

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS



PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOL. XIII SETEMBRO - DEZEMBRO, 1949 N.º 37



REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XIII Setembro - Dezembro, 1949 N.º 37

SUMÁRIO

	Págs.
Editorial	3
<i>Idéias e debates :</i>	
FÉLIX MARTÍ IBÁÑEZ, Psicopatologia dos mitos e lendas e dos contos infantis	5
ADALBERTO PINTO DE MATOS, A aprendizagem da modelagem	36
MARGARET READ, A formação dos professores especializados em educação de base	60
MAURÍCIO DE MEDEIROS, Aspectos da psicologia infantil	65
RUI CARRINGTON DA COSTA, Será possível predizer e avaliar a eficiência da função docente ?	79
<i>Documentação :</i>	
Educação de base para adolescentes e adultos	122
Histórico da educação de adultos no Brasil	141
<i>Vida educacional :</i>	
A educação brasileira no mês de junho de 1949	159
A educação brasileira no mês de julho de 1949	168
A educação brasileira no mês de agosto de 1949	176
A educação brasileira no mês de setembro de 1949	185
Informação do país	195
Informação do estrangeiro	204

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS : *Arnaldo de Moraes*, O ensino médico nos Estados Unidos; *Cirne Lima*, Prova de títulos; *Luis Cerqueira*, A inadaptação escolar; *Melo Cançado*, A universidade e a sua função; *Maria Algeny*, A educação é um princípio de segurança; *Alberto Roval*, Das disciplinas no curso secundário; *Jesus Belo Galvão*, As Faculdades de Filosofia como escolas de professores.. 207

Atos oficiais :

ACTOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL : Lei n. 775, de 6 de agosto de 1949 — Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências; Lei n. 851, de 7 de outubro de 1949 — Dispõe sobre a composição das Congregações de Institutos de Ensino Superior de Universidades; Decreto n. 26.974, de 28 de julho de 1949 — Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Ministério da Educação e Saúde; Decreto n. 27.292, de 8 de outubro de 1949 — Regulamenta a Lei n. 851, de 7 de outubro de 1949; Regimento da Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil; Portaria n. 510, de 4 de outubro de 1949 224

atividades, no Método em aprêço; fizemo-lo adotando a inversão da ordem invariavelmente seguida: a modelação pura e simples antes de qualquer interferência do mestre, verdadeiro empirismo disfarçado...

Em nosso Método, êsse estado de coisas desaparece radicalmente, porquanto colocamos em primeiro lugar o adextramento marchando paralelamente com a identificação dos materiais e dos utensílios mais prementes.

Primordial finalidade da referida inversão foi colocar o iniciante em contato imediato com as situações que, mais tarde, sem a menor parcela de iniciação devem enfrentar; situações invariavelmente entravantes do perfeito andamento do aprendizado, entravamento provocado pelo já citado empirismo e, mais ainda, pelo desconhecimento das técnicas e procedimentos mais elementares, nas operações em que o gesso é o elemento primordial; desconhecimento sempre causador da perda de trabalhos demorada e carinhosamente realizados. Entre as operações referidas se encontram as relacionadas com as formas, operações de difícil coroamento quando desenvolvidas sem o adextramento indispensável.

A experiência nos autoriza a semelhante pronunciamento pois, muitas vezes, perdemos trabalhos que muito desejávamos conservar.

Fatores altamente relevantes, rigorosamente pedagógicos, amparam a inversão adotada. Facilíssima é a comprovação da afirmativa, comprovação clara e insofismável, conforme se poderá constatar pela justificação que apresentamos a seguir:

- a) — As moldagens diretas, no natural, constituindo legítimos "Centros de Interesses", proporcionam ao iniciante no estudo da Moldagem verdadeira familiarização com os diversos materiais de trabalho e, recreativamente, aproximam o estudante dos processos e técnicas sempre presentes no desenvolvimento dos trabalhos de aprendizado cuja eficiência depende da prática constante;
- b) — proporcionam a agilidade manual, verdadeira força impulsora do êxito;
- c) — Satisfazem em poucos minutos, a natural curiosidade dos iniciantes pois, logo às primeiras tentati-

A APRENDIZAGEM DA MODELAGEM (*)

(Um sistema em marcha)

ADALBERTO PINTO DE MATOS

"Na arte de modelar, tendo o DESENHO por base, a técnica e a observação constituem o sêgrêdo da perfeição."

RODOLFO BERNARDELLI

(Mestre maior da estatuária, no Brasil)

Atendendo aos múltiplos aspectos, todos de suma relevância, contidos no aprendizado da Modelagem, entendemos modificar o ritmo das atividades seguido, até o momento presente, pelos mestres especializados na transmissão dessa disciplina; modificar adotando um sistema mais racional, mais objetivo e, sobretudo, mais atraente.

Para colimar essa proposição, e melhor acertar, coordenamos apuradas observações, as quais muito nos auxiliaram na concepção de um Método rigorosamente enquadrado em precioso conceito sempre repetido pelo mais completo mestre na arte de modelar, em nossa terra: Rodolfo Bernardelli, isto é, que "a técnica e a observação, aliadas ao Desenho, constituem o sêgrêdo da perfeição, no apolegamento da argila".

De acôrdo com êsse princípio verdadeiramente sábio, colocamos a técnica e a observação na vanguarda de tôdas as

(*) ADVERTÊNCIA — Devemos esclarecer que, na coordenação do sistema, de maneira alguma nos preocupou a forma literária, daí as continuadas repetições de vocábulos; repetições que poderiam ser contornadas para aprimoramento do estilo. Muito de propósito não o fizemos; não o fizemos, porque, amiudadamente, as páginas vazadas em alto estilo literário permitem interpretações em contradição com a verdade escrita. Foi para impedir tal coisa que preferimos dizer tudo tal o que nos ditou o pensamento, isto é, com clareza e repetindo quanto se tornou necessário repetir a fim de não alterar o ritmo contido na exposição, ditado pela observação e consolidado pela experiência.

- vas, os resultados surgem rapidamente nos materiais empregados;
- d) — tornar maior, e automaticamente proveitosa, em todos os seus particulares, a observação das formas e dos volumes;
 - e) — conduzem o estudante a uma rápida e racional aproximação com as características existentes nos motivos manipulados;
 - f) — favorecem o encontro de aspectos atraentes, divertidos, na decorrência do trabalho;
 - g) — resolvem importante problema pedagógico por transformar o aprendizado em verdadeira recreação estética;
 - h) — propiciam facilidades no campo da ornamentação;
 - i) — despertam acentuado interesse no terreno da composição decorativa pela mobilidade dos elementos moldados;
 - j) — facilitam o encontro da linha compositiva, de acordo com a lei previamente escolhida;
 - k) — propiciam a organização de coleções variadas que permitirão imediata aplicação no desenvolvimento de atividades posteriores, porquanto, na iniciação da Modelagem propriamente dita, elas serão os primeiros modelos a copiar;
 - l) — permitem a organização de um museu fornecedor de originais, com dispêndio insignificante, para as classes de Desenho;
 - m) — corrigem uma situação pedagógica: os estudantes, ao iniciarem os exercícios de Modelagem, não mais terão diante dos olhos motivos estranhos à própria sensibilidade, mas, elementos familiares, confeccionados por suas próprias mãos, daí, o máximo de interesse na respectiva interpretação, no barro, pela familiarização já processada durante as operações da Moldagem, com relação às formas, volumes, particulares, movimento e desenho.

O Método, devemos esclarecer, não mais se encontra no terreno das conjeturas, tendo como força impulsora suposições fantasiosas, subordinadas ao vézo reformista tão do agrado dos pedagogistas...

De há muito ele se encontra no âmbito da realidade, em marcha ascendente, no campo da eficiência.

Não pretendemos desdobrar encômios em causa própria, porém a verdade ordena uma afirmativa: que o Método representa autêntico manancial de benefícios para os iniciantes no aprendizado da Modelagem; a afirmativa não se encontra desamparada, comprovante disso é a mais palpitante realidade baseada em fatos robustos, concretos, podemos dizer; fatos testemunhados exuberantemente.

Muito de propósito mantivemos o Método sem a menor divulgação; escrupulosa precaução nos levou a assim proceder: verificar quais os pontos vulneráveis merecedores de corrigenda; isso cuidadosamente foi feito, levando-nos a modificações na programação respectiva. Resultados que estamos constatando nos autorizam a acreditar que atingimos a culminância do problema, êsses resultados concretizaram-se nitidamente no curso organizado pelo INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, visando maior aperfeiçoamento dos professores procedentes de todos os Estados brasileiros.

Nesse curso, freqüentado por 17 alunos, não obstante ser a Modelagem disciplina inteiramente nova, os resultados apresentaram-se magnificamente após 20 aulas de 2 tempos — pouco mais de 33 horas de estudo.

Melhor que qualquer comentário, falam os trabalhos fartamente realizados pelos alunos:

- Alice Rodrigues Koehne (Bahia);
- Aluisio Rodrigues Carvão (Amapá);
- Aretusa Benvinda e Silva (Piauí);
- Augusta Mendes de Oliveira (Rio Branco);
- Conceição Figueiredo (S. Paulo);
- Eunice Bandeira de Melo (R. G. do Norte);
- Gerzi Barroso (Ceará);
- Helena Silva (R. G. do Norte);
- Iraci Sobral Lima (Sergipe);
- Lindalva de A. Petra Bittencourt (Pernambuco);
- Lúcia Lucena da Silveira (Pernambuco);
- Maria Celcina dos Santos (Bahia);
- Maria Luísa Fontainha de Abreu (Pernambuco);
- Moema Figueiredo Brasileiro (Bahia);
- Noemi Vilela (Paraná);

- Raimunda de Melo Jaborandi (Ceará);
- Rosa Fleuri de Brito (Goiás).

Foi o Método pôsto em prática, pela primeira vez, em 1932 e continuado em 1933, tendo como elementos de experiência alunos da ESCOLA NACIONAL DE BELAS-ARTES, do Rio de Janeiro. Nunca êsses estudantes souberam que serviram de "cobaias", sendo esta a primeira divulgação que fazemos. Dessa aplicação colhemos resultados bastante satisfatórios; muitos dos estudantes de então ocupam hoje destacadas posições na Arquitetura, na Escultura e na Pintura nacionais.

Animados pelos resultados obtidos na Escola Nacional de Belas-Artes, levamos mais tarde, em 1936, o Método para o "Curso de Aperfeiçoamento de Professôras Especializadas em Desenho", do INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, continuando no mesmo diapasão quanto aos resultados.

Em 1939, nova oportunidade se nos apresentou para uma aplicação mais desenvolvida do Método: na UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL, em cujas classes outra vez os frutos se apresentaram sazonados pela eficiência.

Nesse ano de 1939, podemos dizer, atingimos o clímax pelas medidas tomadas no sentido do equilíbrio tanto na aplicação como na coordenação do respectivo programa.

Ótimos trabalhos foram levados a bom termo.

Em 1941 — extra currículo — procuramos introduzir o Método na Escola Técnica VISCONDE DE CAIRU; nessa Escola, porém, o material humano estava aquém das necessidades pelo desconhecimento do Desenho, matéria básica no aprendizado da Modelagem, daí, unicamente ser possível o desenvolvimento da parte referente às Moldagens; mesmo assim, promissores foram os resultados quanto ao interesse despertado, interesse aferido pela assiduidade e produção relativa.

Em 1949, no INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, tendo à nossa disposição excelente material humano — as turmas da 2.^a série normal e professoras-alunas do "Curso de Aperfeiçoamento" —, novamente aplicamos o Método, auferindo conseqüências do melhor quilate.

Comprovantes de tudo quanto afirmamos, tornaram-se públicos através das mostras anuais, realizadas nos respectivos estabelecimentos, 1932, 1933, 1939, 1941 e 1949.

Não obstante o ritmo sempre crescente nos resultados conquistados, cumpre-nos afirmar que as nossas expectativas não foram integralmente colimadas; não, porque muito mais seria possível conseguir se nos tivessem favorecido com os recursos solicitados, recursos auxiliares na impulsão dos desdobramentos perfeitos; referimo-nos ao material e ao ambiente capazes de transformar a sala de aula em autêntica oficina onde os alunos, divididos em turmas criteriosamente dosadas, encontrassem os requisitos indispensáveis às atividades impostas pelo aprendizado:

Espaço conveniente;

Iluminação adequada;

Material de consumo;

Utensílios de trabalho;

Turmas reduzidas para permitir a possibilidade do professor agir pedagogicamente no concernente à assistência devida a cada aluno, dada a circunstância de ser a Modelagem uma disciplina de transmissão inteiramente individual.

Assim nos externamos porque é norma comezinha o estabelecimento de ambientes rigorosamente enquadrados na finalidade dos aprendizados, de ambientes dotados de farta porção de condições impulsoras do "Eu" dos seus freqüentadores, qualidade preciosa que precisa e deve ser respeitada a fim de que a vulgaridade não domine para aniquilar a personalidade muitas vezes apenas adormecida à espera de que alguma coisa, falando mais alto, a desperte e a conduza ao caminho das realizações originais. Essa coisa é o ambiente integral, o ambiente sistematicamente pôsto à margem, com sério prejuízo das populações escolares. Não estamos ferindo uma tecla nova. Há mais de meio século, em 1883, alguém ergueu a voz para focalizar o problema com a maior segurança; êsse alguém foi Rui Barbosa, como relator do famoso parecer relativo ao ensino primário, no Brasil.

Suas são estas memoráveis palavras:

"Na escola primária o intuito fundamental do ensino consiste em prosseguir a cultura dos sentidos e o desenvolvimento das faculdades de observação, apreciação, enunciação e execução." (pág. 356)

Aparentemente, as palavras citadas pouco se relacionam com o aspecto pedagógico que estamos focalizando, porém, um

pouco de raciocínio evidenciará as relações contidas: bastará considerar que toda e qualquer iniciação se enquadra no "intuito fundamental" referido porque, invariavelmente, ela — a iniciação — é um *estado primário* cujo desenvolvimento, para ser equilibrado e perfeito, deve ter como ponto de partida o princípio processado em local adequado, provido de todos os recursos, de acôrdo com a disciplina.

Dirão os otimistas — os indiferentes, deveríamos dizer —, que em qualquer lugar se pode aprender. Não contestaremos o comodismo dos educadores que se limitam, talvez por falta de capacidade, aos clássicos "vai bem", "continue"...

Não contestaremos, todavia, diremos em resposta: em verdade, aprende-se em qualquer lugar, mas, muito melhor e mais racionalmente se processa a aprendizagem quando orientada em ambiente propício, principalmente em se tratando de disciplina relacionada com a arte, que é o nosso caso.

Para melhor compreensão de como devem ser instaladas as classes-oficina, e quais os recursos que as devem enriquecer, vamos particularizar oferecendo o plano de uma delas, mostrando detalhadamente os requisitos indispensáveis ao bom desenvolvimento do aprendizado da Modelagem, de acôrdo com a nossa concepção metodológica. (Fig. 1).

Ao plano de classe-oficina adicionaremos a programação racional das atividades, devidamente entrosadas.

Em obediência ao estabelecido pelas normas do ensino, embora seccionando o ritmo das atividades que deveriam ser ininterruptas, dividimos o aprendizado em dois períodos distintos, de quatro meses cada um, a saber:

- 1.º período — de 1.º de março a 30 de junho;
 - 2.º período — de 1.º de agosto a 30 de novembro.
- Mês de julho: férias escolares.

O programa que vamos apresentar foi demoradamente observado e experimentado em todos os seus particulares; sua flexibilidade permite a mais rigorosa adaptação às tendências individuais de caráter equilibrado, tendências que devem ser respeitadas pelo mestre, cuja função, no caso, deve ser orientadora e não destruidora da personalidade, como geralmente acontece com relação ao ensinamento das artes por professores egoístas, que exigem dos discípulos um servilismo doentio no tocante à maneira de sentir, isto é, obrigando os alunos ao papel de máquias de imitação da sua própria personalidade!

Plano para a instalação de uma classe-oficina destinada ao aprendizado da Modelagem.



Figura n. 1

Características:

Área total: 264 metros quadrados;

Janelões para iluminação (dotados de cortinas para graduação da luz);

Basculantes para ventilação;

Instalação de água corrente;

Instalação de gás;

Pavimentação de ladrilhos;

Ladrilhamento das paredes, até um metro e cinquenta de altura;

Bancadas fixas com oitenta centímetros de altura, tampo ladrilhado com sessenta centímetros de largura. Sob o tampo, duas ordens de prateleiras divididas em escaninhos, para o material em uso;

Tanques para barro;

Tanque para formas, com água corrente;

Armários ao longo das paredes, individuais e guarda de material;

Mesa para o Professor.

Referindo-nos às tendências individuais, devemos tornar bem claro, não enquadrarmos nelas as subordinadas aos modernismos, que não cabem na pedagogia. Não somos intransigentes.

Entendemos que a tolerância é permissível desde que ela se enquadre nos limites do razoável; assim entendemos, porque a rigidez é invariavelmente contraproducente por causar a eliminação da boa disposição de espírito indispensável às realizações sadias. Imperativa é a disciplina, porém deve ser adotada através de processos suasórios, para que o iniciante, em sua rebeldia congénita, não perceba que está sendo reprimido em seus anseios; torna-se necessária a adoção dessa política, porque, sem exceções, no aprendizado de qualquer modalidade da arte, o espírito do iniciante voeja sempre para além da realidade: atrevimento abençoado unicamente inexistente entre os apáticos, divorciados das coisas que falam ao sentimento...

Vejamos o Programa

1.º período, Moldagens — 2.º período, Modelagem
(2 tempos de aula, 3 vezes na semana)

1.º PERÍODO

- | | | |
|---|----------------------|-------------------------------------|
| a) — Demonstrações pelo Professor | 4 aulas de 2 tempos; | |
| b) — Confeção de utensílios | 3 aulas de 2 tempos; | |
| (Espátulas, desbastadores, compassos e instrumentos de acabamento). | | |
| c) — Confeção de planos, em gesso | 1 aula de 2 tempos; | } 1 aula de 2 tempos para montagem; |
| d) — Moldagem de um elemento (fôlha) | 1 aula de 2 tempos; | |
| e) — Moldagem de dois elementos (fôlha e haste) | 1 aula de 2 tempos; | |
| f) — Moldagem de quatro elementos (fôlhas, fruto e haste) | 2 aulas de 2 tempos; | |
| g) — Técnica da restauração | 2 aulas de 2 tempos; | |
| h) — Moldes (recorte, montagem e aplicação) | 3 aulas de 2 tempos; | |

- | | | |
|---|----------------------|-------------------------|
| i) — Ornamentação de superfícies (motivos marajoaras; técnica de rebaixamento do fundo) | 4 aulas de 2 tempos; | } Diretamente no gesso; |
| j) — Formação de painéis (aproveitamento dos trabalhos anteriores) | 5 aulas de 2 tempos; | |
| k) — Painéis (aplicação das leis da composição) | 5 aulas de 2 tempos; | |

- l) — Aplicação das moldagens (confeção de utensílios de uso comum):

Serra-livros;
Pesos para papéis;
Cinzeiros;
Porta-retratos;
Pratos ornamentais, etc. 20 aulas de 2 tempos;

Total: 51 aulas de 2 tempos

2.º PERÍODO

- | | |
|--|---|
| m) — Massas plásticas e barro (preleção e demonstração) | 1 aula de 2 tempos; |
| n) — Cópia simplificada de moldagens feitas no 1.º período (itens c, d, e, f), empregando o barro e passagem para o gesso — formas pedidas | 10 aulas de 2 tempos; |
| o) — Ornatos (cópia do gesso e de estampas, em alto e baixo-relêvo) | 10 aulas de 2 tempos; |
| p) — Estilos (preleção e cópia do gesso) | 1 aula para a preleção e 9 de 2 tempos, para as cópias; |

- q) — *Planejamentos* (cópia do natural) 6 aulas de 2 tempos;
 r) — *Exercícios de memória* 4 aulas de 2 tempos;
 s) — *Projetos* (esbocetos) 5 aulas de 2 tempos;
 t) — *Armações* 2 aulas de 2 tempos;

Estas duas aulas serão dadas a título de ilustração, visando esclarecer aos alunos como se procede para levar a termo trabalhos de grande porte.

DESENVOLVIMENTO DO 1.º PERÍODO

Advertência necessária — Antes do desenvolvimento do roteiro das aulas, sob o ponto de vista metodológico, julgamos imperiosas palavras alertadoras relacionadas com o desenvolvimento do 1.º período; período básico para o estudante de Modelagem, tanto em relação com os materiais e utensílios, como na parte referente à técnica, cujo aprimoramento se encontra intimamente subordinado aos materiais a empregar, notadamente ao *gesso*, que, sem favor, deve ser considerado como elemento relevante e merecedor de tôdas as atenções por ser êle a pedra angular na realização das Moldagens. Contrariando seu aspecto vulgar, o gesso exige cuidados muito especiais tanto na escolha como na aplicação, que requer uma técnica precisa, principalmente na preparação, pois qualquer descuido poderá ocasionar inconvenientes sempre causadores de aborrecimentos: defeitos, manchas é, muitas vèzes, o apodrecimento.

Vejamos, agora, o roteiro das aulas, de acôrdo com o Método e o programa respectivo :

DESENVOLVIMENTO DA 1.ª AULA

Ao professor, imperativamente, caberá a iniciação das atividades; preliminarmente, no primeiro período da aula deverá êle discorrer sôbre os antecedentes históricos da Modelagem, sua finalidade, suas aplicações, materiais empregados e utensílios de trabalho acompanhados da respectiva tecnologia.

No segundo tempo, deverá o mestre recorrer às projeções luminosas para, com abundância de exemplos, mostrar como é vasta e interessante a aplicação da disciplina, tanto no terreno decorativo como nas utilidades de uso comum.

DESENVOLVIMENTO DA 2.ª AULA

Na 2.ª aula, dedicada ao início das demonstrações práticas, o professor deverá exemplificar, com clareza e perfeita ordem, tôdas as operações necessárias à realização de um trabalho pelo processo das moldagens, a saber :

- a) — Confecção de um caixilho

Empregando-se sarrafinhos devidamente aparelhados (de preferência pinho ou cedro), nas medidas determinadas, cortam-se os lados do caixilho, que deverão ser ligados entre si com arestas, a fim de ser permitida a fácil retirada do plano devidamente vazado no gesso.

OBSERVAÇÃO — O emprêgo dos caixilhos deverá ser transitório; sua eliminação se impõe logo a seguir à perfeita manipulação do gesso pelos alunos.

- b) — Emprêgo do vidro como fundo do plano

Coloca-se o caixilho sôbre o vidro completamente sêco e limpo; essa precaução é indispensável na obtenção de um plano de gesso perfeito, sem manchas e outros inconvenientes provocados pelas impurezas.

Razões de ordem técnica justificam o emprêgo do vidro nesta fase do trabalho: perfeição absoluta na superfície do plano de gesso; facilidade da limpeza no campo de operações pela impossibilidade de aderência, coisa comum quando se empregam pranchetas de madeira ou qualquer outro material poroso ou áspero.

O vidro pode, sem inconvenientes, ser substituído por uma placa metálica perfeitamente brunida, porém sempre difícil de ser obtida, daí, a preferência pelo vidro.

Em três tempos distintos se divide a preparação do gesso a ser empregado :

1.º) — Em uma vasilha (preferencialmente de ágata, em forma de cuia com 20 centímetros de boca, para facilitar a manipulação), deita-se a quantidade de água completamente limpa, julgada necessária;

2.º) — Sôbre a água contida na vasilha, deixa-se cair o gesso — como que peneirado —, até que atinja completamente a superfície líquida;

3.º) — Empregando uma das mãos, mistura-se a pasta até que ela adquira uma consistência homogênea.

c) — Preparação do gesso

O gesso assim preparado está em condições de ser empregado no vazamento de peças; deve ser usado com relativa rapidez devido ao seu endurecimento mais ou menos apressado, entre 10 a 15 minutos.

Logo após o processo da presa, o gesso desenvolve certa porção de calor, o qual é produzido pelo trabalho molecular; êsse calor desaparece em poucos minutos.

d) — Vazamento do gesso

O derramamento do gesso deve ser iniciado pelo centro do caixilho; assim se procede para que não sejam produzidas falhas pelo ar (bolhas), vulgares em tais operações, quando a técnica não é observada convenientemente.

e) — Ganchos de sustentação

Com arame de zinco devem ser confeccionados os grampos de sustentação. A precaução é indispensável, porquanto evita os prejuízos produzidos pela ferrugem de fácil propagação, quando o ferro é adotado no lugar do zinco. O arame de ferro pode ser empregado se devidamente isolado com qualquer material apropriado, porém, unicamente em último recurso.

f) — Descolamento do plano de gesso

Para se proceder à descolagem do plano de gesso do vidro, basta forçar ligeiramente a peça em um dos seus ângulos; a entrada do ar completará o descolamento total.

g) — Esquadramento do plano

Para o esquadramento do plano de gesso emprega-se uma plaina (preferencialmente de ferro), operando-se como se fôsse na madeira, usando-se o esquadro de aço para o acêrto.

Concluído o plano de gesso, deverá o professor dar início à moldagem dos elementos (fôlhas, haste e frutos) destinados ao conjunto a ser montado, empregando a cêra e o barro de modelagem, na confecção das respectivas formas.

A cêra destinada a tais operações obedece à fórmula seguinte :

Cêra virgem — de abelhas —, sem impurezas	1 quilo
Breu em pó	200 gramas
Vermelhão (para dar côr à cêra)	100 gramas
Gêssô (para aumentar a consistência)	100 gramas

Na preparação é aconselhável a ordem seguinte :

Depois de completamente derretida a cêra, fora do fogo, adiciona-se o breu e mexe-se até completa mistura dos dois elementos; a seguir coloca-se o vermelhão e o gêsso, continuando-se a mexer até a total diluição dos mesmos.

A cêra assim preparada pode ser usada indefinidamente, bastando passá-la por um coador para eliminar as impurezas adquiridas durante as operações anteriores.

O coador pode ser improvisado pelo próprio aluno: fazendo vários orifícios no fundo de uma pequena lata.

Várias são as fases da realização de qualquer moldagem.

As fases da moldação obedecem ao ritmo seguinte :

Motivo : conjunto de fôlhas, fruto e haste.

Moldagem das fôlhas.

- a) — Lavam-se os elementos a moldar para eliminar as impurezas porventura existentes;
- b) — Coloca-se o elemento sujeito à moldação *sôbre uma superfície molhada*;

(Todo o trabalho em que entre a cêra deve ser realizado *sôbre uma superfície molhada*, a fim de serem evitadas as aderências invariavelmente prejudiciais ao bom andamento das operações).

c) — Com um pincel de tamanho médio e de pêlos longos, ainda com a cêra quente, cobre-se o elemento, empregando-se camadas sucessivas até que se obtenha uma espessura de meio centímetro aproximadamente; a operação deve ser feita rapidamente, e sempre com o pincel *bastante encharcado de cêra*, para serem evitadas as falhas;

d) — Apenas endurecida a camada de cêra colocada, procede-se ao descolamento da fôrma, tirando-se o elemento original, puxando-o por uma das

extremidades; para facilitar a operação, pode ser empregado o jato de água fria de uma torneira;

e) — Retirado o elemento original, eliminam-se os excessos da cêra, restabelecendo-se o contôrno do modelo;

f) — Convenientemente retocada, está a forma preparada para receber o gêsso: procede-se partindo do centro para os bordos, empregando-se pequena espátula;

g) — Para destacar-se o gêsso da forma de cêra, espera-se o completo endurecimento do mesmo; o próprio calor desenvolvido pelo gêsso facilita o destaque por provocar o amolecimento relativo da cêra em que foi feita a forma;

h) — Retoca-se a prova de gêsso, retirando-se os prováveis excessos e restaurando-se qualquer falha.

Moldagem da haste.

- a) — Lava-se o elemento a moldar;
- b) — Prepara-se uma tira de barro de modelagem, mais ou menos duro e um pouco maior do que o elemento a moldar;
- c) — Polvilha-se a superfície da tira de barro com talco para impedir as aderências;
- d) — Comprime-se fortemente o elemento a moldar *sôbre o barro*, obtendo-se, assim, uma fôrma;
- e) — Enche-se a fôrma obtida com gêsso de consistência normal.

Moldagem do fruto.

- a) — Lava-se o elemento;
- b) — À guisa de cabo, espeta-se nêle um bastonete;

- c) — Mergulha-se o fruto na cêra quente tantas vêzes quantas forem necessárias à formação da espessura desejada: um centímetro mais ou menos; a cêra deverá estar fria entre uma imersão e outra, a fim de se conseguir uniformidade nas camadas;
- d) — Depois de completamente fria a cêra, retira-se o bastonete e tapa-se o orifício deixado pelo mesmo;
- e) — Com uma lâmina bem fina corta-se ao meio, irregularmente, a fôrma e retira-se o fruto; o corte irregular tem por fim permitir um encaixe perfeito, preciso na operação imediata;
- f) — Enche-se separadamente cada parte da fôrma e, antes do endurecimento do gêsso, procede-se ao encaixe das metades;
- g) — Quando o calor do gêsso se fizer sentir na parte extrema da fôrma de cêra, retira-se a peça vazada, que é retocada em seguida.

Vazados todos os elementos no gêsso, procede-se à montagem dos mesmos sôbre o plano, obedecendo-se à linha do natural.

Para a colagem observa-se a técnica seguinte :

- a) — Molha-se abundantemente todo o material vazado no gêsso (plano, fôlhas, haste e fruto); a operação deve ser cuidadosamente observada, isto é, molhar as peças até que elas deixem de absorver água pois, do contrário, resultará uma colagem imperfeita, ou mesmo impossível;
- b) — Arranham-se os pontos que devem oferecer contato;
- c) — Procede-se à colagem empregando-se gêsso de consistência normal;

- d) — Depois de solidificada a colagem retoca-se o conjunto.

No caso de ter sido olvidada a colocação dos ganchos de sustentação, podem os mesmos ser colocados posteriormente, procedendo-se da forma seguinte :

- a) — Abre-se uma fenda, a qual deve ser abundantemente molhada (item "a" anterior);
- b) — Enche-se a fenda com gêsso normal e coloca-se o gancho mergulhando-o no gêsso ainda não endurecido.

Nas aulas restantes — 3.^a a 4.^a —, ainda destinadas às demonstrações, campo vastíssimo se apresenta para o mestre evidenciar particularidades de grande utilidade para os alunos; entre essas particularidades se encontram as molduras respectivamente torneadas e corridas empregando moldes, estão as reproduções e os desenvolvimentos ornamentais, os utensílios comumente adotados e as improvisações que se fazem necessárias; nesse particular, o professor deverá mostrar como é possível converter velhas e imprestáveis colheres, pedaços de arame, facas fora de uso, escôvas de dentes, bolas de borracha, etc. em instrumentos e petrechos de trabalho de primeira qualidade, e muito mais econômicos que os encontrados no comércio a preços aladroados.

As velhas colheres poderão ser transformadas em ótimas espátulas com as melhores e mais variadas formas, raspadores, planificadores e faquinhas para o gêsso; os pedaços de arame em magníficos ferros de acabamento e desbastadores; as facas em pequenos serrotes; os cabos de escôvas de osso em estiletos, riscadores e delicados utensílios para modelar o barro e as massas plásticas — notadamente as cêras —; as bolas de borracha em cômodas e úteis cuias para a manipulação do gêsso, pela facilidade da limpeza.

* * *

Concluídas as demonstrações — pederíamos dizer: as aulas básicas — os alunos deverão iniciar as próprias ativi-

des de acôrdo com o observado nas exemplificações oferecidas fartamente pelo mestre nas referidas demonstraões :

- *Confecção de utensílios;*
- *Itens "c, d, e, f".*

No desenvolvimento dêstes exercícios o professor se limitará à função de orientador, sem tocar nos trabalhos dos alunos; unicamente em casos excepcionais deverá fazê-lo. Esse procedimento tem por fim obrigar os alunos a agirem por si mesmos para compreensão da técnica e desembaraço manual indispensáveis. A mais severa vigilância, entretanto, será desenvolvida pelo professor com relação à economia do material e à limpeza, principalmente dos utensílios de trabalho, em face da influência que essa condição exerce no "Eu" dos indivíduos; invariavelmente o desleixo é característica dos iniciantes na sua quase totalidade, porém, ao mestre cabe eliminar tão prejudicial tendência com a maior severidade.

Com relação aos itens *g* e *h*, obrigatoriamente o professor deverá produzir paralelamente com os alunos, em lugar bem visível, para que os alunos o possam acompanhar com facilidade.

* * *

Item "i" — Nesta parte dos trabalhos os exercícios deverão ser procedidos da confecção de projetos originais, preferencialmente de acôrdo com o ritmo marajoara por ser o mais adequado à técnica de "rebaixamento do fundo". Nesses trabalhos os alunos deverão unicamente empregar utensílios de confecção própria, adequados a cada caso ou fôrma. A medida visa dar ao aluno a oportunidade de resolver situações, muitas vêzes difíceis, na decorrência das interpretações pela ausência do utensílio necessário.

A título de aplicação imediata da técnica, os alunos deverão interpretar desenhos feitos do natural sob o aspecto da estilização.

Todos os exercícios, obrigatoriamente, deverão ser feitos diretamente sobre o gesso (planos com qualquer contôrno). As práticas indicadas, além de permitir automaticamente o aperfeiçoamento da técnica, conduzem os alunos às realizações de caráter utilitário, à escolha de cada um.

Os exercícios apontados permitem um aprendizado paralelo de grande aplicação: o aprendizado das pátinhas (coloração dos modêlos), empregando materiais de fácil manipulação :

- Água barrenta* (efeitos de claro-escuro);
- Purpurinas* (efeitos metálicos);
- Guache* (coloridos diversos);
- Parafina* (efeitos de marfim);
- "Vieux chene"* (efeitos de madeira).

(A aplicação das pátinhas deverá ser precedida de demonstração pelo professor).

* * *

Relativamente ao *item "j"* devem ser aproveitados trabalhos realizados anteriormente (*item "i"*).

Sob o ponto de vista ornamental é de grande importância o desenvolvimento desta parte do aprendizado; não só a beleza a credencia pois os imprevistos também colaboram para a referida importância. Principalmente sob o ponto de vista da aplicação esse estudo merece o máximo de atenção pois um simples fragmento trabalhado pode ser transformado em frisos magníficos.

Assim procede :

- a) — Molha-se o modêlo original, em gesso, contendo o motivo a reproduzir;
- b) — Pelo processo da moldagem em cêra já descrito, tiram-se tantas fôrmas quantas forem desejadas; tôdas da mesma espessura para uniformidade da superfície geral do trabalho;
- c) — Colocam-se as fôrmas sobre um vidro depois de convenientemente esquadras;
- d) — Retocam-se os pontos de junção;
- e) — Funde-se o conjunto, em gesso, pelo processo já demonstrado.

Item "k" — Os exercícios obedecerão ao critério adotado no item "i", devendo os originais, com caráter geométrico, ser desenhados pelos alunos obrigatoriamente.

* * *

Item "l" — Nesta parte do aprendizado, o professor deverá conceder inteira liberdade aos alunos quanto à escolha dos tipos de exercício dentro do prisma da utilidade prática. Únicamente em caso de imperiosa necessidade deverá o professor interferir diretamente; para orientar os discípulos deverá produzir trabalhos análogos empregando os recursos aconselháveis.

DESENVOLVIMENTO DO 2.º PERÍODO

Ao ser iniciado o 2.º período é dever do professor demonstrar como se prepara um plano de barro e qual o processo para mantê-lo em bom estado de plasticidade.

E é das mais simples :

Preparo do plano

- a) — Preparam-se pequenos pães de barro bem amassado, todos com a mesma consistência;
- b) — Sobre uma prancheta de madeira, travada no dorso por meio de travessas aparafusadas a fim de que sejam evitados os empenos, colocam-se paralelamente duas régua na distância igual ao tamanho que se deseja dar ao plano;
- c) — No intervalo (entre as duas régua), pregam-se algumas cruzetas destinadas a prender o barro;
- d) — Enche-se o vazio com o barro previamente preparado de maneira a exceder um pouco a altura das régua;
- e) — Sobre as régua paralelas passa-se uma outra, como se fôsse um raspador, para dar unifor-

midade à superfície destinada a receber os relevos.

Conservação do barro

- a) — Cobre-se o barro com um pano macio, molhado;
- b) — Sobre o pano molhado estende-se um lençol de matéria plástica, o qual, impedindo a evaporação da umidade, mantém o barro em perfeito estado de apolegamento.

Nos demais itens — *b, c, d, e e f* —, procede-se como de uso no aprendizado da modelagem, porém, sempre que o tempo permitir, o professor deverá produzir perante a classe.

* * *

No desenvolvimento das atividades, durante os dois períodos, além dos utensílios de trabalho confeccionados pelos alunos, outros mais se tornam necessários para o bom andamento dos trabalhos. na classe; são, também exigidos requisitos de ordem material, todos de grande relevância no tocante ao êxito de tudo. Vejamos.

INSTALAÇÃO DA CLASSE-OFICINA

- Área total: 264 metros quadrados;
- Janelões para iluminação, guarnecidos de cortinas para gradação da luz;
- Abertura para ventilação;
- Instalações de água corrente e gás;
- Pavimentação ladrilhada;
- Ladrilhamento das paredes, até um metro e cinquenta centímetros de altura;
- Bancadas fixas para moldagens, com oitenta centímetros de altura; tampo ladrilhado com sessenta centímetros de largura; sob o tampo, duas ordens de prateleiras divididas em escaninhos, para o material em uso;
- Armários individuais, colocados ao longo das paredes;
- Tanque para barro;
- Tanque para fôrmas;
- Quadro-negro.

Nenhum exagêro se agasalha na discriminação; não, porque, nos ambientes destinados a qualquer aprendizado, devem ser implantadas condições garantidoras do bem-estar dos seus frequentadores, do conforto que permita a exigência de resultados integrais pois em hipótese alguma se poderá esperar desdobramentos perfeitos onde se acumulam fatores contrários.

MOBILIÁRIO

Cavaletes giratórios (escultura) de três pernas, com um metro e vinte centímetros de altura;
Bancos com setenta centímetros de altura;
Mesa para o professor.

MATERIAL DE CONSUMO

Gesso de estatuária;
Barro para modelagem;
Cêra para moldagens;
Sabão de Marselha;
Água-rás
Querosene;
Sarrafinhos (um centímetro de grossura por dois de largura);
Estopa vegetal;
Pregos;
Sacos de aniagem;
Sacos de algodão;
Arame (várias grossuras);
Pincéis (um e dois centímetros de largura);
Trinchas (quatro centímetros de largura).

UTENSÍLIOS E FERRAMENTAS

Pranchetas para barro (quarenta centímetros por sessenta centímetros);
Tórno de bancada;
Torninhos de bancada;
Bigorna;
Martelos;
Macetes;
Limas chatas;
Limas triangulares;

Serrote de costas;
Serrote comum (tamanho médio);
Alicates;
Torqueses;
Tesoura para fôlha;
Colheres de ferro (sopa);
Lixa (vários números — madeira);
Vidros planos (3 grossuras);
Espátulas de vidraceiro;
Formões;
Escôva de aço;
Arco de serra para ferro;
Serras para ferro;
Faquinhãs de ponta;
Pedra de afiar;
Plainas pequenas (ferro);
Esquadros de aço;
Réguas de aço, graduadas — cinquenta centímetros;
Compassos de ferro;
Folhas de flandres.

ASPECTOS DA PSICOLOGIA INFANTIL (*)

MATHÉO DE MENEZES

Da Universidade do Brasil

Lidar com crianças é uma arte tão velha quanto a própria humanidade, pois que na série de gerações, cuja sucessão vem estabelecendo a perpetuidade da espécie humana, sempre houve pais e filhos e os filhos se tornaram pais, lidando por seu turno com os que sucediam nessa longa e eterna fileira, que poderíamos dar como iniciada em Adão e Eva, para considerarmos um ponto de partida.

Claro está que nenhum filho, ao tornar-se pai, sentiu qualquer incapacidade em lidar com sua prole, aplicando, naturalmente, os mesmos métodos que sentiu aplicados em si mesmo. Por essa forma, a arte de lidar com crianças é o fruto da tradição, segundo os usos e costumes da família, que, por seu turno, traduzem os da região.

A tradição, sendo uma forma de conservação, só muito lentamente poderia receber qualquer influência modificadora, à medida que se modificavam os usos e costumes regionais, ou como resultado de alterações climáticas, ou em consequência de transformações de ordem econômica, ou como o fruto da interpenetração dos povos — pacífica ou guerreira.

Poder-se-ia, então, concluir que a arte de lidar com crianças se mantivesse alheia e indiferente ao progresso da ciência e que sua evolução devesse seguir aquela marcha lenta dos acontecimentos naturais suscetíveis de influir sobre usos e costumes.

(*) Palestra realizada em curso destinado à orientação de pais e educadores.

Acontece, porém, que a ciência se mostrou apta e capaz de melhorar as condições de trato das crianças no que diz respeito à sua saúde física.

Suas regras, segundo as quais a resistência física de um novo ser aumenta se se lhe concedem umas tantas liberdades físicas, diminuindo os atavios com que outrora eram presos e se, por outro lado, se estabelece um sistema racional de alimentá-lo, foram provando a sua eficiência na diminuição sensível dos índices da mortalidade das pequenas crianças nos países que adotam tais regras.

A tradição foi, pois, rota nesse particular e hoje qualquer mãe aceita as regras formuladas pela higiene infantil. Novos hábitos se instalaram. Dispensários e ambulatórios proporcionam às mães que não podem recorrer ao pediatra os conselhos higiênicos necessários à manutenção da saúde física dos filhos.

As mães que podem não deixam de socorrer-se do pediatra para aconselhá-las na maneira de lidar com seus filhos, não quando eles adoecem, mas para que não adoçam.

* * *

Se assim acontece com o físico, não será demais acreditar que o mesmo se venha a passar com o psíquico.

Quando uma mãe entrega um filho aos 3 anos de idade a uma escola maternal, ela fez prova de grande sabedoria. Na verdade, o objetivo de tais escolas não é instruir, no sentido pedagógico do termo, mas sim no seu sentido educativo. O que a escola maternal faz é ensinar a criança a viver em grupos humanos, encontrando estímulos novos para o desenvolvimento de sua inteligência e motivações variadas para suas formas de reação.

Escola maternal, numa primeira fase: jardim de infância, na segunda — e quando chega a idade da instrução, isto é, a idade escolar, já a criança passa por esse aprendizado preliminar no convívio com crianças de outras famílias, com outros temperamentos, outras formas de reação.

* * *

O hábito dos cursos pré-escolares vai sendo generalizado. É inegável que ele acabará descendo até às classes menos favorecidas, que encontrarão instituições oficiais desse tipo. E do mes-

mo modo que, no que respeita à saúde física, os resultados da assistência médica à infância já são sensíveis — o mesmo terá de acontecer quanto à assistência psicológica à infância.

Há, porém, um período da vida da criança em que os cuidados psicológicos cabem exclusivamente às mães: — é o anterior aos 3 anos de idade. Mesmo que o progresso material do Estado permitisse uma enorme abundância de creches para cuidar das crianças desde o nascimento até essa idade — não sei se as vantagens dessa criação de objetivo ortofrênico, isto é, objetivo de formar corretamente o espírito, compensariam a privação dos laços afetivos do núcleo familiar e a falta dessa figura central e insubstituível de mãe, que é o centro de convergência da vida afetiva da infância e o ponto de irradiação de suas formas iniciais de reação.

Dir-se-á que há crianças que têm a desdita de perderem a mãe ao virem ao mundo ou logo nos primeiros meses de vida. Mas em tais casos há sempre uma figura feminina que se instala na vida do novo ser. E é indispensável que assim o seja. Há raízes biológicas que ligam esse novo ser à figura feminina da mãe.

A infância tem um significado que não corresponde a uma miniatura do adulto, mas que importa em uma sucessão de fases evolutivas, cada qual com suas características próprias de acordo com as necessidades e possibilidades vitais do momento.

Vejamos qual o significado biológico da infância. Há duas formas de reagir aos estímulos externos: as herdadas e as adquiridas. As primeiras são instintivas. Elas são, em última análise, reflexos coordenados para um fim útil e transmitidas por herança. As segundas são propriamente psíquicas. São conquistadas por experiências sucessivas de adaptação do ser vivo ao meio num sentido de domínio pessoal desse meio, isto é, de melhor satisfazer as conveniências individuais.

Quanto mais perfeitas, complexas e numerosas forem as formas instintivas de reação, tão menor será o período experimental de aprendizado de formas adquiridas, e, conseqüentemente, tão menores serão as possibilidades de desenvolvimento da inteligência.

A fase de aprendizado é na espécie humana denominada a infância — do latim *in-negação* — fans, fantis — o que fala (do verbo *Fari* — falar). E essa designação vem do fato de que a forma de reação mais útil e característica da espécie humana é o uso da palavra. A *infância* seria, pois, o período da vida humana anterior à possibilidade de falar. Por extensão, é ampliado o vocábulo para designar todo o período de aquisição experimental de formas de reação.

Todos os animais passam por esse período. Mas na espécie humana ele é o mais longo, porque as formas instintivas da reação são quase nulas, vindo a criança ao mundo em situação de dependência muito maior do que os recém-nascidos de qualquer outra espécie.

Por ser assim longa, a infância é um período de experiência no qual se estruturam tipos de reação que se fixarão como modelos ou padrões para os demais períodos da existência, formando o que em psicologia nós chamamos: o estilo de vida.

Esse longo período experimental de aquisição de formas de reação é precisamente o que condiciona o desenvolvimento da inteligência do novo ser. Por esse motivo, o homem é o mais inteligente dos mamíferos.

E como em toda e qualquer forma de reação adquirida entram fatores que nós chamamos de *afetivos*, condicionados pelo prazer ou desprazer da ação ou do estímulo — um rápido exame compreensivo da situação, exame que chamamos de *intelectivo* — e, finalmente, a deliberação ou fase resolutiva e motora da reação, ou *volitiva* — esse aprendizado que se processa na infância, desenvolverá as atividades psíquicas do novo ser no seu triplice aspecto: afetivo, intelectual e volitivo.

Os animais pouco diferenciados intelectualmente não têm infância. Mesmo entre os vertebrados, os peixes e répteis, que já nascem com numerosas formas instintivas de reação, se conduzem como os adultos de sua espécie.

Já nos mamíferos, observamos em maior ou menor escala uma atividade que constitui fase indispensável desse aprendizado intelectual da vida: o *brinquedo*.

Se observarmos quais as formas de brinquedos em cada espécie, verificaremos que elas representam esboços de atos úteis para a vida do adulto. O cão que late e corre atrás dos outros a mordicá-los e deles foge com ar de grande medo — está se exercitando para a vida de adulto. O gato que corre atrás de

inimigos imaginários e sobe pelas cortinas para evitar um ataque, que só existe em sua fantasia, ou passa longo tempo perseguindo uma bola, que lhe foge, tocada pelas próprias mãos — está se exercitando para a vida de adulto.

Na espécie humana, com seu longo período de infância, a observação permite verificar que cada fase corresponde uma sorte de brinquedos, mas em todos há sempre um fim útil.

O bebê de berço que passa horas agitando pernas e braços está brincando e com esse brinquedo, ao mesmo tempo que sente o prazer estimulante da ação, está mielinizando as suas fibras nervosas e exercitando seus músculos para os movimentos coordenados posteriores.

Quando, mais tarde, ele põe em jôgo suas cordas vocais naquele incompreensível gorgueio de sons guturais, ele está brincando e ao mesmo tempo exercitando o seu aparelho de fonação, do qual se utilizará mais tarde para falar e exprimir seus pensamentos.

Tôda a ação na infância tem um fim útil. Quando, mais tarde, a criança quebra o brinquedo que se lhe dá ou rasga o papel para levá-lo à boca, ela está brincando, isto é, ampliando o seu conhecimento e satisfazendo os impulsos de sua curiosidade sensorial do tato, do gôsto, da visão.

Eis uma afirmação básica e fundamental no conhecimento da psicologia infantil, porque, de posse dela, melhor poderemos compreender a inquietação da criança, seu aparente gôsto de destruição que os freudistas colocam em um período *sádico*, sua curiosidade, que se traduz por um conjunto de atos que deixam de corresponder aos padrões de conduta que os adultos considerariam desejáveis, mas que satisfazem impulsos vitais de ação e experiência, sem os quais o pequenino ser não poderia desenvolver-se mentalmente.

* * *

A primeira dedução que devemos retirar dessa afirmação fundamental é a de que a criança tem uma vida psíquica, cujo início certamente se positivou bem antes de seu nascimento, ainda no período fetal, desde que se formou seu aparelho sensorial e apto a proporcionar-lhe as agradáveis sensações de uma temperatura uniforme no meio líquido em que vive.

A transformação do seu gênero de vida, com a necessidade de respirar por conta própria em um ambiente aéreo e sensível-

mente mais frio que aquêle de onde provém, constitui, para o novo ser, um traumatismo violento, que ainda pode ser acrescido das manobras naturais ou artificiais da parturição.

Trazendo apenas como herança a possibilidade de reflexos coordenados de fim útil em movimentos ritmados que asseguram, pela amplificação da caixa torácica, a penetração do ar, em movimentos labiais da sucção e em reflexos evacuadores da bexiga e intestinos — o contato com o mundo exterior se faz por um conjunto de atos meramente nutritivos. É, pois, a partir dêles que se estabelecerá sua vida de relação. O tato sensibilíssimo da mucosa labial que provoca o reflexo da sucção e a sensibilidade da pele, que determina o primeiro movimento respiratório — são as suas únicas fontes de conhecimento.

Do tato labial resulta a sensação gustativa — primeira fonte de prazer.

Do tato cutâneo resulta a sensação de proteção térmica no aconchego materno — outra modalidade de prazer.

Daí é natural que a criança busque àvidamente essas fontes de prazer: o oral, dado pela sucção, e do tato, proporcionado pelo envolvimento dos braços maternos.

Desenvolvem-se a seguir os sentidos olfativos, visuais e auditivos.

* * *

Tendo entrado em contato com o mundo externo por meio de ações reflexas que, como seu nome diz, refletem imediatamente o estímulo que as provoca — é compreensível que ao se organizarem atos em que o estímulo é interno, ou representativo, isto é, nascem em imagens ou impulsões mentais internas como dizemos em psicologia, revele a criança uma certa impaciência pela demora do resultado final. A noção de tempo, sendo uma aquisição, produto de experiência, não a possui a criança. O lapso de tempo que decorre entre a formulação de um desejo e a sua satisfação parecer-lhe-á sempre extremamente longo. E essa impaciência se mantém por um longo período da vida infantil.

Compreender essa impaciência para não se exasperar com ela, mas também para não se precipitar a acudir imediatamente aos desejos infantis — eis uma recomendação da psicologia. A primeira atitude — a de desespero e recriminações — criaria inibições nocivas no desenvolvimento da criança e mesclada de um sentimento afetivo de terror.

A segunda — a da precipitação na satisfação dos desejos infantis — retardaria a capacidade que cumpre desenvolver na criança na formação da noção do tempo, e dela faria um tiranete incapaz de conformar-se com a demora ou com a negativa na satisfação de seus desejos formulados.

* * *

Esta atitude de calma em face das manifestações de desejos infantis deve ser tomada desde os primeiros dias de vida do bebê. Não se pense que, com o serem pequenos, êles não compreendam a ansiedade em que lançam os que dêles se ocupam, quando pela única forma de expressão que possuem, e que é o choro, exprimem qualquer desejo.

A observação mostra que os filhos de uma mãe inquieta se tornam muito mais exigentes que os de uma mãe calma, e quando a ocasião se apresenta de substituir a companhia de uma mãe inquieta pela de uma pessoa calma, êles se mostram mais pacientes e quietos.

É freqüente ouvirmos de mães amorosas e solícitas uma observação que as compunge: — “Meu filho comigo só quer colo. Se o ponho no berço, desata a chorar. Entretanto, com a sua babá, faz tudo o que ela quer. Fica no berço e nem pia...”

Esquecem essas mães amorosas e solícitas de se observarem a si próprias e verificarem que a sua solícitude excessiva traduz um temperamento inquieto cuja inquietação se transmite ao bebê. Provavelmente a babá menos solícita, embora não menos carinhosa, é pessoa calma de gestos e de atitudes — o que tranqüiliza mais seguramente o bebê.

Nas várias fases do desenvolvimento mental de uma criança a atitude dos pais tem essa mesma influência sobre as reações dos filhos. A rudeza no trato, ou a inquietação excessiva em face das atitudes da criança dificultam a sua evolução num sentido de adaptação à vida social.

Os castigos e punições corporais com que outrora os pais, sob pretexto de corrigir os filhos, satisfaziam antes a sua própria irritabilidade, não são nem mais nem menos nocivos, na formação do caráter de uma criança, do que os ralhos violentos, os gritos de admoestação ou críticas exaltadas.

A psicologia nos ensina que *corrigir* é substituir uma forma de reação imprópria ou inadequada por uma que seja conveniente.

Tôda a arte da educação deve inspirar-se dessa compreensão. Se a criança está fazendo alguma coisa inconveniente ou perigosa, o que cumpre ao educador é sugerir, sem alarde, uma outra ação que lhe desperte o interesse e não tenha os inconvenientes da primeira.

Alarmar-se com o perigo da ação inconveniente pode ser uma atitude emocional inevitável. Mas nunca deve ser exteriorizada para não vincular na memória da criança o ato perigoso a uma emoção violenta, que o tornaria muito mais desejável e conduziria a criança à curiosidade da repetição talvez em condições em que a vigilância oportuna não pudesse ser proporcionada.

O essencial é desviar o interesse da criança do ato impróprio para outro capaz de fixar-lhe a atenção e prender-lhe a atividade. Em tôda correção há sempre que explorar o aspecto efetivo da forma de reação sugerida em substituição àquela que se pretende corrigir.

Assim, por exemplo, se uma criança bate em outra, seria uma atitude errada a de castigá-la fisicamente ou classificá-la de má. Isso constituiria apenas uma negação e não uma substituição. O que cumpre despertar na criança para que ela por si própria considere *mau*, isto é, *desprezar* o ato que acaba de praticar, é uma atitude afetiva incomoda — não fisicamente, castigando-a, mas psiquicamente.

É o que conseguimos procurando afagar a criança batida e consolá-la pelo mal que sofreu, porque assim proporcionamos à que bateu um castigo de muito maiores efeitos. O agressor se sente diminuído no afeto alheio e isso o atemoriza muito mais do que o castigo, seja físico, seja com palavras de repreensão, inacessíveis à sua compreensão.

* * *

Tais coisas podem ser observadas desde a mais tenra idade, mesmo quando a criança não sabe ainda falar. É uma ilusão acreditar-se que não haja vida afetiva complexa em uma criança, porque ela não se exprima senão pelo choro ou pelo riso que traduziriam apenas dor ou prazer. Faltam-lhe para a vida de relação meios de expressão e de ação. Mas não lhe falta receptividade, sobretudo na sua esfera afetiva.

Haverá sem dúvida diferenças individuais neste particular ligadas principalmente ao bio-tipo da criança.

Em interessante trabalho sobre "Constituição individual e pediatria", escrito recentemente pelo prof. Rocha Vaz, esse ilustre professor cita os estudos do pediatra Dr. M. Vaz de Melo sobre os caracteres morfológicos e as reações de dois tipos de lactentes: o longilíneo e o brevilineo.

O primeiro, como o nome o diz, é de aspecto alongado, esguio e elegante. Pescoço e tronco longos. Tórax estreito, cilíndrico e alongado.

O lactente longilíneo mostra-se vivaz para a idade, acompanha muito cedo pessoas e coisas com o olhar. Consegue a um mês levantar a cabeça quando em decúbito ventral. Senta e anda cedo. Excita-se, qualquer barulho o assusta. Dorme pouco e tem sono leve. Seu temperamento exige um ambiente calmo, sem barulhos e de quase isolamento.

O brevilineo é todo êle curto. Pescoço, tórax, membros curtos. Predominam os diâmetros transversais. Calmo, dormindo quase todo o primeiro tempo de vida. Engorda fácil e rapidamente.

Só tardiamente consegue firmar a cabeça, sentar e andar.

Essa diferença temperamental não exclui, entretanto, de ambos os tipos essa plasticidade afetiva interior capaz de registrar, com ou sem reação manifesta exterior, os acontecimentos emocionais do ambiente.

Erro funesto seria não considerar a presença de um infante — em qualquer fase de sua vida — a atos de fundo emocional na vida dos pais, sejam disputas, acessos de cólera, gritos e destemperos, sejam expansões naturais da vida conjugal.

Por essa razão é que a psicologia recomenda aos pais a continência da linguagem diante dos filhos de qualquer idade e o isolamento o mais cedo possível do bebê no seu quarto próprio.

* * *

Um dos aspectos mais marcantes da psicologia infantil, principalmente na mais tenra idade, é o desejo imperioso da criança ver concentradas em si as atenções dos circunstantes.

Como não dispõe de meios de expressão de seu desejo, além do choro, que nem sempre é eficaz, utiliza-se por vezes do que chamamos em psicologia: a expressão visceral das emoções.

Vejamos o caso de *Norma* — citado pela Dra. Blanche Veil em seu livro: "Através os olhos da criança".

No momento da consulta, Norma tinha 7 anos. Era encantadora e com uma inteligência acima do comum. Mas era uma pequena tirana em casa, exigindo que a mãe ficasse no quarto e se sentasse a seu lado na cama até que ela adormecesse.

Até aí — pequena tirania perdoável.

Mas em tudo o mais sua tirania era idêntica e o que alarmava os pais era sua facilidade em vomitar sempre que era contrariada.

Dois elementos foram encontrados na anamnese da menina.

Primeiro — sua mãe gostava muito de falar de doenças e doentes — de tal forma que estar doente deveria constituir para a mentalidade da criança qualquer coisa de muito importante — realçando e pondo em foco a personalidade doente.

Esse é um mal que escapa freqüentemente à argúcia das mães, por muito amorosas que sejam. Entre nós quando várias senhoras se reúnem em um chá, em uma recepção, em uma festa íntima — haja ou não crianças presentes — dois temas dominam as conversas: dificuldades com as empregadas domésticas e doenças, próprias ou alheias... Cada qual deseja superar a outra na descrição de sintomas ainda mais impressionantes ou misteriosos. Uma criança, aparentemente distraída, ouve essas descrições e não pode deixar de considerar motivo de importância todo aquêle conjunto de sintomas.

No caso de Norma, como no de tantas crianças com reações orgânicas que por vezes as acompanham por toda a vida, o padrão inicial dessa maneira de reagir era o dado por aquela tendência de sua mãe a falar freqüentemente de doenças e de doentes.

O outro elemento encontrado na anamnese continha a gênese daquela expressão visceral de suas emoções.

Aos 5 meses — ao mudar de alimentação — Norma custou muito a adaptar-se e vomitava com freqüência, deixando inquieta a família. Aos 7 meses contraiu coqueluche — tosse convulsiva que provoca sempre vômitos. Nova fonte de preocupações. Novo motivo para atenções e carinhos.

A mãe para evitar os acessos procurava distrair a criança, dando-lhe tudo o que pudesse interessá-la.

A menina cresceu cercada sempre da inquieta atenção da mãe para sua saúde.

Aos 4 anos foi para um jardim de infância. Só pôde ficar 2 semanas porque vomitava tôdas ás tardes ao regressar para casa.

Voltando depois para o colégio, a mãe a matriculou no 1.º ano primário, apesar da idade. A menina deu-se bem e não vomitou. Mas a família se mudou. A menina teve de ir para outro colégio, onde, em certa ocasião, foi punida pela professora. Voltou a vomitar tôdas as manhãs antes de partir para o colégio e à tarde ao regressar.

Essa era a situação no momento da consulta agravada ainda pela circunstância de que o marido atribuía à mulher a doença da filha — mantendo discussões sôbre o assunto assistidas pela menina.

A despeito das explicações dadas à mãe sôbre o mecanismo psíquico daqueles vômitos — nada foi conseguido. Norma continuou a vomitar ainda durante muito tempo sempre que se sentia frustrada em seus desejos. Fazia-o conscientemente? Não. Ela regredia inconscientemente àquela época primitiva de sua vida em que os vômitos produzidos por uma difícil adaptação à nova alimentação e depois pela coqueluche — lhe valiam os prazeres físicos do carinho ou o prazer mental de obter um brinquedo agradável.

Será êsse um caso excepcional? Qualquer de meus ouvintes sabe bem que não. Inúmeros são os meus clientes que guardaram essa forma inconsciente e visceral de reagir às suas emoções.

Outros reagem com distúrbios esfintereanos, com cólicas intestinais, com súbita supressão do escoamento da bile para o intestino e sua penetração na circulação produzindo icterícias emotivas. São formas viscerais de exprimir emoções. E seu padrão é, sem dúvida, adquirido na infância.

* * *

Dois fatos curiosos foram registrados nas duas grandes guerras. Os jovens da 1.ª guerra mundial tinham tido uma infância sem emoções de ordem gastro intestinal. Explico-me melhor: a infância do fim do século passado que deu os soldados da 1.ª guerra se alimentava um tanto desordenadamente — de acôrdo com os seus desejos e apetite. A Pediatria não tinha ainda formulado as severas regras da alimentação racional.

Os soldados da 2.^a guerra, 25 anos depois da primeira, filhos todos deste século, tiveram uma infância socorrida pelos cuidados da dietética pediátrica, com suas horas fixas de alimentar, sua seleção cuidadosa de alimentos nem sempre atendendo ao prazer gustativo da criança.

Pois bem — nas *neuroses de guerra* assinaladas na 1.^a guerra mundial os distúrbios viscerais, que sempre acompanham as neuroses, eram circulatórios. Nos da segunda guerra, eram localizados no aparelho digestivo.

Por que? Porque as situações coercitivas da ação educativa gerando os primeiros conflitos emocionais da infância dos soldados desta 2.^a guerra foram tôdas de ordem alimentar. Daí a fixação dessa forma visceral de reagir às emoções.

* * *

Longe iríamos se quiséssemos nos estender sobre as várias formas viscerais de expressão emocional nessa época da vida em que a criança não tem outra linguagem, senão essa, para exprimir as suas situações afetivas.

O essencial a guardar desta explanação é o fato de que, antes de falar com a boca e com os órgãos de fonação e exprimir por palavras desejos e ansiedades — a criança já tem uma vida psíquica bastante intensa e fundamentalmente afetiva.

Os erros educativos cometidos pelos pais, em face dessa primeira fase da vida da criança, podem conferir-lhe um padrão de reações de que jamais consigam libertar-se. E como o mecanismo mais próprio de expressão é, na primeira idade, o visceral, criam-se padrões de reação visceral inconscientes que acompanharão o novo ser por toda sua vida, mantendo-se na idade adulta com grande surpresa para si e para os circunstantes.

* * *

Das breves considerações que venho de fazer poderíamos deduzir conselhos que se aplicam a qualquer das fases da infância.

Foram os formulados pela Dra. Susan Isaac em seu belo livro "Anos de Infância" e dos quais extraí apenas 10 por me parecerem os mais importantes e capazes de formarem uma espécie de dez mandamentos sagrados na educação infantil:

1.^o Mandamento — "Não diga a uma criança "não faça isso", sem lhe dares outra coisa a fazer".

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

2.^o Mandamento — "Não digas que uma coisa é má apenas porque ela te aborrece".

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

3.^o Mandamento — "Não fales das crianças em sua presença, nem penses que elas não escutam, não observam, nem compreendem".

Razões — A criança que se sente objeto da atenção dos adultos — tanto no elogiá-la, como no censurá-la — desenvolve uma excessiva *auto-estima* que a levará a buscar essa atenção de qualquer maneira e a sofrer, quando não o consiga.

4.^o Mandamento — "Não interrompas o que uma criança está fazendo sem avisá-la previamente".

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

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

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

6.^o Mandamento — "Não demonstres amor pela criança acariciando-a constantemente. Faze-o ocupando-te de seus interesses".

Razões — O carinho físico pode ser agradável para quem o dá, mas não corresponder eventualmente ao interesse afetivo

de quem o recebe. O carinho intelectual revelado pela ocupação com os interesses atuais da criança é muito mais benéfico.

7.º Mandamento — “Não “leves” uma criança a passeio: “vai passear com ela”.

Razões — A criança, por suas deficiências naturais, é uma dependente. Quanto mais cedo se anular em seu espírito esse sentimento de dependência, tão mais rapidamente se completará sua auto-suficiência.

“Levá-la a passeio” é colocá-la na dependência da iniciativa alheia. “Ir com ela passear” é associá-la à ação, à iniciativa. Dá-lhe mais prazer.

8.º Mandamento — “Não façam sermões morais à criança pequena”.

Razões — As expressões de conteúdo moral são inacessíveis à criança pequena porque são abstratas. Os “discursos” ou “sermões”, que as contenham, valem apenas como expressão intelegível de um estado de espírito que ela não compreende e a alarma.

9.º Mandamento — “Não faltes às tuas promessas, nem prometas o que não podes fazer”.

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

10.º Mandamento — “Não mintas para uma criança”.

Razões — A mentira pode ser uma necessidade social. Mas para a criança é uma desilusão na autoridade materna como fonte de conhecimentos e de verdades.

* * *

Talvez eu tenha vindo ensinar padre nosso ao vigário — dizendo-vos banalidades que estais farto de saber.

Mais quanto mais leio sobre os erros que inconscientemente são cometidos por pais amorosos e devotados, mais encontro muitos dos meus próprios erros de pai.

Se um dia conseguirmos todos — principalmente as mães que são a fonte da vida biológica e a grande plasmadora da personalidade dos filhos — compreender as crianças para lidar corretamente com elas — talvez consigamos formar uma humanidade sã de espírito, mais amável e cordata, mais próxima dos ideais que em tôdas as religiões constituem o elo de união do humano com o divino!