

---

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

---

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

# REVISTA DE EDUCAÇÃO

## NESTE NÚMERO

AIDYL MACEDO DE QUEIRÓS — ALBERTO ROVAI — ANIBAL FERREIRA DE SOUSA — APARECIDO DE OLIVEIRA — BETTI KATZ-EINSTEIN — BENEDITO CALDEIRA — CÂNDIDO DE OLIVEIRA — D'NTE ALIGHIERI VITA — DAVID SERRA — DEUSDÁ MAGALHÃES MOTA — FRANCISCO A. M. BERNARDI — FRANCISCO ANTUNES — GERALDO BRANDÃO — GLÓRIA KONEGUNDA GEILING — INAH DE MELLO — JOÃO CLÍMACO DA SILVA KRUSE — JOEL MARTINS — JOSÉ VASQUES FERRARI — LYGIA ALVARES CORRÊA — MARGARIDA H. WINDHOLZ — MARIA-APARECIDA PIMENTA — MARIA-APARECIDA DO VAL RAMOS — MATHILDE BRASILIENSE D'ALMEIDA BESSA — MATHILDE NEDER — MÁXIMO DE MOURA SANTOS — NELSON RIBEIRO — ODETTE LOURENÇÃO — OSCAR-AUGUSTO GUELLI FILHO — PAULO SONNEWEND — ROMEU PASCHOALICK — SILVANO LOPES DE CASTRO — WALDYRA DE CASTRO OLIVEIRA — WELMAN GALVÃO DE FRANÇA RANGEL

VOL. XXXVIII

SÃO PAULO — BRASIL  
MARÇO-JUNHO-SETEMBRO  
DEZEMBRO DE 1952

N.ºs 62-63-64-65

(NOVA FASE)

---

SERVIÇO DE EXPANSÃO CULTURAL, INTERCÂMBIO E  
DIVULGAÇÃO

---

# REVISTA DE EDUCAÇÃO

VOL. XXXVIII

MARÇO-DEZEMBRO DE 1952

N.º 62 a 65

## SUMÁRIO

EDITORIAL .....	3
CAPÍTULO DO ENSINO PRIMÁRIO	
CRIMINALIDADE E ESCOLA — Prof. Nelson Ribeiro .....	9
REORGANIZAÇÃO TÉCNICA DO ENSINO PRIMÁRIO — Prof. Annibal Ferreira de Souza .....	13
A CRIANÇA EXCEPCIONAL — Lic. Odette Lourenção .....	21
DIDÁTICA DO CÁLCULO — Prof. Benedito Caldeira .....	29
"ROOMING-IN" E AUTO-REGULAÇÃO — Margarida H. Windholz .....	39
EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL — Prof.ª Inah de Mello .....	47
TRABALHOS MANUAIS COMO NECESSIDADE DO ENSINO — Prof. Francisco A. M. Bernardi .....	55
MEIOS AUXILIARES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA — Prof. Aparecido de Oliveira .....	59
MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO — Prof. Máximo de Moura Santos .....	61
ESTABELECIMENTOS PARA TRATAMENTO E REABILITAÇÃO DE CRIANÇAS EXCEPCIONAIS — Lic. Aídyll Macedo de Queirós .....	65
DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE AS ATIVIDADES DO CINEMA EDUCATIVO — Prof. João Clímaco da Silva Kruse .....	73
O MÉTODO MONTESSORI — Prof. Paulo Sonnewend .....	77
A SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO NA ESCOLA PRIMÁRIA — Prof.ª Maria Aparecida Pimenta .....	83
ANSIEDADE E AGRESSIVIDADE EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES — Dr.ª Betti Katzenstein .....	91
DUAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS — Serviço de Música e Canto Coral .....	95
CAPÍTULO DO ENSINO MÉDIO	
METODOLOGIA DA LEITURA — Lic. Cândido de Oliveira .....	101
O ENSINO ATIVO NAS ESCOLAS NORMAIS — Lic. Maria-Aparecida do Val Ramos .....	111
OS TRABALHOS MANUAIS E SEUS RELACIONAMENTOS — Prof. Silvano Lopes de Castro .....	121
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL — Prof.ª Glória Konegunda Geiling .....	127
DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO — Lic. Mathilde Brasileira D'Almeida Bessa .....	133
O DESCOBRIMENTO DA AMÉRICA — Lic. Deusdã Magalhães Mota .....	137
EXPERIMENTAÇÃO E PREVISÃO EM SOCIOLOGIA — Lic. Davi Serra .....	143
UMA ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR — Lic. Welman Galvão de França Rangel .....	149
EUCLIDES DA CUNHA: "OS SERTÕES" — Dante Alighieri Vita .....	157
O PROGRAMA DE CIÊNCIAS NO ENSINO SECUNDÁRIO — Prof. Oscar-Augusto Guelli F.ª .....	161
ESQUEMA PARA UMA ESCOLA SECUNDÁRIA — Lic. Romeu Paschoalick .....	163
ALGUNS PROBLEMAS DA "PRÁTICA DE ENSINO" — Lic. Mathilde Neder .....	177
CURSO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL — Prof. José Vasques Ferrari .....	183
A EDUCAÇÃO DEVE SER UMA OBRA DE FE' — Prof. Alberto Rovai .....	191
EDUCAÇÃO E FOLCLORE — Lic. Geraldo Brandão .....	195
DO PROGRAMA E DA METODOLOGIA DO ENSINO DA PSICOLOGIA NO NORMAL — Prof.ª Waldyra de Castro Oliveira .....	203
ENSINO DA LITERATURA (II) — Lic. Lygia Alvares Corrêa .....	211
INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA PSICOLOGIA — Lic. Joel Martins .....	221
A FONÉTICA EXPERIMENTAL E O SEU VALOR EDUCATIVO — J. Lellis Cardoso .....	231
CAPÍTULO DE INFORMAÇÕES	
INICIATIVAS E REALIZAÇÕES .....	241
IDÉIAS E DEBATES .....	255
CAPÍTULO DE VERBETES BIBLIOGRÁFICOS	
LIVROS .....	287
REVISTAS .....	293

# A CRIANÇA EXCEPCIONAL

Lic. ODETE LOURENÇO  
Catedrática de Educação

## Conceituação. — Modalidades de Infância Excepcional. — Cuidados psicológicos à Criança Excepcional.

### CONCEITUAÇÃO

As denominações empregadas neste capítulo fascinante da Psicologia Infantil padecem de sérios defeitos e são sempre passíveis de crítica; em parte, porque os próprios conceitos que as fundamentam estão sujeitos à controvérsia, são discutíveis e discutidos ainda.

Criança Excepcional sugere criança que se destaca das outras por superdotação de inteligência e, quando muito, por outros aspectos de sua personalidade, como por ex., determinada aptidão especial ou certo traço de temperamento. Dois pontos: superdotação e inteligência ou aptidões especiais destacam-se nessa idéia popular que o termo Criança Excepcional representa. Sem dúvida, eles estarão abrangidos no conceito científico de tal termo, mas não constituirão a essência dele. Excepcionalidade significa qualidade daquilo que se distingue do comum e em nosso caso, da criança que se afasta do normal, para mais ou para menos.

Se dizemos Criança Excepcional àquela que se apresenta diferente do normal, deparamo-nos com séria controvérsia: *Que se pode entender por normal em Psicologia?*

Aquilo que se apresenta como a norma, isto é, o mais freqüente? Estaremos aí diante do critério estatístico do normal como sendo o mais freqüente, algo que pode ser medido, precisado, e do qual se afastam os outros casos por deficiência ou excesso quantitativo. Teríamos as crianças anormais como as que apresentariam des-

vios positivos ou negativos em quantidade, apenas.

Outra posição seria aquela em que, dentro do critério qualitativo, estaríamos considerando seres humanos como indivíduos em interação com o meio, mas reagindo ao significado pessoal atribuído a tal ambiente. Não haveria exatamente normalidade ou anormalidade porque seriam casos individuais "sui generis", com variações qualitativas em vários graus de diferenciação. Ninguém seria normal ou anormal, mas sim "diferente" dos demais, cada um sendo diferente dos outros e de certo modo, de si mesmo, em suas modificações no tempo e no espaço.

Essa posição se vê renovada e ampliada pelas contribuições psicanalistas, que vêm, porém, permitir conciliação menos problemática com o critério quantitativo.

A idéia fundamental dos seres humanos como resultantes de combinações diferentes das chamadas "tendências anormais", introduz a possibilidade de variação qualitativa na dosagem dessas tendências em suas combinações.

E nos permite, a esta altura, adotar tal posição: considerar uma criança como excepcional, não só por se afastar da norma, isto é, por ser quantitativamente diferente em algo, como por apresentar também uma combinação "sui generis" de seus traços e característicos. Poderíamos dizer que por diferenciações quantitativas nos traços, as combinações entre eles variariam e a dosagem de tais combinações também se integraria de modo especial

dentro do conjunto, o que determinaria um arranjo "sui generis" para a criança excepcional.

Isto nos permitiria inferir que, se tratamos de crianças com deficiência mental declarada, por ex., não estari apenas na diferença quantitativa de sua capacidade inteligente o critério para considerá-la como excepcional, e sim no conjunto total diferente que resultará para sua personalidade: a dotação mental inferior, combinada deficientemente com outros aspectos em variações essenciais, colocará a criança frente a um mundo diferente, um mundo com significado completamente distinto e essa interpretação determinará a variação qualitativa em suas funções. A personalidade total será afetada, mas não apenas em termos quantitativos. A visão funcional do indivíduo em interação com o ambiente esclarece e firma essa conciliação do quantitativo com o qualitativo.

Dessa maneira, poderíamos dizer, com os psicólogos americanos que: "TODAS AS CRIANÇAS SÃO EXCEPCIONAIS A SEU TEMPO" e que "O PROBLEMA DA CRIANÇA EXCEPCIONAL É O PROBLEMA DE TODOS OS PAIS".

#### MODALIDADES DE INFÂNCIA EXCEPCIONAL

Há porém, determinados aspectos que tornam as crianças visivelmente excepcionais e que as colocam em grupos definidos a exigir cuidados específicos e tratamentos peculiares.

Esse agrupamento padecerá também de defeitos comuns às classificações e rotulações e poderá variar segundo os estudos dos psicólogos, psicanalistas e psiquiatras.

Para nós ele se apresenta assim:

- 1) deficiências do físico:  
visão } (deficiência e ausência)  
audição }  
aparato locomotor (deficiência que pode chegar à paralisia);  
moléstias crônicas que não impossibilitam a vida em grupo;  
baixa vitalidade.
- 2) deficiência da inteligência:  
cretinice, imbecilidade, idiotia;
- 3) superdotação da inteligência:  
inteligência superior e gênio.

- 4) moléstias neurológicas ou psicológicas (síndromes psiquiátricas):  
epilepsia;  
encefalite (a criança que teve encefalite);  
traumatismos cranianos ou lesões cerebrais;  
paranóia;  
esquizofrenia;  
psicose maniaco-depressiva;  
personalidade psicopática.

- 5) problemas de comportamento, resultantes de desajustamentos emocionais e sociais:  
enurese;  
canhestismo;  
gagueiro;  
criança que mente;  
" instável, desatenta;  
" excessivamente agressiva ou  
" excessivamente submissa ou excessivamente boa, etc.

- 6) inabilidades educacionais:  
a que não aprende a ler ou a escrever;  
a que escreve ao espelho;  
a criança com falha na aprendizagem geral ou específica.

Lembramos que a separação da criança do adolescente, no estudo da excepcionalidade, principalmente no de certos quadros, além de não resultar muito clara, não beneficia em nada nosso estudo, antes poderá prejudicá-lo essencialmente. Se, já na investigação do normal é indispensável a consideração do desenvolvimento do caso através dos períodos da vida do indivíduo, com mais razão aqui a idéia da continuidade deve prevalecer.

Nada surge subitamente na adolescência sem a causalidade remota ou imediata na infância, assim como nada que se manifesta nesta poderá desaparecer decisivamente de tal modo que não interesse como condicionante de situações futuras.

O diagnóstico e o prognóstico, na dependência do estudo das causas, só serão possibilitados por essa abordagem global em que consideraremos a infância e a adolescência como aspectos da linha evolutiva do ser humano.

Para as devidas considerações, entretanto, afirmamos que no estudo do desenvolvimento humano podemos diferenciar períodos em que agruparemos os indivíduos de acordo com critérios

biológicos ou sociais, e às vezes, conjuntamente um e outro.

Assim falaríamos em períodos do recém-nascido, como aproximadamente o primeiro mês de vida, dentro da primeira infância, que seria marcada pelo primeiro ano de existência. A segunda infância transcorreria até os sete anos, aproximadamente, quando a segunda dentição já se instalou e se deu a entrada para a escola, começando aí a meninice que terminaria com a crise da puberdade, entrando, então, o ser na adolescência.

Mas, de um modo geral, dizemos infância para designar o período que antecede a puberdade, e adolescência o que se segue.

Ao empregarmos aqui a expressão Infância Excepcional, não estaremos nos limitando estritamente a esse período anterior à puberdade mas apenas simplificando o relato do estudo, que exigiria, sem essa ressalva, a cada passo, a especificação: a criança e o adolescente.

#### CUIDADO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA EXCEPCIONAL

O cuidado psicológico da criança excepcional é uma necessidade imperiosa. Mais que qualquer outra criança, esta que apresenta uma deficiência, necessita cuidados especiais, adequados a seu caso.

Não nos esqueçamos que uma criança excepcional é uma criança como as outras, mas que em virtude de sua deficiência deve receber determinado tratamento e educação especialmente orientada.

No aspecto das deficiências do físico, aquelas que constituem grupos mais caracterizados são as da visão, da audição, da fala e do aparelho locomotor.

A criança que é cega ou que enxerga de modo diferente, a que é surda ou ouve mal e a que tem defeitos físicos ou inabilidades motoras constituem casos bem definidos de excepcionalidade.

A psicologia do cego e do que enxerga mal tem sido suficientemente explorada pelos estudiosos. Os aspectos próprios da personalidade do cego: fechada sobre si mesma, suscetível e traumatizada por sua deficiência, exigem cuidados especiais. A educação de um cego precisa ser psicologicamente

orientada no sentido de assistência psicoterápica, além de ensino geral e especial.

A criança surda e a que ouve mal apresenta também seu cotejo de problemas de ordem psicológica, além dos de ordem econômica e material. Problemas que se assemelham, ou melhor podem se assemelhar, em resultados, aos da cega, mas que assumem também aspectos próprios: a relação direta do falar com o ouvir vai determinar prejuízos parciais ou totais à aprendizagem da linguagem. A surda de nascença não aprenderá a falar sem auxílio direto de outros, apresentando quadro de aparente mudez.

Por seu lado, a criança muda o poderá ser essencialmente por deficiência do aparelho fonador, compreendida também a função da córtex cerebral correspondente. Ou poderão tais deficiências não levar à mudez, mas a perturbações graves da fala, tudo isso determinando personalidades próprias para seus portadores. Os problemas da fala são complexos ainda por um outro ângulo: o de que as perturbações da linguagem falada, como gagueira e determinados vícios, podem resultar de desajustamentos emocionais e sociais, agravados ou não por deficiências físicas reais. Em todos esses casos o diagnóstico diferencial se torna necessário para o conseqüente tratamento.

As deficiências do aparelho locomotor, deficiências que podem levar a uma invalidez maior ou menor, atingindo até a paralisia completa, também marcam indelévelmente seus portadores. Definim os americanos neste grupo de crianças, como inválidas, aquelas com "defeitos congênitos ou adquiridos da musculatura corporal ou no uso de seus membros que as tornam funcionalmente inferiores e as inabilitam a competir em condições iguais com indivíduos da mesma idade".

Podemos dizer, sem usar a palavra inválida ou aleijada, que as crianças portadoras de defeitos físicos serão aquelas que, apresentando deficiências do aparelho locomotor se colocam em condições de marcada inferioridade para conviver e competir com as de sua idade.

Desse modo, os desajustamentos emocionais e sociais que decorrerão de tal situação, poderão determinar problemas de comportamento como os ci-

tados no item e de nossa classificação, se cuidados psicológicos não lhe forem dispensados. O problema da reabilitação para a vida é amplo e complexo.

No tocante à excepcionalidade da *inteligência*, problemas que mais amplamente tem sido explorado, devemos acrescentar que a ênfase não deve ser colocada apenas na inteligência, capacidade como é medida pelos testes; deve-se considerar o aspecto da personalidade total do oligofrênico como do gênio para compreensão e adequado tratamento.

A criança que teve *encefalite*, a que tem *epilepsia* e a que apresenta *lesões cerebrais*, ou que sofreu *traumatismos cranianos*, integram o grupo daquelas que necessitam de cuidados psiquiátricos. Entretanto, sua excepcionalidade não é de ordem muito diferente da das anteriores; podem funcionar nestes aspectos como causa de excepcionalidades apontadas atrás, por ex.: uma deficiência mental ocasionada por traumatismo do parto; mas devem figurar em separado por consequências próprias que acarretam para a personalidade do ser.

Embora sejam pouco frequentes entre crianças a *paranóia*, a *esquizofrenia* e a *psicose maniaco-depressiva*, podem apresentar elas, na adolescência, mais agudamente determinados quadros clínicos peculiares a exigir tratamento adequado.

O *problema da personalidade psicopática* surge, porém, como entrave grande aos estudos. Não há acordo entre os psiquiatras sobre o que significaria, em essência, tal denominação. Ela envolve uma incapacidade declarada de comportamento responsável, e de atitude moral, decorrente de imaturidade geral de personalidade, mas em que proporção podemos aceitar que se trata de formação constitucional ou de influências de circunstâncias de vida do indivíduo?

Existe realmente um tipo constitucional de personalidade que daria aquilo que rotularíamos de personalidade psicopática ou seria este um dos aspectos dos desajustamentos emocionais e sociais frequentes e intensos?

Por desajustados emocionais e sociais entendemos aqueles que de modo habitual satisfazem suas necessidades, isto é, suas motivações fundamentais, com mecanismos inadequados de ajustamento.

O jogo complexo dos motivos, colocando o indivíduo em conflito com o ambiente, leva-o a utilizar recursos inconscientes de adaptação recursos esses conhecidos por mecanismos de ajustamentos, muitos deles inadequados sob o ponto-de-vista individual e social. A utilização, por um indivíduo, de tais mecanismos para conseguir seu ajustamento, isto é a harmonia de seus impulsos, desejos, ideais e propósitos com as condições de seu ambiente, é fato normal. O que caracteriza o desajustado é justamente o abuso de tais mecanismos de ajustamento: em tôdas as situações de frustração e de conflito determinado mecanismo é empregado de tal modo que sua atividade continuamente se torna determinada por ele. Por ex. uma criança que, empregando a racionalização frequentemente para suas falhas e deficiências, é vista como mentirosa, estará manifestando nesse comportamento reprovável sua incapacidade de adaptação ao ambiente nos moldes mais legítimos.

O desajustamento se manifesta através de sintomas que constituem os problemas de comportamento, também denominados por alguns psicólogos "problemas de conduta e de caráter".

A criança que mente, a que rouba, a criança instável, a desatenta, a turbulenta, a excessivamente agressiva ou a excessivamente submissa e boa, apresentam comportamentos sintomáticos de desajustamentos emocionais e sociais.

Otras podem reagir a seus problemas e conflitos afetivos pela *eneurese*, pela *gagueira* e perturbações outras da palavra e até mesmo por manifestações de oposição e negativismo no utilizar a mão esquerda em lugar da direita. Não afirmamos que todos os casos sejam explicados por este único aspecto, pois não podemos esquecer que no item dos distúrbios da palavra, por ex., encontramos alguns daqueles que não têm origem nessa base afetivo-emocional e sim em perturbações funcionais do sistema nervoso como as *afasias* provocadas por espasmos ou derrames cerebrais, as perturbações de ordem *espasmódica* que acompanham o *síndrome de Little* ou as deficiências determinadas por percepções auditivas precárias.

No caso do *canhestrismo*, o problema se nos apresenta de grande complexidade e qualquer afirmação, em tese, de causa única constitui absurdo. Situações várias, muitas delas ainda não

completamente definidas e identificadas, presidem a formação de tal comportamento e nem sempre poderemos acertar com a base afetivo-emocional. Sabemos, entretanto, que constitui ela um problema de comportamento que deve ser estudado em sua gênese e consequências.

De igual modo, as chamadas *inabilidades educacionais*, isto é, as deficiências no processo de aprender, seja nos aspectos específicos, seja nos gerais, representam problemas que exigem estudo para determinação de sua causalidade e consequente terapêutica. Podem constituir condições próprias de determinadas possibilidades individuais como também sintomas de desajustamento.

O caso da criança que não aprende a ler e a escrever precisa ser estudado tão exaustivamente quanto aqueles apontados no item anterior, para que algo se possa fazer por ela. A escrita ao espelho, perturbação não pouco frequente em nossas escolas, é outro capítulo interessante destas deficiências e onde a causalidade está longe de se apresentar claramente precisada.

Em todos esses problemas, o início da terapêutica está no estudo do caso *individual*. A investigação tão completa quanto possível, através da história de vida do indivíduo e do estudo atual de sua personalidade e de seus problemas e conflitos, poderá fornecer as chaves para compreensão da deficiência em suas raízes e suas possibilidades de recuperação.

Para tal, necessária se torna a conjugação de esforços de especialistas de vários campos que se relacionam com a deficiência focalizada e elaboração de planos de assistência geral e especializada.

Sente, o Brasil de nossos dias, cada vez maior a necessidade de assistência à infância excepcional e a Sociedade Pestalozzi do Brasil, vivendo o problema intensamente, por condições inerentes a sua organização, está se movimentando para a busca das soluções convenientes. Além de Institutos de Reeducação e Recuperação de Crianças Excepcionais, que mantêm, a Sociedade promove periodicamente seus Seminários de Estudo para ultimar as providências necessárias à concretização e seus objetivos fundamentais de assistência à Criança.

Neste particular, o papel que cabe à iniciativa privada é de grande responsabilidade: devem partir dela os movimentos intensivos de recuperação das crianças deficientes. As autoridades governamentais apoiarão tais iniciativas com verbas especiais e com assistência técnica, através de especialistas estrangeiros já formados, sempre que possível e da possibilidade de formação conveniente de especialistas nacionais.

Este aspecto do preparo e especialização do pessoal necessário ao tratamento, educação e estudo da criança excepcional, constitui nosso cruciente problema. Não dispomos, ainda, de instituições especializadas para tais finalidades, embora algumas já estejam se adaptando para isso.

Se o problema da formação do pessoal está nesse pé, o da seleção se apresenta consideravelmente prejudicado. No caso de alguns especialistas a dificuldade é inicial: não há, em nosso meio, a definição exata da função do psicólogo e a determinação precisa dos requisitos necessários ao desempenho dessa função.

A Sociedade de Psicologia de São Paulo, através de comissão especialmente designada e composta de elementos representativos das atividades psicológicas puras e aplicadas, está estudando o problema, em busca da definição da carreira do psicólogo em suas várias especialidades. A própria distinção entre psicólogo e psiquiatra parece pouco clara e a delimitação dos campos do psicólogo e do psiquiatra mais sujeita ainda a discussões e contravérsias.

Essa situação se torna mais angustiada por refletir um estado quase geral. Embora no Brasil se nos afogue particularmente caótica, em outros países não se apresenta plenamente resolvida. Nos U.S.A. em que a carreira do psicólogo está convenientemente estruturada e defendida por associações e sindicatos, ainda assim têm lugar as divergências entre psiquiatras e psicólogos na divisão dos trabalhos nos estudos de casos individuais.

Nos países europeus a situação se colora mais fortemente com o psiquiatra avocando a si o trabalho da psicoterapia e deixando ao psicólogo a aplicação de testes apenas, ou dando-lhe uma função complementar de auxílio

a uma determinada dificuldade sentida em algum aspecto do caso em estudo.

Basta lembrar que no I Congresso internacional de Psiquiatria realizado em Paris, em setembro de 1950, foram lançadas as bases para o "Agrupamento Internacional para Coordenação da Psiquiatria e dos Métodos Psicológicos". A necessidade de especificação do trabalho conjunto do psiquiatra e do psicólogo, sentida agudamente pelos representantes das várias nações do globo, levou à reunião dos grupos em um organismo internacional de estudo. No Congresso Internacional de Psicologia, realizado em 1951 em Estocolmo, os estatutos da organização devem ter sido apresentados junto com os primeiros trabalhos de estudo do problema.

A questão do psicólogo e do psiquiatra, tão longamente debatida aqui, se justifica pela importância do papel que ambos desempenham na assistência à criança excepcional. Qualquer que seja a modalidade de assistência é inevitável que se centralizará no trabalho do psicólogo e do psiquiatra, seja como ponto de partida para o tratamento e reabilitação, seja para a orientação sistemática desse processo contínuo de reajustamento. Não serão eles os únicos operários desse grande empreendimento, mas serão indispensáveis sempre.

Como elemento central de assistência à criança excepcional colocamos a *Clínica Psicológica*, no sentido de laboratório para diagnóstico e prognóstico da excepcionalidade e para indicações da terapêutica e de possibilidades de sua execução.

A clínica psicológica poderá integrar uma determinada instituição assistencial ou poderá funcionar em iso-

lado, servindo um bom número delas. Funcionará como distribuidora e encaminhamento dos casos, acompanhando-os depois em seu progresso no tratamento.

Para o caso especial dos problemas de comportamento, resultantes de desajustamentos emocionais e sociais, a clínica psicológica assume um papel absorto: o estudo do caso para diagnóstico e prognóstico se realiza conjuntamente com a terapia do mesmo, terapia essa que vai se processando durante o estudo. Os jogos, as representações dramáticas são exemplos de técnicas que, ao fornecerem elementos para conhecimento do problema, oferecem oportunidade de terapia, donde serem denominadas, respectivamente, ludoterapia e psicodrama.

A clínica psicológica pode funcionar, eventualmente, a serviço da Orientação Profissional, pois do estudo do caso resulta quase sempre o encaminhamento do indivíduo para determinada atividade de trabalho. A clínica psicológica realizando a Orientação Vital do indivíduo não poderá descuidar de seu aspecto profissional, devendo pois funcionar entrosada com os Serviços Especializados de Orientação Profissional, para utilização recíproca de trabalhos e estudos.

Em torno da clínica outras instituições se organizarão de acordo com as exigências de tratamento e educação da excepcionalidade: classes especiais para surdos-mudos, para cegos, para oligofrênicos, escolas de reabilitação de crianças portadoras de deficiências motoras, clínicas para defeitos de fala, etc.

A tarefa de recuperação é árdua e demorada. Necessário se faz: **ACELTAR A CRIANÇA EXCEPCIONAL e DEIXÁ-LA CONHECER NOSSO AMOR POR ELA.**

7. Raitis, A. O Homem Normal, esse outro desconhecido, trad. Andrade, L. R., Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 1949.
8. Richards, T. W., Modern Clinical Psychology, New York, Mc Graw-Hill Book, Co., 1946.
9. Sauvegarde de l'enfance, 1951, n.º dedicado à Seção de Psiquiatria Infantil do I Congresso Mundial de Psiquiatria, realizado em Paris, setembro de 1950.
10. Skinner, C., Psicología de la Educación, trad. Benedi, D.T., tomo II, Mexico, "Utsa", 1946.
11. Watson, R., ed. Readings in The Clinical Methods in Psychology, New York, Harper and Brother 1949.
12. Watson, R. Clinical Methods in Psychology, New York, Harper and Brother, 1951.

#### BIBLIOGRAFIA

1. Anais das Reuniões Preparatórias para o Seminário sobre a Infância Excepcional, Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, 1951.
2. Anais do Seminário sobre a Infância Excepcional, Sociedade Pestalozzi do Brasil (em preparo).
3. Bondim, R. C., Assistência Médico-Social à Criança Inválida e Defeituosa, São Paulo, 1945.
4. Cameron, N., The Psychology of Behavior Disorders, Boston, Houghton Mifflin Co., 1947.
5. Odette Lourenço, Relatório das atividades de participação nos Congressos de Criminologia e de Psiquiatria, de Paris, 1950, apresentado à Faculdade de Filosofia, C. e Letras, U.S.P.
6. Ramos, A., A criança-Problema, Ed da Casa do Estudante do Brasil, Rio de Janeiro, 1949.

# DIDÁTICA DO CÁLCULO (\*)

PROF. BENEDITO CALDEIRA  
INSPECTOR ESCOLAR

*O A. defende umas tantas medidas necessárias ao ensino do cálculo, e esclarece: "O que neste artigo se preconiza, está sendo praticado, com sucesso, em meu Distrito Escolar (Botucatu)".*

- 1.<sup>a</sup> — PARA NÃO AFETAR A UNIDADE DO ENSINO E NEM SE QUEBRAR A SEQUÊNCIA PSICOLÓGICA DO APRENDIZADO É NECESSÁRIO DISTRIBUIR A MATÉRIA CONTIDA NO PROGRAMA DE CADA CLASSE POR MESES DO ANO, SOB A FORMA DE PLANEJAMENTO ANTECIPADO.

## JUSTIFICATIVA

A distribuição da matéria feita pelo programa de ensino vigente, para cada classe de grau primário, atende perfeitamente aos períodos bem caracterizados da aprendizagem matemática elementar, a saber: o da INICIAÇÃO; o da ABSTRAÇÃO PROGRESSIVA DO NÚMERO, que se subdivide na etapa de aquisição dos conceitos numéricos mais usuais e das operações fundamentais e na de orientação e sistematização dos conhecimentos aritméticos, de compreensão e explicação das operações e do reconhecimento das principais propriedades dos números inteiros e fracionários e, afinal, do período de inteligência das RELAÇÕES MATEMÁTICAS gerais.

Nessa cadeia contínua e seqüente de aprendizado, que acompanha PARI PASSU a maturidade psicológica do aprendiz, não pode existir elo partido. Qualquer ruptura nela verificada vai afetar, mais adiante, todo o arcabouço do aprendizado. "Não é demasiado repetir — como acentuam MC. LELLAN e DEWEY — que nove décimos dos alunos que criam horror à matemática e não sentem aptidão alguma para essa ciência, devem tal aversão ou inépcia ao ensino mal conduzido que receberam nos primeiros graus da escola primária".

Se o nosso atual programa de ensino adotou sãbiamente essa orientação moderna da didática do cálculo, por que partir os elos de seu perfeito encadeamento natural? Desprezando, pela primeira vez entre nós, o ensino monográfico à moda antiga, êle reconhece os valores sociais da aritmética e, ao invés de exigir a memorização árida e indigesta, importa-se mais com o desenvolvimento dos conceitos e suas relações.

Acontece, porém, que o docente, a mais das vèzes, não dá a devida atenção a êsse desdobramento paulatino, que alicerça o aprendizado de uma ciência positiva como sói ser a matemática, e passa A VÔO DE PÁSSARO sôbre assuntos de importância

(\*) CONCLUSÕES apresentadas e unânimemente aprovadas em plenário, a 3-4-52, pelo CONGRESSO de autoridades escolares da Região de BOTUCATU.





a classe ser exercitada em diversos JOGOS, tais como: do relógio, dos cartões-relâmpagos, da escadinha, das corridas e outros.

**SEXTA** (2.ª quinzena de agosto, pois na 1.ª se fará uma recapitulação do aprendido) — Numeração romana e as horas do relógio. **OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS:** soma e subtração, SEM RESERVAS. Muitos problemas orais de uma só operação, ou escritos, se a classe já estiver alfabetizada.

**SÉTIMA** (mês de setembro) — Conhecimento dos sinais de **MULTIPLICAR** e **DIVIDIR**. Operações em linha. Estudo das **TABUADAS** (casas de 2 e de 3), partindo-se da contagem dita de objetos em grupos de dois e de três. Tem lugar aqui a chamada contagem rítmica, a saber: a) contando-se de 1 até 50 e batendo-se palmas de 2 em 2 ou de 3 em 3; b) contando-se de 10 a 100, com a substituição dos números de 2 em 2 ou de 3 em 3, por um "já", assim: 1-já-3-já-5-já-7-já, etc. ou 1-2-já-4-5-já-7-8-já, etc.

Depois disso, é que o aluno está habilitado ao aprendizado das tabuadas, com o auxílio do contador mecânico e dos tornos, observando-se esta marcha:

1.º — Contagem direta, no contador mecânico, de grupos de 2 ou de 3.

2.º — Repetição dos mesmos exercícios com os tornos, acompanhando o que a professora faz no contador ou desenhando, no quadro negro. Obtidas as tabuadas de somar, subtrair, multiplicar e dividir, procede-se à leitura das mesmas, nas próprias cartelas.

3.º — O aluno organiza tais exercícios em linguagem aritmética, isto é, suas próprias tabuadas, dispensando êsses detestáveis caderninhos, de nenhum valor didático, que existem à venda nas livrarias. Exemplo (tab. do 2):

6+2=8	1X2=2	20÷2=10	20-2=18
2+2=4	2X2=4	18÷2=9	18-2=16
2+2+2=6	3X2=6	16÷2=8	16-2=14
2+2+2+2=8	4X2=8	14÷2=7	14-2=12
etc.	etc.	etc.	etc.

4.º — Uso de jogos apropriados para a perfeita memorização das tabuadas: o relógio, o loto-aritmético, a escadinha, a corrida, os cartões-relâmpagos e muitos outros.

## II — ABSTRAÇÃO

**OITAVA** (mês de outubro) — Tabuadas de 4 e de 5, procedendo-se de igual maneira. Problemas simples de multiplicação e de divisão.

**NONA** (mês de novembro) — Recapitulação do aprendido, a partir do que ficou especificado para a quinta fase.

**OBSERVAÇÃO IMPORTANTE** — Precisa a professora ponderar que o prazo prescrito para cada fase não é fatal, dependendo do

adiantamento da classe, tomando-se por base a seção B. O critério docente melhor aconselhará a propósito, desde que não se passe de uma para outra sem a completa assimilação do que foi ensinado.

**3.º — A EXTENSÃO DADA AO ATUAL PROGRAMA DE ENSINO NO 1.º GRAU É RAZOÁVEL PORQUE, QUANDO BEM MINISTRADO, TAL COMO ESTÁ, PREENCHE CABALMENTE TODO UM ANO LETIVO.**

## JUSTIFICATIVA

Há quem diga que o atual programa reduziu, sem necessidade, o ensino do cálculo no 1.º grau, porque o antigo, ainda imbuído de **GRUBISMO**, incluía soma e subtração com reservas e as operações simples de multiplicação e divisão.

Acontecia que o velho didatismo exagerava o caráter formal do ensino do cálculo, desprezando a necessidade da formação dos aludidos e indispensáveis conceitos numéricos. O instrumentalismo atual dessa disciplina abomina os métodos regressivos de aprendizagem e sistematiza o ensino, em consonância com a maturidade psicológica do educando. Mais vale a assimilação dos conceitos e das relações numéricas que o ensino formalista e estéril da matéria, tão ao sabor da escola tradicional.

Para quem desconheça a legítima processação dessa disciplina no grau inicial, talvez pareça pouco extenso o programa em vigor. Basta segui-lo passo a passo nas orientações que preconiza, verificando a consistência da aprendizagem por meio de testes de escolaridade, e se capacitará do que será preciso um ano inteiro para cumpri-lo eficientemente. Ao contrário, pretender ensinar mais do que nele se pede, sem primeiro consolidar o aprendido, seria um rematado contra-senso.

**4.º — O ENSINO DAS TABUADAS, INICIADO NO 1.º GRAU, CONSOLIDA-SE NO 2.º COM O APRENDIZADO MECÂNICO DAS QUATRO OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS, QUE PRECISA SER CONTINUADO, COM EMPENHO, NOS GRAUS MAIS ADIANTADOS.**

## JUSTIFICATIVA

Se o ensino das tabuadas se processar no 2.º grau como foi aconselhado para o 1.º, superada ficará a fase de **CONCRETIZAÇÃO** e os alunos não mais se submeterão a essa tendência inercial de usar os dedos na composição (— e X) e na decomposição (— e -) dos números dígitos.

O 2.º grau constitui a classe básica, por excelência, para o ensino das **OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS**, com o relativo domínio do mecanismo peculiar a cada uma. Simples e de **SOMAR**, que é a mais simples, apresenta mais de 200 dificuldades, que devem ser vencidas uma a uma. A docente responsável por esse grau precisa conhecer a fundo a processação dessa disciplina, desenvolvendo hábitos de exatidão e rapidez no cálculo mecânico. Agindo displacientemente contribuirá para a aquisição de hábitos negativos de trabalho, que afetarão, mais adiante, todo o aprendizado, concorrendo para sumestiar as hostes dos que "criam horror às matemáticas".

Urge, entretanto, prosseguir na consolidação definitiva desse aprendizado durante o resto do currículo primário, sem esmorecimentos. Rigorosas investigações de natureza psicológica (**WASHBURNE** e **COMISSÃO DOS SETE**) confirmam de

Illinois, sôbre Inspeção) demonstraram à sociedade que o domínio completo das operações fundamentais transcende, muitas vezes, a idade dos escolares na escola primária e daí a necessidade de treino constante e acurado para que fique RELATIVAMENTE assegurado. "Há uma idade mental mínima e ótima para o ensino das diferentes operações, processos e fatos aritméticos", assevera FÁRIA DE VASCONCELLOS. Muitos fracassos em exames podem ser atribuídos à pouca idade dos examinandos, por não possuírem a maturidade suficiente para se aperceberem das relações numéricas existentes nas questões que se lhes propõem irrefletidamente.

Uma distribuição racional da matéria proposta para o 2.º grau, durante o ano letivo, seria mais ou menos esta:

- MARÇO — Numeração (segundo passo a passo a orientação do novo programa).
- ABRIL — OPER. FUNDAMENTAIS: soma e subtração, com reservas. Provas. Dinheiro. Problemas e jogos. Problemas combinados de soma e subtração.
- MAIO e JUNHO — MULTIPLICAÇÃO — 1.º) multiplicador de um algarismo (até a tabuada do 5); 2.º) aprendizagem de tabuadas de 6 a 9 (não usar o triângulo de CONDORCET, aplicável só aos adultos) e operações com esses números; 3.º) multiplicador com 2 algarismos. Jogos e problemas combinados.
- AGOSTO — Até o dia 15: recapitulação do aprendido. Depois: divisão em linha, com os números dígitos. Noção de fração.
- SETEMBRO e OUTUBRO — DIVISÃO — 1.º) usando a chave, com divisor de um algarismo; 2.º) divisão por dois algarismos (10 passos do processo em voga no Distrito). Problemas combinados ou simples; problemas com dados incompletos; problemas formulados pelos próprios alunos; problemas de situação real ou imaginária.
- NOVEMBRO — Conhecimento prático do metro, litro e quilo ( $\frac{1}{2}$  metro,  $\frac{1}{2}$  litro e  $\frac{1}{2}$  quilo). A balança. Revisão geral.

- 5.º — A PASSAGEM DA FASE DA CONCRETIZAÇÃO PARA A DA ABSTRAÇÃO NUMÉRICA. DADA A DIFERENCIAÇÃO PSICOLÓGICA DOS INDIVÍDUOS, NÃO UNIFORME. PERSISTIR INDEFINIDAMENTE NA FASE INICIAL OU PASSAR EX-ABRUPTO DE UMA PARA OUTRA CONSTITUEM ERROS DE CONSEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS IMPREVISÍVEIS.

## JUSTIFICATIVA

Quando os alunos não mais necessitam do manuseio de objetos para resolver as dificuldades das questões que se lhes propõem, passa naturalmente a abstrai-los. "A abstração do número é um processo gradual que se realiza nos graus inferiores quase espontaneamente, ante o domínio progressivo da arte de contar", diz S. HERNANDEZ RUIZ, em sua METODOLOGIA DE LA ARITMÉTICA EN LA ESCUELA PRIMÁRIA — 1950.

Constitui, por isso, erro persistir indefinidamente nesse "apoio em realidades concretas", desde que o educando delas possa prescindir. Há docentes pouco avisados que desconhecem esse fato e banalizam o ensino à força de tanto objetivar.

A acurada e quotidiana observação docente atenuará tal exagero, diferen-

ciando, a critério, os alunos em condições de abstrair dos que ainda não o possuem fazer. Desde que todos dispõem de objetos para uso individual, propõe-se professor a questão numérica, sem coagir os alunos, reconhecerá facilmente quais os que a solucionam CONCRETA ou ABSTRATAMENTE. E, no intuito de respeitar a alçada diferenciação, consentirá que o aprendiz lance mão dos objetos, sem constrangimento, toda a vez que deles necessitar.

Exercícios constantes de cálculo mental, cujas vantagens são por demais óbvias, favorecerão sobremaneira o período transitório de um para outro estado de crença. "Sendo de grande utilidade na vida, como acertadamente afirma abalizado educador, o manejo rápido do cálculo não pode ser esquecido ou considerado de valor secundário e merecedor, por isso, especial carinho e seu repetido exercício até os últimos anos, evitadas as operações sôbre inteiros ou frações com termos excessivamente longos ou complicados, que exijam à criança excesso de atenção".

- 6.º — A MODERNA CONCEITUAÇÃO DE PROBLEMA SITUA-SE NAQUELE POSTULADO DE THORNDIKE, QUE DIZ: "OS NOVOS MÉTODOS ESTABELECEM PADRÃO MAIS ALTO PARA A SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE PROBLEMAS, EXIGINDO QUE NÃO SÓ OFEREÇAM AO ALUNO OPORTUNIDADE PARA RACIOCINAR E APLICAR CONHECIMENTOS DE MATEMÁTICA, SENÃO QUE O LEVEM A RACIOCINAR COM OS RECURSOS DA MATEMÁTICA EM SITUAÇÕES REAIS E APLICÁ-LA EM CONDIÇÕES SEMELHANTES ÀS DA VIDA, DE MODO RACIONAL E ÚTIL, CONDUZINDO-O A CONSIDERAR ESSA CIÊNCIA NÃO APENAS UMA GINÁSTICA PARA A MENTE, MAS UM PRECIOSO AUXILIAR NA VIDA PRÁTICA".

## JUSTIFICATIVA

Falando-se em raciocínio é bom frisar, antes de mais nada, que não acreditamos que seja tão qualquer coisa suscetível de desenvolver-se em separado. Na criança em idade escolar, nada mais é que uma "estrutura" em função de crescimento. Admiti-lo como uma faculdade passível de desenvolvimento operado de "fora para dentro", parece-nos sem sentido psicológico. Seria um retê-lo a situação primitiva dessa ciência, que tinha no estudo das chamadas "faculdades psíquicas" o seu escopo principal.

Ademais, o raciocínio LACTU SENSU importa na aquisição dos dois atributos: indução e dedução, que se desenvolvem no indivíduo em etapas mais avançadas do seu crescimento mental. É a transição do estado PSICOLÓGICO da criança para o estado LÓGICO do adulto.

Resulta daí que a elaboração dos problemas na escola primária precisa atender:

- 1.º — ao interesse infantil;
- 2.º — à utilidade;
- 3.º — aos elementos e
- 4.º — à oportunidade de situações.

"A aritmética faz forte apêlo a dois poderosos interesses: o da obtenção de resultados e o da atividade mental. Quase todas as crianças gostam de ter o seu trabalho bem definido, a fim de sabermos o que têm a fazer, e experimentam prazer em agir, dominar dificuldades e fazer progresso. Essa é uma lei psicológica que ninguém desconhece. A menos que seja muito mal ensinada, essa disciplina constituirá um dos melhores jogos intelectuais que a escola elementar pode oferecer aos alunos. É um trabalho bem definido, em que o aluno pode saber claramente o que tem de fazer, quanto fez e como realizou a sua tarefa", diz um especialista no assunto. Um outro, o DR. WEN HARRIS, assevera que "nenhuma outra matéria ensinada na escola elementar define, melhor que a matemática, os recursos do

professor, quanto aos métodos e planos; nenhuma outra disciplina é também mais perigosa ao aluno, para lhe enfraquecer a inteligência e sustar o desenvolvimento, quando no ensino são empregados métodos defeituosos.

Deve-se fazer o possível, portanto, para evitar os exercícios difíceis e prolongados, que se tornam para o aluno verdadeiro flagelo martirizante. Quando se trata de problemas numéricos, escolham-se os mais fáceis e simples, porque o aluno raramente será levado na vida prática a enfrentar problemas complicados. Muito ao contrário, aqueles que se lhe deparam na vida prática são tão simples que, às vezes, acostumado o aluno a resolver questões complicadas e difíceis se vê em sérias dificuldades perante um problema ou cálculo facilíssimo, que pode até ser solucionado mentalmente.

"Era postulada da escola tradicional, assinala THORNDIKE, a doutrina da educação pelo esforço". E, por isso, o véio inexplicável de exercitar os alunos em problemas tão sem sexo, que suprimiam todo o gozo e interesse e, conseqüentemente, a atenção infantil. Tais problemas, na maioria das vezes eram irreais, absurdos, ridículos, sem alguma utilidade, tudo em completo desacôrdo com o desenvolvimento da criança e sem relação alguma com as necessidades econômicas do meio social. Quem ainda adota esses ineffectivos caderninhos de problemas, impressos em séries, incorre acerbamente nesta crítica.

Na organização dos problemas, a carga exclusiva da professora, não se deve descurar, em primeira plana, da LINGUAGEM, que precisa ser clara e competível com a compreensão incipiente dos alunos. Conterá dados reais, correspondendo sempre a uma situação real da vida. Precisa estimular o "pensamento reflexivo", interessando o aluno na procura e obtenção de resultados valiosos em muitas situações do viver quotidiano. A propósito, o programa de MATEMÁTICA das escolas do Distrito Federal insere estes judiciosos conselhos: "Deve o professor fazer seu trabalho didático tomando como ponto de partida para o estudo situações reais da vida da criança, que a levem, naturalmente, a precisar da MATEMÁTICA, que, portanto, não se estudará desligada da vida prática, para lhe ser depois aplicada, e, sim, como conseqüência das necessidades encontradas no decorrer de sua própria vida".

Nada mais fácil do que proceder consoante essa moderna conceituação de problema. Em lugar de consultar, por comodidade ou injustificada displicência, os tais caderninhos impressos, feitos por outrem que desconhece as necessidades do meio escolar, formule o professor, em linguagem clara e escorreita, problemas sobre festas, campanhas, viagens ou excursões realizadas; problemas relacionados a assuntos urbanos e rurais, conforme a situação da escola; problemas sugeridos por tabelas de preços, listas de compras, cotações do mercado, cartazes, etc. Planejando excursões com a classe, se colheriam dados em profusão para problemas, tais como: preços de passagens, despesas feitas com o arranjo da merenda; cálculo das distâncias; tempo gasto no percurso; número de passageiros no trem ou ônibus; área dos jardins visitados; lucro com as despesas feitas em comum, para despacho da bagagem; remessa de cartas e telegramas, etc.; como aconselha o mencionado programa. Se não for possível realizar a viagem, pode-se figurar a situação, para dela surgirem os problemas.

"Os problemas, declara o prof. HEITOR PEREIRA, precisam fugir o mais possível do terreno artificial, que pouco interessa à atividade da criança, deixando em desaparcamento as suas energias individuais". Está nesse caso um problema como este: "Um sapo está no fundo de um poço de 12 metros, donde tenta escapular. Em cada quarto de hora consegue trepar dois metros e meio, mas escorrega meio metro. Quanto tempo gastará para sair do poço?" Tal problema artificial, que não corresponde à situação alguma da vida, não foi por mim inventado, porém extraído de um livrinho, dentre outros tantos pré-fabricados, muito em uso nas escolas e do qual a docente vai ministrando, em duas diárias de 3 ou 4, aos seus pobres discípulos, até esgotar a série inteira, seguidamente. SANTA SIMPLICITAS!

Coperte-se o professor de que não é o problema que cria a situação, mas que da situação é que deriva o problema. As situações reais ou imaginadas, peculiares ao ambiente em que a escola opera, constituem o meniscal de onde se tiram os problemas aritméticos para o grau elementar.

Para MERCANTE, raciocinar um problema é "chegar a uma decomposição tal das partes, que se tornem evidentes por si mesmas, isto é, que se expliquem pelos sentidos (intuitivamente); daí recompor e ir, de fusão, de conseqüência em conse-

quência, de dedução em dedução, a atinar com a resposta". Assim procedem os adultos (indivíduos LÓGICOS) e não as crianças (indivíduos PSICOLÓGICOS). É falsa a concepção intelectualista desse autor, que chega ao ponto de discriminar uma série de exercícios preparatórios (SIC) do raciocínio, como se este fosse qualquer coisa capaz de exercitar-se sozinho.

Quando se propõe um problema e a docente não tem esse véio reprovável de "raciocinar pela criança", o aluno se apercebendo da situação donde lhe provém tenta resolvê-lo pelo processo da tentativa, do "ensaio e erro". Se chega a compreender a situação, sem dúvida o resolverá depressa. Caso contrário, persiste, tentando a solução, até encontrá-la ou, então, desistir. Por aí se deduz quanto é destituída de fundamento psicológico essa aconselhada INDICAÇÃO prévia, a PRIMEIRA, que se tornou tabu em nossas escolas. A vivacidade dos alunos vai-se da dificuldade, como temos reparado, resolvendo primeiro o problema para depois formar a equação indicadora e se salva da "nota baixa" que aquela "falha" sempre acarreta. Quem quer que tenha estudado algo da moderna psicologia educacional não poderia, em absoluto, concordar com tão impertinente e absurda exigência.


Em suma, as quatro características do bom problema, segundo o citado programa de ensino do Distrito Federal, são estas:

- a) ser da vida real;
- b) representar situações familiares para a criança, isto é, que ela possa apreciar e compreender, por estarem no âmbito de sua observação e conhecimentos;
- c) ser variado em relação aos outros, contendo matéria diferente, no todo ou em partes, dos problemas resolvidos;
- d) ser simples e claramente enunciado, sem conter obscuridade de linguagem ou complexidade de termos técnicos.

# TRABALHOS MANUAIS COMO NECESSIDADE NO ENSINO

Prof. FRANCISCO A. M. BERNARDI

*Teatro Infantil: Fantoques e Marionetes. — Histórico, importância, técnicas, valor educativo. — "Do ponto-de-vista recreativo, o teatrinho alegre, diverte, distrai, anima, educa, e aperfeiçoa a linguagem oral, fazendo com que os alunos se expressem com naturalidade, correção e clareza". — "Nos fantoches e nas marionetes, em que o trabalho é feito às ocultas, tanto os tímidos como os demais encontram meios para pôr em execução seus pendores e virtudes naturais".*

 **TEATRO** infantil é para a criança uma necessidade?

Poderiam os professôres proceder, em suas escolas, à confecção e aplicação de fantoches e marionetes? Quais seriam as suas vantagens?

Estudaremos a situação da criança na escola. Ela em seus brinquedos, em seus afazeres, em suas obrigações, procura sempre com sua observação aguçada reproduzir, nisto ou naquilo, coisas que teve oportunidade de ver e muitas vêzes de viver. Dessa maneira é a criança uma autêntica reprodução de nossos atos e de nossos ensinamentos. Se nos interessarmos em dar-lhes uma educação aprimorada, devemos pensar da mesma maneira que elas, pois, somente assim, será possível uma compreensão integral de sua personalidade.

O teatrinho infantil nada

mais representa, para a criança, que uma simples diversão, sendo desta maneira mais acentuado o seu interesse por esta modalidade de ensino de trabalhos manuais, onde ela desenvolverá maior observação e apresentará maior entusiasmo, provindo, disso, um conhecimento mais rápido, em tempo menor, relativamente às demais disciplinas ministradas.

Ora, se o professor usar de método e souber aproveitar as oportunidades que lhe são oferecidas, introduzindo esta disciplina às demais matérias, de maneira que sirva como motivação de aulas, muito lucrará com isto.

Poderá aproveitar as demais disciplinas para, correlacionadas com esta, despertarem o gosto e a atenção da criança.

Por exemplo: Na drama-

tização de suas aulas, entrarão os fantoches e as marionetes como personagens reais e os alunos irão aproveitar mais as aulas, de disciplinas tais como sejam: História, Geografia, Aritmética. Em todas as matérias em que haja nomes e datas, fatos históricos, diálogos, acontecimentos importantes, lá estarão os fantoches e as marionetes, para despertarem o interesse das crianças e desempenharem suas funções como principais motivações, de aulas que, muitas vezes se tornam monótonas, por não apresentarem, às crianças, um caráter objetivo e de imediata aplicação.

O professor contando com a boa vontade da classe e com a participação direta dos alunos, fará com que o interesse despertado pelos bonecos abranja, indiretamente, essas matérias provindo, daí, processos como o da globalização, dramatização, etc., que serão grandemente auxiliados em sua execução, graças à compreensão dos alunos que, despertados por um segundo interesse, irão tomar conhecimento mais amplo destes métodos.

O próprio professor achará mais interessante ministrar suas aulas com o auxílio de motivações como estas.

Dessa maneira os fantoches e as marionetes se transferem do campo do aluno para o do professor que, ao verificar seu êxito, sentirá uma nova esperança em seus pupilos e uma autoconfiança em seus métodos, provindo disso,

aulas melhores e mais claras, sendo empregadas à altura das necessidades da criança.

Do ponto-de-vista recreativo, o teatrinho alegre, divertido, distrai, anima, educa e aperfeiçoa a linguagem oral, fazendo com que os alunos se expressem com naturalidade, correção e clareza.

A criança vivendo os papéis dos personagens, pois é necessário vivê-los para poder representar a contento, compreendendo-os, virá a amá-los e, dessa maneira, realizá-los-á com perfeição absoluta.

Como instrumento de trabalho ele dá à criança oportunidade de participar de peças conforme seus gostos, capacidades e inclinações. Põe em jogo sua capacidade criadora, sua imaginação, levando-a a criar, contar e escrever histórias tiradas de seu pequeno mundo de fantasias.

## HISTÓRICO

Na maior parte dos países europeus as marionetes e os fantoches são considerados até hoje como parte da velha arte e tradição.

No norte do Brasil, fala-se muito nos fantoches denominados "Mamolengos", trazidos pelos holandeses em 1624, para Pernambuco, quando estes invadiram aquele Estado.

Ele tem sido introduzido nas escolas como recurso didático, servindo para enriquecer o trabalho de novas formas pelo aproveitamento de uma atividade que é, ao mesmo tempo, sugestiva e educadora. O seu aspecto educacio-

nal põe a criança num ambiente de alegria e a faz alcançar certos valores: sociais, culturais e estéticos.

## 1.ª TÉCNICA

Para a confecção de uma cabeça de marionete, usam-se:

1.º) 4 xicaras (das de chá) de serragem de lixadeira;

2.º) 1 xicara de goma de farinha de trigo ou polvilho, bem consistente.

3.º) 1 colher (das de sopa) de gesso;

4.º) 2 colheres (das de chá) de bórax.

### Modo de preparar a massa:

Junta-se ao grude, aos poucos, serragem com gesso e bórax misturados. Amassa-se até ficar uma massa homogênea, fácil de se modelar. Se a mesma ressecar muito, acrescenta-se goma.

### Confecção da cabeça:

Amassa-se na extremidade de uma haste de madeira de 1,5 cm. de diâmetro por 25 de comprimento, um pouco de algodão embebido em goma (grude). Sobre esta extremidade coloca-se um pouco de massa dando-se a forma da cabeça, modelando-se o rosto e colocando-se as orelhas. Depois de seca, pinta-se com guache, anilina dissolvida em cola de madeira, óleo, etc.

## 2.ª TÉCNICA

Para a confecção de uma cabeça de fantoche, usam-se:

1) Pedacinhos de papel,

embebidos em água. Esses papéis deverão permanecer, no mínimo, três dias de molho.

2) Em seguida fervem-se durante duas horas. Recorre-se à água, aos poucos, e bate-se-os numa tábua.

3) Quando estiverem os jornais bem desmanchados, expremem-se num pano e junta-se a esta massa de papel a goma (goma consistente de farinha de trigo ou de polvilho).

4) Bate-se novamente na tábua, até ficar a massa bem fria.

### Confecção da cabeça:

1 — É feita sobre uma bola de papel (jornal) picado, coberta por um papel mais ou menos resistente.

2 — Esta bola de papel é presa a uma hastezinha de madeira, cuja ponta se enterra na areia.

3 — Deixa-se exposta ao ar para secar, ou leva-se ao forno.

4 — Depois de bem seca, retira-se a haste e com o auxílio de uma tesoura ou pinça retira-se o papel picado que pode ser umidecido com um pouco d'água.

Na feitura dos fantoches e marionetes não é necessário empregar a nossa habilidade a ponto de dar à fisionomia traços delicados. Esses traços serão tipos caricaturas, e quanto mais grotescos melhor.

## VESTIMENTAS

A parte de vestimentas é muito importante, pois é, por

assim dizer, o retoque final dos fantoches e parcial das marionetes.

Nos fantoches essas vestimentas deverão ser folgadas e não há necessidade de se fazer o corpo, do boneco, para que as crianças tenham a facilidade de manejá-los.

Nas marionetes deverão obedecer a proporção dos corpos e as formas que lhe quisermos dar.

### CORPO DA MARIONETE

Este deverá ser enquadrado em proporções e deve-se usar acima de tudo a lógica.

Por exemplo: — Supondo que a cabeça da marionete tem a altura de 20 centímetros, daremos para as distâncias entre os ombros e o pescoço 20 centímetros para cada lado, porque se inclinarmos a cabeça para a esquerda ou para a direita notaremos que irá encontrar a linha que passa pelos ombros.

Assim, usando de lógica, chegaremos a proporções mais ou menos exatas do corpo da marionete que iremos executar.

### PALCO

Para o teatro de fantoches há vários tipos de palco.

Deverá ser um pequeno caixote, convenientemente preparado e colocado sobre u'a mesa. Pode ser utilizado, também, um biombo. Neste, a abertura que servirá de boca-de-cena deve ficar um pouco acima da cabeça dos que vão trabalhar para que não se veja quem está atrás do biombo.

### VANTAGENS DESTES TIPO DE TEATRO

Segundo a professora M. Freda, poderemos observar que os valores auferidos com esta forma de trabalho são, não só do ponto-de-vista intelectual, como, também, social, emocional e recreativo.

Nos fantoches e nas marionetes, em que o trabalho é às ocultas, tanto os tímidos como os demais encontram meios para pôr em execução seus pendores e virtudes naturais.

A criança ganha confiança em si, vencendo a sua timidez.

# O MÉTODO MONTESSORI

PROF. PAULO SONNEWEND

*Uma notícia sobre Montessori — vida, formação e estudos. — Os princípios do sistema Montessori: A Liberdade, A Atividade, A Individualidade. Considerações gerais.*

I. A ATUAÇÃO DE MONTESSORI — Maria Montessori (1870-1952) nasceu em Chiaravalle, próximo de Roma. Originária de família modesta, à custa de dificuldades e esforços, conquistou, em 1894, o título de doutora em Medicina pela Universidade de Roma, sendo digno de nota o fato de ter sido a primeira mulher italiana a obter esse grau. Em seguida, passou a ajudante na clínica psiquiátrica da Universidade por onde se formou, tendo, por conseguinte, oportunidade de se pôr em contacto com crianças anormais. Conhecedora e estudiosa dos trabalhos de Itard e Séguin, participando, em 1898, do Congresso Pedagógico de Turim, ao qual concorreram cerca de três mil educadores, propôs um método de educação moral para anormais. O Ministro da Instrução, Sr. Guido Bacelli, encarregou-a de fazer conferências, em Roma, a professores, acêrca da educação de crianças deficientes. Dêste curso resultou a Escola Normal Ortofrênica, dirigida durante dois anos por Montessori. Integrava o estabelecimento uma classe para alunos externos, da qual faziam parte os menores tidos como ineducáveis pelas escolas comuns. A Escola Normal Ortofrênica transformou-se em Instituto Pedagógico, que abrigou também as crianças do manicômio de Roma. De 1898 a 1900, a educadora entregou-se com zelo ao cuidado dos "atrasados", como também ao preparo de seus professores. Convicta ficou Montessori de que suas práticas podiam ser aplicadas a normais, e, por isso, além de se aprofundar no estudo da ortofrenia pedagógica, dedicou-se ao estudo da Pedagogia comum, terminando por matricular-se na Faculdade de Filosofia, da Universidade de Roma. Ao mesmo tempo que fazia seu curso, seguia os processos de ensino em voga nas escolas e delas colhia dados referentes à Antropologia Pedagógica, disciplina que, finalmente, em curso livre, lecionou na referida Universidade. O desejo que alimentava de aplicar seu método a crianças normais foi satisfeito e, para isso, não deixou de concorrer o acaso. O Ins-





