

REVISTA DO ENSINO

DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

REDAÇÃO: — Preceitos de Puericultura. — COLABORAÇÃO: — *Helena Antipoff*, As duas atitudes. — *Duntalmo Prazeres*, Tabela para calcular a percentagem de frequência. — *Aiesa Alves de Lima*, A vida na Escola. — *Maria Grossi*, As aves num "Projeto". — *Esperança S. de Oliveira*, A Semana da Criança em Jaboticatubas. — *Irene Lustosa*, A criança de sete anos. — TRANSCRIÇÃO: *Rafael Grisi*, O Ensino da Leitura: o Método e a Cartilha. — *Cecy Portugal*, Amparo à criança anormal na América do Sul.

HOMENAGEM DE "REVISTA DO ENSINO"



Governador Milton Campos

Revista do Ensino

Da Secretaria da Educação



Preceitos de Puericultura

(Do DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA)

1) Imediatamente após o nascimento, deve-se pingar nos olhos da criança 2 gotas de solução de nitrato de prata a 1%, recentemente preparada. Se este cuidado não tiver sido tomado e o recém-nascido apresentar inflamação nos olhos, deve ser imediatamente levado ao especialista de olhos, porque esta purgação é grave, e pode causar a cegueira.

2) Nas primeiras 12 a 24 horas após o nascimento, a criança não precisa mamar, entretanto, convém dar, de 2 em 2 horas, 1 ou 2 colherinhas de água fervida levemente açucarada.

3) A melhor maneira de criar uma criancinha é alimentá-la com o leite materno, pelo menos até aos 6 meses. Não dê outro leite a uma criancinha de tenra idade sem ouvir primeiro o conselho do médico de sua confiança ou do Posto de Puericultura.

4) É aconselhável que a criança sugue um seio de cada vez, e de 3 em 3 horas, seis vezes ao dia, deixando-se à sua vontade o tempo que ela quiser mamar, contanto que não passe de meia hora. Ela não deve mamar fora do horário, nem durante a noite, salvo por indicação do médico.

5) O leite materno é sempre bom para a criança. Não há vantagem, pois, em mandar examiná-lo pensando que ele seja fraco. Se a criança não se desenvolve bem, talvez isto ocorra porque ela não mama bastante. Peça

neste caso o conselho do seu médico, ou consulte o Pôsto de Puericultura.

6) A criança deve ser pesada semanalmente. Para saber se ela está se desenvolvendo bem, leve-a ao médico de sua confiança ou ao Pôsto Puericultura, pelo menos, uma vez por mês.

7) Dê banho diariamente no seu filhinho, pois o asseio assim como o ar livre e o sol são indispensáveis à saúde das crianças. Vista-o de acôrdo com o tempo, usando roupas leves no verão e maior agasalho no inverno.

8) É aconselhável dar à criança água filtrada ou fervida, no intervalo das mamadas, principalmente nos dias quentes. A partir de 2 meses dê-se suco de frutas frescas (laranja, tomate, lima). Começar com uma colherinha, podendo chegar até 4 colheres das de sôpa por dia.

9) A criança deve dormir sôzinha no berço, ou na sua caminha, e nunca juntamente com os pais, os irmãos ou outras pessoas.

10) Os primeiros dentes saem geralmente aos 6 meses; mas seu aparecimento antes e depois dessa data não tem a menor significação. A dentição não pode ser causa de alterações graves da saúde da criança, tais como, diarréia, febre, vômitos convulsões, tosse, etc. Se alguma dessas perturbações aparecer, procure logo o médico da sua confiança, ou o Pôsto de Puericultura, para que êle descubra a sua causa.

11) Vacine o seu filhinho: logo ao nascer, nos primeiros 10 dias de vida, contra a tuberculose, dando-lhe o B. C. G.; depois contra a varíola (hexiga) entre o 4.º e 6.º mês; a partir do 8.º mês contra a difteria (cruque.)

12) A mãe que amamenta, se é sádia, não tem dieta. Pode comer tudo de que tiver vontade, e nada a contragosto, pois só o que lhe proporcionar prazer concorrerá para tornar o seu leite bom e abundante. Evite, entretanto, as bebidas alcoólicas, porque o álcool ingerido passa com o leite e pode causar perturbações no seu filho.

(Do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária — Departamento Estadual de Saúde — Minas Gerais).

As duas atitudes

HELENA ANTIPOFF

(Professora de Psicologia)

Neste artigo é meu sincero desejo fixar algumas idéias que, espero, poderão ajudar a alguns dos leitores quando em dificuldades que enfrentam na educação dos outros ou de si mesmos.

Aliás os dois objetivos: — educação dos outros e de si mesmo — são inseparáveis. É impossível imaginar esta ação modeladora sobre os outros sem lembrar a personalidade daquele que educa, pois a educação é a mais íntima das osmose, entre aquêle que educa e os educandos.

Cumpra notar que a tarefa educativa é por assim dizer universal: encontramos-a no dever dos pais, na função profissional dos mestres e professores, na obrigação de toda pessoa que, por circunstâncias fortuitas, ou pelos dotes especiais do caráter, se torna o "amigo mais velho", o guia, o chefe, o centro, enfim, de grupo qualquer que seja de homens, o núcleo mais modesto de companheiros, num grêmio, num partido, numa população.

E, se lembrarmos ainda que a qualidade mais intrínseca do homem consiste no aproveitamento da experiência passada para o futuro, sempre mais eficiente diremos que nesta tarefa de formação de si mesmo temos o campo mais vasto da tarefa educativa.

Nestas observações em torno da formação da personalidade, não tocarei nem em fatores físicos, nem econômicos. Toma-los-eis exclusivamente entre os psíquicos, isto é, os fatores que derivam da nossa consciência.

Entre os fenômenos psíquicos, que atuam na nossa conduta, vou deter-me apenas em duas atitudes antagônicas, e que podem ser consideradas como as duas molas-mestras da nossa conduta social.

Quais são elas?

Analisarei alguns casos concretos. Aproveitarei o exemplo com que KUNKEL (1), representante da escola de Psicologia individual encabeçada por ADELER, começa a sua introdução à caracterologia. Acho este autor interessante e digno de ser conhecido. Procurei utilizar neste artigo várias das suas idéias.

KUNKEL começa seu trabalho com o exemplo seguinte: Imagine um homem velho caindo no meio da rua. A toda pressa acodem dois indivíduos para ajudá-lo a levantar-se.

Esta conduta de auxílio pode visar a dois fins diferentes: um dos indivíduos terá em vista exclusivamente o infeliz, o velho que caiu; o outro se aproveitará desta conduta para satisfazer a si mesmo e conseguir um mérito pessoal.

Na maioria das vezes os homens são feitos de tal maneira, que os dois fins agem um ao lado do outro e se confundem insensivelmente nos mesmos indivíduos. Entretanto, algumas pessoas são mais propensas para um modo que para o outro.

Veremos com maior nitidez a diferença, continuando o caso. Suponhamos que antes de ambos chegarem, o velho levanta-se sozinho, sem lhes dar nenhuma atenção, sem sequer agradecer.

Como reagirá cada um a esta situação? — O primeiro, cuja única preocupação era socorrer o velho, ficará todo satisfeito vendo-o ileso e continuará, contente, seu passeio. Já o segundo não se sentirá tão bem: notará, intimamente, que sua boa vontade foi supérflua, que seu esforço foi desprezado e que toda a conduta — correr a toda pressa no meio da rua — resultou simplesmente ridícula. Resulta-

(1) FRITZ KUNKEL, Einführung in die Charakterkunde (Verl. Hirzel, Leipzig).

do: descontentamento consigo e com os outros, desadaptação, irritação.

Se vencer a primeira conduta, KUNKEL dirá que ela foi objetiva, relacionada com a coisa. ("Schlich" em alemão); se vencer a segunda — dirá que foi a função subjetiva ("sichaffig"), relacionada com seu próprio Eu. E por definição: a função objetiva está ao serviço das coisas, do próximo, do mundo, enquanto o fim de toda função subjetiva é o serviço do seu Eu.

A cada momento encontramos estas duas atitudes. Qualquer atividade, quer seja ela científica, artística ou social, pode revelar as duas faces típicas. Na ciência, conhecemos os seus verdadeiros servidores, os apaixonados pelos mistérios da natureza, os ansiosos de descobrir, à custa de sobre-humanos esforços, a migalha da verdade. "Crer que se tem descoberto um fato científico importante, ter a febre de anunciá-lo e constranger-se durante dias, semanas, meses e, às vezes, anos a combater a si mesmo, a esforçar-se no sentido de arruinar as suas próprias experiências, e proclamar a descoberta somente quando se tem esgotado todas as hipóteses contrárias — sim, é uma tarefa árdua, mas quando depois de tantos esforços se chega, enfim, à certeza — experimenta-se uma das maiores alegrias que possa sentir a alma humana..." Assim se exprimiu PASTEUR, um dos mais puros representantes da atitude científica objetiva.

Não menos patente aparece ela em PIERRE CURIE. Este grande sábio só bastante tarde conseguiu a cadeira de professor na Universidade, por considerar toda espécie de "demarches" para obter uma colocação "como um exercício desmoralizante por excelência". Nunca aceitou tampouco os distintivos honoríficos, tão em voga na França: considerava-os francamente nocivos, pois o desejo de obtê-los podia ser uma causa de perturbação que faz passar ao segundo plano o fim mais nobre do homem — a realização da obra pelo amor dela mesma. Respondendo à pessoa que tinha proposto PIERRE CURIE para as "palmas acadêmicas" (decoração honorífica para homens de ciências, letras, arte, etc.)

escreve êle : Venho pedir-lhe não fazer nada. Se o Sr. quer dar-me esta distinção, serei obrigado a recusar, porque estou bem decidido a nunca aceitar nenhuma espécie de de-
coração”.

Entretanto, veremos freqüentemente outros, que no mes-
mo terreno, e com enorme gasto de energia, se ocuparam da
ciência por motivos diferentes. O que lhes importa não é
a natureza e seus segredos : é chegar a um fim pessoal, a
saber ser “o mais competente”, “o mais sábio”, “o mais bri-
lhante”, “o mais célebre de todos”. “Ser o primeiro”.

Veremos, entre cientistas, verdadeiros ciúmes e descon-
fianças. Existem laboratórios onde os assistentes são proi-
bidos de ventilar e discutir qualquer dos assuntos em pes-
quisas, antes da divulgação pública dos resultados. Parece
que ali menos importam os problemas e os resultados que o
direito de autoria e a patente da casa. Ouvi dizer que exist-
tem laboratórios que, no seu zelo bastante pessoal, têm mo-
nopolizado o direito para pesquisas de certos assuntos. Es-
ta atitude, paradoxal para a ciência, cujo atributo mais in-
trínseco é de ser universal, é um exemplo típico do subje-
tivismismo de que fala KUNKEL.

Na arte, entre poetas, pintores, músicos não será difícil
encontrar os mesmos dois aspectos. De um lado os inspi-
rados, que produzem sem saber para que, nem como : “Não
posso dizer com segurança donde me vêm as idéias. Nos
meus passeios na floresta, no silêncio da noite, elas vêm sem
que eu saiba como; eu poderei apanhá-las com a mão; o que
aparece em palavras ao poeta transforma-se em ním em
sons que ressoam, vibram, zumbem, até que enfim eu vejo
as notas...” Assim criava suas obras o génio-martir BEE-
THOVEN. Do outro lado, são os “esforçados a frio” ... MO-
ZART de um lado, SALIERI, do outro.

Entre oradores e jornalistas, uns falam e escrevem, por-
que têm a necessidade de comunicar algo de importante aos
outros, de convencer o público; outros se aproveitam da tri-
buna para exhibir sua erudição, brilhar pela sua eloquência;
no trabalho social, ao lado dos abnegados anônimos, que
fazem o bem de tal maneira que a mão esquerda não sabe



ALUNOS DAS E. REUNIDAS DE RODEIRO,
MUNICÍPIO DE UBA. — "SEMANA DA CRIANÇA."

o que faz a mão direita, encontramos os maiores interessados;

na escola, no magistério, mesmo entre professorado primário, uns dedicados à causa do ensino, procurando dar o melhor à criança, a fim de que ela progrida e se desenvolva; — outros, ansiosos de fazerem valer seu *Eu*, mandar, mostrar seu poder que, talvez, de outro modo, entre adultos, não o conseguiriam.

Esta atitude subjetiva aparece muitas vezes ligada com a passividade da criança, com a sua timidez e falta de coragem, que tão a miúdo cultiva as mães. Vejamos este caso : a criancinha está absorvida pela construção de uma torre que ela consegue levantar já bem alto com cubos de madeira. Mais um cubo e todo o edifício balança e se esborôa, como presa de um terremoto. Os longos esforços acabam em nada. Diante desta ruína, a criança lança um grito e põe-se a chorar amargamente, raivosamente.

Se a criança fôsse sôzinha no mundo, o choro não duraria senão o tempo necessário à descarga nervosa. Cedo ela se tranquilizaria, e o consôlo viria dos próprios cubos de madeira, que outra vez ela pegaria e com maior destreza e inteligência (pois esta é filha da dificuldade), ela conseguiria uma obra melhor, até dominar a matéria e suas leis, até esgotar o apêgo à construção.

Na maioria dos casos acontece, entretanto, uma coisa bem diferente : aos gritos do filho acode a mãe, assustada. Vendo o fracasso do construtor, inunda-o de ternura, cobrindo-o dos carinhos e beijos mais doces, até que o sorriso ilumine o rosto do pequeno. Ele, esquecendo os cubos e o fracasso, põe-se a brincar com os cabelos e o nariz da mãe, trocando assim a atividade criadora e útil por um brinquedo pueril, substituindo o esforço viril por um sentimentalismo ao serviço do seu minúsculo *Eu*.

“A educação deve começar no berço : habituar a criança a satisfazer sôzinha suas necessidades ou acalmá-la nos braços, constitui o ponto de partida de um bom ou de um mau caráter”, assim escreve PIAGET, um conhecedor do assunto,

pois além de ser um genial psicólogo da infância, não encontramos também um ótimo educador dos seus filhos.

Pode o mesmo caso tomar outro aspecto: ao invés de consolar diretamente a criança, a mãe vai consertar a ruína, pondo-se habilmente a agir a torto. Pode ser que a criança gostará de vê-la tão alta e tão bonita, mas é certo também que o êxito alcançado pela mãe poderá sugar-lhe o seguinte raciocínio: "eu não sei fazer, somente minha mãe sabe", e se os fatos se repetem sempre neste sentido, a criança pensará: "as crianças não podem fazer nada, somente as pessoas grandes é que podem". E com estas idéias a criança vai perder não somente a sua espontaneidade, o seu impulso a ser ativo, a sua energia, o esforço para enfrentar as dificuldades, mas ainda uma outra qualidade preciosa — a confiança em si, em troca de um sentimento de inferioridade cujos malefícios ADLER, CLAPAREDE, KUNKEL e outros pintam com cores tão sombrias. Será um ser passivo, aprenensivo, submisso, imitador dos modelos alheios, pobre, concentrado sobre si, e que se encaminhará, cada vez mais, pelos caminhos mais tortuosos e mais afastados do verdadeiro fim.

Como devemos ser prudentes em nossa conduta com a criança, principalmente nestas nossas limitações da sua atividade!... A todo momento, impressionados pela sua suposta fragilidade, nós a cercamos de uma rede de preconceitos e preconceitos que vão tolhendo toda a sua espontaneidade: "é perigoso subir no muro"; "não se pode aproximar do fogo"; "os cachorros mordem"; "os homens são maus"; e tantos outros. Por sua vez, a criança começa a inventar outros, agarrando-se aos que KUNKEL chama de "dressata". Assim, um vai ter a convicção, desde muito cedo, de que não suporta leite, de que tem "horror às coisas novas", de que "é um infeliz", é "pesado", generalizando-se provavelmente alguns casos isolados numa regra geral. Esta petrificação da experiência em preconceitos dogmáticos restringe a liberdade do indivíduo em frente do mundo, colocando-o numa inferioridade patente. É próprio de toda mentalidade primitiva, que se fecha num círculo estreito e artificial, "impermeável" à experiência. As superstições grosseiras

são exemplos eloquentes desta atitude subjetiva na coletividade inculta.

O "dressata", para KUNKEL, é todo imperativo que, sem conhecimento do seu portador, domina despoticamente sobre ele, como resultado de uma verdadeira "dressagem", e fora da qual ele não sabe reagir. As "manhas", infinitas e variadíssimas, os hábitos pessoais, os traços rígidos de caráter, como é a desconfiança, a susceptibilidade, ciúmes, timidez, orgulho exagerado — são todos, segundo KUNKEL, "dressata", como são também certas repulsões para comidas, para certas pessoas, inibições perante certos atos. Na base de todas elas podem ser encontrados verdadeiros mecanismos de "dressagem".

O característico do "dressata" é que quando este está atingido de um certo modo ou lesado, o indivíduo reage geralmente por um afeto intenso no sentido de medo, de cólera ou de excitação geral. Todo atentado ao "dressata" apresenta-se ao indivíduo sob esta ameaça: "se tal hábito for alterado, você perde a sua integridade, você perde seu eu".

Esta atitude subjetiva do "dressata" é representada pelo esquema seguinte de KUNKEL:

Frente de um fenômeno, de uma coisa qualquer, o homem, a criança manifestam uma tendência positiva; desejando esta coisa, eles afirmam sua vontade para com ela. KUNKEL simboliza esta afirmação por um SIM. Por sua vez o objeto apresenta certos obstáculos, opondo empecilhos à sua imediata posseção. Esta, no esquema, vai ser representada por um NÃO. O indivíduo, dominado pela atitude subjetiva, costuma fugir aos obstáculos, em cuja luta ele receia perder seus hábitos e comodidades, ou sofrer no orgulho e no amor-próprio, caso a vitória lhe faltare. Para conservar o seu Eu antigo com todos os seus "dressatos" ele prefere renunciar à coisa que ele há pouco desejava. Resultado: renúncia a toda novidade, a todo progresso.

Exemplificamos com uma conduta bem conhecida, a da timidez. O indivíduo tímido vivendo isolado, cansado da vida solitária, experimenta um dia o desejo de se aproximar

mar dos outros. Passando perto da casa de conhecidos, a vê iluminada e ouve a alegria das vozes; quer entrar e participar desta alegria. Mas à primeira tentativa, seu desejo encontra numerosos empecilhos: imagina logo como vai ser alvo de atenção por parte dos convidados, como há de sentir-se em dissonância com todo o ar festivo da casa, como se constrangerá em responder às perguntas, para não parecer menos inteligente ou brihante que outros, etc., etc. Seu desejo encontra assim grande quantidade de obstáculos, produtos da sua mentalidade subjetiva, que logo vão abafá-lo. Para não renunciar a seu "comodismo" sem alegria, êle renunciará esta vez, como tantas outras, ao convívio social. Prêso ao seu *Eu*, não possui êle mais energia disponível para se adaptar às novas condições, e voltará ao seu minúsculo mundo, mais restrito e concentrado depois de cada novo fracasso.

Outro exemplo: o homem, a criança, a humanidade inteira, desde os tempôs mais remotos, manifestaram a vontade de voar. Subir no ar, vencer a lei da gravidade, planar bem alto — foi sempre o sonho mais alvejado. Pois bem, os indivíduos com atitudes subjetivas desejam isto talvez mais que qualquer outra, procurando neste vôo satisfazer suas idéias de grandeza, suas tendências de dominar. Mas os infinitos obstáculos que tal tentativa encontra fecham-lhe imediatamente o caminho para sua realização efetiva. Êle volta para seu mundículo, e sem renunciar ao desejo, continuará a cultivá-lo, não na realidade, que é dispendiosa, mas em sonhos, sonhos gratuitos, aliás, que o afastarão cada vez mais da vida.

Como se comportará o outro tipo, com as atitudes objetivas? O seu desejo de subir às alturas encontra os mesmos empecilhos, mas êstes não terão valor proibitivo; êles significarão apenas que, para satisfazê-los, esforços são necessários, e que para enriquecer-se num ponto qualquer da nossa personalidade, é preciso perder alguma coisa num outro, sacrificando seus hábitos, seus privilégios de cada dia, suas comodidades. No esquema de KUNKEL, o NÃO se transfor-

ma pouco a pouco em SIM, por intermédio do APESAR. OS empecilhos, longe de determinarem a conduta negativa, pelo contrário estimulam a energia e finalmente aumentam grandemente o teor psíquico do indivíduo. Todo o segrêdo deste engrandecimento consiste em saber ser livre, isto é, emancipar-se dos "dressata", e Santos Dumont, que soube realizar o sonho de Ícaro mostrou à humanidade que espécie de "apear" êle opôs aos obstáculos da natureza, quantos sacrifícios e esforços êle forneceu, estudando a matéria e as leis do universo, quanta intrepidez, afrontando o instinto de conservação, e zombando da própria morte.

Podemos agora caracterizar as duas formas do caráter, repousando cada uma numa mola diferente: a subjetiva, virada para si, e a objetiva — virada para o mundo.

A função subjetiva tem por finalidade o serviço do seu próprio *Eu*. No questionário de MAX FREYD sobre a introversão e Extraversão, encontramos tópicos concretos para o característico do tipo subjetivo. Eis alguns dêles muitos poderão reconhecer seus próprios traços.

QUESTIONARIO: INTROVERSAO — EXTRAVERSAO DE MAX FREYD

1. Cór a freqüentemente.
2. E' consciente de suas próprias forças.
3. Evita tôda ocasião de exprimir-se em público.
4. Prefere trabalhar sózinho.
5. Evita tôda ocasião de discutir.
6. Evita todo trabalho laborioso e que requer uma manipulação delicada.
7. Hesita ao tomar decisão nas questões de cada dia.
8. Concentra a atenção na sua pessoa.
9. Julga-se inferior nas suas aptidões; entretanto, toma atitude de superioridade diante dos outros.
10. Critica os outros.
11. Muito prudente na escôlha dos seus amigos.

12. Limita suas relações a um círculo restrito e bem selecionado.
13. Muito inconstante no seu humor.
14. Trabalha conforme o seu humor.
15. Atormenta-se com desgostos prováveis.
16. Muito sensível a toda observação e gesto que se relacionam com êle.
17. É sincero; diz o que pensa ser verdade sem procurar a opinião dos outros.
18. Em sociedade, mantém-se retraído; evita guiar uma conversa e guiar uma empresa.
19. É distraído.
20. Reservado; não fala espontaneamente.
21. Evita o perigo.
22. Gosta de trabalhar a seu modo; não gosta de auxílio, nem de auxiliar os outros.
23. É esmerpulo e muito conservador nos seus hábitos, seu modo de trajar; muito cuidadoso do seu asseio.
24. Prefere jogos e divertimentos intellectuais aos passatempos esportivos.
25. Abate-se demasiadamente com as derrotas de jogo.
26. Engana-se no julgamento do caráter e nas aptidões de outrem.
27. Não presta serviços senão aos amigos e parentes.
28. Compadece-se de si mesmo.
29. Gosta de devanear.
30. Não procura conhecidos senão entre as pessoas do seu próprio sexo.
31. Conservador nas suas crenças e na sua conduta.
32. Foge das ações que exigem iniciativas e convivência.
33. Arrebatada-se facilmente.
34. Exprime-se melhor por escrito que oralmente.
35. É dirigido mais pela razão que pelo sentimento. Raciocina bem.
36. É econômico e providente nas suas despesas.

37. É consciencioso.
38. Revolta-se contra a disciplina e a ordem.
39. É sentimental.
40. Recopia suas cartas antes de as expedir.
41. Pensa muito no que se lhe diz.
42. Crê na psicoterapia.
43. Fala consigo mesmo.
44. Tem um diário pessoal.
45. Influencia-se facilmente pelos elogios e adulações.
46. É egoísta.
47. É lento nos seus movimentos.
48. Prefere mais lêr sobre uma coisa que de experimentá-la.
49. Faz conjecturas das intenções e inconstâncias de outrem.
50. É absoluto; deseja modificar o mundo.
51. Inventa teorias e assuntos novos, muitas vezes extravagantes.
52. É dogmático.

*

Costumam os tipos desta natureza cercar-se de modelos e escolher seus ideais bastante elevados: querem ter o poder de um Alexandre, a sabedoria de Salomão, a riqueza de Ceresus, a santidade de Cristo... Naturalmente, quanto mais alto escolhem os seus protótipos, tanto mais agudamente experimentarão os choques entre a sua conduta e o ideal imposto. A todo momento notarão quanto se afastam do modelo. Daí — o constante descontentamento consigo mesmo, e daí também a continua irritabilidade, contra si e contra o mundo, traços que caracterizam a efetividade do tipo subjetivo.

Outro traço: "êlé sente, diz KUNDEL, que seu subjetivismo deve forçosamente desvanecer perante a verdade", por isso, sempre ansioso de ser descoberto, por si mesmo e por outros, êle está obrigado a utilizar inúmeras desvestimentas, subterfúgios e esconderijos, para inconscientemente ou não, disfarçar o que é na realidade: homem como to-

dos os demais, homem comum, mais ou menos inteligente, mais ou menos talentoso, mediocre, no mais das vezes, pois é a mediocridade que geralmente despreza mais que qualquer outra coisa.

Assim o tipo subjetivo caracteriza-se pela auto-divinização, pela irritabilidade e boa dose de hipocrisia.

Exagerados em alguns indivíduos, estes traços tornam o homem vítima da neurose, que é, no dizer de YUNG, "a mais inútil e a mais repugnante chaga da Humanidade"; ou então fogem da realidade, não pelo caminho da doença, mas pelo do delírio, continuando a manter desmesuradas as suas exigências e não as acompanhando dos esforços necessários para articular a sua conduta dentro dos quadros sociais licitos.

Apesar de enormes gastos de energia que a atitude subjetiva exige do seu portador, e de todos os sofrimentos que lhe causa, ela esgota o indivíduo, sem nada compensar, pois a atitude subjetiva é estéril. Esta é a conclusão. E os educadores, quer sejam próprios ou dos outros, devem tê-la bem presente ao espírito, e orientar-se para outros caminhos.

*

Despreocupado do seu *Eu*, o indivíduo, solicitado pelas coisas que despertam sua atenção e curiosidade, pelas pessoas que encontra, reage sem constrangimento, naturalmente, adaptando-se ao mundo em que vive, e fazendo desenvolver-se, neste vai-vem, entre ele e o mundo a mais fina sensibilidade. Raramente o veremos irritado, talvez nunca, pois a irritação aparece, se refletimos bem, somente quando existe o choque na diversidade do mundo — tal como nós o representamos, e como ele é na realidade; irritamo-nos quando os choques são avaliados em função de nossos valores. Do contrário, existe apenas dificuldade que devemos vencer. Prêso ao objeto, acompanhando-o na sua realidade, nos maiores contratempos, veremos o indivíduo ativo, cheio de recursos e sereno. A faculdade de realizar ações eficientes, adaptadas à realidade — é justamente o que caracteriza



ESCOLAS REUNIDAS DE RODEIRO, MUNICÍPIO DE LEBEL -
ALUNOS QUE CONCLUÍRAM O CURSO PRIMÁRIO

o tipo objetivo. Esta faculdade, desenvolvendo-se cada vez mais, torna-se mais produtiva, mais original, pois surge em resposta às situações concretas. É criadora e fértil.

Sensível às mudanças humanas, no comércio com as pessoas, ele mantém a mesma atitude adaptada, o que lhe comunica a simpatia para com elas e o amor ao próximo, pois sua sensibilidade aqui também lhe faz descobrir o homem vivo, com seus estados próprios de alma, seus sofrimentos, suas alegrias. Sintônico, despreocupado de si, ele acompanha, o próximo, vibrando com ele.

Em resumo, a etologia do tipo objetivo nos faz ver nele, como nos grandes artistas em frente às suas obras, como nos sábios autênticos, como nos santos, a espontaneidade, a adaptabilidade, a capacidade produtiva e criadora com cunho original, a sensibilidade, os sentimentos de simpatia e de humanidade.

As pessoas dotadas desta atitude objetiva, irradiam uma influência benfazeja e a sua presença parece aliviar o peso deste mundo.

*

Não são hereditários nem o caráter objetivo nem o subjetivo. Pelo menos não parece sê-lo. Entretanto, alguns autores pretendem que esta *psicotropia* está ligada a uma determinada constituição corporal, e que o tipo objetivo, virado para o mundo, adaptável e sensível, aloja-se de preferência num invólucro de formas suaves e arredondadas, na constituição pícnica de KRETSCHMER, enquanto que no tipo subjetivo o seu substrato corporal apresenta um todo menos harmonioso, de aspecto angular, esquisito, mas rígido e menos robusto, na constituição leptossômica ou no tipo astênico da mesma biotipologia.

Embora a correlação entre o físico e o psíquico esteja realmente bastante íntima, não deixamos a hipótese de que o caráter, tal como ele se diferencia nos nossos dois tipos, é de formação secundária, aparecendo sob a forte influência do fator — meio, através da função educativa, que desde os

primeiros instantes da vida humana se manifesta tão poderosa.

Comparado ao tipo pícnico, principalmente na infância, a constituição leptossômica apresenta-se como uma inferioridade biológica, e, como tal, provoca por parte do ambiente, reações específicas, determinando por sua vez a conduta particular do indivíduo. Desta conjugação da constituição com a conduta, reagida ao ambiente, forma-se o caráter e as atitudes mais ou menos emancipadas, mais ou menos constrangidas da criança. Seguindo ADLER veremos que o caráter é uma forma de reação ao orgânico. Mas o orgânico não terá o valor determinante para o psíquico mórbido senão quando o meio reage ao orgânico defeituoso sem o devido respeito à dignidade humana: num lar, onde os pais são igualmente amorosos para todos os seus filhos, sem distinção, onde a vaidade materna não faz ressaltar a beleza de um deles, deprezando os outros, onde a vaidade paterna não põe em relevo a inteligência de alguns sem ofender os dos menos favorecidos, os sentimentos de inferioridade não chegam a formar vícios de caráter moral. O número de indivíduos, vítimas do complexo de inferioridade corresponde menos à quantidade de indivíduos organicamente prejudicados, que ao nível de elevação moral do lar, da escola, da sociedade, onde eles renegem a tais defeitos.

Dando esta importância ao fator mesológico, não fecho os olhos, naturalmente, à gravidade do fator biológico e físico. O orgânico defeituoso representa a predisposição ao vício psíquico, mas o cultivador do vício é o ambiente, pois é o ambiente que determina arbitrariamente muitas vezes o que é feio, o que é defeituoso. Os pés monstruosamente estropiados das jovens asiáticas — não provocam o complexo de inferioridade, mas, ao contrário, servem de objeto de "justo" orgulho. As faces pálidas, o olhar febril, a languidez de físicos não determinavam o complexo de inferioridade na época do romantismo. As raças de cor não desenvolvem o complexo de inferioridade num ambiente onde a raça branca as considera como dignas de respeito, porque descobre

nelas, ao lado de caracteres menos privilegiados que os seus próprios, outros mais privilegiados. Num ambiente de respeito à dignidade humana, numa atmosfera onde a justiça e principalmente a equidade acham-se altamente cultivadas, o caráter é mais emancipado e o papel do físico é mais insignificante na formação da personalidade moral.

De modo geral, colocando-o no terreno bio-social, devemos considerar o tipo astênico, angular, inarmonioso psiquicamente, e a atitude de subjetivismo que o acompanha frequentemente, com o cortejo de traços mórbidos, como é a irritabilidade, a desconfiança, a timidez, a hipocrisia, o despotismo, a intolerância, o fanatismo, o egocentrismo, como tipo inferior e prejudicial ao equilíbrio coletivo e à felicidade pessoal.

Ao contrário, o caráter sintônico, e a atitude objetiva perante o mundo, ligados mais frequentemente a um físico mais nutrido e resistente, podemos encarrar como mais propícios à solidariedade e à felicidade humana.

A medicina biológica de um lado, a educação do outro, saberão, num esforço comum, contribuir para o ideal físico e moral do homem, corrigindo os defeitos corporais, saneando o ambiente da vida, utilizando-se cada vez mais das aptidões individuais.

Convém notar que a Escola chamada Ativa, quando orientada nos seus verdadeiros caminhos, é particularmente propícia ao desenvolvimento normal, de que falamos. Cuidando da saúde da criança, procurando responder aos seus interesses, que simbolizam as necessidades de crescimento, criando oportunidades, num ambiente natural, para a expansão máxima das suas aptidões, e ainda, abrindo-lhe os horizontes para o mundo e acostumando-a a agir dentro da coletividade, a Escola Ativa coloca-se no caminho da extra-versão e da harmonia espiritual.

*
Cumpra-nos agora analisar rapidamente a evolução do caráter nos diversos períodos da vida e ver quais são as ati-

tudes que caracterizam, de preferência, a infância, a adolescência, a idade madura, para consigo e o mundo.

A criança é, naturalmente, extra ou introvertida? Se o organismo não revela falha nenhuma, se o ambiente em que cresce é sadio e sereno, veremos, de modo geral, a criança até 9-10 anos com atitudes mais espontâneas. A sua marcha, seus gestos graciosos, a curiosidade com que ela se aproxima das coisas e das pessoas, e ao mesmo tempo a seriedade que notamos nesta aproximação sem constrangimento — tudo parece revelar a coesão interna, a unidade, ausência de impedições psíquicas.

Embora a constituição, brevilinea ou longilinea, se manifeste bem cedo nos indivíduos, talvez desde o nascimento (WEIDENREICH, LEDERER) parece predominar até 10-11 anos a constituição de linhas mais largas (65 % de pícnicos entre crianças normais de 4-6 anos, segundo KRASSUSKY).

A atitude característica da criança é objetiva. Não será esta afirmação em contradição com o que se sabe sobre o egocentrismo e o seu egoísmo? A criança é egoísta. Ela é, também, egocêntrica. Mas vejamos se realmente estas suas qualidades são em desacordo com a extraversão. Procuramos definir os termos e ilustrá-los com exemplos, a fim de mostrar que o subjetivismo, tomado no sentido que lhe deram YUNG e KUNKEL, é incompatível com a atitude egocêntrica tão bem focalizada nos excelentes estudos de PIAGET — que é também de outra natureza o egoísmo típico, inerente à infância.

Que a criança pequena é egoísta, não preciso de muitos argumentos. Apenas para pantentear o seu feroz egoísmo, ilustrarei com a experiência bastante engenhosa que o dr. MIRA orientou em Barcelona sobre um grupo de crianças.

Um belo dia, num colégio de Barcelona foram urgentemente chamados no grande salão todos os seus alunos, para um importante assunto. Em presença do Diretor e do corpo docente, um médico dirige a palavra aos alunos. Declara ter sido incumbido pelo hospital vizinho de uma missão delicada e urgentíssima: organizar o socorro a duas crianças

em perigo de morte. Estas duas crianças, em companhia do pai e da mãe, foram fazer um passeio de automóvel, quando este foi de encontro a um obstáculo, produzindo um terrível desastre. Resultado: morte de ambos os pais, e as duas crianças estão agonizando. A perda do sangue foi grande e a sua morte é também iminente.

A única coisa que pode salvar-las é a transfusão de sangue, tirado das crianças saudas.

Ele, o médico, veio aí a toda pressa saber quais são os alunos do colégio dispostos a dar o seu sangue para salvar as infelizes crianças. Pede aos alunos declarar, por escrito, nos cartões que vai distribuir. Cientifica que nenhum perigo vão correr aqueles alunos que darão do seu sangue, visto que ele não excederá de 300 gramas. Pede indicar qual será a quantidade que cada um estará disposto a oferecer e ainda se prefere que essa doação seja feita ao menino ou à menina.

Enquanto distribuía os cartões, e os meninos vacilavam a subscrever, chega o enfermeiro do hospital, devidamente fardado e munido de seringas e do material farmacêutico, apressando a decisão.

A comoção dos alunos foi visível: muitos empalideceram, três se sentiram mal e foram transportados para a enfermaria, um adoeceu e parece ficou alguns dias de cama.

Quais foram os resultados desta experiência (pois tratava-se nada mais que de uma experiência), sobre os sentimentos sociais, dramatizada desta maneira para naturalidade da conduta de criança? Como se comportaram eles em relação com a idade?

Eis a tabela para crianças entre 10 e 14 anos:

10 anos: 24% — 12 anos: 52% — 13 anos: 64%
14 anos: 75%.

Quer dizer que na idade de 10 anos em média apenas uma quarta parte das crianças resolveu subscrever em favor do próximo, ao passo que os três quartos negaram este auxílio urgente. Já no oitavo ano escolar, correspondente a uma média de 14 anos de idade, subscreveram-se três quar-

ros dos alunos, deixando de dar apenas uma quarta parte. A relação entre o egoísmo e o altruísmo nos menores e nos maiores é invertida, aumentando o altruísmo e diminuindo o egoísmo, com bastante regularidade, com cada ano de vida e de estudo.

A quantidade do sangue prometido aumentava, também, com a idade. De modo geral, a quantidade subscrebita foi pequena: somente nove crianças deram entre 30 e 100 grs., enquanto o resto das crianças dava menos de 30 grs.. Uma única criança subscreveu a quantidade máxima de 300 grs., enquanto todos sabiam que as vítimas perderam 1.500 grs..

Fato ainda digno de nota é que as crianças que subscreveram quantidades maiores, deixaram seus cartões muitas vezes anônimos. Bem instrutiva é, também, a declaração de uma criança mais nova, de 10 anos: "não darei nada, nada, nada"; "A criança faz esta triplice negação a fim de tirar tóda e qualquer dúvida sobre a sua intenção.

A experiência de Barcelona focalizou a seguinte conclusão: a criança é tanto mais egoísta, quanto menor é. Seu corolário é: o altruísmo cresce na criança com a idade.

O egoísmo da criança é da mesma qualidade que o do adulto? Se na criança éle constitui uma regra geral, e no adulto uma exceção (será mesmo assim?), este egoísmo generalizado da infância não terá uma significação biológica, uma razão de ser? No egoísmo da criança, a hem dizer, devemos admirar a eficiência do instinto de conservação. Se o papel da infância consiste em crescer, armazenar energias e economizar as despesas, como é que ela poderá privar-se do seu líquido precioso, do seu sangue, e de modo geral, dos seus bens, da sua propriedade? O altruísmo espontâneo da criança pequena seria um contrassenso biológico. Enquanto dura o crescimento intenso, o egoísmo instintivo é uma virtude; o altruísmo seria nefasto, pois seria éle facilmente explorado pelos outros, à custa da criança, incapaz de defender racionalmente os seus direitos. Afirmando, chorando, reclamando, de maneira efetiva o que é dela, a criança preserva-se do perigo.

Convém notar que o egoísmo da criança pequena é, também, de outra natureza que no adulto. Apesar de ser egoísta, ela pouco distingue ainda o seu ego moral e físico do ambiente. Na idade pré-escolar, ela se confunde sobremaneira com os outros membros da família, com a sua mãe principalmente. É conhecida a sensibilidade afetiva do bebê para com a pessoa da sua mãe. Crianças de menos de um ano às vezes manifestam a mais profunda compaixão para com a tristeza e as lágrimas da mãe. Não possuindo ainda os instrumentos intelectuais de discriminação, possui ela, pequenina, capacidades afetivas de simpatia e de compaixão extraordinariamente desenvolvidas, o que lhe permite identificar-se estreitamente com o seu ambiente e fundir-se quase inteiramente nesta simbiose familiar.

É de KUNKEL esta observação: o *Eu individual* não existente na criança, até certa idade, sendo precedido de um *Eu coletivo*, ou do *Nós primitivo*, indiferenciado, estendendo-se o pronomine da primeira pessoa à mãe, à família, à casa. Quando o pequerrucho de 4-5 anos convida os vizinhos a vir "à minha casa", o adjetivo possessivo, bem que se os empregado no singular, significa o plural, o coletivo, o nosso.

Esta identificação íntima da criança com o seu ambiente, esta fusão visceral de *Eu* com a sua família, com os pais em particular, está cheia de conseqüências: qualquer irregularidade acontecida no seio da família — conflitos, brigas, injustiças, o egoísmo o indiferentismo, a traição de um dos pais — são atentados contra a felicidade da criança, são golpes capazes de pôr em perigo o seu equilíbrio psíquico. Não podendo, como vimos, nada ainda compreender com a sua razão, incapaz de uma discriminação lógica de causas e de efeitos, a criança reage à irregularidade de caráter moral, no seio da sua família, por um choque generalizado, de forte potencial afetivo, que é o medo e a angústia.

Nunca será mais relevante o serviço que FREUD prestou à sociedade moderna que neste ponto, quando éle foi o primeiro a apontar a extraordinária precocidade da criança na participação de sua psique na vida dos adultos, dos seus pais. Nunca a preocupação deve ser maior no sentido de

harmonia e de securidade no seio da família, que quando a criança se acha neste estado ainda de semi-consciência, e de integração absoluta com a família. Em resumo, o egoísmo da criança é de natureza diferente do adulto, e o seu *Eu* não se enquadra ainda nos moldes de um ego pessoal e subjetivo.

A propósito do egoísmo, convém lembrar ainda a interessante experiência imaginada por Melle. DESCOEUDRES, de Genebra. As crianças, de diversas condições sociais, recebiam cinco balas de chocolate para repartir com uma outra criança. O egoísmo e o altruísmo revelavam-se pelo número de balas que a criança reservava a si própria e ao que dava a outrem. Notou Melle. DESCOEUDRES que o meio social mais humilde reflectia-se no maior altruísmo e generosidade, e que, ao contrário, o egoísmo e a svinice mais frequentemente se encontravam entre crianças do meio social privilegiado.

Quanto ao "egocentrismo" da criança, no sentido que lhe dá JEAN PIAGET, diremos apenas que este egocentrismo não tem nada a ver com o subjetivismo em questão.

Sabemos que na infância, no plano prático, até 7-8 anos e até 10-12 anos no plano verbal, a criança manipula e concebe a realidade em função de si mesma. As coisas, por exemplo, não têm, por assim dizer, existência própria, nem existem pelas suas próprias qualidades, mas pelo uso que faz delas o homem, a criança, ela mesma. Basta ouvir as definições infantis dos objetos conhecidos e comuns, para verificar este seu egocentrismo: a mesa é para escrever; o cavalo é para a gente montar; a mãe é para fazer a comida; a vulgar barata é para esmagar...

O mundo é todo animado, antropomorfizado; a fumaça, o vento, as nuvens não diferem de nós nos seus movimentos, são como nós, animados do desejo de subir, de andar.

Apesar do egocentrismo infantil que se revela ainda por muitos outros sinais, por exemplo nas frases elípticas, nas afirmações implícitas, ambíguas, onde a criança não se dá ao esforço de tornar o seu pensamento claro, explícito, a

criança não tem a mínima idéia de ser subjetiva. A criança está tão integrada na sua concepção do mundo, que nem suspeita ou admite que possam existir outras concepções, outras idéias e interpretações. O solocismo e não o subjetivismo é que caracteriza o pensamento da jovem criatura. Identificada como ela se imagina ser com outros, física e moralmente, a criança pequena realmente é mais extravertida que introvertida, porque não existe nela a consciência do seu *Eu* independente.

Mudam bruscamente as coisas com a aproximação da adolescência. No próprio físico começam a predominar os traços longilíneos. O indivíduo estica-se, seus membros exageram as suas proporções, as extremidades se descobrem do tecido adiposo. Ossos e ângulos ao invés do primitivo arredondado e adiposidade infantis. O surto de crescimento longitudinal transforma por completo a morfologia do ser entre 13 e 15 anos, predominando até 20 anos o tipo leptosômico.

Esta transformação — o segundo nascimento — ao dizer de ARISTÓTELES, e que precede à maturação da mais misteriosa das substâncias vitais, acompanha-se no psíquico por uma onda de sentimentos inexperimentados ainda, surgindo do mais íntimo do seu ser. O notável progresso realizado pelo seu cérebro, faz-lhe descobrir as coisas, mesmo as mais comuns, sob seu novo aspeto. Analisador e crítico, vê o mundo geralmente com um novo olhar. Entre diversas realidades, descobre ele uma: sua própria existência, seu próprio *Eu*. De uma dia para outro sente-se estranho no velho ambiente. E é tão aguda, às vezes, esta transformação, que alguns adolescentes começam a duvidar da própria origem, suspeitam do seu nascimento, põem em dúvida a paternidade do seu progenitor. A dúvida invade todos os recantos da sua existência.

E' neste estado, pela primeira vez, por assim dizer, que nas condições normais, surge o sentimento da própria

personalidade. É a época dramática da vida, o momento do divórcio, entre o mundo e o *Eu*, que toma consciência de si, das suas forças, das suas falhas.

HETZER, do Instituto Psicológico de Viena, assim como outros (LEHMANN, WITTY, FURFEY) mostram que durante a crise da puberdade, o adolescente não somente se afasta do meio familiar, mas parece fugir mesmo dos companheiros, ou revela-se junto aos últimos com atitudes bastante anti-sociais: observadas num "lar social", organizado para alunas entre 6 e 14 anos que iam passar o tempo depois das aulas, nota-se que, durante um certo período que varia de 2 a 6 meses, as meninas procuram menos o lar, brincam menos, tomam menos parte nas atividades coletivas; esta fase negativa, segundo CHEBUHLER, acaba geralmente com a aparição das primeiras menstruações, e a moça volta de novo ao "lar", mas já modificando um tanto a sua conduta: enquanto antes ela se ligava a grande número de companheiras, sem que elas fossem particularmente escolhidas, depois — o contato social se limita geralmente a poucas pessoas, a algumas, ou melhor, a uma única, à amiga, à qual se sente ligada por um afinidade mais pessoal.

A fase negativa observa-se igualmente entre meninos, dando-se ela em idade mais adiantada, entre 14 e 16 anos.

Nesta fusão do *Eu* com o mundo, acompanhada para muitos de momentos agudos de vida interna, o adolescente acha-se na sua fase introversiva por excelência, como também seu corpo manifesta-se com o aspecto mais longilíneo, e astênico.

É na adolescência que o ser humano é o mais vulnerável para o resto da sua existência. Exige êle cuidados particulares e é justamente nesta época que êle os encontra menos: a família que até agora o satisfazia, não basta; mesmo a mais harmoniosa pouco pode ajudá-lo na sua formação, porque, vimos, frequentemente foge êle do lar, afasta-se dêle, procurando outros ambientes, mais complexos.

Por uma ironia da sorte vai faltar-lhe nesta época o que lhe servia tão bem até agora — a escola pública, o meio

onde êle encontrava não somente o amparo físico, mas ocupações interessantes, de modo geral, influências sociais, contrôle discreto do mestre. Justamente na época em que mais vai necessitar do amparo e do contrôle, já está com o seu diploma do ensino primário no bolso, e as portas da escola fechadas para êle. Está mais sózinho no mundo do que nunca.

Gregário, isto é, particularmente inclinado a se agrupar aos semelhantes, o adolescente deve ser seriamente auxiliado por parte dos educadores e da sociedade na organização de associações juvenis, porque, sózinho, o seu instinto gregário poderá, como acontece frequentemente, levá-lo para agrupamentos de mau augúrio, explorados pelos adultos sem moralidade.

Notamos, de passagem, que no período prepúbertyo, os agrupamentos de adolescentes são geralmente estritamente unisexuais. Cada sexo parece nitidamente evitar os representantes do outro. Esta separação natural possui um grande valor biológico. Se a tendência gregária não vai ser satisfeita entre 13 e 17 anos, uma outra, normalmente posterior a ela e que está amadurecendo, entrará em arena e então, o erotismo, sentimental ou orgânico, forçosamente tomará conta do adolescente.

O estágio nas agremiações juvenis, de caráter esportivo, litero-científico, artístico ou social, terá para o adolescente uma significação propulsiva de um lado, e preventiva, do outro. Terá êle por finalidade estimular o desenvolvimento do indivíduo, acudindo às exigências do *Eu*, ansioso de tomar consciência de si mesmo e o que só poderá com eficiência ser feito não nas "réveries solitaires", mas sim no meio dos outros, discutindo com outros, comparando-se aos outros, em aspectos múltiplos da conduta social. Terá por finalidade ainda favorecer o desenvolvimento, nesta idade, do *Nós* coletivo, evoluído, necessário à formação da democracia, e que se organizará à custa do sacrifício pessoal, abandonando o egoísmo infantil, e esquecendo-se do subjetivismo juvenil.

O estágio nas agremiações controladas torna-se preventivo contra as influências destruidoras de um ambiente viciado. Ele serve também de empecilho ao desabrochamento precoce do instinto da espécie e à entrada precoce na vida sexual, tão devastadora nesta época para a saúde física e moral do futuro adulto.

Com 20-25 anos, o ser humano abre o novo capítulo da sua existência. Fisicamente núbil, juridicamente com direitos civis, o homem e a mulher podem dispor da sua vida e criar o lar próprio. Depois da primeira infância é a segunda vez que o lar vai apresentar-se com esta intimidade tão estreita e visceral. Outra vez o *Eu* individual naturalmente desvanecido vai substituir-se por um *Nós*, mas bem mais consciente (pelo menos deveria ser) e enobrecido pelo sentimento da responsabilidade.

Quanto ao subjetivismo, seria ele, nesta época, desastroso. O casal que não tiver expurgado as atitudes compatíveis apenas com a adolescência, oferecerá aos seus filhos o ambiente viciado, carregado de conflitos, tão nefasto para o ser em desenvolvimento, criando nêlo o sentimento de inferioridade e a introversão precoce.

*

Convém aqui colocar o ponto final, embora o desenvolvimento espiritual esteja longe, nesta idade, de estar terminado. Libertando-se dos defeitos, próprios a cada época da vida, ainda depois de quarenta anos o homem é perfeitamente apto de progredir mentalmente, firmando a sua personalidade e alcançando níveis nunca atingidos.

A rica experiência da vida, o serviço que o homem prestou ao mundo, recompensam-no, e na época pré-senil ele dedica o melhor de si mesmo à reflexão, parecendo desprender-se cada vez mais da realidade diária.

Talvez nesta época o homem seja mais introversivo que extravertido, mas a sua introversão é ainda diferente daquela que vimos na adolescência e nos psico-neuróticos: enquanto estes se prendem ao seu *Eu* individual, o homem

maduro, no apogeu das suas forças e antes do declínio, mostra-se geralmente preocupado com o seu *Eu* superior, refletindo sobre ele e encarando-o do ponto de vista filosófico e religioso. É o tipo do sábio, do pensador, que os homens veneram, porque dele esperam a solução de problemas espirituais que torturam a consciência.

Cada época assim aparece com sua própria psicotropia, orientando-se ora para o mundo, ora para si mesmo. Se no fim da vida, o homem evoluído parece desprender-se do mundo para dirigir a sua vista para as coisas do *Eu* espiritual, tornando-se assim mais introversivo, — não nos esqueçamos de dar à criança, no início da vida, a oportunidade máxima para que seus sentidos e seus sentimentos se prendam às coisas, à realidade externa, à sociedade, preservando-a assim do cultivo esteril do *Eu* e do hábito desastroso das atitudes subjetivas.

HELENA ANTIPOFF

*

AS COLEÇÕES dos anos anteriores da
"Revisia do Ensino" são vendidas a
Cr\$ 80,00 cada uma. Pedidos à Direção.

II

	Classe de 18 alunos		Classe de 19 alunos		Classe de 20 alunos		Classe de 21 alunos		Classe de 22 alunos		Classe de 23 alunos		Classe de 24 alunos		Classe de 25 alunos		Classe de 26 alunos	
	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%
18	100	100	100	100	21	100	22	100	23	100	24	100	25	100	26	100	27	100
17	94	18	94	19	95	20	95	21	85	22	85	23	95	24	96	25	96	96
16	85	17	89	18	95	19	90	20	90	21	91	22	91	23	92	24	92	92
15	83	16	84	17	85	18	85	19	86	20	86	21	87	22	88	23	88	88
14	77	15	78	16	80	17	80	18	81	19	82	20	83	21	84	22	84	84
13	72	14	73	15	75	16	76	17	77	18	78	19	79	20	80	21	80	80
12	65	13	68	14	70	15	71	16	72	17	73	18	75	19	76	20	76	76
11	61	12	63	13	65	14	65	15	68	16	69	17	70	18	72	19	73	73
10	55	11	57	12	60	13	61	14	63	15	65	16	66	17	68	18	69	69
9	49	10	52	11	55	12	57	13	59	14	60	15	62	16	64	17	65	65
8	44	9	47	10	50	11	52	12	54	13	56	14	58	15	60	16	61	61
7	38	8	42	9	45	10	47	11	49	12	51	13	53	14	55	15	57	57
6	33	7	36	8	40	9	42	10	45	11	47	12	50	13	52	14	53	53
5	27	6	31	7	35	8	38	9	40	10	43	11	45	12	48	13	50	50
4	23	5	26	6	30	7	33	8	36	9	39	10	41	11	44	12	46	46
3	16	4	21	5	25	6	28	7	31	8	34	9	37	10	40	11	42	42
2	11	3	15	4	20	5	23	6	27	7	30	8	33	9	36	10	38	38
1	5	2	10	6	15	4	19	5	22	6	26	7	29	8	32	9	34	34
		1	5	2	10	4	18	5	21	6	25	7	28	8	31	9	33	33
				1	5	2	9	3	13	4	16	5	20	6	23	7	26	26
						1	4	2	8	3	12	4	16	5	20	6	23	23
								1	4	2	8	3	12	4	16	5	20	20
										1	4	2	8	3	12	4	16	16
												1	4	2	8	3	12	12
													1	4	2	8	3	8
														1	4	2	8	8

III

	Classe de 27 alunos		Classe de 28 alunos		Classe de 29 alunos		Classe de 30 alunos		Classe de 31 alunos		Classe de 32 alunos		Classe de 33 alunos		Classe de 34 alunos		Classe de 35 alunos	
	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%
27	100	100	100	100	29	100	30	100	31	100	32	100	33	100	34	100	35	100
26	97	27	96	28	96	29	96	30	96	31	96	32	96	33	97	34	97	97
25	92	26	92	27	93	28	93	29	93	30	93	31	93	32	94	33	94	94
24	88	25	89	26	89	27	90	28	90	29	90	30	90	31	91	32	91	91
23	85	24	85	25	86	26	86	27	87	28	87	29	87	30	88	31	88	88
22	81	23	82	24	82	25	83	26	83	27	84	28	84	29	85	30	85	85
21	77	22	78	23	79	24	80	25	80	26	81	27	81	28	82	29	82	82
20	74	21	75	22	75	23	76	24	77	25	78	26	78	27	79	28	79	79
19	70	20	71	21	72	22	73	23	74	24	75	25	75	26	76	27	77	77
18	68	19	67	20	68	21	70	22	70	23	71	24	72	25	73	26	74	74
17	62	18	64	19	65	20	66	21	67	22	68	23	69	24	70	25	71	71
16	59	17	60	18	62	19	63	20	64	21	65	22	65	23	67	24	68	68
15	55	16	57	17	58	18	60	19	61	20	62	21	63	22	64	23	65	65
14	51	15	53	16	55	17	56	18	58	19	59	20	60	21	61	22	62	62
13	48	14	50	15	51	16	53	17	54	18	56	19	57	20	58	21	60	60
12	44	13	46	14	48	15	50	16	51	17	53	18	54	19	55	20	57	57
11	40	12	42	13	44	14	46	15	48	16	50	17	51	18	52	19	54	54
10	37	11	39	12	41	13	43	14	45	15	46	16	48	17	50	18	51	51
9	33	10	35	11	37	12	40	13	41	14	43	15	45	16	47	17	48	48
8	29	9	32	10	34	11	36	12	38	13	40	14	42	15	44	16	45	45
7	25	8	28	9	31	10	33	11	35	12	37	13	39	14	41	15	42	42
6	22	7	25	8	27	9	30	10	32	11	34	12	36	13	38	14	39	39
5	18	6	21	7	24	8	26	9	29	10	31	11	33	12	35	13	37	37
4	14	5	17	6	20	7	23	8	25	9	28	10	30	11	32	12	34	34
3	11	4	14	5	17	6	20	7	22	8	25	9	27	10	29	11	31	31
2	7	3	10	4	13	5	16	6	19	7	21	8	24	9	26	10	28	28
1	3	2	7	3	10	4	13	5	16	6	19	7	21	8	23	9	25	25
		1	3	2	7	3	10	4	13	5	16	6	19	7	21	8	23	23
				1	3	2	6	3	10	4	12	5	15	6	18	7	20	20
						1	3	2	6	3	9	4	12	5	15	6	17	17
								1	3	2	6	3	9	4	12	5	14	14
										1	3	2	6	3	9	4	11	11
												1	3	2	6	3	9	9
													1	3	2	6	3	8
														1	3	2	6	6
															1	3	2	5
																1	3	3
																	1	2
																		1

VI

Classe de 54 alunos		Classe de 55 alunos		Classe de 56 alunos		Classe de 57 alunos		Classe de 58 alunos		Classe de 59 alunos		Classe de 60 alunos	
Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%	Alunos frequentes	%
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98
96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96
94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94
92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92
90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86
84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84
82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82
80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76
74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74
72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68
66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62
60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Doutalmo Pracez

A Vida na Escola

(PROJETO — A HORTA ESCOLAR)

AIESSA ALVES DE LIMA

(Do Grupo Escolar "Frederico Zacarias", de Abaeté)

Motivação

A idéia da organização de uma horta surgiu durante uma aula de leitura, na classe n.º 18, do 4.º ano.

Um trecho referente ao assunto fez com que uma das crianças apresentasse a sugestão, que foi logo aprovada pela professora e recebida com entusiasmo por todos os alunos, interessando, logo depois, às demais classes do estabelecimento.

Organização

Tratando de pôr em prática a idéia, encontraram-se os alunos diante do primeiro problema: necessitavam cercar a área a ser cultivada e não dispunham de nenhum dinheiro para a construção da cerca. Resolveram, então, pedir tudo que fôsse necessário. Escreveram várias cartas. Conseguiram bambús e, em pouco tempo, o terreno foi cercado.

Depois revolveram a terra e fizeram os canteiros. Alguns alunos se ofereceram para arrancar o estêrco, que foi trazido de um pasto próximo da cidade. Adubado convenientemente o terreno, a turma designada para o serviço plantou, orgulhosa e entusiasmada, o primeiro canteiro de couve.

As crianças esperavam o desenvolvimento daquelas mudinhas com visível ansiedade. Qual não foi, porém, o seu desapontamento, quando, no fim de alguns dias, viram que as folhinhas tenras estavam murchando e morrendo, apesar de seus cuidados.

Depois de muitas indagações, encontraram a causa: as mudas estavam sendo comidas, na terra, pelos cupins. O canteiro era verdadeira morada desses insetos. Surgiu outro problema: Como combater a praga?

Cada um externava sua opinião e nunca se chegava a uma conclusão definitiva e satisfatória. Apesar de os alunos buscarem em casa livros e artigos sobre o assunto, verificavam, cada vez mais, que a leitura elucidava pouco sobre o caso. Uma aluna propôs uma excursão a uma chácara onde havia uma horta e como aprovásemos a idéia, outro opinou que deveríamos escrever à dona da chácara pedindo licença para o 4.º ano visitar a horta e estudar o meio de preparar bem a terra para a plantação.

Todos escreveram uma carta e difícil foi escolher a melhor. Escolhida por votação, esta foi enviada, e no outro dia, recebemos resposta afirmativa: podíamos visitar a horta.

Já os alunos haviam preparado as perguntas que iriam fazer, na excursão. Temendo, porém, uma provável desordem com tão grande número de perguntas, resolvemos resumilas em 3 essenciais: Como se prepara a terra para uma boa horta? Como exterminar os insetos nocivos? Quais as plantas que dão mais lucro?

Estava organizado o plano da excursão. Nela tomariam parte, a convite dos alunos, as alunas-mestras do curso regional que acompanhavam o nosso estudo.

Realizou-se a excursão, notando-se grande interesse da criança pelo estudo: todos levaram cadernos nos quais registraram o maior número possível de informações. Muitas foram as perguntas, inúmeras foram as respostas. A dona da chácara, com a maior boa vontade, respondia ao que lhe era perguntado. Foi enorme o interesse dos alunos pelo as-

sunto. Provam-no os trabalhos apresentados em auditório. No dia seguinte ao da excursão houve, em aula, animado comentário sobre a mesma, surgindo novas idéias, novos projetos. Como a dona da chácara informasse ser o estêrco químico eficaz no cultivo das plantas, alguns alunos, em casa, escreveram cartas que deveriam enviar ao Secretário da Agricultura, pedindo-lhe que lhes fizesse uma remessa desse adubo.

Muitos fizeram um relatório geral da excursão, com interessantes informações apanhadas durante a conversa, sobre o preço das verduras, as que dão mais lucro, de onde passamos a uma ligeira aula de aritmética que constou de cálculos sobre o rendimento da horta, comparado às despesas feitas. Vejamos alguns problemas.

Para fazer uma cêrca de 24 ms., um operário cobrou Cr\$ 1,50 por metro; foram empregadas 10 dúzias de bambus, a Cr\$ 1,50 a dúzia; 7 estacas, a Cr\$ 1,00 cada uma; um cadeado, Cr\$ 15,00; um portão, Cr\$ 20,00; material e serviço de bombeiro, Cr\$ 90,00.

Qual foi a despesa total?

O bombeiro empregou 5 ms. de cano, a Cr\$ 9,00 o metro, e uma torneira de Cr\$ 15,00; quanto gastou?

O bombeiro empregou 5 ms. de cano, a Cr\$ 9,00 o metro, ganhou pelo seu serviço?

Na cêrca foram empregadas 10 dúzias de bambus; quantos bambus são?

O operário cobrou Cr\$ 1,50 para tirar cada dúzia. Qual foi a despesa total dos bambus?

E muitos cálculos foram feitos nesta aula. Os alunos já anteviam com grande satisfação os lucros da horta.

Sendo a excursão realizada apenas por uma classe, os alunos quiseram demonstrar aos colegas o quanto haviam aprendido e organizaram um auditório para o qual convidaram as classes de 4.º ano e as alunas-mestras do curso regional. O programa foi assim organizado:

1.º) Hino à árvore.

- 2.) A Horta Escolar — Palesira e cartazes organizados por Otília de Sousa.
- 3.) O preparo dos canteiros — Palestra — Eui Saldanha.
- 4.) Sementinha — Canto — Maria Perpétua.
- 5.) Os legumes — Palestra — Osvaldina Mendes.
- 6.) Dramatização sobre os conhecimentos adquiridos na excursão, feita com a colaboração da classe.
- 7.) Clube Rural — Poesia — Composição e declamação do aluno: Dirceu S. Freitas.
- 8.) O Album sobre hortaliças — Apresentação do trabalho de Maria Perpétua.

A dramatização, que segue, é trabalho das alunas e explica, claramente, o que se aprendeu na excursão.

DRAMATIZAÇÃO

MARILENA — Um quilo de cebola, Cr\$ 5,00! Uma cabeça de alho, Cr\$ 2,00! Um quilo de tomate, Cr\$ 4,00!

TERESINHA — Está barato, Marilena, pode ser cinco cruzeiros!

NIVA — Não, Teresinha, a vovó vende a Cr\$ 4,00 o quilo de tomate.

TERESINHA — Pois a manivê vende a cinco, Niva. Tem de ser cinco cruzeiros! o quilo de tomate! Tem de ser!

MARILENA — Vamos combinar! Vamos combinar!

MARIA PERPÉTUA — Que é isto, Marilena, vocês estão brigando?

MARILENA — Não Perpétua, estamos combinando o preço das verduras. A Niva quer um preço e a Teresinha, outro.

M. PERPÉTUA — Vocês não acham que nós devemos cultivar os canteiros primeiro? Agora que já sabemos preparar a terra, não há mais dificuldade.



ALUNAS DAS E. R. UNIDAS DE ROBERTO, MUNICÍPIO DE UBA, - SEMANA DA CRIANÇA.

TERESINHA — E' ! mas quando o cupim comeu a couve toda, que já havíamos plantado, eu fiquei tão desanimada ! Nem queria pensar mais em horta !

NIVA — Desanimar, Teresinha, com a primeira dificuldade que aparece ? Isto não pode ser ! Se não lucrarmos com a horta, pelo menos ficaremos sabendo, de agora em diante, como se cultivam as hortaliças.

MARIA PERPETUA — Eu achei tão interessante aquela excursão, que tive vontade de contar tudo que aprendemos nos outros colegas do 4.º ano. Imaginem que eu tomei nota de tudo, tudo !

MARILENA — E eu também ! E estou ansiosa por saber se o cupim come a cinza; mas a D. Maria queima capim nos canteiros e disse que isto ajuda a acabar com os insetos nocivos.

TERESINHA — Mas o estêrco deve ser sapecado antes, para evitar os cupins. Eu acho que nós devemos é criar uns sapinhos nos canteiros; eles ajudam a destruir os insetos.

NIVA — Ainda bem não plantou, Teresinha, e você já quer pôr os sapinhos nos canteiros ? E' muito mais higiênico o adubo químico que nos aconselhou a D. Maria. Hoje mesmo escreveremos à Secretaria da Agricultura pedindo um pouco deste adubo, e salitre do Chile, que muito desenvolvem as plantas.

MARILENA — E quando chegar ... eu vou pôr logo nas alfaves do meu canteiro. Vocês viram como se planta o tomate ? Terra fôfa, estêrco, um pouco de cinza... e quando o pé estiver grandinho, é bom cortar as folhas mais velhas e aguar só a raiz.

MARIA PERPETUA — Mas é preciso saber aguar, porque o terreno encharcado não presta. Nós precisamos olhar bem aquêlê canteiro que fica perto da torneira, porque se não tivermos muito cuidado, as plantas não se desenvolverão nele.

TERESINHA — Eu achei mais engraçado foi aquele modo de favorecer a germinação das sementes: jogam-se as sementes em terra fina; em cima, um pouco de terra coada e depois colocam-se uns ramos sobre a terra para que o sol não soque as sementes.

MARIA PERPETUA — E eu gostei de saber que o alho plantado em junho é colhido com o outro plantado em abril e que ele dá bons lucros!

NIVA — E a cebola também! E o modo de plantá-la é muito curioso! Corta-se a cebola ao meio e planta-se a parte da raiz. A "parte inferior", como chamou o Geraldo Ozolieri. Quando brotar, separam-se e transplantam-se as mudas.

MARILENA — A Eu queria saber o meio de evitar as lagartas e os piolhos das couves. Mas o único jeito é tirá-los sempre: não há remédio. É bom colocar cascas de ovo em paus nos canteiros e as borboletas depositam nelas os seus ovos.

TERESINHA — Se eu pudesse, eu ficaria bem escudindinha, esperando estas malvadas borboletas que vêm estragar as nossas couves e haveria de acabar com todas!

MARIA PERPETUA — Então você mata também as formigas e os cupins, Teresinha, faça o benefício todo de uma vez!

NIVA — Para as formigas o Prefeito já nos prometeu o remédio. E os cupins... a está bura... devem ter morrido com a cinza: é o meu desejo!

MARIA PERPETUA — E o meu também. Em breve quero ver a horta bem bonita, com belos tomates, alho, cebola, alface!

TERESINHA — Imaginem que o Dirceu até já fez uma poesia sobre o Clube Rural.

MARILENA — Ele recitou a poesia na excursão e, entre palmas e vivas, os meninos gritaram: — Viva o segundo Castro Alves!

TERESINHA — Eu acho bom que ele recite a poesia aqui para nós.

DIRCEU — RECITA:

CLUBE RURAL

Fundamos Clube Rural
No princípio da semana;
Vêo estêreo do curral,
Está uma horta "bacana".

Fizemos seis bons canteiros,
Plantamos alface e alho,
Já plantamos três inteiros,
Tudo foi nosso trabalho.

Fizemos cartas, pedindo
Bambus para o cercamento,
Com isto a horta vai indo
Com bom desenvolvimento.

Tudo prontinho, afinal!
Mas há formiga na horta,
Que pena, estava especial!
Este bicho tudo corta!

(Versos escritos pelo aluno Dirceu S. de Freitas).

Alimentação

As crianças devem ser habituadas a usar os alimentos mais adequados: leite, legumes, verduras, ovos e frutas, porque, geralmente, elas preferem aquilo com que foram acostumadas desde cedo.

(Do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária)

As aves num "projeto"

MARIA GROSSI

(Do Departamento de Educação)

Objetivo da professora

Através dos conhecimentos que vão adquirir os alunos, no estudo das aves, em geral, e da avicultura, como uma das fontes de riqueza nacional, fará a professora todos os esforços no sentido de despertar na criança o sentimento de admiração pelas aves, e da apreciação da nossa avifauna, não só considerando as aves como ornamento da natureza, mas, ainda, como elemento indispensável à vida do homem, que vê na criação das aves um meio de prover ao seu sustento e de obter a matéria prima para muitas indústrias que criou.

Procurará meios de elevar o conceito da avicultura, ressaltando as vantagens da mesma, fazendo ver que, sendo uma das indústrias mais lucrativas, é ainda a que menos capital exige, dando lucros imediatos.

Procurará também despertar nos alunos atitude de simpatia pelas aves; levando-os a tomar a firme resolução de promover campanha contra a perseguição que sofrem as mesmas

Meios de aproximação ou motivação

Desejando a professora promover o estudo referido, bem como atingir os objetivos por ela formulados, sentiu necessidade de introduzir a atividade de maneira racional, criando para isso uma situação natural.

De antemão, introduziu na biblioteca infantil dois livros que tratavam do assunto: um, contendo belas páginas sobre as aves, vida, costumes, utilidade na indústria nacional, ilustrado com gravuras finamente coloridas, e muito sugestivas; outro, um almanaque agrícola brasileiro, onde se encontrava um capítulo — "O galo e as religiões".

Habilmente, despertou a professora nas crianças o desejo de conhecer alguns aspectos da vida das aves, pelas quais manifestaram grande interesse, quando da última excursão ao parque.

Como era de prever-se, a sugestão foi recebida com simpatia.

Foi feita a leitura não só daquele interessantíssimo conto, onde a professora encontrou ótima oportunidade para dar às crianças uma concepção verdadeira dos fatos, concorrendo assim, para combater o espírito de credulidade que tanto afeta nosso povo, mas também foram lidos alguns capítulos do — "O livrinho das aves".

A maneira insinuante com que foram apresentados os capítulos, a ilustração significativa dos mesmos para a criança, a conversação e comentários feitos pela professora e alunos a respeito, foram outros tantos fatores a despertar na classe o interesse de estudar, de maneira científica e eficiente, a vida das aves, seus costumes, sua utilidade para a indústria, etc. Vários problemas foram suscitados em consequência.

As crianças em ação

Conseguido o interesse pelo assunto, sentiram as crianças necessidade de obter informações a respeito, e, para isso, sugeriu a professora a idéia de serem procurados livros, cartazes, jornais, revistas, almanaques, que fornecessem dados indispensáveis ao conhecimento em vista. Veio, então, a idéia de serem escritas cartas ao Diretor da Estafística da Secretaria da Agricultura, no sentido de adquirir revistas, almanaques e folhetos, ali publicados, cartazes, gravuras, dados estatísticos, etc. Propôs a professora que

cada aluno concorrêsse com uma idéa para a redacção da carta. Como os livros manuseados não pertencêssem à biblioteca infantil, algumas crianças manifestaram o pesar de não possuir a biblioteca de sua classe exemplares que tratassem do assunto.

Havendo em classe a filha de um funcionário da Secretaria da Educação, pela mesma foi sugerida a idéa de ser escrita uma carta ao chefe da secção, onde é expedido esse material, pedindo colaboração do mesmo, no sentido de enriquecer a biblioteca da classe com material referente às aves.

Deu-lhes ainda a professora a notícia da chegada ao museu do estabelecimento de um livro interessantíssimo sobre a vida das aves, e sugeriu ainda que as crianças se organisassem em comissão para conseguirem o livro por empréstimo ao Museu, bem como alguns exemplares de aves embalsamadas ali existentes.

Tendo em vista economizar tempo, o bom aproveitamento dos esforços, e, mais ainda, implantar o hábito de colaboração entre os alunos, a professora promoveu a divisão dos mesmos em grupos, para organização mais eficiente do trabalho.

Cada aluno colheu informações na biblioteca, através de conversas com pessoas entendidas no assunto e em livros particulares, e anotaram tudo, em cadernos apropriados. Essas notas, depois de discutidas e comentadas, foram reunidas e compiladas pelo líder, formando um resumo que seria apresentado pelo "grupo" aos outros colegas. As gravuras, os recortes de jornais, revistas, etc., foram cuidadosamente arquivados para ser confeccionado um álbum ilustrativo em horas de trabalho manual.

Tendo as crianças ficado impressionadas com a leitura do capítulo — "Consequência da falta de pássaros" — guiadas pela professora, tiveram a idéa de fundar a "Liga de proteção aos pássaros". A fim de intensificar a idéa de que os pássaros nos prestam relevantes serviços, e combater o espírito de destruição tão da índole das crianças, — encaminhando a conversa, a professora levou as crianças a fo-

marem a deliberação seguinte: confeccionar em cartolina cartazes com diversos dizeres, incitando as crianças a conservar as aves, respeitar-lhes os ninhos, ressaltando os benefícios que elas prestam ao homem, além de constituírem um dos fatores de embelezamento da natureza.

Para que o estudo decorresse num ambiente mais natural, com material mais vivo, foram trazidas algumas aves para a classe, como periquitos, araras, papagaios, canários e mesmo galinhas, pombos, etc.

Surgem novos problemas

Como é natural, surgiu o problema: — Meios de conservação das aves. Surgiu, então, a necessidade da construção de um aviário e, conseqüentemente, apareceu a motivação para excursão a uma serraria, a fim de comprar os alunos material para a construção planejada.

Lá chegados, disse-lhes o proprietário que as tábuas seriam vendidas por metro. Foi então discutido o tamanho do aviário, dimensão em metros, centímetros, pregos, etc. Veio a questão dos centímetros, milímetros, decímetros — metro, meio quadrado, etc.

A professora colabora

Enquanto as crianças construam o aviário, a professora não perdeu uma só oportunidade de convencê-las de que a avicultura não só traz prazer aos criadores como é ainda uma grande fonte de riqueza nacional, desde que os brasileiros cheguem à compreensão de que é uma das poucas que, legando pequenos capitais, traz lucros compensadores. Chamou a atenção para as cifras crescentes, representando o gasto anual de compra de galinhas e ovos em Nova Iorque, que sobem a milhares de milhões de cruzetões, mostrando que a população consome diariamente 10.000.000 de ovos.

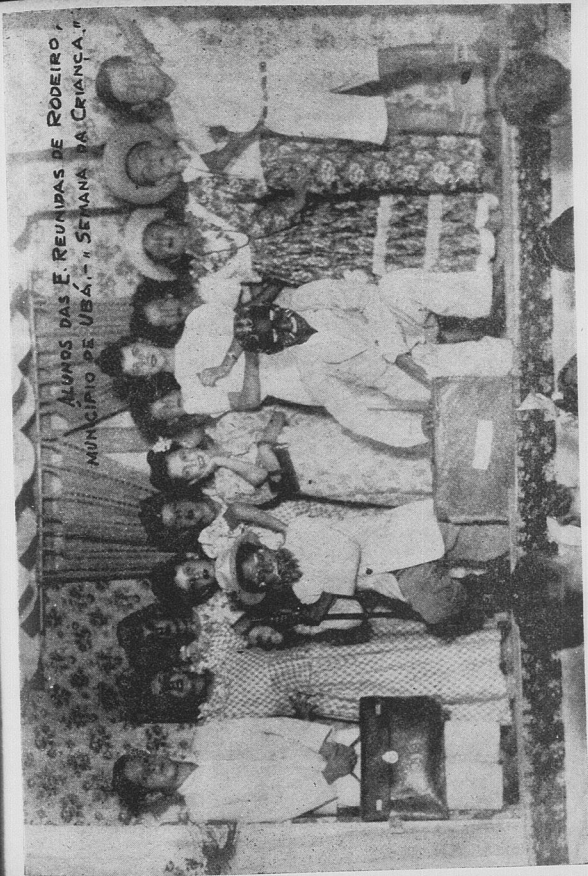
Fêz ver que a avicultura tornou-se nos últimos tempos uma indústria das mais bem organizadas, e que todos os países do mundo fazem esforços para desenvolvê-la cada vez mais, como fator positivo de sua economia.

Sendo o Brasil um país que tanto se presta à vida das aves, pelo clima e pela situação geográfica, não pode ficar na retaguarda, quando outros países menos favorecidos avançam e se desenvolvem no que se refere à avicultura. Propôs a professora, então, que fosse feito um estudo comparativo da avicultura no Estado de Minas e no Brasil. Indicou, para isso, o seguinte material: informações nos livros obtidos na Secretaria, colheita de dados estatísticos em Boletins de Agricultura, na Geografia, etc.; centros avícolas do Estado e do Brasil; apreciação dos resultados em gráficos comparativos, levantados pela classe.

Como a conversa houvesse girado em torno de aves em geral, sem especificação de ordens, espécies etc; uma criança que antes ouvira o capítulo — "Consequência da falta de pássaros" — perguntou se os pássaros também são aves.

A professora, que aguardava a motivação natural para o estudo da classificação das aves, levou as crianças, pela observação, no aviário, a atentarem no modo de vida peculiar a cada ave. Enriquecida a experiência infantil através dessas observações e de posse de informações colhidas em diversos compêndios de História Natural, Tesouro da Juventude, etc., facilmente conseguiu a professora que os alunos induzissem que as aves, pelos seus caracteres peculiares, diferem uma das outras, formando diversas espécies.

Observando ainda o critério da divisão em "grupos", cada grupo se encarregou do estudo de uma ordem de aves, registrando as informações, colhidas nos seus cadernos, a fim de que, pelo intercâmbio de idéias, houvesse a reciprocidade na divulgação de conhecimentos nos diversos grupos, tornando o estudo de classificação das aves do domínio de toda a classe.



ALUNOS DAS E. REUNIDAS DE RODEIRO,
MUNICÍPIO DE VIBÁ, "SEMANA DA CRIANÇA."

Resultados práticos

Pela leitura do que foi acima exposto, pode notar-se a correlação natural entre as diversas matérias.

Assim é que a Língua Pátria foi muito contemplada, em conversa diária e constante durante as diversas atividades, na correspondência entre crianças e diversos estabelecimentos, pedindo informações e livros didáticos; redação de notícias para o jornal da classe; palestras sobre o estudo feito; concatenização de notas e formulação de pontos; dramatização de histórias, tendo as crianças ensejo de aprender e empregar os diversos sons onomatopaicos emitidos pelas aves; na recitação de poesias alusivas ao assunto, nos auditórios e na ginástica historiada — em que as crianças cantaram as canções — “Bentevi” — “Sibiá formoso” — e outras, que foram, ao mesmo tempo, acompanhadas de movimentos rítmicos.

Leitura — Leitura selecionada, em livros para colheita de informações — leitura oral — leitura das informações para os outros colegas — leitura de trechos de jornal e revistas — leitura do conto “O galo e as religiões”, dos capítulos “Conseqüência da falta de pássaros”, “Os inimigos das aves”, “Nidação das diversas espécies de aves”, “Perseguição que sofrem as aves” e “Utilidade das aves”.

Escrita e ortografia — Redação das cartas, registros de notas, títulos e escrituração nos álbuns, etc. A escrita foi exercitada nos títulos de álbuns, cartazes e nas cartas endereçadas a diversas pessoas.

Aritmética — Problemas desenrolados e resolvidos em situações reais: construção do aviário, entrando questões do sistema métrico, leitura de números grandes (questão de estática); problemas de percentagem.

Geografia — Avicultura e sua importância na economia do Estado — Centros avícolas: Teófilo Otoni, Caratinga, Arassuaí, Jequitinhonha, Barbacena, Carangola, Gunhães, Patos de Minas, Curvelo, Grão Mogol, Muriaé, Ubá, Manhuassú, Ponte Nova, Uberaba, Diamantina, Juiz de Fora, Rio Branco e Salinas. — Exportação. — Localização de ci-

dados no mapa, com relação às zonas, o que permitiu às crianças chegar à seguinte generalização: zonas mais produtivas: — Mata e Norte.

Tratando-se da exportação, surgiu o estudo dos meios de transporte — estradas de ferro, de rodagem; processos empregados na embalagem de ovos e aves. Outros Estados produtores. Interpretação e levantamento de gráficos; conhecimentos e interpretação dos mapas.

Ciências — Classificação das aves; seus característicos: aves canoras e pássaros, aves de rapina, noturnas e diurnas, trepadoras, aquáticas, galináceas e pernaltes — Confeção de álbuns com recortes de gravuras de cada ordem, trazendo abaixo ligeira descrição dos característicos das mesmas.

Estudo do problema deixado pela professora: "Por que as aves voam?" (Ela indicou o livro e o capítulo onde poderiam as crianças ter esclarecimentos para a solução do problema) — Dissecção e embalsamamento de aves para o museu.

Desenho — Croquis de pássaros; croquis para a construção do aviário; desenho nos álbuns; croquis das diversas formas de ninhos.

Trabalhos manuais e modelagem — As crianças reproduziram em argila diversos pássaros. — Confeção de álbuns, recorte de jornais, revistas e gravuras. — Confeção de máscaras com o formato da cabeça de diversas aves, para caracterização em dia de auditório. — Confeção de cartazes.

MARIA GROSSI

A "Semana da Criança" em Jaboticatuba

ESPERANÇA SOARES DE OLIVEIRA

PROGRAMA DAS ATIVIDADES:

Dia 10 — Abertura solene da "Semana" com um auditório geral, presentes os srs. Prefeito Municipal, como um dos patronos das festividades, e o Inspetor Escolar.

Apresentação de um projeto de fundação de Club Agrícola pela diretora do estabelecimento.

Dia 11 — Palestra pelas professoras, em classe, sobre as atividades agrícolas.

Visita, por turno, aos terrenos do Clube Agrícola, cedidos pelo Sr. Prefeito Municipal.

Dia 12 — (Sábado) Missa em ação de graças, com a presença de professoras e alunos.

Em seguida, café com leite e biscoitos, no parque da praça Padre Messias, a todas as crianças da cidade e arredores.

Dia 13 — (Domingo) Hora recreativa no "Parque de Diversões".

Auditório festivo com a participação de todas as classes.

Dia 14 — Aulas práticas nas classes de 3.^a e de 2.^a séries. As primeiras prepararão uma sopa — A segunda fará uma salada de frutas — Fundação do Clube Agrícola.

Dia 15 — Aulas práticas nas classes do 4.^o ano e de 2.^o ano. A primeira fará uma farofa de ovos. A segunda mingão com queijo.

No 3.^o turno uma classe fará uma salada de frutas e iniciará um doce de mamão em calda.

Haverá farta distribuição de bananas com queijo nas outras classes.

Dia 16 — Aulas práticas nas classes de 1.ª série do 2.º turno. Uma fará salada de frutas. — Mais duas classes servirão bananas fritas com manteiga, açúcar e canela.

No 3.º turno — Auditório da classe da professora Iria de Lourdes Vieira preparando-se também uma sôpa de legumes.

Será servido às professoras e directora o doce de mamão com queijo.

Dia 17 — Auditório geral. Representantes das classes mais adiantadas auxiliarão na preparação de uma farofa de queijo, que será distribuída a todos, acompanhada, de café.

No decorrer da "Semana da Criança", alegre e trabalhosa, todas as disciplinas foram relacionadas com o tema proposto, havendo palestras alusivas, pela directora e demais professoras.

Leituras e cartazes sugestivos foram feitos no sentido de dar aos educandos um amplo conhecimento do valor nutritivo dos diferentes alimentos indispensáveis ao seu perfeito desenvolvimento.

Na execução das aulas práticas, nas classes de 3.ª e 4.ª séries, os alunos trabalharam em grupos: um grupo na cozinha, sob a orientação da respectiva professora, outro na biblioteca, enquanto outros confeccionavam guardanapos de papel e tiravam receitas escolhidas para suas mães.

Revezavam-se essas ocupações. Em perfeita ordem as crianças desempenhavam suas tarefas, e à hora certa, alunos e professoras se assentavam às mesinhas, e, num ambiente inteiramente familiar, faziam a refeição em comum. Tudo correu admiravelmente, sem interrupção de aulas.

Com a fundação do Clube Agrícola, não foi menor o entusiasmo das crianças. As atividades agrícolas vêm despertando nelas grande interesse e desejam, ainda neste mês, fazer uma pequena roça de milho e feijão.

O nosso plano de trabalhos para o próximo ano de 1947 é o seguinte: Formação de pomar — Plantio de horta e jar-

dim. Combate aos insetos nocivos. Arborização de ruas. Plantio de amoreiras — Festa das árvores.

Dia do agricultor.

Para levar a efeito este plano contamos com o amparo do D de Educação à fim de que possamos conseguir, com facilidade, livros, folhetos, mudas, sementes e ferramentas para os nossos pequenos agricultores.

ESPERANÇA SOARES DE OLIVEIRA

★

Aviso aos Professores e Assinantes

Prevenimos aos srs. professores e assinantes que a "Revista do Ensino" não é distribuída pela Imprensa Oficial, mas, sim, pela Secretaria da Educação, para onde a nossa correspondência deve ser dirigida.

A criança de 7 anos através dos testes mentais aplicados em Belo Horizonte

IRENE LUSTOSA

O estudo da criança de 7 anos tem sido feito, em Belo Horizonte, principalmente por meio de testes aplicados no início do ano escolar, (*Teste Prime*, *Teste Inicial* e *Teste de Novatos*), para a organização de classes homogêneas. Depois que passa a freqüentar a escola, a criança tem sido também estudada por meio dos testes de Binet-Simon e Binet-Terman, dos de desenho "Goodenough", dos de Buyse-Deroly, dos de Pintner Cunningham, mas, isto em experiências mais ou menos restritas.

Neste trabalho apresentaremos os resultados de aplicação de testes mentais, de 1929 a 1943, e empregados para a *homogeneização de classes*, em Belo Horizonte, visando especialmente a criança de 7 anos.

A aplicação de testes mentais nas escolas de Belo Horizonte

Desde 1931, um teste para os que iniciam o curso primário vem sendo aplicado em todos os grupos escolares de Belo Horizonte, e também em grupos do interior de Minas, onde trabalham professoras diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento.

Antes dessa data, houve apenas uma tentativa em 1929, realizada pelo Dr. Teodoro Simon, nos três testes que esteve no Brasil, como professor de psicologia da Escola acima referida. Simon teve a auxiliá-lo a professora Zélia Rabelo, diretora do grupo-escolar D. Pedro II, e D. Maria Luiza da Al-

meida Cunha, então inspetora escolar. O teste utilizado era uma adaptação do *Teste de Vocabulário* de Descoedres.

O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, dirigido pela Professora Helena Antipoff, fez nova revisão do teste de Simon, para uma segunda experiência, cujos resultados foram publicados ainda em 1931, resumindo o estudo de 1.016 escolares. A publicação foi elaborada por Helena Paladini, então Assistente desse Laboratório (1).

No mesmo ano de 1931, o Laboratório de Psicologia organizou o *Teste Prime*, nova adaptação do *Teste de Vocabulário e Inteligência*, e o aplicou em escolas de algumas cidades, além de fazê-lo em Belo Horizonte. Os resultados acham-se publicados no *Boletim* n.º 10, da Secretaria da Educação, em trabalho redigido por Helena Antipoff, em colaboração com Maria Luiza de Almeida Cunha.

Em 1931, novo teste foi elaborado, para substituir o *Teste Prime*, recebendo a denominação de *Teste do Limiar*. Os resultados acham-se publicados no *Boletim* n.º 19, da Secretaria da Educação, por Maria Angélica de Castro, então assistente do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento.

Em 1937, tornou-se necessário organizar outro teste, e o Laboratório de Psicologia elaborou, então, o que foi denominado — *Teste Inicial*. Aplicado, sucessivamente, em 1937, 38 e 39, esse teste tornou-se do domínio popular. Outro teste foi preparado para a homogeneização das classes de novatos, em 1940, e recebeu o nome de *Teste dos Principiantes*.

Finalmente, apareceu o *Teste dos Novatos*, aplicado em 1942 e 43.

Resultados gerais das experiências citadas

Nos trabalhos referidos, estão apresentados os resultados de distribuição e outros índices, pelos quais se pode avaliar o resultado das provas utilizadas.

(1) V. *Revista do Ensino*, do Estado de Minas Gerais, ns. 56, 57, 58.

Assim, o teste de 1931, ou teste *Prime*, apresentou distribuição de frequência bastante regular; sua validade foi comprovada pela correlação que mostrou com os resultados de um teste de escolaridade (*Teste E. A.*), aplicado para fins de promoção, ao cabo do ano escolar.

O teste de 1934, aplicado a 2.020 crianças, apresentou curva de distribuição ligeiramente assimétrica, com predominância dos valores altos. As correlações entre os resultados do teste e diversas partes do teste de promoção foram bastante expressivas:

Teste do Limiar × Língua Pátria:	+ 0,57	=	0,016:
Teste do Limiar × Aritmética:	+ 0,60	=	0,015.

Com o teste de 1937, chamado *Inicial*, aplicado em 1.468 crianças, obteve-se curva de distribuição satisfatória. A correlação obtida com os testes de promoção atingiu a + 0,71. Realmente, verificava-se que, crescendo os percentis obtidos no teste, para o conjunto de cada classe, crescia sempre também o resultado da promoção.

A distribuição obtida com o *Teste do Principiante*, aplicado em 590 crianças, em 1940, foi assimétrica, com predominância dos valores elevados: valor máximo de 60 pontos, módulo de 40.

Resultado idêntico mostrou o *Teste dos Novatos*, aplicado em 1942, a 400 crianças de sete anos; para valor máximo de 50 pontos, o valor mais freqüente ficou entre 35 e 40 pontos. Foi alta a correlação com o teste de promoção de aritmética, ($r = + 0,74$) e menor a obtida com língua pátria ($r = + 0,48$).

Análise conjunta do material obtido

Quaisquer que tenham sido os resultados para os testes práticos, especialmente visados pelos testes de Belo Horizonte, a verdade é que, com sua aplicação, desde 1929 a 1943,

acumulou-se farto e interessantíssimo material para o estudo da criança de 7 anos.

O *Teste Prime*, de 1932, e o *Teste do Limiar*, organizado depois, representam testes de simples perguntas e de execução de ordens fáceis, apresentando-se quase como formas paralelas de uma mesma prova. O *Teste Inicial*, o *dos Principiantes*, e o *dos Novatos* apresentam, entre si, também, grande similaridade no material e na técnica.

A elaboração de novos testes, e sua substituição de dois em dois anos, decorreu do fato de se tornarem conhecidos após a aplicação repetida por mais de um ano.

Todos os testes referidos eram de algum modo equivalentes, pois obedeciam às mesmas diretrizes de organização.

Todas as questões, ou itens dos testes, podem ser classificados do seguinte modo:

- informações, linguagem, conhecimentos gerais;
- coordenação viso-motora e atenção;
- noções numéricas, cálculo mental;
- memória;
- raciocínio, compreensão, capacidade crítica.

Os testes foram aplicados, sempre, por professoras para isso preparadas, pela Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, o que leva a admitir que os resultados tenham sido colhidos e anotados com os cuidados técnicos necessários.

O material utilizado se limitava, em qualquer dos testes, a uma folha impressa, ou mimeografada, e alguns desenhos simples, a serem apresentados aos alunos.

Os testes tinham por fim determinar o grau de *inteligência global* das crianças que procuravam a escola pela primeira vez, dando, também, é certo, indicações sobre aptidões especiais ou deficiências.

Tudo indica, portanto, que se torna possível estudo conjunto das questões de um mesmo tipo, usadas nas diferentes provas, aproveitando riquíssimo material para o conhecimento da criança.

Linguagem e conhecimentos usuais nas crianças de 7 anos

Comecemos pelo confronto dos resultados das questões de linguagem e conhecimentos usuais. Alguns desses itens, como se verá, pelo simples resumo que adiante apresentamos, consistiam em simples perguntas deste tipo: "De que cor é o leite?"... "De que cor é o carvão?"... Outras pediam a execução de ordens, também muito simples, "Mostre seus ombros" — "Mostre os patinhos dentro e fora da lagoa".

Damos, na tabela a seguir, a indicação das questões, com o resumo de seu enunciado, o número de crianças examinadas e a percentagem de boas respostas.

Depois de cada enunciado, é indicado o teste a que a questão pertence. Assim: I., *Teste Inicial*; L., *Teste do Lincar*; N., *Teste dos Noveais*; P., *Teste Prime*; e Pr., *Teste dos Principiantes*.

Os itens são apresentados na ordem decrescente da percentagem de boas respostas.

Logo à primeira vista se percebe que o grau de dificuldade das questões varia grandemente, dependendo, antes de tudo, da complexidade com que são formuladas ou do vocabulário usado.

Algumas dessas questões já têm sido estudadas por vários psicólogos e podem servir de ponto de referência à nossa análise.

Alice Descocudres, em suas pesquisas, comprovou a dificuldade manifestada pelas crianças na compreensão e uso das palavras abstratas. Tomando algumas palavras, como *quente, seco, bonito, mau, próprio, grande, leve, alegre*, pedia aos pequenos indicar o contrário de cada uma, perguntando, por exemplo: "Quando uma coisa não está quente ela está..." (fria). "Quando uma coisa não está seca, está..." (molhada).

Observou que, nas primeiras idades (4, 5 anos), essas respostas eram muito raras; e também que o número dos que acertavam crescia com a idade.

TABELA I — LINGUAGEM E CONHECIMENTOS USUAIS

QUESTÕES	N. DE CRIANÇAS	% DE BOAS RESPOSTAS
1. Mostrar patinhos dentro e fora da lagoa. N.	400	84
2. Que é que a susteina? faz L.	1.180	83
3. Qual é mais doce... sal, açúcar, farinha, feijão? L.	1.180	80
4. Quem é que ensina os meninos na escola? L.	1.180	83
5. Para que serve a enxada? L.	1.087	88
6. De que cor é o leite? P.	1.087	87
7. Esta pena é nova, esta é...? (velha) P.	1.180	84
8. Para que serve o fogão? L.	1.180	83
9. Você vai me dar o fosforo do bolso. (dentro e emfiladinho) L.	1.180	83
10. Mostrar a árvore maior e a menor (Gravura) N.	1.180	83
11. Que é que o padreiro faz? L.	1.087	83
12. De que cor é o mangoe? P.	400	83
13. Qual a fruta mais azeda... banana, limão, laranja? N.	400	83
14. Estes meninos estão descendo ou subindo? Estas caras estão acima ou abaixo dos outros? (Gravura) Pr.	1.580	79
15. Que é isto? (Gravura de um sapo) P.	1.087	77
16. Mostrar a casa maior; mostrar o último menino da fileira. (Gravura) Pr.	50	76
17. De que cor são as folhas do cativez? L.	1.180	76
18. Que é isto? (Gravura de um papagaio) P.	1.087	75
19. Mostre sua mão direita? P.	1.087	74
20. Apontar o menino de trás e o da frente. (Gravura) Pr.	580	74
21. Mostrar o menino "mais longe" da casa e o que chegará primeiro a casa. (Gravura) Pr.	580	72
22. Quando um objeto não está quente diz-se que está... (frio) P.	1.087	72
23. Mostre a orelha esquerda. P.	1.087	69
24. Quando uma calça não é comprida, diz-se que ela é... (curta) P.	1.087	67
25. Que é que temos dentro do dedo? (batendo com o nó do dedo na mesa) (osso) L.	1.087	64
26. Desenhe cores: azul, verde e marrom. (Gravura) L.	1.087	63
27. Quando uma pessoa não está limpa, diz-se que ela está... (suja) L.	1.180	62
28. De que cor é a gema do ovo? L.	1.180	58
29. Qual o animal que nos dá o leite para beber? (vaca) L.	1.180	55
30. Ponha cada patinha na sua casinha. (3 casinhas cada uma com 1 patinha) L.	1.408	52
31. Quando uma pessoa não está alegre, diz-se que ela está... (triste) P.	1.087	52
32. Estenda os braços para a frente. P.	1.087	52
33. Você vai me dar o último fosforo que está à direita de você. (Em 5 fosforos enfileirados) L.	1.180	48
34. Mostre o patinho que anda para a direita e o que anda para a esquerda. (Gravura) N.	400	49
35. Que é isto? (Besouro) P.	1.087	48
36. Mostre os seus ombros. P.	1.087	44
37. Quem é que vende os remédios? P.	1.087	43
38. Quando uma coisa não é pesada diz-se que ela é... (leve) P.	1.087	41
39. De que é feito este pauzinho? (madeira, pau) P.	1.087	41
40. Mostre os seus dedos polegares. P.	1.087	40
41. Quando uma estrada não é estreita diz-se que ela é... (larga) L.	1.087	38
42. Este quadro é pequeno, este é... (maior gravura) P.	1.087	35
43. De que é feita esta agulha? (aço, metal) P.	1.087	35

Figuram em nossos testes algumas dessas questões mostrando que, aos 7 anos, as crianças ainda encontram dificuldades em compreendê-las e em dar a resposta exata. Assim, o contrário de *pesado* foi dado apenas por 41%; o contrário de *alegre* por 52%; o contrário de *quente*, porém, apareceu em 72%.

Quanto ao conhecimento de "lado direito e esquerdo", faz Piaget, em seu livro "Le jugement et le raisonnement chez l'enfant", o estudo de sua evolução na criança. Diz ser conhecido, já aos 5 anos, o "lado direito e o esquerdo", na própria criança; aos 7 anos a indicação é dada não só na própria criança, mas em relação a coisas que estejam a seu lado; grande trabalho de adaptação será necessário até a compreensão de "uma direita" para cada pessoa e de que cada objeto possa estar à direita, ou à esquerda, uns dos outros.

Pelos testes de Binet e Simon sabe-se que, só aos 6 anos, a criança mostrará sua "mão esquerda" e a sua orelha "direita".

Em nossa pesquisa a indicação da "mão direita" é feita aos 7 anos com 74%, e a da "orelha esquerda", com 69%. Transportando a noção para fora da criança, ainda em relação a ela, não chegamos a conclusão idêntica a de Piaget. Aos 7 anos, não atingia 50% o número dos que souberam apontar o "último fósforo à direita", e o "patinho que nada para o lado esquerdo".

Conhecimentos variados como os de "dentro e fora" "maior e menor", a utilidade de diversos objetos e algumas outras informações não ofereceram, porém, dificuldade para as nossas crianças.

NOÇÕES DE NÚMERO NAS CRIANÇAS DE 7 ANOS

Todos os testes incluíam questões que exigiam noções numéricas e, bem assim, pequeninos cálculos mentais.

Damos a seguir a tabela dos resultados.

TABELA II — NOÇÕES NUMERICAS

QUESTÕES	N.º DE CRIANÇAS	% DE BOAS RESPOSTAS
1. Contar pauz de fósforos (12 enfileirados) L. . .	1 180	79
2. Contar bolinhas enfileiradas (oze) (dezena) P. . .	1 057	79
3. Contar cruzinhas enfileiradas (quinze) (dezena) I. . .	1 468	75
4. Por a mesma quantidade de fósforos numa caixa três numa e três numa) L.	1 180	70
5. Contar os soldadinhos (15) e quantas vezes ouviu bater na mesa (10) Pr.	589	67
6. Contar as patinhas (12) e se padeira de leite numa mesa (11) L.	1 180	61
7. Conhecimento de dinheiro (\$200, 10000, \$100) L. . .	1 468	60
8. Quantos dedos você tem no pé direito? no esquerdo? e nos dois juntos? Pr.	559	59
9. Em linba três fósforos; quintel 1; quantos ficaram? I.	1 468	58
10. Tenho 3 fósforos numa caixa. Se quiserem 1, quantos ficam? L.	1 180	58
11. Eram 6 patinhos. Vozam 1; quantos ficaram? N. . .	400	54
12. Você ganhou 4 tostões. Compram 2 tostões de las-las. Com quantos ficam? P.	1 087	53
13. Eram 2 patinhos. Vozaram 2. Quantos ficaram? N. . .	400	53
14. Eram 5 mezinhas. Saem um para tocar tambor. Quantos ficaram? Pr.	589	51
15. Aqui estão 3 cruzinhas. Aqui mais 3. Quantos são 3 mais 3 cruzinhas? (gravura) I.	1 468	47
16. Esta caixa tem 2 fósforos; esta 2 também. Quantos fósforos têm as duas juntas? L.	1 180	43
17. Ganhei 3 laranjas. Depois mais duas. Quantas laranjas ganhei ao todo? P.	1 087	42
18. Aqui estão 3 patinhos nadando. Se entrarem mais dois, quantos ficam? N.	400	39
19. Eram 6 patinhos. Vozaram 2. Quantos ficaram? N. . .	400	38
20. Tenho 4 balas. Chupo o resto dos a você. Você, cé val ganhar 3 balas? (se diz não). Quantas? I. . .	1 468	35
21. Mostre-me o 3.º menino, começando daqui (di-reita). Agora, mostre o 4.º menino, começando de lá (gravura) P.	589	33
22. Mostre-me a 5.ª cruzinha, começando daqui. (Gravura) I.	1 468	32
23. A que horas nasce o sol todos os dias? Bem, a que horas se esconde? I.	1 468	19

Segundo os estudos do professor Stevaen, de Bruxélas, a noção da quantidade, em seu início, caminha paralelamente à idade, ampliando-se depois, mais rapidamente. Aos 3, 4 anos, diz o autor, é adquirida a idéias de *três*; aos 4, 5 anos a idéia de *cinco*. As conclusões a que chegou Decroly, observando suas próprias filhas, são semelhantes a estas; e, segundo a Escala Binet-Terman, é aos 4 anos que a criança sabe contar, apontando, até quatro. Aos 6 anos, segundo a mesma escala, fará essa contagem até 13.

Os resultados acima apresentados não levam a conclusões diferentes. Quase todas as nossas crianças (79%) fizeram uma contagem apontando, até 15 e fariam talvez até um pouco mais. Essa contagem, chamada por Decroly, *noção motora do número*, é posterior à *noção verbal*, porém, anterior à *noção auditiva*, diz o mesmo autor.

Também aqui, ao se apresentar a questão da contagem pelo ouvido, de 10 pancadinhas sobre a mesa, o número dos bem sucedidos desce de 79% para 67%. Passando-se à verificação da capacidade do manejo do número, em seu sentido mais abstrato, problemas muito simples constituíram grande dificuldade para as crianças. Cálculos como $3 + 2$; 3×2 ; $4 - 2$; $5 - 1$, e outros, foram efetuados por metade, ou menos da metade das crianças examinadas.

Procurando na Escala Binet-Terman questões semelhantes às nossas para termo de comparação, notamos que somente aos 14 anos os raciocínios aritméticos são introduzidos. Até essa idade aparecem apenas simples contagens de objetos e, aos 7 anos, o conhecimento do número de dedos das mãos.

Em gênero semelhante, temos, no Teste dos Principiantes, a pergunta: "Quantos dedos você tem no pé direito? E no esquerdo? Bem. Quantos dedos nos dois pés juntos?"

O manejo talvez menos conciente, ou menos próximo, dos pés terá dificultado a questão; só 59% responderam acertadamente.

As variadas questões relativas ao número, já experimentadas entre nós com as crianças de 7 anos, mostram bem quanto essa noção caminha vagarosamente no espírito infantil. Adquirida, diz Alice Descocedres, inconscientemente, no brincar, no contato social, necessita exercício, concretização, graduação de dificuldade para, na escola, mostrar-se bem assimilada (3).

(2) No estudo *A linguagem na idade pré-escolar*, de Heloisa Marinho (publ. do J. N. E. P., "Boletim n.º 27"), registram-se os vocábulos *um*, aos dois anos; *dois*, aos quatro anos; *três*, aos cinco anos; *quatro*, *cinco*, e *seis*, aos seis anos completos.

Coordenação viso-motora e atenção nas crianças de 7 anos

Certo número de questões, nos testes utilizados, procuravam verificar o nível de coordenação viso-motora e a capacidade de atenção, em geral.

Damos, na tabela a seguir, os resultados obtidos.

TABELA III — COORDENAÇÃO VISO-MOTORA E ATENÇÃO

QUESTÕES	N.º DE CRIANÇAS	% DE BOAS RESPOSTAS
1. Desenhar o que falta na gravura de um menino (braço representado mesmo com os braços) I	1 458	77
2. Brinquedo de bater as mãos (imitação); e) mãos mexer; b) 2 mãos na mesa; c) palmas; d) mãos cruzadas na mesa (fazer com a criança e mandar reproduzir os movimentos) N.	400	61
3. Fazer, com fósforos a figura de dois triângulos ligados pela base. L.	1 180	55
4. Dobrar uma folha de papel e pô-la num cavalo, no I.	1 408	59
5. Desenho de um homem (cabeça, tronco e membros) L.	1 180	43
6. Pesar uma linha entre duas pontinhas situadas sem tocar os lados. P.	1 057	45
7. Fazer uma linha entre duas paralelas (semelhante à anterior) L.	1 463	41
8. Copiar o desenho de caducimbas (em pé e deitado) N.	400	41
9. Desenhlar uma cruz o que falta para ficar igual a esta (desenho de cruz gamada) P.	1 057	39
10. Continuar o desenho de uma cercadura com cruzinhas e bolinhas. I.	1 465	38
11. Brinquedo de bater as mãos; e) palmas; b) mãos na mesa com as mãos; c) palmas; d) bater uma mão direita na mesa (fazer com a criança e mandar reproduzir). Pr.	50	29
12. Fazer uma rodinha no meio de uma linha. P.	1 057	21
13. Continuar cercadura com 3 bolinhas e 2 pontos, anos 1959/1960 Pr.	580	21
14. Desenhar o que falta no incenso (braço em linha dupla). I.	1 465	22
15. Copiar a figura de um vaso simples. Pr.	580	23
16. Desenhar (na gravura) bondinhos que faltam nos soldadinhos. Pr.	580	21
17. Fazer um desenho igual a um X. N.	400	19
18. Desenhar uma janela em losango (cópia). I.	1 453	18
19. Desenhar uma caixa de fósforos com um fósforo atravessado (cópia do natural, sem transparência) N.	400	17
20. Continuar uma cercadura com pontinhos em pé e deitados. N.	400	14
21. Fazer o desenho de dois triângulos opostos pelo vértice, servindo-se de uma trama de pontinhos. L.	1 180	5

O fato de grande número de crianças dos nossos grupos escolares tomarem o lápis, *pela primeira vez*, ao realizar o seu teste para a classificação inicial, haveria de trazer, certamente, acréscimo de dificuldade e atitude pouco favorável às questões propostas.

É concepção geral que, aos 7 anos, a criança possui o organismo suficientemente amadurecido, os sentidos já preparados para a aprendizagem escolar. A observação mostra que muitas crianças desta idade não têm a necessária maturação e particularmente as coordenações viso-motora e auditivo-motora da palavra, capitais no aprendizado da leitura e escrita. (3).

A reprodução de traços com certa firmeza, e mesmo de gestos observados no momento, a cópia de figura simples, conseguidas por número relativamente pequeno de crianças, como mostram os nossos dados, revelam a fragilidade de seu desenvolvimento psico-motor.

Estando o progresso motor intimamente ligado à capacidade de observação, de atenção e resistência à fadiga, exercícios constantes e metódicos da mão e dos sentidos se tornam necessários para que a aprendizagem escolar se faça de modo eficiente.

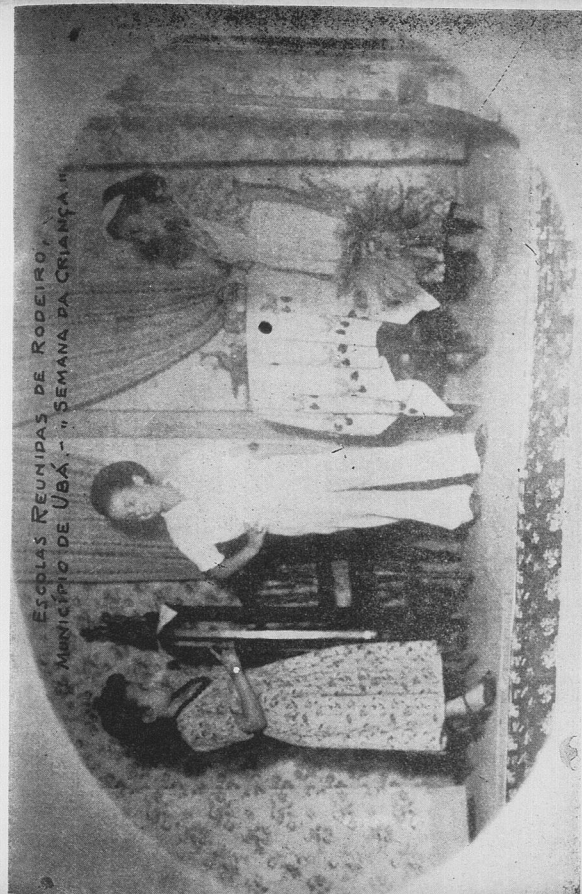
MEMÓRIA VERBAL E DE MOVIMENTOS NAS CRIANÇAS DE 7 ANOS

Duas dezenas de questões dos testes de Belo Horizonte visavam o conhecimento da memória verbal e de movimento das crianças, como se poderá ver na tabela a seguir.

Por meio das questões apresentadas procuramos medir a memória sob três aspectos diferentes:

- a) *Memória visual imediata;*
- b) *Memória auditiva imediata;*
- c) *Memória retrospectiva* (fazendo-se espaçar com questões intermediárias o fato a ser memorizado).

(3) Cf. Lourenço Filho, *Testes ABC*.



ESCOLAS REUNIDAS DE RODEIRO,
MUNICÍPIO DE UBA. - "SEMANA DA CRIANÇA"

TABELA IV — MEMÓRIA

QUESTÕES	N.º DE	
	CRIANÇAS	% DE BOAS RESPOSTAS
1. Repetir esta frase: "O gato preto, correu atrás da bolinha e caiu no chão". P	1 087	93
2. Repetir cinco fatos de uma narrativa: "Um dia a mãe de Geraldo foi à loja. Antes de sair disse a ele: "Fique bem quietinho em casa, arrumando seu quarto. Logo depois Geraldo pensou um pouco e saiu com eles". P	549	50
3. Repetir quatro fatos de uma narrativa: "Uma vez Ibinha deixou cair a bolsa. Joãozinho, que ia atrás da velhinha, viu a bolsa cair, apanhou-a, e pôde-a a correr depressa para casa, para entregar a bolsa à mão dele". I	1 468	47
4. Repetir esta sentença: "Mim galinho se chama Veando. Ele brinca com a chincia do titio". I	1 268	43
5. Repetir narrativa com 5 fatos: "Um dia um patinco preto fugiu de casa e foi parar na casa de Rafael. Rafael levou o patinco muito bonito, pegou-o depressa e ficou com ele". N	400	43
6. (Memória retrospectiva). "Você se lembra do que falei do patinco? Como se chamava? Com que é que ele brincou?" (baseado na 4.ª questão). I	1 268	42
7. Tocar a 1.ª, a 5.ª e a 3.ª árvores. (Reprodução de movimento na gravura). I	1 268	42
8. Nesta árvore fez um ninho o zambá; nesta, um pedá-far; nesta, um tic-tico e nesta, o caudrio. Bem. Agora mostre a árvore da saída. E esta, de qual é? (tic-tico) (Gravura). N	400	37
9. Tocar a 1.ª e 4.ª e 3.ª e 2.ª árvores. (Gravura) N	400	34
10. Apontar 5 figurinhas vistas há pouco, entre VÁRIAS. I	1 468	31
11. Repetir 4 algarismos alternados, ouvidos no momento. I	1 268	31
12. Repetir 4 algarismos alternados, ouvidos no momento. N	400	33
13. Memória retrospectiva: "De quem é esta casa? (3.ª) Mostre a casa de Roberto". (Baseado na questão 18). N	400	28
14. Repetir uma frase com 21 sílabas: "Um vauo forte quebrou uma taranja bonita no nosso quintal". L	1 189	27
15. Memória retrospectiva: "Mostre o alinho do saída. E este de qual é?" (4.ª) (baseado na 8.ª questão) N	400	25
16. Repetir uma frase com 22 sílabas (ordem inversa): "Faculta o cachorrinho brinca com a chincia vermelha do titio". I	1 468	22
17. Repetir 6 palavras, soltas ouvidas no momento: "Cabeça, olhos, nariz, boca, braços, pernas". I	1 189	21
18. Esta casa é de Roberto; esta é de Miguel, esta de Danilo e esta de Júlio. (Repetir). Bem. Mostre a casa de Roberto. E esta, de quem é? (Miguel) P	580	21
19. Tocar a 3.ª, a 2.ª, a 5.ª e a 1.ª caixas (Imitação). I	1 468	18
20. Repetir 5 algarismos ouvidos no momento. I	1 468	12
21. Você se lembra do que falei do cachorrinho? (baseado na questão 16) Como se chamava? Com que é que ele brincou? I	1 468	10
22. Tocar a 1.ª, 3.ª, 2.ª, 4.ª e 5.ª caixas. (Reprodução de movimentos) L	1 189	10

Quanto à extensão da memória auditiva, os nossos pequenos de 7 anos se mostraram em grande maioria incapazes de reter uma frase com 18 sílabas apenas: *O gato preto correu atrás da bolinha e caiu no chão.*

Sentenças com 21 e 22 sílabas, tais como *O vento forte quebrou uma laranjeira bonita no nosso quintal e Peralta, o cachorrinho, brinca com a chinela vermelha do tio*, foram repetidas na íntegra apenas por 25% das crianças.

A repetição imediata de uma narrativa com 4 a 5 fatos foi também difícil para os nossos néo-escolares.

Buscando resultados que servissem de base ao julgamento dessas conclusões encontramos em Alice Descoudres que, aos 7 anos, a memória pode reter, para repetir no momento, uma frase de 17 sílabas.

Na Escola de Binet-Terman, a repetição imediata de frases com 16 a 18 sílabas é fixada para os 6 anos de idade. A memória auditiva foi ainda medida através da repetição de números e palavras desconexas, de modo a não permitir o auxílio da compreensão. Então, a percentagem desce sensivelmente. A repetição de 6 palavras: *cabera, olhos, nariz, boca, braços, pernas* (a criança parece não perceber o nexo que as prende) foi feita por 21%; e as que repetiram cinco algarismos, ouvidos no momento foram apenas 12%.

Na repetição de números, foi notada completa discordância com os resultados que Binet indica para os 7 anos (5 algarismos). Em nossa pesquisa, nem mesmo os 4 algarismos foram retidos pela maioria, pois apenas houve 31% de acertos.

A apresentação das 5 figurinhas, que deveriam ser seguidas apontadas entre várias outras, serviu para medida de um dos aspectos da memória visual. Não chegou a 40% o número dos que realizaram com sucesso a experiência.

Ligando a memória visual à coordenação motora foram dadas algumas questões como: *tocar em caixas de fósforos enfileiradas: na 1.ª, 3.ª, 2.ª, 4.ª, 3.ª, e 5.ª* (6 movimentos) reproduzindo os gestos do experimentador.

Tendo apenas uma décima parte conseguido reproduzir os 6 movimentos, uma segunda experiência foi feita posteriormente, com quatro movimentos, apenas. Ainda aqui, não ultrapassou de 1/3 o número dos bem sucedidos.

Um terceiro aspecto da memória, a *memória retrospectiva*, foi também visado usando-se o seguinte processo: um fato era contado durante o teste, por exemplo, *Peralta, o cachorrinho, brinca com a chinela vermelha do tio*. Passadas algumas questões perguntava-se: *Você se lembra do que falei do cachorrinho? com que é que ele brincou? Como se chamava o cachorrinho?*

A percentagem de boas respostas foi sempre inferior a 30%.

As várias questões apresentadas mostram bem claramente a fragilidade do poder mnemônico aos 7 anos, em qualquer dos seus aspectos: imediato visual, imediato auditivo e retrospectivo (4).

Raciocínio e julgamento moral nas crianças de 7 anos

O resultado das pequenas questões referentes a perguntas que exigiam raciocínio, ou capacidade crítica, e, bem assim, julgamento moral, é apresentado na tabela V.

A inteligência foi aqui considerada como "poder de compreensão, invenção, direção e censura, ou — faculdade de conhecer e raciocinar".

Uma questão apenas, entre as apresentadas nesta parte, foi bastante fácil para as crianças de 7 anos, e teve 80% de boas respostas. Foi ela a indicação de um absurdo, expresso numa gravura: "um homem montado, às avessas".

Uma segunda questão afastou-se pouco desta: "A mãe de Pedro disse a ele: Deixe de brincar, vá buscar lenha para

(4) Com a aplicação dos *Testes ABC*, de Lourenço Filho, tem-se verificado que a grande maioria das crianças de sete anos só repete de 4 a 6 palavras isoladas, num grupo de 7; e que, de uma pequena história, com três ações principais e três minúcias, só relete as 3 ações e 2 minúcias.

o fogão. Mas Pedro continuou a brincar. Que é que Pedro devia fazer?" Das crianças, 69% souberam censurar o procedimento do menino que desobedeceu à sua mãe.

Uma compreensão ainda implícita das coisas há de ter trazido dificuldade em solucionar as questões. Atendendo a esse nível de compreensão, uma questão foi dada, tendo explícitas soluções diversas para uma escolha-criteriosa: "Uma velhinha deixou cair a bolsa. Se você passasse perto que faria? Diria obrigado, ajudaria a apanhar a bolsa ou começaria a rir?" Escolheram sem dificuldade a sugestão acertada 66% das crianças.

Interessante foi a questão do julgamento do menino que havia roubado laranjas ao vizinho. A justiça retributiva se revela fortemente: 63,4% aconselham logo um castigo bem severo ao menino. Nem um teve a idéia de tentar a regeneração do pequeno larápio.

De fato, essa idéia bem sutil e altruística só mais tarde costuma aparecer na criança. A adoespécia parece ser época propícia ao seu florescimento.

Também a especificação da *semelhança entre objetos* não parece estar ao alcance de nossos pequenos. Binet indica para os 8 anos esse conhecimento que, segundo vários autores, é posterior ao da *diferença*.

Nosso estudo serve à comprovação deste fato. Uma questão de semelhança, como: "Veja estes dois patinhos (na gravura) eles são iguais? Em que são iguais?" foi respondida por 61,5%, enquanto outra, relativa à "diferença", como "Veja estas duas árvores (na gravura) elas são iguais? Em que são diferentes?" foi respondida apenas por 38,2%.

Por outro lado, 28% indicaram duas diferenças (quisquer) entre um cavalo e um automóvel, e apenas 14% apontaram semelhanças entre as próprias mãos.

As questões empregadas, de modo geral, revelaram pouco amadurecimento da capacidade crítica.

E' nessa idade, ensina Piaget, que grande trabalho de "despersonalização" do pensamento se inicia até que se torne realmente socializado; então os "porquês" não serão ape-

TABELA V — RACIOCÍNIO, JULGAMENTO MORAL

QUESTÕES	N.º DE CRIANÇAS	% DE BOAS RESPOSTAS
1. Absurdo em gravura (homem montado às avessas) que está errado nesta gravura? N	400	80
2. A mãe de Pedro disse a ele: "Deixe de brincar; vá brincar Italia para o fogão. Mas Pedro continuou a brincar. Que é que Pedro devia fazer?" I	1 180	63
3. Absurdo em gravura (cavalo de asa) "Que está errado nesta gravura?" N	400	63
4. Uma velhinha deixou cair a bolsa. Se você passasse perto, que faria? Diria obrigado, ajudaria a apanhar a bolsa ou começaria a rir? P	1 087	65
5. Que devia fazer o dono das laranjas? (a) Mandar que as roubou? Pr	580	63
6. Estes patinhos são iguais? Em que são iguais? (gravura) N	400	61
7. Leia's os 4 cachos pelo primeiro vez. A professora perguntou-lhe? Como se chama? Que respondeu a menina? P	1 087	51
8. Você acha que M. fez bem em ficar com o patinho preto? (Que achou em sua quinta) Por que? N	400	51
9. Absurdo em gravura (mulher com os pés virados para trás) Que está errado neste desenho? Por que? Pr	580	49
10. Que é que M. devia fazer com o patinho preto? (que achou) Por que? N	400	48
11. Estas árvores são iguais? Por que são diferentes? (Gravura) N	400	38
12. Um menino chuta a bola em direção oposta às árvores (gravura) Você acha que val a pena? Votar um gol? Pr	580	38
13. (Jozozinho achou uma bolsa e levou à mãe) Você acha que J. fez bem em entregar a bolsa à mãe dele? Por que? I	1 468	35
14. Acha a diferença entre cavalo e automóvel? (Qualquer diferença) I	1 468	28
15. Acho a diferença entre uma menina e uma boneca? Pr	580	28
16. Brincavam 2 crianças, Pedro e Maria. Eram meninas que brincavam? I	1 468	23
17. (Completar uma gravura) (Que poderíamos chamar aqui? (côtu da gravura) e aqui? (côtu de gravura) N	400	23
18. Que deveria fazer o menino? (que roubou laranjas) Por que? I	580	20
19. Que está fazendo o homem? (idéia de ameaçar crianças fofotas, na gravura) I	1 468	19
20. Que está fazendo a menina? (que apara laranjas para pôr no bilardo na gravura) I	1 468	19
21. Que devia fazer o menino (que atirou uma bola no velho; disciplina-me) I	1 180	18
22. Você já viu as nuvens no céu? Que faz as nuvens andarem no céu? (vento) N	400	17
23. Qual a diferença entre um cavalo e um automóvel? (diferenças essenciais) I	1 468	16
24. (Colocadas as mãos sobre a mesa) Em que são parecidas as suas mãos? I	1 668	14

nas "verificações do mundo das percepções, mas a tomada de consciência" de uma realidade mais profunda que o mundo simplesmente nos dá.

Influência do meio social no desenvolvimento mental

O meio onde tenha vivido a criança é fator preponderante de seu desenvolvimento mental, como tantas investigações já têm provado. Portanto, medindo as crianças, *nas suas testes mentais estavam também medindo o nível intelectual, ou cultural, de seu próprio ambiente familiar.*

No entretanto, como a aplicação dos testes de Binet, adaptados a diferentes países, tem comprovado, há também questões que, por assim dizer, resultam do desenvolvimento individual, de modo mais acentuado. Será possível, por isso, mesmo entre crianças de meios sociais diversos, dizer se elas se situam, ou se afastam, dos *padrões normais* de cada idade.

As variações dos resultados obtidos com os testes de Belo Horizonte puderam evidenciar, de modo *flagrante*, ao menos para certas questões típicas, a poderosa influência do meio doméstico ou familiar.

Para isso, tomamos ao acaso, os resultados de quatro grupos de cem crianças cada um, pertencentes a meios sociais bem diversos, todas submetidas ao *Teste de Novatos*, nos anos de 1942 e 1943.

Assim se caracterizavam esses grupos, segundo a posição social e recursos dos pais das crianças.

A) *Superior* — Profissões liberais, comerciantes e industriais abastados, capitalistas.

B) *Médio* — Funcionários graduados, comerciantes médios, professores, técnicos.

C) *Inferior* — Trabalhadores em geral, com renda pequena, mas certa;

D) *Desfavorecidos* — Trabalhadores sem remuneração certa, ambulantes, lavadeiras, camaradas.

TABELA VI — PERCENTAGEM DE BOAS RESPOSTAS SEGUNDO O AMBIENTE SOCIAL DA CRIANÇA (Testes dos Novatos, 1942)

QUESTÕES	GRUPOS SOCIAIS				d/s Geral
	Superior	Médio	Inferior	Desfavorecido.	
<i>Linguagem</i>					
1. Mostrados patinhos fora e dentro da lagoa (gravura)	98	96	97	85	94
2. Diferença entre duas árvores (gravura)	58	52	52	21	38
3. Semelhança entre patinhos	73	71	75	32	61
4. Mostrar a árvore menor e maior	95	91	81	67	85
5. Posição dos olhos e das orelhas	92	89	89	62	86
<i>Núcleos numéricas</i>					
1. Contar 6 painéis na mesa (11) e patinhos na gravura (15)	71	59	58	29	65
2. Quantos não tem os 3 patinhos?	65	56	53	19	44
3. Eram 6 patinhos; vou 1. Quantos ficaram?	70	72	46	29	54
4. Esão 3 patinhos andando; se cultivarem mais 2 quantos ficam?	67	51	29	17	40
5. Estavam 2 patinhos andando; vou mais 2. Quantos ficaram?	73	66	47	27	53
<i>Cosiderações lógicas</i>					
1. Cercadura a continue	56	21	9	2	14
2. Desenho de cadeirinhas	67	51	32	14	41
3. Desenho de caixas de fósforos com um lapis atravessado	32	27	9	2	17
4. Desenho de um X	42	28	12	7	23
5. Brinquedo de bater com as mãos	69	47	67	43	64
<i>Memória</i>					
1. Nesta árvore um sabiá fez seu ninho etc.	40	33	40	27	37
2. Toque com o lapis na 12, 4, 8 e 3 das árvores	47	41	33	15	34
3. Repetir quatro algarismos	47	27	29	16	30
4. Mostrar a árvore do sabiá etc.	31	28	27	19	26
5. Repetir narrativa com cinco fatos	51	40	16	37	43
<i>Raciocínio</i>					
1. Você acha que fez bem em ficar com o patinho?	67	60	48	28	51
2. Que é que você devia fazer com o patinho?	64	57	43	20	45
3. Absurdo (cavalo de asa)	85	81	68	39	68
4. Absurdo (homem montado às avessas)	93	90	82	54	80
5. Que faz as nuvens andar?	37	16	7	7	17

Os resultados obtidos em 1943 foram similares aos do ano anterior.

Assim, a I questão de linguagem deu, respectivamente, para os 4 grupos, 98% — 100% — 91% — 87%; (a II questão foi modificada na aplicação de 1943, não servindo, assim, à comparação); a III questão deu 89 — 71 — 39 — 45; a IV deu 94 — 96 — 81 — 58; a V questão deu 92 — 96 — 70 — 56.

Nas noções numéricas, foram estes os resultados: I questão, 87 — 74 — 55 — 34; II questão 73 — 66 — 37 — 17; III questão (modificada); IV questão, 66 — 58 — 31 — 16; e V questão, 80 — 67 — 45 — 24.

Nas questões de coordenação motora assim se exprimiram os resultados: I) 24 — 25 — 2 — 0; II) 71 — 62 — 25 — 9; III) 50 — 29 — 6 — 1; IV) 48 — 21 — 17 — 8; V) 66 — 54 — 35 — 18.

Nas questões de memória, apurou-se: I questão 57 — 44 — 47 — 42; II questão 53 — 56 — 41 — 15; III questão 71 — 62 — 45 — 26; IV questão 40 — 45 — 31 — 16; V questão 50 — 51 — 37 — 26.

As três últimas questões de raciocínio foram modificadas em 1943; nas duas primeiras, mantidas na forma do ano anterior, os resultados foram: I) 74 — 59 — 44 — 30; e II) 77 — 69 — 38 — 31.

A simples observação destes números demonstra que tais resultados não foram colhidos por variação de amostra, mas que, ao contrário, caracterizam o comportamento médio das crianças de cada um dos quatro grupos. Isso se torna ainda mais flagrante quando se confrontam os resultados do grupo *desfavorecido* com os dois primeiros, *superior* e *médio*.

É visível ainda que os resultados do grupo *desfavorecido* apresentam diferença muito significativa em relação à média de todos os resultados.

A diferença é impressionante nas questões III e IV de linguagem; em todas as noções numéricas; nas quatro primeiras de coordenação motora; na II e III de memória; e, ainda, no conjunto das questões de raciocínio.

De modo geral, observam-se diferenças significativas ao passar de um para outro grupo de crianças.

Pode-se atribuir essa variação, em parte, à natural timidez de certas crianças, ou ao uso de linguagem com as quais não estivessem muito habituadas?... Mais que isso, a influência do ambiente doméstico e social, em geral, parece ter influído, em todos os aspectos da prova.

Tanto assim que as questões mais difíceis para as crianças do grupo do meio social *superior*, também o foram para as crianças do meio *desfavorecido*. Notem-se os resultados da 1.ª questão de coordenação motora (*completar uma cercadura*), e da 3.ª questão (*desenhar uma caixa de fósforos com um lápis atravessado*).

Por igual, a questão de maior percentagem para o grupo *superior* (I de linguagem) foi também a de maior percentagem para o grupo *desfavorecido*.

Variação de resultados entre meninos e meninas

Entre os resultados gerais dos testes alcançados pelos meninos e pelas meninas de 7 anos, não se encontram diferenças significativas.

Mostraram-se os meninos, no entanto, um pouco mais hábeis nas questões numéricas; e as meninas, nas questões que envolvessem desenho ou o reconhecimento de cores.

Nas demais questões houve sempre paralelismo quase perfeito.

Crianças que haviam frequentado ou não frequentaram... Jardim da Infância

Em 1937, depois de aplicado o *Teste Inicial* às crianças da 1.ª série, foram separados para estudo à parte os resultados de 129 crianças, que haviam frequentado jardim de infância, e de 175 que não o haviam frequentado, todas de 7 anos de idade.

A influência benéfica do contato com o jardim se fazia notar logo à primeira vista, observando-se que todas as ques-

tões, com exceção de uma, foram melhor respondidas em mais alta percentagem pelas crianças que haviam frequentado o jardim.

Não queremos, contudo, tirar conclusões definitivas sobre este ponto, primeiro, porque a amostra estudada foi pequena; depois, porque as crianças que haviam frequentado o jardim seriam, em seu maior número, de meio social favorecido.

Conclusões

Já pelo confronto dos resultados obtidos pelo *Teste de Novatos*, aplicado em 1942 e 1943, já também pelo confronto dos resultados de questões constantes de outros testes, aplicados em anos seguidos, pode-se afirmar pela coerência desses resultados e, assim, pela boa qualidade do material empregado.

Muitas das questões do teste referido, como do *Teste Inicial*, empregado em 1938, e, no ano seguinte, com pequena modificação, não apresentaram variação de percentagem de boas respostas, senão em 1%.

Por essa coerência de resultados, podem-se admitir, assim, algumas conclusões de ordem geral, quanto ao desenvolvimento das crianças de 7 anos, que, nos anos referidos, têm procurado as escolas de Belo Horizonte.

Essas conclusões são as seguintes:

a) os professores primários, em geral, sobrestimam a capacidade de compreensão verbal das crianças de 1.º ano, pois, como se vê dos resultados dos testes, boa parte das crianças de 7 anos desconhece palavras e expressões de uso corrente para o adulto;

b) cálculos, embora muito simples, com o emprego de número de 1 a 6, oferecem dificuldade a grande percentagem das crianças de 7 anos, que procuram a escola pela primeira vez;

c) igualmente, revelaram essas crianças desenvolvimento rudimentar da coordenação viso-motora, a julgar pe-

los resultados das questões que envolvessem a cópia de desenho simples, ou mesmo o traçado de linhas;

d) o poder mnemônico para reter, por alguns instantes, ou para repetir, imediatamente, frases e números, mostrou-se reduzido;

e) no julgamento de ações alíneas, a atitude predominante das crianças examinadas era natural egocentrismo e justiça retributiva; mais comumente, a criança demonstra "compreensão implícita" de certas situações, não sendo capaz, no entanto, de emitir cabal justificação de suas afirmações;

f) não há, de modo geral, acentuada variação entre o desenvolvimento mental dos meninos e das meninas, pelo menos em relação aos aspectos visados pelos testes mentais empregados em Belo Horizonte;

g) as crianças que hajam passado pelo jardim de infância apresentam, de modo geral, maior facilidade para a resolução dos testes;

h) acentuadas diferenças de desenvolvimento mental foram notadas entre as crianças de 7 anos, quando pertencentes a meio social mais elevado, e outras, da mesma idade, quando de meio social menos favorecido.

IRENE LUSTOSA

Tuberculose

É preciso sempre lembrar que na tuberculose o perigo principal do contágio está no escarro dos doentes. A propagação desta terrível doença está justamente na convivência com o tuberculoso descuidado que escarra pelo chão e se esquece das regras do necessário asseio pessoal.

(DO SPES)

(Conclusão da pág. 112)

O ensino da Leitura: O método e a cartilha.

RAFAEL GRISI

(Catedrático do Instituto de Educação de São Paulo)

IX — PSICOLOGIA DO APRENDIZADO — ASSOCIA-
NISMO E ESTRUTURALISMO

Os antigos psicólogos haviam admitido que a representação do mundo e, por consequência, a percepção, a memória, o juízo, a atividade mental, enfim, vale dizer, todo o aprendizado — tinha por ponto-de-partida a "sensação", constituindo-se aquela representação por um processo de adição ou conglomeração de imagens sensoriais elementares, à maneira de uma "bola-de-neve", segundo a metáfora dos herbertianos, ou de um "polípeiro", de acordo com a comparação de TAINE. A "sensação" seria, portanto, o dado elementar e primitivo de toda a vida psicológica. Dê-se modo, o mundo da criança recém-nascida devia ser concebido como totalmente diverso do mundo do adulto, mas isto no sentido de que este seria um bloco de realidades complexas — pessoas, coisas, fatos, relações naturais — conseqüentes à integração das "sensações" simples e primárias, enquanto aquele não passaria de um caos mental, como que um torvelinho bizarro e funambulesco de "sensações" incoordenadas, luzes e sombras, cores e aromas, sons e sabores, fugaces e incongruentes. Perceber unitariamente uma coisa, p. ex., uma laranja, seria a fase final de um longo pro-

auditivas, tácteis, etc., de que ela poderia ter sido objeto. A "mãe" que se reclinava sobre o berço do filhinho de algumas semanas de vida, que "pretende falar-lhe e consolá-lo e ser reconhecida e entendida", não passaria, entretanto, para ele, de um sarapintado borrão de cores, sons, contactos, movimentos, múltiplos e inconsistentes. Todos esses elementos sensoriais — os primeiros que, ao acaso das circunstâncias, se inscreveriam no "papel em branco" do cérebro infantil, estariam ainda — como as peças esparsas de um "puzzle" — por ser reunidos e armados na percepção total do objeto "mãe". Em resumo, a "percepção" foi concebida como o resultado da soma das "sensações" discriminadas, oriundas dos diversos sentidos. O concreto explicado como adição de abstratos...

Essa concepção da vida do espírito, essência do Associaçãoismo clássico, contém o esquema explicativo que, em última análise, é o que foi retomado recentemente pelo grupo dos psicólogos neo-associacionistas. Para estes, toda a nossa conduta — instinto, hábito, inteligência, etc. — é explicável por uma cadeia de reflexos ou reações do tipo S-R (estímulo-resposta), que se condicionam e se descondicionam, que se constroem e se destroem, segundo o grau de eficácia fortuita, de prazer, de freqüência, dos comportamentos casuais do indivíduo em face de suas situações de vida.

Os fatos, porém, vieram demonstrar a inconsistência dessas construções teóricas. A percepção de um objeto não é igual à soma das "sensações" parciais a que ele pode dar origem, nem depende da prévia discriminação sensorial dos estímulos que entram na sua composição. Do mesmo modo, um comportamento instintivo, habitual ou inteligente, não é uma soma ou cadeia de "reflexos" ou movimentos elementares em que ele pode ser decomposto, nem sua realização depende de um prévio treino de cada um desses atos parciais. Ao primeiro contacto com uma pessoa desconhecida, percebemo-la globalmente, no seu todo, por forma que nos tornamos aptos a reconhecê-la num futuro encontro, ainda que não sejamos capazes de dar informações so-

bre particularidades suas, p. ex., sôbre a côr de seus olhos, o penteado, o uso de óculos, etc.

RENAN havia já descrito o fenômeno, que denominara "sineretismo", do espírito do homem primitivo, que começa por uma "visão geral e compreensiva mas obscura e inexacta das coisas", na qual "tudo é *entassé*, sem distinção". Em SPENCER, uma idéa semelhante está presente na sua leida "passagem do homogêneo ao heterogêneo". E os psicólogos contemporâneos verificaram, no estudo da criança, o mesmo fato. A primeira percepção da criança é sempre global, tem caráter de "visão-do-conjunto", o que levou a CLAPAREDE a falar de um "sineretismo infantil", e DECROLY a descrever uma "função-de-globalização" própria da infância. Própria, mas não privativa. Na verdade, não se trata de algo peculiar à infância, como a denominação claparédiana parece indicar: apenas o fato se mostra mais acentuado e como em "estado-puro" na criança e, por isso, mais facilmente observável nela do que no adulto.

Coube a recente Escola Psicológica, a "Gestalt-theorie" (Teoria da Estrutura ou da Configuração), trazer, neste terreno, a mais vigorosa e original contribuição à Psicologia, revolucionando, em seus fundamentos, as concepções clássicas e o preceitos pedagógicos delas decorrentes.

WERTHEIMER, em 1910, observou, no decurso de suas pesquisas sôbre a percepção do movimento, que duas linhas em repouso, sucedendo-se em rápidas e alternativas aparições, dão origem à percepção de uma só linha em movimento. A este fato, tão banal na observação corrente quanto escandaloso para a Psicologia da época, chamou WERTHEIMER, "fi-fenômeno". A "ilusão do movimento do cinematógrafo é também, neste sentido, um "fi-fenômeno". E o fato é o mesmo que nos faz perceber um triângulo ou um quadrado (ilustrações ns. 2 e 3) onde não há mais do que alguns pontos, ou que nos faz ver "navios" e "castelos" nas nuvens, ou ainda uma "crúz" ou um "escorpião" nas estrelas.

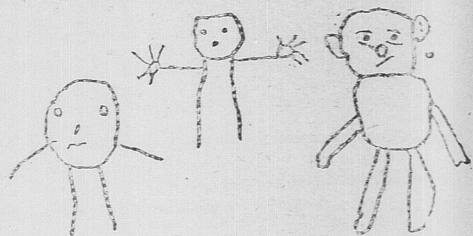
(Ilustração n.º 2)

(Ilustração n.º 3)

Esses exemplos nos mostram que o todo perceptual está longe de ser redutível à simples soma dos aspectos "sensoriais" do objeto.

Poder-se-ia dizer — objeção construída sôbre um jôgo de palavras — que, se a percepção não é *soma*, é *síntese* de "sensações" prévia e discriminadamente dadas. O que se verifica, porém, é que há, no ato perceptual, uma "aprensão coletiva" e, mais do que isso, unitária, da totalidade dos membros da situação, e que êle é preexistente à discriminação desses membros. A criança que chorava no colo de diversas pessoas e se acalmou logo que foi recolhida ao regaço materno, "conhece" — a seu modo, sem dúvida, mas em todo caso, "conhece" — sua mãe, ainda que não tenha noções distintas relativas ao feitiço do nariz, ao castanho dos olhos, ao vermelho dos lábios...

Inverte-se, portanto, a tese clássica: o todo precexiste "fenomênicamente" (expressão usada por KOFFKA e que significa: enquanto *vivência* ou fenômeno psicológico) às partes. Estas, além disso, não devem ser consideradas como peças existentes por si mesmas, com contornos próprios. Elas sômente começarão a existir fenomênicamente, como todos parciais, individualizados, por diferenciação, no todo global. O desenho e a escrita das crianças nos demonstram precisamente isso. O "homem" das garatujas infantis é um esquema (ilustrado n.º 4) em que apenas aparecem algumas particularidades individualizadas pela incipiente diferenciação: os olhos, a boca, os membros, exatamente aquelas que se "movem" e pelas quais a vida e a personalidade se expressam. ㊦



(Ilustração n.º 4)

A cópia infantil de uma frase, palavra, série de sílabas ou letras, tende a ser a reprodução, não de cada uma das partes do modelo, mas do contorno global, da forma total deste, como foi unitariamente aprendida (ilustração n.º 5).

A boneca é de pano.
o choro é de pano

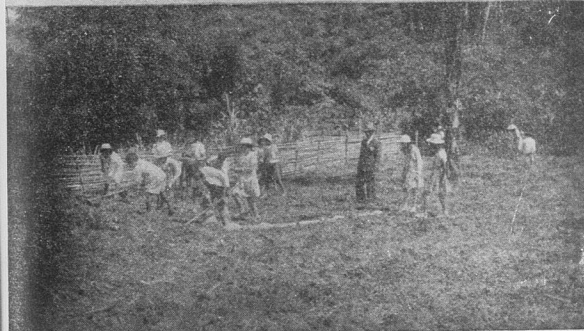
(Ilustração n.º 5)

O mesmo caráter unitário se encontra na percepção do adulto. Vemos fisionomias nos desenhos abaixo (ilustrações ns. 6 e 7) quando, na realidade, as "sensações" não nos poderiam dar mais do que uma circunferência e alguns traços no 1.º caso e, no 2.º, um quadrado, um triângulo, pontos e traços.

O ato perceptual, em todos esses exemplos, nos aparece como operação unitária, que antecede e ultrapassa o



ATIVIDADES DO CLUB AGRÍCOLA "DANIEL DE CARVALHO" - JABOTICATURAS





(Ilustração n.º 6)



(Ilustração n.º 7)

mero registo de estímulos isolados e os abrange conjuntamente, num bloco inteiriço, como uma *forma* de contornos próprios, definidos, acabados, isto é, como uma *figura*. É uma *figura que se gisa* e “emerge”, clara, definitiva, saliente, sobre um *fundo* relativamente confuso, indefinido, uniforme, tal qual uma constelação, uma vez indenticada, se inscreve e “se destaca” no negrume do céu. A coexistência, na perceção, dêesses dois membros, *figura* e *fundo*, que se apoiam e se completam, se deu o nome de *estrutura* (KOFFKA).

As estruturas estão na dependência do indivíduo, de seu estado psicológico, da ordem de seus interesses dominantes ou de suas preocupações momentâneas. Sob o domínio do medo, uma pessoa vê “fantasmas” e ouve “vozes” nas sombras das coisas ou nos ruidos do vento... “Quem tem óculos côr-de-rosa, vê tudo róseo”, diz a intuição popular.

De outro lado, as *estruturas* são condicionadas pelos estímulos externos. As figuras constituídas por agrupamentos de pontos (ilustrações ns. 12, 13 e 14), por ex., dependem da maior ou menor *distância* entre êles, de suas *semelhanças*, das propriedades do *espaço* envolvente, que tanto o “cheio” como o “vazio” são membros das *estruturas*.



(Ilustração n.º 12) (Ilustr. n.º 13) (Ilustr. n.º 14)

A estruturação se faz no sentido de que as figuras assumam as formas, por assim dizer, mais regulares, mais adequadas à manipulação das coisas pelo indivíduo. Por isso, as figuras tendem a modelar-se sobre a "realidade" mais do que sobre os "aspectos" apreendidos pelos sentidos. Uma cadeira, p. ex., é, por essa razão, desenhada pelas crianças e pelos canhestros, mais de acordo com a "realidade", com os ângulos retos de seu assento, do que seguindo o aspecto e a perspectiva. O ângulo reto parece, de resto, uma forma privilegiada na estruturação perceptual.

É interessante observar também que as estruturas anteriormente estabelecidas tendem a perseverar, restabelecendo-se facilmente quando as condições externas se repetem e mesmo quando estas se apresentam incompletas ou modificadas. Para as crianças a letra *o* lembra uma "roda", a letra *s* uma "cobrinha", e o *cubo* é denominado "quadrado"; pela mesma razão, os deuses são, pelos povos primitivos e pelo vulgo, concebidos antropomorficamente.

Se as condições estimuladoras se apresentam inacabadas, a tendência à forma regular e definida como que escamoteia as lacunas, completando as falhas, preenchendo os claros, desbastando irregularidades, "fechando" enfim a figura. Assim, alguns traços podem ser vistos como "ilusões ópticas" (Ilustrações 15 e 16): quatro pontos formam (n. 15) uma "cruz" e algumas letras são suficientes



(Ilustr. n.º 15)



(Ilustr. n.º 16)

para que se leiam palavras e frases completas, a florita; R. Br. Sa; Ps. ol. g. c. m. t.



(Ilustração 17) (Ilustração 18)

Se estes novos conceitos sobre a atividade perceptual são verdadeiros, o edifício da Psicologia tradicional rui por terra como castelo de cartas. Impõe-se, no interesse da Pedagogia, completa revisão das teorias do aprendizado construídas sobre hipóteses associacionistas. O esquema S — R e a teoria das "tentativas e erros" do neo-associacionismo mecanicístico se tornam insustentáveis.

O aprendizado não é o resultado da simples instalação de novas ligações entre neurônios sensoriais e motores, efetuadas no torvelinho-mecânico das agitações casuais, casualmente idôneas, prazerosas e repetidas. Ao contrário, ele surge com a percepção; e percepção significa, antes e acima de tudo, *discernimento*. Por outras palavras, em todo aprendizado há inteligência, ainda que em grau ínfimo. Não se pode negar o papel, por vezes importante, do acaso, do prazer, da repetição, como fatores que podem influir e condicionar o estabelecimento de estruturas, mas o fato característico e causalístico do aprendizado é a percepção, vale dizer, o *discernimento de uma situação*.

Os animais das experimentações mecanicistas, na medida em que reagem de acordo com a teoria, sem nenhum discernimento da situação total, devem ser considerados "automatos" puros, à maneira cartesiana, uma vez que não chegam a compreender ou discernir como lograram seus obje-

tivos e que, portanto, nem sequer tinham objetivos em vista. Ao evadir-se da jaula após uma incoordenada tropelia de vai-vens desconexos, imprópriamente denominados "tentativas e erros" — imprópriamente, inclusive à luz da teoria mecanicística, pois o fêrmo *tentativa* sugere a prática intencional de um ato planejado com a prospecção de seu resultado e a fim de verificar sua eficácia — ao evadir-se da jaula, dizíamos, o rato ou frango deve encontrar-se naquele estado de perplexidade estúpida — que aliás não pode perceber — do indivíduo que, tendo virado e revirado pertinazmente, entre os dentes, os fios de um quebra-cabeças mecânico, acabou por separá-los, mas agora não sabe como poderá reuni-los outra vez ou como depois os poderá novamente separar...

O que se faz sem discernimento não se aprende. É possível achar-se, por acaso, a solução de um problema (acertar num alvo p. ex.); não é, porém, possível, só com o acaso, aprender a resolvê-lo, por maior que seja o êxito e por mais que a ação se repita, se não houver estruturação e, portanto, "discernimento".

Excelente ilustração dessa tese se encontra nas experimentações chamadas de "adestramentos cletivos", como as que foram empreendidas por Köhler, com animais e crianças. Oferecem-se ao paciente dois estímulos diversos, adestrando-o a reagir de maneira oposta a cada um deles. Uma galinha, por ex., foi colocada em face de duas folhas de papel, uma pardo-clara, outra pardo-escuro; sobre ambas se encontravam iguais porções de grãos de milho. Permitia-se-lhe comer da primeira, afugentando-a suavemente cada vez que tentava fazê-lo da segunda. Teve-se o cuidado de que os dois punhados de milho fossem sempre iguais e de mudar, a intervalos, a posição dos papéis. Ao cabo de 400 a 600 exercícios, a galinha tinha aprendido a comer somente do papel pardo-claro, evitando, por si mesma, fazê-lo no outro.

A explicação desse aprendizado, segundo a teoria puramente reflexológica ou mecanicística, é a seguinte: o animal aprendeu, em face de duas situações diversas, a buscar

uma — a que se dá o nome de positiva — e a evitar a outra — chamada negativa, por ter associado cada sensação, a de claro e a de escuro, a uma conduta determinada. Caso típico de "reflexo condicionado".

Köhler, porém, havendo adestrado dessa maneira uma galinha, submeteu-a em seguida a novas provas de caráter crítico, nas quais o papel claro-positivo foi conservado e o escuro-negativo foi substituído por outro mais claro do que o positivo. Não havia "reflexo condicionado" ou qualquer comportamento associado a este último papel que, no caso, não era positivo nem negativo, mas simplesmente neutro.

Contrariamente a qualquer especiação do neo-associacionismo mecânico, o animal se pôs a comer o milho deste terceiro papel. Pôde-se variar a prova, conservando-se o papel escuro-negativo e substituindo-se o claro-positivo por outro mais escuro do que o negativo, e, neste caso, a galinha reagiu positivamente ao papel que, no aprendizado, constituiu estímulo negativo. Como interpretar o resultado dessa experimentação? Que fator da situação é o que determina a conduta do animal nas provas críticas? Que foi, enfim, o que o animal realmente aprendeu?

É evidente que a galinha não reagiu à sensação de cada cor em si, mas a uma *estrutura*, ao discernimento da *relação* entre as duas cores. "Procurando, não o papel "claro" mas o "mais claro", a galinha tem sua conduta determinada, não por sensações discriminadas e "absolutas", mas pela "gradação" que a situação apresenta, por certa direção ou relação discernida entre os estímulos da situação externa.

Experimentações análogas foram feitas com pacientes humanos. Uma criança de três anos foi adestrada a escolher entre duas caixas de doces, uma clara e outra escura, e os resultados dos testes críticos foram idênticos.

Entre adultos, a memorização de uma série de sílabas sem sentido, operação de quase puro adestramento, apresenta grande dificuldade se se procura retê-las separadamente; a tarefa, porém, torna-se *facilíssima* mediante uma "aprensão coletiva" dos membros da série em todo unifi-

rio. E a verdade é que qualquer indivíduo, em face de tal tarefa, começa logo por unificar os diversos estímulos sob a forma de "grupos rítmicos", vale dizer, o material que deve ser aprendido começa por *estruturar-se*.

As conclusões que êsses fatos e experimentações nos autorizam a formular são do mais alto interesse pedagógico:

1.^a — *Os modos de conduta primitivos são estruturas, e estas não dependem de prévia discriminação de sensações, antes as precedem e constituem condição necessária delas.*

2.^a — *Todo aprendizado é percepção e, como tal, implica discernimento.* (4).

Por outras palavras: "o processo do aprendizado começa com uma estruturação, e tudo que facilita essa estruturação facilita o aprendizado (5). Ou ainda: "o produto essencial, duradouro e fixo do aprendizado depende da função estrutural" (6).

Estas conclusões são, para nós, fundamentais. Elas dão o alicerce de todo método-didático, de todo preceito de "direção do aprendizado".

Dizer como se opera o ato-de-aprender e que recursos didáticos podem ser postos a seu serviço, é dizer como se opera o ato-de-perecher e que condições concorrem para ele.

Tantas são as modalidades de aprender quantas são as de perecher ou seja, de *discernir* um objetivo em face de uma situação total estimuladora. Ainda que, na realidade psicológica, elas sejam inseparáveis, como factas de um processo único, nós as consideraremos à parte, procurando estudá-las sob os aspectos de maior e mais direto interesse para o problema que ora nos ocupa, do método didático da leitura. Distinguiremos, de acordo com o OGDEN (7), quatro modalidades de aprendizado: 1.^a — por *gradação*; 2.^a — por *diferenciação*; 3.^a — por *assimilação*; 4.^a — por *redefinição*.

(4) Ogden, *Psychology and Education*, pág. 243.

(5) Koffka, *Bases de la evolución psíquica*, trad. esp., págs. 197.

(6) Kohler, apud Koffka, obra citada, pág. 198.

(7) Ogden, obra citada, p. 244.

A. — APRENDIZADO POR GRADAÇÃO

Esta modalidade é a que se acha ilustrada pelas experimentações de "adestramentos eletivos", há pouco descritas. Experimentações da mesma natureza podem ser empreendidas com crianças de 5, 6 e 7 anos, em relação ao aprendizado da leitura, adotando-se, como material, frases curtas ou palavras.

Eis uma delas. Numa página impressa, mostrámos a uma criança alfabetada o vocábulo *tatu*, que ocorria mais duas vezes na mesma página, pedindo-lhe que procurasse outros iguais. A paciente, uma menina de cinco anos, nos indicou as outras aparições do mesmo vocábulo, mas também apontou os vocábulo *tribu* e *taba*, que se encontravam na mesma página.

A explicação do fato está em que a configuração global do vocábulo *tatu* é semelhante à de *tribu* e *taba*; os elementos que entram na grafia *tatu* formam um "mosaico" estrutural que é, no conjunto, o mesmo das grafias *tribu* e *taba*. A esse relacionamento estrutural dos membros de uma situação total se denomina "gradação" e ao objetivo discernido, "gradiente". Na experimentação de Köhler com a galinha, o "gradiente" é constituído pela direção da diferença de cores dos dois papéis. No presente exemplo, o "gradiente" pode ser, de modo grosseiro, representando graficamente nas ilustrações seguintes 19a, 19b, 19c).

ILUSTRAÇÕES



19



19 a



19 b



19 c

Já nos referimos à frequência com que as crianças confundem palavras diversas de "gradientes" semelhantes (*pedra e peveca, dado e dedo*) e com que identificam o "gradi-

ente" de grafias diversas de uma mesma palavra (café — *cafe*, Benedito — *Benedito*). Lembremos também a tendência das crianças a ver, nas letras, coisas suas conhecidas, o *o* como uma rodinha, *l* como uma cruz, o *h* como uma cadeirinha, etc... Certos professores sabem, com habilidade, explorar essas "confusões estruturais", para fins mimemotécnicos, p. ex., quando, para explicar a diferença entre o acento circunflexo e o acento agudo, dizem aos alunos o *Vovô* usa "*chapéu*" e a *Vovó* usa "*grampo*".

Essas pesquisas e observações demonstram, em primeiro lugar, que, em níveis baixos de inteligência, como o dos animais, e ainda em níveis mais ou menos elevados como o das crianças, a conduta não se apresenta como reação a estímulos sensorialmente individualizados, mas como resposta a "gradientes", isto é, ao relacionamento dos diversos membros de uma situação apreendidos coletivamente; em 2.º lugar, que há *transferência do aprendizado*, a saber, a conduta, uma vez exercitada, tende a restabelecer-se em face de situações que, novas e diversas pelos seus "elementos", apresentem o mesmo caráter coletivo ou "gradiente".

Em relação ao aprendizado de leitura, esses fatos podem ser verificados no primeiro dia de aula. Escreva-se, na 1.ª linha de uma página, o nome da criança, uma frase, uma série de sílabas ou de letras, para a criança copiar. Sua cópia é uma apreensão sinérgica da fisionomia do conjunto, acentuando-se a relação entre certos traços, isto é, os "gradientes" estruturais.

Tudo isso está indicando que não é boa prática pedagógica iniciar-se o ensino da leitura pela apresentação discriminada de letras ou mesmo de sílabas. Ainda que existam "gradientes" nesses materiais, não são os mais adequados à incipiente estruturação do aprendizado, como os que se encontram nos conjuntos gráficos das sentenças ou das palavras completas.

O erro é, porém, muito mais grave quando, a pretexto de simplificar e facilitar o aprendizado, se realiza o estudo sistemático e exaustivo do silabário de uma só consoante por

vez, *v. g., ba, bc, bi, bo bu*. Para os principiantes, elas dão, de início, origem a uma única estrutura. Fornecem-se estímulos conducentes à confusão, quando o que se pretende é abreviar a distinção entre *eles*.

Evitar, no começo do aprendizado, frases e palavras completas a pretexto de que as crianças, desconhecendo os elementos literais e silábicos, as decorem sem saber sua composição, e começar o ensino pelas letras e sílabas com o intuito de oferecer material simples e acessível à criança, é desconhecer o processo perceptivo e criar os anais eficientes através do seu progresso. E' qualquer coisa como adiestrar a galinha a escolher entre os dois papéis, tendo-se o cuidado de apresentar-lhe um por vez, a pretexto de que sua apresentação simultânea redundaria em tarefa superior à possibilidade da galinha e a-fim de que ela mais facilmente, distinguísse a "gradação" claro-escuro dos dois...

Há, de resto, no método de apresentar uma dificuldade por vez, estudando-se numa aula, o *ba, bé, bi, bo, bu*, noiteira, o *na, ve, vi, vo, vu*, outros erros. De um deles já falamos atrás ao tratar das bases fisiológicas do ato-de-ler. Vimos suas conseqüências em relação à fadiga, lentidão da leitura e à inatensão ao sentido, que *ele* acarreta. Outro é que tal método começa por escamotear ao aprendiz o verdadeiro panorama da leitura, dando-lhe essa convicção — que fica por muito tempo arraigada — de que a arte de ler consiste em saber reunir certa consoante a certas vogais para produzirem certas sílabas... "As árvores impedem a visão da floresta". É como se, para ensinar natação, se começasse por proibir o mar ou o rio ao aprendiz, exercitando-o em bacias e poças d'água. Ou ainda: desejando ensinar-lhe a tocar piano, se começasse por ocultar-lhe o instrumento, mostrando-lhe uma a uma, duas a duas, etc, as teclas e exercitando-o a delílihá-las isoladamente...

Objetar-se-á todavia que não é possível saber ler sem conhecer as letras e as suas combinações que são as sílabas... Verdade de La Palisse! O problema é outro, é o da maneira como a criança deve ser conduzida (e é natu-

ralmente) a conhecê-las, a saber, da ordem na apresentação do material para que ela venha a dominá-lo.

O método que consagramos é o que parece supor que as letras e as sílabas devem ser aprendidas antes para se reunirem, em seguida, em vocábulo e frases. Segundo essa orientação, o conhecimento de uma máquina, nunca antes vista, deverá ser dado a partir dos conhecimentos elementares de cada uma de suas rodas, alavancas, eixos, engrenagens, montando-se parceladamente, até que ela, surgindo como um composto de mil peças discretas, fosse finalmente apresentada ao aprendiz. Na verdade, êle poderia, nesta altura de seu aprendizado, ignorar simplesmente para que serve tal máquina.

Não é todavia assim que se conhecem máquinas. O 1.º passo desse conhecimento consiste em vê-la em pleno funcionamento. Abrangêmo-la globalmente, numa percepção unitária e sinérgica, e, logo a seguir, começamos a operar a individualização de suas partes. Observamos o ofício de cada peça, sua forma, grandezza, etc. . . É o ato da *análise* que se realiza por progressivas percepções de novos todos menores, diferenciados no todo global.

Esse exemplo ilustra um novo momento e nova modalidade do ato-de-perceber e, portanto, do ato-de-aprender: o aprendizado por *diferenciação*.

B — APRENDIZADO POR DIFERENCIAÇÃO

Em que consiste a diferenciação?

Denominamos *estrutura* ao dado da percepção, e vimos que ela é constituída de dois membros, *figura* e *fundo*, que se apoiam mutuamente.

Devemos conceber o *fundo* como um campo raso, indefinido, morto, caracterizado por um como estado de repouso e equilíbrio indiferente; a *figura*, como algo que se "move" na indiferença dormente desse campo, algo que se "destaca" sobre êle, com uma forma própria, definida, distinta, saliente.

Imagine-se o que pode ser a vida psicológica de uma criança de poucos dias de idade quando seus olhos se põem, a acompanhar um ponto luminoso (a chama de uma vela, por exemplo) na penumbra do quarto ou quando seus dedos se doíram sobre si mesmos, num gesto de apreensão, ao roçar-lhe um objeto a palma da mão.

Um estado de repouso, de equilíbrio, foi interrompido; um fator novo veio introduzir-se no mundo pré-existente, alguma coisa se "moveu" na quietação total. Dessa forma, saadiu-se o torpor biológico em que a criança se achava, houve um "choque", uma perturbação na situação e, como consequência, o elemento novo se *diferenciou*, "se destacou" fenomênicamente, sendo percebido como *figura* em um fundo relativamente constante que não se modificou.

De modo idêntico, ao contemplar ociosamente uma paisagem, eis que, de súbito, um riacho ou um jardim, até então inadvertido no contexto estrutural, como que "emerge" da uniformidade, ganhando o foco da percepção, diferenciando-se, isto é, tornando-se *figura* e a paisagem *fundo*; logo em seguida, olhando o riacho ou o jardim, pode suceder que o borborinho das águas ou uma flor rara concentre minha atenção, individualizando-se na estrutura, tornando-se *figuras*, no mesmo passo que o jardim ou o riacho se torna *fundo*.

Em todos êsses exemplos se dá o *discernimento de novas objetivos* por um processo de *diferenciação*.

Tal é o *processus* pelo qual a criança, colocada em face de frases, nas quais certas palavras se repetem, acabará por *discernir* estas palavras, diferenciando-as no conjunto e tornando-se capaz de reconhecê-las alhures; assim, virá também progressivamente a discernir as sílabas e as letras no interior das palavras.

As particularidades não têm assim, na percepção, existência própria, senão a partir do momento em que exsurgem fenomênicamente do todo, por diferenciação.

Do ponto-de-vista pedagógico, é interessante saber se é possível interferir no processo de "diferenciação" e, no caso

afirmativo, com o interferir no sentido de torná-lo seguro e rápido. Que é o que, sendo condição dêle, pode ser feito no sentido de contrastá-lo?

A diferenciação se origina, como vimos, da resposta perceptiva a uma "perturbação" da situação, à interrupção de um estado de inércia, então, a um "choque" nas condições dos "gradientes" da estrutura anteriormente estabelecida. O "choque" consiste em que alguma coisa se "move", se modifica no campo uniforme e até então inadvertido da estrutura ou, vice-versa, em que alguma coisa "permanece" inalterável, constante, sobre um campo movediço, instável, cambiante.

Não como noutro caso, verifica-se uma inadequação das condições externas à estrutura pré-formada e, como consequência, uma reestruturação, em que o fator que variou entre os que permaneceram ou o fator que permaneceu entre os que variaram, tende a torna-se, êle próprio, objeto de uma nova estrutura, da qual êle é *figura* e todo o restante, *fundo*. Emerge do "gradiente coletivo" o gradiente de um objetivo particular.

Bom exemplo de ambos os casos é dada pelo fato de uma criança de colo rejeitar o leite, porque não se lhe juntou o açúcar costumeiro.

A "ausência do açúcar" é um fator intruso, que perturba a uniformidade da estrutura habitual e a "dogura", até então inadvertida, tende a "destacar-se", como algo fenomenicamente novo para a criança e que ela identificará noutras substâncias açucaradas que se lhe ofereçam.

O primeiro caso é o de uma diferenciação decorrente de uma "variedade dentro da unidade de situação": o segundo, de uma "unidade, dentro da variedade de diversas situações".

A "unidade dentro da variedade" é dada pela constância de um fator entre outros, sempre diversos. Se, numa rede de pessoas, todas usam óculos, êsse pormenor se destaca como *figura*.

Em relação à leitura, isto significa que a repetição de uma palavra no interior de sentenças diversas cria condição favorável a que ela se torne objeto de uma estrutura distinta. Por exemplo:

O ratinho corre.

O gato corre atrás.

Corre, corre, ratinho.

O pobre rato corre, corre...

Mes o gato corre mais.

É sob êste aspecto que a repetição se apresenta como um recurso pedagógico de máxima importância. "A frequência volta do idêntico, do muito parecido, tem, como resultado, que êste se destaca mais facilmente do caos, tomando forma própria". (8) "As repetições devem criar as condições favoráveis ao estabelecimento de estruturas novas". (9).

Nas que enorme diferença entre a repetição assim entendida e quaisquer outras de que usam e abusam as velhas "cartilhas" e que consistem em percorrer e repercutir indefinidamente o mesmo fator tomado isoladamente, uma sílaba, invariável, monótona, entorpecedora, como nas lições do tipo seguinte:

Ivo viu a ave e o ovo.

Vovó vê Ivo.

Vovó vê a viúva etc...

Neste caso, procura-se fixar alguma coisa pela reiteração dela, supondo, de acordo com uma velha Psicologia, que o papel da repetição é o de fortalecer associações de elementos recentemente ligados. No outro caso, basea-se, pela repetição de um fator em situações variáveis, dar-lhe o destaque que provém do "choque" com o restante, criando-se oportunidade para sua estruturação distinta.

O termo repetição é, de resto, como observa Koffka (10), anfibológico: antes de estabelecer-se a estrutura, a repeti-

(8) Koffka, obra citada, págs. 267.

(9) Idem, ibidem, pág. 219.

(10) Obra citada, págs. 196.

ção significa somente a reincidência das condições externas; depois, significa também renovação da estrutura. É no primeiro sentido que ela pode ser utilizada, quer como condição de estabelecimento de estruturas novas, quer como condição de renovação de estruturas já formadas.

A "variedade dentro da unidade" pode revestir três formas: de alteração, de falta e de acréscimo de um fator da situação. Sirva de ilustração o clássico "moleiro" de Leibniz. Habitado ao ruído do moinho, ele dorme tranqüilamente, porém, desperta mal o moinho cessa de rodar (falta) ou modifica sua cadência (alteração) ou, enfim, um novo ruído se junta àquele (acréscimo).

Vimos acima que pequenas modificações introduzidas numa situação não acarretam, desde logo, novas estruturas; ao contrário, uma vez estabelecida numa estrutura, ela tende a reconstruir-se facilmente, mesmo quando as condições externas estejam modificadas ou incompletas, comportando assim novas estruturas.

Essa polivalência ou confusão das estruturas em face de situações que apresentam "gradientes" idênticos e que está na base da "transferência" do aprendizado, é principalmente observável nas estruturas (1) pouco nítidas. Em níveis baixos de inteligência, como o dos animais, é mais acentuada. Em níveis mais elevados, nas crianças, por exemplo, ela tende a atenuar-se, para ser apenas efêmera e pouco observável nos adultos. É que os "gradientes" ganham nitidez de contornos, tornando-se formas bem distintas.

Uma criança de 7 anos confundirá, no início, palavras como *peteca* e *pelica*, *bola* e *bala*, mas em breve entrará a distingui-las, discernindo suas diferenças, a saber, reestruturando esses materiais em consequência da "análise" ou "diferenciação" de seus membros.

No ensino da leitura, isso significa que se devem ir introduzindo, paulatinamente, fatores novos entre os já conhecidos, a fim de que, modificando as condições externas dos "gradientes" das estruturas anteriores, funcionem como estímulo de novas estruturas; vale dizer, de aprendizado

novo. Numa cartilha, por exemplo, convém que, em cada página, se apresentem, a princípio, apenas algumas palavras inteiramente novas, duas ou três, não passando o restante de repetição das anteriormente empregadas. A introdução, de chofre, em uma só página, de muitos vocábulos novos, dificulta o processo de "diferenciação" perceptível. As formas gráficas já conhecidas — frases e palavras — devem repetir-se com breves modificações (por alteração): *bola*, *bala*; (por falta); *cabeçada*, *cabeça*; (ou por acréscimo) *papel*, *apelão*, a fim de que apresentem o material que há de constituir o fundo da reestruturação em que os fatores gráficos novos surgirão como figuras.

É óbvio, nestas condições, que o vocabulário empregado nas 50 ou 100 páginas de uma cartilha não pode ir muito além de umas 500 palavras, o que obriga a sua rigorosa seleção no sentido de que esse vocabulário seja representativo de todas as combinações silábicas da língua.

C — APRENDIZADO POR ASSIMILAÇÃO

Excelente ilustração deste tipo de aprendizado entre os animais se encontra numa das experimentações de Köhler com os antropóides. Uma banana está colocada diante de um chimpanzé enjaulado, fora do alcance de seu braço. A pouca distância da jaula, acessível ao animal, está um pau, com cujo auxílio ele poderá atrair o fruto.

O animal fita os olhos na banana e, véses sucessivas, estende o braço através das grades, tentando apanhá-la. Numa dessas tentativas, recolhe o pau para dentro da jaula, pondo-se a jogar com ele. Em dado momento, seu olhar abrange conjuntamente a banana e o pau e então se dirige diretamente ao objetivo, usando o pau como "instrumento" para puxar a banana.

Não houve aí um longo processo de "tentativas e erros" como nas experimentações "mecanicistas", mas uma súbita adaptação da conduta decorrente da reestruturação das condições externas. Dois fatores distintos, até então men-

bro de estruturas também distintas, se integraram, se *assimilaram*, numa só, tornaram-se membros de uma única estrutura.

Entre crianças de tenra idade pode observar-se aprendizado da mesma natureza. Um pequeno de 15 meses, tendo puxado um objeto por um cordel, passou desde então a interessar-se por fios de barbante que procura amarrar aos seus brinquedos a-fim-de puxá-los. Entre adultos, os lances de uma partida de xadrez são sucessivas "assimilações" estruturais. As chamadas "imagens" poéticas são criações do mesmo género: do ponto-de-vista psicológico, o processo do chimpanzé de Köhler, ao *assimilar*, numa reestruturação total, o "pau" e a banana", é o mesmo de Guerra Junqueiro, nos últimos versos d'"A Morte de D. João" assimilando o "canto da cotovia" oculta entre as árvores à "estrêla" matutina que cintilava no céu.

Em relação à leitura, o aprendizado por assimilação é ilustrado pelo fato de que uma criança chega a ler uma palavra desconhecida, por exemplo *camelo*, por ter lido anteriormente *boneca*, *menino*, *cavala*.

Esta condição vem acentuar o que ficou dito acêrca-da necessidade de que o vocabulário de uma cartilha contenha, no contexto das palavras, tôdas as combinações silábicas da língua.

Estas duas modalidades de aprendizado — por diferenciação e por assimilação — correspondem, respectivamente, aos métodos didáticos denominados "analítico" e "sintético". Não passe isto, porém, sem frisar-se a enorme diferença que vai entre esta concepção dos métodos "analítico" e "sintético" e aquela outra tradicional em que se conceberam a "análise" e a "síntese" como operações de separação e reunião de "elementos" primitivos previamente discriminados pela "sensação". Os "elementos" não preexistem ao "todo"; eles "emergem" do todo por "diferenciação", como "membros" de uma estrutura global; tornando-se "figuras", constituem materiais que podem ser recombinados, como "membros" de novas estruturas, por "assimilação".



ATIVIDADES DO CLUB AGRÍCOLA DANIEL DE CARVALHO - JABOTICATUBAS



D — APRENDIZADO POR RE-DEFINIÇÃO

Finalmente, a quarta modalidade de aprendizado é a que se produz pela redefinição estrutural com efeitos inteiramente novos. Ela decorre de que as mesmas condições externas podem ser diversamente percebidas. Uma ilustração comum desse fato se encontra nas mudanças de aspectos que se podem operar com certos ladrilhos (ilustração n.º 17).

Assim também nas ilustrações 20-a e 20-b; a) pôde ser visto de diferentes modos: a) como dois arcos de circunferência; b) como um morcego em vôo; c) como uma ave de grande envergadura que se aproxima ou d) que se distancia; b) pôde ser visto: a) como três figuras geométricas, duas circunferências e um ângulo agudo; b) como a grafia da palavra ovo; c) como uma cara de coruja.

OVO

(Ilustração n.º 20-A)

(Ilustração n.º 20-B)

As redefinições estruturais, deliberadas ou improvistas, ocorrem à guisa de regradações, rediferenciações e reassimilações dos membros da situação, não sendo explicáveis, de forma alguma, como resultados de meras adições ou separações de "elementos" sensoriais previamente discriminados.

As redefinições demonstram que os "vazios" compreendidos entre os diversos "elementos sensoriais" desempenham importante papel na percepção, constituindo, tanto quanto eles, estímulos das estruturas correspondentes à situação. Do mesmo modo, nas estruturas sonoras ou auditivas — uma melodia por exemplo — os tempos ou silêncios que medeiam entre uma e outra nota funcionam também como membros da estrutura. Em suma, o papel de um membro de uma situação na determinação da estrutura depende da situação

total em que eles se apresentam, da sua **posição** em relação aos demais, do caráter dos outros membros, etc. . . .

Um mesmo fator, v.g. um simples **ponto** (.) pode ser objeto das mais diversas estruturas. E':

- a) *ponto final* como em — O sol é um astro.
 b) *pingo de i* como em — o povo tupi.
 c) *sinal de abreviatura* como em — Dr. Sr.

d) *ólho* de uma careta como em —



e) *letra* e do alfabeto Morse como em — . . . (mês).

Um mesmo segmento de reta (—), em situações diversas, é diversamente estruturado. E':

- a) *sinal de subtração* como em: $2 - 2 = 2$;
 b) *travessão* (sinal de diálogo) como em: — Onde está o lápis?

c) *lado de uma figura geométrica* como em: □

d) *ólho ou boca de uma careta* como em:



e) *braço de uma cruz* como em: +

f) *fragmento de uma letra* como em: L F

As conclusões pedagógicas desse fato **apresentam** grande interesse.

Por êle se compreende quanto há de **artifícios** e contra-producente no ensino de um objeto, **segregado** do contexto total da situação em que êle desempenha certo papel. Por exemplo: ensinar, em Aritmética, o **mecanismo** das operações fundamentais no pressuposto de que **venham** a ser utilizadas oportunamente com acêrto; **classificar**, no estudo da língua, substantivos, adjetivos, **segregados** da frase em que os lêrmos desempenham funções **diversas**.

No ensino elementar de leitura, é erro **idêntico** estudar-se cada um dos valores fonéticos das letras **independente-**

mente das situações em que três valores se apresentam. Tal como o **ponto** ou o **segmento linear**, a que nos referimos há pouco, uma **letra**, por exemplo, S ou X, é diversamente estruturada em **soma**, **caixa**, **ansiedade**, **passo**, **horas**, ou **caixas**, **exame**, **fixo**, **próximo** . . .

Retomemos agora o problema: método "analítico", método "sintético" e método "misto". Qual dos três se apresenta como racional?

Se, pelas palavras "análise" e "síntese" se entendem aquelas operações de separação e adição de "elementos primários" ou "sensações", de acôrdo com a velha Psicologia Associacionista, é tempo, como já vimos, de proclamar que se trata de um falso-problema ou, ao menos, de um problema erroneamente formulado, a que nada corresponde nos domínios de conhecimento científico.

Se, porém, "análise" e "síntese" são noções equivalentes às de "diferenciação" e "assimilação" da Psicologia atual, o problema ganha formulação e importância novas. Mas, neste caso, os fatos nos mostram que o aprendizado tanto pode operar-se por "análise" ou "diferenciação" como por "síntese" ou "assimilação", vale dizer, patenteiam a legitimidade tanto do método "analítico" quanto do "sintético" e, com mais forte razão, do "misto".

Insistimos, porém num ponto: o de que o "método didático" ou "direção racional do aprendizado" consiste na **ação exercida sobre a situação pedagógica** no sentido de organizar as condições necessárias e suficientes a que o fenômeno do aprendizado se realize.

Ora, em que condições se produz a análise ou diferenciação?

Os estudos da percepção nos provam que uma e outra se operam em face de **situações totais**, cujos membros constitutivos — "vazios" ou "plenos" — não são objetos de "sensações" discriminadas mas de "aprensões coletivas", de "configurações globais", em que êles se fundem. A apresentação, em **situações totais**, do objeto ou matéria do aprendizado é, portanto, um imperativo didático. E' a condição ne-

cessária do ato de aprender e deve constituir, por consequência, o primeiro momento de toda atividade pedagógica.

No tocante ao ensino da leitura, isto significa que o primeiro objeto que deve ser proposto à percepção é o aprendizado das crianças é a unidade real da leitura, a saber, um contexto gráfico, de preferência uma história, dado o fascínio das crianças pelas histórias. As primeiras frases, assim apresentadas, são objetos de *estruturas ainda* sineréticas; seus membros — palavras, sílabas, letras, sinais de pontuação, acentuação, etc. — se fundem na "aprecensão perceptiva global", distinguindo-se pelos "gradientes" individualizadores.

A repetição de certas palavras em frases diversas e sucessivas e a introdução de outras novas em frases repetidas oferecem situações em que, por diferenciação ou análise, essas palavras exsurjam das frases como figuras à parte. O que se dá com as palavras no interior das frases, dá-se com as sílabas e letras no interior das palavras.

Pari-passu, a atividade de assimilação ou síntese irá recombinao os materiais discriminados pela análise assim como a atividade redefinidora irá reestruturando diversamente os fatores-membros conforme seus arranjos no interior das condições totais.

A esse método, que consiste em construir as condições necessárias e suficientes para que a percepção e o aprendizado se operem com a máxima eficiência e economia e sob as quatro modalidades — gradação, diferenciação, assimilação e redefinição, — preferimos chamar, com o termo que a Pedagogia já consagrou, "método-global".

RESUMO

1 — O aprendizado é fenômeno natural, regido por leis naturais, como os fenômenos físicos, químicos, etc. O meio de promovê-lo consiste em criar as condições que a ciência demonstra serem as necessárias e suficientes à sua realização. "O método didático" ou "direção racional do aprendi-

zido" deve, por consequência, basear-se nas leis da Psicologia do Aprendizado.

2 — Aprender é, em essência, perceber. O ato perceptivo é uma operação primária de espírito, anterior, portanto, ao ato da "sensação", e consiste na *estruturação* ou apreensão unilária dos fatores da situação externa estimuladora.

3 — Há tantos modos de aprender quantos são os modos de perceber: gradação, diferenciação, assimilação, redefinição.

4 — Um fator externo qualquer é diversamente percebido conforme se apresente só ou em combinação com outros e, neste caso, conforme também sua posição em relação a outros.

Disso decorre a importância da situação total em que ele entra como membro, a qual deve, por isso, constituir o permanente material do aprendizado em todas as suas modalidades. Ao método de ensino que consiste na apresentação de todo objeto de estudo em situação total se denomina *método-global*.

5 — Em relação à leitura, método-global significa que as palavras, sílabas, letras, sinais gráficos em geral, devem ser apresentados aos alunos no contexto de frases completas, dentro das quais desempenham suas respectivas funções. Confundidos, a princípio, na estrutura global das frases, esses fatores, com o condição de reaperecerem frequentemente dentro de situações totais diversas ou de serem diversos dentro de situações totais constantes, são progressivamente particularizados e destacados, pela análise ou diferenciação, recombinao-se, em seguida, pela síntese ou assimilação, para constituírem novas estruturas.

6 — A adoção da frase como unidade do aprendizado da leitura tem, pelo mais, a vantagem de oferecer ao alfabetizando material gráfico adequado à formação do hábito da utilização da máxima extensão espacial de seu campo visual, o que contribui para o aperfeiçoamento da compreensão e aumento da rapidez do ato-de-ler.

CONCLUSÕES FINAIS

1 — São condenáveis, a toda luz científica, no ensino da leitura, os "métodos" chamados de "soletração" e "silabação", conducentes à mera alfabetização, e que existem no ensino preliminar das letras ou sílabas, acompanhado do de suas combinações no corpo dos vocábulos e das frases.

2 — Os métodos conhecidos por "sentencição" e "pala-vação" bem como o chamado "misto" ou "analítico-sintético" apresentam sobre aquêles grande superioridade na medida de suas probabilidades de oferecerem material adequado ao processo perceptual e ao cultivo, desde o início, da verdadeira leitura como instrumento de comunicação de idéias.

3 — *O método ideal para o ensino de leitura é o método global que, propondo ao aprendiz situações gráficas e totais e convenientemente organizadas, cria as condições necessárias e suficientes ao processo de estruturação perceptual sob o seu quádruplo aspecto (gradação, diferenciação, assimilação e redefinição) e assim promove, desde o início do aprendizado, a formação de bons hábitos e atitudes convenientes, susceptíveis de realizar em grau máximo de economia e excelência o domínio da leitura inteligente e rápida.*

A CARTILHA

É bastante comparar o número extraordinário das cartilhas publicadas anualmente com a escassez da bibliografia relativa a essa matéria pedagógica — para se concluir, de relance, que a reflexão teórica não tem acompanhado, neste setor, o enorme surto da produção prática. Escrevem-se cartilhas, não se escreve, porém, *sobre* a cartilha. Os livrinhos assim chamados são, em geral, obras de boas intenções, mas também de empirismo e de rotina, que não visam à concretização de doutrinas pedagógicas seguras ou, quando muito, se baseiam em velhas teses psicológicas hoje obsoletas.

Quando, porém, se deseja e é mister estabelecer um padrão de julgamento de tais obras, importa, antes de mais nada, formular a *teoria* da cartilha, a saber, precisar o seu *conceito*, definir os seus fins, indicar a matéria e a forma que lhe convém...

Que é a cartilha?

É freqüente ouvir-se dizer a professores e autoridades escolares: "A cartilha é, no ensino, material acessório; ensina-se com qualquer cartilha e também sem cartilha alguma"; ou "A verdadeira cartilha é aquela que o professor faz a giz no quadro-negro, dia por dia, aula por aula, com exercícios bem dosados, de acordo com o que o convívio da classe vai sugerindo e aconselhando."

Nada mais verdadeiro e nada mais falso. O termo cartilha é aí — como soem ser os termos pedagógicos em quase todas as polémicas — anfibológico. Se se entende por essa palavra — e tal é o conceito vulgar e simplista, presente também nessa censura — aquele *livrinho impresso* que se coloca nas mãos dos alfabetizando a pretexto de que é preciso "letra-de-imprensa, no livro", nada mais verdadeiro: trata-se de ensino, muitas vezes com evidentes benefícios para se de alguma coisa perfeitamente supérflua e que pode ser crianças e professores... Inventado para ser *auxiliar* do ensino, esse livrinho é, não raro, *entre* a boa marcha do trabalho letivo.

Há, todavia, nesse desprezo para com a cartilha um interessante pressuposto da sua verdadeira significação. A segunda parte daquela censura contém uma excelente definição do termo. Aquela *série de lições passadas no quadro-negro, de conformidade com o que a cotidiana observação dos alunos vai preconizando, convenientemente sistematizadas no sentido de oferecer à classe situações gráficas amenas, graciosas e progressivas, com "retrospectos" periódicos e a introdução gradual de novas dificuldades...* que é, afinal, *senão* cartilha?

Sabem-no os professores: não adotando nenhuma dentre as numerosas cartilhas impressas, adotam sempre e necessariamente uma. A circunstância de ser ela um livro impresso ou uma coleção de lições escritas no quadro, é meramente accidental. De resto, o ideal seria talvez substituir esta àquela, fazendo cada professor sua própria cartilha, que seria a mais adequada à realidade de sua classe.

Duas restrições, porém, se devem fazer a esse ideal: a primeira é que não se pode exigir ou esperar dos professores, já sobrecarregados de outros trabalhos, tomem a si a tarefa de compor tal material; a segunda é que há todo interesse em que as crianças alfabetizadas tenham consigo um livrinho, que poderão folhear fora da escola, para satisfação de sua curiosidade ou para exercícios de revisão e fixação de seus estudos escolares.

Esse livrinho, porém, não deve ser apenas a "carta do ABC" ou "bureau tipográfico" (11), mero "catálogo" dos símbolos alfabéticos, acompanhados de estafantes e pecos exercícios de suas combinações...

Depois que a Psicologia da Percepção — e, com ela, o aprendizado — tomou rumos científicos (12), não há mais concessões possíveis à rotina, ao empirismo, ao artifício didático. *É preciso proclamar ser já possível compor a cartilha cientificamente.*

Todo o aprendizado — vimo-lo acima — é percepção (13): começa com uma *estruturação* e tudo que favorece a função estrutural favorece a atividade de aprender (14). Ao mestre cabe — para agir com "método" — criar o material didático capaz de desencadear a percepção e, com ela, o aprendizado. Ora, no aprendizado da leitura, isso quer dizer que a ação da escola consiste em oferecer aos alfabetizandos material adequado, a saber, um "*conjunto ou coleção racional de situações gráficas que, ao lado da atração do con-*

teúdo e da forma, ofereça aos alfabetizandos um vocabulário simples, cientificamente escolhido e sistematizado, susceptível de constituir aquelas condições que a Psicologia demonstrou serem necessários e suficientes da atividade perceptiva e, por consequência, aptas a tornar o aprendizado da leitura não somente possível mas incluível e econômico". E isso é CARTILHA.

Assim concebida, ela não é apenas um material didático, ela é o material didático da leitura.

Daí a grande importância da cartilha, importância que não foi ainda bem compreendida. Prova-o a benevolência com que se tem permitido o uso das mais diversas cartilhas em nossas escolas. Parece não se ter ainda percebido esta coisa elementar: toda propagação de métodos didáticos racionais, a cargo das Escolas Normais e das autoridades do ensino, é inoperante se não se começar por proibir terminantemente, em nome dos altos interesses da educação, o uso de "cartilhas" mal construídas.

Não se fez ainda uma pesquisa objetiva dos males que elas têm causado à educação. A elas cabe a maior parte da responsabilidade por esse imenso desperdício de tempo escolar que significa a presença de aulas de leitura nas classes de 2.^o, 3.^o e 4.^o anos primários: elas são a causa de tantos professores, após tentarem a prática de métodos mais "produtivos", recaírem na rotina da silabação que "alfabetiza" para efeitos de promoções escolares, mas não "ensina a ler" para a vida prática. E que, constituindo as cartilhas o material do ensino da leitura, ditam seus métodos, suas orientações, seus artifícios e suas consequências.

Qual deve ser a posição oficial em relação a esse Problema?

Para nós, não há duas respostas nem vacilação possível: cassar a autorização de uso de todos os livrinhos dessa espécie contrários às normas pedagógicas fundadas na ciência e, de resto, já oficializadas — de direito e de fato — através dos programas das Escolas Normais.

(11) Invenção de Dumas, no séc. XVIII.

(12) Lewin, *Topological Psychology*, pág. 1

(13) Ogden, *ibidem* anteriormente.

(14) Koffka, *ibidem*.

Contra tal medida bradará o argumento de uma velha objeção: o da "autonomia didática".

Menos argumento do que brado, é objeção que não colhe. Não há nem pode haver autonomia para escolha de caminhos e processos de ação onde a ciência positiva já demonstrou quais são os caminhos verdadeiros e os processos racionais.

Além de que, se há uma "autonomia didática", deve haver, com igual razão e medida, uma "autonomia médica", uma "autonomia política", uma "autonomia farmacêutica" e por aí afora... Mas em que pode consistir a *autonomia* de um médico senão em seguir e praticar inelutavelmente os ensinamentos científicos da medicina? Que constitui a *autonomia* de um construtor senão o dever e poder construir segundo as leis necessárias da Física, da Matemática, etc? Numa época em que a Educação, deixando de ser obra de empirismo e de *instinto*, entrou para o domínio científico, a verdadeira "autonomia didática" é a ação esclarecida pelo conhecimento. Fora disso, há "licença", "arbitrariedade", não "autonomia"...

Cartilha é livro para criança. Livro original, não se destina, como os outros somente "a ser lido", mas a "ensinar a ler". Sua primeira condição é interessar àquele a quem se destina. E não há senão uma espécie de leitura que interessa à juventude, sobretudo à infância: a de história, ou histórias... Se o livro não contém uma história ou histórias, não é livro de criança. Tudo mais: preceitos de moralidade, lições de coisas, ensinamentos científicos, ou vem implícito na história e, neste caso, tem a força da motivação e educa ou vem explícito e, então, torna as páginas do livro objeto de desinteresse e ojeriza.

É difícil explicar-se como tantos autores, se tenham permitido, com aprovação ineliz dos poderes públicos, esta imoralidade: oferecer à criança, como primeiro livro que ela há de ler na vida, um conglomerado de páginas insossas, desagradáveis, marfizes. Não é muito para admirar que

ela deteste os livros "didáticos" e escolares: o primeiro que lhe puseram nas mãos foi esgarmento inesquecível.

Ao Autor de Cartilha três requisitos são necessários:

a) a familiaridade com a tarefa didática; b) conhecimentos de Psicologia Infantil e de Psicologia do Aprendizado; c) poder poético de criar páginas acessíveis à sensibilidade e ao intelecto do leitor principiante. Ele há de ser, até certo ponto, professor, psicólogo e poeta: poeta para fazer da cartilha um livro de encanto pelo conteúdo e pela forma; psicólogo para conhecer a alma da criança e saber conduzi-la, por seus próprios caminhos, aos fins superiores; e professor para dar à obra aquela sistematização racional indispensável à sua máxima eficiência.

Nas linhas seguintes, procuraremos enfeixar as melhores diretrizes para a composição da cartilha, de acordo com o que o atual estado dos conhecimentos pedagógicos permite formular.

1 — PARTE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

A — Função Pedagógica da Cartilha

A cartilha tem por fins:

- 1 — despertar vivo interesse pela leitura e manter constante motivação de suas aulas.
- 2 — apresentar material de leitura em situações gráficas, racionalmente escolhidas e sistematizadas com vistas à máxima economia e excelência no domínio do ato de ler.
- 3 — Promover, desde o início, além dessa aquisição, o sentimento de sua utilidade, o gosto da leitura e a formação das atitudes e hábitos característicos da boa leitura, que deve ser consciente e rápida.

B — Conteúdo da Cartilha

Deve ser constituído:

- 1 — Quanto ao TEMA: de coisas e fatos de vida experiencial infantil, quer reais, quer fantasiosos, reunidos sob

forma lúdica e novelesca, a mais adequada a fazer vibrar e a edificar a alma das crianças.

2 — Quanto ao MATERIAL:

a) de um vocabulário limitado e rigorosamente escolhido, tendo-se em vista que pertença ao domínio linguístico infantil e que seja representativo de todas as combinações silábicas do idioma, por forma que seu conhecimento equivalha, só por si a um completo aprendizado do simbolismo da leitura;

b) de ilustrações numerosas, singelas nos seus traços, mas coloridas, colocadas sempre no alto das páginas, preferindo-se, por mais sugestivas, as que representam cenas e episódios de histórias aos meros desenhos de indivíduos isolados.

C — Forma da Cartilha

1 — O frascário, afecção do das crianças e sem prejuízo da espontaneidade do estilo, deve preencher, no decorrer das lições, em relação aos vocábulos, aqueles requisitos de frequência e periodicidade de repetições, indispensáveis à boa marcha da percepção e do aprendizado.

2 — A apresentação de palavras, sílabas e letras isoladas, sob a forma de exercícios de "diferenciação" e "assimilação", "revisão" e "verificação", deve ser reduzida ao mínimo, dado o enfado que podem provocar. (Fica ao critério dos professores seu desenvolvimento em extensão e variedade, de acordo com as reais necessidades da classe).

D — Divisão da Cartilha

O aprendizado da leitura pode ser, por grosso modo, dividido em três fases:

1 — *Fase de motivação e iniciação.* — Esta fase, de 10 a 20 dias, é destinada a despertar e despertar a curiosidade das crianças em relação à leitura. Uma percepção da ta-

refa ou tomada-de-consciência do objetivo é condição necessária de todo aprendizado. Adiondo-se o trabalho sistemático da leitura que, de outro modo, será prematuro — o que se busca, nas primeiras semanas de aula, é apenas *motivar* a tarefa e, na medida do possível, iniciar o aprendizado, familiarizando os alunos, através de cenas e histórias atrativas e ilustradas, com um pequeno vocabulário, 50 ou 60 palavras apenas.

Em termos de Psicologia Estruturalista, esse período é o das primeiras "estruturas globais" e dos primeiros "gradientes".

2 — *Fase do aprendizado propriamente dito.* — Nesta fase, com a duração de 2 a 4 meses, o trabalho se vai tornando a mais e mais sistemático, realizando-se com material adequado, os processos de "diferenciação", "assimilação" e "redefinição" estruturais.

3 — *Fase de consolidação.* Correspondente, mais ou menos, ao 2.º semestre letivo, em que a criança já domina a leitura, seu estudo não tem interesse direto para o problema da cartilha.

Daí decorre uma triplíce divisão dos "textos" de leitura destinados ao primeiro grau da escola:

1.º texto — O *PRÉ-LIVRO*

2.º texto — O *LIVRO-DO-PRINCIPIANTE*

3.º texto — O chamado "1.º LIVRO" ou "*LIVRO DE LEITURA INTERMEDIARIA*".

Do último não trataremos. Quanto aos dois primeiros, raramente se editam separadamente, apresentando-se, em geral, fundidos num só volume denominado *CARTILHA*.

Ainda que, por questões de ordem econômica, haja vantagens em não desdobrar o *pré-livro* e o *livro-do-principiante*, nada impede que eles se apresentem bem nítidos num único volume.

O *pré-livro* — material de motivação e iniciação — será profusamente ilustrado, apresentando, em 15 a 30 páginas, 30 a 60 vocábulos diversos, repetidos em média de 10 a 15 vezes.

O *livro-do-principiante* — material de aprendizado sistemático — igualmente ilustrado, terá aproximadamente o triplo de páginas com 300 a 450 vocábulos distintos e uma frequência média de 10 repetições para cada um.

Quanto ao chamado "Primeiro Livro" ou "Livro de Leitura Intermediária", parece aconselhável que não contenha mais de mil vocábulos, num total de 5.000 a 6.000 para 100 ou 120 páginas.

II — PARTE HIGIÊNICA

A — MATERIAL

1 — Papel:

a) *Característicos*: branco, ligeiramente amarelado, opaco. Indicam-se as variedades "asselinado" e "Buffon".

b) *Formato*: Cada página corresponderá:

- a) a 1/16 de folhas, se esta mede 66x96 ou.
b) a 1/32 de folhas, se esta mede 80x110.

2 — TIPO: Dimensões: largura e altura nunca inferiores a 2mm.6.

B — PARTE TÉCNICA

— Ilustração:

a) *Espécie*: desenho a traços, mais ou menos esquemático.

- b) *Número*: correspondente a 2/3 do número de páginas.
c) *Dimensões*: Mínimo: 4 cms. de altura para as do texto 2 em. para as de palavras isoladas.
d) *Colorido*: uma cor ao menos, além do preto.
e) *Colocação*: alto da página.

2 — Texto:

- 1) Número de páginas: mínimo — 60; máximo — 120.
- 2) Número de palavras de uma página: máximo 70.
- 3) Número de linhas de uma página: máximo — 17.
- 4) Comprimento das linhas: Ótimo — 9 em. Máximo — 10 em...
- 5) Número de letras de uma linha: Máximo — 36 (contando-se os espaços intervocabulares como letras).

2 — Bis) Pré-Livro

a) Número de palavras de uma página:

Média — 30
Máximo — 50

b) Número de palavras novas de uma página:

Média — 3;
Máximo — 6.

c) Número de linhas de uma página:

- 1.) no texto: média — 5; máximo — 10.
- 2.) em exercícios: Máximo — 4.

2 — TER). Livro-do-Principiante

a) Número de palavras de uma página:

1.º) no texto: média — 40; máximo — 70.

2.º) em exercícios: máximo — 15.

b) Número de palavras novas de um página:

Média — 4;

Máximo 10.

c) Número de linhas de uma página:

1.º) no texto — máximo — 15.

2.º) em exercícios — máximo 5.

RAFAEL CRISI



ATIVIDADES DO CLUB AGRICOLA "DANIÉL DE CARVALHO" JABOTICATUBAS.



O amparo á criança anormal na América do Sul

CECY PORTUGAL

(Assistente Social)

A assistência á infância anormal na América do Sul é verdadeiramente na Argentina que tem despertado maior interesse e encontrado grande atenção. Foi, pois, com real satisfação que vimos em pleno funcionamento, tanto de iniciativa do Governo como de particulares, os Institutos para Défeis Mentais e Clínicas de Conduta, na cidade de Buenos Aires e nas Províncias. Para crianças anormais da inteligência, é sem dúvida alguma o "Hogar Colonia Regional Misto de Retardados", órgão do Governo, o maior da América do Sul, com capacidade para 2.000 crianças portadoras de "deficit" mental. Distante 70 quilómetros da Capital, numa área, cuidadosamente arborizada e ajardinada, erguem-se os pavilhões onde as crianças são distribuídas por idade cronológica e sexo. Tudo o que se consome na Colónia é produzido pelos internados, tendo em cada setor um funcionário-chefe. Pela gentileza de seu diretor, o eminente psiquiatra Prof. Raul J. Fazio, podemos, no decorrer de todo um dia, observar em ação, aquela multidão de seres que através de seus rostos feios e desarmoniosos, sorriam com evidente satisfação, demonstrando-nos sua capacidade e habilitação nas funções que lhes eram confiadas. Na parte pedagógica tivemos oportunidade de verificar a eficiência dos métodos usados. Convidada para ver o fichário numa das inúmeras salas de aulas, tirei, ao azar, a seguinte ficha: A. M. Idade cronológica: 14 anos. Idade mental: 8,2; coeficiente de inteligência:

0,58%. Epitélio. Achando-se o mesmo presente, chamai-o ao quadro negro e pedi-lhe para que crescesse qualquer coisa que se referisse à flor. Depois de uma ligeira variação, escreveu com a mãozinha trêmula, mas bem legível: "As flores perfumam."

Passamos depois ao Pavilhão-Hospital, onde nos deparamos com uma moderna instalação médico-cirúrgica. Raios X, Laboratório, Psicométrica, Odontologia, etc. — As enfermarias são amplas e arejadas, observando-se perfeita higiene. Cada enfermaria tem seu médico-chefe e um médico de plantão, sendo que todos eles, incluindo o Diretor, dispõem de uma casa, com todo o conforto moderno, onde moram com suas famílias.

As enfermarias dos doentes excitados, assim como os Pavilhões masculino e feminino destinados aos idiotas profundos, estão isolados e observa-se a ordem e a higiene compatível com essa enorme massa de desventurados que, inconscientes de sua própria existência, oferecem os mais tristes e degradantes espetáculos. Observando um grande número de adultos, explicou-nos o Dr. Fazio que aqueles, ali tinham envelhecido, sendo, até agora, inúteis os insistentes e continuos requerimentos às autoridades competentes, mostrando a necessidade urgente de afastá-los em benefício da boa organização e eficiência da Colônia.

Foi com a mais profunda emoção que apertamos as mãos daqueles abnegados médicos, professores, funcionários e colaboradores, que dedicam suas vidas sacrificando sua juventude em favor da causa ingrata e árdua da oligofrenia infantil.

A outra instituição congênera foi doada ao "Ministério de Relaciones y Exteriores y Culto", pelo Dr. José Sanchez Picado, e tem o seu nome. É uma pequena residência adaptada para esse fim, com capacidade para cerca de 50 crianças. É um internato masculino. Não podemos colher uma exata impressão, por estar ausente sua Diretora, enviada pelo Governo aos Estados Unidos, a fim de fazer um curso de especialização. Creemos, entretanto, pelo aspecto geral dos meninos, tratar-se de uma excelente organização.

No Hospicício, funciona também uma enfermaria para essas crianças, porém, não recebem nenhuma orientação pedagógica.

Das iniciativas particulares de obras sociais, queremos muito especialmente referir-nos ao Instituto Neuro-Psiquiátrico, da Liga Argentina de Higiene Mental, inaugurado em 1938. Trata-se de um semi-internato misto, com capacidade para 100 crianças, entre 6 e 12 anos, reconhecidas pelos especialistas, como anormais psíquicos verdadeiros, porém, com a condição que sejam educáveis e não perigosos. Foi construído sob orientação de técnicos, não tendo sido esquecido nenhum detalhe que possa interferir no seu perfeito funcionamento. Assim que as crianças são matriculadas, inicia-se o tratamento médico-pedagógico, preparando-as para a disciplina bondosa do Instituto e orientando-as nas diversas atividades elementares sensorio-motoras. Depois, distribuídas em grupos homogêneos, são encaminhadas para as respectivas aulas, onde se lhes dispensam cursos de ginástica, trabalhos manuais educativos, alfabetização, ortofonia, costura, enadernação, trabalhos de vime, tapearias, etc. O horário, como se deduz, é cheio e bem aproveitado e as férias reduzidíssimas. Até agora, este Instituto tem sido dirigido pelo brilhante psiquiatra Prof. Lanfranco Ciampi, discípulo de Sante de Sanctis, com 40 anos de entusiasmo e experiência vividos no meio da infância anormal.

É bem conhecida de todos nós a valiosa contribuição da Liga Argentina de Higiene Mental para o bem estar espiritual e moral das novas gerações, criando consultórios externos, dispensários e centros mistos, onde, além de atender aos pequenos psicopatas, dá orientação aos pais ou responsáveis, o que constitui o melhor meio de evitar estes distúrbios. Criou também uma escola de "visitadoras" de Higiene Mental, que funciona no "Hospício de Las Mercedes", escola que já diplomou inúmeras alunas, o que permitiu inaugurar um serviço médico-social. A Liga tem tratado, em conferências universitárias e populares, de indicar regras higiénicas que possam evitar as doenças men-

tais e as suas conseqüências. Tanto os poderes públicos, como o povo, tem felizmente compreendido a fecunda obra da Liga, proporcionando-lhe ajuda material e moral.

Tivemos ainda a oportunidade de visitar as seguintes instituições: "Instituto. Ose Sigmund Freud" de Reeducação — fundado em 1940, como clínica de conduta, semelhante às "Children's Guidance Clinic" da América do Norte. Seu Diretor, o grande psicólogo de crianças, Prof. Bela Szekely, com o seu espanhol já fluente, fazendo apenas 7 anos que está na Argentina, relatou-nos, como mestre que é, o conceito psicológico do Instituto. "Trabalho cefalicamente, disse-nos, não pertence a nenhuma escola. Qualquer transtorno, passageiro ou neurótico, expressa sempre a falta de adaptação da vida real ao ambiente. Recebemos exclusivamente as crianças somaticamente sãs, e, em casos especiais, o tratamento médico-psicológico segue paralelo. O Instituto faz investigações psicométricas antes de começar o tratamento psicoterápico. Utilizamos com escala de inteligência os testes de "Therman e Merrill" e Simon; para os super-dotados, os de C. Burt. Para as provas de atenção, os de Toulouse; de controle, os do Prof. Calcagno. Para medir o sentido da realidade, sociabilidade e estabelecer a direção vital da criança, o Prof. Bela Szekely. Quando se torna necessário uma psicoterapia mais profunda, em casos de neurose, elaboramos sempre um Roschag. Além destas provas em certos casos, utilizados a de Giesse (provas de mandado). Para a capacidade técnica, a do Prof. Porteus. A escala de Oceresky é praticada na ginástica-psicoterápica. O Instituto faz provas coletivas de diversas escolas."

Em geral o Instituto não admite doentes mentais. Em 5 anos de atuação freqüentaram-no 1.010 crianças. Funciona 4 vezes por semana. Colaboram diariamente 3 médicos, além dos especialistas, endocrinologistas, psiquiatras, oftalmologistas e pediatras. O diretor está encarregado da psicoterapia e psicoanálises.

Este Instituto foi fundado pela Colônia Israelita e é inteiramente gratuito. O Prof. Bela Szekely tem outra organi-

zação particular, "The Model Children's Home", no mesmo sentido e orientação, porém, nestas recebe internos e semi-internos.

"INSTITUTO MEDICO-PEDAGÓGICO" — Para crianças e adolescentes nervosos e atrasados mentais. Foi fundado em 1920 e sempre dirigido pelo Prof. Lanfranco Ciampi. Está dotado de um magnífico e abundante material pedagógico, parte importado da Europa e parte criado pela Dra. M. Flarioto de Ciampi, esposa e colaboradora do Dr. Ciampi. O Instituto recebe internos, semi-internos e externos. Sua instalação é moderna e confortável, com grande jardim, permitindo aulas ao ar livre, tendo ainda brinquedos e jogos para exercícios físicos.

"INSTITUTO ARGENTINO DE REEDUCAÇÃO" — Foi criado por um grupo de universitários desejosos de dar uma solução ao problema das crianças "difíceis" ou "alpiças". Assim, além do médico psiquiatra, integram o pessoal técnico do Instituto professores de Filosofia e Pedagogia, que estudam em comum cada caso individual. Presta-se especial atenção à ginástica natural, e à rítmica, tipo Dalcroze; ao canto, como estimulante emocional, e atuando pelo ritmo como meio educativo da vontade, e auxiliar no ensino da palavra e dos mecanismos fonéticos da criança; aos trabalhos de jardinagem, da criação de animais; ao desenho e à pintura. O Instituto procura normalizar a criança, conservando-a na vida familiar e só aconselha a internação em casos absolutamente necessários. Conta com internato e semi-internato, continuando cada aluno com seu curso escolar, regularizado.

"INSTITUTO EDUARDO CLAPAREDE" — Para reeducação da criança "difícil". Tratamento psíquico-pedagógico orientado pelo seu diretor, Prof. Jaime Beltran Orfila, psico-pedagogo, e egressado na Universidade de Genebra, e pelo Dr. Enrique Pichon Riviere, médico psiquiatra. Está a 45 minutos da Capital, num magnífico jardim com frondosas árvores, em cujas acolhedoras sombras reunimo-nos todos para o almoço, professores, alunos e visitantes, na mais

perfeita e sã cordialidade. E, sem dúvida, neste ambiente familiar que a psicoterapia é aplicada com maior eficiência e auxiliada com a moderna pedagogia produz verdadeiros milagres, permitindo, às vezes, em pouco tempo, a reintegração na família e na sociedade destas crianças que, pelos seus maus hábitos ou inclinações, perturbam a paz das que com elles convivem, acarretando funestas consequências.

"INSTITUTO MEDICO-PEDAGÓGICO" — Para tratamento e educação especial de crianças com deficiências Psíquicas: direção do Dr. Enrique Mouchel.

O Instituto funciona em moderno e luxuoso edificio, com calefetação central e todo o conforto moderno. Recebe internos, semi-internos e externos.

"INSTITUTO MEDICO-PEDAGÓGICO PIAGET" — Sua directora, a inteligente médica Dra. S. E. Guiñazu, explica-nos com sua palavra fácil e bondosa que o Instituto se ocupa principalmente com a adaptação e educação de crianças e adolescentes, que não podem participar das escolas comuns. Os alunos recebem no estabelecimento educação e tratamento médico. Esta tarefa é realizada pela direção, pessoal técnico-especializado e por médicos, quando o caso assim o exige. Conta também com uma secção especial de ortofonia, para correção e reeducação da palavra, dirigido pela Sra. Isabel Fernandes.

RESIDENCIA INFANTIL "JOHNSON" — Para crianças de ambos os sexos, de 6 a 12 anos, portadoras de "déficit" mental, ocupando-se especialmente dos Mongolóides. É uma bonita casa, no centro de grande jardim, no aprazível bairro de Martínez — distante 20 minutos de Buenos Aires.

Pelo que acabamos de relatar, podemos pensar que não se trata apenas de simples experiências e sim de organizações bem realizadas, com sólidas bases cimentadas na ciência, no trabalho e na solidariedade humana.

Continuando a nossa viagem, cruzamos a fronteira da Argentina com a da República Chilena, através das águas geladas dos Lagos do Sul.

Apreensivos com a grandiosidade e beleza que se nos deparava, podemos depois de alguns instantes contemplar os Andes, em cujos nevados cumes, povoados de misteriosos presépios, o condor e o humilal passeavam solitários e vagabundos. Chegamos a Santiago, dirigindo-nos ao magnifico "Hotel Carrera", possivelmente um dos melhores da América do Sul, acismico, portanto, resistindo aos tremores de terra, o que tivemos oportunidade de verificar poucos dias depois.

Tivemos, também, a grata satisfação de verificar que no Chile está em parte realizada esta questão, desuadida e quase esquecida entre nós, e em outros países da América do Sul — a assistência moral e material à criança anormal.

"LA ESCUELA ESPECIAL DE DESAROLLO" — Órgão do Ministério da Educação Pública de Santiago do Chile, é uma esplêndida realidade. Fundada em 1928, tendo o Governo contratado nos Estados Unidos o Prof. Lloyd N. Ypsen, especialista da educação de crianças mentalmente atrasadas, para organização do estabelecimento.

Com o propósito de estabelecer normas científicas no tratamento da criança anormal da inteligência e de ajustá-la às possibilidades económicas do país, foi criado este estabelecimento (feminino e masculino), com características de internato. A organização escolar pareceu-nos excelente. Os alunos dividem-se em grupos seleccionados. No primeiro grupo, ou seja A, estão os de nível mental baixo, e o tratamento consiste quase exclusivamente na educação senso-motora, hábitos e rudimentos das técnicas instrumentais; no grupo B, os de nível mental médio, com capacidade na aquisição dos ramos instrumentais, iniciação nas atividades de carácter vocacional; no grupo C, os de ligeiro atraso mental, com possibilidades educacionais, os quais seguem o curso até o 3.º ano primário, continuando o officio ou profissão que lhes foi destinado ou escolhido por elles mesmos. Das atividades diárias de tipo doméstico, que são ensinadas, destacam-se: limpeza e ornamentação do estabelecimento, costu-

ra e reforma de roupas usadas, tinturaria, jardinagem, horticultura, apicultura, avicultura, fabricação de conservas, etc. Há ainda, aulas especiais de música, desenho, ginástica e economia doméstica. Não descurando as atividades recreativas, foram organizados clubes, formados em grupos, para leitura de contos, jogos de salão, biblioteca, transmissão, projeções. A "Escola Especial de Desenvolvimento" está dividida em 3 seções a saber: Externato gratuito. Semi-internato, pago, dispondo também de 350 "becas", ou sejam bolsas de estudos, para aqueles cuja situação econômica for comprovadamente difícil. Internato, pago. São necessários os seguintes requisitos para a admissão: não ter menos de 8 nem mais de 16 anos; sofrer de um atraso mental de 2 a 3 anos como mínimo, aos 8 de idade cronológica, e máximo de 7, aos 16 anos cronológicos.

O Governo está tratando de ampliar, isto é, organizar outros estabelecimentos congêneres, pois este acolhe somente 0,7% dos atrasados mentais, número insignificante, o que tem preocupado grandemente professores e médicos. Acharnos muito interessante que o estabelecimento forneça aos visitantes uma "Guia de Observações", para recolher de cada um, por escrito, sugestões, críticas, tudo que possa contribuir para o seu melhor e mais perfeito funcionamento. Seu atual diretor é o Prof. Gonzalo Latorre Salamanca, doutor em Filosofia e Ciências da Educação, estudado na Universidade de Yena — Alemanha.

Tivemos oportunidade de conversar com alguns representantes das delegações sul-americanas, que tomaram parte no I Congresso Panamericano de Serviço Social, instalado em Santiago em 9 de setembro de 1945, e com pesar ouvimos não haver nos outros países da América do Sul nenhuma tentativa de organização social para a criança mentalmente atrasada, salvo algumas iniciativas esporádicas, como a de Montevideu, no Uruguai, porém ainda em esboço, a "Obra Marquín".

Temos ainda a dizer que no Brasil, apesar da insignificância numérica, algumas crianças encontraram amparo, já

em 1935, no Instituto Pestalozzi, em Belo Horizonte, Minas Gerais, fundado pela Professora Helena Antipoff, na "Escola Granja", da Fazenda do Rosário em Herité, Minas, fundado e organizado pela mesma. E ainda Helena Antipoff, cujos conhecimentos adquiridos junto do mestre Eduardo Claparède, que num magnífico exemplo de trabalho e dedicação pela causa da infância anormal, organiza presentemente na capital a "Sociedade Pestalozzi", para promover o estudo, tratamento, educação e ajustamento social da criança e adolescentes que, por desenvolvimento mental, apídicos ou caráter excepcional necessitem duma assistência individual dentro de um ambiente médico-pedagógico.

No Rio de Janeiro, no Hospital de Neuro-Psiquiatria Infantil, anexo ao Centro Psiquiátrico Nacional, dirigido pelo Prof. Valdomiro Pires. Em São Paulo, no Hospital de Juqueri, da Assistência de Psicopatas do Estado, no Serviço de Psiquiatria Infantil. Em Campinas, onde o Dr. Rui Melo, fundou e conserva sob organização e orientação própria a excelente "Escola Sanatório Campinas" para crianças e adolescentes anormais da inteligência, doentes mentais e portadores de anomalias do caráter. Tivemos também notícia de um colégio de freiras que se ocupam dessas crianças.

Esperamos ansiosamente que estas iniciativas encontrem simpatia e amparo nos caracteres bem formados e que outras novas instituições surjam no sentido de orientar as nossas crianças "difíceis" e subnormais, que, muito mais do que as outras, necessitam do nosso auxílio.

CECY PORTUGAL

A Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas

Um dos recentes acontecimentos de maior transcendência e significação no mundo educacional foi o estabelecimento da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (OECNCU), geralmente conhecida como Unesco. Nenhuma introdução poderia dar melhor idéia da missão que lhe foi confiada do que a declaração de princípios em que se baseia e que constitui o preâmbulo de sua Constituição. Transcrevemos a seguir integralmente este preâmbulo:

Os Governos dos Estados signatários desta Constituição, em nome dos seus povos, declaram:

que, pósto que as guerras principiam na mente dos homens, é na mente dos homens que se devem erigir os baluartes da paz;

que a ignorância de cada povo a respeito da existência e dos costumes dos demais foi, no curso da história, uma causa comum de desconfianças e de receios, pelo que, com excessiva freqüência, seus desacordos degeneraram em guerras;

que a grande e terrível guerra que acaba de terminar foi possível devido à negação dos princípios democráticos de dignidade, igualdade e respeito da pessoa humana e a propagação, em virtude da ignorância e dos preconceitos, do dogma da desigualdade dos homens e das raças, com o qual se pretendeu substituir aquêles princípios;

que a extensa difusão da cultura e a educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são

essenciais à dignidade do homem e constitui um dever sagrado que tôdas as nações devem cumprir dentro de um princípio de solidariedade e de igualdade humana, que há de prevalecer e deverá fundar-se sobre a solidariedade intelectual e moral do gênero humano.

Por tais razões e convencidos da necessidade de oferecer iguais e amplas oportunidades para a educação de todos e assegurar a investigação sem restrições da verdade objetiva e o livre intercâmbio das idéias e dos conhecimentos, os Estados signatários desta Constituição concordam e resolvem desenvolver e multiplicar os meios de comunicação entre seus povos e empregar ditos meios para lograr recíproco entendimento e uma apreciação mais verdadeira e perfeita de suas vidas.

A OECNCU vem-se elaborando desde a Conferência de São Francisco. A conveniência de sua criação está consignada direta ou indiretamente em vários artigos da Magna Carta das Nações Unidas; foi proposta formalmente na Conferência de Ministros de Educação, em Londres, na qual se discutiram as bases prováveis da mesma; e surge como projeto definitivo da conferência de educadores, homens de ciência e intelectuais, representantes de quarenta e quatro nações, realizada em Londres em novembro do ano passado.

A sede da OECNCU será em Paris. Seus órgãos de ação serão constituídos por um Conselho Diretor de dezoito membros, uma Secretaria presidida por um Diretor Geral e as Conferências Gerais. A OECNCU se transformará em realidade de concreta logo que vinte países aproveem a Constituição formulada em Londres. Entrementes, uma comissão preliminar da OECNCU está preparando a primeira Conferência Geral que se celebrará em Paris no próximo mês de outubro. Esta comissão foi autorizada para, por intermédio de um conselho técnico especial, "examinar os problemas relacionados com os países devastados pela guerra, tomando em consideração as informações já compiladas por outras organizações inter-

nacionais, e preparar um relatório, o mais completo possível, sobre a extensão e natureza de tais problemas". Este relatório será dado a conhecer na Primeira Conferência Geral.

Estes aqui os objetivos e funções da OEECNU, segundo aparecem estipuladas em sua Constituição:

1. O propósito da Organização é contribuir para a paz e segurança, promovendo a colaboração entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, a fim de estimular o respeito universal pela justiça, pelo império do direito e pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais que a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos do mundo, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião.

2. Para realizar este propósito, a Organização:

a) colabora na tarefa de promover o mútuo conhecimento e entendimento dos povos, valendo-se de todos os meios possíveis de comunicação ou difusão, e para tal fim recomendará os convênios internacionais que forem necessários para estimular a livre corrente de idéias por palavra ou imagem;

b) dará novo impulso à educação popular e à difusão da cultura; colaborando com os Membros, a seu pedido, no desenvolvimento de atividades educativas; iniciando a colaboração entre as nações para promover o ideal da igualdade de oportunidades educativas sem considerações de raça, sexo ou distinções de ordem econômica ou social; propondo os métodos educativos que forem mais adequados para preparar as crianças do mundo para as responsabilidades que impõe a liberdade;

c) auxiliará a conservação, o aumento e a difusão dos conhecimentos; assegurando a conservação e a proteção do patrimônio mundial de livros, obras de arte e monumentos históricos e científicos; e recomendando às nações interessadas os convênios internacionais necessários; estimulando a

cooperação entre as nações em todos os aspectos da atividade intelectual, inclusive o intercâmbio internacional de pessoas ativas nos campos da educação, da ciência e da cultura e a permuta de publicações, objetos de interesse artístico e científico e outros materiais informativos; iniciando métodos de cooperação internacional que tenham por objeto dar acesso aos povos de todos os países aos materiais impressos e produzidos por qualquer um deles.

3. Com o objeto de conservar a independência, a integridade e a diversidade benéfica das culturas e sistemas educativos dos Estados membros desta organização, proíbe-se à mesma de intervir em assuntos que correspondam essencialmente à jurisdição interna de ditos Estados.