, 47 para 49. Esta última não ocorre em divisão. Exemplos de difíceis: 56 para 61, 18 para 25, 64 para 73. Subtrações complementares com zero são aquelas que procedem das fundamentais seguintes: 0-0 ou 0 para 0, 1-1 ou 1 para 1, 2-2 ou 2 para 2, ..., 9-9 ou 9 para 9. Exemplos: 10 para 10, 35 para 35, 29 para 29. Esta última não ocorre em divisão.

83) O seguinte quadro dá a indicação de todas as subtrações complementares que possam ocorrer em divisões.

Subtraendo	Minuendos menor	Minuendos maior	N.º de subtrações
10	10	19	10
12	12	21	10
14	14	23	10
15	15	24	10
16	16	25	10
18	18	27	10
20	20	29	10
21	21	30	10
24	24	33	10
25	25	34	10
27	27	36	10
28	28	37	10
30	30	39	10
32	32	41	10
35	35	44	10
36	36	45	10
40	40	49	10
42	42	51	10
45	45	54	10
48	48	57	10
49	49	58	10
54	54	63	10
56	56	65	10
63	63	72	10
64	64	73	10
72	72	81	10
81	81	90	10
			270

84) Das 270 subtrações complementares que podem ocorrer em divisões, convém destacar todas as difíceis, para estudo, prática e fixação. São as 84 seguintes:

12 para 21	24 para 31	32 para 41	49 para 51
14 para 21	22	35 para 41	52
22	33	42	53
23	25 para 31	43	54
15 para 21	32	44	55
22	33	36 para 41	56
23	34	42	57
24	27 para 31	43	58
16 para 21	32	44	54 para 61
22	33	45	62
23	34	42 para 51	63
24	35	45 para 51	56 para 61
25	36	52	62
18 para 21	28 para 31	53	63
22	32	54	64
23	33	48 para 51	65
24	34	52	63 para 71
25	35	53	72
26	36	54	64 para 71
27	37	55	72
20	20	57	72 para 81
subtrações	subtrações	subtrações	subtrações

85) No ensino da contagem, da numeração e das tabuadas, convém atender as seguintes diretrizes gerais:

- a) Fazer contar sob múltiplas formas; mas insistir, de preferência, em que se contem objetos ou coisas.
- b) Tornar claros, quando for oportuno, os conceitos de números cardinal e ordinal. A importância do número ordinal nem sempre é percebida pelos pais e professores, os quais induzem a criança a compreender somente o número cardinal, fazendo-a responder à pergunta "quanto?". Dever-se-ia perguntar também: qual deles? qual delas? que página? que armário? que sala? que classe? Números ordinais não são apenas estes: 1º, 2º, 3º etc. Os números 1, 2, 3, etc. podem ser ordinais. Exemplo: Maria levanta-se às 7 horas, sai de casa às 8, chega à escola às 9, dirige-se à sala 4 e senta-se à carteira 12. Aqui, os números 7, 8, 9, 4 e 12 são todos ordinais.
- c) Fazer uso do abaco no estudo da numeração. Um tabuleiro ou uma caixa, com arcas, que se divide em três seções, substitui um abaco melhor e presta-se perfeitamente à representação de números, de três algarismos, com suas três ordens: das unidades, das dezenas e das centenas.
- d) Prover experiências de composição e decomposição de grupos, de modo que as adições e subtrações fundamentais, assim as fáceis como as difíceis, se estudem e se aprendam simultaneamente, como, por exemplo: 8-3=5; 5+3=8; 8-5=3; 3+5=8.
- e) Ensinar a fazer bem os algarismos. Apresentar símbolos numéricos bem feitos, para servirem de modelos, mas reparar constantemente em como as crianças o fazem. Ajudá-las, uma de cada vez, e em pequenos grupos. A simples cópia não basta. Um algarismo, como o 6, pode estar bem feito; mas quem o fez, pode tê-lo feito de baixo para cima.
- f) Lembrar-se de que nem todos os alunos de 1.ª série se encontram igualmente preparados para a aprendizagem das adições e subtrações fundamentais, o que vale dizer que não é conveniente tratar a classe como um todo, mas dividi-la em grupos mais ou menos homogêneos.
- g) Ter em mente que, tanto quanto possível, cabe aos alunos descobrir por si mesmos, os resultados das adições, subtrações, multiplicações e divisões fundamentais.
- h) Usar cartões-realmigo para a prática das tabuadas. Usa-los com toda a classe, e com pequenos grupos homogêneos.
- i) Ensinar a aritmética como um sistema de relações, lembrar-se de que, à medida que o aluno progride, o que vai aprendendo são extensões do que já aprendeu. Exemplos: Se 3+2=5, então 300+200=500.
- j) Ensinar a aritmética como um sistema de dezenas. Mostrar, por meio de objetos que se vão grupando, que podemos pensar nas coleções de menos de dez deles como coleções ou grupos simples; que, do mesmo modo, podemos considerar os conjuntos maiores, isto é, de mais de dez objetos, como grupos compostos, cujos componentes são constituídos, todos eles, de dezenas, ou de dezenas e unidades.

(Continua no próximo número)

A GRANDEZA DO HOMEM

(INICIAÇÃO NA CATEQUESE)

VIII

Me. Tereza de Cristo Lézier, O. S. A.

"Quando contemplo os céus, lavor de vossos dedos, a luna e as estrelas que criastes; que é o homem para dêle vos lembrardes? ou o filho do homem para dêle cuidardes? Vós o fizestes pouco inferior aos anjos: de honra e de glória o coroastes".
Salmo, 8 vers, 4-6.

Reflitamos juntas: E' por ser espirito que o homem é chamado a dominar o universo, a construir o mundo, a organizá-lo, isto é, colaborar com Deus.

- 1 — Compare o homem e o animal
O animal não tem vantagem sobre o homem?
Quais?
- 2 — Em que o homem ultrapassa o animal?
- 3 — Por exemplo, ensina-se um macaco a dirigir um carro, num trajeto com obstáculos no caminho. O macaco pode vencer a dificuldade, mas se surgir um obstáculo não previsto, uma "panne"? Que acontecerá?
- 4 — Por que o homem pode vencer as dificuldades imprevistas? Qual a diferença entre seu ser e o ser do macaco?
- 5 — Será que o macaco é capaz de cultura? Pode interessar-se pela arte? Pela filosofia? Pelos problemas de moral? Ou de religião?
- 6 — Será que o animal pode rir? Quer dizer entender o ridículo dos contrastes? Dizem que o riso é o próprio do homem. Está de acordo?
- 7 — O animal gosta de seu dono? E' capaz de reconhecê-lo, às vezes? Manifestar o que parece ser reconhecimento. Será que o animal é capaz de amar?
- 8 — Quais os componentes do amor? Qual a parte do instinto? Qual a parte do dom em si, da dedicação? Poderia fazer a diferença entre a paixão e o amor? Na paixão, o homem se deixa levar pelo instinto, pela satisfação ou pelo bem do outro? Então, quando o homem se deixa levar pela paixão é mais parecido com o animal ou com ele mesmo?
- 9 — Diz-se que o verdadeiro amor busca valores verdadeiros enquanto que a paixão busca valores falsos. Pode dar exemplos disso com qualquer paixão sexual, avara-
sa, ambição, etc...
- 10 — Pode o homem disciplinar a sensibilidade, os instintos e pô-los ao serviço do ideal e de Deus? O animal o pode também?

O homem domina seus impulsos e seus complexos "porque ele é, acima de tudo, uma substância espiritual, uma pessoa livre de agir ou não, e não sólamente o resultante do desenvolvimento dos processos naturais.

E' nisso que consiste a sua dignidade, mas é também o que fixa seus limites. E' por isso que é capaz de fazer o bem mas também o mal, capaz de realizar todas as possibilidades e as virtualidades do seu ser, mas também de as pôr em perigo".

(Mensagem de Natal de 1956 de S. S. Pio XII).

Um dia em uma grande cidade, os cristãos militantes decidiram fazer uma campanha de cartazes para ventilar o problema de Deus, nos quais se lia:

SEM DEUS
O QUE SERIA O HOMEM?
NADA

Ora, no dia seguinte pela manhã, encontraram os cartazes assim corrigidos:

SEM DEUS
O QUE SERIA O HOMEM?
DEUS

O que militantes comunistas expressaram assim, é bem a tentação atual do homem.

deslumbrado de seu poder, orgulhoso de suas realizações, o homem que soube domesticar as forças da natureza tem o tendêncio a acreditar que ele é mestre absoluto do universo e a usurpar o lugar de Deus.

Que é portanto o homem?
uma formiga no universo perdida no meio das outras?

um macaco aperfeiçoado?
um sér que passa?

O homem é tudo isto, mas Ele é mais que isto.
O homem é um sér muito próximo do animal, pelo corpo, mas ele é completamente diferente.

Mesmo se o macaco e o homem têm uma mesma origem, o que não é senão uma hipótese e não uma afirmação científica, o homem é muito superior ao animal.

Menos poderoso que o elefante, menos forte que o leão, menos rápido que o cavalo, o homem soube domesticá-los e os obrigar a lhe obedecer.

Por mais fraco e insignificante que seja, ele é capaz de pensar em todo o universo. O universo imenso, o homem é capaz de o analisar, o estudar, e dêle tirar conclusões. Assim o homem ultrapassa o universo.

O homem fabrica utensílios, serve-se do fogo, gosta da arte e da beleza, tem o culto pelos mortos e progride dia a dia.

Isto nenhum animal o faz.
O homem é inteligente.
Isto é, ele é capaz de compreender e de inventar.

O QUE SABE DE SI MESMO?

Ele sabe que é um ser vivo como qualquer outro animal. Ele sabe que tem instintos, que é dotado de sensibilidade, como todo animal.

Ele sabe também que pensa, raciocina, ri, pode dominar seus instintos, o que nenhum animal pode fazer.

Ele sabe que é o rei da criação, o último a aparecer na História da Vida, aquél que dominou os animais e tomou posse da terra.

POR QUE? Por que ele é INTELIGENTE.

Porque sua alma é de outra substância do que a da planta, que tem apenas uma alma vegetativa, de uma outra essência que a do animal que tem uma alma sensitiva.

A alma do homem é racional: é um ESPIRITO.

DOUTRINA

O homem procura Deus

Gracas à sua razão, o homem estuda, raciocina, estabelece planos, reflete, progride.

Mas esta atividade que já é superior à do animal, (pois ele também constrói), trabalha, não é suficiente ao homem.

Ele não pode se contentar de ser o "rei do mundo e dos animais".

O homem tem em si aspirações, preocupações de justiça, de felicidade, de perenidade, que não podem ser provenientes do mundo material.

"O homem tem sede do infinito, o homem olha para o céu, e não é por acaso que os primeiros sábios foram "astrônomo".

O homem procura um Ser superior a ele, que ele adivinha ser. Aquél que dá origem a todos os coisas, um ser que nele imprimiu sua semelhança. E é isto justamente que o eleva acima de todos as outras coisas criadas...

Este Ser que adivinha ser maior que ele, ele O chama Deus. E é com sua alma espiritual que ele procura Deus.

Não é a beleza, nem a força, nem a agilidade de seu corpo, nem a riqueza, nem a situação que fazem a grandeza do homem mas sim sua alma.

SUA VERDADEIRA RIQUEZA ESTÁ EM SUA ALMA

"Tu nos fizeste para Ti, Senhor, e nosso coração está inquieto até que descanse em Ti".

Santo Agostinho

Leitura

"O que eu fiz, eu garanto, nenhum animal o teria feito".

O grande escritor, Saint-Exupéry, conta em seu livro "Terra dos homens" um grande feito de seu companheiro Guilhaumet. Há sete dias, não se tem notícias do avião com o qual Guilhaumet faz o serviço postal França-Argentina, acima da Cordilheira dos Andes. Isto é o mesmo que dizer: "Guilhaumet morreu".

"Os Andes, no inverno, não restituem os homens" diz um provérbio do Chile.

"Guilhaumet... vivo! vem gritar alguém... Foi uma bela chegada! Mais tarde, nos contou o acidente:

"Quando eu me tirei do avião, a tempestade me arrastou. Fui obrigado a escorregar para baixo do "carlingue" e cavar um abrigo na neve. Enrolei-me com os sacos postais e esperei durante 48 horas.

Depois disso, a tempestade se acalmou, comecei a andar.

Andei cinco dias e quatro noites. Sem nada, sem viveres a 4.500 metros de altitude, com 40° de frio, contornando obstáculos, escalando, pés e joelhos a sangrarem.

De fato quando escorregava, devias levantar-te depressa para não seres transformado em pedra de gelo.

Resistias à tentação. "Na neve, me dizias perdesse o instinto de conservação. Depois de dois, quatro dias de marcha só se deseja dormir. Eu desejava: Mas, dizia comigo: Se minha mulher pensa que estou vivo pensa também que ando. Meus companheiros pensam que eu ando. Todos eles têm confiança em mim. Sou um sujo se não andar.

E marchavas, e, com a ponta do canivete, cortavas cada dia um pouco mais, a abertura do calçado para que os pés gelados e inchados pudesse suporar".

Mas Guilhaumet perde as forças, vai parar, entrar na morte como num sono libertador.

"O remorso surge do fundo da tua consciência. Ao sonho se misturam detalhes precisos: "Pensava em minha mulher. Meu seguro de vida lhe pouparia a miséria, sim; mas o seguro

No caso de desaparecimento, a morte legal é deferida por quatro anos. Este pormenor apareceu bem claro, apagando as outras imagens. Ora, estavas estendido com o ventre sobre um forte declive de neve. Vindo o verão, teu corpo rolaría com esta lama para um dos mil abismos dos Andes. Sabias; mas sabias também que um rochedo emergia perto de 50 metros dali: "Pensei: se me levanto, poderá talvez atingi-lo. E se eu colo meu corpo contra a pedra, no verão, encontrá-lo-ão".

Uma vez de pé, marchas dois e três dias.
"O que eu fiz, garantir, nenhum animal o teria feito"

Se alguém falasse de sua coragem, Guilhaumet sacudiria os ombros...

Ser homem, é precisamente ser responsável, é conhecer a vergonha, em face de uma miséria que não parece depender de si. E ser utano de uma vitória que os companheiros alcançaram, e sentir que é colocando sua pedra, que se contribui para construir o mundo".

PODEMOS CONHECER NOSSA ALMA

Se minha alma é um espírito, ela é invisível.

Como conhecê-la?

Podemos conhecer nossa alma tão facilmente, como conhecemos nosso corpo.

Isto depende de nós.

Nós não temos um corpo e uma alma, mas o nosso "eu" é composto de corpo e alma. E' o nosso "eu" que nós conhecemos.

Eu posso conhecer-me olhando em um espelho.

Conhecemos o corpo e a alma em uma mesma percepção. Posso portanto conhecer a alma dos outros ao olhando. Posso ver se um homem é inteligente, se ele é tímido ou medroso, se ele é orgulhoso ou humilde, etc.

Ora, tudo isto, são qualidades de sua alma.

O animal atinge sómente o que é do corpo. Ele não pode compreender olhando o seu dono, que este possue uma alma racional, pois que ele não tem esta mesma alma.

Um imbecil não comprehende senão um pouco a alma inteligente de seu interlocutor, pois que sua alma não está em condições de perceber.

Ao contrário, um psicólogo comprehende muito mais que um outro, a alma dos outros.

Um santo sentirá imediatamente a qualidade religiosa daqueles a quem ele fala.

Nós podemos nos conhecer pela reflexão

Aquilo que conhecemos dos outros os olhando, podemos conhecer em nós mesmos — é suficiente refletir. Podemos conhecer nossa alma refletindo sobre nossos atos, sobre nossa conduta.

Por exemplo: neste momento se você prestar atenção ao que está lendo, se reflete para classificar em seu espírito o que está aprendendo, poderá constatar que tem uma alma inteligente.

Se você reza, constata que tem uma alma capaz de entrar em relação com DEUS.

Mais nós estudamos, mais nós comprehendemos que temos uma alma inteligente.

Mais fazemos o bem, mais comprehendemos que nossa alma é livre.

Mais nós rezamos, mais comprehendemos que nós temos uma alma semelhante a DEUS.

E assim, melhor comprehendemos a grandeza de nossa alma racional e espiritual.

Aquele que come, bebe, dorme, trabalha e não reflete naquilo que faz, age como um animal, ele não conhece sua alma, ele não pode dela se orgulhar.

Ignorar sua alma é anormal

Uma menina do Curso de Admissão um dia, dizia à sua mestra, sua satisfação de cantar "Completas" em latim. A religiosa, muito contente desta atração pelo Ofício litúrgico quis saber o razão.

Ahi responde a pequenina "é que eu acho muito engraçado cantar palavras que não se comprehendem, isto produz sons: a, e, o, em vários tons diferentes".

A criança tinha 10 anos, e era desculpável, mas se um interlocutor adulto dissesse: — é muito interessante escutá-la falar, ahi não é o que a senhora diz.

não, mas os sons, a, e, o, etc ... isto, é tão divertido!

Como o julgarão? Anormal? Não é verdade?

Bem, aquele que ignora sua alma, porque não reflete naquilo que faz, é também anormal, presta atenção somente aos sons e não às idéias.

Sabemos portanto que temos uma alma racional e espiritual. E podemos sempre aumentar este conhecimento.

Nós não temos de nossa alma um conhecimento perfeito

Conhecemos nossa alma sómente pelos seus atos, pelos gestos, nos é difícil conhecer sua natureza exata. Além disto os gestos podem ser enganosos.

Será sómente quando nos veremos em Deus que que nos conheceremos perfeita e imediatamente.

E então, nossa alma nos aparecerá "em seu esplendor e sua beleza, tal como a terão feito a criação, a graça de Deus e nossa liberdade".

O Homem procura um Ser Superior, maior do que ele, que ele chama Deus, do qual adivinha a existência.

Mas o Homem não pode atingir pelas suas próprias forças o verdadeiro Deus. É preciso que Deus se revele. E' Deus que tem a iniciativa. O homem responde.

Deus se manifesta pela Criação, que ao homem inteligente revela uma inteligência superior.

Deus se revela pela sua Palavra.

Deus se revela pelo Cristo.

É o Cristo, Verbo de Deus, Palavra de Deus, que respondendo à esperança do Homem o conduz a Deus.

Em Cristo, com Cristo e pelo Cristo, a alma encontra seu Deus.

— DIGNIDADE E LIMITES DA NATUREZA HUMANA —

"Livre de espírito e aberto a todos os possíveis grandeza, o cristão tem, apenas, que prostrar-se diante do berço de Belém, para aprender a verdade sobre a natureza humana, resumida, qual uma síntese tornada visível, no Filho de Deus recém-nascido".

"Se se detém para refletir sobre o seu poder o cristão sente que o império do homem sobre os coisões e sobre os fôrmas da natureza deveria se exercer pelo benefício de um novo efeito da graça divina, e não à custa da sociedade humana; e que o historiador sempre pelo efeito da graça, em vez de se ter aberto na angústia e na miséria, teria conhecido o livre desabrochar das fôrmas, nas condições as mais extensas e as mais elevadas favoráveis ao progresso".

"Se bem que feliz possuidor de todos os dons que lhe permitem triunfar, no fundo de sua alma, ele não pode nem deve dispensar-se de concorrer igualmente na procura dum solucion no pleno da vida pública".

"Admitindo mesmo, porque é verdade, que ele sente em si o impulso de naturais desenvolvimentos e de numerosos complexos funcionais, o homem permanece de maneira diversa que o matérnico inanimado, a planta ou o animal, acima de seus impulsos e, mesmo compreendendo o seu fôrma e a sua direção, ele permanecerá sempre seu senhor".

O ATO LIVRE E A REALIDADE HUMANA

"O homem moderno, consciente e orgulhoso de viver neste mundo como se vivesse numa casa que é o próprio e só é, tivesse construído, se atribui a função de criador."

"Ele sabe que a realidade e a sociedade humanas não estão fundadas no desenvolvimento de necessidades mecânicas, mas sobre a ação livre e sempre benevolente de Deus e a ação livre dos homens, uma ação feita de amor e de fidelidade, em todo parte onde eles observem a ordem estabelecida por Deus".

(Trechos da Mensagem de Natal 1956 — Pio XII).

"Deus é tão grande que ultrapassa nossa ciência"

O homem deve colaborar com Deus para completar a obra da criação, e assim, crescer aos próprios olhos. Daí, para o homem, a obrigação de trabalho e de progresso. O homem não se pode recusar a participar no progresso humano, pois, seria, para um cristão, recusar a colaboração com Deus. Mas não se deve confundir progresso técnico e progresso humano. A ciência deve existir ao serviço do homem e não escravizá-lo pelas técnicas desumanas. Pois, o homem embrutecido não tem mais a possibilidade de refletir, de pensar, de dirigir sua vida humanamente, quer dizer com plena consciência e liberdade. O verdadeiro progresso é unicamente aquilo que libera o homem para lhe facilitar o desabrochar da personalidade humana. O progresso pode servir para a dignidade ou para o aviltamento do homem. O perigo consiste no fato do desenvolvimento das técnicas não corresponder ao desenvolvimento suficiente da consciência.

"Disciplina a ciência, livrai-nos das técnicas, acorrentai o novo Prometeu", dizia já um pensador do século XIX.

Além disso, há uma separação total conforme os princípios do taylorismo, por exemplo, entre o pensamento e a execução do trabalho. Esses métodos de trabalho desumanizam o trabalho.

A ciência em si é boa, mas a liberdade do homem pode torná-la nefasta.

É um erro pensar que progresso científico e técnico provocam "ipsa factio" um **progresso moral**. Nós o vimos pela experiência das últimas guerras: o progresso técnico ao serviço de uma consciência sem moral é uma catástrofe para a humanidade.

Nem tanto pouco o progresso técnico conduz inevitavelmente ao **progresso social**. O homem precisa, para viver como homem, de outra coisa a não ser de máquinas aperfeiçoadas.

O progresso social não provoca por si mesmo o **progresso do indivíduo**. Este deve esforçar-se por si, mas também há entre o progresso moral e progresso social ligações estreitas.

Há milhões de homens que encontram dificuldades quase insuperáveis em praticar a moral porque não têm habitações nas condições de vida decente, porque não têm trabalho fixo, suficientemente retribuído, ou porque têm trabalho que embrutece e impede a reflexão, que no fim do dia, os deixa exaustos e os obriga a procurar uma expansão violenta que lhe permita fugir do presente por demais pesado.

E assim que se aplicam, em grande parte, a imobilidade, o sucesso de um certo cinema, do álcool. A sociedade é a responsável por estes homens não poderem tomar consciência da alma, e assim abandonarem o grande trabalho do homem na terra: fazer a alma espiritual.

Os cristãos não podem deixar de trabalhar para obter melhor **justica social** e praticá-la por si mesmos. Se não se chegar a uma organização mais humana do mundo, o progresso será um fator de aviltamento para o homem, em lugar de ser um fator de dignidade. A **injustica social** é a negação da **grandeza do homem**. Será que um cristão pode pensar e dizer a seu irmão pobre: "Tu és, como eu, filho de DEUS" e aceitar tratar ou ver tratar este filho de DEUS pior que um animal?

"Eis que o jornal dos trabalhadores, que por vós foi diminuído, clama, e entra nos ouvidos do Senhor".
Tiago, V, 4

Se quiser conhecer um homem de hoje que vive agora esta doutrina, leia a vida de "George La Pira", prefeito atual de Florença, na Itália. É mais apaixonante que um romance, e a instruirá muito, abrindo os olhos sobre um mundo, talvez desconhecido.

Leitura: O homem deve colaborar com DEUS no estaleiro do mundo para acabar a obra da criação, e, por aí, elevar-se a seus olhos.

"Por mais estranho que isso pareça — porque DEUS não tem nenhuma necessidade do homem — Ele, entretanto, quer que suas criaturas, dotadas de razão e de liberdade, se associem à sua obra criadora. Eis porque Ele os colocou em um mundo semiterminado com a missão de acabar sua obra. O mundo é como uma imensa "sinfonia inacabada"... DEUS que preparou a terra para ser a habitação, o Jardim do homem, não fez, por assim dizer, senão um trabalho de esboço: o mar, a estepa as montanhas, eram tais quais: inabitáveis. ELE nem edificou casas, nem construiu máquinas, nem teceu vestimentos. ELE entregou a Terra aos homens como um "estaleiro comeado"..."

A eles compete cultivar o solo para fazer germinar o grão nutritivo ou cachos suculentos... A eles compete escavar o solo para extraírem o minério de carvão... A eles compete forjar metais e construir máquinas... a eles compete traçar estradas e vias férreas... a eles compete construir casas e templos... a eles compete transformar os cascates em luz, o vapor em força motriz, e o petróleo em velocidade...

E tudo isso não apenas a título de atividade pura e simples, mas para honra da raça humana... não num propósito de vida mais fácil e mais confortável, mas para uma descoberta, mais e mais, maravilhosa do poder de Deus que pôs tais segredos na Natureza... e para a libertação progressiva da servidão da matéria. É preciso, com efeito, que o espírito do homem, afinal libertado, possa vibrar em todo verdade, em todo beleza, em todo dignidade e em todo grandeza. Em suma, o Mundo é uma empresa de Deus para unir-se a sócios d'Ele.

Deus quis colocar o homem no estaleiro esboçado do Mundo com a missão de acabá-lo para que o homem seja mais digno, mais valoroso, mais merecedor aos seus olhos. Ele quis que o homem fosse seu adjunto-criador, o "organizador em segundo" da Terra para que este trabalho magnífico o eleve e o ajude a realizar, em si mesmo, a obra prima esperada. Neste mundo, tudo é para o homem; mas o homem é definitivamente, para ele mesmo e para Deus."

'Trecho de "Tol que chercches, tol qui doutes" — pag. 117 — n.º 3 — THIVOLIER)

PROGRAMA

Conteúdo programático para a realização de um curso, cuja finalidade seria a formação de professores especializados em educação de adolescentes e adultos "Comunidades Pesqueiras".

Prof. Daisy Araújo Rêgo
Orientadora do Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos — R. G. S.

MOTIVAÇÃO

Pesquisas e sondagens realizadas por técnicos nacionais e por entidades científicas filiadas à FAO vieram alertar nossos homens públicos sobre o que representaria, na economia nacional, a exploração sistemática e racional da fabulosa riqueza de nossos mares, rios e lagos.

Concomitantemente, e por que não dizer como decorrência lórica dietéticos capacitados vêm promovendo campanhas para tornar públicas e compreendidas as qualidades proteínicas e vitaminosas do pescado quer seja ele consumido fresco ou seco.

Os estudos socio-económicos do País proclamam em altas vozes a necessidade de maior produção e consumo de pescado; a primeira, como exploração de uma riqueza natural extractiva, quase inexplorada; o segundo, por ser uma garantia de saúde mais efetiva para o povo, proveniente de uma alimentação sadias e equilibrada.

Os especialistas que estiveram fazendo estudos em nossas águas, concluíram que a rede marítimo-fluvial do Rio Grande do Sul é uma das mais ricas do mundo em quantidade e qualidade de pescado.

O que acontece, no entanto é que o gaúcho, geralmente, não se alimenta de peixe, e isto por razões as mais diversas, como por exemplo:

- 1 — Não estar acostumado a comer peixe.
- 2 — Desconhecer espécies para eleger a mais própria.
- 3 — Ser o peixe excesso, no mercado citadino.
- 4 — Não saber preparar o peixe aproveitando-o mais.
- 5 — Desconhecer as qualidades nutritivas próprias do peixe.
- 6 — Não estar alertado para a economia que representa incluir na dieta semanal de família o uso do peixe.
- 7 — Não ter sido, suficientemente, esclarecido pela escola sobre o valor do pescado como alimento.
- 8 — Não ter jamais comido pescado.

Poderíamos continuar enumerando uma série de razões mais ou menos gerais, isto porém, seria desnecessário pois duas há que podemos considerar como as mais fortes, como aquelas que se agigantam, polarizando e abraçando todas as outras, num resumo verídico e eloquente. Estas causas seriam então:

- a) Escassez de pescado existente nos mercados;
- b) O desconhecimento que o povo, em geral tem das vantagens que o alimentar-se de peixe ou pescado representa, tanto sob o ponto de vista da saúde, quanto sob os aspectos de economia individual e nacional.

Para que a primeira causa deixe de existir é preciso que haja maior produção, ou seja a pesca mais intensa e abundante, capaz de suprir todos os mercados e indústrias. Teríamos, então, que ir até o aventureiro produtor para sabermos as razões de sua pouca produção e as condições de trabalho que ele possui. Neste caso, o agente de produção é o PESCADOR.

Faz-se este trabalho de sondagem e verificação em diversas colônias pesqueiras de nosso Estado. Muitas razões foram apresentadas como motivo da baixa produção: todas, porém, apontam uma única geratriz:

SER O PESCADOR ANalfABETO e, como tal, desconhecer as possibilidades que o seu trabalho lhe pode proporcionar: não ter capacidade para acompanhar o progresso que a técnica fizer em relação aos aparelhos, processos e métodos de pesca racional; viver isolado, porque não possui a linguagem universal (LETTURA E ESCRITA) que torna possível a comunicação inteligente entre os homens.

Chegamos, pois, a conhecer a verdade, estarrecedora para nós educadores, concluindo que o problema é apenas uma decorrência da "falha da escola".

A escola não cumpriu sua finalidade, quando deixou de levar até o pescador a luz do conhecimento e das técnicas fundamentais da cultura; falhou, ainda, quando não alertou aqueles que nela estiveram, mostrando-lhes quanto é inestimável para o indivíduo e para a espécie uma alimentação sadias, equilibrada, economicamente prevista, e realizada na base de uma riqueza natural do País.

Podemos, depois destas considerações, dizer que em relação ao consumo e produção do pescado, dois problemas de magna relevância para o Estado e para a União, se apresentam:

- 1 — A EDUCACAO DO PRODUTOR;
- 2 — A EDUCACAO DO CONSUMIDOR.

Não vamos detalhar o segundo problema nem planificar ação para resolvê-lo, neste trabalho. O que primeiro nos val interessa é o "déficit" do produtor ou seja, o PESCADOR, em todas as suas necessidades, direitos, deficiências, deveres, qualidades, possibilidades, etc.

O quadro geral que as colônias pesqueiras de nosso Estado nos tem pintado, é todo ele feito em pineladas tristes, onde o abandono, a miséria, a doença, a mortalidade infantil e a ignorância figuram como um motivo quase absoluto.

E' nada o que o pescador possui de seu; o barco é rudimentar e não lhe permite grandes rotas, seu aparelha-

mento é mais improvisado do que mesmo apropriado e seus processos e métodos de trabalho são atávicos, herdados do pai que, por sua vez, os aprendeu com o avô, etc. O pescador não procria porque não pode conhecer o que de novo já se fizer em matéria de pesca. Como analfabeto ele nada lhe conhece o mundo das palavras impressas. Seu lastro de conhecimentos é feito de um conjunto de poucas compreensões tiradas de tudo aquilo que ele ouve e vê, apenas. Assim, podemos afirmar que o nosso pescador, em estado de completo analfabetismo, vive em processos mentais comparáveis ao do homem da Idade da pedra.

De um modo geral, ele não manda os filhos à escola, para tal, se escuda numa série de razões que muito embora erradas são, no entanto, verdadeiras. Isto porque ele:

- não comprehende o valor da educação;
- não quer perder a ascendência sobre os filhos, fazendo com que elas o superem em conhecimentos;
- não quer arriscar-se a se envergonhar perante os filhos que, ao voltarem da escola lhe mostram notas e cadernos que ele não comprehende;
- se considera e sente injustificado, levado pela sociedade que não lhe permitiu aprender a ler e escrever, dela se vincar, não lhe permitindo o prazer de atender aos seus filhos.

multas outras razões, tão reais quanto diversas, existem, e atrás delas o pescador se protege contra as constantes solicitações da escola.

A família do pescador passa necessariamente sede frio e fome sem esperanças de conseguir o mínimo de melhoria; as suas condições de higiene são as mais precárias, ou melhor são quase inexistentes; a mortalidade infantil oscila entre 70 e 80% (casais têm de 16 a 17 filhos que tiveram, nem sempre conseguiram ver crescer 4 filhos). A mãe destes luta, em colônias de pescas, descochece os maiores cuidados mas se devem dispensar aos nêns até a idade mínima de 1 ano; não sabe nem ao menos preparar uma mamadeira higiênica e equilibrada.

Não é de admirar, portanto, que estas crianças, geradas por pais enfermados e desnutridos, não sendo atendidas em sua primeira infância com o mínimo do necessário, incumbam em pouco tempo.

É costume em Tramandaí, os pescadores registrar os filhos só depois de terem os mesmos completado dois anos; alegam elas que não vale a pena gastar tempo e dinheiro registrando antes, porque quase sempre morrem antes de atingirem esta idade.

De nossas visitas às colônias pesqueiras e de nossos contatos com os

pescadores e suas famílias nasceu a certeza da necessidade de uma ação educativa junto a eles. Nós temos o dever de ajudá-los e ao Estado compete a instalação de escolas que os atendam e onde eles encontrem professores capacitados que os possam guiar até o caminho da felicidade e do progresso.

Para tal trabalho não é suficiente que o professor saiba ensinar a técnica da leitura e da escrita. O mais importante é proporcionar ao pescador uma educação integral, capacitando-o a uma auto-educação posterior. É importante, também, que o professor conheça sua linguagem típica, saiba do trabalho que eles realizam e disponha dos conhecimentos suficientes para orientá-los a uma pesca racional e proveitosa. Que o professor esteja capacitado a educar as mães desses lares, no sentido de uma melhor distribuição do orçamento doméstico, alimentação saudável, aproveitamento de pequenas causas, aparentemente inúteis; que ele incentive no pescador esse espírito de pesquisa, de aprimoramento dos métodos e processos usuais em seu trabalho; que o induza a aproveitar as horas não favoráveis à pesca, plantando, em seu pequeno terreno algo que seja proveitoso para a alimentação da família; que estimule neles o espírito de grupo a fim de que a união de esforços possa conseguir mais para muitos em menos tempo.

O professor de nossas zonas litorâneas e fluviais, comunidades pesqueiras, precisa ser um especialista em educação de pescadores e dos filhos desses pescadores.

Pensando nestes professores foi que elaboramos o presente programa, que tanto formará o mestre do pescador adulto quanto o educador que irá tomar a si a tarefa de orientar e conduzir os filhos deste mesmo pescador.

A exemplo de nossas Escolas Normais Regionais e Rurais, poderíamos ter, em zonas específicas "Escolas Normais Litorâneas" cujo objetivo maior seria a formação de professores capacitados a situar junto às COMUNIDADES PESQUEIRAS.

PROGRAMA

PROGRAMA PARA UM "CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS PARA COMUNIDADES PESQUEIRAS

- 1) A PESCA.
 - a) Histórico.
 - b) Conceito.
 - c) Origem e classificação.
- 2) EVOLUÇÃO DOS MATERIAIS E APARELHOS USADOS NA PESCA.
 - a) Seu preço médio.
 - b) Como e de que são feitos.

- 3) ZONAS DE PESCA, SOB O PONTO DE VISTA GEOGRÁFICO.
 - 4) IMPORTÂNCIA DA PESCA, EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS:
 - a) Social.
 - b) Econômico.
 - 5) CÓDIGO DE PESCA, NACIONALIZAÇÃO DA PESCA.
 - 6) PRINCIPAIS MERCADOS PESQUEIROS DO MUNDO.
 - 7) PROCESSOS DE PESCA — Generalidades.
 - 8) A PESCA NO RIO GRANDE DO SUL.
 - a) Sua importância econômica em relação à pesca nacional.
 - b) Zonas pesqueiras.
 - c) Espécies de peixes usados como alimento para o homem.
 - d) Espécies de maior valor comercial.
 - e) Espécies mais abundantes.
 - f) Aparelhos usados pelos pescadores gaúchos.
 - g) Processos de pesca em uso no Estado.
 - h) Centros produtores e consumidores de pescado no Rio Grande do Sul.
 - 9) CONDIÇÕES QUE VIRIAM FAVORER UM DESENVOLVIMENTO MAIS RÁPIDO E MAIS EFETIVO EM NOSSOS MERCADOS CONSUMIDORES E PRODUTORES DE PESCA.
 - 10) MEDIDAS QUE POSSIBILITEM MAIOR CONSERVAÇÃO E PRESERVAÇÃO DAS ESPÉCIES REGIONAIS DE PESCA.
- ### PISCICULTURA
- 1) ICTOLOGIA:
 - a) Conceito
 - b) Divisão
 - 2) PISCICULTURA
 - a) Conceito
 - b) Divisão
 - c) Evolução desde a origem até nossos dias.
 - d) Processos utilizados
 - e) Objetivos
 - 3) A PISCICULTURA NO BRASIL. Histórico.
 - 4) DESPOVOAMENTO DAS ÁGUAS:
 - a) Causas prováveis.
 - b) Consequências
 - c) Medidas para evitar esta dificuldade.
 - 5) PEIXES EM GERAL
 - a) Definição
 - b) Classificação
 - c) Reprodução. Conceituação sobre óvulo, óvulo e sêmen
 - d) Evolução
 - e) Alimentação
 - f) "Habitat" diversos.
 - 6) A PISCICULTURA APLICADA EM DIVERSAS LOCALIDADES BRASILEIRAS
 - a) Antecedentes
 - b) Realização
 - c) Resultados obtidos.
 - 7) A PISCICULTURA NO RIO GRANDE DO SUL
 - a) Estudo da fauna aquática em relação ao peixe, alimento do homem
 - b) Realizações particulares.
 - 8) PEIXAMENTO DE LAGOAS, RIOS E ACUDES DO ESTADO
 - a) Antecedentes
 - b) Realizações
 - c) Resultados obtidos
 - 9) AQUARIODRÍA
 - a) Conceito
 - b) Peixes ornamentais: espécie, evolução, alimentação e reprodução.
 - c) Condições necessárias a um aquário ideal.
- ### OCEANOGRÁFIA
- 1) OCEANOGRÁFIA:
 - a) Definição
 - b) Divisão
 - c) Origem e história
 - d) Importância em relação à pesca.
 - 2) LIMNOLOGIA:
 - a) Conceito
 - b) Divisão
 - c) Histórico
 - 3) MEIO AQUÁTICO: A ÁGUA
 - a) Física e química da água
 - b) Substâncias orgânicas contidas na água
 - c) Biologia de: águas subterrânea, nascentes, corrente, parada, temporária, poluidas e água do mar
 - d) Aquiflora
 - e) Aquilâmina
 - f) Plancton
 - g) conceito, classificação e espécies mais importantes
 - 4) O MAR:
 - a) Características de suas águas
 - b) O mar em movimento
 - c) Relevo e natureza do fundo marítimo
 - d) Generalidades sobre a flora marítima
 - e) Generalidades sobre os animais
 - f) Principais correntes oceanográficas, sua influência na costa
 - g) Ilhas, massas, plataforma continental, zonas pelágica, hidrográfica e abissal
 - h) Bacias do Iacanga marítimo e Rio Grande do Sul
 - 5) INFORMAÇÕES METEOROLÓGICAS REFERENTES ÀS EPOCAS DE PESCA
 - a) Vento
 - b) Correntes
 - c) Marés
 - d) Localização das costas, seus pontos de incidência e topo
- ### INDUSTRIALIZAÇÃO E CONSERVAÇÃO DO PESCA
- 6) CONSERVAÇÃO DE PEIXES. Evolução histórica.

- 3) ATUAL INDUSTRIALIZAÇÃO DO PESCAO:
 a) No mundo
 b) No Brasil
 c) No Rio Grande do Sul
- 3) INDÚSTRIA DOMÉSTICA DE PRODUTOS DO MAR, RIOS E LAGOAS
- 4) BACTERIOLOGIA:
 a) Definição
 b) Divisão
 c) Objetivos.
- 5) BACTÉRIAS:
 a) Definição
 b) Classificação
 c) Ação sobre os organismos.
- 6) ALIMENTOS:
 a) Alimentos em geral: definição
 b) Classificação
 c) Importância da alimentação saudável na vida do homem
 d) Tipo de alimentação ideal para: infância, juventude, maturidade e velhice.
 e) Decomposição dos alimentos: causas, medidas para evitá-la
 f) Processos usados na conservação dos alimentos, nos setores doméstico e industrial
 g) Fatores que influenciam a boa aparência do peixe oferecido em mercado e concorrem para a sua perfeita condição de sanidade.
- 7) PEIXES:
 a) Bagres, corvina: salga, seagem e defumação
 b) Cacão e o seu aproveitamento racional: extração do óleo: processos simples, esfolia, cura e preparo das peles, preparo e salga da carne, grosso intestino, maxilares e nadadeiras.
 c) Tainhas: seu aproveitamento
 d) Camarão: seu aproveitamento
 e) Peixe-itei e savelha: aproveitamento
 f) Quantidade e valor das espécies pescadas, nos últimos anos, no Rio Grande do Sul.
- 8) FÁBRICAS DE CONSERVAS DE PESCAO DO RIO GRANDE DO SUL
- 9) SALGAS EXISTENTES NO RIO GRANDE DO SUL
- MARINHARIA
- 1) BARCOS EM GERAL: diferentes tipos.
- 2) NOMENCLATURA DOS NAVIOS: partes principais.
- 3) ORIENTAÇÃO NO MAR:
 a) Como é feita.
 b) Instrumentos que a possibilitam.
- 4) RECONHECIMENTO DOS BARCOS ATRAVÉS DOS MARROS E VELAS.
- 5) TIPOS DE BARCOS USADOS NA PESCA:
 a) No mundo
 b) No País
 c) No Estado
- 6) SINALIZAÇÃO DOS BARCOS PESQUEIROS:
 a) Como é feita e qual sua significação.
- FUNDAMENTOS PSICO-PEDAGÓGICOS
- 1) EDUCACAO FUNDAMENTAL:
 a) Conceito.
 b) Fundamentos.
- 2) EDUCACAO DE ADULTOS:
 a) Conceito.
 b) Fundamentos.
- 3) EDUCACAO FUNDAMENTAL PARA ADULTOS:
 a) Conceito.
 b) Fundamentação filosófica
 c) Fundamentação psicológica.
 d) Fundamentação sociológica.
- 4) MÉTODO:
 a) Conceito.
 b) Classificação.
- 5) MÉTODOS USADOS NA EDUCACAO FUNDAMENTAL PARA ADULTOS.
- 6) TÉCNICA PARA ALFABETIZAR PESCADORES. MÉTODO IDEAL. CARTILHA ESPECÍFICA.
- 7) DIFERENTES FORMAS DE PENSAMENTO E RACIOCINIO DO PESCADOR CARENTE DE EDUCACAO PRIMARIA.
- 8) PROCESSOS E TÉCNICAS IDEIAS, QUE O PROFESSOR DEVE UTILIZAR AO RECUPERAR O PESCADOR QUE NUNCA FREQUENTOU UMA ESCOLA.
- 9) COMO TORNAR ATRACTIVO O ENSINO PARA ADULTOS.
- 10) CARACTERÍSTICAS PSICOLOGICAS GERAIS DO ADULTO, E ESPECÍFICAS DO PESCADOR NÃO ALFABETIZADO.
- 11) MATERIAL UTILIZAVEL PELO PROFESSOR, EM ESCOLAS PARA OS PESCADORES.
- 12) FAMILIARIDADE COM O VOCABULARIO TÍPICO DA COMUNIDADE PESQUEIRA, O SEU TRABALHO E O PROFESSOR.
- 13) CONDIÇÕES EXIGIDAS DO PROFESSOR, QUE PRETENDE MINISTRAR EDUCACAO FUNDAMENTAL EM COLONIAS DE PESCADORES.
- 14) PROVAS PARA ADULTOS:
 a) Histórico e conceito.
 b) Conteúdo.
 c) Aplicação.
 d) Avaliação.
- FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS
- Organização e Estrutura das Colônias de Pesca
- 1) ENTIDADES SOCIAIS QUE TEM INFLUENCIADO O DESENVOLVIMENTO E PROGRESSO DAS COLÔNIAS DE PESCA DO ESTADO. TIPO DE COOPERACAO QUE PRESTARAM:
 a) A ONU e a FAO.
 b) Ministério de Agricultura pelo seu D. C. P.
 c) S.E.B.I.
 d) Secretaria de Educação e Cultura.
- 2) COLÔNIAS DE PESCA: ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA:
 a) sob o ponto de vista administrativo.
 b) sob o ponto de vista social.
 c) sob o ponto de vista cultural.
 d) sob o ponto de vista econômico.
- 3) COOPERATIVISMO:
 a) Conceito.
 b) Importância.
 c) Fundamentos.
 d) Como pode ser realidade ideal.
- 4) MEDIDAS ASSISTENCIAIS QUE SE TORNAM FUNDAMENTAIS QUANDO SE OBJETIVA A ELEVACAO DO NIVEL DE VIDA DO PESCADOR:
 a) as de iniciativa governamental.
 b) as de iniciativa particular.
- 5) POSSIBILIDADES DA COMUNIDADE
- 6) ORIENTAÇÃO VOCACIONAL:
 a) conceito e significação.
 b) métodos e técnicas.
 c) condições necessárias à instalação de um serviço de Orientação Vocacional, nas províncias para pescadores.
- 7) ATIVIDADES IDEIAS PARA EDUCACAO DA FAMILIA, ATRAVÉS A UTILIZAÇÃO DAS HOMAS DE LAZER.
- 8) ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE CLUBES E ATIVIDADES DE GRUPO:
 a) clube da leitura.
 b) clube esportivo.
 c) clube social.
 d) clube de pesca.
 e) clube de arte culinária.
 f) clube infanto-juvenil, etc.

Da Necessidade do Professor Conhecer as Características do Aluno Adulto

Prof. Dulcie Kanitz Vicente Vianna
Chefe do S.O.P. do S.E.A. do M.E.C. — D. Federal

Tese apresentada ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado na Capital da República de 9 a 12 de junho de 1958.

Da mesma forma que se analisam cuidadosamente as necessidades, interesses, apêndices e habilidades das crianças e dos adolescentes antes de com eles empreender qualquer tarefa educativa, é também imprescindível que se faça um estudo da psicologia dos adultos antes de começar a por em prática qualquer plano de ensino de que devam eles participar. Os resultados dessa análise determinarão o sistema de métodos que deve ser empregado já que é desaconselhável empregar com adultos os mesmos métodos desenvolvidos com base nas necessidades das crianças.

Contribuirá também para determinar esses métodos o tipo de educação que se intende por em prática. Na educação de adultos existem modalidades: a educação formal ou escolar e a educação fundamental chamada também educação em comunidade. A educação escolar é aquela que se leva a cabo em uma sala de aula, sujeita a certas normas e ajustada a um programa se antemão prescrita. Desta espécie de educação participa somente uma minoria da população adulta. Durante os últimos anos vimos dando atenção especial a primeira modalidade: a educação formal ou escolar. O movimento é mundial mas recebe ênfase especial nos países de mais alto índice de alfabetismo, como o nosso. Entretanto, mediante a educação fundamental, pretende-se conseguir que o adulto se incorpore plenamente à comunidade em que vive e consiga desempenhar cabalmente suas funções como indivíduo e como cidadão, isto porque "a educação fundamental tem por objeto ajudar as pessoas que não puderam receber ensino em instituições educativas a compreender os problemas do meio em que vivem, assim como seus direitos e seus deveres de cidadãos e de indivíduos e a adquirir um conjunto de conhecimentos e de aptidões que lhes permita melhorar progressivamente suas condições de vida e participar mais eficazmente no desenvolvimento econômico e social da coletividade de que formam parte; a educação fundamental que deve tomar em consideração e respeitar as crenças religiosas, aspira desenvolver os valores morais e o sentido da solidariedade humana" (UNESCO — IX Conferência Geral, realizada em Nova Deli em novembro e dezembro de 1956 — Crônica de UNESCO — Janeiro e fevereiro de 1957, Vol. III).

Durante muitos anos acreditou-se no velho adágio: "papagaio velho não aprende a falar", o que equivaleria a dizer-se que um adulto ou uma pessoa entrada em anos não pode aprender, que lhe é impossível mudar de hábitos e de atitudes e que, à medida em que vai avançando em idade, vai perdendo em capacidade mental. Esta crença falsa foi, de há muito, posta a margem pela experimentação psicológica e pela experiência recente de diversas campanhas de alfabetização e de educação de adultos empreendidas no mundo inteiro. Embora o adulto vá perdendo pouco a pouco suas forças físicas e suas capacidades sensoriais, isto não afeta sua capacidade mental nem sua capacidade de aprendizagem.

Estudos recentes sobre as bases psicológicas que regem a aprendizagem dos adultos têm deixado bem claro os seus aspectos principais. De acordo com esses estudos as pessoas alcançam seu grau máximo de acuidade visual aos 19 ou 20 anos de idade e sua acuidade auditiva entre os 10 e 15 anos. A partir dessa idade as capacidades sensoriais vão diminuindo gradativamente à medida em que a pessoa envelhece. O mesmo ocorre com o tempo de reação: embora atinja seu grau máximo de rapidez por volta dos 25 anos, a partir dessa idade vai descendo gradualmente. Muitas pessoas relacionam esta regressão sensorial e motora com a capacidade mental e a capacidade para aprender e logo afirmam que estas últimas, isto é, a capacidade mental e a capacidade para aprender também regredem. O que há de certo é que há probabilidade de que uma pessoa de 30 anos de idade não possa fazer certa quantidade de trabalho com a mesma rapidez com que a faria entre os 20 e 30 anos, entretanto, será capaz de resolver problemas de dificuldade equivalente. Estes dados, resultantes de largos anos de experiência, levam à mesma conclusão a que, há anos passa-

dos, chegou Edward Thorndike, autor do livro "Adult Learning", a de que "geralmente os professores que ensinam adultos entre 20 e 40 anos devem esperar que estes aprendam quase com a mesma rapidez e mais ou menos na mesma forma como teriam aprendido as mesmas coisas aos 18 ou 20 anos de idade". A capacidade para aprender não está, portanto, seriamente condenada pela idade do indivíduo.

A educação, entretanto, não depende apenas da capacidade para aprender, mas resulta diretamente das capacidades para ver, ouvir e reagir, sabendo-se que estas três capacidades apresentam o máximo de eficiência cerca de 25 anos e uma diminuição nos anos subsequentes. É preciso, pois, na escola, planejar o programa de ensino para um grupo de adultos levando em consideração estes outros fatores que aletam ou condicionam a aprendizagem, uma vez que, nos adultos, estes três elementos — acuidade visual, acuidade auditiva e a rapidez de reação — estão interrelacionados.

Do ponto de vista da pedagogia do adulto, é necessário que o professor adapte os materiais de ensino de modo que se recuse ao mínimo a dificuldade causada pela idade. Isto significa: — dispor a luz de modo que se reduza a fadiga visual; colocar o quadro negro de tal forma que todos possam ver; educar os alunos de maneira que todos possam ver e ouvir quem fala e adaptar o tempo necessário para a apresentação do material ao tempo de reação dos adultos.

Aém das limitações apontadas, causadas pela idade, o professor deve levar em consideração as diferenças individuais que existem entre os adultos de um mesmo grupo. Em um grupo de pessoas cujas idades flutuam entre os 25 e 30 anos, existe a possibilidade de que haja alguém de nível mental excepcional para mais, isto é, acima da média e a seu lado outro de nível mental excepcional para menos, isto é, abaixo da média, isto porque cada ser humano pode variar de seu semelhante em uma infinidade de características: sexo, idade, interesses, costumes, preparação, nível mental, experiências, habilidades e problemas de caráter emocional. É imprescindível que o professor se dê conta destas e de outras diferenças e as tome em consideração ao preparar as aulas para adultos.

Contudo, apesar de recebermos na escola estas diferenças individuais tão variadas, encontramos nas pessoas uma série de características comuns. Estas qualidades, como é de se esperar, variam em quantidade e intensidade em cada indivíduo, mas poderiam constituir uma boa base psicológica para a elaboração de qualquer programa de educação de adultos.

Entre os adultos de cultura rudimentar existe a tendência a ocultar esta deficiência. Por haver ultrapassado a idade que a sociedade desilitou para o estudo elementar, consideram vergonhoso frequentar uma escola. Isto é o problema com o qual tropicam constantemente os organizadores e líderes de campanhas de educação de adultos, especialmente em comunidades urbanas. Os adultos que resolvem frequentar a escola demonstram ter um interesse verdadeiro pela aprendizagem. Meritam ser elogiados pelo simples fato de haverem admitido, publicamente, suas limitações educativas.

O professor responsável pela orientação desses indivíduos deve procurar envolver todos os esforços para que este interesse se mantenha vivo durante todo o tempo em que alunos estiverem aprendendo.

O adulto está, portanto, no gosto consciente de sua condição de adulto. Para ele é sumamente difícil livrar-se da timidez que lhe causa o fato de saber ao incômodo. Como consequência se torna muito suscetível emocionalmente. Este fato deve ser conhecido e compreendido pelo professor para que possa então medir cuidadosamente as expressões que vai usar perante seus discípulos.

A suscetibilidade do aluno adulto expõe-se pelo temor que o assalta de cair no ridículo. O adulto de cultura deficiente geralmente não se sente seguro de suas próprias possibilidades, é presa fácil deste temor. Para combater o problema que daí resulta é preciso fazê-lo

compreender que ele, como qualquer pessoa jovem, pode aprender. O professor não só deve evitar o aparecimento de situações envergonhadoras para os educandos mas também deve impor, a todo custo, que os educandos minimamente possam deixar os demais alunos em situação de inferioridade.

Embora na educação de adultos não se empregue o castigo, certas atitudes do professor valem tanto ou mais do que um castigo.

Quer as crianças quer os adultos têm tendência a repetir as ações que lhes causam prazer e a evitar aquelas que lhes provocam desagrado. Quando uma ação é acompanhada de alguma recompensa — aprovado no professor e nos alunos, satisfação pessoal, reconhecimento — e provado que a ação se repete; ao contrário, as ações de recompensa ocorre um resultado desagradável — desaprovação, indiferença, rancor desesperio — o desejo de evitar a situação que lhe causa desagrado. Comentários venenosos, corticinas, risadinhas de mima, interromper, sem mais nem menos, as respostas que estão sendo dadas, interromper o inimigo enquanto este procura uma informação, são situações que surtem o mesmo efeito de castigo e elas não devem ter cabimento na educação, muito menos na educação de adultos. Os resultados desagradáveis que dessas situações advêm podem levar o estudante a perder o interesse pelo estudo, e afastá-lo do grupo, a recusar comparecer e até a abandonar a escola. Ao contrário, os resultados agradáveis concorrem, e muito, para facilitar o desenvolvimento de atitudes de sejáveis para a fixação de técnicas, para a aquisição de conhecimentos e, o que é importante, para o desenvolvimento do sentido de segurança, ao verificar que aprendem e podem fazer bem as coisas.

O adulto que resolve frequentar uma escola, o faz com o propósito primordial de melhorar a si mesmo, ou de buscar alguma solução para problemas familiares, econômicos ou sociais. Para ter certeza de que seu objetivo está sendo alcançado, sente necessidade de notar seu progresso. Se este progresso não é evidente, o estudante adulto tende a desanimar facilmente. É natural que tal suceda a pessoas a quem foi tão difícil tomar a deliberação de aprender e que não confiam em suas próprias possibilidades. Cada etapa vencida deverá merecer, da parte do professor, o necessário reconhecimento, a guia de recompensa, uma vez que tal atitude é essencial para levar o adulto a adquirir cada vez mais confiança em si.

Apesar do adulto desejar ardenteamente aprender, não lhe é possível dedicar todo o seu tempo ao trabalho escolar. Na educação moderna vem sendo grande importância a recreação, como parte integrante das atividades escolares. Se pensarmos que os adultos estão sujeitos, durante a maior parte do seu tempo, a uma série de tarefas rotineiras no trabalho e mesmo no seu lar, será fácil determinar a necessidade iminente que surge de recuar-se no estudo. A escola resultaria insuportável para um adulto, se nele não pudesse encontrar algum elemento de prazer. O ensino não deve circunscrever-se à dura formalidade de uma sala de aula, onde somente se realizam tarefas de rotina: perguntas, respostas, leitura, escrita, contas... A estas atividades deve incorporar-se um espírito de alegria capaz de converter-las em tarefas agradáveis que interessem o estudante pelo prazer que elas mesmas podem proporcionar, sem falar no uso que delas irá fazer mais tarde. Diante um especialista em educação de adultos que "todas as formas de educação de adultos devem ser, em algum sentido, recreativa" devem desenvolver a confiança em si mesmo, aliviar e arrejar o mente e concorrer para a saúde tanto física como mental. Se faltar este elemento recreativo os alunos serão vítimas do cansaço e, com o tempo, se sentirão aborrevidos da escola.

O elemento recreativo servirá para evitar que tal ocorrência. De levarmos os adultos, gradualmente, de uma a outra atividade, evitaremos que despendam grandes esforços mentais causados pela concentração em um mesmo assunto e, ao mesmo tempo, conseguiremos despertar novos interesses.

Em todas as atividades que o grupo realiza, o adulto quer e deve ter participação ativa, esta é a melhor forma de tornar os seguros de si mesmo. Se o aluno viu que suas opiniões são consideradas e aceitas, quando das suas, acabará por sentir prazer em emitir-las, o que é de grande alcance para a educação. Contudo, é preciso o maior cuidado com essa participação, isto porque, em um grupo de adultos, como em qualquer outro grupo, há a possibilidade de que existam tipos excessivamente expres-

sivos, aborrecentes, desejosos de monopolizar as discussões. Em contrapartida possivelmente existirá o adulto timido, incapaz de responder às perguntas, mesmo aquelas de que está absolutamente seguro. Ao professor compete, então, distribuir, equitativamente, as oportunidades de expressão entre os componentes do grupo. O simples fato de olhar, com insistência, para os membros que ainda não participaram da discussão, pode estimular-lhos a falar, da mesma maneira que não será difícil evitá-lo olhar daqueles que desejam falar com demasiada frequência.

Regra geral, os adultos são indivíduos que respondem pelas suas ações. Dirigiram-se à escola premidos por suas próprias necessidades e, voluntariamente, escolheram empregar as horas que poderiam dedicar ao descanso e à recreação para melhorar suas condições ou para buscar solução para seus problemas. Por esta razão é de se esperar que cumpram, tanto quanto possível, as exigências de horário impostas pela escola. No entanto tal não se dá é provável que seja por causas justificadas, levados, naturalmente, por necessidades imediatas do trabalho ou do lar.

Não obstante, seria arriscado deixar o problema da frequência inteiramente à vontade dos adultos. É necessário fizer todo o possível para evitar a irregularidade na frequência. Há várias formas de estimulá-la.

A sala de aula é fator de grande importância na frequência dos adultos. Geralmente os alunos adultos se reúnem no mesmo edifício e nas mesmas salas frequentadas, em turnos diferentes, por crianças. Isto faz com que o adulto se sinta em condições de inferioridade, dando-lhes consciência de suas dificuldades. Se, ao contrário, as aulas fossem dadas em lugar mais de acordo com as condições dos adultos ou em salas especialmente a elas destinadas, os adultos se sentiriam mais inclinados a assisti-las e contornariam as dificuldades com um maior espírito de sacrifício. No Brasil, bem sabemos, existem razões de ordem econômica que obrigam a que se continue usando para os adultos as mesmas salas de aula frequentadas pelas crianças. Nesse caso, é aceitável que se trate de dissimular, o mais possível, essa dificuldade, arrumando a sala de maneira mais adequada à permanência de pessoas maiores e tratando de atrair toda a atenção do adulto para o conteúdo do ensino, de modo a obscurecer, ao máximo, esta deficiência.

Influi, também, sobre a frequência do adulto, as condições físicas do local em que se reúnem. Esse local deve estar provido de assentos cômodos, móveis arrumados de maneira que todos se possam ver e possam ver o professor. A ventilação e a luz também devem ser apropriadas. O local deve ser atraente, embora desprovido de objetos e condições capazes de distrair a atenção dos estudantes para outros assuntos alheios ao material de estudo.

O terceiro fator que pode influir, positivamente, na frequência dos adultos às aulas, é uma iniciativa no trabalho eficiente. Desde os primeiros contactos os alunos devem sentir que sua aprendizagem está sendo assentada em bases sólidas, ao contrário serão presas do desânimo. E, numa vez o aluno desanimado, comece a sentir-se insatisfacto do trabalho que realiza e finalmente acaba por abandoná-lo. Tão pouco assistindo regularmente às aulas os adultos que foram sentindo que não estão progredindo, e aqueles que consideram inútil a aprendizagem que estão fazendo. Tentemos como escrita, quando um aluno se matricula na escola, e porque sente verdadeira necessidade de conhecer o que a escola lhe oferece.

Em última instância, o professor pode contribuir para melhorar a frequência fazendo, pessoalmente, visitas aos alunos adultos. Ao visitá-los em seus próprios lares e ao discutir com eles suas dificuldades, notará o adulto que o professor se interessa verdadeiramente por ele, sera sincero e cordial e procurará ajudá-lo a resolver seu mesmo seu problema.

Nas raras vezes, também, conseguimos efeitos com relação à disciplina da sala de aula. Apesar de, em muitas ocasiões, os adultos estarem dispostos a aceitar o sistema rigido que se usava nas escolas antigas, e devo ao professor implantar o sistema disciplinar mais consonâncias com a psicologia do grupo, não se recomenda formalidade de absurda, nem tão pouco é aceitável ir ao extremo oposto — condescendência absoluta. Como sempre, o meio termo entre ambos será a medida mais aceitável.

O professor de adultos necesita, como veremos, estar amplamente familiarizado com as características dos educandos para poder então escolher o método que devora

(Continua na pág. 63)

I Congresso Infantil Brasileiro de Economia

(Continuação do número anterior)

XI — PLANO PARA A INSTALAÇÃO E FUNCIONAMENTO NAS ESCOLAS DA CAIXA ECONÔMICA MIRIM

A — Resoluções:

- Que a Caixa Econômica Federal estude a possibilidade de serem instituídas, nas escolas primárias e secundárias, Caixas Econômicas Mirins com diretoria própria, eleita entre os alunos da escola.
- Que seja estudada pelas autoridades competentes a possibilidade do menor movimentar o seu próprio capital, nas instituições de economia infantil, respeitando-se um limite previamente estabelecido, de idade e quantia.

B — Conceituação:

Muitas das funções do cérebro guardam sua fluidez ao nascer. Elas podem ser moldadas durante a infância e adolescência, até endurecerem com a idade. Toda criança nasce com um movimento reflexo dos olhos, mas não nasce socialista ou liberal. Isto depende da maneira por que seu temperamento reagirá à educação que receber e às condições em que viver. Suas opiniões políticas não são reflexos, mas hábitos adquiridos que, com o correr do tempo, podem tornar-se tão automáticos quanto os reflexos.

E preciso formar o hábito de economia na criança, que além de sua facil receptividade aos ensinamentos do mestre, há de encontrar neste caso a justa satisfação da propriedade adquirida pelo esforço próprio, o que começará a atribuir-lhe o sôlo de sua personalidade. Esse hábito da criança de hoje se encontrará fortalecido no homem de amanhã.

Faz-se mister, entretanto, que ao jovem, a par do ensino teórico da economia, seja facultada a possibilidade de praticá-la de maneira objetiva.

Com a criação da Caixa Econômica Mirim o aluno encontrará um campo propício para exercer a economia de maneira direta e instrutiva, o que resultará não só na economia do dinheiro, mas na educação integral, tanto no campo econômico como no humano, propriamente dito: porque é assumindo a responsabilidade de seus atos que a criança solidifica sua personalidade e seu caráter. E, assumindo a responsabilidade do movimento de uma Caixa Econômica própria, dirigida por membros de sua coletividade, estará fazendo uma preparação para enfrentar os problemas normais do homem.

Resta, ainda, salientar um dos pontos da fundamentação do presente trabalho, ao dizermos que "a escola deverá criar um ambiente próprio para possibilitar ao educando o seu harmonioso ajustamento à comunidade de que deverá participar no futuro, como indivíduo e como cidadão. Esta paisagem educativa, a bem da autenticidade do que se quer realizar, não deve oferecer diferenças de plano, pois que "vida na escola é, fundamentalmente, o mesmo que vida fora dela".

No decorrer dos trabalhos do "Iº Congresso Infantil Brasileiro de Economia" foi discutida, em sessão plenária, a possibilidade do menor movimentar seus depósitos, nas instituições de economia infantil, sendo essa uma das resoluções do mesmo.

Entretanto, sob o ponto de vista legal, é vedado ao menor de 16 anos "fazer e movimentar depósitos, independentemente de quaisquer autorizações". Foi necessário, em consequência, pensar numa organização que, repetindo os mesmos processos contábeis da Caixa Econômica, possibilitasse aos jovens a experiência de realizar e movimentar depósitos com autonomia. A Caixa Econômica Mirim, como instituição escolar, dará ao aluno, em quatro períodos de dois meses cada um, a desejada oportunidade, antes que o depósito feito fique definitivamente congelado até a maioridade do depositante, na Caixa Econômica Federal.

O movimento de dinheiro, depósito e retirada, bem assim o serviço de contabilidade interna da Caixa Econômica Mirim, serão inteiramente realizado pelas crianças, em especial pelos alunos das séries mais adiantadas, assessorados por uma professora supervisora da instituição que orientaria o trabalho, cuidando para torná-lo o mais identificado possível com o trabalho da Caixa-mãe.

Com a criação da Caixa Econômica Mirim, então, visa-se atingir a uma finalidade que os congressistas mirins tiveram em mente — criar na mentalidade da criança o livre discernimento de atitudes com relação ao bom uso do dinheiro. Paralelamente, esta situação proporcionará à criança a formação de hábitos de consciência econômica que, no decorrer da vida, vão se integrando de tal forma a sua personalidade até o ponto de se tornarem um ato absolutamente espontâneo.

A Caixa Econômica Mirim deverá ter no currículo escolar a mesma posição que têm as outras instituições co-curriculares, uma vez que sua existência na escola, se atentarmos para os objetivos que a inspiram, precisará se revestir da maior autenticidade, tanto na sua organização administrativa como no seu caráter de recurso de aprendizagem em situação real de vida, porque como as demais instituições tem, também, um objetivo de 1.º grandeza — levar a criança à aprendizagem dos hábitos de previsão e economia necessários para situá-la, equilibradamente, na vida futura.

C — Como realizar o movimento interno da Caixa Econômica Mirim:

A atividade da Caixa Econômica Mirim necessita para o seu perfeito movimento de uma equipe de trabalho que se componha, de no mínimo, 6 alunos das séries mais adiantadas e de uma professora que supervisione toda sua tramitação contábil.

A Caixa Econômica Mirim deverá

ter uma diretoria eleita em assembleia geral por voto democrático e, preferencialmente, serão indicados para as funções, alunos das últimas séries, uma vez que os mesmos estarão mais capacitados a exercê-la, porque o conteúdo dos programas de ensino destas séries está mais aproximado à qualificação de cálculo matemático exigido para a existência e movimentação da instituição.

A diretoria será constituída de:

1. Presidente
2. Secretário-Geral
3. Tesoureiro
4. Tesoureiro auxiliar
5. Contador
6. Escriturário
7. Professora supervisora
8. Conselho Administrativo constituído por 5 alunos, de preferência de séries diferentes.

D — Atribuições de cada membro da diretoria no movimento da Caixa Econômica Mirim:

1. Ao Presidente compete: a) convocar e presidir reuniões e assembleias; b) fazer executar todas as iniciativas em favor da instituição, tanto de caráter interno como externo; c) fazer cumprir o regimento interno; d) coordenar iniciativas que levem a Caixa Econômica Mirim a desenvolver sua atividade e influência, também no plano de vida social; e) fazer parte, como membro, do Conselho Administrativo, presidir suas reuniões e fazer executar suas deliberações.

NOTA: O presidente da Caixa Econômica Mirim é também o Presidente do Conselho Administrativo.

2. Ao Secretário-Geral compete:
a) lavrar as atas das reuniões e assembleias e secretariar as sessões do Conselho; b) guardar a correspondência e trazer em ordem os livros de registro da vida da instituição e os arquivos ativo e passivo; c) expedir comunicações, informações, decisões do Presidente e do Conselho; d) fazer a correspondência da instituição; e) assinar termos de abertura e encerramento dos livros da Caixa Econômica Mirim e rubricar suas páginas.

3. Ao Tesoureiro compete:
a) dirigir e executar as operações de recebimento e pagamento; b) cuidado do cofre; c) revisão do movimento de receita e despesa e venda de figurinhas.

São atividades que o Tesoureiro executa na prática:

- a) Recebe o depósito.
- b) Assina o conhecimento e fornece a 2.º via.
- c) Paga o cheque e guarda o conhecimento (retirada).
- d) Assina, junto com o contador, os balanços bimestrais.
- e) Fará a entrega do saldo em caixa, bimestralmente, ao representante coletor da Caixa Econômica Federal.

4. Ao Tesoureiro-auxiliar compete:
a) auxiliar no movimento comum; b) substituir o titular em seus impedimentos.

5. Ao Contador compete: Em face

dos conhecimentos de depósito e retira-
da, executar as seguintes operações:
a) Registrar na conta-corrente in-

dividual os depósitos e retiradas, apu-
rando o saldo;

b) No fim do dia, fazer o resumo

no Caixa-Movimento, apurando o sal-
do e conferindo o dinheiro em caixa,
como exemplo que segue:

CAIXA ECONOMICA MIRIM
CAIXA-MOVIMENTO DIARIO
Dia 1.º de outubro de 1958

fls.

Contador

VISTO

Gerente

Data	Histórico	Importância	Data	Histórico	Importância
1.º	Saldo do mês anterior DEPOSITOS MIRIM Recebido n/ data, 11 depósitos, cf. conhecimentos arquivados	1.500,00 220,00	1.º	DEPOSITOS MIRIM Pago n/ data, 7 retiradas cf. conhecimentos (ou cheques) arquivados	70,00
2	(no dia seguinte:) Saldo do dia 1.º	1.720,00 1.650,00		Saldo para o dia 2	1.650,00
	DEPOSITOS MIRIM Recebido n/ data, 5 depósitos, cf. conhecimentos arquivados	165,00	2	DEPOSITOS MIRIM Pago n/ data, 10 retiradas, cf. conhecimentos (ou cheques) arquivados	100,00
3	(no dia seguinte:) Saldo do dia 2	1.815,00 1.715,00		Saldo para o dia 3	1.715,00
	DEPOSITOS MIRIM Recebido n/ data, 2 depósitos, cf. conhecimentos arquivados	45,00		(Não houve retiradas)	1.815,00
		1.760,00		Saldo para o dia 4	1.760,00

e assim por diante.

NOTA: Este Caixa-Movimento é escriturado diariamente pelo Contador devendo ser visado, pela Professora-Assistente.

c) Assinar os balanços bimestrais, com o Tesoureiro.

6. **Ao Escriturário compete:** a) Providenciar a ficha de identificação e o cartão de identificação na caderneta individual, no caso de não estar o depositante já devidamente identificado na Caixa Económica Mirim; b) identificar o depositante pela ficha de registro comparada ao seu cartão de identificação existente na primeira página da caderneta de controle de movimento da Caixa Económica Mirim; c) Orientar a execução do preenchimento do conhecimento de depósito ou do cheque de retirada; d) Auxiliar o depositante no preenchimento da caderneta de controle individual; e) Auxiliar o contador no cuidado e guarda dos documentos de registro do movimento.

7. **A Professora-supervisora compete:** como decorrência lógica de sua responsabilidade, todo trabalho de expansão e difusão da Caixa Económica Mirim dentro da escola, bem como orientar as reuniões necessárias tanto da diretoria como de assembleia geral, atendendo, também, a orientação do trabalho de registro do movimento sócio-administrativo da instituição. O trabalho citado constituirá em dar à atividade da Caixa Económica Mirim uma feição adequadamente entrosada com os objetivos e atividades do *Planejamento para um programa consciente de vida económica*. E, também, atribuição de que não se poderá descuidar a Professora-supervisora a de tornar o movimento contábil da Caixa Económica Mirim perfeitamente identificado ao da Caixa Económica Federal.

8. **Ao Conselho Administrativo compete:** a) Organizar ou rever o Regimento Interno da instituição; b) Resolver os casos omissos do Regimento Interno; c) As resoluções do Conselho Administrativo constarão de ata e serão tomadas por maioria de votos, cabendo ao Presidente, também, o voto de qualidade no caso de empate; d) Para que as sessões se realizem, será necessário o comparecimento do Presidente e de, no mínimo 3 membros; e) As sessões serão secretariadas pelo Secretário-Geral; f) O Conselho Administrativo da Caixa Económica Federal do Rio Grande do Sul as informações que esta lhe solicitar.

E — **Livros de registro e arquivos necessários para o funcionamento da Caixa Económica Mirim:**

São livros indispensáveis ao registo do movimento administrativo e técnico da Caixa Económica Mirim:

1 — Livro de atas, tendo nas primeiras páginas transcrita o Regimento Interno da instituição;

2 — Livro de Caixa — Movimento com o registro geral da receita e despesa da Caixa Económica Mirim;

Obs. — A medida que aumentem as atividades de movimento da Caixa Económica Mirim, podem ser incluídos outros livros de registro que sejam necessários para o perfeito funcionamento da mesma.

F — **Do arquivo ativo:**

Para a guarda do material e documentos relativos ao funcionamento da Caixa Económica Mirim são necessárias as seguintes pastas:

1 — Pasta de correspondência ex-

pedida;

2 — Pasta de correspondência re-
cebida;

3 — Pasta de relatórios da institui-
ção;

4 — Pasta para os conhecimentos
de depósito;

5 — Pasta para os cheques de re-
tirada;

6 — Pasta para o arquivo das con-
tas de despesa da própria ins-
tituição.

Obs. — Outras pastas podem ser in-
cluídas, quando necessárias, ao mel-
hor desenvolvimento do serviço da
instituição.

Para a guarda das fichas de conta-
corrente individual e de cartões de
identificação do depositante, dado o
seu frequente manuseio e a qualidade
do material de que são feitos, ficarão
arquivados em ficheiro próprio, de
acordo com o seu tamanho.

Obs. — No intuito de facilitar a
busca nos ficheiros acima citados,
assim como nas pastas do arquivo
ativo, sugere-se que se dê aos mesmos
uma organização que obedeça a indi-
ces alfabéticos e de origem.

G — **Do arquivo passivo:**

Todos os documentos ou papéis re-
lativos ao funcionamento da Caixa
Económica Mirim que perderam sua
atualidade devem ser arquivados em
pastas próprias e conservados duran-
te um período de cinco anos, sendo
posteriormente destruídos.

NOTA: O material necessário para
o movimento técnico da Caixa Económica
Mirim será fornecido, na sua
instalação ou durante o seu funcio-
namento, pela Caixa Económica Fe-
deral e constará do seguinte:

- 1 — Caderneta individual para controle do movimento de retirada e depósito na Caixa Económica Mirim;
- 2 — Cartão de identificação;
- 3 — Ficha de conta-corrente individual;
- 4 — Conhecimentos de depósito (rosa);
- 5 — Conhecimentos de retirada (azul);
- 6 — Livro de Caixa-Movimento geral;
- 7 — Pastas, livros, fichários, cofre e tudo o mais que se fizer necessário, como lápis, papel carbono, papéis para correspondência, etc.

H — Movimento de Coleta pela Caixa Económica Federal:

Nos últimos dias dos meses de abril, junho, setembro e novembro, a Caixa Económica Federal enviará um seu representante para fazer a coleta dos saldos em depósito, conforme balancete da Caixa-Movimento da Caixa Económica Mirim, transferindo os mesmos para os depósitos definitivos das cadernetas da Economia Escolar da Caixa Económica Federal.

XV — FONTES DE PESQUISA VIVA, BIBLIOGRAFICA E FILMOGRAFICA

A — Fontes de Pesquisa Bibliográfica

Principios Elementares de Educação — Ajustamentos a situações económicas — Pág. 44 — E. Thorndike e A. Gates.

Elementos de Economia — Francisco de Gama Lima Filho e Reynaldo S. Gonçalves.

Cooperativas Escolares — Fábio Luz Filho.

La Cooperación Escolar — B. Profat.

Las grandes tendencias de la Pedagogia Contemporânea — Pág. 9 — Albert Millot.

Programa de Ciências Sociais — 1º vol. — Vida Económica — Pág. 73 — Dep. de Educação do Distrito Federal.

Cooperativismo e Cooperativas Escolares — J. Monserrat.

Planos de Lição — O trabalho e a organização da economia — Pág. 293 — João Toledo.

Técnica da Pedagogia Moderna, Educação Económica — Pág. 165 — Everard Backeuser.

La Unidad de Trabajo Y el Programa — Los objetivos de la eficiencia económica. — Pág. 20 — Ana Echegoyen de Canizares e Calixto Suarez Gomes.

Instituições Escolares — Assistência e educação económica — Pág. 67 — Maria dos Reis Campos.

La Educacion Activa — La iniciación en las empresas — Pág. 190 — José Mallart y Cutó.

Introdução no Estudo da Escola Nova — Democracia autonomia e escola nova — Pág. 222 — Lourenço Filho.

Lecciones de Didáctica — La educación económica — Pág. 429 — G. Lombardo — Radice.

La Escuela y la Comunidad — Proyectos de Servicio Social — Pág. 301 — E. G. Olsen.

Cooperativas, Talleres, Huertos e Granjas Escolares — D. Zirado Benedicti.

Noções de Economia Doméstica — Orçamento doméstico — Pág. 143 —

Registro das despesas — Pág. 151 — Isabel de Almeida Serrano.

A cultura Brasileira — A vida económica e as classes sociais — Pág. 42 — Fernando de Azevedo.

Teoria e Prática das Sociedades Cooperativas — Fábio Luz Filho.

Os livros constantes da presente relação fazem parte da Biblioteca do C. P. O. E. e se acham à disposição dos senhores professores.

Revista de Ahorro — Publicação mensal da Caja Nacional de Ahorro Postal da Rep. Argentina.

Ahorro — Manuel Auxiliar del Maestro — Pub. da Caja Nacional de Ahorro Postal — Rep. Argentina.

La Unidad de Trabajo y El Programa — 5º grado — Anna Echegoyen de Canizares e Calixto S. Gomez Edit. Cultural S.A.

Ahorro Escolar y Obrero — Caja Nacional de Ahorro Postal — República Argentina.

El Ahorro / la Enseñanza Media — Caja Nacional de Ahorro Postal — República Argentina.

Programas de Educación Primaria — Ed. Caja Nacional de Ahorro Postal — República Argentina, Ministério de Educação.

El Monitor de la Educación Común — Orgão do Conselho Nacional de Educação — República Argentina.

Dicionário de Pedagogia Labor — Edit. Labor — República Argentina.

Lecciones de Didáctica — Lombardo — Radice.

Organização da Comunidade e Planejamento — Arthur Hillman — Ed. Agir.

Caixas Económicas — Plácido e Silva.

Tratado de Direito Comercial — J. X. Carvalho de Mendonça, Vol. VI parte 2º.

B — FONTES DE PESQUISA FILMOGRAFICA

Serviço de Cinema Educativo da S. E. C.

Serviço de Cinema do Consulado Inglês.

Serviço de Cinema do Consulado Norte Americano.

FILMES:

1937 — The City (A cidade) — Museum of Modern Art Films Library Growth of Cities (Crescimento das cidades).

Encyclopédia Britânica Films, Inc. — 1942.

Artéries of the city (Artérias da cidade).

Idem ib.

The Way we Live (O modo como vivemos).

British Information Service, 1947.

Democracy (Democracia).

Encyclopédia Britânica Films — 1946.

Who is my Neighbour? (Quem é meu vizinho?)

National Films Board of Canada — 1946.

Playtown (Cidade de Diversões).

USA Association Films — 1946.

Near Home (Perto de casa).

International Films Bureau, 1946.

Lessons in Living (Lições para a vida) Brandon Films Inc. 1945.

FONTES DE PESQUISA VIVA

Caixas Económicas; Fábricas; In-

dústrias; casas comerciais; Empresas; moinhos; feiras livres; instalações de assistência; estabelecimentos de crédito; mercados; agências de estatística; estações experimentais de agricultura; pomicultura; sericultura; floricultura; apicultura; oficinas de trabalho manual; granjas; estâncias; observação de abertura de estradas rodoviárias; ferrovárias; etc. reportos, etc.

ASCAR — Escritório central e nas sedes municipais.

MUSEUS:

Museu Júlio de Castilhos.

Museu Rio-grandense de Ciências Naturais.

Museu de Artes de Rio Grande do Sul.

Museu Biblioteca Pública.

Instituto de Tradição e Folclore.

Museu Histórico Farroupilha.

Biblioteca Pública Infantil.

Diretório Regional de Geografia e Estatística.

Universidades.

Sociedade de Economia do Rio Grande do Sul.

C — BIBLIOGRAFIA PARA OS ALUNOS

Relativa ao plano didático para a "Semana da Economia"

Trechos selecionados dos livros de texto

O caminho da vida — 3º ano — Bons exemplos — Pág. 47 — A Economia — Pág. 65 — Alda Pereira da Fonseca.

Lerituras para você — 2º ano — Ganhar, gastar, guardar — Pág. 12 — Enilda Rabelo e Naide Rabelo.

O Bom Caminho — 5º grau — Apanhando Macacos — Pág. 134 e trechos relativos — Para ler e Meditar a Avareza — Julio César de Melo e Souza.

O Pequeno Escolar — 4º livro — Construir para o futuro — Pág. 109 — Sérgio Moura Santos.

Bom Colegial — 2º ano — Caixas Escolares — Pág. 32 — Comprar, sim. Vender, nunca — Pág. 145 — Lígia de Moura Santos.

Meu grande amigo — 4º grau — O caderninho de notas — Pág. 38 — Dina Vilaco Carretero e Maria Helena Perela.

3º Livro de Leitura — O meu capitalzinho — Pág. 26 — As Caixas Económicas — Pág. 29 — Antônio Firmino de Paixão.

Meu companheiro — Caixa Escolar — Pág. 74 — Wolfredo Arantes Caldas.

4º Livro de Leitura — A Caixa Económica — Pág. 157 — Alfredo Clemente Pinho.

Criança Brasileira — 1º Livro — Theobaldo Miranda Santos — A Economia — Pág. 39.

Ler e Aprender — 4º Livro — Mestoso até no pedir — Pág. 25 — Curiosidades históricas (assinaladas no livro) — Pág. 36.

Como nasceu o zero — Pág. 80.

O que o progresso não pôde mudar — Pág. 78 — O Brasil está despertando para a nova era a industrialização — Pág. 113.

Ontem e hoje — Pág. 114.

Coração Infantil — O Trabalho — Pág. 45 — Vicente Peixoto.

Brasil — Minha Pátria — 2º livro — O Prêmio da honestidade — Pág.

15 — Theobaldo Miranda Santos.

Estudamos com alegria — 3º Ano
— Riquezas do Rio Grande do Sul —
Pág. 24.

Meu grande amigo — 1º ano
— Zeca Vilas Carreras e Maria Helena H. Pereira, Maria Lúcia das
compras — Pág. 46.

*Linguagem e Estudos Sociais e Na-
turais — 5º Ano* — O comércio —
Pág. 84 — Riquezas minerais do Es-
tado — Pág. 115 — Cava Condélio
Thoselini e Yandira Cardia Sanchir.
Infância Brasileira — 2º ano —
A propriedade alheia — Pág. 24
Antônio Espinheira.

Lettraria — 3º ano — Riquezas do
Brasil: o gado 56 — Riquezas do Bra-
sil: a agricultura 93 — Os minérios
do Sul, 101 — Riquezas do Brasil: os
minerais, 107 — Quando não houver
mais florestas — Pág. 116.

Vou ver... amanhã — Pág. 172.
4º Ano de Lettraria — A conquista
dos vales — Pág. 212 — O alfabeto —
Pág. 123 — Antônio Firmino de Pro-
rata.

*Linguagem e Estudos Sociais e Ma-
teriais — 4º ano* — Novas Riquezas —
Pág. 26 — Cava Condélio Thoselini
e Yandira Cardia Sanchir.

Selos — para o Curso de Administração
— O Trabalho — Poesia Olavo Bilac.
A Alvorada de Outro — Pág. 159 —
poesia de Aquiles Correia e Lúcia Al-
varenga.

Correndo Infantil — 4º ano — Far-
tura brasileira — Pág. 63 — Vicente
Peixoto.

*Primeras Leituras na Roca — O
cavalo de manga* — Pág. 32.

*Comonhabeiros — História de uma
Cooperativa Escolar: Leitura para o
4º ano primário* — Otília Fontes e
Heriberto Fontes.

Lei e Aprendiz — 4º ano — O
Processo de Nossa Terra — Pág. 143
— Alta Pernha de Vassoura.

Criança Brasileira — 4º Ano —
Novas Riquezas — Pág. 66 — Theo-
dulo Miranda Santos.

Lutinha aos oito anos — 2º ano —
A união faz a força — Pág. 26.

D — ECONOMISTAS BRASILEIROS

*José Joaquim da Cunha Areveda
Contínuo — (1742 — 1821)* — Rio de
Janeiro — Professor dos estudos eco-
nômicos científicos no Brasil e em
Portugal — Escreveu: *Ensaios econô-
micos sobre o comércio de Portugal e
sua colônia*.

*José da Silva Lisboa — (Visconde
de Cayru) (1756-1835)* — Bahia — Es-
creveu: *Princípios de direito mercan-
til* (1798); *Princípios de Economia Po-
lítica* (1804). A obra mestra de Cayru
— Estudos sobre o Bem Comum ou
Economia Política — (1819).

*Pedro Antônio da Mata e Albuquerque —
(1805-1881)* — Bahia — Escre-
veu: *Elementos de Economia Política*
(1848); *Manual de Economia Política*
(1859).

*José Leão de Almeida Neves —
(1851-1904)* — Rio de Janeiro — Es-
creveu: *Curso Didático de Economia
Política*.

*Luiz Rafael Viana Souto — (1849-
1922)* — Rio de Janeiro — Escreveu:
Economia Política (1916).

*Akram Leal de Carvalho Reis —
(1863-1936)* — Paris — Escreveu: *Eco-
nomia Política, Finanças e Contabil-
idade* (1912).

João Felipe Kafuri — (1904) — Es-
pirito Santo — Escreveu: *Estudos de
Fazendismo monetário* (1930).

*Francisco Rodolfo Simões — (1860-
1927)* — Porto Alegre — Escreveu:
Programa de Economia Social — 1903.
Eugenio Gómez — Rio de Janeiro
— Escreveu: *Princípios de Economia
Monetária*.

Adão Sampaio — Rio de Janeiro —
Escreveu: *Princípios de Economia Re-
partitiva e Comunitária*.

Roberto Simonsen — São Paulo —
Escreveu: *História Econômica do
Brasil* — 1937.

*Armando Temporali Pereira — Rio
Grande do Sul* — Escreveu: *Introdu-
ção à Economia Política* — Lápis 66
Teoria Econômica.

Djairi Meneses — Rio de Janeiro —
Escreveu: *Econometria Política: Leis
Económicas*.

*Felix Rodrigues — Rio Grande do
Sul* — Escreveu: *Conceitos de Valor
e Preço*.

Mem de São — Rio Grande do Sul —
Escreveu: *Cooperativismo*.

*Roberto Pinto de Souza — São Pau-
lo*

*José Paulino de Almeida Magalhães —
Rio de Janeiro* — Escreveu: *Condi-
ções de desenvolvimento Económico*,
E — **ECONOMISTAS ESTRANGEIROS**

Dr. François Quesnay — (1694-1774) —
França — Chefe da Escola Fisioc-
rática. Escreveu: *Tableau Économi-
que* (1758). *Maximes générales d'un
Gouvernement Économique d'un roya-
ume agricole* — 1760.

Turgot — (1726-1781) — França —
Filiado à Escola Fisiocrática. Escre-
veu: *Papier — Monnaie* (1742) e *Re-
flexions sur la formation et la distri-
bution des Richesses* (1766).

*Adam Smith — 1723 — Inglaterra —
Cossomínado o "Pal da Economia Po-
lítica"* Chefe da Escola Clássica. Es-
creveu: *A Riqueza das Nações* (1776).

David Ricardo — (1772-1823) — In-
glês — Filiado à Escola Clássica. Es-
creveu: "Princípios de Economia Po-
lítica e do Imposto" — 1817.

Robert Malthus — (1776-1834) —
Inglaterra — Filiado à Escola Clássica. Es-
creveu: "Princípios de Economia Po-
lítica" (1800). Escreveu o princípio
da população — 1798.

Jean Baptiste Say — (1763-1832) —
França — Filiado à Escola Clássica.
Escreveu: *Tratado de Economia
Política* (1804).

John Stuart Mill — (1806-1873) —
Inglaterra — Filiado à Escola Clássica —
Escreveu: *Princípios de Economia Po-
lítica* — (1848).

Karl Marx — (1818-1883) — Ale-
manha — Chefe da Escola Socialista (So-
cialismo científico). — Escreveu: *O
capital* (1867). *Critica da Economia
Política* (1859).

Robert Owen — (1771-1858) — In-
glês — Escreveu: *Utopismo de novo
mundo moral* (1845).

Carlos Fourier — (1772-1837) —
França — Escreveu: *Teoria dos qua-
tro movimentos* (1838).

J. P. Proudhon — (1809-1865) —
França — Escola Socialista Socialis-
mo de Trabalho — Escreveu: *Que é a
propriedade* (1840). *Sistema de co-
operação anarquista* (1845).

Starley Jevons — (1825-1882) —
Inglaterra — Escreveu: *Teoria de Eco-
nomia Política* (1871).

Carl Meager — (1840-1921) — Aus-
tríaco.

Lion Walras — (1834-1910) — Fran-
ça — Escreveu: *Teoria da riqueza
social* (1859).

Wileredo Pinto — (1848-1923) — Fran-
ça — Escreveu: *Manual de Economia
Política* (1894).

Alfredo Marshall — (1842-1924) —
Inglaterra — Escola Neoclássica — Escre-
veu: *Princípios de Economia Política*
(1890).

*John Maynard Keynes — (1883-
1946)* — Inglaterra — Chefe da Escola
que leva seu nome — Escreveu: *Teo-
ria geral de ocupação do juro e do di-
nheiro*.



O Governador da Bahia, Dr. Antônio Balbino de Carvalho Filho, grande en-
tusiasta pelos problemas educacionais e sociais quando entrevistado ao Pres-
idente, Vice-Presidente, Tesoureiro e Contínuo (o menor do grupo) da "Caixa
Económica Mirim" do "Centro Educacional Carniero Ribeiro" — Escola
Bahia — 2 — em Salvador. — A criação da Caixa Económica Mirim,
foi fruto do I Congresso Infantil de Economia realizado em P. Alegre —

RESPONDENDO A PERGUNTAS...

Perguntar é um momento pleno de vida, tensão e procura. Aquela que pergunta está lançada numa avenida de pensamentos que o poderão levar a lugares de reflexão, férteis, exuberantes e ricos. Se alguém pergunta é porque já iniciou uma marcha, na qual a imaginação caminha, ansiosa por novos enfoques, possibilidades e discernimentos.

Ao perguntar, o ser revela todo seu dinamismo e se projeta para um mundo novo em que as respostas dadas podem se harmonizar, ou pode, por sua intuição criadora, encontrar outras com nuances mais próprias, significativas e originais.

A pergunta expressa uma prontidão do espírito e tem sido o marco de muitas e valiosas descobertas que enalteceram, ampliaram e enobreceram o homem e a vida de nossos dias. Vamos, pois, ouvir respostas, mas vamos, sobretudo, perguntar, num diálogo íntimo de nossa inteligência com nossa experiência, para que sejam despertados em nós novos acordes de compreensão...

Com isto, a "Revista do Ensino" abre uma nova seção — Respondendo a perguntas... — que fica à disposição de todas as pessoas, oportunizando, na medida do possível, novos acordes de compreensão para os problemas dos professores, principalmente.

O RECREIO DEVE SER LIVRE OU DIRIGIDO?

Considerando-se a recreação como parte do processo educacional, deve a escola proporcionar a seus alunos possibilidades para a realização de um programa completo de atividades lúdicas, de acordo com o meio e com seus recursos.

Justificamos nosso parecer, levando em conta:

- A vida nas cidades com suas restrições e limitações de toda espécie, impede a criança de brincar e até a inibe de fazê-lo, quando se oferece uma oportunidade.
- Nas zonas suburbanas e rurais, desde cedo, a criança começo a trabalhar.

As horas de lazer, os domingos e feriados, são muitas vezes malbaratados por falta de idéias, de sugestões e de iniciativas que venham levantar o nível sócio-cultural da localidade.

- A criança cresce e amadurece brincando. Muitos desajustamentos do adulto têm suas raízes na carência de brinquedos durante a infância ou na sua ausência de direção.

Criança que não brinca é criança doente. Criança que brinca mal ou que se entrega a práticas negativas, caminha para um desajuste futuro ou, como já tem acontecido, para a sua auto-destruição.

- Sabemos que crianças difíceis, agressivas e neuróticas podem ser recuperadas através de brinquedos e jogos; em geral, estas perturbações se originam de um "deficit" em relação à recreação.

Portanto, a recreação bem orientada constitui um dos recursos de que a psicologia moderna se utiliza no sentido de assegurar aos nossos alunos, o desenvolvimento harmonioso e total de sua personalidade.

Consideramos também interessante deixar as crianças agirem livremente durante os recreios, pelo menos durante duas vezes por semana, conforme a natureza da classe.

Nestas ocasiões o professor, dentro de situações

vitalis, terá oportunidade de melhor observar vários aspectos da conduta infantil, principalmente no que se refere aos níveis de desenvolvimento intelectual, social e emocional.

O professor poderá distinguir com mais clareza, por exemplo: as crianças que têm interesses mais complexos das que possuem reduzido número de interesses. E perguntará a si próprio:

- Por que reagem assim?
- Por falta de estímulo, por limitações intelectuais?
- E quanto ao grau de iniciativa?
- Como procuram realizar seus interesses?
- Haverá crianças que não podem se controlar? Em que sentido?
- Quais as que merecem confiança dos seus companheiros?
- Por que algumas são tão violentas?
- Como estabelecem relações entre si?
- Quais são as crianças timidas?
- Por que algumas não brincam?

Estas e outras manifestações do comportamento infantil encontrariam uma total expressão dentro de uma situação de **recreio livre**, durante o qual, sentindo-se sós, longe da vigilância dos adultos, agiriam com mais espontaneidade e naturalidade.

O QUE FAZER COM AS CRIANÇAS VADIAS?

Parece-nos que estas crianças devem ser compreendidas, antes de tudo.

São várias as causas que levam os alunos a se tornarem vadios:

- Em relação à direção da aprendizagem, tomaremos por exemplo, as aulas não motivadas, em desacordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos, gerando o desinteresse e a fuga.
- Aspectos negativos nas esteras das inter-relações pessoais, entre alunos e professores e entre pais e professores, provocam desajustamentos emocionais que vão interferir na conduta e na aprendizagem da criança.
- Lembremos ainda as "crises de crescimento", sobrecregendo o organismo da criança em determinadas fases de desenvolvimento e que, por esta razão, não lhe permitem render, satisfatoriamente, no sentido intelectual.
- Perturbações de ordem somática refletem-se na zona psíquica e obrigarão a criança a exhibir uma conduta estranha.

Ex: Uma disfunção da tireóide torna o aluno lento, indolente...

- Crianças deficientes parecem vadios, mas na realidade não podem acompanhar o ritmo de rendimento do resto da classe.
- A própria filosofia de vida do lar de um aluno pode justificar sua atitude, especialmente no que se refere às suas responsabilidades, ao seu espírito de colaboração ou à sua aceitação do princípio da liberdade e da autoridade.

Quanto aos recursos para fins de atendimento desses alunos, variarão em função do conhecimento das causas que movem tais comportamentos.

Suelly Aveline
Técnico em Educação — R. G. do Sul

Bibliografia Infantil

- I — Título: "Peixoto aprende a falar".
 Autor: Adelina de Cerqueira Leite.
 Série indicada: 2.º e 3.º
 Conceito: bom.
 Associação com o programa: Vida dos peixes.
 Observação: Ilustrações muito interessantes.
- II — Título: "A Abelha, a Cigarra e a Formiga".
 Autor: Olga Monteiro de Barros.
 Série indicada: 1.º e 2.º
 Conceito: bom.
 Associação com o programa: Animais úteis e nocivos ao homem.
 Observação: Livro em verso.
- III — Título: "Proezas do Pato Bolé".
 Autor: J. Pimentel Pinto.
 Série indicada: 4.º e 5.º
 Conceito: bom.
 Associação com o programa: Ortografia — O aparelho circulatório.
 Observação: O livro contém 2 contos. E o 6.º vol. de uma obra de 14 livros: "Histórias de um burrinho feliz".
- IV — Título: "O Robinson Suiço".
 Autor: R. Wiss — Adaptação de J. Pimentel Pinto.
 Série indicada: 4.º e 5.º
 Conceito: bom.
 Associação com o programa: Estações do ano. Animais domésticos e selvagens e seu habitat. Acidentes geográficos. Continentes e países.
 Observações: Boa ortografia. Palavras estrangeiras de difícil pronúncia. Narração de 2 episódios um tanto trágicos.
- V — Título: "A horta do Juquinha".
 Autor: Renato Séneca Fleury.
 Série indicada: 2.º e 3.º
 Conceito: bom.
 Associação com o programa: Atividades ao ar livre. Vegetais úteis e nocivos. Germinação.
- VI — Título: "Por que o Jabuti anda devagar".
 Autor: Adelina de Cerqueira Leite.
 Série indicada: 2.º e 3.º
 Conceito: bom.
 Associação com o programa: Hábitos e atitudes. Reconhecimento de animais.
- VII — Título: "O sonho do Jabuti".
 Autor: Maria Muniz.
 Série indicada.
 Conceito: prejudicial.
 Associação com o programa.
 Observação: Erros de grafia e concordância. Vocábulos de gíria. Erros de imprensa.
- VIII — Título: "O coelho e a onça".
 Autor: Elias Sand.
 Série indicada: 2.º e 3.º
 Conceito: bom.
 Associação com o programa: Mamíferos. Animais domésticos e selvagens.
 Observação — O conceito final não deve ser generalizado.
- IX — Título: "Memórias de um burro".
 Autor: Condessa de Ségar.
 Série: indicada: 4.º e 5.º
 Conceito: bom.
 Associação com o programa: Hábitos e atitudes. Como vivem alguns animais.

"Alguém Está à Minha Espera"

"Um homem só é ele próprio a partir do momento em que, de repente, faz a descoberta do seu eu, após ter procurado descobrir o essencial desta existência que ele não pediu". (Abbé Pierre).

Prof. Generico Vieira

É um livro de Frieda Stadler, traduzido do francês "QUELQU'UN M'ATTEND", por Lígia Maria e editado pela AGIR em 1956, 150 páginas. Foi escolhido para iniciar a "Coleção Juventude" — série de obras que apresentavam aos nossos jovens a oportunidade de oprofundar o conhecimento de si próprio e adquirir uma visão ampla e global da vida, suas dificuldades e belezas. É dedicado à mulher, à moça de hoje.

O maior problema da adolescente é ela própria. É como se todo mundo circundante girasse em torno de suas preocupações. Sente-se o centro de seus próprios interesses. Vive acossada por infináveis interrogações: Será bonita e interessante o suficiente para ser amada por mim mesma ou minha força de atração está no dinheiro de papai, no sexo ou na posição social de nossa família? Ou então indaga: Que profissão me proporcionará prazer e

dinheiro para viver por conta própria ou ajudar papai na educação dos garotos? Sou bastante alta e delgada para que os amílhos da moda me considerem elegante? Será inteligente, simpática? O que realmente pensam de mim meus pais, professores, amigos, colegas? Para que estou no mundo? De que sou capaz? Para que sirvo, afinal? Será que meus pais gostam de mim? Mas se gostassem não me compreenderiam melhor? Por que me tratam como criança ou como velha? Será que nunca tiveram a minha idade e os meus problemas? Será diferente? Será errada? Quem responderá com sinceridade, sem aborrecimento, a todas as cobras que eu preciso saber?

A idade, os problemas, os interesses, a época, tudo conspira para separar pais e filhos. Os pais sentem-se, não raro, emocionalmente desligados da filha adolescente.

Quanto mais ela se distancia da infância, quanto mais se mostra "diferente", menos eles a reconhecem como a menininha de antes e mais se embaraçam para penetrar em sua intimidade, para atingi-la, para se mostrarem afetuosos, confiantes. Como compreendê-la? Como falar-lhe com naturalidade, franqueza e tolerância de todas as mil coisas, por vezes inocentes ou absurdas, que ela vê, imagina ou quer saber?

"Aguém está à minha espera" é uma resposta às infinitas indagações da adolescente, nessa busca ansiosa de si mesma, nessa legítima ambição de afirmar-se como personalidade, ao longo do caminho tumultuoso e ao mesmo tempo tremendo solitário para o seu coração faltando de verdade e de beleza.

O profundo conhecimento da psicologia feminina permite à autora examinar com segurança os três aspectos da vocação: casamento, vida religiosa e celibato. No prefácio, Carolina Nabuco esclarece: "Cada uma das partes — três — em que se divide o livro (a primeira dirigida às jovens que procuram a felicidade num lar próprio, a segunda aquelas que tencionam dedicar-se ao serviço do próximo, a terceira aquelas que consideram que a vida lhes foi dada unicamente para servir a Deus) é útil em si. Juntas, formam um todo em que não se encontram contradições reais. O próximo tanto pode ser a humanidade inteira como a família imediata, e sobre os alicerces do amor de Deus podem levantar-se todos os ideais e todas as vocações."

"Trapeiros de Emaús"

Trapeiros de Emaús, do original francês "Les Chiffonniers D'Emmaus", é um livro de Boris Simón em tradução brasileira de Maria da Conceição Ribeiro de Oliveira, com capa de Milian Dusek, editado pela Agir em 1957, 308 páginas.

Não se trata de ficção. É um pouco do drama humano — tráfico e maravilhoso — que está acontecendo agora em todas as partes do mundo. O autor não faz literatura; seu objetivo é outro. Integrou-se no movimento dos "Trapeiros de Emaús", lutou com eles em igualdade de condições e agora vem oferecer a compreensão de seus irmãos de quase todos os cantos da terra, a história real de um grupo de homens que conheceu a esperança. Mas a história não acabou, não tem fim, porque é viva e atual e está desencadeando forças imprevisíveis, especialmente na reconstrução espiritual e material da França. Conta as primeiras fases da aventura do Padre Pierre e dos grupos que com ele abalaram Paris em 1954 com uma loucura: levantar mil alojamentos, sem qualquer auxílio, "para dar um teto aos que dormiam nas gares, nos recantos das ruas, apanhando frio, muitas vezes neve, e preparando-se a pouco e pouco, para morrer ao desamparo".

Boris Simon não pretende perpetuar um feito heróico nem homenagear pessoas ou iniciativas; tudo que ele quer é confirmar a velha e esquecida verdade: há em todos os homens um caminho que leva ao coração. Mostra, portanto, a possibilidade que existe de se estabelecer a compreensão mútua entre os povos, único remédio para fazer sobreviver a nossa civilização doente. A aventura que transcreve em seu livro é de tal "densidade humana, riqueza espiritual e alcance social que já suscitou o interesse do mundo inteiro". Roberto Darcene e René Barjaval transportaram-na para o cinema, criando um filme que logo ficou famoso; André Reybaz e Gaby Noriat têm as principais interpretações; seu lançamento no Brasil é esperado para breve.

O autor diz textualmente: "É uma história de lágrimas, de sangue e de coragem, a narração dos atos de fé de um homem e de um grupo, às voltas com as vergonhas e misérias geradas pela guerra, o alcoolismo, a falta de espaço vital e todas as injustiças sociais".

Mas, em face dessa história a gente se pergunta: Afinal, qual é o segredo da obra de assistência desse grupo? Não haverá, acaso, nos arredores de Paris, outras

instituições ou movimentos assistenciais, oficiais ou privados, que enfrentem o problema?

Boris Simón explica em seu prefácio: "Em Paris e nos subúrbios muitas outras Obras existem: Asilos, Refúgios, Albergues, Centros, Instituições, onde numerosas desgraças encontram acolhimento; o Asilo de Nanterre é uma cidade de 5 000 socorridos. Tal salvação exterior e provisória, porém, não modifica a vida profunda do homem socorrido: são raras as Obras, leigas ou religiosas, que lhe restituem razões reais de viver e de reconquistar a dignidade. Os pobres de Emaús socorrem-se mutuamente formando comunidades de operários livres e semelhantes. É este um dos seus segredos. O pensar em comum, a vida em comum, a esperança, o risco cotidiano, a salvação em comum. Nada dever a pessoa alguma. Não há empregados ao seu serviço. Desde a entrada desaparecem distinções de raça e de religião. E o companheiro vê, diretamente, o resultado do seu duro trabalho de trapeiro: o lucro é a possibilidade de acolher um novo camarada desamparado, ou de alojar uma família sem abrigo. Nada se faz em Emaús sem ser de coração. Assim, é que o homem naufrágio vem a ser salvador: esta frase-chave é ilustrada pelo caso do vagabundo Djibouti. 'A segunda e mais importante razão de Emaús existir é o salvamento dos desalojados. Hoje, afinal, o escândalo estourou à luz do dia. Durante anos, porém, foi uma vergonha secreta. Mal informada, a opinião pública dormitava, e os poderes públicos elaboravam, sem pressa, projetos magníficos'.

Como se vê, o segredo do "milagre" está em parte no profundo conhecimento da psicologia humana, na compreensão dos mecanismos inconscientes e básicos do comportamento, das motivações mais íntimas de cada pessoa, respeitando as características individuais da personalidade, em suas limitações, exigências e possibilidades; a outra parte deve-se à arraigada religiosidade do Padre Pierre que galvaniza tudo em ação confiante e energica em benefício dos desamparados.

A propósito do livro diz Padre Pierre em carta ao autor: "Sabemos perfeitamente que continuamos iguais ao que éramos e não melhores que antes, privilegiados, apenas, por termos sido como que lançados por uma tempestade no coração das colinas, na fonte de toda a vida verdadeira que é o sofrimento dos homens, ante o qual nos unimos, para não perecer, e nos salvamos e aos outros. Possa o seu livro suscitar vocações, possa despertar consciências, forjar vontades para a ação".

Alguns tipos de trabalho em . . .

(Continuação da pág. 3)

to, até mesmo no âmbito de nossa sala de aula. Em um Congresso o que assistimos, dois conferencistas foram convidados a falar em Assembleias Gerais sobre os dois temas principais do Congresso. Apesar disso, os grupos se subdividiram para discutir os temas tendo escoitado sua relatora e secretaria. A Coordenadora foi indicada pela Comissão Central do Congresso e orientada em uma reunião de Coordenadoras. A relatora e a secretária, juntamente com a coordenadora, compuseram depois das reuniões de discussão a comissão de Redação. A comissão de redação tez, nessa oportunidade, em Assembleia Geral, comunicou os resultados dos trabalhos nos diversos grupos, apresentando um anteprojeto de conclusões finais. Os congressistas munidos da documentação escrita dos trabalhos de grupo solicitavam a palavra e pediam retificações. Pareceu-nos que as conclusões finais foram muito bem elaboradas e que os debates e discussões se processaram da forma mais eficiente possível.

Os trabalhos em grupo assumem as feições que assumirem, sempre hão de encontrar a preferência dos estudiosos de qualquer especialidade, pois no grupo se valoriza, não só a opinião do líder, mas também se propiciam oportunidades tais que todos sentem que seu esforço de colaboração encontra ressonância e é valioso.

O trabalho em grupo torna os estudiosos mais responsáveis e ensina uma das lições mais valiosas que o ser humano pode aprender: o respeito à opinião e à individualidade do outro.

DA NECESSIDADE DO PROFESSOR . . .

(Continuação da pág. 55)

seguir com determinado grupo de alunos adultos. Existe uma série de princípios psicológicos com os quais todos os professores devem estar familiarizados, princípios estes que se relacionam diretamente com a educação de adultos e cuja aplicação é essencial para o êxito do trabalho.

Estes princípios constituem alguns dos múltiplos recursos dos quais nos podemos utilizar, nos professores, para a educação de adultos. O método a ser adotado será então escolhido, ou menor, determinado pelas condições do grupo de adultos a ser educado: suas necessidades, seus interesses, seu grau de preparação, suas naividades.

Afirmamos então, com toda a segurança que, se assim procedermos, o cumprimento das obrigações por parte do adulto adulto se converterá em um prazer tão grande que não sentirão o peso do sacrifício que realizam.

CONCLUSÕES

- 1) Se a experimentação psicológica vem demonstrando que as funções mentais são, relativamente, independentes da idade e que seu declínio está na dependência das diferenças individuais,

é a falta de incentivo, os métodos inadequados, a intervenção de veios hábitos e modos de pensar, etc., que se refletem, a mundo, na qualidade da aprendizagem do adulto.

- 2) Se o professor estiver familiarizado com as características dos adultos, a escola se converterá então em lugar, onde o aluno:
 - a) receba, realmente, algo de valia em troca do sacrifício que faz em frequentá-la;
 - b) encontre solução ou compreensão para seus problemas;
 - c) se distraia, a medida que aprende e saiba, que tem ali, determinadas obrigações que vale a pena ser cumpridas.

PARA TOMAR OU RENOVAR ASSINATURA DA REVISTA DO ENSINO

Destaque o quadro abaixo, seguindo as instruções à página seguinte:

Autorizo a renovação de minha assinatura Revista do Ensino, o contor do nº _____
inscrição

Para esse fim envio em _____

(cheque bancário, vale postal ou valor declarado)

a quantia de Cr\$ _____

(Pode comum. 1 ano (8 n.ºs) Cr\$ 200,00 — 2 anos (16 n.ºs) Cr\$ 300,00)

expedida em _____

(Data)

Nome: _____

Rua: _____

Enderéco:
(Bem legível)

Bairro: _____

Cidade: _____

Estado: _____

Enderéco da Revista do Ensino

Av. Borges de Medeiros, nº 1224 — 13.º andar — Porto Alegre

Revista do **ENSINO**

**Supervisão Técnica do Centro de Pesquisas
e Orientação Educacionais
do Secretaria de Educação
do Rio Grande do Sul**

Diretora: Prof. Maria de Lourdes Gastal.

Redatoras: Profs. Cordélia Ribeiro Porto e Gilda G. Bastos.

Auxiliares de Redação: Prof. Flávia Maria Rosa e Marilena Merino.

Bibliotecário: Prof. Dora Lopes.

Ilustradoras: Prof. Maria Madalena Lutzemberg, Glenda Cruz e Maria Molnar.

REDAÇÃO

ASSINATURA E VENDA AVULSA

**Av. Borges de Medeiros, 1224 — 13.º andar
Porto Alegre — Rio Grande do Sul — Brasil**

Assinaturas: Sob porte simples

1 ANO Cr\$ 200,00

2 ANOS Cr\$ 360,00

Sob porte aéreo, mais Cr\$ 15,30 por exemplar.

A remessa de numerário deve ser feita por cheque bancário ou valor declarado, dirigido sempre à "Revista do Ensino".

Não trabalhamos com Reembolso Postal

Esta Revista é publicada em dois períodos: de quatro números: de março a junho e de agosto a novembro.

NOSSA CAPA

APRESENTA ALUNOS DA ESCOLINHA DE ARTE DE PORTO ALEGRE — RIO GRANDE DO SUL

Retificando o registro do número anterior, esclarecemos que a capa de outubro apresentou alunos da ESCOLA DA FAPELA DO PINTO, do Distrito Federal.

LEIA COM ATENÇÃO ESTAS INSTRUÇÕES

Para tornar mais simples e eficiente o trabalho de inscrições e renovações de assinaturas, pedimos aos nossos assinantes que sigam com cuidado as instruções que seguem:

- I — Preencha todas as linhas da ficha de inscrição.
- II — Onde diz "renovação-inscrição", risque o que não é o seu caso.
- III — Quando se tratar de cheque bancário não esqueça que ele deve ser pagável em Porto Alegre.
- IV — Quando se tratar de cheque bancário ou vale postal, remeta-o JUNTO com a ficha de inscrição.
- V — Observe que não trabalhamos com reembolso postal.
- VI — Se você já é assinante e não necessita desta ficha, ofereça-a a um colega para que se torne assinante.
- VII — Quando, passado o tempo devido, não receber o exemplar a que tem direito, comunique-nos o fato para que lhe façamos nova remessa. Não deixe passar muitos meses.
- VIII — Quando mudar de endereço, avise-nos imediatamente, indicando também o antigo endereço.
- IX — Não esqueça de registrar de maneira legível o seu nome e endereço, sempre que nos escrever.
- X — Os cheques, vales postais e valores declarados devem ser endereçados sómente à "REVISTA DO ENSINO".

**Av. Borges de Medeiros, n.º 1224 — 13.º andar — Porto Alegre
Rio Grande do Sul**

Nossas férias não chegar

A musical score for a song titled "não chega". The title is written in large red cursive letters at the top. Below it, the lyrics are written in black text. The music is arranged on four staves, each with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. The first staff starts with a treble clef, while the others start with a bass clef. The notes are represented by small black dots on the staff lines. The lyrics are: "não chega / de verso / de tristeza / do lado / de D.F. / férias / pressa / vazio / há / de". The music is composed by Braga Nino's, as indicated in the title.



Revista do Ensino

Publicação Oficial da

Secretaria de Educação e Cultura

do Rio Grande do Sul



ASSINATURAS ENDEREÇO

SOB PORTE SIMPLES

1 ANO	Cr\$ 200,00
2 ANOS	Cr\$ 360,00

As remessas de numerário
devem ser endereçadas a

REVISTA DO ENSINO

Avenida Borges de Medeiros, 1224
— 13º Andar —

Pôrto Alegre — R. G. do Sul

BRASIL

Sob porte aéreo

Mais Cr\$ 15,30
por exemplar.

Remeta a importância de sua assinatura por valor declarado ou cheque bancário.