

[illegible]

gua, podem ser vernáculos, latinos e gregos, sendo raros os prefixos originados de outras linguas, entre os quaes o mais abundante é o artigo *al*, do arabe.

Nos exemplos subsequentes encontramos o prefixo vernáculo *bem* com seus equivalentes *bene*, latino, e *eu*, grego: *bemfazer*, *benefício*; *bemonte*, *euphonia*. Ha compostos, que são formados por mais de um prefixo: *antepensativo*, *incompartível*. Deparam-se-nos prefixos expletivos, que não modificam o radical: *cascar* ou *descascar* uma laranja.

Os compostos por juxtaposição formam-se, em geral de elementos vernáculos, como *passo-tempo*, ou elementos latinos, como *agricultura*, ou de elementos gregos, como *biographia*. Alguns são formados de locuções ou de proposições: *pão-de-lá*, *bem-tem*, *Bibliotheca*, onde

ora, os achamos: e palavra composta de *bilitio*, livro, e *theica*, demônio. *Philitropo*, de *philo*, amigo, e *anthropo*, homem, apresentase também na forma *anthrophilicula*. Considera-se de feito, ao qual se dá o nome de *hybridismo*, a formação de vocabulos providos de linguas diversas; em vez de *epolatritia*, onde ha um elemento latino e outro grego, diga-se *autolatritia*, com os elementos gregos.

De compostos aglutinados já se offereceram exemplos na referencia feita ao dicionario etymologico.

As seguintes expressões adjetivas são realmente interessantes, porque apresentam formas de *locução, de juxtaposto* e de *aglutinado*: este outro, este-outro, estoutro, estoutro; este outro, esse-outro, ess'outro, essoutro; aquele

gua, podem ser vernáculos, latinos e gregos, sendo raros os prefixos originados de outras linguas, entre os quaes o mais abundante é o artigo *al*, do arabe.

Os compostos por juxtaposição formam-se, em geral de elementos vernáculos, como *passo-tempo*, ou elementos latinos, como *agricultura*, ou de elementos gregos, como *biographia*. Alguns são formados de locuções ou de proposições: *pão-de-lá*, *bem-tem*, *Bibliotheca*, onde

De compostos aglutinados já se offereceram exemplos na referencia feita ao dicionario etymologico.

As seguintes expressões adjetivas são realmente interessantes, porque apresentam formas de *locução, de juxtaposto* e de *aglutinado*: este outro, este-outro, estoutro, estoutro; este outro, esse-outro, ess'outro, essoutro; aquele

Neologismos e outros

Neologismos e outros

Com o extraordinário progresso da época actual, em que as invenções e as descobertas se sucedem em todos os ramos da actividade humana, os neologismos têm alcançado naturalmente considerável importância. Cumpre aos estudiosos acompanhá-los em a nossa língua, o que nem sempre é fácil, porquanto não se trata de colligi-los, pelo menos, annualmente.

Se a aviação, a conquista dos ares, nos tem trazido grande copia de

palavras novas, como *velivolo*, nome dado por Gabriel d'Annunzio a todos os aparelhos de voar, e mais estes, entre outros: *aeroclub*, *aerodromo*, *aeronauta*, *aeronaute*, *aeroplano*, *biplano*, *dirigivel*, *hydroavião*, *hydroplano*, *monoplano*, *zeppelin*. A's vezes como se ha uma luta de neologismos, sahindo todos os vencedores conforme se pode notar: *filia*, a palavra popular; *film*, o vocabulo inglez, com o seu derivado *filmear*; *pelicula*, o termo erudito. O novo cinema, que ha poucos dias foi inaugurado no Rio, já possui tres designações neologicas: *cinema falado*, *cinema sonoro*, *cinema sincronizado*.

Aparecem, em grande numero, os neologismos verbaes: *utilitar*, *effectivar*, *flicabilizar*, *intensificar*, *pormenorizar*, *radiographar*, *salutarizar*, *silenciar*, *vernacularizar*, *vitularizar*, etc.

Tem certa utilidade o estudo dos archaismos, principalmente daquelles que subsistem na linguagem historica, por exemplo, *anagnosta*, escravo romano que lia durante as refeições dos senhores. Caso interessante é o da super-abundancia ressanate é o da super-abundancia synonymica, que ao mesmo tempo traz neologismos e produz archaismos: *avartose* é nova denominação da syphilis, que tem estes synonymos archaicos e não archaicos, conforme Candido de Figueiredo: *peste indica*, *mida*, *mal americano*, *gallinco*, *mal napolitano*, *lues*, *mal germoico*, *mal dos christãos*, *mal germanico*, *mal polaco*, *mal canadense*, *mal escocês*, *mal turco*, *mal de S. Job*, etc.

No que concerne a brasileiros, vão apparecendo não poucos trabalhos de valor, como o "Novo Dicionario Nacional", de Carlos Teschauer, o "Dicionario de Brasileirismos", de Rodolpho Garcia, o "Vocabulario Sul-Rio-Grandense", de Romagosa Corrêa.

Não faltam trabalhos sobre estrangeirismos e sobre termos te-

chnicos, que podem ser consultados com proveito.

Em referencia aos termos da lingua, ainda não ti pomos de um bom dicionario. Existem, no entanto, algumas contribuições valiosas para esse fim, sendo uma dellas "A Gria Portuguesa", de Alberto Bessa.

Uma parte do vocabulario, que não deve ficar esquecida, é o estudo dos homonymos, homophones, homographos e paronymos. Basta apresentar um exemplo de cada classe para se ver a utilidade desse estudo: *manga*, parte da vestimenta; *manga*, fruto, da mangueira; *coser*, costurar, e *cozer*, cozinhar; *sabia*, feminino de sabio; *sabão*, do verbo saber; *sabão*, passarinho; *deferir*, conceder, e *differir*, adiar.

Não temos um dicionario pedagogico, nem se sabe quando poderemos ter-o. A meu ver, seria de grande alcance para a instrução primaria e normal de Minas a edição de um dicionario da actual reforma do ensino, onde o professor pudesse encontrar facilmente todos os pontos relativos á organização escolar de nosso Estado.

A publicação lembrada, mais ainda do que os grammars e os regulamentos, apresentaria a reforma por um modo pratico, inteiramente novo, capaz de despertar o interesse do magisterio e guiar com toda a segurança.

6.ª AULA

Devemos ter a lingua patria em conta de um instrumento de progresso, de um meio de colaboração no desenvolvimento social. É necessario que o povo aprenda a falar, a ler, a escrever, a entender a lingua, para ao mesmo tempo aprender a pensar, a relacionar-se, a agir, em oem da vida nacional. Cumpre elevar o nosso idioma á categoria de serviço publico, tratando-se delle como presente, da mente se trata da instrução, da hygiene, da justiça e de outros ser-

viços. Na Secretaria do Interior conviria crear-se a secção da lingua patria, incumbida de organizar e de inspecionar o seu ensino, nos diversos cursos maritimos pelo Estado, facilitando e arimando o mais possivel o estudo da mesma.

Importa considerar a lingua, não mais como um mero estudo philologico ou litterario, porém, acima de tudo, como propriedade do povo, como machina que precisa de ser cada vez mais aperfeçoada, afim de adaptar-se á marcha da civilização, acompanhando-a de perto como servidora prestimosa.

Ora, essa machina que é a lingua patria, indispensavel á cultura e ao progresso nacional, tem uma peça defeituosa, que difficulta, nas escolas, o ensino da leitura e da escripta, e que aos proprios intellectuaes costuma causar difficuldades. É a orthographia desorganizada que ella possui, inteiramente caprichosa, a querer conciliar esse passado, a quem chama etymologia, com o anseio de singularidade e de rapidez, que caracteriza a época actual. Dahi, a questão orthographica, como uma interrogação permanente, que jamais recebe resposta.

Questão orthographica

Consultando o Dicionario de Figueiredo, ultima edição, que é sem duvida, sob o aspecto phonologico, o melhor trabalho de nossa lingua, ali encontramos a questão orthographica em toda a sua evidencia.

Consigna o illustre lexicographo as seguintes phrasis: *amigdal*, *amigdal*, *amidal*, *amadas*, *amais*, *amais*; *chrysallida*, *cristallida*, *crisallida*; *gymnasio*, *gymnasio*, *gymnasio*; *innocuo*, *innocuo*, *innocuo*; *logorheia*, *logorheia*, *logorheia*; *nephelobato*, *nefelobato*, *nefelobato*; *rachitismo*, *rachitismo*, *rachitismo*; *thesouro*, *tesouro*, *tesouro*. Si é difficil aprender uma orthographia, quão mais difficil não será aprender as tres graphias, que

acabam de ser apresentadas, de cada uma das referidas palavras! O mesmo dicionario recommenda como melhores as formas *pre-gunia*, *reposta*, *gafaro*, *capato*, *simplez*, *tegeia*, *tejoia*, *visconde*, em vez de *pergunta*, *resposta*, *safaro*, *safato*, *simples*, *tigela*, *tiolo*, *visconde*. Não será isso anarchizar ainda mais a confusão orthographica?

Nem se pode negar a influencia da orthographia no ensino da leitura e da escripta. Por exemplo, nas palavras assim escriptas, — *flicado*, *includavel*, *ocasio*, *psalmo*, *retorica*, *sabbado*, *safecção*, *viducto*, a aprendizagem torna-se evidentemente mais difficil, por causa das letras mudas, do que nas mesmas palavras graphadas: *flicado*, *includavel*, *ocasio*, *salmo*, *retorica*, *sabado*, *sangão*, *viaducto*.

Dir-se-á que, neste caso, devemos proscrever as consoantes dobradas. Sem duvida, e o citado dicionario concorda com isso, registrando as escriptas: *abade*, *aceitar*, *adicionar*, *afeição*, *agravo*, *ativar*, *avancio*, *aprender*, *atenção*. Uma das maiores autoridades em orthographia, Gonçalves Viana, assim se expressa: "As unicas letras dobradas que têm razão de ser, em portuguez, são *rr*, *ss*, *mm*, *nn*, entre vogaes, e ainda *cc*, confor-me os exemplos: *carro*, *cassa*, *immigrar*, *emastrear*, *cocção*, *differentes*, de *carro*, *casa*, *immigrar*, *energia*, *loção*, *ambiciona*".

Mas, como resolver a questão orthographica, estabelecendo regras, que não constituem innovações completas, antes venham sancionar usos existentes, apenas com preferencia de uma forma ás outras, a effeito de serem assim facilmente admitidas?

Concretizarei minha resposta em um caso, que passo a referir. Para resolver sobre a preferencia da graphia *an* ou *a* final, primeiramente observei, no Dicionario de Figueiredo, todas as palavras assim terminadas. Destarte, verifiquei que elle admite as duas graphias finaes em todos os vocabu-

los, menos nos seguintes, onde só admite *an*: *Canaan*, *clangan* (abreviatura de *grande*), *nhan*, *Pan*, *picaman*, *rataplan*, *Satan*, *tantan*, *titan*, etc. Como syllaba final, a graphia *an* é, portanto, mais generalizada do que a outra, mais syllabas iniciais e metra. Nas syllabas iniciais e metra, bem sabemos que ella é exclusivamente empregada. Está eleita, por conseguinte, com grande maioria. Haverá incompatibilidade que venha obstar ao seu reconhecimento? Sim, á serviria para indicar a syllaba tónica, e *an* para designar a atona, facilitando a pronuncia. O argumento não co-lhe, visto só existirem tres palavras terminadas em *an* atono (*ofan*, *doiman*, *irman*) não causando, por esse motivo, difficuldade prosodica escrevel-as todas do mesmo modo.

Realizei em certo tempo, o que precisa de ratificação, a seguinte estatística: 84 % de vocabulos finalizados em *ão*, conforme a palavra *caução*: 6 % a graphia *ção*, segundo o substantivo *ação*: 4 % *ão*, como em *pensão*: 4 % *ção*, no exemplo *cação*: 2 % a *ção*, *transcripção*. Uma estatística assim organizada com as respectivas palavras, parece-me servir de ponto de partida para o estudo de cada caso orthographico.

Estudando as graphias, cumpre-nos attender á prosodia e aos signaes orthographicos. Do texto re-salta o sentido da palavra, sendo excusado differenciar na escripta significados differentes, como pena e penna. A palavra ponto, por exemplo, conservando a mesma forma, tem quarenta e uma accepções.

Resume-se o nosso problema má-ximo em instruir e educar o moço. Urge resolvê-lo, visto que nesse ponto nos achamos distanciados de outros paizes. O principio do problema está em ensinar a ler, e tu-mo que se fizer nesse sentido i-e-presentará trabalho de benemerencia. A orthographia que temos necessita de simplificação, de re-

gularidade, de systematização, para melhor servir ás nossas escolas.

Já pensei de modo diverso em outro tempo, por julgar que a questão orthographica era exclusivamente philologica, devendo ser orientada pelo espirito de conciliação entre a etymologia e a prosodia. Hoje eu a encaro principalmente como problema de ordem social e economica. As idéas e as respectivas expressões, que constituem a lingua, influenciando a vida intellectual, podem ampliar a nossa capacidade de acção, não só para servir o progresso da sociedade, mas tambem para valorizar a riqueza publica.

Sera exequível e aceitavel a reforma da orthographia? Desde que ella seja necessaria á instrucção do povo, tanto basta para ser effectuada. Quando se decretou a reforma do ensino, não se discutiu primeiramente a sua exequibilidade e acceptação. Era imprescindivel ás nossas escolas, estivessem ou não estivessem os professores habilitados para executá-la. A reforma orthographica não é mais difficil do que a reforma do ensino. Em parte, ella já se acha es-tudada, como se sabe.

O primeiro passo da reforma orthographica, que deveria ser dado desde já, por meio de um acto official, consiste em fixar a graphia do nome do nosso paiz.

E' bem de ver que da reforma referida ha de fazer parte a publicação de um vocabulario, contendo todas as palavras da lingua, tão somente com a sua graphia, unica para cada vocabulo.

Não é possivel, em uma simples aula, ventilar toda a questão orthographica. Eu quiz apenas focalizar-a mais uma vez, procurando mostrar que ella se impõe á nossa attenção e está longe de constituir um problema insolvel.

Ha alguns erros orthographicos, que, fóra de qualquer reforma, precisam de ser corrigidos, como os seguintes: *advinhar*, *annel*, *Bue-*

no Ayres, cathegoria, Chanaan, christal, Colyseu, condicção, dansa, despeza, estadual, esplendido, expontaneo, Hespanha, Hortencia, Jayme, litterato, lyrio, nacionalisar, obsecar, passeiar, poude, sachristão, sepulchro, solemne, veu; — em logar das formas correctas, que são estas: *advinhar*, *anel*, *Buenos Aires*, *cathegoria*, *Canaan*, *crystal*, *Colyseu*, *condicção*, *dansa*, *despesa*, *estadual*, *esplendido*, *espontaneo*, *Espanha*, *Hortensia*, *Jayme*, *litterato*, *lyrio*, *nacionalizar*, *obsecar*, *passear*, *pode*, *sacristão*, *sepulchro*, *solemne*, *veio*.

Vou apresentar algumas regras, que, a meu juizo, podem ser applicadas na reforma da orthographia.

Regras orthographicas:

1. A voz i é representada pela vogal e na terminação dos vocabulos que não são agudos: *classe*, *grande*, *marre*. (As excepções, que poderia haver, incluir-se-iam nessa regra, como *beribere*, *cande*, *quase*, *jure*, *tilbure*).

2. O phonema u quando é atonico final, representa-se pela vogal o: *sobrado*, *bello*, *povo*. (Descrevet-se-la *tribo*, alias, de accordo com a graphia antiga).

3. A graphia *an* é sempre representada desse modo: *antes*, *durante*, *manhan*.

4. O ditongo *au* apparece sempre com esta graphia: *aula*, *sarau*, *Manaus*. Exceptuam-se a construcção *ao* e o substantivo *chaos*.

5. Seja graphado eu o ditongo *eu*, e *eo* o ditongo final *eu*: *cupapia*, *farmaceutico*, *mausen*, *judeus*; *fojario*, *mausoleo*, *neo-latino*.

6. O ditongo *é* *iu*, o hiato *é* *io*: *riu*, *sentra*; *rio*, *desafio*.

7. O ditongo *ão* será *am*, quando fór atono, e *ao*, quando fór tónico: *amaran*, *sotam*, *Christovam*, *amarão*, *botão*, *Salomão*.

8. O grupo vocalico *eia*, na terminação dos vocabulos, será escri-

pto *éa*, si o e fór aberto, e *eia*, si fór fechado: *epopéa*, *Guiléa*, *Enéas*, *ceia*, *aldeia*, *aformoséa*.

9. Escrever com z os suffixos diminutivos *zinho*, *zinha*, *zilo*, *zito*: *peezinho*, *florzinha*, *animazito*, *aveezita*, *coraçoezinho*. — Não confundir esses suffixos com os seus synonymos *inho*, *inha*, *ito*, *itia*: *passarinho*, *colherinha*, *livrito*, *senhorita*. A's vezes apparecem as letras s e z, mas pertencentes ao radical: *bolsinho*, *mesinha*, *lapizito*, *casita*; *vapazinho*, *crúzinha*, *rapazito*, *francezita*. Comparam-se *pé-zinho*, de peso, e *peezinho*, de pé.

10. Substituição do y por i em todas as palavras: *crystal*, *cisme*, *tupi*.

11. Substituição de ph por f: *grafico*, *fosforo*, *fisica*. Note-se que a tendencia actual é esta, conforme os exemplos: *Delfim*, *fantasia*, *fantasmagoria*, *frase*, *frenesim*, *orfan*.

12. Supressão de h nos grupos *dh*, *rh*, *th*, *sh*: *dalia*, *aderr*, *reumatismo*, *retorica*, *teatro*, *methodo*; *exalar*, *exortor*.

HISTORIA DA EDUCACAO

1.ª CONFERENCIA

Pedagogia mongolica

O sr. dr. Mario Casasanta, inspector geral da Instrucção, iniciou um curso de historia da educação, que comprehenderá cerca de seis conferencias, só estudando a obra daquelles pedagogos e a obra educativa daquelles paizes que vem, através do tempo, concebendo a educação — desenvolvimento.

Accentuou a principio a necessidade de se conhecer a obra dos antepassados, porque a historia não é mais que um repositório de experiencias e de problemas resvivos, que nos póde proporcionar soluções aos problemas presentes.

Afirmou que de nada valia avultarmos, por nós próprios, soluções aos vários problemas que se nos anteparam, quando elles já se acham resolvidos, como não seria de utilidade descobrir um indivíduo a vaccina ou a bussola, por exemplo. Revelaria tal descoberta um espirito superior, mas inútil para a collectividade.

Combateu o empirismo na educação, mostrando as consequências graves que procedem dos malos processos de ensino.

Entrando no assumpto do dia, disse que ia estudar a pedagogia dos chinezes e dos japonezes, a pedagogia mongolica, no que ella tem de proprio e caracteristico. E o facto é justamente o contrario dos novos ideaes da educação — desenvolvimento.

Frisou que os chinezes abusam da memoria; que não ha, no aprendizado da leitura, ligação entre o symbolo e o sentido; que os exames são rigorosissimos; que ha o bem de, através desses exames, os pobres alcançarem os maiores cargos; que os chinezes, outr'ora em grande progresso, se estagnaram de repente, deixando de acompanhar a corrente da civilização; que o seu systema educativo, regulamentando minudamente as occupações dos homens, toda a sua vida moral, intellectual e physica, legislando sobre os menores actos — abafa de todo a iniciativa, o raciocinio, as funções superiores do espirito e, por outro lado, suscita a dissimulação, a falsidade, o espirito de imitação e a memoria.

Estudou a organização pedagogica da China e do Japão, isto é, a antiga organização, achando facil a assimilação dos ideaes da civilização occidental, porque, como frisou, não ha entre os chinezes taes distincções de casta que impeçam que os pobres subam aos postos mais elevados.

Indigitou os pontos de contacto que ha entre essa educação e varios aspectos da nossa, como o amor

apaixonado pela forma, com desprezo da significação das palavras, o emprego desarrazado da memoria e a submissão incondicional ás exigencias da moda, entre nós.

Deu exemplos de perguntas de exames (que são formidavelmente rigorosas), colhidos na celebre obra de Martin sobre os processos de ensino na China e deu varios extractos de Confucio, para comprovar a que minucias da vida domestica desceu o legislador.

Resumiu os defeitos do ensino mongolico, commettendo, por fim, o aserto de Dittes: "O methodo pedagogico dos chinezes consiste, não em desenvolver, mas em communcar".

2.ª CONFERENCIA

A educação da Grecia

Proseguindo no seu curso, o dr. Mario Casassanta teve ensejo de fazer uma conferencia sobre a educação na Grecia, continuando o rapido curso que, sobre a evolução do verdadeiro conceito da educação, através dos tempos, vem fazendo, aos sabbados, aos assistentes technicos.

Estudou a formação e o aparecimento da civilização grega, tão elevada e tão humana, no seio das civilizações suas contemporaneas, tão materiaes, supersticiosas e egoisticas, e disse que bem podia deprehender-se a differença entre o grego e os orientaes, pondo em paralelo Solon e Grésio, conforme nos mostra Plutarcho, na vida de Solon. São dois tipos da humanidade inteiramente differentes.

Acha que a civilização grega é parte e producto do meio physico, parte pela situação geographica e extensão de costas, parte por ter-se constituido em verdadeiro emporio, onde o commercio estrangeiro encontrava liberdade e segurança.

Por outro lado, as figuras centrais da cultura e da politica grega, pelo que se induz das suas bió-

graphias, formaram o seu espirito na consideração e no estudo das civilizações coevas, por onde andaram em longa e laboriosa peregrinação, como Lycurgo, que esteve em Creta, na Asia e mesmo no Egypto, na Syria e na Siberia, ou como Solon, que esteve no Egypto, em Chypre e na Lydia, como Platão, que estudou em Megara, em Cirene, no Egypto, na Italia Meridional e na Sicilia, ou como Pithagoras, que viajou, por muito tempo, através do Egypto e da Asia, e, por, através de Creta, passou por Sparta, onde se familiarizou com a educação de Lycurgo, até passar em Crotona, seu centro de trabalho.

D'vive se conclue que o que houve de melhor em outras civilizações foi aproveitado pelos gregos, num admiravel labor de abelhas, mercê do intenso intercambio que mantiveram com os outros povos, mercê do alto senso de seus filhos e liberalismo de suas instituições.

Passando a tratar propriamente dos caracteristicos da educação grega, afirmou o orador que o ideal dessa educação consistia no pleno desenvolvimento do homem, sob todos os seus aspectos. Saude e energia physica, mental e moral. Bom e bello se traduzia pela mesma palavra e eram conceitos inseparáveis.

Não havia, entretanto, perfeita igualdade de processos em todas as cidades gregas e dois centros devem ser particularmente estudados: Sparta e Athenas.

Quanto a Sparta, foram-lhe analysadas as principais instituições, a vida e a obra de Lycurgo, a vida sobria, a aptidão guerreira, a coragem, a lealdade, a disciplina, a severa formação moral, a educação, que o orador reputa superior a atheniense, bem que lá não houvesse eruditos como em Athenas, a organização social, o systema monetario, o laconismo, a cultura do silencio. Os spartanos cultivavam, com especial cuidado o julgamento e si não tinham sabios propria-

mente, verdadeiras torres abarrotadas de sabedoria, tinham o desvio do envolvimento intellectual maior do que os athenienses e eram mais aptos para resolverem os problemas da vida.

Estudada a vida de Lycurgo, esboçou a vida de Pithagoras, em rapidas palavras, filiando-o a corrente educativa dos dorios, comquanto fosse natural de Samos.

Quanto a Athenas, estudou a obra de Solon, cujo perfil traçou ligeiramente, resumindo qual era a antiga e qual foi a nova organização. Pôz em paralelo Sparta e Athenas, accentuando as differenças que havia entre uma e outra civilização.

Disse o que se fazia pela educação da infancia e da mocidade e passou a considerar os grandes pedagogos da Grecia: Socrates, Platão, Aristoteles, Xenophonte.

Expoz o que foi a vida de Socrates, typo superior de sabedoria e de humanidade. Guerreiro, esculptor, cidadão, professor, reverente para com os deuses, humilde para com os homens, a sua passagem pela terra modificou o itinerario da civilização. Partindo do conceito de que nada sabia e de que só era certo o que toda a gente tinha por certo, Socrates percorria as ruas, os gymnasios, as officinas, toda a cidade, emfim, inquirindo, perguntando, discutindo: *recollendo*. Genio da interrogação e do dialogo, conforme se lhe tem chamado, pôde ser tambem considerado como o genio do senso commun.

Ninguém, como Socrates, cultivou tão bem o senso commun. Nada que ultrapassasse as raais desse senso commun o seduzia. Não queria que se transmittissem conhecimentos meramente theoreticos, os motivos ultimos e profundos das coisas, mas só queria saber aquillo que tivesse uma applicação pratica.

"Aconselhava a seus discipulos, diz Xenophonte, que aprendessem da geometria o que bastasse para saberem medir um terreno, da as-

ideias: guerreavam bem, construíam bem, falavam claro, pensavam justamente, cantavam certo e eram inextinguíveis agricultores.

A partir do meado do III século antes de Christo, deu-se a intrusão das idéas e dos homens gregos na vida romana, intrusão essa que parece ao orador a principal causa da decadência do império romano, porque foi o fermento da ruína atraindo nas fontes da vida do império, que era o lar doméstico. A mãe romana, a matrona que tinha um lugar tão relevante no lar e cujo maior elogio consistia no doce epitáfio de sua sepultura: "Ficou em casa, fiou-lã", foi substituída no seu papel de educadora por escravos e escravos gregos, corruptos e corruptores, que mudaram radicalmente a primitiva orientação. Apareceram numerosos professores gregos e instituiu-se uma espécie de hierarquia no ensino, pois as crianças passavam do primeiro mestre, que as ensinava a ler, escrever e contar, ao grammatice, que as ensinava a escrever e a falar a língua e a interpretar os poetas e finalmente ao rhetor, que lhes ensinava a oratória, fim principal da educação.

Commentou varias particularidades do ensino, como o modo de se ensinar a ler, o ensino da tabuada, que era cantada como ha pouco tempo, num tom de voz a que Santo Agostinho chamava "canto odioso", os castigos corporaes, etc. Era tal o barulho dos cantos repetidos, que Marcial diz que era impossível viver em Roma, de dia, por causa das escolas, e de noite, por causa dos padeiros.

Passando, depois, a estudar as principaes figuras do ensino, teve o orador algumas considerações sobre os conceitos pedagogicos de Terêncio Varrão, Cícero, Seneca e notadamente sobre a personalidade de Quintiliano, cuja obra sobre a oratória constitue um completo tratado de educação.

Assinalou os principaes problemas avertidos e solucionados por

romanos, no que estes achavam útil e pratico.

Dois períodos podem ser considerados na historia da educação de Roma: um anterior e outro posterior à conquista da Grecia pelos romanos. No seu primeiro período, de verdadeira e autêntica educação romana, as crianças eram educadas no lar por suas mães, que lhes davam até certo tempo o desenvolvimento physico e ethico, passando, depois, para as mãos dos paes, que lhes davam certa cultura intellectual e as preparavam para a vida, pela observação e pela experiencia.

Aprendiam-se a politica e a guerra, que eram as preoccupações fundamentais do cidadão romano, sentindo e fazendo: no forum, acompanhando as lides, no Senado, acompanhando os debates, fazendo alguns exercicios gymnasticos no Campo de Marte e tomando parte nos combates.

A instrução era deficiente e elles não tinham a preoccupação da sciencia desinteressada, mas sabiam de verdade fazer tudo aquilo de que tinham necessidade, melhor do que os grandes creadores de theorias. Assim, o stoicismo, que nasceu na Grecia, teve em Roma as suas maiores figuras, caracteres excepcionalmente talhados, que formam uma galeria incomparavel.

Ao passo que o grego, conhecendo bem a razão de ser das coisas e chegando as mais altas generalizações, era em geral medroso, desleal, dissimulado, astuto, volúvel, o romano tinha todas as virtudes sonhadas pelos gregos: eram fortes de alma e de corpo, sobrios, tenazes, leaes, valentes e justos. Pode-se dizer que essa primeira Roma, moldada na legislação de Rómulo, tinha as virtudes de Sparta, temperadas e aperfeiçoadas por um senso commun, sem igual na historia.

Nesse sentido ainda, note-se que os romanos desenvolviam extraordinariamente os conhecimentos necessarios para o triumpho de seus

tronomia o bastante para reconhecer as divisões do dia e da noite, dos mezes e do anno, para quando viajassem ou ficassem de sentinella. Desapprovava, porém, que levassem o estudo de taes sciencias até aos problemas difficeis e que se preoccupassem com pesquisas "vãs". Foi, como se vê, verdadeiro pensador pragmático.

Delle promanaram diversas escolas, porque cada discipulo encontrou precipuamente uma de suas qualidades, a não ser Platão, que teve genio bastante para comprehendel-o inteiramente e para perpetuar, como o perpetuo, nas suas obras admiraveis.

Tendo exposto a obra de Socrates e explicado os seus methodos de ensino, a ironia e a maieutica, o orador estudou ligeiramente os principaes conceitos de Platão e de Aristoteles, cujas obras recomendarão que se estudassem com cuidado, como modelos de intelligencia e de sabedoria.

3.ª CONFERENCIA

A educação romana

Na terceira conferencia, foram estudados os principaes aspectos da educação romana.

O orador começou por salientar as differenças entre o espirito grego, meditativo, que se satisfazia a si proprio, de muita vida interior, idealista, e o espirito romano, pratico e utilitario. O que aconteceu com as idéas juridicas, com a philosophia stoica e com a religião aconteceu tambem com a pedagogia. Os gregos pensavam e os romanos agiam; estes importaram doutrinas e em compensação criaram instituições para realizal-as. Elevado na Grecia, o conceito juridico foi ter em Roma a sua realidade. Tambem os grandes principios de educação concebidos por Socrates, Platão, Aristoteles, Xenophonte e outros menores, foram ter verdadeira applicação entre os

Quintiliano: Quando deve começar a educação; em que idade devem começar os estudos regulares; si se deve preferir a educação publica ou a privada; o dever de isolar a infancia das más influencias, porque as primeiras impressões se gravam profundamente, como o liquido que se vertte num vaso novo e não usado nelle se infiltra para sempre, ou como a lã que uma vez tinta nunca pode recuperar a sua cor primitiva; como se devem corrigir os principiantes; a punição e como consideral-a; e principalmente os jogos e brinquedos e a sua excepcional importancia na educação.

Terminou salientando os resultados do trabalho educativo dos romanos, que se podem resumir nos seguintes pontos, além de numerosos preceitos praticos: Continuaram os adiantamentos e as acquisições scientificas dos gregos; fixaram com certo definido de deveres e direitos dos cidadãos; crearam instituições escolares que ainda são o fundamento da actual organização de ensino; deram a educação um caracter utilitario e pratico, que se pode equiparar a orientação norte-americana de nossos dias, e contribuíram para a emancipação da mulher, elevando-a, de escrava que era entre os gregos, a matrona, comparsa do marido no governo do lar.

EDUCAÇÃO PHYSICA

1.ª AULA

O professor Renato Eloy de Andrade, disse em resumo, o seguinte, na sua primeira aula:

Convidado para dirigir as actividades dos srs. assistentes technicos no que toca á parte da educação physica, ao iniciar o trabalho, posso affirmar que as minhas pretenções não vão além das de um bem intencionado companheiro, sempre prestes a auxiliar no que estiver ao alcance dos seus conhecimentos.

Em nossas aulas, ou melhor, reuniões, porque é neste espírito que devemos considerar a nossa situação, serão acatadas todas as opiniões bem fundamentadas, assim como da minha parte, e na minha contribuição, será feito o possível para evitar insistência nos dogmas ou princípios absolutos, dos systemas preconcebidos na estreiteza das escolas, communs a qualquer ramo da sciencia e, em particular, da pedagogia, quando ainda não sancionados pela aceitação unanime na pratica, através dos seculos — como acontece com a educação physica, ainda em pleno periodo de evolução.

Nesta primeira reunião trataremos, em traços largos, do modo por que tem evoluído a Educação Physica, o que servirá de base preparatória para os estudos subsequentes, dos objectivos e relação da mesma, em auxilio á conquista dos fins propostos pela educação escolar, nos moldes da reforma vigente.

A educação physica, tal como é hoje entendida, nos centros de mais avançada cultura, é de origem relativamente recente.

Da verdade desta affirmativa temos conhecimento ao fim dos nossos trabalhos, hoje. Para isso, teremos de voltar as nossas vistas, momentaneamente, até os registos historicos afim de sabermos como surgiram, foram substituídos ou desapareceram os objectivos das praticas antigas, cujos efeitos, resistindo ao tempo, vieram exercer influencia na formação do que actualmente denominamos Educação Physica moderna.

Periodo historico — Grecia e Roma

Até o 6.º seculo A. C., a guerra e as ceremonias eram os principais factores de exercicios na Grecia. Lê-se na "Illiada" a descrição dos grandes jogos cerimoniaes de Patrocle e a pratica de actividades de fundo guerreiro.

Nos cinco seculos seguintes, mostraram notavel progresso. Intimamente ligados á educação, reconheceram, os gregos, na pratica das actividades physicas os meios de elevar o indice das qualidades physicas, moraes e intellectuales da raza.

Os romanos não seguiram as idéas e os methodos dos gregos. Para seus mostruosos espectáculos, um pequeno numero de indivíduos era altamente exercitado, para divertimento do publico.

Periodo medieval

Em geral, durante este periodo, o corpo foi objecto de desprezo. Consideravam-no a causa do mal. Isso, provavelmente, em representava a degenerescencia do periodo romano.

Somente para o fim do periodo medieval, com as necessidades creadas pelas luctas religiosas, apparece a cavalleria. Esta tornou-se a profissão das classes altas, e impuz um rigoroso exercicio á mocidade, a partir da adolescencia.

Desta ultima phase do periodo medieval, data a reintegração do lugar do corpo na educação, como sendo coisa digna de apreço.

Seculos XVII e XVIII

Nestes seculos houve accentuado movimento, por parte dos philosophos da época, que, reportando-se ao ideal grego, enviaaram esforços para identificar novamente a educação physica com a intellectual e moral. Reiniciou-se então o apelo á perfeição do corpo, como base para a saúde mental. Desta fonte promaniaram os germens que deram origem aos tres grandes "systemas" de "cultura" physica — o inglez, o allemão e o sueco — que serviram de base para a educação physica moderna, tal como é hoje, baseada em leis biologicas e psychologicas.

Os tres systemas e seus caracteristicas fundamentais

O *inglês* consistia principalmente em jogos esportivos e athleticos. Em uma palavra, reunia suas actividades em torno do elemento "ball" (bola). Tive o origem quasi que espontanea por intermedio do instincto de jogar e das emoções que proporcionavam as competições collectivas.

O *allemão* — começou com o patriótico desejo (hoje novamente em evidencia na Alemanha) — de apparellhar a mocidade para a defesa nacional. A força muscular e o manejo de armas brancas constituam seu objectivo primario.

Na totalidade, os apparelhos empregados por este systema não têm applicações anatomicas ou physiologicas uteis á educação physica. Podem servir, com certas reservas, para a "cultura" physica.

Este systema, patrocinado ainda hoje por elementos conservadores, é o responsável pela gymnastica athletica, condemnavel ao *suécico*. — Até então, o mais científico, porque tomou em consideração as necessidades do corpo, construiu apparelhos e applicou exercicios, no intuito de corrigir defeitos anatomicos e favorecer o processo physiologico. Era pauperissimo nos seus aspectos recreativos.

Educação physica moderna

Chegamos, finalmente, ao seculo XX, e ainda sob os fogos das "batalhas dos systemas", que muito antes desta época se espalharam por quasi todo o mundo civilizado.

Coube aos Estados Unidos da America do Norte a arbitragem da lucta que criou um systema, pela utilização do que de util a sciencia, na sua imparcialidade, encontrou em todos elles.

Embora a anatomia, a physiologia e, até certo ponto, a hygiene, já tivessem prescripto os inconvenientes dos methodos citados, coube á biologia explicar a relação

entre a evolução do corpo e a Educação Physica, enquanto a psychologia, da sua parte, revelava a importancia e a necessidade da plena satisfação dos impulsos instinctivos do homem, nos seus priodos predominantes nas diversas phases do desenvolvimento, por meio de actividades physicas orientadas.

Dahi, a Educação Physica dos nossos dias, ter logrado transpor os obstáculos que lhe vedaram o concerto entre as outras duas facetas da educação — moral e intellectual.

Neste ponto ficaremos por hoje, certos de que temos marcado nossa partida para os estudos futuros, sobre os meios, modos e methodos de applicação da Educação Physica ao nosso centro de interesse commum — a creança em idade escolar.

2.ª AULA

Em nossa primeira aula, com a rapidez que nos foi possível, fizemos um estudo da evolução e crises por que passou a Educação Physica desde o 6.º seculo A. C.

até encontrá-la, em nossos dias, sancionada com todo o peso das leis biologicas e psychologicas, profundamente estudadas pela civilização scientifica do nosso seculo.

Colhemos, neste estudo retrospectivo, muitas informações que servirão de advertencia para a orientação do nosso trabalho e de estímulo para constantes estudos, capazes de nos livrar da rotina ou da repetição dos mesmos erros em que cahiram os pioneiros do passado.

De hoje em diante, passaremos ao estudo da educação physica moderna, sob-seu aspecto que mais nos interessa, isto, é, no que diz respeito á escola.

Actividades naturaes e artificiaes

A educação physica escolar lança mão de dois meios para alcançar seu objectivo:

Segundo — actividades artísticas, representadas pela gymnastica, cuja base é a callisthenia, constituidas de movimentos symetricos preestabelecidos e que exigem posições controladas pela attenção e vontade focalizadas.

Estes interesses manifestam-se na infância e continuam em ordem ascendente até alcançar o máximo na juventude e depois declinam, substituídos por outros anelos superiores, segundo as etapas por que vai passando o indivíduo na sua escala da evolução.

instintivos; no entretanto, descrençou-se, completamente, da criação da escola activa para o ensino da pratica rudimentar e espontanea dos seus dictames. Consequencia: os maiores motivos de acções individuais continuam operando, inconscientemente sob o influxo das forças hereditarias não disciplinadas, e das quaes a sociedade, como factor de conducta, não participa sinão através das consequências e dissabores que causam.

Como sabemos, os impulsos naturais, ou melhor, os fundamentais, em maior ou menor grau, trazem sempre o estigma da sua origem remota; daí a imperiosa necessidade de uma orientação pedagógica que influa na natureza da criança, sempre predisposta a actuar de acordo com o meio que a consegue absorver.

Accetia a proposição, que os meios usados pela Educação Física para cooperar na arte da modelagem de toda esta matéria prima ás formas ideais da ethica social moderna?... No pateo da escola temos o nosso *atelier*. Allí se ensinam praticamente as leis cujos principiaes basicos se encontram nos codigos sociais.

Cultiva-se o espírito de cooperação e de satisfação pessoal nas competições entre grupos ou "teams"; pratica-se a cortesia que deve reinar entre companheiros e adversários; a obediência às decisões do professor em sentenças observadas, como as impostas pelas infrações das regras do jogo, são excelentes práticas para o preparo do bom cidadão.

Pelo exposto, não se deve concluir que é a pratica deste ou daquelle jogo que desenvolve ou aperfeçoa caracteres, sinão que por seu intermedio se pode exercer uma acção decisiva na formação do caracter.

Um professor de Educação Física que não utilize em sua classe as oportunidades que se lhe apresentam para influir na formação dos bons caracteres, tem seus

recursos profissionais limitados e o seu trabalho, sobre ser deficiente, é prejudicial.

Por estas razões psicológicas, aliás suficientes e outras de ordem biológica que estudaremos depois de poucos dias os jogos, competitivos activos têm um importantíssimo papel nos programas escolares.

Callisthenia

As actividades artificiaes, isto é, a gymnastica, revestem-se das mais variadas formas, cujas principaes, dentre outras, são: dansas gymnasticas, gymnastica athletica (feita em appaarehos), callisthenia, etc.,

Dentre estas, destacaremos a calistenia, para o nosso estudo, não por ter um caráter suave e adequado às condições da creança, com também porque produz um desenvolvimento muscular simétrico, envolvendo a maneira, dando ao mesmo tempo graça, elegância do talhe, beleza e harmonia às formas. A calistenia não é recreação, é trabalho. Pode ser agradável e mesmo proporcionar atrações musicais.

3.^a AULA

Início da prática

Os assistentes, com a indumentária indispensável ao trabalho, a um signal do professor, se reuniram em fileiras simples, na direção indicada, ouvindo as suas explicações, que resumimos a seguir:

A professora deve: ao coman-

lar em voz clara, firme, e em tom convincente. Deve evitar, o quanto possível, as demonstrações de impaciência, sob pena de não alcançar a sympathia, o entusiasmo e a disciplina dos seus alunos.

minos. Nas correções a fazer, não deve chamar de longe a atenção do aluno que erra. As correções devem ser feitas, à distância, quando forem imprecisas, isto é quando interessarem a muitos, e diretamente, mas não à distância, quando interessarem a poucos.

A professora de arte conservava-se calma, porém, activa. Não deixava regatear suas expensas de jubilo quando os esforços dos seus alumnos forem coroados do melhor exito. Não deverá ter a pretensão vã e absurda de que todos os seus alumnos cheguem em igual tempo a um mesmo nivel de perfeição.

O papel da callisthenia, na escola,
é triplíce:

preventivo, porque prepara o physico da creança para resistir aos prejuizos da vida sedentaria escolar, incompativel com o dynamismo proprio da infancia e porque

Na classe, tanto quanto fóra della, deverá cultivar a sympathia dos seus alumnos, afim de penetrar na intimidade de cada um, e assim poder moderar os que vibram e sen-tem com excessiva intensidade, e despertar o indolente e apathico para uma vida mais calida e expansiva.

O professor passa em seguida ao ensino e pratica dos commandos.

Explica: na callisthenia, como na marcha, as vozes de commando dividem-se em duas phases: a) voz de advertencia; b) voz de execução. Exemplifica: — *Direita* (advertencia) indicando a direcção em que deve ser feito o movimento — *volter* (execução), indicando o movimento em que deve ser executado o movimento. Particularidades do movimento. Particularidades quanto á intensidade das vozes: a voz de advertencia deve ser longa e clara, a de execução, curta e energica. Entre uma e outra deve haver um espaço de tempo sufficiente para que os alumnos se inteirem do que vão fazer. As vozes fracas e indecisas produzem execução sem vigor.

Commandos por tempo

Cada numero deve ser uma voz de execução — ex: — *por tempo á direita volter* (advertencia) — 1 — 2 (execução). Quando a execução de um movimento é mal iniciada, a professora deve mandá-lo outra vez; — a esta voz os alumnos voltam á posição inicial.

Posições de sentido

Para ordenar sentido, as vozes são: 1 — classe (advertencia) 2 — sentido (execução).

A esta voz, cada alumno assume a posição seguinte: calcanhares unidos, pontas dos pés voltada para fóra, de modo que formem um angulo pouco menor do que o recto. O peso do corpo distribuido igualmente sobre os calcanhares e as plantas dos pés, joelhos ligeiramente estendidos, braços naturalmente cahidos. Cabeça erguida, queixo

ligeiramente approximado do pescoço e o olhar para a frente.

Os srs. assistentes praticam a posição de sentido e estabelecem diferenças entre a espontaneidade da correcção da posição — *sentido*, na educação physica, e a usada da para os fins militares.

Posições de descanso

Commando: 1 — classe (advertencia) 2 — descansar (execução) ou 1 — Descan — (advertencia) 2 — sar (execução).

A esta voz, o alumno leva o pé esquerdo ao lado (passada ao lado), e as mãos para traz, apoiando-as cruzadas á altura do pulso, sobre os gúteos.

Realiza-se a pratica e o professor Renato chama a attenção dos srs. assistentes technicos sobre a diferença entre esta posição de descanso e a usada na classe militar. — Na primeira, o peso do corpo fica dividido igualmente sobre ambas as pernas, a espinha dorsal mantém a sua linha recta, ao passo que a segunda colloca o corpo em uma posição toda sinuosa, prejudicando o descanso uniforme dos musculos, a função do pulmão do lado que mantém o equilibrio, e accentuando os desvios que por acaso existam na columna vertebral.

A esta altura, o professor dirigiu algumas actividades physicas, em que tomaram parte os assistentes, com o fim de habitua-los ao trabalho em conjunto e preparal-os physicamente para os trabalhos praticos nas aulas subsequentes.

4.ª AULA

Na quarta aula, o professor estudou, com os assistentes, a marcha sob o ponto de vista da educação physica e as technicas dos movimentos callisthenicos.

A marcha tem por fim despertar e concentrar a attenção da classe, collocando-a em situação de receber e executar as ordens, seja

qual for o numero de alumnos que a constituir.

Offerece oportunidade ao professor para corrigir as suas posturas e crear nos educandos, por emulação, favoravel attitude de espirito quanto á disciplina e entusiasmo, que deverão presidir a todos os trabalhos da classe. A primeira ordem que se deve dar a uma classe é a seguinte: 1 — *em fileira* — 2 — *em rangido*. A esta voz, cada alumno toma lugar na linha indicada pelo braço direito da professora: os mais baixos á direita.

Cumprida a ordem, tem-se em forma uma fileira simples que, para ser convertida em columna simples, basta o seguinte commando: — 1 *direita* (ou esquerda); 2 — *volter*. Conhecidas a fileira e columna simples, convém saber, desde já, o que significam, como se formam e quaes os caracteristicos da fileira e columna compostas.

Fileira composta, entende-se pela formatura de duas ou mais fileiras collocadas umas á retaguarda das outras, á distancia de 70 centimetros (um passo), uma da outra e que tenha de frente (largura) uma unidade, no minimo, a mais que de fundo (comprimento).

Columna composta, entende-se pela formatura de duas ou mais columnas, collocadas umas ao lado das outras, que tenha de fundo (comprimento) numero de unidades correspondentes, ou maior ao da frente (largura).

A columna composta pode ainda ser mista (columna mista) quando as fileiras que se formam em seu corpo, na qualidade de tal, podem executar ordens de commando, isto é, quando as fileiras guardam, entre si, a distancia de tantos passos quantas forem as unidades constitutivas de cada uma. Na columna composta (sem fileiras destacadas) a distancia a ser guardada entre as suas unidades é de 70 centimetros (um passo) como acontece na columna simples, metidos do hombro do alumno da

frente, ao hombro do que se acha immediatamente á retaguarda.

Callisthenia — comprehende todos os exercicios sem ou com portateis, como sejam hastes, halteres, macas, indianas, excepto corridas e dansas gymnasticas.

Sem uma nomenclatura, tornaria-se-lhe impossivel a classificação dos movimentos, dosagem e uniformidade no ensino da callisthenia.

Assim, pois, começaremos nossos estudos sobre a nomenclatura callisthenica dividindo o corpo em: *tronco, cabeça, membros superiores e inferiores*: os membros por sua vez em:

Membros superiores: braço (do hombro ao cotovello) — *ante-braço*, (do cotovello ao pulso) — *mão*, (do pulso aos dedos) *dedos*.

Membros inferiores: — *coxa* (do quadril ao joelho) — *perna* (do joelho ao tornozelo) — *pé*.

Eixos do corpo — tomam-se tres em consideração:

1 — *Eixo vertebral* — que corresponde á columna vertebral em qualquer posição.

2 — *Eixo lateral* — que corresponde ou é paralelo á linha traçada de hombro a hombro, perpendicularmente aos eixos vertebral e lateral.

3 — *Eixo dorsal-ventral* — correspondente ou paralelo á linha traçada de frente para traz, perpendicularmente aos eixos vertebral e lateral.

Além dos eixos, tomamos em consideração tres planos:

1 — *plano lateral*, que contém os eixos vertebral e lateral;

2 — *plano antero-posterior*, que contém os eixos vertebral e dorso-ventral.

3 — *plano transverso*, contendo os eixos dorso-ventral e lateral.

5.ª AULA

O professor convidou os assistentes para se reunirem em uma sala, sem se uniformizarem, por

estar a tarde fria e não ser aproveitável, em tais condições anatómicas, o trabalho físico interrompido a todo instante para explicações, como se acontecesse quando se vai aliando a prática à teoria, em um mesmo período de aula.

Na sala, estudaram-se os planos e eixos com relação ao corpo humano e aplicados à educação física, bem como suas relações e importância quanto ao movimento e progressão nas coordenações neuromusculares. Exgotado o tema, depois de várias apreciações, feitas pelos assistentes e tendo o resultado alcançado um fim satisfatório, bastante enriquecido pela contribuição das experiências práticas e observações de todos os presentes, passou-se ao estudo da nomenclatura das posições fundamentais dos membros superiores e inferiores e dos movimentos em relação aos planos e eixos.

Posições fundamentais: denominam-se todas as em que, delas partindo, os membros superiores ou inferiores, ou a combinação destes e daqueles, o tronco se mantenha em equilíbrio no seu eixo vertebral, sempre em posição vertical.

Estas posições dividem-se, por sua vez, em duas categorias: posições simples e posições complexas. Simples, as em que o eixo vertebral se mantém imóvel, isto é, não se move em nenhum plano e só o centro de equilíbrio (como a coluna de mercúrio em um termómetro) ascende ou desce em sentido vertical. Complexas, as em que o eixo vertical se desloca em qualquer plano, sem perder a propriedade de vertical, e sua relação com tal com a coluna vertebral.

Passam, então, ao estudo da nomenclatura dos movimentos em geral, com demonstrações feitas pelo professor e interpretação dos seus assistentes, antes de qualquer insinuação por parte daquelle.

Abdução — movimento de qualquer membro em direcção opposta à linha mediana do plano anterior. **Adducção**, movimento de

qualquer membro em direcção á, ou além da linha mediana (eixo vertebral) do plano antero-posterior.

Circumducção — movimento do tronco ou qualquer membro em que a parte mais distante do centro do movimento descreve um círculo, e o proprio membro, acima do centro do movimento, descreve em cone.

Flexão: O vocabulo flexão só se applica aos membros e no uso gymnástico designa o movimento de todo ou parte do membro, na direcção em que ficar mais proximo. As flexões podem ser — *completas*, quando se flexione o membro na sua maior extensão — e *meia flexão*, quando attinge cerca de 90°.

Pender: Usa-se para designar o movimento numa articulação (coluna vertebral por exemplo).

Rotacão é o volver do tronco ou de qualquer membro sobre seu eixo maior (syn.: torsão).

Extensão, o opposto de flexão.

Com estas nove classificações de movimentos, poderemos fazer todas as combinações necessarias ao mais completo movimento de calisthenia.

Em se tratando das flexões, não vem notar a diferença entre a flexão *activa* e flexão *passiva* — flexão activa é aquella em que entram em acção os musculos flextores, deslocando o peso do proprio membro em sentido contrario á força de gravidade com extensão passiva (relaxação) dos musculos oppositores. Exemplo: flexão do antebraço — sobre o braço; os biceps contraem-se, ao passo que o triceps deve manter-se completamente passivo. Flexão passiva — quando o membro se flexiona sob a acção do seu peso, sem nenhuma actividade muscular, isto é, o membro cede accionado pelo seu proprio peso; ex.: flexão da coxa sem extensão da perna: — a perna cahirá formando um angulo recto (180° flexas), com a coxa á altura do

joelho, completamente dependurada. A flexão passiva pode ser ainda espontanea, quando os musculos flextores ficam em estado passivo e os extensores regulam a velocidade do movimento; ex.: flexão espontanea da perna e coxa até a posição de cocoras.

6.ª AULA

Nesta aula, foram estudadas as direcções dos movimentos:

Para uma orientação uniforme e precisa, quanto aos movimentos em círculo ou faixas destes, determina-se, seja em se tratando do tronco ou membros, pelo eixo em torno do qual e pelo plano em que o movimento é executado, a posição do aluno para com o relógio collocado: a) no solo e com o mostrador voltado para cima. Nesta situação, os movimentos que tenham a mesma direcção da marcha dos ponteiros, serão para a *direita*. Na direcção opposta, serão para a *esquerda*; b) o relógio collocado em frente, com o mostrador voltado para o aluno, as direcções serão as mesmas indicadas para o relógio no solo, com o mostrador voltado para cima; c) o relógio ao lado esquerdo, com o mostrador voltado para o aluno; os movimentos na direcção da marcha dos ponteiros serão para a *frente* e os oppostos para *traz*.

O relógio do lado esquerdo de terminará também os movimentos do lado direito.

7.ª AULA

As posições fundamentais na calisthenia foram, de novo, estudadas em suas particularidades e detalhes.

Como já sabemos, *posições fundamentais*, denominam-se todas as que, participando da sua formação, os membros superiores ou inferiores, ou a combinação destes e da

quelles, em qualquer plano ou direcção, o tronco mantenha seu eixo vertebral em posição vertical. Pois bem, estas posições, para fins de progressão quanto ao ensino e de accordo com as coordenações neuromusculares (similares e dissimilares) comprehendem tres grandes categorias:

1. **Posições fundamentais simples**, nas quaes o eixo vertebral se mantém imóvel, isto é, não se desloca em nenhuma direcção (plano) e só o centro de equilíbrio ascende ou desce em sentido vertical.

2. **As complexas**, em que o eixo vertebral se desloca em qualquer direcção (plano) sem perder sua propriedade vertical nem a relação que mantem com a columna. O centro de equilíbrio nestas posições desloca-se para a periphéria e os membros, com especialidade os inferiores, assumem posições dissimilares.

3. **Posições fundamentais artificiaes** nas quaes o eixo vertebral acompanha a posição tomada pela columna e o centro de equilíbrio se desloca em todas as direcções desde a nuca aos artelhos. Estas posições não têm applicação na educação physica escolar primaria.

As posições fundamentais simples são puras quando interessam aos membros superiores ou inferiores, separadamente, ex.: mãos nos quadris, braços horizontaes ao lado, etc.; ou passada ao lado — passada á frente, etc.; **são combinadas**, quando os membros superiores e inferiores assumem posições ao mesmo tempo. Ex.: passada ao lado — mãos aos quadris.

São posições fundamentais *conjugadas* as em que os membros superiores e inferiores assumem posições simultaneas em planos diferentes e com o uso do meio a fundo — flexões totaes da perna e coxa, sem que nenhum dos pés se mantenha fora do contacto com o solo.

DIA DE LEITURA

Todas as quartas-feiras, sob a direcção do sr. Mario Casasanta, os novos assistentes technicos se reúnem para o trabalho do dia de leitura.

No primeiro dia de leitura, o inspector geral da Instrução expoz largamente o que se deve entender por essa instituição e como organizar taes reuniões. Cingiu-se ao que falou, em conferencia publica, sobre o assumpto, e iniciou o dia de leitura, lendo e commentando o excellente prefacio de Ferdinand Buisson ao livro de Angelo Patri, "Vers l'école de demain".

No segundo dia de leitura, o assistente João Baptista Santiago leu

e commentou os dois primeiros capitulos da referida obra de Angelo Patri, travando-se discussão sobre os seguintes pontos: Quaes os acontecimentos e que pessoas contribuíram para a educação de Angelo Patri; a escola norte-americana de 1887 e os seus graves defeitos; como dar a um corpo docente unidade de orientação, e outras theses decorrentes da leitura.

No terceiro dia de leitura, coube á assistente senhorinha Zembla Soares de Sá ler e commentar o 3.º e 4.º capitulos da mesma obra. Discutiram-se varios pontos interessantes: a disciplina, o que é e como se consegue; o methodo; comparação entre a velha e a nova organização, etc.

Continuidade do Curso de Aperfeiçoamento, para os Assistentes Técnicos de Ensino, publicado na Revista do Ensino, n. 36, p. 59-110, em agosto de 1929:

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO

PARA ASSISTENTES TÉCNICOS DO ENSINO

As leis de ensino chegaram á regra e do conjunto de regras á grammatica.

Leis de ensino

Na aula de 5 de agosto, a professora tratou das leis de ensino, que são também as leis fundamentais de toda pedagogia.

O cerebro humano, disse, não é, como pretendia a velha philosophia, um complexo de faculdades; é, ao contrario, um todo uno, absolutamente sem compartimentos estanques.

A natureza indica, assim, ao professor sua grande missão: a de tender a facilitar o desenvolvimento physico das creanças, que lhe são confiadas, e não a desenvolver nellas determinadas faculdades.

Peço a attenção, continuou a professora, dos discentes desta aula, para os processos mnemónicos ou de absorção, tão em voga nas nossas escolas.

São processos apassivantes, aniquiladores da personalidade da creança e que todas as pedagogias hoje condemnam.

O que aprendemos, affirma convencidamente Thorndike, são as reacções que fazemos. O ensino, conseguintemente, para ser útil e não empecer o crescimento physico, tem necessariamente de ser activo.

As leis de ensino partem desta necessidade e baseiam-se no que

(AULAS DA PROFESSORA BENEDICTA VALADARES)

Methodologia

Processo do conhecimento

No impedimento da professora, o sr. dr. Mario Casasanta, inspector geral da instrução, deu uma aula de methodologia.

Consistiu no estudo do processo do conhecimento, isto é, na demorada explicação das seguintes phases: Observação e colheita de sensações pelos sentidos, comparação e generalização.

O professor provou que até mesmo os animaes irracionais fazem pequenas induções rudimentares e que o facto de se tirar uma inferencia de um conjunto de casos particulares é proprio do ser humano.

Passando a applicações practicas, teve occasião de explicar que em relação a todas as disciplinas do programma se dá o mesmo processo de aprender da parte das creanças. Observam os factos particulares e delles chegam á regra ou á lei, naturalmente.

Assim, no estudo da lingua, deve o professor expor os factos da lingua, dar oportunidade numerosas para que as creanças a fa-
lem e a escrevam correctamente, abri-lhes, enfim, ensino de recolherem o maior numero possivel de observações, para que del-

Thorndike e demais psicólogos e educadores americanos denominam a teoria do "S-R", (situation — response theory mind).

Parce que o termo técnico "situation" poderá ser traduzido na nossa linguagem vulgar por "exercitação ou complexo de causas determinantes da vibração psychica, e o termo "response", pelo de reacção ou funcionamento do órgão excitado.

São as seguintes as leis de ensino:

- a) Lei de Predisposição.
- b) Lei de Exercício.
- c) Lei de Satisfação.

É interessante que, visando estas leis, Thorndike as haja induzido de experiências multiphas, por elle procedidas, pacientemente, em animaes.

Para illustrar a materia, accrescentou a professora, vou reeditar para os senhores o caso do pinto. Thorndike construiu, adrede, um cercado labyrinthico e collocou nelle uma destas avesitas, a qual deste modo ficou separada da mãe e dos irmãos. Todo mundo deve imaginar a afflicção da ave aprisionada! Sahir do labyrintho foi, portanto, a sua idea fixa; para isto ella executou todos os movimentos imaginaveis, desde o de tentar saltar a cerca e de arrastar-se, até o de andar num sentido e noutro, em procura da sahida ainejada. Repetida a operação, o pinto executou os mesmos movimentos; mas Thorndike notou que cada vez elle encontrava a sahida com mais facilidade. Nas ultimas experiencias já estava ensinado! era collocarem-no no labyrintho e elle corria na direcção da porta da sahida.

Examinemos, agora, a situação creada. O aprisionamento, a separação da mãe e irmãos, evidenciadamente, produziram no minusculo gallinaceo um grande des-

gosto, e, como consequencia, determinaram nelle o proposito deliberado de libertar-se. A este estado é que Thorndike denominou de "Predisposição". Para chegar ao fim almejado, executou elle diversos movimentos, isto é, procurou a sahida. Temos-ahi o Exercício. O successo posterior, naturalmente, provocon no libertado uma grande alegria. É a lei de Satisfação.

O apprendizado humano não é perfeitamente identico, mas é semelhante. Será, mesmo, identico nas escolas em que se empregarem castigos ou se conferirem premios, processos condemnaveis, como demonstramos, quando estudarmos o "interesse", por extrinsecos ao ensino e por seus detestaveis effeitos moraes. Passemos, agora, a analysar cada uma das leis.

Lei de Exercício

"O homem só aprende o que faz e não aprende, e até desapprende, o que não faz". É que o uso intensifica, affirma Thorndike, a conexão entre dois neuronios e o desuso enfraquece a mesma conexão.

É muito importante esta lei! O "learning by doing", de Dewey — "aprender fazendo", encontra nella a sua base. Assim, quem ensinar theorias ou abstracções na escola primaria perderá seu tempo.

A despeito de velha e muito velha, esta lei é constantemente esquecida por paes e professores. Aquelles que dictam pontos ou recitam lições nas aulas, ou que pensam para os discipulos, agem por elles, impõem-lhes uma disciplina, são seus violadores.

O que a lei de Exercício nos indica é que a creança só aprenderá a pensar, pensando; agir, agindo; disciplinar-se, disciplinando-se. O professor que quizer pôr em pratica o ensino activo não poderá deixar de observar esta lei.

Exercício, no sentido o em que estamos empregando, não é repetição: É a accção praticada activamente, por vontade de quem age, enquanto que a repetição o é passivamente. Ha casos, entretanto, em que o que os americanos denominam *drill* (exercício mechanico e regular — exemplo, o de taboada) entra como elemento accetavel no ensino.

Lei de Satisfação

"O homem, diz Thorndike, tem a tendencia de repetir as reacções que lhe causam prazer e de evitar as contrarias, isto é, as que lhe causam desprazer", ou, na cidade linguagem psychologica, o prazer augmenta a conexão entre dois neuronios e o desprazer, ao contrario, a enfraquece.

É experimental! Todo o mundo repete os actos que lhe causam prazer e evita os que lhe causam desprazer, repetindo os primeiros, aprende e evitando os ultimos, ou não aprende ou desapprende.

Vejamos como a lei de Satisfação afflicta o ensino. Uma professora, ensinando arithmetica, pergunta ao discipulo quantos são 6 x 9. Elle não sabe, porque ainda não se formou no seu cerebro uma conexão entre o neuronio (ou grupo de neuronios) pelo qual elle pensa 6 x 9 e o neuronio (ou grupo de neuronios) pelo qual elle pensa 54; ou noutros termos, ainda não se formou uma conexão entre a situação 6 x 9 e a reacção 54. Responde, então, um pouco a esmo: 48. A professora, claro, manifestará sua discordancia e talvez procedam do mesmo modo alguns dos condiscipulos. O estado subsequente desta creança será o de desprazer. Demos, porém, que ella, por um esforço voluntario, refaça seus calculos e acerte... É evidente que o successo lhe causará prazer. Neste caso, é muito provavel que, sempre que a professora perguntar

quantos são 6 x 9, a alludida creança venha a responder 54 e não 48, porque o sentimento de successo e consequente satisfação que acompanhou aquella resposta (54) intensificaram a sua conexão com 6 x 9, enquanto que, ao contrario, o sentimento de insuccesso e consequente desprazer que acompanhou a resposta 48, fizeram com que se enfraquecesse a conexão que a principio havia entre este numero e 6 x 9.

É de accentuar-se a dupla acção da lei ou sua polaridade de positiva e negativa: aprendemos, repete a professora, o que nos causa prazer e desprendemos o que nos causa desprazer.

A influencia da lei de Satisfação, no ensino, é muito grande, sobretudo nas suas repercussões longinquas e cuja visão o commun dos professores não tem. Vou exemplificar:

Não ha materia que mais interesse a creança do que a geographia: este interesse promana do seu instinto social. Para ella, é uma alegria saber como os diversos povos da terra vivem, como se vestem, o que comem, como são construidas as suas casas e qual o aspecto das diversas terras do nosso orbe. Iniciando, porém, seu estudo de geographia, e formada pelo commun dos professores a decorar definições, listas de accidentes, cidades, productos, etc. — estudo esteril e tedioso, que só causa desprazer a quem a elle se dedica e que por isto mesmo irá fazer da geographia um estudo odiado e que a creança rejeitará, no futuro, para o numero daquelles a que o homem em que ella se vae transformar nunca ha de voltar.

Em regra, o successo causa prazer. O bom professor deve, pois, animar seus discipulos, fornecendo-lhes occasões de acertar, e deve agir de modo que elles mesmo constantem o proprio progresso. Uma creança que for