

sumário

Elza Nascimento Alves

Capacitação do ser humano
para obter
rendimento intelectual superior

Ana Maria Poppovic

Atitudes e cognição
do marginalizado cultural

Wilson de Lyra Chebabi

A criança carentiada
do ponto de vista emocional

Maria Luíza
Teixeira de Assunção

A carência afetiva
na
evolução da personalidade

Anita Carneiro Ribeiro

A criança
emocionalmente carentiada
e sua família

Neide White
Mendes da Silva

Diretrizes
para o dimensionamento
da problemática do menor
no Brasil

Bibliografia sobre
educação de grupos especiais

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para tanto, pretende congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

**Instituto Nacional de
Estudos Pedagógicos**

diretor: Ayrton de Carvalho Mattos

**Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais**

diretor: Elza Rodrigues Martins

**Revista Brasileira de
Estudos Pedagógicos**

conselho de redação:

Ayrton de Carvalho Mattos, Elza Nascimento Alves, Elza Rodrigues Martins, Jayme Abreu, Lúcia Marques Pinheiro, Péricles Madureira de Pinho.

redator-chefe: Jader de Medeiros Britto

redação: Antônio Santos Moraes, Euteppe Gonzalez Gil Dieguez, Generice Albertina Vieira e José Cruz Medeiros.

revisão: Amélia Isabel Pederneiras Raja Gabaglia e Ovidio Silveira Sousa.

documentação: Fernando Antônio Carneiro.

tradução: Maria Helena Rapp.

Redação — Rua Voluntários da Pátria, 107 — ZC-02 — 20000 — Rio de Janeiro — Guanabara — Brasil.

Pd. Para 71518
Fic 70634

sumário v. 57, n. 126, abr./jun. 1972

editorial

- 223 Valorizar o homem, atendendo à criança em suas necessidades básicas

estudos e debates

- 227 Capacitação do ser humano para obter rendimento intelectual superior ⁴⁶³⁰⁹
Elza Nascimento Alves
- 244 Atitudes e cognição do marginalizado cultural ⁴⁶³⁰⁰
Ana Maria Poppovic
- 255 A criança carentiada do ponto de vista emocional ⁴⁶³⁰³
Wilson de Lyra Chebabi
- 266 A carência afetiva na evolução da personalidade ⁴⁶³⁰⁴
Maria Luíza Teixeira de Assunção
- 280 A criança emocionalmente carentiada e sua família ⁴⁶³⁰⁶
Anita Carneiro Ribeiro
- 289 Orientação preventiva para os distúrbios da palavra ⁴⁶³⁰⁷
Abigail Muniz Caraciki

documentação

- 298 Bibliografia sobre educação de grupos especiais ⁴⁶³⁰⁸
- 307 Os dez mandamentos de pais e mestres ⁴⁶³⁰⁹
Susan Izaacs
- 309 Diretrizes para o dimensionamento da problemática do menor no Brasil ⁴⁶³¹⁰
Neide White Mendes da Silva

- 326 Alfabetização
Mary Jucá dos Santos do dislético 46311
- 342 Educação e cultura
na mensagem presidencial
de 1972 46312 46313
- 346 A mestra Helena Antipoff
- 349 Habilitação específica de 2.º grau
para o exercício do magistério em
1.º grau 46314
Maria Terezinha
Tourinho Saraiva

livros em revista

- 372 KLEIN, Melanie & alii — A educação de crianças à luz da investigação psicanalítica; MANNHEIN, Karl & STEWART, W. A. C. — Introdução à Sociologia da Educação; FOULKES, S. H. & ANTHONY, E. J. — Psicoterapia de grupo; FORDHAM, Michael — Children as individuals

através de revistas e jornais

- 382 Psicologia dinâmica e educação — Jorge Ortiz; Team teaching — David Warwick; Treinamento tem novos caminhos — Samuel Pfromm Netto

resumos

Valorizar o homem,
atendendo à criança em suas
necessidades básicas

No consenso dos povos, está hoje bastante definida a idéia de que a grande riqueza das nações está em seu potencial humano, na inteligência de sua gente. Não obstante, esse manancial não foi ainda plenamente explorado, embora se saiba que até agora mobilizamos apenas um décimo da capacidade do cérebro humano, deixando essa fonte de energia sem utilização na maior parte do tempo. 223

Por outro lado, a educação do homem, entendida como um processo contínuo que se inicia com o primeiro dia de vida e jamais termina, só agora começa e se tornar realidade, como aconteceu com a idéia de educação primária universal. De modo que os esforços atuais para extensão da escolaridade às camadas menos favorecidas da população e as aplicações da tecnologia à organização do ensino poderão ser entendidos como expressões concretas de operacionalização daquele consenso.

Contudo, a qualificação da experiência de formação humana, implicando compromissos de revisão em profundidade, em nível individual, social e grupal constitui desafio permanente a quantos nos achamos envolvidos nesse processo, e dele ninguém escapa.

Em toda programação educacional, cabe indagar que indicadores seriam considerados fundamentais quando se pretende obter do potencial humano rendimento superior. Mesmo reconhecendo que múltiplas variáveis interferem na dinâmica desse rendimento, poder-se-ia propor algumas opções ponderáveis numa compreensão prospectiva do devenir humano. Visualizando a espécie, num processo evolutivo para graus de complexidade crescente, segundo a proposição de Teilhard de Chardin, identificaríamos na educação da criança de agora o indicador básico para a elaboração dos planos de desenvolvimento econômico e social.

Mas, se indagamos pela educação da criança de agora, a questão se amplia e agrava, extravasando os limites do plano educacional e das teorias pedagógicas, estendendo-se ao problema da organização e valores da própria sociedade.

Entendida a educação como um processo de estruturação da experiência humana que começa com o início da vida, a distribuição de oportunidades educacionais a todas as crianças em idade escolar constitui apenas uma etapa a vencer na democratização do sistema educacional. Uma etapa anterior aguarda ainda formulação e equacionamento adequados, pois se trata da organização da experiência que a criança vai elaborando em seus primeiros meses e anos de vida, no ambiente da família. É então que se estabelecem as bases de sua estrutura emocional, as quais condicionam a afirmação de uma personalidade equilibrada. Sobre este aspecto, num esforço de elucidação contínua, a educação vem incorporando as contribuições da Psicologia profunda, explicando-se a dinâmica do inconsciente e suas repercussões na conduta.

- 224 Em países como o nosso, em que os estratos menos favorecidos representam a parcela maior da população, o problema se torna ainda mais complexo. Temos diante de nós o apelo da criança carenciada do ponto de vista sócio-econômico, cultural, emocional e, em conseqüência, também mental, quando o contexto que envolve essa criança continua a sofrer ainda todos os sintomas do subdesenvolvimento, expressos em desnutrição, tensões familiares, marginalismo cultural, abandono.

Sabe-se hoje que toda e qualquer criança necessita de atendimento especial nas diferentes fases de seu desenvolvimento. A pedagogia inglesa, objetivando o atendimento da carência sócio-econômica, cultural e emocional de suas crianças, vem ampliando programas de trabalho com a *Deprived child*.

Alertado para o problema, o Poder Público instituiu entre nós grupo-tarefa para estudar diretrizes de uma política educacional de valorização da criança denominada excepcional.

Todavia, para que a criança brasileira carenciada, com maior incidência em nosso panorama demográfico, venha a produzir aquele rendimento superior que se espera do potencial humano, impõe-se ampla estratégia de reconstrução de nossos padrões formativos, em que haja lugar para o atendimento das necessidades básicas — emocionais, biológicas, culturais — de cada criança, em que a preparação para a vida se expresse em habilitação para o trabalho, em que os valores da competição cedam lugar aos valores da solidariedade, tornando-se a cultura, ao invés de instrumento de poder, instrumento de serviço, contribuindo para a realização livre e pessoal de cada um.

Capacitação do Ser Humano para Obter Rendimento Intelectual Superior

Elza Nascimento Alves *

Pelas informações que podemos examinar,¹ até o presente não teria o conhecimento científico identificado a natureza da mudança que se opera no sistema nervoso quando se aprende alguma coisa.

Não existe evidência de que a capacidade inata para aprender se modifique. Parece, entretanto, que, em meio ambiente não estimulante, a criança que nasceu com potencial elevado pode revelar, quando adulta, Q.I. tão baixo quanto o da criança mal dotada hereditariamente. Parece também que a pessoa pode aprender a utilizar melhor seu potencial inato disponível para o desenvolvimento de capacidades intelectuais.

Neste particular vêm-se desenvolvendo pesquisas e experimentações que refletem as limitações de nosso conhecimento atual sobre o funcionamento da mente humana. Tentaremos sintetizar, a seguir, o que nos foi possível levantar sobre aspectos que consideramos significativos.

Natureza, funcionamento e recursos para desenvolver a potencialidade do cérebro humano: teorias explicativas e limitações indicadas pelas pesquisas 227

A hipótese de que o cérebro humano, especialmente o de crianças, vinha sendo desaproveitado, foi levantada pela equipe de Glenn J. Doman (Filadélfia), composta inicialmente de um neurocirurgião, um psiquiatra, um fisioterapeuta, um foniatra, um psicólogo, um educador e uma enfermeira, reunidos para tentar obter melhores resultados no tratamento de crianças com graves lesões cerebrais.

Contrariando os especialistas que sustentavam a idéia de que os problemas dessas crianças poderiam ser resolvidos pelo tratamento dos sintomas, embora não estivessem obtendo nenhum êxito nesse sentido, a equipe concluiu que, para curar os múltiplos sintomas da criança com o cérebro lesado, de-

¹ Ver bibliografia consultada.

* Técnica de Educação do INEP.

veria aprofundar-se no conhecimento de como o cérebro infantil começa, cresce e amadurece.

O estudo de muitas centenas de crianças recém-nascidas normais e crianças de outras idades, levou a equipe a concluir que as atividades básicas, simples e conhecidas de longa data, de uma criança normal, tais como engatinhar e arrastar-se, são da maior importância para o cérebro e que, se tais atividades são negadas às crianças, por causa de fatores culturais, mesológicos ou sociais, suas potencialidades ficam seriamente limitadas.

228 A concepção de organização e crescimento neurológico que foi sendo progressivamente desenvolvida pelo grupo, a partir dos trabalhos de Temple Fay, acha-se assim explicada por Carl H. Delacato, em seu livro *The Treatment and Prevention of Reading Problems*, 1959, p. 19-22:

“Organização neurológica é essa condição fisiologicamente ótima que se completa unicamente no homem, como resultado de um desenvolvimento neural filogenético do homem: começa por ocasião do primeiro trimestre de gestação e termina aproximadamente aos seis e meio anos de idade em indivíduos normais. Como acontece em todos os mamíferos, no homem esse desenvolvimento ordenado progride verticalmente através da medula espinhal e de todas as outras áreas do sistema nervoso central até o nível do córtex. O desenvolvimento final peculiar ao homem realiza-se ao nível do córtex e é lateral (da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda).

Esse desenvolvimento final constitui uma continuidade interdependente, já que, se um nível alto do desenvolvimento estiver inoperante ou incompleto, como no sono ou em consequência de traumatismo, níveis inferiores tornam-se operantes e dominantes (sono de mesencéfalo e reflexos patológicos cervicais altos). Se um nível inferior estiver incompleto, todos os níveis superiores sucessivos serão afetados, tanto em relação à sua posição no sistema nervoso central, quanto em relação à cronologia do seu desenvolvimento. A única contribuição do homem para esse esquema organizador é a que ele acrescentou à progressão vertical: a progressão final lateral ao nível do córtex, que deve tornar-se dominante e sobrepor-se a todas as outras. O desenvolvimento adequado de todos os níveis inferiores constitui pré-requisito para essa dominância. No homem totalmente desenvolvido é preciso que o hemisfério cortical esquerdo, ou o direito, se torne dominante, com todos os pré-requisitos inferiores satisfeitos.

Filogenética é o estudo da evolução animal até o homem. Filogeneticamente, o sistema nervoso evoluiu de um mecanismo muito simples para outro muito complexo. Esse processo completo é recapitulado ontogeneticamente em todo ser humano e quando há um obstáculo a essa recapitulação, ocorrem disfunções na comunicação e na linguagem.

O homem evoluiu até o ponto de os dois hemisférios do cérebro, embora fisicamente simétricos, terem funções diferenciadas. Os indivíduos destros são unilaterais,

isto é, destros de olhos, pés e mãos, tendo o hemisfério cortical esquerdo o controle do organismo.

Um traumatismo no hemisfério cortical controlador resulta em perda da capacidade de linguagem e, igualmente importante, um traumatismo na área subdominante resulta na perda dos elementos tonais.

Alguns investigadores pensam que a supremacia do homem não é resultante de aquisições celulares dentro do córtex, mas sim de uma especialização de função que o homem desenvolveu no uso de seu córtex. Consideram que o homem, à medida que evoluiu no sentido de um ser intelectual e comunicativo, desenvolveu simultaneamente a "lateralidade cortical".

Em sua obra *O Diagnóstico e Tratamento dos Problemas da Fala e Leitura*, editada em língua portuguesa pelo Centro de Reabilitação N. S. da Glória, dirigido pelo Dr. Raymundo Veras, refere-se o Dr. Delacato ao erro de equacionar apenas a preferência manual com a dominância hemisférica, quando a pesquisa nesse campo já é de natureza muito mais elaborada, indicando inúmeras variáveis como índices de dominância hemisférica.

Com as investigações de Gesell, Harmon, Getman e outros, foi-se evidenciando que a lateralidade era um fenômeno de desenvolvimento e que havia outros indícios de maturação neurológica além da preferência manual. Esses pesquisadores, observando o ser humano desde o berço, começaram a ganhar nova visão da natureza

do desenvolvimento: a visão do desenvolvimento integral, de que resultou, entre outros efeitos, uma abordagem central básica para os problemas de linguagem.

O avanço no campo da neurocirurgia permitiu maior conhecimento das funções corticais. Por volta de 1955, neurocirurgiões do grupo do Dr. Doman tornaram realidade a hemisferectomia, ou remoção cirúrgica de uma metade do cérebro humano, trazendo, como consequência, um resultado absolutamente inesperado: crianças que, possuindo apenas meio cérebro, andavam, falavam e iam à escola como as outras; várias estavam acima da inteligência média e no mínimo uma delas tinha um Q. I. na faixa relativa ao gênio.

229

Observando que isso acontecia com frequência, a equipe passou a perguntar-se se as crianças de inteligência normal estariam atuando tão bem quanto podiam.

Técnicas extremamente simples foram planejadas para reproduzir os padrões de desenvolvimento normal em crianças com lesão cerebral (Perfil de Desenvolvimento Doman-Delacato). Os resultados obtidos levaram a equipe a concluir que a antiga concepção de que o crescimento neurológico e sua resultante — a capacidade — consistiam num fato estático e irrevogável podia ser substituída pela seguinte afirmação: o crescimento neurológico é um processo dinâmico e mutável. Na criança com grave lesão cerebral esse processo é paralisado; na criança "retardada" é consideravelmente vagaroso; na criança de inteligência média, ele ocorre em ritmo médio,

e na criança superior, numa velocidade acima da média. Esse processo podia ser acelerado, através dessas técnicas, uma delas consistindo em ensinar crianças pequenas a ler.

Os defensores dessa teoria acreditam que do período de nascimento a um ano o futuro do adulto, em termos de capacidade física e neurológica, será mais fortemente determinado do que em qualquer outro; que nos primeiros cinco anos de vida será firmado o intelecto da criança, razão pela qual deveríamos satisfazer-lhe a vacilante sede de experiências que deseja absorver de todas as formas possíveis, constituindo a leitura, considerada como "uma função do cérebro e não assunto de escola", um recurso extraordinário para aumentar a organização neurológica.

Independentemente de uma vinculação com a teoria elaborada pelo grupo de Doman e Delacato para explicar o desenvolvimento humano e com as técnicas que vem utilizando para explorar o potencial de aprendizagem nos primeiros anos de vida, pesquisas e experimentações vêm sendo realizadas no campo da neurofisiologia e da psicologia no sentido de melhor compreensão da mente e do comportamento do homem.

Na verdade temos, em sentido lato, dois modos de saber sobre o funcionamento do cérebro. Um é fisiológico e anatômico, o outro é comportamental. Ambos os tipos de informação são essenciais; um acrescenta algo ao outro ou o corrige.

Para discutir, por exemplo, o que ocorre dentro da cabeça do rato à medida que ele corre no labirinto, são usados termos tais como "fome", "expectativa de comida", "traço de estímulo". Tais construtos (concepções para lidar com o comportamento que não derivam da anatomia e da fisiologia do sistema nervoso) têm pouca relação direta com a função neural; foram inventados e subseqüentemente refinados no contexto do estudo do comportamento e seu uso não depende de sabermos primeiramente como funciona o cérebro. O comportamento mais simples do animal como um todo envolve um número fantástico de excitações em neurônios individuais e células musculares e não há nenhum modo possível de acompanhar mais do que algumas dessas células e pouca expectativa de que se possa fazê-lo no futuro.

Nosso conhecimento da função neural está longe de ser satisfatório e as teorias baseadas nele podem ser deficientes e incompletas. Quando Thorndike, Watson e Holt elaboravam a teoria Estímulo-Resposta, o sistema nervoso era considerado um conjunto de vias que iam do receptor ao efector, algumas maiores e menos diretas, mas todas se definindo como vias de uma só mão, sem conexões de reversão, sem processos de *feedback* dentro do sistema, sem circuitos fechados nos quais uma excitação pudesse manter-se sem estimulação sensorial. As vias auto-reexcitantes foram descritas pelo anatomista espanhol S. Ramon y Cajal, mas para os fisiologistas e psicólogos todas as transmissões neurais tinham de ser diretas.

O desenvolvimento teórico permaneceu num impasse até que R. Lorange de Nó demonstrou novamente, por volta de 1940, os circuitos fechados de Ramon y Cajal, dessa vez obtendo a atenção de psicólogos e fisiologistas. Já em 1914, o psicólogo Hunter havia antecipado esse desenvolvimento da fisiologia com uma pesquisa puramente comportamental.

A teoria da assembléia de células, ou dos sistemas fechados, baseia-se nesses trabalhos, constituindo uma tentativa de coordenar a evidência anátomo-fisiológica com a comportamental, para explicar os processos de mediação, isto é, o que acontece entre a ocorrência sensorial e a resposta. Os processos de mediação constituem a base do comportamento superior, da aprendizagem cognitiva.

Jerome Bruner admite mesmo que o desenvolvimento intelectual caracteriza-se pela independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo.

Os sistemas fechados ou assembléias de células são, hoje, de modo geral, aceitos, embora não saibamos ao certo quais os mecanismos fisiológicos de um processo de mediação.

Papel da Heurística

Heurística é a arte de resolver problemas. Não é uma "ciência" no sentido usual da palavra, pois não há regras definidas que nos levem, diante de um problema, a saber solucioná-lo. Mas em termos de Heurística, resolver problemas é uma "arte" ou uma "técnica". Pressupõe que, treinando-

se um indivíduo na solução de problemas — especificamente problemas que possam ter formulação matemática, ele será capaz de resolvê-los, mesmo se "complicados" ou "difíceis" e sem a ajuda de nenhum talento especial.

Trata-se de uma concepção de certa espécie de criatividade como resultado de um treino contínuo. O matemático Hermann Weyl, que colaborou no desenvolvimento da teoria da relatividade e da mecânica quântica, sugere no seu livro *Espaço, Tempo, Matéria* como o próprio domínio da matemática resulta não de uma intuição especial, mas de muito treino e esforço físico sobre o algebrismo.

Em sua exposição mais simples e mais famosa, o livro de G. Pólya, *How to solve it*, há uma coleção de "técnicas" e "regras práticas" mostrando os tipos mais comuns de operações mentais características da resolução de um problema.

A Heurística costuma ser enfatizada como um método de solução de problema "em grupo", com aplicação mais difundida nas técnicas de administração e controle de organizações e na utilização, mensuração e regulagem do funcionamento de grupos sociais.

Jean Piaget, ao estudar as condições de que depende a resolução de problemas, chegou, entre outras, às seguintes conclusões:

a) o ensino dos princípios envolvidos na solução de problemas facilita a transferência quando se trata de passar de uma tarefa para outra análoga;

b) o conhecimento de métodos conduz a soluções mais rápidas quando se trata de dispositivos simples, mas não quando são complexos. É menos importante do que a capacidade de raciocinar, de inferir. O treino pode representar um papel e tornar as pessoas capazes de aplicar o método de maneira mais eficaz. Não existe método natural; aprendemos métodos como aprendemos técnicas específicas;

c) o êxito dos indivíduos, mesmo cultos, em provas de raciocínio formal, é fraco. O treinamento pode determinar uma melhoria dos resultados, quer se trate de criar a familiaridade com certo tipo de material ou de formar regras que podem ser aplicadas nos diversos casos particulares. O raciocínio é posto em ação, como toda atividade intelectual, por certo número de hábitos e disposições que não são de nenhum modo dados completamente feitos;

d) os métodos ativos (redescoberta, método científico) preparam muito melhor os alunos para a solução de problemas do que o ensino verbal e a demonstração pura e simples das soluções.

Nos Estados Unidos existem cursos de resolução de problemas nas escolas, particularmente nas Universidades. Durante o treinamento são identificados os obstáculos à resolução criadora dos problemas: perceptivos (dificuldade de configurar os problemas, de isolar os elementos, de utilizar todos os dados sensoriais); emocionais e culturais (conformismo com o grupo, confiança excessiva na razão e na lógica, medo de cometer erros, de fracassar, perfeccionismo).

P. E. Vernon admite que esses programas podem conter idéias pedagógicas interessantes, mas não vê como poderiam contribuir para o desenvolvimento de talentos.

Criatividade

1. Inspiração teórica das pesquisas

Até 1950 o domínio da criatividade era abordado sob as rubricas dispersas de imaginação, invenção, gênio, crianças dotadas e superdotadas.

Iniciando-se nos Estados Unidos e passando posteriormente a outros países, principalmente Inglaterra, Alemanha, Itália e Rússia, assinala-se, a partir daquela data, um movimento crescente de pesquisas sobre a criatividade.

Essas pesquisas, muitas vezes contraditórias, podem ser reunidas, de modo geral, em dois grupos:

a) Pesquisas que se apóiam na teoria dos traços ou fatores, segundo a qual a criatividade constitui dimensão psicológica mais ou menos complexa, variando com os indivíduos. Utilizam métodos psicométricos, investigando as ligações existentes entre a criatividade e a maioria dos fatores conhecidos, a capacidade de criação e os indivíduos criadores, principalmente no campo da produção científica.

b) Pesquisas que se inspiram na teoria psicanalítica, enfatizando os aspectos genéticos e dinâmicos da criatividade, ou seja, o processo criador, especialmente no domínio estético e literário.

2. Métodos e técnicas para o estudo da criatividade

2.1. — *Conceito de criatividade*

A conceituação de criatividade tem variado segundo o ponto de partida adotado: o criador, sua obra ou o meio que a recebe e julga.

Assim, para L.L. Thurstone não faz diferença o fato de a sociedade considerar uma idéia como nova, desde que o indivíduo encontre uma solução que implique alguma novidade para ele, enquanto Stein insiste em que a criatividade deve ser definida em termos da cultura em que aparece; C. Spearman encara o pensamento criador como um processo de ver ou criar relações e J. P. Guilford conceituou criatividade em função das habilidades mentais envolvidas na produção criadora.

J. A. Taylor, tentando conciliar os diferentes pontos de vista, sugere que se pense em criatividade segundo vários níveis:

a) Expressão criadora — expressão independente, em que habilidades, originalidade e qualidade do produto não são importantes: desenho espontâneo das crianças.

b) Produção criadora — produtos artísticos ou científicos, em que há uma tendência para restringir e controlar a produção livre e desenvolver técnicas para a obtenção de produtos de alta qualidade.

c) Invenção criadora — inventores, exploradores e descobridores, em que a espontaneidade se con-

juga com materiais, métodos e técnicas de trabalho.

d) Inovação criadora — melhoramentos através de modificações envolvendo habilidades de conceituação.

e) Criatividade emergente — princípio ou suposição inteiramente novos, em torno dos quais novas escolas florescem.

2.2 — *Métodos*

No estudo da criatividade os pesquisadores têm utilizado vários métodos:

a) Método biográfico: estudo da personalidade e da obra de indivíduos criadores através de documentos, inclusive autobiografias.

b) Levantamentos estatísticos: estudo das características gerais da criatividade em grande número de indivíduos, contemporâneos ou mortos, através de documentos, biografias etc.

c) Estudo de casos: observação intensiva da pessoa criadora, complementada por entrevistas, questionários, testes.

d) Estudos longitudinais: estudo e acompanhamento de um grupo de pessoas durante cinco, dez ou mais anos a fim de verificar a ocorrência de prognósticos feitos em determinada época (Ex. — estudo de Terman sobre gênios, iniciado em 1921 e que prossegue atualmente sob a direção de seus colaboradores.

e) Método psicométrico: utilização de testes de criatividade.

f) Método experimental: utilização de grupos experimentais e grupos de controle com objetivos práticos: como desenvolver a criatividade de crianças e adolescentes, como facilitar sua expansão entre adultos etc.

3. Relação entre criatividade e inteligência

234

A relação entre inteligência, medida por testes tradicionais, e a criatividade, apreciada por testes que ainda se encontram em fase exploratória, tem dado margem a muitas controvérsias. Em geral tem sido nula ou pouco expressiva a correlação encontrada entre inteligência e criatividade. *

Várias interpretações têm sido propostas para explicar essa independência. A maioria delas atribui a fraça ou nenhuma correlação ao fato de os testes usuais de inteligência enfatizarem aptidões de pensamento convergente, excluindo outras capacidades cognitivas, especialmente a do pensamento divergente ou criador (caracteriza-se pela possibilidade de produzir grande número de soluções a partir de uma fonte única de informação).

Admitem que os testes são muito simples, baseados numa concepção estreita do que seja a inteligência, chamando a atenção para a ocorrência de correlação mais elevada

* Ver CARLIER, M. — Une modalité de la créativité. *Revue de Psychologie Appliquée* 20 (3) : 151-164, 1970.

quando se utilizam testes mais complexos. Propõem a revisão dos testes de inteligência a fim de que englobem os componentes da criatividade, incluindo itens que apelm para a iniciativa individual e a capacidade inventiva de cada um.

4. Relação entre criatividade e meio ambiente

Os pesquisadores estão convictos de que a criatividade não pode manifestar-se se as condições ambientais não forem propícias. Necessita-se, porém, de um número maior de estudos longitudinais para que se evidencie a dinâmica do desenvolvimento criador do indivíduo no contexto dos fatores sociais e econômicos.

A influência do ambiente sobre a criatividade infantil, em especial do meio escolar, foi estudada principalmente por E. P. Torrance, que chegou, entre outras, às seguintes conclusões:

- a) A criatividade precisa ser canalizada e orientada quase desde o nascimento.
- b) A criatividade constitui poderoso fator de motivação da aprendizagem, que pode ser conservada através da vida, continuando a desempenhar importante papel nas aprendizagens futuras.
- c) Um ambiente escolar propício ao pensamento criador caracteriza-se por:

— garantir uma atmosfera de receptiva audição (o professor deve falar com os alunos sobre suas produções, ouvi-los);

- afastar a crítica negativa;
- tornar a criança consciente do que é bom;
- assegurar que todo esforço sincero, embora mediocrementemente executado, traga suficiente satisfação para a criança, predispondo-a a desejar tentar novamente;
- respeitar as diferenças individuais;
- ajudar a criança a valorizar suas idéias e as dos outros;
- agrupar os alunos de forma tanto quanto possível homogênea, a fim de diminuir a tensão que se verifica quando os grupos são heterogêneos.

Constatou Torrance que os professores criadores desenvolvem mais frequentemente condições para a criatividade de seus alunos. Verificou, ainda, estarem os professores, muitas vezes, excessivamente preocupados com a necessidade de que os alunos adquiram certos conhecimentos e habilidades em períodos determinados pelas autoridades educacionais, não se dispondo a utilizar parte do tempo de que dispõem em atividades voltadas para a criatividade.

Chegou também à conclusão de que não é suficiente arrolar princípios de ação para o professor, tornando-se necessário provê-los com materiais de fácil administração, que levem naturalmente a desempenhos criadores.

Vários entraves à criatividade no meio escolar são citados pelos pesquisadores, como, por exemplo, as

tentativas prematuras de impedir as crianças de contarem estórias fantásticas, de produzirem desenhos extravagantes, de representarem papéis imaginários; o cerceamento na manipulação de objetos e na exploração do mundo físico.

5. A criatividade em grupo

Várias experiências têm demonstrado que, em trabalhos de criação expressiva ou artística, os grupos produzem mais imagens do que os indivíduos; também revelam resultados superiores quando se trata de descobrir estruturas em tarefas de criatividade construtiva. Não se observaram, entretanto, diferenças entre grupos e indivíduos na resolução de problemas (criatividade orientada).

235

A. F. Osborn, pai do *brainstorming*, admite que podem ser obtidas soluções imaginosas e inovadoras para muitos problemas em função de interações entre os membros de um grupo. Formulou também o princípio, de origem freudiana, segundo o qual a criatividade pode ser aumentada se as idéias forem emitidas livremente, sem avaliação e crítica. As tentativas de verificação desse princípio têm revelado resultados contraditórios, embora o processo venha sendo largamente utilizado como forma de "treinamento em criatividade".

Memorização

Durante os últimos anos, a memória tem sido o centro de um crescente interesse interdisciplinar, com estudos desenvolvidos no cam-

po da bioquímica, neurofisiologia e psicologia.

Teorias desenvolvidas recentemente postulam dois tipos de memória: a curto prazo ou memória imediata e a longo prazo ou memória permanente.

A memória imediata tem capacidade limitada, decai relativamente depressa com o tempo, e a informação nela depositada pode ser deslocada por nova informação que entra.

236 A memória permanente tem, de certo modo, capacidade ilimitada, embora possa ser modificada ou tornar-se temporariamente irrecuperável em consequência de distorções ou de interferências causadas por novas informações.

A informação temporariamente armazenada na memória imediata é traduzida em partes que podem ser guardadas na memória permanente. Esse processo envolve alteração seletiva da informação, de modo a ser mais facilmente fixada pelo indivíduo. As mudanças podem tomar várias formas, como recursos mnemônicos, categorias de mediação e estruturas organizacionais (grupamento de itens em conjuntos, memorização do conjunto como um todo ou dos itens individualmente).

A informação, uma vez transferida, está disponível para a recuperação e subsequente memorização. Para desenvolver um processo de recuperação, o indivíduo pode buscar a informação segundo certos padrões de organização (geográfico, alfabético, temporal etc.).

Supõe-se que a forma como o indivíduo "rotula" a informação que entra na memória permanente pode determinar o sucesso ou fracasso do processo de recuperação.

Fundamentalmente, a memória é a retenção da aprendizagem.

A aprendizagem adquirida não deve ser perturbada por algum tempo, se estiver destinada a ser duradoura. Esse processo de maturação é conhecido como consolidação e sua duração é chamada de período de consolidação (algo entre 15 minutos e cerca de uma hora).

No estado atual de nossos conhecimentos, é possível supor que o processo de consolidação inclui uma — ou ambas — destas duas coisas: ou uma mudança estrutural na sinapse ou uma mudança bioquímica nos dois neurônios implicados.

Admite-se, atualmente, que o esquecimento espontâneo pode ser devido ao desuso ou à inibição retroativa e pró-ativa (respectivamente interferência de nova aprendizagem e de aprendizagem anterior), ou freqüentemente a ambos. Os efeitos inibitórios causariam confusão e competição entre componentes similares e tornariam a localização e recuperação difíceis. Até o momento há muitas experiências sobre a dupla teoria do esquecimento, e seus aspectos particulares têm sido rejeitados ou confirmados pela evidência experimental (Atkinson e Shiffrin 1968; Keppel 1968).

Os indivíduos diferem em memória tanto quanto nas demais capa-

idades, sendo admitido por alguns que toda pessoa normal pode melhorar sua capacidade de evocação orientando-se melhor e usando métodos adequados de memorização.

A maior parte dos métodos utilizados para treinar a memória é considerada artificial pelos psicólogos modernos.

O estudo da aprendizagem humana num nível complexo tem apresentado dificuldade em atingir generalizações satisfatórias. Com referência, todavia, a alguns problemas práticos de aprendizagem e memória, algumas indicações podem ser feitas:

a) O tamanho ideal das unidades de aprendizagem varia com o indivíduo e o material. Ao ensinar-se a uma criança de 4 anos um poema de três estrofes, cada uma de quatro linhas, é perfeitamente possível que mesmo uma estrofe seja uma unidade grande demais para ser fixada, enquanto, para um jovem de 15 anos, é bastante provável que a aprendizagem mais rápida e duradoura seja atingida tomando-se as 12 linhas como unidade. É importante para o estudante saber que, com a prática, ele poderá aumentar o tamanho da unidade com que trabalha efetivamente. De modo geral, obtém-se melhor resultado usando uma combinação dos métodos "total" e "parcial".

b) A eficiência do treinamento maciço *versus* treinamento espaçado varia também com o indivíduo e o material. Geralmente a aprendizagem espaçada, de 10 minutos, meia hora ou uma hora de cada

vez, produz muito mais com muito menos esforço.

c) A memorização é mais eficiente se o indivíduo percebe o significado dos elementos e do conjunto a ser memorizado.

d) A maneira como o indivíduo aborda a tarefa tem grande influência na aprendizagem. Se, por exemplo, o aluno realiza a "leitura ativa" de um livro — elabora um resumo, faz uma leitura rápida para localizar os pontos principais antes de penetrar nos detalhes, analisa, reestrutura e critica o texto, sua atenção se concentra e ele retém melhor o conjunto fixado do que outro aluno que lê passivamente o livro, várias vezes, com o intento de lembrar.

e) A frequência da repetição é um dos fatores que contribuem para aumentar a retenção; o outro é o grau de excitação emocional despertado pela situação de aprendizagem.

f) Evocações espaçadas ou distribuídas são vantajosas na fixação do material que deve ser retido por longo tempo.

Audiologia

A importância da audição, como um componente da comunicação, é reconhecida por todos. Apesar disso, as escolas continuam dedicando grandes cuidados à leitura e à escrita, alguns à fala e raros à audição. No entanto, a arte de ouvir pode e deve ser exercitada desde a infância.

Durante muitos séculos a audição foi, para o homem, o principal

processo de educação. Mais tarde, com o aparecimento da comunicação escrita, a audição foi perdendo importância e a leitura ganhando terreno.

238 Atualmente, contudo, está-se dando muita atenção ao ouvir, em parte, pela disseminação dos meios de comunicação de massa e, em parte, pelo fato de despendermos quase todas as nossas horas diárias comunicando-nos com nossos semelhantes. Precisamos saber ouvir para avaliar e selecionar as comunicações que continuamente solicitam nossa audiência. Precisamos saber ouvir para obter informações, para entreter-nos, para estabelecer uma autêntica comunicação social.

A audição não é, entretanto, algo novo que se vai adicionar ao programa. Com alguma orientação, os alunos poderão aperfeiçoar suas habilidades de audição, dependendo, naturalmente, tal desenvolvimento, de seu nível de maturidade, pois há vários estágios de evolução com referência às habilidades de ouvir: audição casual, audição parcial, audição passiva, audição interrompida, audição associativa, audição crítica, audição analítica.

Os gravadores, discos e a televisão já vêm sendo usados em escolas americanas para desenvolver a habilidade de ouvir, como um fim em si mesma e como meio para atingir outros fins.

Hábitos e habilidades de estudo — **Leitura dinâmica**

Muitos alunos e até adultos despendem grande energia estudando sem obter resultado proporcional

aos esforços que realizam, por não terem adquirido certas técnicas e habilidades básicas.

Essas habilidades, como toda a aprendizagem em geral, se adquirem pelo exercício em situação que atende aos interesses dos alunos. O treino para a aquisição de tais habilidades, quando é devidamente conduzido, além de favorecer, no momento, a aprendizagem, facilita a assimilação de novos conhecimentos, no futuro.

Assim, deve o professor planejar, ao lado da aquisição de conhecimentos, a de habilidades para estudar com economia de tempo e maior eficiência. Essas habilidades envolvem preparo específico e prática freqüente para:

- a) observar e refletir sobre o que foi visto;
- b) colher informações em textos, analisá-las e interpretá-las;
- c) identificar, localizar e utilizar fontes de consulta;
- d) fazer anotações, como recurso para a fixação e como material de consulta (relações, quadros sinóticos, plantas e mapas, resumos etc.);
- e) ler de maneira inteligente, isto é, inferindo, criticando, concluindo.

Conduzir ao estudo eficiente é tarefa complexa. Na época atual, em que a evolução da ciência e da técnica cria a necessidade de atualização contínua, torna-se imprescindível habituar a criança a buscar conhecimentos por esforço próprio e de forma produtiva.

No ensino de 2.^o grau e no ensino superior os alunos podem receber treinamento específico nas técnicas do que se convencionou chamar de "leitura dinâmica".

Desde o início da vida escolar o professor deve, naturalmente, habituar seus alunos a observar certas normas (posição do corpo e do livro, luminosidade, leitura silenciosa sem articulação ou vocalização), bem como orientá-los e treiná-los para realizar uma leitura inteligente, tendo em vista os objetivos visados.

Conclusões

1. O estado do conhecimento sobre a mente e o comportamento do homem ainda está bem longe de ser satisfatório.

Nesse sentido, Donald Oldind Hebb, cuja explanação neurológica do processo de aprendizagem é considerada a mais plausível apresentada por psicólogo, desenvolve estas observações no capítulo inicial de seu trabalho *Introdução à Psicologia*:

"Cada vez mais se torna claro que a causa de não se obter progresso algum num problema social é o fato de não entendermos os processos mentais das pessoas nele envolvidas. Não sabemos bastante sobre os elementos irracionais do medo e do ódio que tornam possível uma guerra numa época em que todo mundo concorda em que ela se constituiria num desastre. Por igual, não sabemos o suficiente sobre a aprendizagem na infância e sobre como criar crianças que se tornem felizes e membros úteis da sociedade. Não compreende-

mos também as doenças mentais que ocorrem em todas as sociedades conhecidas e que provavelmente poderiam ser curadas ou evitadas se soubéssemos mais sobre elas.

Nada disso implica que a Psicologia não tenha conseguido nenhum progresso em seus problemas. Significa, antes, que estamos começando a descobrir como são grandes os problemas e como é complexa a mente do homem. Depois de um começo lento, a velocidade do progresso tem sido bem acelerada neste século e começamos agora a ver quão pouco sabemos."

Um grande número de experimentos foi realizado, através dos anos, no sentido de localizar as partes do cérebro essenciais na execução de atividades aprendidas. Embora alguns caminhos tenham sido abertos, não houve generalizações significativas sobre os mecanismos precisos da aprendizagem.

Os teóricos da aprendizagem discordam entre si em muitos pontos fundamentais. Até recentemente, a Psicologia esteve profundamente envolvida na análise de comportamentos e processos simplificados, verificando-se uma tendência para sintetizar e reexaminar a relevância dos componentes do comportamento estudados nos laboratórios.

A extrapolação de descobertas psicológicas para o campo escolar, requer que o estudo científico da aprendizagem se dirija para o comportamento em um nível de complexidade suficiente para descrever problemas educacionais, pois, na prática, a aprendizagem escolar ocorre numa situação social, com limitações de tempo, pessoal e equipamento.

2. Há muitas relações experimentais praticamente relevantes nas quais os teóricos concordam substancialmente, isto é, aceitam os fatos demonstrados mesmo que discordem quanto à sua interpretação. Entre as afirmações com as quais a maioria dos teóricos da aprendizagem parece concordar estão as seguintes, segundo E. R. Hilgard:

a) Ao decidir-se quem deve aprender o que, as capacidades daquele que aprende são muito importantes. As pessoas mais inteligentes podem aprender coisas que as menos inteligentes não podem; o declínio da habilidade com a idade, na época adulta, depende do que se aprende.

b) Uma pessoa que aprende, sendo motivada, adquire o que aprende mais prontamente que a que não está motivada. * Os motivos relevantes incluem tanto os gerais como os específicos, por exemplo, desejo de aprender, necessidade de realização (geral), desejo de determinada recompensa ou de evitar uma punição ameaçada (específico).

c) A motivação, sendo muito intensa (especialmente dor, medo, ansiedade), pode ser acompanhada de estados emocionais que perturbam, de modo que a motivação ex-

* Pode constituir argumento teórico afirmar-se que a motivação ajuda o desempenho ou a força do hábito, mas isto é uma ilustração onde o resultado prático não depende da resposta teórica. Possivelmente, a pessoa que aprende, sendo motivada, simplesmente pratica mais (Kimble, 1953); mesmo assim ela adquire o de que necessita para aprender mais prontamente do que se não estivesse motivada.

cessiva pode ser menos eficaz do que a motivação moderada para se aprender certos tipos de tarefas, especialmente as que envolvem discriminações difíceis.

d) A aprendizagem sob o controle da recompensa é comumente preferível à aprendizagem sob controle da punição. Correspondentemente, a aprendizagem motivada pelo êxito é preferível à aprendizagem motivada pelo fracasso. Mesmo que a questão teórica ainda esteja sem solução, o resultado prático deve levar em consideração os subprodutos sociais, que tendem a ser mais favoráveis sob a recompensa do que sob a punição.

e) A aprendizagem sob motivação intrínseca é preferível à aprendizagem sob motivação extrínseca.

f) A tolerância quanto ao fracasso é melhor ensinada proporcionando-se uma reserva de êxitos que compense o fracasso experimentado.

g) Os indivíduos necessitam de prática na fixação de objetivos realistas para eles próprios, objetivos nem tão baixos que eliciem pouco esforço nem tão altos que predeterminem fracasso. A colocação realista de objetivos leva a progresso mais satisfatório do que a colocação não realista de objetivos.

h) A história pessoal do indivíduo, por exemplo, sua reação à autoridade, pode tolher ou aumentar sua habilidade de aprender com determinado professor.

i) A participação ativa de uma pessoa que aprende é preferível à

recepção passiva que existe quando se aprende, por exemplo, com uma preleção ou um filme.

j) Materiais com sentido e tarefas significativos são aprendidos mais prontamente que materiais sem sentido e que tarefas sem significação para a pessoa que aprende.

l) Não há substituto para a prática repetitiva na superaprendizagem de habilidades (por exemplo, o desempenho de um concertista de piano), ou na memorização de fatos não relacionados que devam ser automatizados.

m) A informação sobre a natureza de um bom desempenho, conhecimento dos próprios erros e conhecimento dos resultados bem sucedidos, ajudam a aprendizagem.

n) A transferência a novas tarefas será melhor se, ao aprender, a pessoa que aprende puder descobrir relações por si mesma e se tiver experiência, durante a aprendizagem, em aplicar os princípios dentro de uma variedade de tarefas.

o) Evocações espaçadas ou distribuídas são vantajosas na fixação do material que deve ser retido por longo tempo.

3. Como observa Piaget, toda atividade intelectual é posta em ação por certo número de disposições e hábitos que não são de nenhum modo dados completamente feitos.

Tudo parece indicar que o exercício da atividade intelectual deve ser estimulado desde os primeiros

anos de vida, de forma natural e progressiva, em ambiente que propicie condições para o desenvolvimento integral da criança, continuando, na escola, como *elemento intrínseco de uma aprendizagem dinâmica*, e, não, sob a forma de novos componentes acrescentados ao currículo (disciplinas ou cursos especiais).

Assim, de muito maior importância que os "princípios de economia", na memorização e aquisição de habilidades (prática distribuída e maciça, aprendizagem por partes ou pelo todo etc.) é a capacidade de fazer uso relevante da experiência passada ao enfrentar novos problemas, de manter a motivação até que a tarefa difícil esteja terminada ou um problema resolvido, de ganhar confiança em si próprio como pessoa criadora, de aprender a diagnosticar um problema, a preencher lacunas no conhecimento por iniciativa própria, a recorrer a peritos quando for preciso.

Numa cultura em mudança como o Brasil, ensinar o que fazer para aprender, frente a novas exigências e ensinar a usar a informação para resolver problemas que surgem, deve constituir objetivo básico de nossas escolas.

Como adverte Mc Luhan, "o que os alunos precisam para enfrentar o ano 2.000 é de flexibilidade operatória de seus esquemas de assimilação e não de respostas aprendidas. Quanto menos hábitos intelectuais fixos e mais poder de adaptação à situação nova, mais preparado estará o jovem para a vida".

4. A Lei n.º 5.692, de 11/8/71, adotou uma sistemática de formação do currículo que, se bem compreendida pelos Conselhos Estaduais de Educação, administradores de estabelecimentos de ensino e professores, pode propiciar condições para melhor atendimento dos interesses e aptidões dos alunos. Tudo vai, assim, depender dos responsáveis, em vários níveis, pela educação ministrada nas escolas e pelas condições em que essa educação se desenvolve. Boa educação exige tempo, espaço, recursos materiais e, acima de tudo, professores capacitados para motivar os estudantes, conseguir sua participação total nas tarefas, adaptar a aprendizagem a seus níveis de habilidade, conduzi-los ao trabalho e estudo eficientes, estimular sua criatividade, desafiá-los permanentemente a encontrar soluções novas diante de situações-problema.

Nesse sentido, a assistência técnica e financeira do MEC deveria aten-

der, com ênfase especial, a programas de formação e treinamento de professores; iniciativas para melhorar as condições de vida e de trabalho do pessoal docente; núcleos que, nos Estados, estarão incumbidos de baixar normas, elaborar currículos e programas e dar orientação para a implantação da reforma do ensino.

5. Como as divergências dos teóricos nem sempre são muito profundas em relação a problemas práticos imediatos, conviria que os órgãos de pesquisa, dentro e fora da órbita universitária, acompanhassem de perto estudos e experiências desenvolvidos no Brasil e no estrangeiro no campo da neurofisiologia, da neuroquímica e da psicologia, bem como mantivessem seus próprios núcleos de experimentação, a fim de testar a efetividade de recursos e técnicas que podem contribuir para a recuperação total ou parcial de crianças deficientes e para melhor aproveitamento do potencial de aprendizagem humana.

Bibliografia básica consultada

- BACHIA, Magdala L.; ARAÚJO, Maria Yvonne Atalécio de; KEITHAMN, Luella M. — *Aprender a ouvir e ouvir para aprender*. 3.ª edição, Belo Horizonte, Centro Regional de Pesquisas Educacionais "João Pinheiro".
- BERLO, David K. — *O processo da comunicação; introdução à teoria e prática*. Rio. Ed. Fundo de Cultura, 1960.
- BRUNER, Jerome S. — *Uma nova teoria da aprendizagem*, 2.ª ed. Rio, Ed. Bloch, 1969.
- CARLIER, M. — Une modalité de la créativité. *Revue de Psychologie Appliqués* 20 (3) : 151-164, 1980.
- DELACATO, Carl H. — *O Diagnóstico e o tratamento dos problemas da fala e leitura*. Rio de Janeiro, Centro de Recuperação N.S. da Glória, 1966.

- DOMAN, Glenn — *Como ensinar seu filho a ler. A suave revolução*. 3.^a ed., Rio, Liv. José Olympio Ed., 1969.
- EBEL, Robert L. — *Encyclopedia of Educational Research* — 4.^a ed. London, Mc. Millan, 1969.
- FRAISSE, Paul e PIAGET, Jean — *Tratado de psicologia experimental*. Rio, Ed. Forense, 1969.
- GESELL, Arnold — *Child development: an introduction to the study of human growth*, N. York, Harper, 1949.
- HILGARD, E. R. — *Teorias da aprendizagem*. S. Paulo. Ed. Herder, 1969.
- HEBB, Donald Olding — *Introdução à psicologia*. Trad. de Antônio Gomes Penna. Rio, Liv. Atheneu, 1971.
- HUOMAN, Denio — *Encyclopédie de la Psychologie* — Paris, Fernand Nathan, 1962.
- KATZ, Chaim Samuel e DORIA, Francisco Antônio — *Dicionário Crítico de Comunicação*. Rio, Ed. Paz e Terra, 1971.
- KUETHI — *The Teaching-learning process*. 1970.
- LEBOUTET, Lucie — *La Créativité In: L' Année Psychologique 70 (2) : 579-625*, 1970.
- LE NY, Jean-François — *Apprentissage et mémoire*, Paris, S.U.F., 1964.
- PENNA, Antônio Gomes — *Percepção e aprendizagem*, Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura, 1966.
- PINHEIRO, Lúcia Marques e PINHEIRO, Maria do Carmo Marques — *Prática na formação e no aperfeiçoamento do magistério primário*. 2.^a edição, São Paulo, Ed. Nacional, 1969.
- REY, André — *Insuficiências psicológicas das crianças e adolescentes*. Rio, Ed. Fundo de Cultura, 1960, 2 vol.
- SMITH, Karl U. — *Cybernetic principles of learning and educational design*. N. York, Holt, 1966.
- SOUZA, Neusa Araújo de — *Leitura dinâmica. Teoria e prática*. Belo Horizonte. Ed. Vega, 1969.
- STAHL e ANZALONE — *Individualized Teaching in elementary Schools*. 1970.
- THORPE, L. Peter — *Contemporary Theories of learning*. N. York, Ronald Press, 1954.
- TORRANCE, E. Paul — *Rewarding Creative Behavior. Experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice — Hall Inc. 1965.
- WILL, Miriam — *Children's experiences in listening*, In: *Children and language arts*. New Jersey, Prentice. Hall Inc. 1955.

- 244 “— Eu pensava que era pobre.
- Depois me disseram que eu não era pobre, era necessitado...
 - Daí, disseram que era pejorativo pensar em mim mesmo como necessitado.
 - Então, disseram que carencia- do produzia uma imagem ne- gativa. Eu era desprivilegi- ado...
 - Continuo a não ter um tostão. Mas tenho agora um grande vocabulário...”
(de um “cartoon” de Jules Feiffer, 1965).

É evidente que os impactos dos meios físico, social e econômico são fatores importantíssimos na

* Comunicação feita aos voluntários do *Movimento de Promoção Humana*, São Paulo, março de 1972.

** Doutora em Psicologia; professora do Departamento de Psicologia da PUC, São Paulo; pesquisadora do Departamen- to de Pesquisas Educacionais da Funda- ção Carlos Chagas.

perpetuação da cultura e do *status* de pobreza. Mas há também pa- drões ambientais e educacionais que se encarregam de prejudicar ainda mais as parcas oportuni- dades e perspectivas das crianças po- bres, nascidas de famílias que pro- duzem alta incidência de fracassos escolares e que tendem a perpetuar a própria condição nos filhos, de- vido em parte a hábitos educacio- nais decorrentes de sua formação cultural.

Para essas crianças, seria adequa- do falar em privação cultural, ca- rência cultural, deficiência cultu- ral?

Discutir tais expressões supõe, an- tes, definir o sentido dado à pala- vra “cultura” neste trabalho. Ela é entendida aqui como a maneira de um grupo social encarar a vida, o que inclui tradições, valores e costumes que, na maioria das ve- zes, possuem longa história. Por- tanto, a realidade é que as pes- soas das camadas mais desfavore- cidas *possuem* cultura própria, e bem rica. Mas, para sua desgraça,

não é a mesma cultura dos grupos dominantes da mesma sociedade onde vivem e onde terão que competir.

No momento em que uma dessas crianças sai do ambiente familiar e passa a freqüentar a escola, depara-se com uma instituição organizada, mantida e regida pela classe média, que possui padrões culturais bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a assimilar no seu ambiente. Inicia-se então para elas um processo de marginalização que é realizado inconscientemente, através do desconhecimento total dos professores — na grande maioria, pertencentes à classe média — sobre a população de alunos com a qual estão lidando. Não percebem que essas crianças, muitas vezes, nem chegam a entender seu vocabulário; desconhecem o que elas receberam em casa até a idade de 7 anos; pressupõem que os alunos possuem o mesmo cabedal de experiências de seus filhos ou parentes. Acreditam, ainda, que os valores, ideais e costumes são os mesmos, principalmente com respeito à educação, à autoridade, aos castigos e recompensas, à competição, à cooperação e às ambições intelectuais.

Outro fator altamente marginalizante é o currículo, que também ignora as necessidades dessas crianças, já que é organizado para alunos de classe média. O processo termina, em geral, com a classificação daquelas crianças na categoria de excepcionais, ou de deficientes mentais, devido a sua dificuldade para aprender e adaptar-se em comparação aos outros, vindo elas a engrossar as fileiras

dos repetentes e o número assustador de evasões escolares.

Vê-se, portanto, que os termos “carência” e “privação” são inadequados. Dão idéia de falta de cultura, quando isso não é a realidade. Dão, também, uma idéia muito mais perigosa, que leva ao preconceito odioso: “Gente que não tem alguma coisa que os outros têm é gente *diferente*. Diferente de nós...” E levam também à suposição de que existe algo inerente e imutável em determinado grupo, quando, na verdade, este está sendo vítima de um processo.

O mesmo se aplica à expressão “deficiência cultural”. O termo “deficiência”, além de trazer carga pejorativa muito grande, é comparativo de forma negativa. “Deficiente cultural” seria aquele que tem pouco daquela cultura que alguns estabeleceram como a melhor, a mais desejável e a mais satisfatória para todos.

Parece, pois, que a expressão mais adequada, para indicar a condição que decorre da privação das mesmas oportunidades de desenvolvimento que a camada dominante da população considera ideais, é “marginalização cultural”, indicadora de um processo que está sendo sofrido e não de uma condição negativa degradante e estática (como sugerem as outras três expressões consideradas).

Levantar o problema da terminologia não é preciosismo, nem requinte acadêmico. Na expressão escolhida está implícita uma tomada de posição a respeito do problema. Essa posição pretende evitar uma atitude de superioridade,

e principalmente de paternalismo, ao se estudar ou se trabalhar com grupos desfavorecidos; paralelamente, leva ao estudo objetivo das características, valores e componentes da cultura em questão, à procura dos fatores pelos quais ela se diferencia da cultura dominante. E, enfim, conduz à descoberta dos problemas que as crianças provenientes de lares marginalizados enfrentam nos momentos de impacto entre padrões culturais.

Serão analisados, a seguir, alguns dos fatores ambientais e valores educacionais mais característicos dos grupos marginalizados, com o que se pretende esclarecer o assunto central deste trabalho: atitudes e cognição no marginalizado cultural. Também serão levantados alguns dos aspectos do outro lado do problema, ou seja, a escola: como é essa escola, e o que oferece para o atendimento daquelas crianças.

Alguns padrões educacionais e fatores ambientais relativos à formação de atitudes

Pressupôs-se, inicialmente, que existem determinados padrões de educar crianças transmitidos de pais a filhos dentro dos diversos grupos de população. Esses estilos de vida, aprendidos de geração a geração nos primeiros anos de vida, transformam-se em expectativas regulares e maneiras relativamente permanentes de se adaptar ao mundo. Muitos de tais padrões são altamente eficientes para a adaptação em determinados grupos; podem contudo ser também altamente prejudiciais, quando aplicados em situações de vida

conjunta com outros grupos, que não participam das mesmas maneiras de pensar e dos mesmos comportamentos para responder a determinadas situações.

Uma característica que parece permeiar os hábitos educacionais dos culturalmente marginalizados é o uso freqüente do que se chama, nas crianças, de "pensamento mágico".

O oposto do "pensamento mágico" é fazer alguma coisa para mudar a situação externa. Essa possibilidade, no entanto, parece ser tão extremamente difícil e de sucesso tão improvável que a tendência é permanecer na passividade, "torcendo" para que as coisas aconteçam, ou mesmo negando a realidade catastrófica até onde isso é possível.

Evidentemente, o uso excessivo do "pensamento mágico" tem raízes nos sofrimentos, frustrações e desapontamentos constantes a que essa população está submetida enquanto adulta; mas também é influenciado pelos padrões educacionais de mesmo tipo a que foi submetida na infância. Um exemplo é o da mãe que só leva o filho ao posto de saúde quando ele já se encontra num estado crítico, muitas vezes fatal; ou o da gravidez indesejada e ignorada — "comigo não vai acontecer isso" — prescindindo de atenção pré-natal, mesmo quando esta é possível; ou ainda, o da criança impotente perante a alternativa de uma lição que não sabe fazer e de mais uma repreensão da professora, escolhendo como solução jogar o seu único caderno no esgoto existente no caminho da escola.

Evidentemente, o uso do "pensamento mágico" não é característica exclusiva de grupos culturalmente marginalizados. Com maior ou menor freqüência, todo ser humano apela para esse tipo de racionalização para justificar uma passividade de ação. Mas o problema não está no uso eventual desse "recurso", e sim em seu emprego sistemático.

E no entanto essa atitude de negar a realidade ou de abusar do "pensamento mágico" é mais aceitável do que parece à primeira vista. Se o posto de saúde mais próximo consome, em condução, o dinheiro reservado para outra necessidade fundamental e imediata; se o profissional que atende, receita medicação impossível de obter ou trabalhosa de seguir; se para cuidar da saúde é necessário perder o salário de vários dias nas filas do INPS; se a gravidez vai custar a perda de um emprego indispensável: diante de tais opções, a recusa de encarar a realidade pode ser interpretada como atitude bastante elaborada de adaptação ao outro aspecto dessa mesma realidade.

Outras atitudes características da criança marginalizada culturalmente são a maior dificuldade de relacionamento com pessoas estranhas — evidenciada pela aproximação em geral muito cuidadosa — e a falta de confiança na capacidade de estranhos satisfazerem suas necessidades. Isso traz, como conseqüência, dificuldade de adaptação social diante de meios culturais novos.

As raízes dessas características também podem ser explicadas por hábitos educacionais na primeira in-

fância. A mãe pobre, sobrecarregada emocional e fisicamente pelo esforço para atender suas próprias necessidades e as de sua família (em geral numerosa), tem muito menos tempo para estabelecer o tipo íntimo e constante de relacionamento mãe-filho, considerado comum pelas mães de classe média. E a freqüente falta de um companheiro permanente priva-a ainda mais de um apoio emocional e econômico que poderia fortalecer seus esforços.

O tipo de relacionamento com a criança caracteriza-se então por uma atenção esporádica e instável, na realidade mais influenciada pelas necessidades afetivas da mãe que do filho. Os papéis se invertem: a criança transforma-se em fonte de prazer para a mãe, quando ela necessita disso. A interação mãe-filho permanece unilateral, enquanto na criança vai-se formando a noção de que o ambiente não é uma fonte de conforto. O sentimento de confiança do bebê no meio que o rodeia diminui, à medida que não consegue obter uma atenção apropriada para a satisfação de suas necessidades afetivas.

Enfatizando esse comportamento está a crença de que "não se deve estragar a criança", de que "o mimo é prejudicial". A crença está certa; o problema se coloca na limitação do que seria "mimo" e do que seria "satisfação de necessidade" na quantidade indispensável para obter sentimentos de segurança, confiança e dependência nos adultos e no ambiente em geral.

Acrescem-se a esses fatores as contingências que obrigam as mães a

se ausentarem de casa para trabalhar, ficando as crianças pequenas ao encargo variável de uma irmãzinha, de uma vizinha ou de outra pessoa disponível. Essa mudança constante da figura materna acentua a dificuldade de estabelecimento do relacionamento mãe-filho.

As crianças têm que fazer ajustamentos freqüentes a pessoas diferentes e, o que é mais importante, à maneira como tais pessoas as tratam.

248

Ritmos diferentes, diferentes maneiras de carregá-las, alimentá-las, trocá-las ou lavá-las, diversos graus de gentileza, de rudeza ou mesmo de indiferença criam cada vez maiores dificuldades à capacidade de adaptação.

A falta de um relacionamento contínuo com uma figura materna pode ser uma das causas das dificuldades posteriores que a criança terá para estabelecer relacionamentos com pessoas. Esse menino ou menina será aquela criança que, aos 6 ou 7 anos, quando se machuca, entra em casa correndo e chorando, passa pela mãe e vai jogar-se na cama, onde se conforta sozinha. Dificilmente pedirá ajuda à professora, em aula. Mesmo se a mestra tentar chegar a ela, seu cepticismo fará com que submeta a professora a várias situações para testar suas intenções e, nessas provas, o adulto certamente sairá perdido.

Mas há o reverso da medalha. As observações mostram que, devido justamente à falta de tempo e atenção individual, à quantidade de filhos e à falta de uma intensa

relação pais-filhos, as crianças de ambientes pobres, que passam mais tempo com outras crianças ou com parentes, que precisam dividir com outros atenções e cuidados, não apresentam os problemas que povoam os livros de psicologia e os consultórios acessíveis às classes abastadas. Há menos individualismo, a superproteção é um quadro inexistente, a criança é mais cooperativa no ambiente familiar. Os ciúmes e a competição desenvolvem-se muito menos, pois essas crianças têm menos tempo a perder. Por isso, muitas das formulações clássicas da Psicanálise — como, por exemplo, o complexo de Édipo, aceito por muitos como fase universal do desenvolvimento infantil — deveriam ser revistas, ao se considerar as crianças culturalmente marginalizadas.

Outro grande impedimento da criança culturalmente marginalizada refere-se à imagem negativa que possui de si mesma. As ligações desse aspecto com suas experiências de infância dão-se logo no início da formação da autopercepção. Em geral, a pobreza de estimulação nos primeiros meses de vida é bem grande. Os bebês ficam nos berços durante longos períodos, sem nada para olhar além dos tetos e paredes. A alimentação é muitas vezes dada por meio de mamadeira acomodada no próprio berço; sem pegar a criança no colo, a mãe priva-a de estimulações e outras satisfações preciosas nessa idade. Tais privações, além de interferir nos processos cognitivos, como se verá adiante, dificultam a formação da autopercepção da criança, isto é, a progressiva diferenciação de sua individualidade, a constata-

tação e consciência de si mesma. Com o passar do tempo, a auto-percepção surge; porém, devido às condições desfavoráveis — falta de estímulo e ajuda, falta de elogios, fracassos marcados com castigos —, a criança vai formando uma imagem de si mesma carregada de características negativas. Em nada ajudam a televisão, as fitas de cinema e os outros meios de propaganda, aos quais está constantemente exposta, pois estes sistematicamente pressupõem que os produtos da sociedade de consumo são acessíveis a todos — a todos, menos a ela...

Essa criança vê-se como um estranho, um observador de coisas que acontecem e não são para si, e sua auto-imagem negativa vai-se fortalecendo. Quando entra na escola, experimenta enorme confusão, hesitações e frustrações, sem ter a capacidade verbal para articulá-las perante as rígidas expectativas acadêmicas. A frustração inerente à não compreensão, a não ser bem sucedido e a não ser estimulado sobrecarrega mais ainda a baixa avaliação de sua própria competência.

E no entanto é uma criança competente no seu ambiente: é independente, sabe cuidar bem de si mesma nas difíceis situações de vida de rua, cria suas próprias diversões e brinquedos e enfrenta responsabilidades que apavorariam crianças de classe média. Competência que, infelizmente, não é aproveitada nem reconhecida no ambiente escolar e que dificilmente se transfere ao mundo não familiar dos livros, da linguagem e do pensamento abstrato.

Alguns padrões culturais que influenciam os padrões cognitivos

Abordando a área da cognição, serão examinados alguns fatores educacionais que interferem com a capacidade natural de aprendizagem dessas crianças.

Viu-se que, nos lares marginalizados, a estimulação perceptiva é pobre, nos primeiros tempos de vida. Porém, mais do que pobre, chega a ser inadequada: muito parca em alguns aspectos e extremamente excessiva e inconsistente em outros.

Em adição à restrição da variedade necessária, o que existe de estimulação são segmentos, sem ordem sistemática, da seqüência indisponível para o crescimento e ativamente do potencial cognitivo. Visualmente, há pouca coisa nas paredes, poucos objetos na casa, sejam brinquedos, móveis ou utensílios (e estes, em geral, são banais, sem variedade de formas e de cor).

A falta de diversidade e de quantidade de simples objetos domésticos com conteúdo de significação para a criança, aliada à impossibilidade de um treinamento individual, impede as oportunidades de manipulação e organização das propriedades visuais do meio ambiente e, assim, prejudica o desenvolvimento da percepção e discriminação visuais, que por sua vez vão dar base para funções — como relacionamento figura-fundo e organização espacial — necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. É certo que a criança pobre tem uma vassoura, quase sempre uma bola ou uma boneca. Mas certamente não tem a varie-

dade de formas, cores e tamanhos para manipular, que fazem parte dos mais rotineiros brinquedos da criança da classe média.

250 Relativamente à cognição, outro aspecto fundamental é o desenvolvimento da discriminação auditiva, que começa a atuar a partir do nascimento. O meio ambiente da criança culturalmente marginalizada, vivendo em condições de superpovoação, parece à primeira vista não pecar em estimulação auditiva. A atmosfera é barulhenta, há muita gente, gritos e vozes altas são comuns, o rádio em geral permanece ligado em alto volume o dia inteiro: mas nada disso constitui a estimulação auditiva ideal para o bebê e para a criança pequena. Na realidade, o barulho incessante como pano de fundo funciona mais como um ruído sem sentido, impedindo o reconhecimento de palavras e sons isolados. Nesse tipo de ambiente, a criança tende a isolar-se auditivamente, como medida de proteção contra uma superestimulação incoerente. Passa a adotar um padrão de não ouvir sons ininteligíveis ou incompreensíveis, padrão que provavelmente se mantém, posteriormente, para a aprendizagem de palavras novas e aumento de vocabulário. Isso cria as condições ideais para o estabelecimento da falta de atenção — a chamada “distração”.

A desatenção, assim estabelecida como um padrão de reação, diminui a capacidade de resposta para outras estimulações que venham a surgir, ficando prejudicado todo o nível de reatividade para situações novas e, conseqüentemente, para aprendizagens.

A memória é outro fator cognitivo de alta importância para a aprendizagem. São os adultos que fazem para a criança a ligação do presente com o passado, através da comunicação verbal, recordando experiências acontecidas. Devido à fraca qualidade e quantidade de relacionamento verbal e às poucas atividades em comum, a memória também não é treinada suficientemente e a criança pobre tem um enfoque muito mais voltado para o presente, sentindo dificuldade em relacionar seqüências passado-presente, bem como em questões relativas à noção de tempo. Isso prejudica não só a possibilidade de se situarem adequadamente no tempo em relação ao passado, como a organização que darão a seu próprio tempo nas diferentes atividades que terão de realizar.

Ainda com respeito à capacidade de aprendizagem, um fator também significativo é a expectativa de recompensa de qualquer tipo para uma realização, principalmente se esta for bem sucedida. Não havendo tal expectativa, a motivação para o início de qualquer tarefa fica reduzida, assim como o esforço para a continuação da atividade. Nos ambientes desfavorecidos, esse tipo de interação é quase inexistente; já nos lares de classe média, faz parte do comportamento comum os pais fixarem uma tarefa para a criança, acompanharem sua realização e, de alguma forma, darem aprovação ou algum tipo de satisfação quando a tarefa é completada. Se ela não for bem executada ou não for terminada, a criança recebe uma desaprovação, o que não acontece sistematizadamente com a criança pobre.

Isso não significa que as mães de classe social baixa não dêem tarefas às crianças, nem aprovem ou castiguem. Os tipos de tarefa é que diferem. Enquanto aquelas envolvem linguagem, comunicação verbal e processos conceituais no estilo das que são usadas na escola, as tarefas das crianças pobres tendem mais a ser ligadas a atos motores, de execução rápida, e relacionadas a objetos concretos ou a prestação de pequenos serviços.

Finalmente, atinente ao processo cognitivo, está toda a área do desenvolvimento da linguagem como processo simbólico, que ocupa papel preponderante em todos os níveis da aprendizagem. E a linguagem parece ser a área mais sensível ao impacto da multiplicidade de problemas associados com a privação de estimulação encontrada na criança culturalmente marginalizada.

O desenvolvimento da linguagem evolui através do simples processo de nomear corretamente as coisas do ambiente, através do uso apropriado das palavras para relacionar, combinar e recombinar os componentes concretos e abstratos na descrição, na interpretação, na comunicação das percepções, experiências e idéias. Inicialmente, para poder manipular o atributo das palavras e para associá-las a seus próprios referentes, a criança deve estar exposta a muita comunicação verbal: treino, identificação de objetos com correção, ouvir material verbal variado, observar o uso da linguagem adulta.

Não só isso não ocorre organizadamente nos ambientes pobres, como neles há grande dificuldade de

usar o adulto como fonte indispensável de informação. Em geral, o tempo livre do adulto é limitado, a família é grande, há tensão econômica crônica e o nível educacional é baixo. Nessas condições, o adulto, consciente de suas limitações e da inadequação de sua educação, além de não responder às perguntas feitas pelo filho, inibe e limita a capacidade natural inquiridora deste. Ora, a capacidade de fazer perguntas e inquirir é fundamental para a criança adquirir os dados que lhe permitirão formular conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Mais ainda, a aquisição de facilidade, fluência e experiência com linguagem é especialmente importante, em vista da estimativa de que ouvimos apenas de 60 a 80% de uma conversa ou comunicação verbal comum. Na realidade, conseguimos compreender — apesar do que deixamos de ouvir — através do conhecimento do contexto e das regularidades sintáticas; o sentido completo ocorre como resultado da correta antecipação da seqüência da linguagem e do pensamento. A criança que não adquiriu essa “linguagem antecipatória”, está claramente em posição desvantajosa em qualquer atividade baseada preponderantemente em comunicação verbal, como é o caso da escola.

251

A escola e a criança culturalmente marginalizada

O que foi dito até agora permite formar uma idéia sobre como determinados padrões ambientais e culturais influem na formação das atitudes e nos processos cognitivos

de determinada camada da população. Permite também imaginar o retrato de uma criança de 7 anos, que deve iniciar sua escolaridade, entrando pela primeira vez em contato com um ambiente cultural bem diferente do dela, e no qual deverá ter participação sistemática.

252 Em 1968, um grupo de alunos do curso de Psicologia da PUC sob nossa orientação foi a campo fazer observações e levantamentos de hipóteses para um posterior trabalho sobre marginalização cultural. O trabalho, realizado no segundo semestre, visou às classes de primeiro ano primário de um Grupo Escolar situado num bairro central de São Paulo. Nessas classes havia uma população de crianças provenientes de famílias de classe média e também crianças moradores numa favela próxima à escola.

Eis alguns trechos das conclusões a respeito do que foi observado:

"Em cada classe havia duas fileiras de alunos, claramente os mais pobres, separados do resto das crianças, que eram os prematuramente considerados repetentes pelas professoras. Como estas esperavam que o processo de alfabetização estivesse concluído até agosto ou setembro, o aluno que não havia superado o processo era colocado à margem da classe. Enquanto as outras crianças tinham um programa a cumprir com a professora, estes alunos eram obrigados a fazer constantemente cópias ou rabiscos, pois não estavam em condições de acompanhar a turma.

"A escola considera que um índice de aprovação de 30 a 45% é bas-

tante satisfatório, uma vez que o índice nacional, para o primeiro ano primário, é de 50 a 55% de crianças reprovadas.

"Existia, guardado nos armários, material concreto para leitura e matemática, porém foi deixado de lado assim que o grupo de crianças mais adiantadas foi alfabetizado. Apesar da escola possuir material para estimulação razoável, este não era utilizado adequadamente para as crianças que mais necessitavam dele.

"As crianças marginalizadas apresentavam realmente um vocabulário pobre e incorreto, em nível primário de sintaxe. A posição das professoras frente a esse problema chegava a ser negativa, o que acentuava as dificuldades em adquirir uma linguagem correta. Os métodos disciplinares impostos pelas professoras (o silêncio) não favoreciam de forma alguma o diálogo entre ela e os alunos, nem entre os próprios colegas, inibindo progressivamente a capacidade de expressão verbal das crianças. As professoras, ao invés de explicar palavras novas que iam surgindo, baixavam seu próprio vocabulário ao nível das crianças e não corrigiam o que se falava errado.

"No que respeita à capacidade de atenção necessária à aprendizagem, não existia a mínima solicitação das professoras para a permanência da atenção das crianças mais atrasadas. Nada havia que as incentivasse a ficar atentas ao que acontecia na classe, visto não conseguirem acompanhar as atividades dos demais colegas. As tarefas dadas a essas crianças, cópias e eventualmente continhas, logo as

levavam ao desinteresse e desatenção, pois eram excessivamente longas e monótonas.

“O método de reforço e punição adotado era a nota. Esse reforço, no entanto, parece nada significar como estimulação para as crianças com menor aproveitamento, visto que nem conhecem o valor social que é atribuído à nota. A única ocasião que tivemos de observar uma criança sentindo-se recompensada foi quando a professora lhe dedicava alguma atenção, porém isso praticamente não ocorria com as fileiras de crianças deixadas de lado.

“O tipo de contato que as professoras tinham com os alunos marginalizados diferia das atitudes que demonstravam para com os outros. Esse contato, geralmente, não era afetivo e nunca também era formal: era indiferente. As crianças adiantadas recebiam um contato formal (ensino) e muitas vezes se beneficiavam de atitudes carinhosas (...)”

E assim por diante ... Isso não é livresco, é realidade nossa, aqui de São Paulo. Usando um pouco de imaginação, pode-se supor o que acontece com esse tipo de criança, quando:

— a professora pressupõe que os alunos a quem leciona não são capazes;

— quando a diretora se sente infeliz porque sua escola só tem alunos pobres;

— quando se acredita que, se a criança não entende, ela fará perguntas;

— quando se acha que, pelo fato de as crianças passarem boa parte do tempo fora da escola, brincando em ruas sujas e violentas, não há alternativas para se lidar com elas a não ser com rudeza e disciplina severa e punitiva.

Ou também se pode imaginar o que sente uma dessas crianças, quando sua professora:

— acha que só o menino capaz de boa linguagem e de boa memória verbal é inteligente;

— quando ela acredita, também, que só o estudo é a chave de tudo, e que as profissões não intelectuais não têm valor;

— quando mostra claramente sua aversão em relação a qualquer contato físico com os alunos;

— quando espera que a criança queira aprender pelo valor próprio do conhecimento e como forma de auto-expressão;

— quando, ainda que não chegue a expressá-la, transmite a idéia de que “de algum modo se essa gente fizesse um pouco de força resolveria seus problemas”...

253

Considerações finais

Não se pretende finalizar com conclusões científicas, pois não existem ainda elementos empíricos em nosso meio para consubstanciá-las, mas apenas com algumas recomendações implícitas na maneira de aproximação ao problema. Não são recomendações sobre como agir. Referem-se mais a atitudes.

A cultura da pobreza deve ser entendida incluindo-se sempre sua força positiva — o que não é o mesmo que reconhecer apenas as dificuldades econômicas e as condições de vida. Muitos vêem somente as condições ambientais negativas e acreditam que isso é a cultura. Aham ainda que são liberais ou democráticos porque “aceitam” essa cultura, assim como outro meio de vida. Porém, entender tal cultura deve incluir uma apreciação genuína de todo o resultado positivo que veio do esforço, mesmo que por vezes insuficiente, de lutar contra um ambiente desfavorável.

254

É um modo de olhar diferente daquele que classifica as crianças culturalmente marginalizadas como “deficientes ou carentes culturais”, acentuando as deficiências. As fraquezas, vistas num contexto de forças, adquirem outro significado, mais real, mais correto. E, principalmente, um significado que elimina o paternalismo e a superioridade.

Três níveis de aproximação poderiam ser colocados para as pessoas

que se interessam em lidar com populações culturalmente marginalizadas. No nível mais simples, a aproximação requer o reconhecimento das deficiências educacionais que resultam das condições de vida dessas famílias; o segundo nível chama a atenção para o fato de que essa cultura tem interesses específicos e que tais interesses devem ser usados para promover o início do desenvolvimento de qualquer atividade; finalmente, o nível mais alto seria a aproximação cultural, o que significa um respeito autêntico pelos esforços das famílias marginalizadas na luta contra as condições da vida — isso inclui valores, ideais, maneira de pensar, tradições e tudo o mais.

Sem sensibilidade para o problema e sem uma aproximação do tipo descrito, os trabalhos empreendidos por qualquer pessoa, por mais bem intencionada que esteja, serão relativamente estéreis, seja no campo da pesquisa científica, no campo escolar do professor dessas crianças, ou no campo de uma atividade mais ampla, de ajuda e de ação.

Referências

- DEUTSCH, M. — *The Disadvantaged Child* — Basic Books, Inc., N. Y., 1967
- HELLMUTH, J. (ed.) — *Disadvantaged Child* — Vol. 1, Bruner, Mazel Publ., N. Y. 1967.
- LAWTON, D. — *Social Class, Language and Education* — Routledge and Kegan Paul London, 1970.
- PASSOW, H., GOLDBERG, M., TANNENBAUM, A. (ed.) — *Education of the Disadvantaged* — Holt, Rinehart and Winston, Inc., N. Y., 1967.
- RIESSMAN, F. — *The Culturally Deprived Child*, Harper and Row, N. Y., 1962.

I. Delimitação do estudo

A carência emocional ocorre, de maneira grave, como consequência secundária de outras formas de carência, como a carência econômica, a carência orgânica ou a carência cultural. Isto não significa, entretanto, que sejam indispensáveis boas condições econômicas e culturais para que os pais possam dar aos filhos uma ambiência emocional satisfatória. Esta pode ocorrer em famílias com recursos muito limitados. É evidente entretanto que esta afirmação tem fronteiras. Além de um determinado nível de privação econômica é impossível aos pais responderem às solicitações de seus filhos.

Nosso estudo pretende focalizar a carência emocional que ocorre independentemente de outros fatores, e que surge das vicissitudes das relações dos pais com os filhos, mesmo naquelas famílias em que

as condições econômicas, culturais e materiais são mais favoráveis. 255

As fontes de que dispomos para penetrar nos acontecimentos mais precoces da vida emocional infantil, são as que nos tem fornecido a investigação psicanalítica, na medida em que, desde Freud, os eventos dessa fase da vida foram reconhecidos como de importância capital na determinação de todas as formas de perturbação da pessoa, desde a delinquência até à doença mental.

II. Vias de investigação da vida emocional infantil

A sistematização crítica da contribuição da Psicanálise ao conhecimento da vida emocional infantil foi feita por Lebovici e Soulé¹ muito recentemente. Estes autores, graças à amplitude do campo de sua experiência, se situam parti-

¹ LÉBOVICI e SOULÉ — *La connaissance de l'enfant par la Psychanalyse*. Paris, Presses Universitaires de France, 1970, 806 p.

* Professor do Curso de Especialização em Psicologia Clínica da Universidade Católica do Rio de Janeiro.

cularmente lúcidos para aprender a extensão dos problemas epistemológicos suscitados pela prática e pela teoria psicanalíticas.

Podemos dispor, nos nossos dias, de três caminhos para penetrar no conhecimento da vida emocional infantil:

- a) Conhecimento da criança por meio da psicanálise dos adultos.
- b) Reconstrução do passado infantil através da psicanálise de crianças.
- 256 c) Conhecimento da criança pela observação direta.

Não poderemos, pois, abordar a conceituação do que seja a criança *carenciada*, sem examinar as vias de acesso utilizadas para chegarmos à formulação desse conceito, tornado fundamental em todas as ciências humanas de nossos dias.

A. Conhecimento da criança por meio da psicanálise dos adultos

A infância se impôs como objeto de estudo no início mesmo do desenvolvimento da Psicanálise, quando Freud, em colaboração com Breuer, se empenhou em desvendar as motivações dos sintomas histéricos. A primeira via que os remeteu à infância foi a descoberta que, através da "catarse" de acontecimentos infantis, dos quais o paciente não se recordava em sua vida diária, os sintomas desapareciam. Estabeleceu-se então que os histéricos sofrem de "reminiscências". A conceituação de *re-*

niscências, que encontra suas raízes na tradição cultural do Ocidente em Platão, transporta para a linguagem e para a perspectiva do mundo científico dos séculos XIX e XX, conduziu à investigação do passado infantil e estabeleceu como primeira etapa da conceituação psicanalítica a noção de "traumatismo patogênico", constituído por alguma situação de sedução sexual ocorrida nos primeiros anos de vida, quando a organização emocional não se achava em condições de enfrentar e elaborar, e tinha então de reprimir. Graças às descobertas da sua própria análise, Freud desenvolveu sua concepção para um ponto nodal da organização psíquica que é a *fantasia*. Significa que não é necessário que tenha ocorrido na realidade externa a sedução, mas que o que surge como reminiscências são "arranjos" entre experiências vividas e forças de recalque e resistência, que se elaboram como os sonhos, resultantes de processos psíquicos antagonísticos, que estruturam a experiência, ao mesmo tempo que são estruturados por ela. Com isto o estudo da vida infantil deixou de ser um inventário dos acontecimentos externos de que a criança foi passivamente vítima, mas um empenho de compreensão das forças internas equacionadoras da experiência. Em lugar de um acontecimento-chave, descoberto como uma espécie de acidente grave ocorrido na infância, reconhece-se o *efeito cumulativo de inúmeros microtraumas* que ocorrem ao longo da história infantil, mas que são revividos na análise do adulto como uma experiência única. Será precisamente na ambiência familiar infantil, propiciadora de ocorrências repe-

tidas de pequenos traumas, que vamos poder inscrever a noção de *carência*.

B. Reconstrução do passado infantil através da psicanálise de crianças

Esta abordagem busca penetrar nas condições internas da criança através das produções lúdicas e fantásticas do brincar, graças sobretudo à técnica de análise infantil desenvolvida por Melanie Klein e seus seguidores. Nestes estudos desempenha um papel fundamental a relação da criança com o psicanalista, estudada como reveladora da relação da criança com a mãe. Os conteúdos de fantasia que surgem na atividade do brincar devem-se, em grande parte, à resposta da mãe, que pode oscilar entre o sofrimento com o crescimento da criança, pois esta vai-se tornando menos dependente e a mãe vai-se sentindo menos indispensável, e a resposta mais favorável que é a gratificação do amor-próprio materno ao verificar que o filho progride para a autonomia. Esta ambigüidade da posição da mãe em face do desenvolvimento da criança não pode ser deixada de lado para compreendermos a vida emocional infantil. A penetração profunda, que a obra de Melanie Klein conseguiu no conhecimento do mundo alucinatório infantil, permitiu estabelecer as bases para compreender como revivências de situações muito arcaicas certas manifestações das assim chamadas doenças mentais, como a esquizofrenia e a psicose maníaco-depressiva. Entretanto, o vigor das suas descobertas obscureceu a importância da am-

biência emocional que cerca a criança, na qual se impõe a consideração de carência como fator patogênico de importância fundamental.

Quando dizemos que este aspecto foi obscurecido não significa que tenha sido negado. O que ocorre é que, quando se descobrem aspectos novos, há uma tendência a superestimar o descoberto em prejuízo dos demais conhecimentos. De fato, Melanie Klein sempre deixou claro que os sentimentos reais da mãe pela criança vão incentivar as fantasias. Assim, se a criança projeta na mãe fantasias persecutórias terríficas e a mãe não sente um verdadeiro amor pelo seu filho, essas fantasias se incrementarão, pois a criança sentirá suas fantasias confirmadas e a resposta da mãe será sentida como retaliação e vingança. Ao contrário, a verdadeira afeição permitirá que a mãe funcione como uma espécie de instância que digere e elabora para a criança a massa bruta dos seus impulsos e da sua incontinência.

W. R. Bion,² um dos mais destacados continuadores da obra de Melanie Klein, ressalta com muita clareza o papel da carência na traumatologia emocional mais precoce. A mãe pode discernir o estado mental do filho, antes mesmo que este se torne consciente dele, como por exemplo quando o bebê mostra sinais de necessitar de alimentos antes de estar ciente disto. A necessidade do seio, não satisfeita, é sentida como um seio mau. A criança não percebe que quer o seio bom, mas sente que quer

² BION, W. R. — *Os elementos de Psicanálise*, Rio de Janeiro, Zahar, 1966.

evacuar o seio mau. A capacidade que a mãe tiver, derivada de seu amor pela criança e pelo marido, de sentir a criança antes dela, vai permitir que a criança se sinta amparada numa ambiência de segurança, num meio circundante que ressoa à sua presença, em função do qual a criança pode paulatinamente organizar em sentimentos e fantasias a matéria bruta que emana da sua instintividade. Em outras palavras, pode-se personalizar e se humanizar.

Para Bion a maneira como a mãe exerce o seu amor pela criança é a atividade do "devaneio" (o autor utiliza uma palavra francesa: *rêverie*). Quando falta esta atividade na mãe, a criança fica privada de meios para aproveitar criativamente a frustração.

Essa ambiência, constituída como um meio circundante humano ressoante, permite que a criança se sinta protegida, pois estabelece um *continente* dentro do qual ela se pode aninhar. Outra maneira de querer dizer isso é falar de uma *pele psicológica* dentro da qual a criança pode sentir-se agasalhada (Esther Bick) ou ainda, no dizer de Winnicott, um *holding environment* (ambiente de acolhimento).

Dessa maneira estamos penetrando melhor na natureza da *carência* que estamos estudando.

C. Conhecimento da criança pela sua observação direta

Este conhecimento tem-se constituído das contribuições obtidas a partir de dados colhidos fora da

situação analítica, pela observação direta, feita, entretanto, por psicanalistas.

René Spitz³ utilizou métodos etológicos* em sua pesquisa sobre lactentes, recorrendo a testes para estabelecer um perfil do desenvolvimento e a filmagens de 24 poses por segundo para observar, à vontade, as manifestações da criança. Por meio desses estudos, Spitz pôde caracterizar certos comportamentos maternos patogênicos e suas consequências no psiquismo do recém-nascido.

Em função dessas descobertas foi possível classificar as *perturbações psicogênicas da criança ligadas à atitude materna prevalente*:

1. PERTURBAÇÕES PSICOTÓXICAS, resultantes de uma relação insatisfatória com a mãe;

2. PERTURBAÇÕES POR CARÊNCIA MATERNA — que ocorrem quando a criança é privada da relação com a mãe.

Estudaremos mais adiante com maior minúcia estas descobertas.

Aqui, vale a pena focalizar o interesse que Anna Freud demonstrou também pela observação direta das crianças para o conhecimento da relação mãe-filho e da importância dos fatores ambientais no primeiro ano de vida.

³ SPITZ, René — *Desenvolvimento emocional do recém-nascido*. Rio de Janeiro, Liv. Pioneira, Ed., 1960, 159 p.

* Etologia — ciência que estuda o comportamento dos animais, em seu ambiente natural, sem interferência do observador.

O cruzamento dos conhecimentos adquiridos através do processo analítico, com os que são obtidos pela observação direta, feita por analistas, tem resultado sumamente fecundo. Inscrevem-se aqui também as valiosas contribuições de Bowlby.

Todas essas contribuições apontam para a condição prematura do recém-nascido humano que já havia sido enfatizada por Freud e que o deixa sumamente dependente da mãe, tornando crucial esta relação para o estabelecimento do destino ulterior da pessoa. Assim se evidencia a importância das trocas e a riqueza da comunicação mãe-criança, que irá permitir ou não que a criança supere a condição narcisista indiferenciada, na qual o meio é parte dela mesma, e chegue a constituir uma realidade externa independente de suas necessidades. É como se a criança não pudesse alcançar esse desprendimento relativo de suas necessidades imediatas, se não encontrou um meio ambiente, fundamentalmente a mãe, capaz de aceitá-lo como uma realidade nova. Criança carenciada significa, pois, criança que reflete com o seu fechamento o fechamento do meio em relação a ela. Criança e mãe se mantêm como entidades isoladas e a recuperação do trauma do nascimento pela estruturação de uma nova relação não se faz de maneira satisfatória.

III. O conceito da carência

O conceito de carência em ciências humanas é emprestado de alguma maneira da Fisiologia, ciência biológica cujo modelo tem servido

amplamente para a organização do conhecimento psicanalítico, como demonstra a obra de Freud. Em Fisiologia chamamos de *carência* a privação *relativa* de certas substâncias químicas importantes para a manutenção do metabolismo e cuja recuperação se faz pela administração da substância que falta. Estão aí as anemias, as avitaminoses, as deficiências de cálcio, as hipoproteinemias etc.

Transpôs-se este conceito para a Psicologia e entendeu-se que a carência emocional resulta da deficiência de uma substância tão fundamental quanto as demais: o *amor materno*. Neste terreno, contudo, as coisas não são tão facilmente manipuláveis, pois esta "substância" não é laboratorialmente sintetizável nem objetivamente demonstrável, a não ser pelos trágicos efeitos da sua falta, como demonstra a obra de Spitz, que vale a pena estudar mais de perto.

De acordo com Spitz, * as perturbações que impedem que a mãe atenda às necessidades emocionais da criança, embora mantenha alguma relação com ela, se classificam em:

1. Rejeição primária ativa;
2. Rejeição primária passiva;
3. Solicitude ansiosamente exagerada;
4. Hostilidade disfarçada em angústia;
5. Oscilação entre mimo e hostilidade;
6. Variações cíclicas do humor;
7. Hostilidade conscientemente compensada.

* *Op. cit.*

Quando falta o vínculo criança-mãe, instala-se aí a *verdadeira carência*, que pode ser:

1. Parcial;
2. Total.

Na *rejeição ativa* a atitude da mãe consiste numa repulsa global da maternidade, da gravidez e da criança e certamente do ato sexual que a gerou.

Na *rejeição passiva* a repulsa não é assumida abertamente, mas a mãe se sente sem condições de responder às necessidades da criança. Tem de ser estimulada e desempenha maquinalmente suas funções. Crianças que são tratadas assim pela sua mãe estão em grave risco de vida, entram em coma e têm de ser tratadas de emergência com soro intravenoso ou mesmo transfusão de sangue.

Na *solicitude ansiosa primária*, a mãe responde exageradamente a qualquer manifestação de desprazer de seu bebê, dando-lhe alimento ou pondo-o a mamar. É legítimo supor que hostilidades maternas inconscientes despertem sentimentos de culpa e supercompensação.

Na *hostilidade materna disfarçada em angústia*, a mãe não gosta de tocar seu filho, está sempre com medo de que um movimento em falso possa machucá-lo, embora, sem perceber, o exponha a perigos graves. A personalidade dessas mães é sumamente imatura; elas não conseguem aconchegar fisicamente a criança e esta reage frequentemente com uma *dermatite atópica* que é a solicitação do contato que lhe falta.

Nas *oscilações da mãe entre o mimo e a hostilidade* as atitudes maternas emanam de altos e baixos, violentos, do humor, resultantes de distúrbios da personalidade. A consequência desse transtorno da mãe na criança é o aparecimento de desordens do sistema motor no primeiro ano de vida que se manifestam ou por *hipermotilidade* ou por *diminuição da motricidade*.

Nas *variações cíclicas do humor* a atitude se caracteriza por uma permanência, durante muitos meses, de determinado gesto e, repentinamente, mudança para o oposto. A criança conta durante um longo período com a solicitude da mãe, formam boas relações e se identificam, e, de repente, é drasticamente rejeitada. É freqüente que a criança então se torne *coprofágica* e passe a tratar seus próprios excrementos como substitutos da mãe.

Na *hostilidade materna conscientemente compensada* o comportamento materno resulta de um conflito consciente. A criança serve como meio de satisfação exibicionista; a mãe não ama a criança por ela mesma em sua vida própria, mas tem conhecimento disso e mantém então uma atitude de doçura estudada. Encontram-se estas situações sobretudo nos meios intelectuais. A criança então evolui e se adianta muito em outros setores, como o do estudo, consegue muita destreza na manipulação de objetos inanimados, mas se sente impotente para o contacto inter-humano.

Nas situações até então estudadas existem distorções na relação mãe-criança que representam uma *carência* no sentido de faltarem as

condições favoráveis ao desenvolvimento, mas ainda existe essa relação.

O que Spitz chama de *carência verdadeira* é a privação do contacto da criança com sua mãe, que revela de forma dramática a participação fundamental desse contacto na constituição do ser humano.

Na *privação afetiva parcial*, a criança foi separada da mãe cerca de, no mínimo, seis meses após o nascimento. A criança não aceita o substituto oferecido e instala-se uma condição progressiva de deterioração na qual, no *primeiro mês*, as crianças se tornam choramingas, exigentes, procuram agarrar quem entre em contacto com elas; no *segundo mês*, os choros se transformam em guinchos e o desenvolvimento estaciona; no *terceiro mês*, a criança já não aceita nenhum contacto, não dorme, perde peso progressivamente, fica deitada sobre o ventre, a expressão facial é rígida, o retardo se generaliza e fica extremamente susceptível a doenças orgânicas; finalmente, após o *terceiro mês* o choro cessa completamente, a criança entra num estado letárgico e a única manifestação que ocorre são gemidos raros.

O extraordinário é que todo esse estado grave desaparece rápida e completamente se, antes do fim do quinto mês, a mãe for restituída à criança ou se surgir um substituto que realmente a aceite e a ela se dedique. A esse quadro, Spitz denominou de depressão anaclítica.

Situação realmente funesta é a que ocorre quando existe *privação afetiva total*. Nestes casos, os

lactentes foram desmamados precocemente e entregues aos cuidados de enfermeiras que lhes propiciaram, no que tange ao aspecto físico, todos os cuidados: nutrição, calor, cuidados higiênicos etc., mas não se ligavam afetivamente à criança, pois tinham de se ocupar com muitas ao mesmo tempo. Essas crianças se tornam inteiramente passivas, prostradas, o rosto vazio, com ar imbecilizado e a motricidade se faz espasmódica, com movimentos bizarros semelhantes aos descerebrados e seu desenvolvimento intelectual, no fim do segundo ano, é o da *idiotia*. Numa considerável percentagem de casos observados (24%)* até os 4 anos, a criança *não chega a andar*, é incapaz de comer e vestir-se sozinha, não controla os esfíncteres e não desenvolve a linguagem. Em significativa percentagem (29,6 no 1.º ano e 7,7 no 2.º), essas crianças ficam tão sujeitas às infecções que morrem antes dos quatro anos.

Esses achados representam documento incontestável do papel fundamental da participação da mãe na constituição psicológica, e mesmo orgânica, da criança em seus primeiros anos de vida. Lebovici e Soulé referem também as observações de D. Burlingham e A. Freud, que confirmam a gravidade das conseqüências da separação mãe-filho, embora, é claro dependam da idade em que tem lugar essa separação e das condições de acolhimento do substituto. Apesar do retorno da mãe ser fator de recuperação rápida da depressão analítica, esse retorno não se faz sem dificuldades, pois a criança se torna desconfiada e o contacto fica

* SPITZ — *Op. cit.*, p. 137 e 138.

ainda atingido pelas ameaças de nova separação. Evidentemente, as dificuldades ainda se multiplicam nos casos das separações que se repetem.

No I Congresso de Psicopatologia Infanto-Juvenil, realizado de 9 a 13 de julho na Guanabara, Arnaldo Rascovsky enfatizou a virulência patogênica do abandono materno na constituição psíquica da criança, ilustrando-o com dramáticos documentos cinematográficos.

262

Nos casos mais gritantes, a *carência* se impõe como fator patogênico indubitável. O *trauma*, conceito básico do qual Freud partiu, surge à luz de todas estas contribuições como sendo fundamentalmente um único: a *privação emocional* revestida das mais diversas roupagens. Entretanto, nos casos em que as condições sociais e familiares são favoráveis fica bem mais obscura a maneira como se estabelece essa privação.

Acreditamos que a obra de Michael Balint,⁴ concentrada em trabalho publicado no *International Journal of Psychoanalysis*, constitui contribuição fundamental para o entendimento da tessitura fina do estabelecimento da carência.

Balint retoma o conceito de trauma, à luz agora do conhecimento da enorme participação da fantasia na vida emocional infantil, e da importância da relação bipessoal que se constitui, desde o nascimento, entre a criança e a mãe. De acordo com as descobertas de Balint, a criança, pelo menos

em situações menos funestas do que aquelas descritas por Spitz e por Rascovsky, não é vítima passiva da rejeição materna. Faltaram aos trabalhos de Spitz os estudos a respeito da participação da criança, com sua vida rica de fantasias, tão bem ressaltada pela escola de Melanie Klein, na estruturação da condição da criança carenciada.

Para Balint o que caracteriza o *trauma* que instala a situação de *privação* é a ocorrência de acontecimentos na relação da criança com seu meio inter-humano que destroem a *confiança básica*. Falta, omissões, mudanças, afastamentos e muitos outros fatores decepcionantes para a criança não chegam a se constituir como verdadeiros traumas, se a *confiança básica* permanece. A evolução infantil é necessária e inevitavelmente conflituosa, pois cada etapa de desenvolvimento sujeita a criança, desde o nascimento, a perdas e dores que podem ser atravessadas se a relação com a mãe se mantém confiante.

O que se torna patológico é o estabelecimento, num primeiro tempo, de uma relação inesperada altamente excitante, assustadora ou dolorosa, que, num segundo tempo, é drástica e subitamente renegada pela mãe ou pelo adulto significativo. Muitas podem ser as aspirações íntimas que levam a mãe a se dedicar a seu filho; e a criança é muito sensível ao sofrimento e aos anseios dos adultos. Ao mesmo tempo que ela responde e nutre na mãe os anseios desta de encontrar na relação com o filho conforto e simpatia, por sua vez, a mãe recebe a gratificação erótica compensatória que lhe fal-

⁴ BALINT, Michael — Trauma and object relationship. *The International Journal of Psychoanalysis*, 50 (part 4) 1969.

ta na relação conjugal. Constitui-se aqui uma espécie de sedução mútua, da qual são ambos ativos participantes, conduzindo a uma relação apaixonada, não necessariamente sexual, em que a criança é superestimulada.

Em um segundo tempo, a criança aborda a mãe tendo em mente sua participação apaixonada e o que encontra é uma recusa completa e inesperada. A mãe, ou o adulto, se comporta como se não tivesse ocorrido nada antes. As razões para esta mudança podem ser muitas: pode-se ter sentido muito culpado pelo jogo apaixonado ou neste meio tempo haver encontrado vias mais adultas de realização de seus anseios e considerar que o melhor meio de remediar a situação anômala anterior é simplesmente ignorá-la e pretender que ela nunca existiu.

O que ocorre então é algo mais fundamental do que a frustração, pois o crescimento se efetua a partir desta. Carência ou privação não decorrem da frustração *relativa* dos anseios da criança, uma vez que esses anseios precisam ser frustrados de modo dosado para que se constitua toda uma preparação para lidar com a realidade. O que ocorre através dessa fina dinâmica intersubjetiva descrita por Balint é o desmoronamento da confiança. A carência no sentido mais fundamental é pois a constituição básica de um *cepticismo profundo*, de uma descrença nas possibilidades de porvir que conduz à morte, como demonstram as observações de Spitz. Se quisermos definir melhor o ingrediente que falta no desenvolvimento da carência, de que é que a criança está carente, é de al-

guma coisa tão importante quanto o sangue, que não podemos chamar de outra maneira senão de *esperança*.

IV. Sentido da carência em nosso mundo de hoje

O conhecimento mais fino e mais claro da importância da carência na constituição das mais diversas desordens, desde a desadaptação até à doença mental, desemboca necessariamente em reflexões pertinentes às dimensões psicossociais do problema, uma vez que a evolução, que nossas sociedades têm seguido, ameaça a multiplicação dos casos de carência e de separação mãe-criança.

Este desenraizamento dramático em suas expressões individuais revela entretanto um fenômeno mais geral, que se tem feito acentuadamente marcante em nossos dias. Vivemos uma época em que a própria Humanidade se sente ameaçada de ficar privada do seu berço cultural constituído pelo patrimônio que sustenta sua existência. Filósofos de todas as partes do mundo denunciam a inflação de meios técnicos do saber científico, sem uma correspondente evolução do saber humanístico, e, ao contrário, com a atrofia deste.

Cabe, referir, a propósito, a pertinente reflexão de Anísio Teixeira⁵ que incide precisamente nesse ponto quando diferencia, com lucidez, *cultura de tecnologia*. A tecnologia se desenvolveu através do *isolamento* e da *neutralidade* da

⁵ TEIXEIRA, Anísio — Cultura e Tecnologia. R. bras. Est. pedag. 55 (121) 11-37, jan./mar. 71.

ciência, como um saber especializado e positivo *dos meios*. Para tanto, teve que se separar da ciência dos problemas humanos, desenvolvendo-se de maneira atropelante, quantitativamente, mas deixando o *homem carente de sua humanidade*. Com o desenvolvimento da Tecnologia formou-se um *reino dos meios*, em prejuízo do reino dos fins e dos valores fundamentais na vida humana. Espirou-se a Tecnologia com progressiva privação de tempo e espaço para a Cultura. A Tecnologia, que serve à possibilidade de extensão ou prolongamento das faculdades e dos poderes humanos, pelo seu desenvolvimento desenfreado, tem tornado impossível a evolução do homem para utilizar esses recursos — e o resultado é que a situação se constitui numa reversão. O homem é que passa a ser comandado e dirigido pelos seus próprios engenhos. O homem passa a se sentir produto das suas tecnologias e se sente esvaziado do seu vigor critaivo.

As causas mais profundas do que chamamos em Psicologia de carência emocional vamos encontrar no que já se tem chamado a grande noite cultural que atravessamos. A investigação psicanalítica tem mostrado a importância da fantasia, do devaneio da mãe na acolhida que dá ao filho, do estabelecimento do vínculo conseqüente e significativo e finalmente da assunção responsável da sua relação com a criança para o estabelecimento da confiança básica e da esperança. Esta esfera de conceitos e valores é inteiramente alheia e estranha à Tecnologia, pois só pode ser apreendida pela formação humanística numa atmosfera cultural

em que esteja preservado o lugar de *pessoa* ao ser humano.

No Congresso mencionado, em trabalho apresentado ao Painel sobre o abuso de drogas, apontamos que a própria ciência e seus derivados fundamentais — a tecnologia e a utilização cega dos meios materiais desvinculados dos fins e dos valores humanos — se tornam verdadeiros tóxicos nos quais o homem se embriaga, aumentando sua miséria interior e perdendo seu vigor. Torna-se mero manipulante e manipulado e não chega a saborear sua vitalidade nem a força promissora do seu porvir.

Não é outra a situação da *criança carente* de uma creche na qual todos os meios materiais são regulares e sistematicamente administrados por enfermeiras anônimas, que desempenham sua tarefa de maneira exemplar.

V. Possibilidades de recuperação

De outro lado, entretanto, constatamos acontecimentos altamente significativos. Nunca se leu tanto quanto em nosso tempo, como já aponta Anísio Teixeira. O desenvolvimento das ciências humanas, a preocupação com a criança, a investigação da vida emocional, o impressionante surto e disseminação da prática psicanalítica e dos mais diversos recursos psicoterápicos, e a extraordinária obra dos filósofos da existência que é patrimônio do nosso século, estão a revelar um movimento impressionante de resgate da Humanidade do homem. Embora revestida da

mesma roupagem da Tecnologia para merecer a posição de ciência, a *Psicanálise* tem constituído o espaço que o ser humano resguarda para o cultivo de sua vida interior, vale dizer, para o resgate e preservação de sua cultura em um mundo atropelante e apressado, que o convoca insidiosamente para a alienação. Significa que a Humanidade se aliena nos prolongamentos de seu próprio poder de manipulação e controle, mas ao mesmo tempo fomenta a instituição de recursos cada vez mais aprofundados de recuperar sua autenticidade. Se é alarmante a condição da criança carenciada em instituições anônimas, e funestas as conseqüências da fratura brutal do liame mãe-filho — é também promissor verificar que jamais esses fatos foram tão estudados e denunciados, como em nossos dias.

A Psicanálise, que se formou inicialmente como uma especialidade e como uma técnica de tratamento de distúrbios nervosos e mentais, se expandiu em todos os campos a perguntar pela própria natureza

do homem. Cada vez mais abriga em seu campo questões antropológicas, epistemológicas, éticas e filosóficas, pois assume que seu objeto de estudo não são apenas os mecanismos inconscientes de um caso de determinada afecção psíquica, mas a *persona humana como um todo*. Como processo não só terapêutico, mas de busca que o homem empreende de si mesmo, tem exercido uma influência irreversível na educação, na medicina, no cinema, na literatura e no entendimento da dinâmica social.

Como parte de todo um processo penoso e difícil de libertação das algemas imediatas e acomodatórias da Tecnologia cega, utilizada para a manutenção do marasmo existencial, a Psicanálise tem contribuído, dentro de suas limitações, para que a pessoa humana reencontre seus fins e seus valores, se nutra das fontes de sua cultura, reencontre os caminhos de seu porvir e, em meio a sua longa noite, visualize a esperança de seu amaneher.

266 Uma comprovação para os psicólogos clínicos a respeito da generalização do sentimento de carência afetiva entre as crianças, apresentando perturbações que obrigam os pais a levá-las aos especialistas é a grande melhora que em geral essas crianças apresentam ao simples fato de serem testadas.

Temos para nós que isto se deve em razão de as crianças sentirem como um ato de atenção e valorização a sua pessoa, quer por parte do psicólogo pela forma em que geralmente é tratado, quer por parte dos pais, como se realmente estivessem interessados por elas.

Outro aspecto é o grande número de crianças que apresentam dificuldades as mais diversas, originadas de sentimentos de abandono afetivo.

* Professora do Instituto de Psicologia da Univ. Fed. do Rio de Janeiro e da Univ. do Estado da Guanabara.

1. Interação na vida intra-uterina

Iniciamos este artigo reportando-nos às pesquisas de Hooker, da Califórnia.

Hooker vem trabalhando em pesquisas com gestantes desde os três meses de gravidez. O método usado pelo referido médico consiste na introdução de câmeras-sonda do tamanho de um grão de amendoim no útero materno, as quais permitem filmar o que se passa no meio interno, com o feto. Observando o que ocorre com o feto de 3 meses no útero materno, o Dr. Hooker constatou que seus movimentos são bastante acelerados no momento em que a mãe ingere meio copo de vinho. Especifica o autor que alterações no comportamento do feto haviam sido observadas por ele anteriormente, com a ingestão pela gestante de tabaco e ácidos.

O que é importante frisar do exposto — não se negando com isto o alcance do experimento — é que fica assim comprovado que, pelo menos objetivamente desde os três meses de vida intra-uterina, a mãe ou o meio ambiente podem influir sobre a formação da futura criança.

Pretendemos, ao fazer esta referência ao experimento de Hooker, enfatizar que, além do problema da herança, dos agentes nocivos que podem causar danos irreparáveis na criança, independentes em muitos casos dos cuidados da mãe e do meio — como infecções, traumatismos etc., temos que considerar as trocas que já são feitas entre a mãe e a criança aos três meses de vida intra-uterina, como possíveis influências negativas conscientes e inconscientes da parte da mãe. Pois, segundo Hooker, essa mãe que ingere o vinho, tem condições de perceber, sob forma de necessidade, as reações de maior movimento do feto — neste caso informativas de uma mudança de estado. E, de acordo com Sarkissov, “ainda que as condições no ventre da mãe sejam idênticas ou quase idênticas àquelas que todas as crianças experimentam, as condições que o mundo exterior oferecerá serão muito diferentes”.

Assim poderíamos aventar que as trocas entre mãe e filho começam a ser feitas desde cedo, ainda que estes experimentos só as constatem a partir de três meses de vida fetal.

Tudo depende, portanto, do estado emocional da mãe, que será condição fundamental para que ela possa compreender e “reduzir” suas necessidades, a fim de perce-

ber as necessidades do outro e entrar em um nível de regulação com ele, que possibilita seu crescimento harmonioso.

Primeiramente, procuramos até aqui mostrar que, para nós, o termo “criança carente” não se referiria só àquelas que perderam o amor materno objetivado após o nascimento por separação ou por frustração dos cuidados maternos, como classifica M. Soulé. Parecemos apropriado falar em crianças carentes mesmo antes do parto. Ou seja, podemos ter crianças com prejuízo orgânico que resultou essencialmente de uma falta de amor genuíno, mesmo antes de seu nascimento, isto é, ocorrido na fase pré-natal.

Além do exemplo objetivado por Hooker, poderíamos lembrar aqui também, como testemunho de falta de amor, as crianças não desejadas pelas mães, as quais ingerem diferentes drogas para expulsá-las, e quando essas crianças conseguem sobreviver, vão-se ressentir pela vida afóra de algum prejuízo orgânico; e ainda as crianças que sofrem pelas próprias mães ou pais de traumas físicos, quando ainda em feto etc.

2. Evolução da personalidade

Em segundo lugar, poderíamos falar da ausência total dos cuidados maternos durante o primeiro ano de vida da criança.

É o amor da mãe (ou de quem representa este papel) que faz com que a criança se interesse pelo mundo exterior, inicialmente cen-

trado nessa pessoa. Ela começa a se interessar pela mãe e posteriormente pelo mundo circundante.

Segundo M. Ponty, é pela percepção do outro que a criança percebe a si mesma e daí ser totalmente contra-indicado que o papel de mãe seja dividido por várias pessoas.

Um dos estudiosos que mais se têm dedicado à pesquisa desta relação é Spitz. Para Spitz a criança privada da mãe entre 6 e 12 meses apresenta transtornos graves. As crianças passam nas primeiras semanas de uma fase de expressão fisionômica triste à palidez, silêncio, apatia, imobilidade e tranqüilidade, havendo concomitantemente perda de apetite e peso. E se a situação se prolonga, chega à diarreia e até à morte. Isto, se não ocorre a substituição da mãe por outra figura afetiva, que geralmente é bem recebida pela criança de tal idade.

Naquela situação pode-se tornar incapaz de estabelecer laços profundos com o próximo, ou estabelecê-los superficialmente. Em adulto revela-se um indivíduo incapaz de amar alguém.

Para Winnicott a mãe e o manejo do mundo físico proporcionam um ambiente psicológico e emocional básico, essencial para o crescimento emocional do bebê.

Leiamos a seguinte passagem de Winnicott: "Imaginem um bebê que nunca foi alimentado. Aparece a fome e o bebê está pronto para criar uma fonte de satisfação, porém não há nenhuma experiência

prévia que mostre ao bebê o que pode esperar. Se neste momento a mãe coloca o peito ali onde o bebê está pronto para esperar algo, e se se dá tempo ao bebê para que se familiarize com a situação, usando a boca e as mãos e talvez também o sentido do olfato, o bebê "cria" precisamente o que se pode encontrar ali. O bebê eventualmente tem a ilusão de que esse peito real é exatamente o resultado da criação surgida da necessidade, da avidez e dos primeiros impulsos de amor primitivo. A vista, o olfato e o gosto se registram em alguma parte, e depois de certo tempo o bebê pode criar algo muito parecido ao peito que a mãe lhe oferece. Mil vezes antes do desmame é possível dar ao bebê este contacto particular com a realidade externa através de uma mulher, a mãe. Mil vezes existiu o sentimento de que o desejado foi criado para descobrir logo que estava ali. A partir disto se desenvolve a crença de que o mundo pode conter o que alguém deseja ou necessita, com o resultado de que o bebê abraça esperanças no sentido de que há uma relação viva entre a realidade interna e a externa, entre a criatividade primária inata e o mundo em geral compartilhado por todos."

Assim continua o autor mostrando que uma alimentação bem realizada constitui parte essencial da educação do filho.

A criança passa assim, segundo Winnicott, da idéia de necessidade à de desejo. Há um "processo de crescimento, uma aceitação da realidade externa, com o conseqüente

debilitamento do imperativo instintivo”.

“A mãe se entregou inteira à criança. Colocou-se em suas mãos. Porém, essa criança começa a estar em condições de abandonar a dependência das primeiras etapas, quando nesse momento é o ambiente que deve adaptar-se.”

Parece-nos ainda oportuno citar o seguinte trecho de Winnicott: “Não há nada que estabeleça em forma tão clara e satisfatória a concepção que o bebê tem da mãe como ser humano total como as boas experiências durante a excitação, com gratificação e satisfação. À medida que o bebê vai conhecendo a mãe como um ser humano total, começa a contar com uma técnica para dar-lhe algo em troca do que recebe. O bebê se converte assim em um ser humano total também, com capacidade para suportar o momento de preocupação, durante o qual algo se deve, porém ainda não se pagou. Aqui se origina o sentimento de culpa, assim como a capacidade do bebê para experimentar tristeza se a mãe ainda está longe. Se uma mãe alcança esse duplo resultado em sua relação com o bebê, ao restabelecer uma lactância satisfatória . . . então o desenvolvimento emocional do bebê avança para o desenvolvimento sã.”

Procura o autor mostrar a importância da atitude total da mãe. Esta relação mãe-filho visa não só à saúde, como proporciona condições para experiências mais ricas e conseqüentemente uma personalidade bem dotada.

Pela concepção ortodoxa psicanalítica, a criança recém-nascida não tem Ego. Seu Ego se diferenciará somente sob a influência do meio exterior. Não tem consciência do mundo exterior e suas experiências se limitam pouco mais que às sensações de prazer e desprazer, bem como a mudanças de tensão. E este equilíbrio de tensão é adquirido pelo alimento, pelo calor ou satisfação. A distinção entre o *eu* e o mundo exterior é alcançada pela satisfação e privação cuja experiência é feita junto à mãe.

Para Hartmann, Kris e Loewensteins, a proporção ótima, para a criança manter um grau ótimo de percepção, não ficar prejudicada na percepção da realidade (excesso de satisfação), — nem ficar com um eu fraco (excesso de privação) — é uma grande quantidade de satisfação combinada com uma quantidade menor de privação.

À medida que a criança cresce, a pura procura de prazer é gradualmente substituída pelo princípio da realidade.

Se a criança é abandonada por sua mãe no curso do segundo ano, mais dificilmente aceitará uma figura substitutiva. Nessa idade, reagirá energeticamente atravessando um estado de angústia e depressão aguda. E o nível desta estará tanto mais acentuado quanto maior tenha sido a relação com a mãe e seu amor.

É o amor de mãe o principal elemento para a criança desenvolver sua capacidade de amor e cólera. Os que não desenvolvem nem o

amor nem a cólera tornam-se apáticos, amorfos, indiferentes, silenciosos. É a época do controle dos esfínteres, para o que é necessário que a criança experimente emoções de amor, de ligar-se afetivamente e também de detestar, lutar.

É na faixa de 1 a 3 anos que a criança adquire a capacidade de andar, falar, pensar, controlar os esfínteres e paralelamente a estas desenvolve uma série de atitudes interpessoais.

270

Este período é considerado pelos analistas ortodoxos por duas tendências: expulsiva e retentiva. A primeira se exprime pela tendência fisiológica da excreção, que serve também a fins agressivos e reflete um desafio aos pais que insistem sobre a educação à limpeza. Erikson fala em novas modalidades sociais, colocando acento sobre a ação de "deixar ir" e "reter". Para Erikson as dificuldades na esfera anal-uretral podem conduzir a toda uma variedade de conflitos nesta própria zona (espasmo do reto ou do cólon), no sistema muscular (flacidez e rigidez), nos fantasmas obsessivos (medo paranóico de substâncias hostis no interior do corpo) e na esfera social (tentativas de controlar o meio por uma sistematização compulsiva). Para Erikson, da mesma forma que "o sentimento fundamental de confiança" oposto ao "sentimento fundamental de maldade" constituía o conflito central do estado oral, no estado anal, o conflito se joga entre "autonomia" de um lado, e a "vergonha" e a "dúvida" por outro.

Nessa faixa de idade podem aparecer os mecanismos de "negação por palavras e atos", segundo Anna Freud, e "a validação consensual", segundo Sullivan — um processo pelo qual o indivíduo ensaia corrigir suas deformações paratáxicas avaliando seus próprios pensamentos e seus próprios sentimentos em relação àqueles dos outros.

Como se percebe, se faltarem as boas condições dos primeiros meses de vida, as relações desta fase já podem apresentar problemas, como: ter medo de defecar, dificuldade de falar e no auge: extrema apatia. De acordo com Erikson, "o desenvolvimento do sistema muscular que se verifica nesta fase dá à criança um poder muito maior sobre o meio ambiente, pela capacidade de alcançar e sair, de lançar e empurrar, de apropriar-se de coisas e mantê-las a certa distância; é uma etapa de luta pela autonomia".

Todas as tendências aparentemente contraditórias se incluem na fórmula dos modos retentivo-eliminatórios. A mãe sabe como ternamente ela a abraça e logo a rejeita, acumula coisas e logo se livra delas.

Aqui o amor materno torna-se necessário para levar a criança a ir controlando gradualmente seus intestinos e outras funções ambivalentes através de sua livre eleição e vontade.

Se a criança se torna impotente em seu próprio corpo, fora ela se vê obrigada a buscar satisfação e controle através de uma regressão

ou de um falso progresso. Volta a succionar, agora, o dedo, ou se torna hostil e intrusa e utilizará as fezes como arma de ataque.

Aos 3 a 4 anos, quanto mais tenha estado ligado à mãe mais conseguirá superar a perda desta.

Nesta idade, se a separação da mãe é total e abrupta, a criança reage, segundo Sarkisoff, como se fora abandonada voluntariamente e desenvolve grande raiva.

Todavia se sua relação com a mãe não lhe permitia expressar sua raiva, vai ter dificuldade de desembaraçar-se da hostilidade e poderá vir a se transformar com o tempo em um adulto amargo, reivindicador, insatisfeito.

Se a separação não é total, se o amor é prejudicado pela ansiedade da mãe, para Sarkisoff, a mãe é consciente de tal insuficiência e se sente impulsionada a compensá-la testemunhando-lhe um aparente excesso de afeição e ternura.

Esta idade de 3 a 4 anos é caracterizada pelo estado fálico do desenvolvimento psicosexual e pelo modo que Erikson chama de intrusivo, ou seja, intrusão no corpo de outro por um ataque físico, intrusão no ouvido e espírito de outra pessoa pelos discursos agressivos, intrusão no espaço por uma locomoção vigorosa; e intrusão no desconhecido por uma curiosidade devorante.

É nessa fase que a criança aprende as condições preliminares para a

iniciativa, para a seleção dos fins e perseverança para alcançá-los (prazer pela conquista e competição).

Conclusões

Concluindo, fazemos menção à posição de A. Quijada, que divide seu trabalho sobre carência afetiva focalizando três aspectos: recém-nascido, lactante e *pré-escolar*. Isto porque, segundo mostra, as frustrações precoces ou carências afetivas não só aparecem no recém-nascido e no lactante, mas vão-se complicando no curso posterior do desenvolvimento da criança. E, conforme mostra ainda o autor, quanto menos intensas e menos prolongadas tenham sido as frustrações afetivas mais simples de serem modificadas e de fácil acesso ao especialista para removê-las.

271

As manifestações psicogênicas podem ser observadas no escolar, no adolescente ou só mais tarde no adulto.

Como fomos deixando claro ao longo do nosso trabalho, o assunto "carência afetiva" pode ser estudado sob o aspecto evolutivo e dinâmico da criança e ainda sob o tipo ou modo de frustração do meio que atinge a criança.

Sintetizando diremos que a frustração da criança pode ser por:

I — ausência total dos pais (morte, ausência relativa (insuficiente: há afastamentos temporários, mas prolongados; interrompido: crianças hospitalizadas ou separadas de

um dos pais enfermos ou em viagem; fracionada: vivida por crianças transplantadas a meios diferentes);

II — por tipo de afeto recebido. Por abandono manifesto e abandono encoberto: a) o primeiro diz respeito ao citado inicialmente no nosso trabalho: crianças não desejadas antes de serem geradas; b) o segundo reflete situações que podem ocorrer depois do nascimento, que Recamier descreve como segue:

- 272
- Ternura reprimida por parte da mãe insegura e imatura: por enfermidades contagiosas ou por obstáculos materiais;
 - Ternura inconscientemente reprimida: a mãe se defende ante relações com seu filho que lhe podem produzir erotismo;
 - Tolerância indiferente: a criança é tratada como uma coisa, como um hóspede inoportuno;
 - Meticulosidade distante e fria: quase sempre são os pais escrupulosos e irrepováveis nos cuidados materiais, porém distantes e frios;
 - Negligência: pais frustrados amorosa e materialmente;
 - Os cuidados anônimos: em hospitais, instituições assistenciais.

Assim, quer a frustração seja causada por ausência ou presença inadequada dos pais e quer pelo tipo de afeto que lhe é dado, a criança sofrerá um desvio em seu desenvol-

vimento emocional e conseqüentemente na própria estruturação de sua personalidade.

Acreditamos tratar-se de um tipo de dificuldade particularmente acentuado em nossa cultura e em nosso século, dadas as condições sociais em que se desenvolve a vida contemporânea.

Comprovação experimental

Para ilustrarmos — através de um levantamento objetivo — o que acabamos de expor, tomaremos como ponto de partida a posição já citada de A. Quijada para o qual as manifestações de carência afetiva podem ser observadas não apenas na criança, mas também no escolar, no adolescente e mais tarde no adulto.

São essas manifestações que procuraremos evidenciar através de uma pesquisa realizada em 33 adolescentes de meio desfavorecido para os quais foram precários todos os componentes da afetividade, desde a alimentação e o teto até os integrantes do meio familiar.

Esses 33 adolescentes de 14 anos, cursam ainda a escola primária distribuindo-se por todos os níveis. O normal em nosso meio é o jovem de 14 anos já ter alcançado a 4.^a série ginásial. Pelas leis estaduais do Rio de Janeiro encontram-se na faixa de sair compulsoriamente da escola primária diurna.

Submetidos a diagnóstico, revelaram uma série de características,

peculiares à problemática que acabamos de expor.

Deste diagnóstico destacaremos propositalmente os resultados do Teste Z de H. Zulliger, por serem em nosso entender altamente elucidativos.

Os pontos essenciais que podemos inferir da apreciação desse grupo, revelaram que esses jovens através de suas vivências apresentam feições que os diferenciam bastante da maioria dos demais adolescentes de sua idade.

É característica geral da adolescência uma impetuosidade emotiva ainda que se manifeste por vezes inibida. Todavia entre esses jovens foi constatado mais coarctação do que inibição. As emoções parecem bloqueadas na fonte, impedidas parcialmente de se originarem, mais do que impedidas de se descarregarem.

Assim é que sobre 33 casos obtivemos:

- 6 coarctadas na dupla-fórmula vivencial (de Rorschach e de Klopfer).
- 13 coarctadas na fórmula vivencial original de Rorschach.
- Em contraposição a essas fórmulas somente 4 denotam situação conflitiva.
- Poucos indícios de inibição propriamente dita.

Em confirmação deste dado, podemos observar que a percentagem

de FM* é elevada no grupo, dando média de 74.

Observamos que o grupo revela mais introversão do que extratensão.

Apareceram no grupo:

- 2 casos de extratensão patente constitucional e atual, e mais
- 3 casos de extratensão pouco definida ou conflitiva.

Todavia, note-se, 13 casos revelaram *disposição constitucional extratensiva*.

- 5 introversivos definidos, e mais
- 6 introversivos conflitivos ou pouco definidos.

No plano constitucional 13 revelaram *disposição introversiva*.

Há número igual (13) de potencialidades para responder ao mundo interior e ao mundo exterior. Verifica-se contudo que essas potencialidades, quando extratensivas, só conseguem excepcionalmente evoluir.

De qualquer modo, como já foi dito, os coarctados predominam.

Decorre uma outra importante característica do grupo ligado ao

* Os símbolos utilizados FM,m,G,F,C*, correspondem à codificação de B. Klopfer para classificação e levantamento das respostas no teste de Ro aqui entendido seu uso ao teste de Zulliger. Seu sentido é específico e utilizado por especialistas nos mesmos. Envolve abrangentemente sentidos como: forma, movimento, tipo de percepção etc.

coarctamento: *bloqueio relativo da vida afetiva*.

Embora tratando-se de adolescentes, o número de respostas cromáticas é baixíssimo e o que é mais significativo, quando tais respostas aparecem associam-se a:

- a) vivências traumáticas ou disfóricas;
- b) tentativas de evasão esquizotímica.

Alguns exemplos ilustrarão esses fatos.

274

Exemplo do caso a:

Um protocolo apresentou "bichos de pelo marrom" (II) associado a "homens de roupa preta" (III).

Em outro protocolo encontramos "terra marrom" (II) e "sangue talhado" (I).

Noutro, ainda: "boca" e "máscara", na Gs da III.

Noutro ainda "folha comida por lagartos" (II).

Exemplo do caso b:

"Coração, porque já vi em filmes" (II).

"Coração, porque estudei e a professora explicou" (II).

"Pinturas".

Note-se que foram estas as respostas cromáticas obtidas, devendo-se apenas acrescentar poucas outras, como "pulmões" e "capim" (II).

Observamos, portanto, que frente a uma solicitação afetiva aparece uma descarga impulsiva, traumaticamente dinamizada, ou há busca de refúgio num alheamento esquizotímico, ou ainda, na maioria dos casos, há retraimento, coarctação da vida afetiva.

Tal fato nos leva a perguntar, qual será então o escoamento das emoções? Prescindindo da consideração inicial de que estas sejam realmente coarctadas em sua maioria, notamos que as que conseguem eludir este coarctamento tomam mais facilmente o caminho da fantasia do que da descarga.

Isto nos leva necessariamente a uma apreciação dessas fantasias, principalmente através das cinestésias. Mais uma característica imprevisível manifestou-se, apesar do primarismo do grupo: encontramos relativa maturidade. De fato, as respostas de movimento humano superam o somatório das demais cinestésias, conforme abaixo:

21-R-de movimento humano

17-R-de movimento animal

3-R-de movimento inanimado,

logo: 21 M 20 FM + m, o que implica relativa estabilização das pulsões, o que não é comum aos 14 anos de idade.

Antes de concluirmos algo a este respeito, parece interessante uma análise mais cuidadosa dessas fantasias.

Vamos inicialmente observar as fantasias decorrentes de pulsões não estabilizadas (FM) ou frus-

tradas (m): poderíamos agrupá-las em 7 situações específicas, conforme o quadro que segue.

ATITUDE	N.º de casos	Conteúdo e Situação
Afetiva.....	3	animais encontrando-se, ou aproximando-se
Agressiva.....	2	briga
Evasiva.....	4	animais voando e correndo
Retraída.....	1	animal recolhido
Inativa.....	1	animal deitado
Conflitiva.....	1	um objeto que abre e fecha
Frustradora...	2	bonecos dançando e carregando

No que toca às fantasias decorrentes de pulsões estabilizadas (M), elas se apresentam fundamentalmente em três situações:

ATITUDE	N.º de casos	Conteúdo e Situação
Neutra.....	8	movimento tensional
Cooperativa...	7	movimento lúdico ou produtivo
Agressiva.....	1	movimento litigioso
Dissimulante...	5	seres mascarados

No que toca à identificação, convém notar que a identificação com o homem adulto aparece 6 vezes contra 4 de crianças, 8 de pessoas indefinidas, 5 de palhaços e 4 de bonecos desumanizados.

Antes de tirarmos uma conclusão mais geral, notamos desde logo a

escassa elaboração de fantasias agressivas, o que nos permite supor certa facilidade de descarga. Nos adolescentes que mais reprimem suas emoções agressivas, as fantasias agressivas são frequentes e conflitivas, tais como os choques ao vermelho; mas neste grupo apenas em dois protocolos aparecem o choque ao vermelho.

O dado fundamental parece-nos certa adesão a uma realidade objetiva concreta, embora primária já neste plano de fantasias, o que parece confirmado por três dados fundamentais:

1) $M > FM$

2) Relação G: $M=64:22$, desviada para a esquerda, denotando pouco devaneio (apesar de haver mais M do que FM).

3) Tipo de percepção voltado ao concreto, conforme abaixo:

G = 56-23%

D - 136-55%

d - 25-10%

s - 30-12%

Daqui decorre a conclusão de que se trata de jovens que, a apesar de suas sérias limitações intelectuais, culturais e sociais, revelam uma adesão aos aspectos concretos da realidade, já própria do adulto, embora se trate de um tipo de adulto algo rude e primário.

Neste último sentido, o que é bastante significativo é o baixo nível de adequação formal das respostas, que gira em torno de 70%

para formas puras e 74% para formas extensas, apesar da enorme benevolência no julgamento e da adoção do critério tolerante de atribuir meio ponto a todas as formas imprecisas.

Nota-se, outrossim, uma forte estereotipia, caracterizada pelas 129 respostas de conteúdo animal das quais 13 são imprecisas, 20 relacionadas com borboletas, seguindo-se 36 animais.

276 É significativo notar o destaque de animais domésticos, alguns até pouco comuns como o coelho (det. lat. III), que aparece em 6 protocolos, a vaca e o porco (3 protocolos), além da ovelha, cabrito, galinha etc.

Não deixam de aparecer também os animais habituais: aranhas, morcegos, caranguejos, peixes, camarões, lagostas, formigas, pássaros, lagartos etc.

Poderíamos inferir daqui duas hipóteses: primeiro, este tipo de conteúdo animal doméstico poderia se reportar a uma vivência cultural (criação desses animais); segundo, que isto possa refletir uma necessidade alimentar insatisfeita que impede a elaboração de fantasias de mais alto nível.

Assim como os adolescentes normalmente poderiam elaborar fantasias de templos, jardins, castelos etc., por já terem superado exigências mais arcaicas como as da fome, neste grupo, as fantasias alimentares desempenhariam papel prioritário, segundo o critério da motivação mais urgente elaborado por H. Maslow. Fantasias que encobrem situações arcaicas afetivas.

Esta pressão motivacional aliada aos escassos recursos de estimulação intelectual e cultural poderia ser uma das causas que impedem o desenvolvimento e a expansão de uma capacidade intelectual: pouca experiência vital, com emoções coarctadas pela imperiosidade das exigências afetivas primordiais insatisfeitas, decorrendo daqui personalidades fracamente desenvolvidas num sentido de dinamização perceptual, intelectual e cristalizadas num condicionamento de vivências estereotipadas e primárias.

Nas páginas que seguem, estão arroladas as respostas cinestésicas, cromáticas e acromáticas, bem como um quadro sinóptico dos conteúdos animais.

M

- 24— (1) parecem duas pessoas
(2) parecem duas crianças
- 109— (1) parece uma pessoa
- 278— (1) 2 bonecas dançando uma valsa
- 287— (1) 2 homens brigando
- 298— (1) 2 meninos puxando um negócio, um do lado do outro
- 304— (1) 2 pessoas viradas uma para outra, por causa do rosto
(2) 2 garotos por causa das pernas, um vindo para cada lado
- 372— (1) 2 pessoas
(2) parece um palhaço
- 393— (1) parece um homem muito gordo, de costas, os pés de cada lado, o pulmão
(2) 2 pessoas (mascaradas) por causa da cabeça e o braço
- 397— (1) 2 pessoas (assim, um de frente para o outro)
(2) 2 palhaços (pelo jeito aqui)

437— (1) parecem palhacinhos
(1) 2 homens, com a borboleta. Estão em pé, carregando a borboleta. Estão no chão

440— (1) homem (nariz, boca; em pé)

(2) homens também, parecem mais palhaços com máscaras; (em pé)

441— (1) parecem dois homens... aqui, os cabelos; os dedos, a perna, a boca ... está um olhando para o outro; com a mão para trás; de roupa preta; está com uma touca; estão segurando a borboleta

444— (1) 2 pessoas segurando alguma coisa, 1 borboleta, né? (estão correndo) 2 pessoas por causa do pé, mão)

445— (1) 2 meninos (estão brincando); são irmãos; porque são crianças; brincando de correr

446— (1) parecem 2 palhaços; (por causa da roupa) estão de frente

FM

298— (1) parecem 2 escorpiões (por causa do feitio) caminhando

(2) 2 coelhinhos (porf. parecem pés, as manchinhas; andando)

304— (1) 2 cabritos

(2) parecem 2 peixes (porf. é igual, um de cada lado, de frente)

360— (1) parece um bicho que anda no chão, que dá em planta, todo encolhidinho

390— (1) 1 borboleta (com as 2 perninhas acima) está aberta; quando fechar e estiver voando, aí parecerá borboleta

392— (1) parece uma borboleta voando perto (por causa da asa)

393— (1) dois peixes sem cabeça, se encontrando (por causa do rabo e pernas)

399— (1) 1 animal, um macaco (por causa dos olhos, de frente para cá)

440— (1) tem jeito de barata, por causa da cabeça, desta parte. É barata sem asas (deitada)

441— (1) 2 bichos brigando, porf. estão dando cabeçada

443— (1) 1 gato brigando com um leão, porque tem 1 filhotinho do gato aqui em cima; cada 1 virado para um lado

444— (1) 2 coelhos, correndo, por causa da orelha

445— (1) 1 aranha, por causa das pernas; está em pé; a cauda dela; as costas; as vistas

(2) 2 lagartas são iguais; estão caminhando para se encontrar

446— (1) 1 borboleta, por causa das asas; voando

(2) 2 coelhos, porf. parece; estão de frente

m

285— (1) parecem 2 bonequinhos, carregando isso aqui que parece que é uma formiguinha; pelo jeito

287— (1) um escorredor de pratos, porque está assim; pode abrir e fechar (x)

278— (1) dois bonecos dançando valsa.

FC

91 — Estômago... F í g a d o... Pulmão... Espinha

285 — Um coração; "nos filmes já vi"

300 — duas folhas, comidas pelos lagartos

390 — uma máscara, boca, língua, orelhas, braços, "negócio de prender" a máscara

393 — as partes mais avermelhadas, as partes de um pulmão, porque é igualzinho

441 — dois bichos... aqui é marrom

445 — duas pinturas, por causa da cor da tinta, tinta está separada

436 — um coração, porque estudei corpo humano e a professora explicou

C

88 — parece sangue

109 — parece terra

441 — aqui é capim, porque é verde

278

FC'

441 — parece dois homens de roupa preta

C'F

402 — parece uma parte do intestino que nós não aproveitamos (quando a gente vai ao banheiro); as tintas... porque é preto.

C'

109 — parece sangue, porque é escuro e parece talhado

Fc

93—(I) parece um porco, porque tem cabeça, pernas, rabo, orelhas, e por causa dos pelos, do pescoço...

287—(I) parece uma folha de árvore porque parece seca

(2) tem jeito de bonequinho de veludo, porque tem umas dobras como veludo

(3) parece uma estátua, por causa disso "extremidade"

(4) pode ser uma estátua também, por causa disso "as extremidades". Está de máscara?

298—(I) parece um sapo, quando matam e abrem ao meio, pelo jeito

300—(I) duas folhas comidas pelos lagartos, por causa dos lagartos

393—(I) um macaco, porque é peludo e as mãos ficam assim "retaladas" e os pés

440—(I) um morcego por causa dos olhos, o jeito também é de morcego; aberto ao meio, uma parte para lá e uma para cá; porque morcego parece com um rato; eu olhei e achei

441—(I) corpo de um bicho, porque é igual, está espalhado

(2) dois bichos brigando; aqui marrom é a pele dele

443—(I) um cachorro, por causa dos olhos e da boca; aberto; o rabo, a orelha, nariz, o couro dele...

444—(I) folha, porque quando a lagarta come fica assim; está cortada

(2) uma flor murchando, porque quando murcha os pedaços torram, os outros tiram pedaços; despedaçada

eF

390—(I) raiz, porque tem uns nenúncios aqui e parece que foi cortada da árvore; do outro lado a mesma coisa

397—(I) ovelha, porque em volta seria lã; está cercaçada de lã, aqui

399—(I) um pulmão, por causa dos pedacinhos; de frente para cá (gesto de textura)

c

109—(I) parece sangue... parece talhado

(I) parece terra

Conteúdos animais	
1) Borboleta	20
2) Bicho	13
3) Aranha	9
4) Peixe	8
5) Morcego	8
6) Lagarto	6
7) Coelho	6
8) Caranguejo	6
9) Pássaro	5
10) Lagosta	4
11) Porco	3
12) Formiga	3
13) Barata	3
14) Sapo	3
15) Rato	2
16) Siri	2
17) Gavião	2
18) Águia	2
19) Jacaré	2
20) Camarão	2
21) Gato	2
22) Macaco	2
23) Tatu	1
24) Abelha	1
25) Mosca	1
26) Galinha	1
27) Boi	1
28) Urso	1
29) Polvo	1
30) Escorpião	1
31) Cabrito	1
32) Pato	1
33) Tamanduá	1
34) Ovelha	1
35) Cachorro	1
36) Vaca	1
37) Lacreia	1
38) Cobra	1
Total: 129 R.	

Bibliografia

BLUM, G. S. — *Les Théories Psychanalytiques de la Personnalité* — Ed. Presses Univ. de France, 1955.

BOWLBY, J. — Os Cuidados Maternos e a Saúde Mental — *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, ano VI n. 4 — 1960 p. 681.

ERIKSON, E. H. — *Infancia y Sociedad* — Ed. Hormé, 1970.

QUIJADA, H. — Síndrome de Carencia Afetiva — *Revista Venezolana de Sanidad y Asistencia Social*, Vol. XXX junio 1965 n. 2 pag. 227.

REGAMIER, P. C. — Etude Clinique des Frustrations Précoces. — *Revue Française de Psychanalyse*, T. XVII, n. 3-4, 1953.

SARKISSOFF, J. — Carencia de Amor Maternal sus Repercusiones en el Desarrollo Afectivo del Niño — *Revista de Psicología General y Aplicado*, Vol. XI, n. 37, 1956 p. 39.

SOULÉ, M. — Psychopathologie du jeune enfant — *Bulletin de Psychologie*, 271 XXI 20-21 — 1968 p. 1218.

SPITZ, R. A. — *El Primer Año de Vida del Niño* — Ed. Aguillar, 158.

SPITZ, R. A. — *No y Sí* — Ed. Hormé, 1966.

WINNICOTT, D. W. — *El Niño y el Mundo Externo* — Ed. Hormé, 1965,

Carência emocional e distúrbio mental

O Estudo da criança emocionalmente carente e sua família envolve uma discussão pormenorizada da dinâmica das relações familiares, dos elementos fundamentais desta dinâmica e do papel da criança como um destes elementos.

É bastante divulgado e conhecido o fato de que a carência emocional — nos seus diversos graus — provoca sempre algum nível de distúrbio mental. Neste trabalho, no entanto, desejamos, em princípio, fundamentar esta afirmação, tão divulgada, mas tão pouco explicada.

No início do seu desenvolvimento, a criança vive a realidade de modo confuso e indiscriminado, não possuindo aparato físico ou mental para distinguir os estímulos externos de suas próprias necessida-

des internas, a satisfação física da satisfação emocional, enfim, para fazer a discriminação entre ela própria e o mundo, e entre as diversas áreas de sua própria pessoa.

A esta situação inicial caótica se segue o início da discriminação em nível psicológico, que obedece a modelos físicos. Através da incorporação de elementos externos (o seio que é introduzido na boca e sacia — modelo físico do mecanismo psicológico de introjeção), e através da expulsão de conteúdos internos para fora (evacuação — modelo físico do mecanismo de projeção), a criança aprende lentamente que existe um “fora” e, por conseguinte, um “dentro”. Em outras palavras, através da introjeção e da projeção, a criança aprende a reconhecer a existência de uma realidade externa que se diferencia da sua realidade interna e, freqüentemente, se opõe à saciação imediata de seus impulsos e desejos.

Inicia-se, assim, a formação do que chamamos de “princípio de reali-

* Psicóloga Clínica; professora de Psicologia do Desenvolvimento e Supervisora do Instituto de Psicologia da PUC, Rio, GB.

dade", que vai lhe dar condições para viver no mundo, acertando os limites impostos pela convivência com as outras pessoas.

Se retornarmos aos dois mecanismos básicos que vão ser a base da construção do princípio de realidade, veremos que não é por acaso que ambos — introjeção e projeção — obedecem a modelos físicos. De fato, no início do desenvolvimento, os fenômenos físicos e psicológicos estão de tal forma interligados que é impossível uma distinção precisa entre eles, a não ser em nível teórico abstrato. Para a criança, tudo é vivido de modo inseparável e desta forma a sociedade física se confunde com a sociedade emocional. Assim sendo, cuidados físicos vão significar, para a criança, amor, bem como amor vai significar cuidados físicos; os dois elementos unidos de tal forma que a falta de um significará obrigatoriamente a falta do outro. De fato, se pensarmos em termos concretos, é impossível cuidar adequadamente de uma criança "adivinhar" suas necessidades e satisfazê-las, sem amá-la, da mesma forma que é impossível amar sem que haja o impulso imediato de assumir os cuidados físicos que garantem o bem-estar da criança.

Nesse contexto se colocaria o primeiro nível de carência, a carência total, da criança que não é amada nem saciada, e que, obrigatoriamente, morre de fome, de frio e de falta de amor.

Em outros níveis, menos drásticos, mas igualmente dramáticos, teremos as carências parciais: carência de cuidados ou carência de afeto, que resultarão em quadros varia-

dos de distúrbios psíquicos. René Spitz expõe detalhadamente os vários quadros de reações psicótóxicas — asma, coprofagia, dermatite, cólicas, vômitos, coma, hiper-motilidade — que encontrou como conseqüências de diversos níveis de rejeição materna, ou seja, carência de amor e cuidados. Por outro lado, descreve os quadros mais sérios de privação materna por afastamento, morte ou hospitalização, que abrangem a depressão anaclítica (síndrome de privação parcial, que envolve retardo da aprendizagem, declínio de peso, recusa de contato, tendência a contrair doenças e rigidez facial) e o marasmo (síndrome de privação total, que envolve um retardo mental que leva à idiotia, passividade total, espasmos motores, resistência física diminuída, total desligamento da realidade; este quadro muitas vezes termina na morte da criança).

Chamamos a atenção para o fato de que mesmo nos casos de privação materna total (separação da mãe, no 1.º ano de vida, depois de relações mãe-filho ruins), a carência da criança não poderia ser considerada total, uma vez que havia enfermeiras, parentes etc., que cuidavam dela. E mesmo assim 37% das crianças observadas por Spitz morreram. Ou seja, ao que parece, a morte sobreveio da combinação de uma carência anterior (falta de amor) com a ausência física da mãe (falta de amor e cuidados). Assim sendo, o afeto e os bons tratos que recebiam depois seriam sempre insuficientes para sanar tanta falta, tantas necessidades não satisfeitas.

Menos discutida, porém não menos dramática para a criança, é a

carência do pai. Se retornarmos ao desenvolvimento inicial da criança, veremos que todo o processo inicial de conhecimento e adaptação à realidade é feito através da mãe. Esta seria como o "eu" adulto da criança, encarregando-se de atividades indispensáveis à sua sobrevivência e que a própria criança é incapaz de desempenhar. Portanto, o atendimento pronto das necessidades vitais do filho depende da capacidade de a mãe "adivinhar" o de que ele precisa, distinguir um choro de dor de um choro de fome ou de um mero choro de descarga de tensão. Além de "adivinhar", a mãe aplaca as necessidades recebendo as ansiedades de sua criança e atuando para minimizá-las. A este processo, que faz com que uma mãe seja capaz de reconhecer o choro de seu filho recém-nascido no meio de choro de outras crianças, embora esta distinção seja inacessível aos mais perfeitos aparelhos de discriminação de sons,¹ Bion chamou de "capacidade de revêrie" colocando-o como condição básica dos primórdios de uma vida mental sadia.

No entanto, se por um lado esta integração mãe-filho é condição fundamental de sanidade, por outro, o não rompimento deste binômio, a que Spitz chamou de diáde, fecha-os num círculo vicioso, numa relação a dois, estéril e limitada. A criança, tendo a mãe como uma continuação de si própria, não terá condição de formar uma identidade pessoal, de desen-

volver um conhecimento de si como pessoa separada e independente.

Este segundo nascimento, ou seja, o rompimento da relação simbiótica mãe-filho, é desencadeado pela presença de um terceiro — o pai. Numa relação conjugal equilibrada, o pai estará presente desde o início, não só fisicamente, mas como figura amorosa para a mãe, que dividirá desta forma seus carinhos e suas satisfações afetivas, impedindo-se de ficar presa à situação simbiótica, na qual o filho seria a única fonte de satisfações. Para outro lado, o pai é também o introdutor de normas e padrões de um convívio social, numa relação não social como a diáde mãe-filho, em que os dois são como um só. Assim sendo, na realidade o pai introduz dois elementos novos na vida da criança: 1) sua própria pessoa como fonte de gratificações para a criança e como um terceiro que divide as atenções maternas, e 2) sua função de pai como portador de normas sociais de convívio.

Desse modo, a carência do pai ou da função de pai reduz o binômio mãe-filho a uma "follie à deux", a uma situação de dependência e indiferenciação estéril e enlouquecedora.

Evidentemente, a simbiose poderá ser rompida, mesmo na situação de ausência física do pai (por exemplo, mãe viúva), na medida em que a mulher tenha dentro de si, bem discriminada, a função paterna e, sem tentar substituí-la ou desempenhá-la, possa transmitir isto ao filho como uma função

¹ WASZ — HOCKERT, e col. — *El Llanto en el Lactante*, Barcelona, Ed. Científica Médica, 1970, p. 48.

pertencente a um terceiro, fisicamente ausente, mas presente na relação.

Nossa exposição até agora tratou dos níveis de carência mais regressivos e profundos. No entanto, as necessidades emocionais de uma pessoa não se esgotam nos primeiros anos de vida. Do mesmo modo que precisa de amor e cuidados totais quando bebê, uma criança precisará, à medida que cresce, de um favorecimento adequado às suas necessidades de expansão motora, de compreensão frente a suas curiosidades e explorações sexuais, de estimulação de seu intelecto em desenvolvimento, de possibilidades de convívio com outras crianças para uma boa adaptação social, enfim, da assistência às necessidades correspondentes a cada faixa etária. Esta assistência, em condições normais é automaticamente fornecida pelos pais que, independentemente de conhecimentos psicológicos, sentem as demandas dos filhos e a elas respondem.

Há, entretanto, um tipo de necessidade que, por suas características ambíguas, se torna muitas vezes difícil de ser satisfeita: a necessidade de receber limites. A ambivalência — sentimentos contraditórios pelo mesmo objeto — é uma característica básica do ser humano. No entanto, embora a reconheçamos facilmente em nós mesmos, tendemos a rotular os sentimentos das crianças em termos absolutos: a criança *quer* alguma coisa, ou *gosta* de alguma coisa, sem admitirmos a possibilidade de que *não queria* ou *não gosta* ao mesmo tempo. Da capacidade de reconhecer a ambiva-

lência da criança e, conseqüentemente, de buscar as necessidades que verdadeiramente precisam ser satisfeitas, surge a falta de limites, a dificuldade de dizer não.

A realidade externa, o mundo é uma fonte inevitável de frustrações: entre a emergência de qualquer necessidade humana e sua satisfação existe, no mínimo, um tempo indispensável à busca dos meios para esta satisfação. Por exemplo, entre a sensação de fome do bebê e a saciedade, existe o tempo necessário para que a mãe tome conhecimento da fome e busque os meios para aplacá-la. A necessidade de tolerar a frustração do tempo de espera estimula o desenvolvimento da fantasia e do pensamento como substitutos da gratificação imediata. Portanto, esta frustração inevitável vai ser a matriz da capacidade de pensar.

À medida que a pessoa se desenvolve e que passa a viver num contexto mais complexo de normas sociais e de convívio, as frustrações se acumulam e se tornam mais complexas de normas sociais e de convívio, as frustrações se acumulam e se tornam mais complexas, sutis. Porém, naturalmente, à medida que o homem abre mão do desejo onipotente de saciação imediata e incondicional, ganha em contrapartida, todas as vantagens do convívio social.

Em outras palavras, o estado de não frustração só existiria, em termos ideais, na vida intra-uterina. Mas, apesar disto, a dificuldade de dizer "não" e de frustrar pedidos e desejos descabidos é uma das mais dramáticas nas relações pais-filhos. Podemos observar, no en-

tanto, que quanto mais autêntica, tranqüila e satisfatória seja esta relação, tanto mais segurança terão os pais para dizer *não*. Na verdade, quando sentem que dão o suficiente, que amam e cuidam dos filhos, a oposição a pedidos inadequados é automática e sem culpa. No entanto, se há um sentimento subjacente de rejeição, toda solicitação da parte da criança será vivida como uma acusação e portanto despertará culpa, sendo difícil recusar-lhe o que pede.

284 A "criança cheia de vontades", "mimada" e "sem limites", na realidade não passa assim de um mito, que esconde uma forte rejeição parental supercompensada por um atendimento indiscriminado a qualquer desejo. Da parte da criança, este atendimento total e arbitrário é ouvido como falta de amor — "me dão tudo, mesmo que me seja prejudicial" — e gera novas solicitações absurdas que visam serem contrariadas — ou seja, visam a uma prova de amor dos pais. Surge, assim, um círculo vicioso de pedidos, absurdos, concessões igualmente absurdas, e um sentimento de carência cada vez mais acentuado.

Neste caso particular, de carência de limites, podemos observar um outro aspecto de carência emocional. É bem verdade que as relações familiares insuficientes ou inadequadas geram crianças emocionalmente carentes, mas é igualmente verdade que crianças carentes geram no ambiente familiar um clima de culpa, superproteção e rejeição camuflada, que em geral dificulta ainda mais

o relacionamento dos pais com ela. É como se os sintomas de sua carência constituíssem para os pais uma acusação constante e renovada — daí ser necessário se aplacarem não dando limites à criança, mas daí também ser cada vez mais difícil ou impossível amar esta criança cujos menores gestos e atitudes os acusam. Forma-se então um círculo vicioso de desamor, carência e culpa, em geral tão doloroso para os pais quanto para a criança.

Esta passa a ser vivida como o sintoma eminente das dificuldades da família, o sinal óbvio de que naquela casa algo não vai bem. Pichon-Rivière chama a atenção para a função do doente mental na família, mostrando como este concentra em si toda a problemática familiar e a dramatiza na sua doença. Ao mesmo tempo, através da doença óbvia de um dos membros, toda a família se sente sadia. É como se esta pessoa adoecesse por todas, já que os problemas mentais se originam e se refletem no seio da família, e ao mesmo tempo todas pudessem dizer: "O doente é ele e não eu."

No caso da criança carenciada, o mesmo processo se dá: sua carência e os distúrbios de personalidade conseqüentes, dramatizam o desamor da família, a incapacidade de dar, o cerceamento dos afetos, a predominância do ódio como emoção básica entre aquelas pessoas. No entanto, já que os sintomas da criança carente servem também para que, comparativamente, os outros membros da família se sintam isentos de problemas ("o carente é

ele, o doente é ele”), torna-se muito difícil para todos quebrar este círculo vicioso. É como se todos — pais e irmãos — temessem que, na medida em que o membro doente se recuperasse, diminuindo seus sintomas, a doença se voltasse para eles, e o desamor oculto e dramatizado pela carência daquela criança, aparecesse em aberto, de forma crua e desmascarada. Isto se torna claro nos casos de tratamento psicológico de crianças carentiadas, nos quais é freqüente que a família (se não for submetida a um acompanhamento psicológico paralelo) retire a criança assim que as melhoras se tornam óbvias.

Casos clínicos

Os casos que vamos expor em seguida visam ilustrar de modo concreto as formas básicas de carência emocional que discutimos teoricamente.

Antônio e a carência de amor materno

Trata-se de um menino magro, feio, com aspecto muito descuidado. Iniciou o tratamento — três vezes por semana — aos quatro anos de idade. O motivo da procura da psicóloga era que Antônio “não comia, só tomava Coca-Cola e às vezes um sanduíche”, tinha crise de agressividade, somatizava muito (paralisias, doenças misteriosas etc). Os pais, muito jovens, viviam mal e brigavam constantemente. Nessas ocasiões, o pai batia na mãe e na criança, mesmo que esta não tivesse feito nada. Haviam decidido separar-se, quando surgiu uma nova gravidez.

Nessa época os sintomas de Antônio se agravaram e resolveram trazê-lo a uma psicóloga. A mãe era uma jovem apática, de fala infantil, gestos lentos. A criança a irritava e era óbvio seu desamor por ela. Não a cuidava e Antônio estava freqüentemente sujo e mal vestido. Era como se este filho representasse para ela um estorvo, o resultado indesejado de uma união infeliz. Ao mesmo tempo, os sintomas do menino eram uma prova constante de que não era boa mãe e, embora se sentisse incapaz de mudar seu comportamento, não conseguia tolerar a acusação constituída pela doença do filho.

285

No decorrer do tratamento ficou claro como Antônio vivia o desamor da mãe como um abandono total, e mais ainda, como prova de que ele era mau e por isto não merecia ser amado. Não comia por associar — em nível bem regressivo — comida com amor materno, e, já que se sentia carente de um, não podia aceitar o outro. Suas doenças e sintomas, longe de serem uma tentativa de chamar a atenção, eram a dramatização do que ele imaginava que a mãe queria que lhe sucedesse. Como pensava que ela o desejava morto (“era melhor que ele não tivesse nascido”), destruía-se internamente, atacando seu próprio corpo — não só ficava doente, como sofria freqüentes quedas e acidentes.

A vinda de um irmão significou para ele o último golpe de abandono: a mãe daria agora para o outro o que lhe negava, e Antônio se achava numa situação desesperadora ao começar o tratamento.

João e a carência de função paterna

João também iniciou o tratamento aos 4 anos de idade. Era um menino excessivamente gordo (perdeu seis quilos em dois anos de tratamento), muito ligado à mãe e com trejeitos efeminados. Comia cerca de cinco pratos por refeição, defecava de três a quatro vezes por dia. Gostava de se vestir com roupas velhas da mãe, de pintar e usar perucas. Foi trazido para tratamento por tentar "comer" o braço da professora que o impedira de tomar a merenda dos coleguinhas de Jardim de Infância.

286

João não possuía nenhum freio interno aos seus desejos. Além do fato de ter uma família na qual as gratificações primordiais eram de nível oral (pai e mãe obesos, que se agradavam, e agradavam os filhos com comida), João carecia da noção de que ele e a mãe não se constituíam numa só pessoa. Vivía em íntima relação com esta, não tolerando a interferência de terceiros (pai e irmão) e alimentando psicologicamente fantasias de extrema onipotência: ele era a mãe (daí as atividades de travesti), tinha todas as riquezas da mãe, nada lhe faltava. Não tolerava frustrações e reagia a elas de modo violento, como no episódio que determinou sua vinda ao tratamento.

O pai de João é uma pessoa fraca, dominada por seu próprio pai, de quem depende financeiramente, até hoje. Nunca se impôs como marido e pai. Liga-se à esposa numa relação dependente de filho não muito amado e compete com as crianças como se tivesse a idade

delas. Na família de João não existe a função de pai, embora ele tenha um pai biológico que vive com ele, sofre a falta de um pai psicológico, que limite suas relações com a mãe, que lhe permita um rompimento desta simbiose, e enfim que lhe ensine pelo desempenho de suas funções, o que é ser homem e o que é ser uma pessoa com identidade própria.

Carlos e a carência de limites

Este pré-adolescente de 11 anos veio ao tratamento antecedido por diagnósticos graves (jam da esquizofrenia à psicopatia), tendo já passado por uma experiência terapêutica mal sucedida. É um garoto agitado, excitado, intrometido, agressivo, sem qualquer respeito pelos direitos das outras pessoas. Terminara o outro tratamento batendo na psicóloga. É de origem israelita e sua família é bastante ortodoxa na prática da religião. Por outro lado, há uma total falta de critério na educação dos filhos. O pouco que se consegue de Carlos é que vá à escola, que não destrua determinadas coisas e às custas de chantagem. Nem o pai nem a mãe têm qualquer autoridade positiva sobre a criança e o avô materno, um senhor muito problematizado, mas que tenta pôr um freio nas atuações do neto, é sempre desautorizado nas suas tentativas disciplinadoras.

Carlos é tratado quatro vezes por semana, e no início o tratamento quase que se resumiu à colocação de limites — não bater na psicóloga, não destruir o consultório, não invadir os outros apartamen-

tos do prédio etc. — e ao trabalho para que Carlos aprendesse a respeitar estes limites. Este período inicial durou um ano inteiro e atualmente Carlos verbaliza durante o tratamento, conta sonhos, coloca seus problemas e, caso não goste de algo, protesta e resiste também verbalmente. Conseguiu substituir a ação indiscriminada pelo pensamento e reflexão. Resume sua vivência profunda da falta de limites dizendo à psicóloga: “Você é uma chata durona, mas a gente pode confiar em você. Você não deixa eu me destruir, não é?”

Maria e o membro eleito da família

Maria é a mais velha de duas irmãs. Entrou em tratamento aos cinco anos e meio, com sintomas fóbicos graves: medo de caveira, de escuridão, de insetos, angústia, terror noturno. Além disso, gostava de se fantasiar de animais ferozes. Aparecia no tratamento vestida de “touro premiado na exposição” ou de “jaguaririca da selva amazônica”, numa tentativa de negar seus medos, tornando-se amedrontadora.

Os medos de Maria tinham uma função muito clara dentro da família. Filha de pai israelita e mãe católica. Maria era muito parecida com o pai e eleita por ele sua favorita. O pai havia abandonado a religião e aparentemente negava sua origem racial. Como também ele estava em tratamento, aos poucos assumiu as implicações raciais que procurava negar e ficou claro como Maria, a filha predileta e de traços israelitas, dra-

matizava suas vivências persecutórias por se sentir membro de uma minoria racial. A menina foi colocada num colégio israelita e a perseguição do pai se declarou através de histórias que contava às filhas de torturas, campos de concentração e fornos crematórios da Alemanha nazista. Procurava passar agora, mais claramente, seu terror para as crianças.

Num nível ainda mais profundo, os pais rejeitavam as crianças, vividas como estorvos que vieram perturbar a união dos dois. Sentiam-se internamente mal em relação a elas, e de uma forma muito camuflada, viviam agredindo as duas. Comportavam-se disfarçadamente como “nazistas” contra as filhas “israelitas”. Os medos de Maria eram portanto também a expressão de uma percepção da hostilidade camuflada dos pais.

Após três anos e meio de tratamento, Maria está para ter alta. À medida que melhorava e seus sintomas cediam, sua irmã caçula começou a apresentar sintomas idênticos. Esta menina acaba de entrar em tratamento, em estado de profundo pânico, após um incidente dramático. Ao ajudá-la a descer da lancha em que passeavam, seu pai deixou-a enfiar o pé no motor, causando-lhe a perda de dois dedos.

Estes exemplos clínicos visam ilustrar nossa exposição sobre a carência emocional e as profundas implicações deste fenômeno no seio da dinâmica familiar. Visamos também demonstrar como a falta de amor pode manifestar-se de múltiplas maneiras e, principalmente, como a incapacidade de

amar os filhos em geral provém de uma carência afetiva idêntica por parte dos pais. Esta carência talvez seja menos óbvia e explorada na literatura psicológica, mas nem por isto é menos dolorosa e dramática.

Bibliografia

1. BERENSTEIN, I. e Col. — *Psicoterapia de Pareja y Grupo Familiar*, Ed. Galerna Buenos Aires, 1970.
2. MION, W. R. — *Learning From Experience*, William Heinemann Medical Books Ltd, Londres, 1962.
3. BLEGER, José — *Simbiosis y Ambigüedad*, Ed Paidós, Buenos Aires, 1967.
4. KLEIN, Melanie, e col. — *New Directions in Psychoanalysis*, Tavistock Publications, Londres, 1955.
5. PICHON — Rivière, E. — *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1971.
6. SPITZ, R. — *Desenvolvimento Emocional do Recém-Nascido*, Livraria Pioneira Ed. 1960.
7. WASZ — Hockert, e col. — *El Llanto en el Lactante*, — Ed. Científico-Medical, Barcelona, 1970.

"A palavra é faculdade de precisar, de materializar e de comunicar a outros nossos pensamentos, nossas idéias, por meio de um conjunto de órgãos que intervêm na emissão."

O presente estudo vem ao encontro de uma necessidade que senti vivamente como professora primária e, mais tarde, como terapeuta da palavra.

Ao longo de 18 anos de estudos, pesquisas e tratamento clínico de crianças com distúrbios da palavra falada e escrita, reuni um acervo de informações que me permitiram elaborar um método sistematizado que procura atender à evolução do ser humano.

Neste artigo, considerarei somente o atendimento precoce, tendo em vista que o trabalho preventivo é

um dos mais significativos no campo da terapia da palavra. 289

Quando pais e educadores conhecerem o alcance da prevenção poderão atender às necessidades do desenvolvimento da criança, desde os primeiros meses de vida.

O tratamento precoce, impedindo que se instalem esquemas errados quanto à fala, à postura, ao equilíbrio etc., dispensaria o posterior atendimento da clínica especializada.

I — O recém-nascido

A — Amamentação materna

Quando o bebê é amamentado no seio materno, começa aí o preparo para a fala, uma vez que toda a parte orofacial é solicitada e conseqüentemente preparada para a comunicação oral.

Observemos a forma do seio materno e sua posição no aleitamento: o mamilo é sugado e introduzido até o centro da cavidade bu-

* Coordenadora dos Cursos de Terapia da Palavra do Dept.º de Educação Primária da Sec. de Educação e Cultura do Estado da Guanabara. Professora de Ortofonia da Escola Normal Júlia Kubitschek.

cal, a auréola mamilar massageia a mucosa interna labial e o bico do seio, sugado com o auxílio da língua, esguicha o leite, a uma temperatura ideal, relaxando os músculos do palato duro e mole, dando-lhe oportunidade de desenvolvimento normal.

Ainda mais importante é a instalação do esquema corporal do movimento de deglutição que durante o período do reflexo involuntário se exercita, facilitando sua instalação, após o 6.º mês, quando da presença do reflexo voluntário.

290 As posições erradas, no ato da amamentação, poderão ser o ponto de partida para um problema na deglutição, trazendo como defeitos a projeção da língua, dos dentes e conseqüente deficiente arcada dentária.

É também nessa época do aleitamento que a movimentação corporal é importante. O amamentar, ora num seio ora no outro, permite ao bebê o conhecimento do seu corpo em todos os sentidos.

B — Amamentação artificial

No caso de a mãe não ter possibilidade de amamentar naturalmente, a mamadeira deve ser dada como se fosse um aleitamento materno.

Devem ser observados os bicos anatômicos que mais se assemelham com o do seio materno, para que toda parte orofacial seja preparada para a fala.

Logo, nada de mamadeiras acomodadas com travesseiros, nem tampouco frias, proibindo a cor-

reta deglutição e o crescimento harmônico dos palatos mole e duro.

A correta posição é aquela que deixa a mãe sentada com todo o peso do seu corpo amparado na bacia, deixando pernas e braços em relaxação suficiente para alcançar o bebê.

Até cerca do 6.º mês, a criança suga por reflexo involuntário. Isto obriga a que ela, sem opção, deixe o leite escorregar pelo caminho certo, preparo para a deglutição futura.

C — O desmame

Após o 6.º mês o bebê já mastiga, o que completa a deglutição; pois deglutição é o ato de engolir com a ajuda da junção dos maxilares e sucção lingual.

Entre o 6.º e o 7.º meses já pode ser feito o desmame, uma vez que a criança já mastiga alimentos sólidos e sorve bem os líquidos, podendo ser exigida a alimentação através de comidas que estimulem a mastigação. É contra-indicado, no caso de a criança estar bem desenvolvida, a continuação da alimentação pastosa além do 8.º mês, indo esta maneira de alimentar em prejuízo do crescimento harmônico, no que diz respeito à parte orofacial.

Já no 3.º mês a criança começa a fase do balbúcio e é neste momento que língua, lábios e bochechas preparados pela boa alimentação começam a se exercitar para a fala-comunicação.

II — Problemas orofaciais

A — O desenvolvimento orofacial

O bom desenvolvimento das partes orofaciais, na fase do aleitamento, vai dar à criança um controle corporal que a auxiliará em todas as suas descobertas através dos seus sentidos.

Voltando à fase pré-natal, em que a posição fetal dá condições ao bebê de equilíbrio entre as extremidades, encontraremos aí a forma com que deve ele ser aconchegado, quando do aleitamento materno, em que os braços da mãe devem servir como colchão em posição semicircular.

B — O desenvolvimento corporal

É fundamental recordarmos a evolução do sistema nervoso, uma vez que depende de seu crescimento normal toda a evolução psicomotora do homem.

No 2.º mês de vida o bebê começa, de bruços, a levantar a cabeça e no 3.º mês rola facilmente o corpo, passando da posição de bruços à de costas, podendo também girar. Assim, em seguida está pronto a rastejar, seguindo-se a fase do sentar, engatinhar e andar.

A essa altura, a casa deve estar pronta para receber o bebê no chão: sem abajur de pé, vasos, mesinhas baixas cheias de bugigangas, às vezes bem caras e perigosas para o bebê.

Há necessidade de que a criança circule por toda a casa, nada de "chiqueirinhos", pois é nessa ocasião que os movimentos corporais vão-se instalando acertadamente.

A cada objeto explorado se dá uma fixação do conhecimento e isto não pode ser dispensado.

Quando se cria uma criança, faz-se opção, e tudo deve ser redesenhado, para ela, na casa.

III — Prevenção

A — A dificuldade na fala

291

Há crianças que, ao começar a falar, omitem ou substituem vogais ou consoantes, ou ambas, mas queremos deixar claro que isto não é normal e que elas deverão apresentar mais tarde outros problemas de palavras.

Quando se apresentam deficiências físicas ou sensoriais, haverá, aí, uma quebra do equilíbrio de postura, prejudicando, dessa maneira, a emissão vocal.

Contudo, nunca é demais observar a criança, através de certos jogos sensoriais em que o esquema corporal e todos os sentidos da criança são solicitados, exercitados e instalados. Quando isto não ocorre, podemos, através de aconselhamento de pessoas responsáveis na educação da criança, orientá-la melhor.

Podemos citar como exemplo as cantigas de ninar, o balanço corporal e o equilíbrio sobre as duas pernas no colo, a brincadeira de

pisca-pisca, a de esconde-esconde, o segredinho e outras mais.

Também no choro ela está exercitando os pulmões como preparação para a fala.

Devemos cantarolar em ritmo lento e bem marcado para adormecê-la, falar com alegria durante o banho, exclamar com prazer durante a hora de comer e acariciá-la.

B — A dificuldade no esquema corporal

292 Quando a criança juntar aos movimentos corporais palavras erradas, nunca imitá-la, pois ela aprende à custa de imitação, e ficará confusa quando o adulto a imitar.

Durante o banho, deixe que ela sinta o contato com a água e sua temperatura e, ao secá-la, não se limite simplesmente a secá-la, mas esfregue-a bastante, com gentileza, mas com uma toalha felpuda. Faça-lhe cócegas, dê-lhe apertões no corpo e leves beliscões.

Cultive seus sentimentos, suas sensações da pele. Agrados de pele são importantes alimentos psicológicos (pele com pele). A sensação do calor, do frio, da maciez, do aconchego, do prazer.

Será possível compreender mais tarde esses sentimentos, sem experimentá-los, na pele, quando criança?

Deixe-a segurar objetos capazes de estimular o tato, coisas pequenas que possa reter, mas suficientemen-

te grandes para que não possa engolir. Não lhe dê brinquedos de adultos, complicados; e mais importante que explore o mundo em sua volta.

Treine seu olfato e seu gosto. Leve a criança à cozinha antes das refeições e deixe-a sentir o cheiro da comida.

O treinamento visual para a leitura começa ao nascer, quando o médico lampeja uma luz nos olhos do bebê para verificar a pálpebra, ou melhor, para verificar a contração da pálpebra.

Sabemos, entretanto, que o campo visual nas crianças normais entre cinco e oito anos apresenta crescimento até 180°, mas nas crianças com problema visual e uso de óculos, o campo visual não passa de 110°, o que dificulta a leitura de trecho, havendo necessidade de movimento da cabeça. O movimento de acomodação ocular, feito para completar a leitura, produz um esquecimento do trecho anterior; daí termos maus leitores, especialmente em leitura silenciosa.

C — Exercícios preventivos

Como prevenção, damos à criança treinamento desde o berço, facilitando dessa maneira o desenvolvimento psicomotor e sensorial, através de exercícios com o seu corpo, no tempo, com ritmo cadenciado, com calor e frio, claro e escuro, sons alto e baixo e assim não deixando que o tempo passe, sem que dê uma oportunidade através de exercícios específicos para sua idade cronológica.

Na fase de 1 a 6 meses:

— colocar a criança em diferentes posições, na cama, no colo e no chão.

— dar-lhe brinquedos que façam barulho, por exemplo: o tão conhecido chocalho.

— ajudá-la a virar de bruços, com delicadeza, de maneira que o maior esforço seja dela.

— estimulá-la a virar de um lado para outro, através de brincadeiras.

— colocá-la no chão, tendo um brinquedo que se movimente para induzi-la a rastejar.

— ajudá-la a sentar para dar-lhe a possibilidade de diferenciar entre o plano vertical e o horizontal.

— colocá-la sentada sobre os joelhos, no colo, e ensiná-la a balançar o corpo, preparando-a para o engatinhado.

— ajudá-la a engatinhar, engatinhando também.

Nesse período devemos observar as seis últimas fases de maneira rigorosa, pois qualquer alteração quebrará o crescimento harmônico neurológico, tais como, engatinhar para trás, arrastar-se etc.

Na fase de 6 a 7 meses:

— fazer com que a criança acompanhe com os olhos objetos e pessoas; um bom estímulo para isto é o alimento quando lhe é apresentado.

— ajudá-la a balançar o chocalho em todas as direções.

— dar-lhe um tambor para que bata nele com as mãos abertas.

— elevá-la acima dos ombros e sustentá-la por alguns minutos no ar, descendo-a lentamente para que possa sentir a diferença do seu corpo no ar.

— colocá-la em baixo de qualquer peça de maneira que ela possa entrar e sair como quiser.

— colocar um objeto atraente o suficiente para que ela possa desejá-lo e tente alcançá-lo.

— estimulá-la no exercício anterior, pois é daí que se começa a instalação do binômio olho-mão.

— dar-lhe uma bola pequena, para que possa brincar com ela, passando-a de uma mão para outra.

— prender, aos sapatinhos, guizos, para que ela possa interessar-se pelos pés, através do ruído, e desejar alcançá-los, completando aí uma importante etapa no seu crescimento neurológico.

— ajudá-la a bater palmas e, no caso de muita dificuldade, segurar-lhe as mãos pelos punhos, sem forçá-los.

— dar-lhe uma bolinha para que coloque dentro de um copo; no caso de dificuldade, ajudá-la, segurando o copo para que ela possa colocar a bola dentro com maior facilidade.

— ajudá-la a brincar com seus lábios, vibrando-os.

— estimulá-la a fazer caretas para movimentar a língua em todas as direções.

— fazê-la encher a boca de ar ou mesmo brincar com água dentro da boca, cuspidando-a para fora da maneira mais forte que puder imitar.

— mostrar-lhe as partes do seu rosto e para que serve.

Nesta fase levar a criança a explorar muito suas mãos, em seu corpo e em nosso corpo.

Na fase de 7 a 8 meses:

294 — ajudá-la a brincar de tocar piano, opondo os polegares aos demais dedos.

— dar-lhe um tambor e estimulá-la a segurar os pauzinhos e bater no tambor com as duas mãos, ao mesmo tempo.

— dar-lhe uma campainha para que segure e ajudá-la a balançá-la.

— ensinar-lhe a dar adeus, atendendo ao adeus de alguém.

— sugerir-lhe que bata palmas, cantando o "parabéns pra você".

— ajudá-la a andar com auxílio, sustentada pelas mãos.

— ajudá-la a ficar de pé e sentar dentro de um ritmo.

— procurar entusiasamá-la na vocalização e no balbucio, pois nesta fase já pode dizer palavras de efeito como mamãe e papai.

— ajudá-la a entender o uso do "troninho" por reflexo condicionado.

— dê-lhe de beber em copo, sempre sentada, para deglutinar da

melhor forma e de acordo com o aprendizado na amamentação.

— chamá-la pelo nome, até que se acostume; seu nome deve ser dito em todas as direções e por toda a volta.

Nesta fase devem ser explorados ao máximo os sentidos da audição e da visão.

Na fase de 9 a 12 meses:

— ajudá-la a ficar de pé após engatinhar.

— ajudá-la a dar passos segura pelas mãos.

No caso de dificuldade, brincar com a criança, que deverá colocar seus pés sobre os do adulto, acompanhando os passos dados e procurando dar equilíbrio ao corpo que deve ser sustentado pelo tronco, sob as axilas.

— dar-lhe oportunidade de manuseio de revistas, livros e gravuras grandes, em preto e branco ou mesmo coloridas.

— colocá-la em frente ao espelho, deixando que se acostume à situação e que possa observar seu corpo todo, devendo por isso o espelho ser grande.

— proporcionar-lhe música, a ponto de a criança desejar com seu corpo acompanhar o ritmo.

— ajudá-la a cantarolar as músicas conhecidas, de modo a sentir da maneira melhor possível as posições corretas para cada som.

— dar-lhe uma bola para que chute.

— dar-lhe um chapéu para que possa botar e tirar da cabeça.

— deixá-la riscar na parede devidamente recoberta.

— dar-lhe cubos para que possa empilhar até 5.

Nesta fase, a parte que deve ser mais explorada é o corpo todo e em especial braços e pernas.

Na fase de 13 a 15 meses:

— ajudá-la a caminhar, mas por volta dos 16 meses deixá-la andar sozinha.

— procurar oferecer possibilidades de conversa, mesmo que seja só para repetir as palavras.

— ensiná-la a enfiar contas, com contas grandes e barbante endurecido.

— ajudá-la a abrir e fechar tampas de vidros.

— ajudá-la a abrir e fechar trinco de fechadura.

Nesta fase, a ênfase deve ser dada à ação de pés e mãos.

Na fase de 16 a 18 meses:

— dar segurança para que caminhe sozinha.

— dar-lhe chance de falar e escutá-la com atenção, mesmo que não a entenda.

— fazer com que a criança conheça seu corpo o suficiente que permita a ela um trabalho corporal desde a parada do corpo até movimentá-lo por vontade própria e em direções certas, sem gastar energias desnecessárias.

Nesta fase, a ênfase maior é dada à tomada de consciência do seu corpo no mundo.

Conclusão

Os exercícios apresentados, embora simples, são de grande alcance preventivo nas crianças com propensão a ter problemas de palavra.

Esta situação é detectada, quando alguma fase é omitida ou desenvolvida com dificuldade e, assim sendo, quando alguma etapa falhar, devemos fazê-la comparecer na hora certa para que não atrase o "relógio corporal", trazendo em consequência problemas de palavra.

Quando todas essas oportunidades são oferecidas, de maneira a levar a criança por um caminho sem curvas ou paradas, então estamos realmente fazendo um trabalho dos mais significativos na área da terapia da palavra — a *prevenção*, o que deve ser feito com técnica e dedicação.

Referências bibliográficas

- CARACIKI, Abigail Muniz — *Distúrbios da Palavra — Triagem e tratamento — Comunicação ao II Congresso Brasileiro de Terapia da Palavra*, out. 1971 — Santa Maria, RS.
- GESELL, Arnold e AMATRUDA, C. — *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1958.
- GESELL, Arnold — *El niño de 1 a 5 años*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1960.
- GOLDESTEIN, Kurt — *Transtorno del lenguaje*.
- CARACIKI, Abigail Muniz — *Distúrbios da Palavra; disgrafia*, Rio de Janeiro, Editora Forense, 1970, 92 p.

Bibliografia sobre Educação de Grupos Especiais *

298

Brasil

ADRADOS, Isabel — A criança gaga. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, Rio de Janeiro, 20 (4) : 88-94, dez. 1968.

1.

— — Os excepcionais. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, Rio de Janeiro, 19 (4) : 95-105, dez. 1967.

2.

AMIRALYAN, Maria L. de T. Moraes — A cegueira como fator na formação e variação da personalidade. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, 18/19 (51-54) : 9-12, jan/dez. 1966/1967.

3.

* Levantamento efetuado pelo Serviço de Bibliografia do C.B.P.E., sob a supervisão de Fidelina Santos. A compilação dos dados foi realizada por Hadjine Guimarães Lisboa na documentação existente na Biblioteca deste Centro. Esmeralda Maynard da Silva datilografou.

ANDRADE, Leda Mirian do Amaral & PINTO, Lucy Sá — Aspectos pedagógicos da educação do excepcional. *Criança Excepcional*, Niterói, 3 (2) : 36-46, 2.º sem. 1970.

4.

AYROSA, Grace Teixeira — I — Plano de Assistência aos Alunos Excepcionais da Seção de Ensino Especial do Departamento de Educação Primária. 2 — Regulamento da Educação do Excepcional. Rio de Janeiro, [S.E.C.] Departamento de Educação Primária, 1968. 11 p. mimeogr.

5.

BENTES, Lúcia — As possibilidades de comunicação no problema do egresso. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, Rio de Janeiro (32) : 53-54, dez. 1968.

6.

BOLETIM do Instituto de Educação do Excepcional, Rio de Janeiro, 1 (1) jan./jun. 1969. 44 p.

7.

- BOLETIM do Instituto de Educação do Excepcional, Rio de Janeiro (3) ago. 1969. 96p. 8.
- CAMARGO, Fernanda Azzi T. de — Experiência em serviços de educação e reabilitação. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, 18/19 (51/54) : 19-23, jan./dez. 1966/67. 9.
- CHOLDEN, Louis — Alguns problemas psiquiátricos da cegueira. *Lente*, São Paulo, 19 (98) : 27-32, out./dez. 1967. 10.
- DUTRA, Carlos — Estágios em instituições de reabilitação. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, Rio de Janeiro (32) : 45-48, dez. 1968. 11.
- FRAZÃO, Marialva Feijó — Princípios básicos na educação de deficientes visuais. *Lente*, São Paulo, 12 (37) : 21-23, abr./jun. 1968. 12.
- GOGLELIS, Regina Ana — A música e o excepcional deficiente físico. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 17 (127) : 47-51, 1970. 13.
- LOWEN, Berthold — O impacto social da cegueira sobre o indivíduo. *Lente*, São Paulo, 12 (36) : 3-9, jan./mar. 1968. 14.
- MATTOS, Beatriz Amélia Pinto de et alii — Aspectos sociais do deficiente mental. *Criança Excepcional*, Niterói, 3 (2) : 7-18, 2.º sem. 1970. 15.
- MOOR, Pauline M. — Crianças cegas com problemas de desenvolvimento. *Lente*, São Paulo, 11 (35) : 19-26, out./dez. 1967. 16.
- PEIXOTO, Marly Guimarães Frós — Crianças com problemas motores; principais distúrbios; exercícios para treinamento da coordenação motora, tonicidade muscular e ritmo; adestramento gráfico. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 16 (122) : 53-54; 17 (124) : 55-58; (125) : 56-59, 1969. 17.
- TONKIVIC, Franjo — O ponto de vista sobre a educação integrada para as crianças cegas. *Lente*, São Paulo, 12 (36) : 27-31, jan./mar. 1968. 18.
- VENTURINI, Jurema Lucy — A criança deficiente visual: conceituação. *Lente*, São Paulo, 12 (37) : 16-20, abr./jun. 1968. 19.
- VICENTINI JÚNIOR, Ciro — Orientação para o estudo-diagnóstico da criança excepcional. *Boletim do Instituto de Educação do Excepcional*, Rio de Janeiro (3) : 23-33, ago. 1969. 20.

Outros Países

- ADKINS, Winthrop R. — Life skills: structured counseling for the disadvantaged. *The Personnel and Guidance Journal*, Washington, 19 (2): 108-117, Oct. 1970.
1. BECKER, Joseph & IWAKAMI, Eileen — Conflict and cominance within families of disturbed children. *Journal of Abnormal Psychology*, Washington, D. C. 74 (3) : 330-335, June, 1969. 7.
- AFFLECK, James et alii — Graduate programs at the University of Washington in the special education of the mentally retarded. *The College of Education Record*. Washington, 38 (1) : 5-11, Nov. 1971.
2. BELIVEAU, Joseph E. & MORETTI, Frank A. — Experiments in special training for retarded. *Industrial Arts & Vocational Education*, Pennsauken, N.J. 60 (8) : 27-28, Nov. 1971. 8.
- 300 2. BLAND, J. S. et alii — Community residential services for the mentally retarded in British Columbia. *Mental Retardation*, Ontario, 22 (2) : 3-7, Apr. 1972. 9.
- ARNAL, Isabel D. — Las colonias de vacaciones para deficientes mentales. *Vida Escolar*, Madrid, 12 (120) : 13-17, Jun. 1970.
3. BLATT, Burton — The preparation of special education personnel. *Review of Educational Research*, Washington, 36 (1) : 151-161, Feb. 1966. 10.
- ASERLIND, Leroy — Audio-visual instruction for the mentally retarded. *Audio-visual Instruction*, Washington, 11 (9) : 727-730, 1966.
4. BOWMAN, Judith — Teaching the mentally handicapped. *Adult Education*, London, 44 (5) : 295-297, Jan. 1972. 11.
- BABENKOVA, R. D. & YUROVSKII, S. Ju. — Spatial organization of movements by auxiliary school pupils. *Soviet Education*, New York, 14 (1/3) : 73-81, Nov./Jan. 1971/72.
5. BROWN, Bernard — Minorities and public education: children of minority groups. *The American Journal of Economic and Sociology*, New York, 30 (1) : 1-14, Jan. 1971. 12.
- BARTEL, Nettie R. — Locus of control and achievement in middle and lower class children. *Child Development*, Chicago, 42 (4) : 1100-1107, Oct. 1971.
6. BUBNOVA, T. V. — Elements of the formation of spatial concepts among pupils attending

- schools for the visually impaired and the blind. *Soviet Education*, New York, 14 (1/3) : 115-127, Nov./Jan. 1971/1972. 13.
- BUFFER JR., James B. — Found: new industrial laboratory. Experience for retarded. *Industrial Arts and Vocational Education*, Pennsauken, N. J. 59 (1) : 64-65, Jan. 1970. 14.
- BUSSE, Larry L. & KRUG, David A. — Graduate program in the special education of the emotional disturbed at the University of Washington. *The College of Educational Record*, Washington, 38 (1) : 17-20, Nov. 1971. 15.
- CHUMANOV, A. I. — Experimental organization of auditory training in a residential school of deaf children. *Soviet Education*, New York, 14 (1/3) : 146-156, Nov./Jan. 1971/1972. 16.
- LES CLASSES sociales et l'école; présentation de recherche en sociologie de l'éducation. *Cahiers Pédagogiques*, Paris (102) : 41-48, Jan. 1972. 17.
- COHEN, Jane — L'éducation des handicapés culturels. Examen du problème de l'éducation des enfants. *Ariel*, Jérusalem (23) : 43-45, Printemps, 1971. 18.
- CORMANY, Robert B. — Returning special education students to regular classes. *The Personnel and Guidance Journal*, Washington, 48 (8) : 641-646, Apr. 1970. 19.
- CORNEJO, Miguel Z. — En torno a la organización de la educación del niño deficiente. *Informamos*, Buenos Aires, 5 (9) : 37-42, Dic. 1968. 20.
- CROSBY, Robert M. N. — Reading: the dyslexic child. *Today's Education*, Washington, 60 (70) : 46-48, Oct. 1971. 21.
- DEVRIES, Rheta — The development of role-taking as reflected by behavior of bright, average, and retarded children in a social guessing game. *Child Development*, Chicago, Ill. 41 (3) : 759-770, Sep. 1970. 22.
- THE DISTURBED child: a new educational prescription. *University Review*, Albany, 1 (3) : 13-20, Summer, 1967. 23.
- DUROJAIYE, M.O.A. — Educational systems and curricula for educationally subnormal pupils in special classes of ordinary schools. *Educational Review*, Birmingham, 23 (2) : 106-125, Feb. 1971. 24.
- EDUCATION of exceptional children. *Review of Educational Research*, Washington, 39 (1) 1969. 125 p. 25.

- EDUCATION Modulation Center: model for education of learning disability children. *Kansas Studies in Education*, Lawrence, 19 (3) Aug. 1969. 33 p. 26.
- EDUCATION spéciale — *Bulletin du Bureau International d'Education*, Genève, 44 (175/177) 1970. 44p. 27.
- ELKINS, Deborah — Instructional guidelines for teachers of the disadvantaged. *The Record*, New York, 70 (7) : 593-615, Apr. 1969. 28.
- 302
- FRANKENSTEIN, Carl — Comment former la pensée de l'enfant désavantagé. *Ariel*, Jérusalem (23) : 45-56, Printemps, 1971. 29.
- FULTON, Edmond — Teaching disadvantaged children in preschool. *The New Era in Home and School*, Inglaterra, 49 (8) : 219-223, Sep./Oct. 1968. 30.
- GLAVIN, John P. & QUAY, Herbert C. — Behavior disorders. *Review of Educational Research*, Washington, 39 (1) : 83-102, Feb. 1970. 31.
- GOTKIN, Lassar G. — A calendar curriculum for disadvantaged kindergarten children. *Teachers College Record*, Washington, 68 (5) : 406-417, Feb. 1967. 32.
- GOTTESMAN, Milton — A comparative study of Piaget's development schema of sighted children with that of a group of blind children. *Child Development*, Chicago, Ill. 42 (2) : 573-583, June, 1971. 33.
- GROSSE, P. — Le Personnel spécialisé pour l'enfance inadapté. *Avenirs*, Paris (206) : 43-69, Oct. 1969. 34.
- GUINAGH, Barry J. — An experimental study of basic learning ability and intelligence in low-socioeconomic-status. *Child Development*, Chicago, Ill. 42 (1) : 27-36, Mar. 1971. 35.
- LES HANDICAPS Socio-Culturels. *Cahiers Pédagogiques*, Paris (102) Jan. 1972. 88 p. 36.
- HARLEY, Randall K. — The development of a program for education of blind children in Ceylon. *Peabody Journal of Education*, Nashville, Tenn. 40 (4) : 525-539, Oct. 1970. 37.
- HARPER, Resemary et alii — An automated technique for the training retarded children. *Programmed Learning & Educational Technology*, London, 8 (1) : 1-9, Jan. 1971. 38.
- HARTER, Susan et alii — The discrimination learning of normal and retarded children as a

- function of penalty conditions and etiology of the retarded. *Child Psychology*, Chicago, Ill. 42 (2) : 317-536, June 1971. 39.
- HOUSTON, S. H. — A reexamination of some assumptions about the language of the disadvantaged child. *Child Development*, Chicago, Ill. 41 (4) : 447-463, Dec. 1969. 40.
- JAEGHER, Cécile — La rééducation des enfants sourds. *L'éducation*, Paris, 24 (3) : 27-29, Oct. 1968. 41.
- JOHNSON, Harry A. — The educational needs of economically deprived children. *Audiovisual Instruction*, Washington, 14 (10) : 90-91, Dec. 1969. 42.
- KASS, Corine E. — Learning disabilities. *Review of Educational Research*, Washington, 39 (1) : 71-82, Feb. 1969. 43.
- KENDALL, David C. — Some thoughts about the integration of mentally retarded children in regular classes. *The Journal of Education of the Faculty of Education*, Vancouver, (15) : 26-36, Apr. 1969. 44.
- KHATENA, Joe — Teaching disadvantaged preschool children to think creatively with pictures. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 62 (5) : 384-386, Oct. 1971. 45.
- LANTZ, Delee & LENNEBERG, Eric H. — Verbal communication and color memory in the deaf and hearing. *Child Development*, Chicago, Ill. 37 (4) : 765-779, Dec. 1966. 46.
- LEWIS, Jane & LIBEMAN, Herbert — Use of video tape to diagnose and treat an exceptional child. *Casework*, New York, 51 (7) : 417-420, July, 1970. 47.
- LIFE Sciences for the Educable Mentally Retarded. A Progress Report. BSCS. *Newsletter*, Boulder (38) Feb. 1970. 23 p. 48.
- LOWENBRAUN, Sheila — Graduate program in the special education of the hearing impaired at the University of Washington. *The College of Educational Record*, Washington, 38 (1) : 12-16, Nov. 1971. 49.
- MARSHALL, Arthur — The education of the subnormal child. *Educational Development*, Oxford, 10 (2) : 19-22, Nov. 1970. 50.
- The education of subnormal child. *Educational Development*, Oxford, 11 (1) : 9-13, Jan. 1971. 51.
- MAUCO, Georges — Qui est inadapté. *L'Éducation*, Paris (111) : 10-12, Sep. 1971. 52.
- NOLAN, Carson Y. & ASCRFT, Samuel C. — The visually handi-

- capped. *Review of Educational Research*, Washington, 39 (1) : 52-70, Feb. 1969. 53.
- ORNSTEIN, Allan C. — Who are the disadvantaged? *The Educational Forum*, Indiana, 36 (1) : 81-84, Nov. 1971. 54.
- PANORAMA de la Educación Especial en el Paraguay. *Boletín de Educación Paraguaya*, Asunción (65) : 27-30, Nov. 1967. 55.
- 304 PFAU, Glenn S. — Educating the deaf child. *Audiovisual Instruction*, Washington, 15 (7) : 24-29, Sep. 1970. 56.
- PREHM, Herbert J. & CROSSON, James E. — The mentally retarded. *Review of Educational Research*, Washington, 39 (1) : 5-24, Feb. 1969. 57.
- PROFESSIONAL preparation in special education. *The College of Education Record*, Seattle, 38 (1) : 5-11, Nov. 1971. 58.
- QUIGLEY, Stephen P. — The deaf and the hard of hearing. *Review of Educational Research*, Washington, 39 (1) : 103-123, Feb. 1970. 59.
- RESSLER, Ralph — Make room for disadvantaged in industrial arts. *Industrial Arts & Vocational Education*, Pennsauken, N. J. 60 (8) : 24-25, Nov. 1971. 60.
- RETARDATION: hope and frustration. *Time*, Chicago, Ill. (8) : 30-32, May, 1972. 61.
- ROSS, D. — The relationship between intentional learning, incidental learning and type of reward in preschool, educable, mental retardates. *Child Development*, Chicago, Ill. 41 (4) : 1151-1158, Dec. 1970. 62.
- RUBINSHTEIN, S. Ja. — L.S. Vygotsky on the psychological development of mentally retarded children. *Soviet Education*, New York, 14 (1/3) : 6-19 Nov./Jan. 1971/1972. 63.
- SANDTHER, Edward S. — Sexual expectations of the mentally retarded. *Mental Retardation*, Downsview, Ontario, 22 (1) : 27-29, Jan. 1972. 64.
- SENF, G. M. & FESHBACH, S. — Development et bisensorymemory in cultural deprived, dyslexic and normal reactor. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 61 (6) : 461, 470, Dez. 1970. 65.
- SEVERY, Lawrence J. & DAVIS, Keith E. — Helping behavior among normal and retarded chil-

- dren. *Child Development*, Chicago Ill. 42 (4) : 1018-1031, Oct. 1971. 66.
- SHLOMO, Shaoran (singer) & WEELER, Leonard — Classification patterns of underprivileged children in Israel. *Child Development*, Chicago, Ill. 42 (2) : 581-594, June, 1971. 67.
- SINNETTE, G. H. — The handicapped children in tropical Africa. *Courrier*, Paris, 20 (4) : 335-345, 1970. 68.
- SPITZ, Herman — Effects of stimulus information reduction on search time of retarded adolescent and normal children. *Journal of Experimental Psychology*, Lancaster, Pa. 82 (3) : 482-487, Dec. 1969. 69.
- STARR, Clark — The speech handicapped. *Review of Educational Research*, Washington, 39 (1) : 38-51, Feb. 1969. 70.
- STEIN, Zena & SUSSER, Mervyn — Mutability of intelligence and epidemiology of mild mental retardation. *Review of Educational Research*, Washington, 40 (1) : 29-67, Apr. 1970. 71.
- SUN, H. G. — Education of the disadvantaged for the 70's. *The High School Journal*, Chapel Hill, North Caroline, 54 (6) : 390-395, Mar. 1971. 72.
- TORRANCE, E. Paul — Are The Torrance Tests of creative thinking biased against or in favor of "disadvantaged" groups? *The Child Quarterly*, Ohio, 15 (2) : 75-80, Summer, 1971. 73.
- — Creative positives of disadvantaged children and youth. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, 13 (2) : 71-81, Summer, 1969. 74.
- — Training teachers and leaders to recognize and acknowledge creative behavior among disadvantaged children. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 16 (1) : 3-10, Spring 1972. 75.
- TRANCOSO, Maria Luisa — Utilización de técnicas de expresión en la educación especial. *Vida Escolar*, Madrid. 12 (123) : 28-31, Nov. 1970. 76.
- TSUKERMAN, J. V. — Aids for children with multiples handicaps. *Soviet Education*, New York, 14 (1/3) : 183-193, Nov./Jan. 1971-1972. 77.
- UNDERSTANDING — Prerequisite for teaching the disadvantaged child. *Bulletin of the School of Education*, Bloomington, 46 (3) May, 1970, 192 p. 78.
- VEGA, Salustiano R. — La pedagogía de la expresión en la educación de deficientes mentales.

- Vida Escolar*, Madrid, 12 (120) : 23-24, Jun. 1970. 79.
- WEI, Tam T.D. et alii — Piaget's concept of classification: a comparative study of socially disadvantaged and middle-class young children. *Child Development*, Chicago, Ill. 42 (3) : 919-927, Sep. 1971. 80.
- WEIN, Norman — The education of disadvantaged children; an international comparison, *Educational Research*, London, 13 (1) : 12-19, Nov. 1970. 81.
- WHIPPLE, Clifford I. & KODMAN JR, Frank — A study of discrimination and perceptual learning with retarded readers. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 60 (1) : 1-5, Jan, 1969. 82.
- WILLIAMS, Percy V. — Education of disadvantaged youth: teachers vs administrators. *The Educational Forum*, West Lafayette, 34 (2) : 229-334, Jan. 1970. 83.
- ZUBRILIN, Ju. K. — Colaborative work of Pedagogues and Physicians at institutions for severely mentally retarded children. *Soviet Education*, New York, 14 (1/3) : 82-89, Nov./Jan. 1971-1972. 84.

Os Dez Mandamentos dos Pais e dos Mestres *

1.º Mandamento

“Não digas a uma criança: “Não faça isso”, sem lhe dares outra coisa para fazer.”

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

2.º Mandamento

“Não digas que uma coisa é MÁ apenas porque te aborrece.”

Razões: A qualificação de uma coisa em boa ou má é importante para a criança na formação de sua capacidade de julgamento. Não deve ser feita com fundamento ape-

nas na tendência afetiva momentânea de quem a faz. Se é MÁ, cumpre dar a razão de modo compreensível para a criança, e esta razão deve estar na coisa em si e não no desgosto que nos causa.

3.º Mandamento

“Não fales das crianças em sua presença, nem penses que elas não escutam, não observam, nem compreendem.”

Razões: A criança que se sente objeto da atenção dos adultos, quer quando a elogiam, quer quando a censuram, desenvolve uma excessiva estima de si mesma, que a levará a procurar essa atenção de qualquer maneira, e a sofrer quando não a conseguir.

4.º Mandamento

“Não interrompas o que uma criança está fazendo sem avisá-la previamente.”

Razões: A criança tem prazer na ação. Interrompê-la subitamente é

* ISAACS, Susan — Os dez mandamentos dos pais e mestres. Tradução de Abgar Renault. *Criança e Escola*, Belo Horizonte, (4/5) : 39, jun./set. 1964.

causar-lhe violenta emoção de natureza inibitória. Se é necessário interrompê-la, proceda-se de modo que se evite a emoção da surpresa.

5.º Mandamento

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

Razões: A inquietação alarmada em torno de qualquer episódio da vida de uma criança serve, apenas, para ampliar o tomo emocional do acontecimento. Cumpre, ao contrário, considerar as coisas com naturalidade, para que nela se desenvolva a capacidade de dominar suas próprias emoções.

6.º Mandamento

"Não demonstres amor à criança acariciando-a constantemente. Faze-o ocupando-te de seus interesses."

Razões: O carinho físico pode ser agradável para quem o dá, mas pode não corresponder ao interesse real de quem o recebe. O carinho espiritual revelado pela preocupação com os interesses reais da criança é muito mais benéfico.

7.º Mandamento

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

Razões: A criança, por suas deficiências naturais, é uma dependente. Quanto mais cedo se anular

em seu espírito tal sentimento de dependência, tanto mais rapidamente se completará o sentimento de que se basta a si mesma. "Levá-la a passeio" é colocá-la na dependência da iniciativa alheia. "Ir com ela passear" é associá-la à iniciativa e à ação, o que lhe dará mais prazer.

8.º Mandamento

"Não faças sermões morais à criança pequena."

Razões: As expressões de conteúdo moral são incompreensíveis para a criança pequena, porque são abstratas. Os "discursos" ou "sermões", que as contenham, valem somente como expressão inteligível de um estado de espírito que ela não compreende e a alarma.

9.º Mandamento

"Não faltes às tuas promessas, nem prometas o que não poderes fazer."

Razões: Para criança, prometer é começar a realizar. Se a promessa não se cumprir, haverá uma frustração como se a criança houvesse sido privada de alguma coisa, o que dá em seu espírito origem à descrença.

10.º Mandamento

"Não mintas a uma criança."

Razões: A mentira poderá ser uma necessidade social. Mas para a criança é uma desilusão da autoridade materna como fonte de conhecimentos e da verdade.

Diretrizes para o Dimensionamento da Problemática do Menor no Brasil *

Neide White Mendes da Silva

I — Introdução

O objetivo geral do trabalho da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, segundo a lei que a criou (n.º 4.513 de 1964), é formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor.

O bem-estar do menor resulta do atendimento de suas necessidades básicas, através da criação e utilização dos recursos indispensáveis à sua subsistência e ao seu desenvolvimento integral. Essas necessidades, para cujo atendimento a sociedade deve oferecer as devidas condições, estão condensadas em cinco elementos fundamentais; saúde, amor e compreensão, educação, recreação e segurança social.

* Trabalho elaborado pela Socióloga Neide White Mendes da Silva, com a colaboração dos pesquisadores Jacques Therrien e Clarisse R. Bessa integrantes da equipe da Diretoria de Estudos, Normas e Pesquisas, coordenada pelo Dr. Flammarion Affonso Costa, da FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor).

O campo de trabalho da Fundação define-se como a faixa populacional cuja parcela de indivíduos em menoridade está sujeita a um processo de marginalização, entendendo-se por marginalização do menor o seu afastamento progressivo de um processo normal de desenvolvimento e promoção humana, até a condição de abandono, exploração ou conduta anti-social.

309

A elaboração de programas eficientes e duradouros em prol do bem-estar do menor depende de um planejamento realista. Para tanto, devem ser organizados estudos e pesquisas de âmbito local, regional e nacional que possibilitem a definição e avaliação global do problema do menor. A identificação dos condicionamentos que desencadeiam o processo de marginalização, bem como a dos recursos mobilizáveis para seu equacionamento constituem instrumentos indispensáveis à formulação de normas técnicas de trabalho e à definição de áreas e programas prioritários.

Atualmente, empenha-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor — FUNABEM na tentativa de unificar os critérios e as técnicas de abordagem da problemática do menor, orientando os pesquisadores sobre a coleta de dados e propondo medidas para a padronização do sistema de registro vigente. Desse modo espera chegar a um diagnóstico da situação no Brasil tão real quanto possível, a fim de possibilitar aos órgãos competentes a execução cada vez mais eficiente da política nacional do bem-estar do menor.

310

No presente documento tentou-se elaborar diretrizes gerais para a montagem de projetos de pesquisas, dirigidas especificamente aos responsáveis pela execução daquela política nos Estados e de um modo geral aos estudiosos da problemática do menor. Tal documento reflete a nova orientação da FUNABEM, que consiste em estimular a realização ou assessorar a execução de pesquisas locais, para com os resultados destas formular generalizações sobre a problemática em âmbito nacional.

A referida orientação decorre de experiências anteriores, em que algumas pesquisas de âmbito mais amplo foram dificultadas por diversos entraves, inclusive a falta de racionalização no sistema de registro de dados.

Enquanto não se institui no País um sistema uniforme de registro de dados, resta a cada pesquisador o recurso aos seus conhecimentos metodológicos e a sua sensibilidade, adotando medidas que visem diminuir a margem de erro — e conseqüentemente a probabilidade

de distorções — nos resultados da pesquisa. Entre essas medidas, mencionam-se:

- a — treinamento intensivo dos pesquisadores de campo (entrevistadores);
- b — levantamento prévio das instituições que assistem o menor e a família, para quantificação e caracterização tanto da sua clientela como dos recursos materiais e humanos disponíveis. Tal levantamento visaria atualizar o Cadastro de Obras Assistenciais porventura existente nos Estados ou suprir a falta deste.

Outra dificuldade para o dimensionamento da problemática do menor no Brasil é a inexistência de uma *bibliografia básica* que oriente os estudiosos do assunto, seja no estabelecimento de *hipóteses de trabalho*, seja na montagem de *amostras*. Torna-se necessário um levantamento das pesquisas e dos estudos, inéditos ou já publicados.

Na lista anexa (ANEXO II), apresentam-se algumas publicações sobre o assunto, esperando-se que os pesquisadores enriqueçam-na com trabalhos próprios ou mediante referências à obra de terceiros.

1. Tipo de pesquisa

Seu âmbito e objetivos

A pesquisa de que se necessita atualmente sobre a problemática do menor, em cada Estado brasileiro, tem caráter extensivo: deve abran-

ger todos os aspectos referentes ao bem-estar social, de maneira a permitir um conhecimento global, ainda que superficial, dessa problemática. Uma pesquisa, portanto, *exploratória*.

Os objetivos gerais independem da conjuntura sócio-econômica de cada Estado e consistem em facultar ao Governo, através do órgão competente (Departamento ou Secretaria de Serviço Social, Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor etc.) :

- a — a elaboração de programas eficazes de terapêutica ou prevenção da marginalização social;
- b — o apoio técnico e financeiro às obras de retaguarda, de iniciativa particular, mediante convênio ou outro regime contratual.

Quanto aos objetivos específicos, somente a equipe encarregada da pesquisa em cada Estado poderá detalhar. Estes encontram-se estreitamente ligados à realidade sócio-econômica local, bem como às condições infra-estruturais do órgão responsável pela execução no Estado da política do bem-estar social ou, mais especificamente, do bem-estar do menor.

Enquanto alguns órgãos manifestam interesse em conhecer, por exemplo, a respectiva clientela, para o fim de adequar suas condições de atendimento às necessidades reais, outros já se preocupam com o conhecimento das tendências a médio e a longo prazo dos diversos fenômenos ligados à pro-

blemática, para o fim de programar medidas preventivas ou de contenção.

De qualquer maneira, cada pesquisa realizada em âmbito estadual deverá servir a necessidades particulares e, sendo assim, torna-se impraticável a tentativa de fixarem-se, a distância, objetivos específicos para essas pesquisas, em vista do desconhecimento do contexto social onde se insere a problemática a ser estudada.

2. Problemas a pesquisar

Fatores que interferem na problemática do menor 311

A equipe encarregada da pesquisa local competirá, igualmente, selecionar os dados capazes de fornecer o conhecimento da problemática em seus múltiplos aspectos. Mencionam-se a seguir, à guisa de ilustração, alguns dos fatores que direta ou indiretamente estão relacionados a essa problemática.

2.1 — *Mecanismos de atendimento: sua adequação à realidade nacional/regional/local*

2.1.1 — Instituições especializadas no atendimento ao menor em vias de marginalização:

- Constituição jurídica e dependência administrativa; regimento interno, destacando-se o tratamento dos casos de rebeldia e fuga.
- Natureza dos serviços prestados e capacidade de atendimento

- nas próprias instalações. Recursos materiais e humanos.
- 2.1.2 — Encaminhamento e desligamento de menores com conduta anti-social, sem conduta anti-social e excepcionais.
 - 2.1.3 — Perspectivas de promoção social do menor e da família:
 - Adequação dos programas (re) educativos às necessidades do menor e da Comunidade.
 - Integração social: natureza e frequência dos contatos entre o menor, sua família e a Comunidade.
 - Mobilidade social do menor e sua família: instrução e ocupação anteriores ao atendimento, comparadas à situação atual.
 - 2.2 — *Clientela real: quantificação e caracterização dos menores atingidos pelos mecanismos de atendimento*
 - 2.2.1 — Incidência comprovada e estimativas dos casos de abandono, conduta anti-social, exploração e excepcionalidade mental, psicomotora e sensorial:
 - Sexo, faixa etária, nível de escolaridade, procedência e motivo do atendimento. Defasagem entre demanda e oferta de serviços especializados.
 - 2.2.2 — Caracterização da família do menor:
 - Capacidade econômica: renda média mensal, ocupação e condições de trabalho dos pais.
 - Instrução dos pais e irmãos do menor.
 - Mobilidade geográfica: procedência e endereço atual da família do menor.
 - Desorganização grupal: ausência do pai ou da mãe por motivo de morte, doença, abandono do lar, sentença judicial (desquite, prisão etc.). A mulher como cabeça do casal; o menor como arrimo de família. Trabalho da mulher fora do lar.
 - Incidência de casos de conduta anti-social e deficiência mental, psicomotora ou sensorial no grupo familiar.
 - Expectativas dos pais em torno do menor: profissão e instrução.
 - 2.3 — *Localização e caracterização dos focos de marginalização*
 - 2.3.1 — Caracterização das microrregiões onde se inserem esses focos:
 - Mercado de trabalho; demanda e oferta de empregos; composição etária da força de trabalho.
 - Papel de fatores como renda *per capita*, natalidade, migrações, urbanização etc. na marginalização social.
 - Incidência estimada de casos de abandono, conduta anti-social, exploração de menores e excepcionalidade, em cada foco identificado.

– Utilização do lazer na comunidade: oferta e demanda de atividades recreativas para as faixas etárias 0-6, 7-14 e 15-18 anos.

2.3.2 – Caracterização do menor trabalhador:

– Ocupação, nível de escolaridade, renda média mensal, sexo e idade.

– Legislação trabalhista vigente e seu cumprimento: condições de trabalho do menor, quanto a segurança, horário, repouso, remuneração, salubridade.

2.4 – *Perspectivas para os próximos cinco anos*

2.4.1 – Composição e distribuição populacional: crescimento demográfico; índices de natalidade e mortalidade infantil; migrações internas.

2.4.2 – Adequação dos mecanismos de saúde, habitação, recreação e educação disponíveis.

2.4.3 – Sistema educacional: redes de ensino oficial e particular; ensino técnico: oferta e demanda de matrículas; professorado leigo e habilitado para o magistério. Analfabetismo; evasão escolar e repetência.

2.4.4 – Mercado de trabalho: oferta e demanda de empregos. Adequação do ensino técnico às neces-

sidades do mercado: mão-de-obra qualificada e semiquificada.

2.4.5 – Planejamento governamental integrado. Programas de bem-estar social e sua adequação à política nacional do bem-estar do menor. Programas e projetos do órgão executor dessa política no âmbito estadual, em que a participação da FUNABEM seja necessária ou recomendável.

3. Hipóteses de trabalho

313

No estabelecimento de hipóteses sobre a problemática do menor em cada Estado, a questão que se coloca é a da impossibilidade de se construírem hipóteses operacionais sem um conhecimento global do contexto sócio-econômico e cultural onde se insere aquela problemática. Assim, dependem estas do trabalho de uma equipe multidisciplinar constituída, preferentemente, de Sociólogos, Assistentes Sociais, Educadores, Orientadores Educacionais, Psicólogos ou Psiquiatras, Pediatras, Estatísticos e Bacharéis em Direito, pois estão vinculadas estreitamente aos objetivos específicos de cada pesquisa.

Considerando-se todas essas limitações, procurou-se formular alguns pressupostos capazes de sugerir hipóteses de trabalho, conforme vão abaixo enunciados:

A. *Quanto ao sistema de atendimento ao Menor, no Estado:*

– Não satisfaz quantitativa nem qualitativamente à demanda de

serviços. Esse atendimento não consegue:

- a — Promover humana e socialmente os indivíduos atingidos: não lhes garante assistência psicopedagógica nem profissionalização suficientes para sua efetiva integração na sociedade;
- b — atingir 50% do total de menores marginalizados ou em vias de marginalização social;
- c — combater a exploração do menor, mediante assistência efetiva às vítimas de lenocínio, ao menor trabalhador etc.

314

- Não utiliza suficientemente os recursos comunitários para (re) integração do indivíduo na sociedade; as instituições desenvolvem um trabalho isolado, que prejudica o processo de socialização do menor e torna onerosos os encargos financeiros das próprias obras.
- A falta de racionalização é uma constante nos mecanismos de atendimento; a existência de um *serviço de recepção e triagem* gera a superposição de finalidades entre as diversas obras de retaguarda, com evidente prejuízo da qualidade dos serviços prestados por estas.
- São inexpressivos ou inexistentes os programas de prevenção, restringindo-se a ação dos responsáveis, na maioria das vezes, à terapêutica da marginalização.
- O internamento constitui-se o regime de atendimento mais usual; apesar de recomendável

somente em casos muito específicos, tem sido usado como solução para as situações mais diversas.

- A avaliação da eficácia dos programas desenvolvidos no campo do bem-estar do menor é dificultada pela inexistência de uma política de proteção ou acompanhamento do egresso das instituições assistenciais.

B. Quanto à clientela:

- No Brasil, a incidência de menores infratores só se constitui fenômeno aparente nas metrópoles regionais; nas demais cidades, os problemas envolvendo o menor restringem-se a casos de abandono, exploração e deficiência mental ou físico-sensorial. De qualquer forma, a problemática do menor merece ser estudada como prolongamento de uma problemática mais ampla e que é a marginalização social de grande camada da população brasileira.
- Por trás de qualquer problema que envolve o menor, em nosso País, encontram-se fatores de diversas espécies; mas devem ser destacadas a incapacidade econômica e/ou insuficiência educacional dos pais ou responsáveis.

4. Coleta de dados

Dificuldades. Recomendações

- 4.1 — A *coleta direta* nas principais fontes (Juízos de Menores, Centros Sociais, Estabelecimentos

de ensino etc.) torna-se necessária por dois motivos:

Primeiro, a exigüidade de publicações existentes no Brasil sobre a problemática, não apenas na área da Sociologia como nas da Psicologia, Educação etc. (Ver Anexo II).

Segundo, as deficiências do sistema de registro de dados vigentes, constatadas através de pesquisas anteriores. De um modo geral, esse sistema de registro apresenta falhas técnicas que impossibilitam a realização de pesquisas de profundidade e dificultam as do tipo exploratório; entre elas, destacam-se:

- a - irregularidade ou descontinuidade no registro de menores atendidos ou encaminhados para atendimento, portanto nas instituições assistenciais como nas policiais ou judiciárias;
- b - inexistência de um modelo padronizado para ficha de registro do menor nessas entidades, sendo freqüente a omissão de dados relativos à família do menor e à história de vida anterior à admissão deste;
- c - flexibilidade de critérios para classificação dos menores segundo o motivo de atendimento, donde a falta de uniformidade terminológica, seja entre as instituições assistenciais, seja entre estas e os Juízos ou Delegacias de Menores.

4.2 - A problemática do menor somente agora começa a despertar, no Brasil, o interesse de pesquisa-

dores sociais. Tratando-se de um campo de estudos incipiente, está a merecer desses pesquisadores a preocupação com a definição de termos que melhor atenda às necessidades da pesquisa social; assim, em vez de se utilizarem conceitos jurídicos, médicos, ou outros igualmente rígidos, deve-se preferir aqueles mais abrangentes, que levem em consideração critérios sócio-econômicos e psicossociais.

À guisa de ilustração, coloca-se à disposição dos interessados as *conceituações* comumente aceitas entre os responsáveis pelo equacionamento da problemática do menor, conforme seguem:

315

Instituições especializadas e instituições não especializadas

A conceituação utiliza como critério a finalidade da obra. Assim considera-se "especializada" toda instituição que se dedique especificamente ao atendimento de menores com problemas de marginalização social ou que desenvolva programas destinados a estes.

Vale ressaltar que a distinção entre "especializadas" e "não especializadas" apresenta-se na realidade pouco nitidamente; a dicotomia é estabelecida para simplificar a seleção das amostras e serve apenas a um tipo de pesquisa como o tratado neste documento (exploratória). Ela deve ser abandonada na medida em que os pesquisadores locais forem identificando fatos que indiquem a inconveniência de sua utilização. Assim como existem entidades assistenciais que atendem menores *carenciados* mas não se encontram

cadastradas nos órgãos executores da política do bem-estar do menor, outras há que atendem menores nessa situação em virtude de “bolsas” concedidas por esses órgãos mas cuja finalidade específica é fornecer educação a menores integrados num processo normal de desenvolvimento.

316 Tendo em vista as dificuldades apontadas, consideram-se “especializadas”, para efeito de pesquisa social, escolas, centros sociais, clínicas de orientação, creches, centros de recepção e triagem, entidades especializadas na reeducação de menores com conduta anti-social etc., que atendam indivíduos na faixa compreendida entre 0 e 18 anos, reconhecidamente carenciados (em vias de marginalização social).

A inclusão das instituições “não especializadas” no primeiro estágio da pesquisa — dimensionamento da clientela real — permitirá medir a extensão da faixa populacional (menor de 18 anos) em vias de marginalização social, confirmando ou negando a hipótese de que entre a clientela dessa categoria de instituições existem indivíduos em vias de marginalização social.

Menores em vias de marginalização

De uma perspectiva sociológica, poder-se-ia dizer que se caracteriza por uma situação de *marginalidade social* o indivíduo a quem faltem ou, em processo de desenvolvimento, sejam insuficientes as condições indispensáveis para atendimento das suas necessidades básicas (saúde, educação, recreação, segurança social, compreensão e amor).

Para educadores e juristas, entretanto, o indivíduo enquanto *menor* encontra-se em processo de formação (física, intelectual e psíquica) e como tal, passível de integração na Sociedade, através da (re) educação. Desse modo, se se afasta progressivamente de um processo normal de desenvolvimento, até a condição de abandono, exploração ou conduta anti-social, esse menor *encontra-se em vias de marginalização*; marginalizado propriamente será na fase adulta, caso não se restabeleçam aquelas condições, isto é, caso prevaleçam os condicionamentos negativos vigentes na fase de menoridade e que são: pobreza, promiscuidade nas condições de habitação, analfabetismo, enfermidades, vícios etc.

Embora divergindo quanto a critérios de abordagem (sócio-econômicos no primeiro caso e psicossociais no segundo), está implícita em ambas as perspectivas a idéia de integração social como medida de avaliação quanto à “normalidade” ou “anormalidade” do menor. Assim, pode-se afirmar que se encontram marginalizados ou em vias de marginalização social os menores que:

— por falta ou indigência dos pais são obrigados a trabalhar para sustento próprio ou da família, podendo-se encontrar em atividades moralmente perigosas e/ou pouco lucrativas, quase sempre em situação de analfabetismo ou semi-analfabetismo. É o caso de menores com participação em espetáculos musicais, circenses; menores como guias-de-cego, camelôs, engraxates, jornalheiros, guardadores ou lavadores de automóveis etc.;

- por descuido dos pais deixam de freqüentar escolas ou desempenhar outras atividades que contribuem para sua formação moral e/ou intelectual, permanecendo em total ociosidade;
- praticam a mendicância, para sustento próprio ou da família;
- não encontram no ambiente doméstico a harmonia necessária à integração do grupo familiar;
- inadaptados à vida em sociedade, em razão de uma infância mal orientada — tanto por excesso como por carência de afeto, proteção etc. — são levados à prática de atos anti-sociais (prostituição, agressões, vícios, furtos, homicídios, desordem etc.);
- exercem atividades lucrativas sem a devida assistência social (médico-dentária, recreativa etc.), *jurídica* (segurança no trabalho, salário mínimo, repouso remunerado etc.): ou *pedagógica* (alfabetização, qualificação profissional etc.).
- vivem em promiscuidade nas condições de habitação, seja no próprio lar ou fora deste.

Abandono

Menor abandonado poderia ser chamado de menor desassistido ou *carentiado* e compreenderia todos aqueles que se encontram carentes de cuidados, assistência, orientação, vigilância, compreensão, amor etc. por parte das pessoas responsáveis pela sua guarda. Seria o caso do menor que se encontra sob

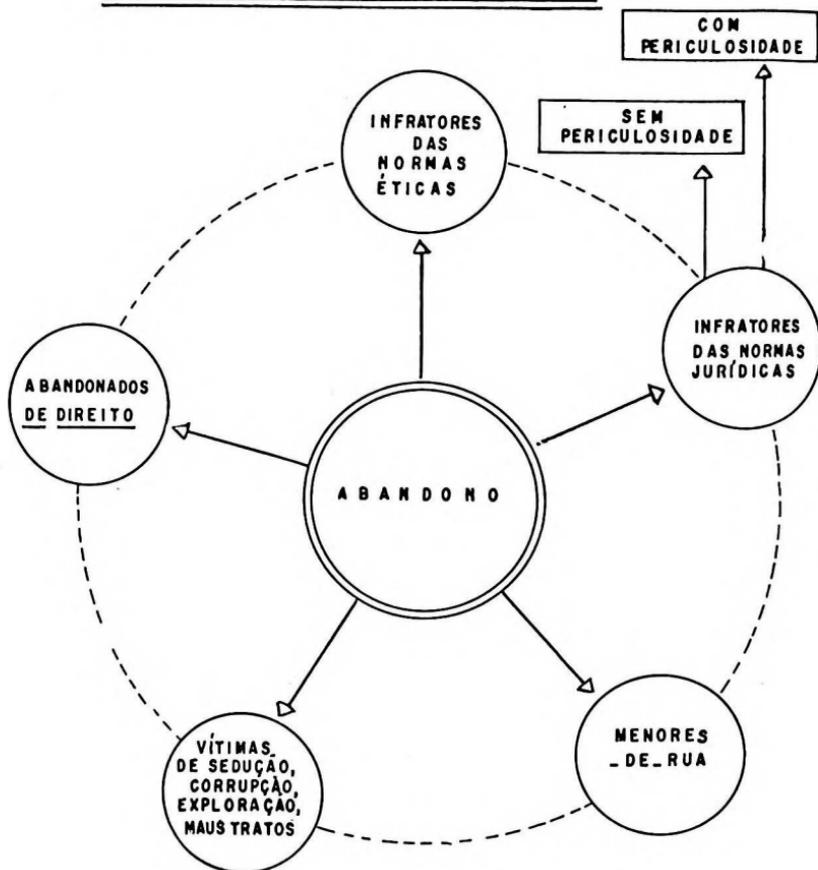
a guarda de uma família (originária ou substituta) ou de uma instituição, porém em condições tais de miséria (abandono material) ou de desintegração social (abandono moral) que se caracteriza por uma situação de abandono *de fato*. Nesse sentido, o conceito de abandono confunde-se com o de marginalização social.

Abandono, em sentido restrito, é a situação de abandono reconhecida em Juízo; costumam-se enquadrar nessa categoria os menores eventualmente sem habitação certa nem meios de subsistência, devido à ausência (morte, prisão, doenças), incapacidade (física, mental ou moral) ou indigência dos pais ou responsáveis pela sua guarda, manutenção e educação. É o caso dos menores:

- expostos, órfãos sem parentes, ou rejeitados pela família;
- que perambulam pedindo esmolas para sustento próprio e da família;
- que se dedicam habitualmente a práticas viciosas (alcooolismo, jogo, prostituição etc.);
- que se corrompem em companhia dos pais ou com o consentimento destes.

Para efeito de pesquisa social, podem-se distinguir entre os menores em vias de marginalização (abandonados *de fato*) três categorias principais, a saber: *menor abandonado (de direito)*, *menor com conduta anti-social* e *menor vítima de exploração, sedução, corrupção ou maus tratos*.

CATEGORIAS DE MENORES EM ABANDONO



318

Assim, pode-se concluir que o *abandono*, ostensiva ou veladamente, está evidenciado em qualquer fenômeno que envolva menores afastados do processo normal de desenvolvimento.

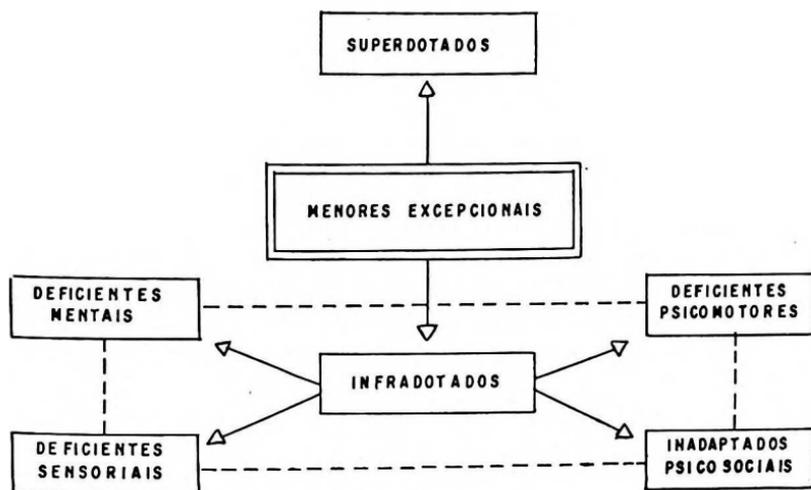
Existe outra categoria de menores afastados do processo normal de desenvolvimento que não se enquadra necessariamente na classificação acima: são os *excepcionais*.

A preocupação em conhecer a extensão dos problemas ligados a essa categoria de menores justifica-se por dois motivos:

- 1 — a ocorrência de casos de deficiência (mental, psicomotora e sensorial) entre a clientela definida anteriormente, ou seja, aquela caracterizada por uma situação de abandono;
- 2 — a insuficiência de dados no País, para um perfeito dimensionamento da questão.

Definido em lei como o indivíduo "que se desvie acentuadamente da média pelas suas características físicas, mentais ou sociais, exigindo, conforme o caso, modificações ou adaptações nos serviços de educação, formação profissional e de

previdência social, ou situação legal especial, notadamente nos setores do trabalho e da vida civil", o MENOR EXCEPCIONAL compreende subdivisões ou tipos que poderão constituir, para efeito de pesquisa, as seguintes categorias:



A interdependência dos fatores e condicionamentos impossibilita praticamente a ocorrência de casos específicos; em geral uma deficiência determina outras e, sendo assim, os pesquisadores sociais procurarão evitar o problema da superposição de algumas dessas categorias.

5. Amostra

Recomenda-se a técnica da *amostragem* como medida de economia, tanto de tempo quanto de recursos financeiros.

No presente estudo, a representatividade da amostra será medida

pela incidência de casos de menores em vias de marginalização nas áreas geo-econômicas estudadas.

Para escolha dessas áreas geo-econômicas, sugere-se que o "recenseamento" das instituições assistenciais atinja todas as cidades que funcionem como pólos de microrregiões — estabelecidas pela Fundação IBGE, ou pelos órgãos de planejamento econômico de cada Estado — porque costumam representar convenientemente a problemática *observada*. Nelas se concentra a maioria das entidades "especializadas", bem como dos focos de marginalização social, onde os

problemas se apresentam de forma mais aguda.

Quanto ao tipo de amostra, a mais recomendável parece ser a *multifásica*, visto tratar-se de um *universo* diversificado: menor e sua família; entidades especializadas e não especializadas; autoridades e funcionários de Juízos e Delegacias de Menores, de Delegacias não especializadas e de órgãos ligados ao bem-estar social. Na seleção dos elementos da amostra, o método *probabilístico* deve ser preferido aos demais, quando couber.

320

Na primeira etapa da pesquisa, a amostra deverá servir para quantificar e caracterizar os menores em vias de marginalização que se encontram sob a guarda e/ou assistência de instituições. Na seleção de entidades "não especializadas", o critério a adotar será da relativa semelhança com os elementos da categoria "especializada", no que diz respeito a:

- clientela atingida — faixa etária e sexo dos menores, capacidade econômica dos pais etc.;
- tipo de atividade desenvolvida;
- área geo-econômica onde se encontram localizadas.

Na segunda etapa, a amostra deverá servir para caracterizar os fenômenos ligados à problemática do menor, no tempo e no espaço:

- Áreas de maior intensidade;
- tendências nos próximos cinco anos;
- papel de determinados fatores (migrações, renda *per capita*

etc.) na incidência de casos de abandono, infrações, exploração e excepcionalidade.

A amostra final deverá atingir os pais ou responsáveis pela guarda de menores; educadores; autoridades envolvidas direta ou indiretamente com a problemática; menores em vias de marginalização e/ou normais, conforme os objetivos específicos da pesquisa, que determinarão quais aspectos da problemática devem ser estudados em profundidade.

Quanto à seleção dos elementos dessa amostra (informantes), recomenda-se:

- 1 — Sejam entrevistados "menores-de-rua", aqui entendidos como aqueles que estão em vias de marginalização (melhor seria considerá-los marginalizados) porém não foram atingidos ainda pelos mecanismos de atendimento, oficiais ou particulares. São os menores que vivem habitualmente na rua — não têm habitação certa, não estudam nem têm emprego. Estes podem apresentar ou não condutas anti-sociais e/ou deficiências (mentais, psicomotoras, sensoriais), podendo-se encontrar na situação de abandono (material e/ou moral) e/ou de vítima de exploração, sedução, corrupção ou maus tratos.
- 2 — Juízes e Curadores de Menores; Delegados especializados e não especializados; Comissários de Menores e Investigadores.

3 — Delegados do Trabalho.

4 — Secretários — estaduais e municipais — de Educação, Justiça, Saúde, Trabalho e Bem-Estar Social.

Essa etapa compreende pesquisas de campo e bibliográfica. Para caracterização das áreas *observadas*, por exemplo, torna-se dispensável a primeira, a menos que inexistam levantamentos de dados capazes de satisfazer um mínimo de condições exigíveis em estudos sócio-econômicos.

6. Cronograma de atividades

Para terminar, recomenda-se um planejamento realista, isto é, que leve em consideração os recursos materiais e humanos dos órgãos executores, bem como a infra-estrutura estadual, estabelecendo um cronograma de atividades (ANE-XO 1) pelo qual se evite um hiato entre o término da coleta de dados e a constituição da amostra final, vale dizer, entre o encerramento da primeira etapa e o início da segunda.

321

Referências bibliográficas

- 1 — *Relatório de Pesquisas e Estudos sobre o Menor* (Brasil, América Latina e Mundo).
- ADRADO, Isabel — *Delinqüência Juvenil*. Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, Rio de Janeiro, 19 (3) : 39-48, set. 67.
- AGUIRRE, Maria José de Barros Fornari de — “Afeição, cólera e medo, entre adolescentes estudantes da cidade de São Paulo”, S. Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1953 (*Bol.* 1968, Psicologia Educacional, 9).
- ALVIM, Clóvis de Faria — *Vocabulário de Termos Psicológicos e Psiquiátricos* — Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas Gerais/1971 — Editado para a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.
- AVILA, Fernando Bastos de — “A crise da juventude”. *Carta Mensal*, Rio de Janeiro — 14 (160) : 3-15, jul. 1968.
- BAQUERO, Godeardo, S.J. & FRANTZ, Theobaldo, S.J. — *Assim falam eles e elas; pesquisa dos problemas do adolescente brasileiro realizada em Porto Alegre*. P. Alegre, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962, 187p. Multilith (Publ. CRPE, Rio Grande do Sul, Sér. I Pesquisas e Monografias, 2).
- CALDEIRA, Clóvis — *Menores no Meio Rural: Trabalho e Escolarização*, CBPE/I, INEP, 1960.
- CARDOSO, Ofélia Boisson — *Problemas da mocidade — estudos de psicopatologia social*. São Paulo, Melhoramentos, 1963. 223p. (Bibl. de Educação).
- CARONE, Marilene Medina — “Importância do estudo descritivo dos valores e normas do delinqüente juvenil”. *Jornal Brasileiro de Psicologia*, S. Paulo, (2) : 81-89, jul. 1965.
- CARVALHO, Maria Terezinha e ALMEIDA, Marlene C. de O. — *Ensinando a Crianças Excepcionais* — Ed. José Olympio, 1969.

- CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO - Columbia - *El niño abandonado em América* (1959).
- CONSEJO VENEZOLANO DEL NIÑO - *Estudio sobre familia y abandono de menores*, Caracas, 1968.
- CONSORTE, Josildeth G. - "Caracterização Sócio-Econômica e Cultural da Criança de Favela". *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos*, INEP, 1969, n.º X. 115.
- CORDEIRO CROCERI, José R. - "Los problemas fundamentales de la juventud latinoamericana". *Politica*, Caracas, 4 (48): 45-55, abr. 1966.
- DAVID, Pedro R. - *Sociologia criminal juvenil*. 3 ed. Buenos Aires, Ediciones Depalma, 1968, 187p.
- DESAL, (Chile) - *Marginalidad en América Latina - Un Ensayo de Diagnóstico*, Editorial Herder, Barcelona, 1969.
- BRITO, Sulamita de ((Coordenadora) - *Sociologia da Juventude*, Editora Zahar, Rio de Janeiro - 1969.
- ERIKSON, Erik H. - *Infância e Sociedade: Psicogênese das Neuroses*, Rio, Zahar, 1971.
- FRIEDMAN, Hubert - "Los adolescentes de las villas de emergencia de Buenos Aires". *Revista Latino Americana de Sociologia*, Buenos Aires, 5 (1): 80-93, mar. 1959.
- FUNDAÇÃO PAS - "Levantamento Sócio-Econômico das Populações Marginais do Interior do Estado de São Paulo", 1969.
- "Levantamento Sócio-Econômico das Populações Marginais da Região de São Paulo", 1970 (3 vols.).
- HAVIGHURST, Robert J. - *Psicologia social de la adolescencia*. Washington, DC., Union Pan Americana; Departamento de Asuntos Culturales, Div. de Educación, 62. 167p.
- HAVIGHURST, Robert J. - "Psicologia social de la adolescencia; la adolescencia y la sociedad". *Educadores*, La Plata, 6 (43): 338-358, jul/agos. 1963.
- HORAS, Plácido Alberto & HORAS, Elena - "Intereses sociales del adolescente". *Revista de Educación*, La Plata, nueva serie 3 (1): 143-149, ene. 1959.
- IUTAKA, Sugiyama - "Estratificación social y oportunidades educacionales entre metropolis latinoamericanas: Buenos Aires, Montevideo, y São Paulo", *América Latina*, Rio de Janeiro, 5 (4) : 54-71 out/diez. 1962.
- LEVY, Sergio - *Problemas del Desarrollo del nacimiento a la adolescencia*, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1969.
- LIMA, Celmo de Leão e outros - *Relatório de Pesquisa sobre Menor Infrator*. Imprensa Oficial do Estado de Alagoas, Macció, 1969.
- LOPES, J. Leme - *Expansão demográfica e ascensão dos jovens*. Documento apresentado à XIV Conferência Internacional da Família (s.n.t.) 9p. mimeogr.
- MEJIA VALERA, José - "Estudio sociológico de la juventud (Informe preliminar)" *Revista de Sociologia*, Lima, 2 (3) : 5-43, jul/dic. 1965.

- ELKIN, Frederick — *A Criança e a Sociedade* (O Processo de Socialização) Rio de Janeiro, Ed. Bloch, 1968.
- ONU — “Asistencia a los Niños en Instituciones”, *Cuadernos de Asistencia Social* n.º 4. Editorial Humanitas, Buenos Ayres, 67 2.ª ed.
- ONU — “Niños Privados de un Medio Familiar Normal”, *Cuadernos de Asistencia Social* n.º 5, 1967, 2.ª
- PFROMM NETTO, Samuel — *Psicologia da adolescência*. São Paulo, Ed. Pioneiro, 1968, 414p. (Bibl. Pioneira de Ciências Sociais, Educação).
- SANTARCANGELO, Maria Cândida V. — *Juventude e Delinqüência*, S. Paulo, Ed. Ática, 1966.
- STEKEL, WILHELM — *Atos Impulsivos*. (Mania ambulatória, Piromania, Toxicomania, Cleptomania, Dipsomania, o Jogo, os Tiques) São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1968.
- OTAVIO, Waldomiro — *Problemas da juventude*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1969, 126p.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. de — “Infância e Adolescência nas Favelas Brasileiras” — *Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos* n.º 117, INEP, Rio, 1970. 923
- REPETTO, Beatriz Helena de Assis — “Pesquisa sobre a agressividade e delinquentes juvenis”. *Arquivo Brasileiro de Psicotécnica*, Rio de Janeiro, 20 (3). 30-38, set. 1968.
- SILVA, Athayde Ribeiro da — “Multiplicidade de aspirações profissionais e aptidões restritas”. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*. Rio de Janeiro, 19, (2) : 83-86, jun. 1967.
- SILVA, Helvécio Siqueira e — *Estudos e Pesquisas sobre a Infância e a Juventude* (Delinqüências contra o patrimônio público e privado-furtos), Belo Horizonte, UCMG-IOJ, 1971.
- SOLIS QUIROGA, Roberto — “Conducta anti-social de los adolescentes; aspectos fundamentales psicosociales,” *In Congreso Panamericano del Niño*, 12.º Mar del Plata, 1963, p. 197-204.
- SPROTT, W. J. H. & Outros — *La Sociedad y la Formación de la Personalidad del Niño*, Ed. Paidós, 1968.
- TAVARES, Luiz Henrique Dias — “Origem social e aspirações ocupacionais de ginásianos e colegiais da cidade de Salvador; sondagem em sete educandários”. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 3, 3 (8) : 75-91 — ago. 1958.
- VENEZUELA, Central University, Center for Development Studies — “Rural Children and Youth in Latin America”. *Les Carnets de l'Enfance*. UNICEF, (11) : 31-53, jan. 70.
- WOLFFENSSTAL, Ervin — “A juventude transviada; juventude incompreendida”; *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, São Paulo, 8 (1-2-3) : 349-373, Jan/Set. 1961.

II — Recomendações de autoridades. Conclusões.

- Juizado de Menores e Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo: X SEMANA DE ESTUDOS DO PROBLEMA DE MENORES — *Anais*, S. Paulo, 1971.

- INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO: "Como Organizar Servicios para la Prevención, Diagnóstico e Tratamiento del Retardo Mental en los Países en Desarrollo" (I Seminario Regional Interamericano sobre el niño con retardo mental, 1967) Montevideo, Uruguay, 1970.
 - WITMER, H. L. and Kotinsky, R. (eds.) - *New Perspectives for Research on Juvenile Delinquency*, U.S. Children's Bureau. Publication n.º 356, 1956, 92 pp.
 - UNICEF: *A Infância nos Países em Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, Ed. GRD, 1964.
 - UNICEF - *Conferencia Latinoamericana sobre la Infancia y la Juventud en el Desarrollo Nacional* - Santiago de Chile, 28 - nov. 11 dic, 1965.
 - GOVERNO DO PERU: *Conferencia sobre la Familia, la Infancia y la Juventud en el Desarrollo Nacional* - Lima, Peru - 14/20 de mayo, 1967, s/ed.
 - FUNABEM: *Programas Brasileiros de Serviços para a Juventude* (Seminário Inter-regional de Programas Nacionais de Serviços para a Juventude - Holte, Dinamarca, nov. 1968), Rio, 1968.
 - FUNABEM - *Aspectos da Política do Bem-Estar do Menor no Brasil*, Rio, 1968.
- 324 - OEA - INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO - *XIII Congreso Panamericano Del Niño, Quito, Ecuador, Junio 15 - 22, 1968.*

C R O N O G R A M A D E A T I V I D A D E S
M O D E L O

ANEXO I

ATIVIDADES	MESES								OBSERVAÇÕES	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
1º ESTÁGIO										
ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA	■									LEVANTAMENTO DA CLIENTELA E DOS RECURSOS DISPONÍVEIS PARA SEU ATENDIMENTO
DISCUSSÃO DA AMOSTRA; CONTRATAÇÃO DE PESSOAL; CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO	■	■								
TREINAMENTO DOS PESQUISADORES DE CAMPO E TESTE DO QUESTIONÁRIO			■							
PESQUISA DE CAMPO			■	■						
APURAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS				■						
RELATÓRIO PRELIMINAR					■					
2º ESTÁGIO										
REVISÃO DO PROJETO (HIPÓTESES, CONCEITOS, CRITÉRIOS DE ABORDAGEM, ETC.)					■					DIAGNÓSTICO DA PROBLEMÁTICA EM SEUS MÚLTIPLOS ASPECTOS
MONTAGEM DA AMOSTRA FINAL (ÁREAS E INFORMANTES)					■					
CONSTRUÇÃO DOS ROTEIROS DE ENTREVISTA E/OU OUTROS INSTRUMENTOS DE COLETA						■				
TREINAMENTO DOS ENTREVISTADORES E TESTE DOS INSTRUMENTOS DE COLETA						■				
PESQUISA DE CAMPO							■			
APURAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS								■		
RELATÓRIO FINAL									■	

326 Assunto dos mais relevantes é, sem dúvida, a alfabetização da criança dislética ou da portadora de problema correlato à dislexia. Essa criança que aprende com facilidade tantas coisas, que sempre foi considerada brilhante por seus familiares, que apresenta QI normal, é realmente normal, menos para aquisição da leitura e da escrita nos moldes usuais de uma classe comum.

Exercendo o magistério desde 1931, só mais tarde, com orientação de Ofélia Boisson Cardoso, comecei a entender por que tantas crianças, aparentemente sem problema, não conseguiram aprender a ler e escrever, quando seus colegas venciam galhardamente as diferentes etapas da alfabetização. Tentamos registrar aqui o resultado de longa experiência e observação no magistério e na terapia da palavra.

Desde a escola maternal, o jardim de infância, as classes pré-primá-

rias, pode o professor auxiliar a criança a melhorar suas capacidades de percepção, discriminação e memória visual, auditiva, tátil e cinestésica, de coordenação visual-motora, de expressão verbal (articulação das palavras), de orientação espacial e temporal, de domínio do esquema corporal, de ritmo, de análise e síntese, de atenção, incentivando o instinto gregário e o desejo de comunicação, bem como observando a lateralização etc.

O essencial é que haja perfeito relacionamento professor-aluno, que aquele saiba usar a motivação certa no momento exato. E trabalho.

Além das técnicas que aprendemos no decorrer do curso de formação, nas leituras, audiências a palestras e conferências, do emprego do material didático específico (flanelógrafo, quadro imantado, quadro-negro com giz de cores diferentes, quadro de pregas, quadro de pregos, quadro de furos, cartazes, tesoura, cola, areia, tintas, pincéis, papel branco, pautado e quadri-

* Diretora do Instituto de Logopedia Lúcia Bentes, Rio, GB.

culado, lápis de cores, pinos, massa plástica, jogos de armar etc.), dos livros e cadernos didáticos especializados para auxiliar a criança a adquirir a necessária destreza para a leitura e a escrita — é o zelo pelo trabalho que faz brotar a motivação como algo imponderável que atrai a criança, mantendo-a interessada e feliz no trabalho proposto ou deixando-a em liberdade criadora, confiante de que a professora é a amiga tranqüila, alegre, sempre pronta a ajudar, a tirar dúvidas, a apresentar um jogo diferente, a ensinar algo interessante.

Criança que trabalha com interesse, porque entende e deseja realizar a respectiva atividade, é disciplinada. Disciplina ideal, a única que se pode admitir nas classes de alfabetização.

A observação criteriosa das reações da criança durante as atividades psico-senso-motoras preparatórias e a aplicação de testes para medida da maturidade escolar muito auxiliarão a professora a descobrir se a criança é portadora de problema que interfira em sua alfabetização.

Se as dificuldades são acentuadas, deve a criança ser encaminhada a serviço especial para os respectivos testes e tratamento necessário. Orientadora educacional, pediatra-neurologista, otorrinolaringologista, oftalmologista, psicólogo, logopedista, assistente social são os grandes auxiliares do mestre nessa tarefa gratificante de educar a criança.

Nas grandes capitais e em algumas cidades privilegiadas de nosso País, há possibilidade de atendimento

completo à criança carente; mas, em quantas localidades conta a professora somente com seus próprios recursos para o trabalho de "desbravamento" da mente infantil!

Algumas vezes, a criança que não consegue alfabetizar-se, apresenta características disléxicas; mas não é a dislexia congênita ou de evolução (que requer tratamento neurológico e logopédico), e sim a falsa dislexia ou dislexia adquirida. Uma vez afastados os óbices psicológicos ou educacionais, entra a criança em fase normal de escolaridade. Sabemos que a rejeição, a indiferença, a superproteção, a participação nos desajustamentos do lar, o constante estado de tensão etc. bloqueiam a criança, prejudicando seu desenvolvimento; a participação de uma classe superior a sua escolaridade, lições mal compreendidas, exercícios sem a necessária graduação de dificuldades, processos didáticos inadequados à personalidade daquela criança, assim como seu estado de desnutrição ou doença etc. levam-na ao desânimo, ao desajuste de conduta (indisciplina), a uma aprendizagem cada vez mais deficiente. Daí a importância da orientação médica, psicológica e educacional.

Quanto à técnica de alfabetização da criança disléxica, temos experiência de que é a análise-síntese de base fonética, com os estímulos psico-senso-motores, aliás preconizada por grande número de educadores, a mais indicada.

O professor hodierno conta com ampla variedade de livros, cartilhas e apostilhas de cursos de aper-

feiçãoamento com a descrição, material necessário e orientação de processos de ensino da leitura e da escrita, fundamentados no método misto (analítico-sintético) com a necessária técnica audiovisual-cinestésica. Convém escolher o que melhor se adapte às crianças que vai alfabetizar e à própria individualidade, estudar previamente, organizar ou complementar o material indicado, enfim, entrosar-se no espírito do método.

Grande percentagem de reprovações ao fim do primeiro ano se deve à imposição de técnicas de ensino inadequadas à personalidade do mestre, não tendo conseguido este interiorizar a orientação recebida, para que pudesse aplicar as respectivas técnicas como coisa sua. Parafraseando Buffon (o estilo é o homem), diríamos que o método é o mestre.

Começa o professor utilizando a experiência de outrem, empregando o método, o processo, as técnicas indicadas pela instituição escolar ou escolhidas por ele, mas aos poucos vai tomando consciência do trabalho compensador que é alfabetizar, adaptando a cada momento o trabalho didático às necessidades da criança, criando motivações, complementando o trabalho, modificando o que deve ser mudado, e de tal maneira "vivifica" o trabalho de cada dia, que acaba criando sua própria técnica. Este é o alfabetizador nato. Não deve ser tolhido em seus anseios de aperfeiçoamento e criatividade. Muitos outros limitar-se-ão aos processos didáticos indicados, fazendo boa adaptação à turma e obtendo bons resultados.

Dentre os processos modernos de alfabetização adaptáveis ao ensino da criança disléxica por darem ênfase ao fonema, sendo métodos mistos, auxiliando portanto a criança a discriminar os sons simbolizados pelas letras, cabe referir o da "Abelhinha" das Prof.^{as} Almira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso, e "A Casinha Feliz" da Prof.^a logopedista Iracema Meireles, autora também do processo de "Fonação Condicionada e Repetida" para alfabetização do adulto disléxico.

A criança disléxica, mesmo não apresentando distúrbio de acuidade auditiva, encontra dificuldade na discriminação dos fonemas surdos e sonoros da mesma área de formação, confundindo *p* com *b*, *t* com *d*, *f* com *v*, *c* (*qu*) com *g*, *ch* com *j*, *s* (*ç*) com *z*, donde a necessidade de levá-la a fazer exercícios de articulação dos fonemas citados, com todos os estímulos possíveis, empregando-os em sílabas e estas em palavras (no começo, no meio e na sílaba final).

Convém variar a apresentação do exercício, para que a criança encontre prazer no trabalho sempre renovado. Exemplo:

- a) articular o fonema, fazendo a criança observar o movimento realizado para a emissão; a seguir traçar no quadro a letra respectiva e pedir ao aluno que reproduza o fonema;
- b) articular o fonema e pedir que o aluno coloque no flanelógrafo a figura cujo nome principia pelo som emitido;

- c) traçar várias letras no quadro ou no caderno do aluno, para que este vá riscando as que vão sendo articuladas pela professora;
- d) traçar a letra ou mostrar no cartaz ou ainda colocá-la no quadro imantado, para que a criança diga uma palavra iniciada ou terminada por ela;
- e) colocar uma sílaba no quadro de pregas, no flanelógrafo ou no quadro imantado e ir articulando outras sílabas, uma a uma, para que a criança vá formando palavras e lendo-as;
- f) articular uma palavra trissílaba e mostrar uma sílaba, para que a criança diga se é a primeira, a do meio ou a última;
- g) articular uma sílaba e pedir palavras que a contenham no começo, no meio e no fim. Enfessora escreve no quadro a resquanto a criança fala, a propectiva palavra para que haja perfeito domínio visoauditivo, isto é, fixação da forma correta da palavra, prevenindo disortografia;
- h) pedir que a criança "pesquise" em revistas velhas e jornais, em casa, recortando figuras e palavras que contenham a letra cujo fonema está sendo estudado.

Dificuldades na discriminação visual (mesmo sem haver transtorno de acuidade visual) e na orientação têmporo-espacial levam a criança a trocar o

329

b pelo d . o p pelo q . o m pelo n . o n pelo u ,
 o q pelo g , o b pelo p , o d pelo q ; a inverter a
 posição da letra no corpo da sílaba: nu por in , el por le ,
 am por ma , cra por car per por pre ; a substituir
 letras ou sílabas no corpo da palavra: sal por sol , frente
 por pente etc.

É recomendável iniciar o trabalho de correção por meio de jogos com a criança, com objetos, figuras, para passar depois às letras, sílabas, palavras e frases. Exemplos:

1) executar uma ação (depois duas, três etc.) para que a crian-

ça veja e após tente reproduzir; ou para que o aluno apenas descreva a ação (andar, abrir gaveta, apagar o quadro etc.);

2) colocar um objeto em cima da mesa, abaixo, ao lado direito, ao

lado esquerdo, para que a criança reconheça as posições;

3) jogo de armar (sugestão):

Duas figuras iguais (podem ser apresentados os trabalhos já feitos pelos alunos em cadernos para colorir, pega-fix, gravuras de revistas etc.):

a) colar as estampas em cartolina;

b) deixar uma inteira e recortar a outra. O número de pedaços e sua forma será variável. Iniciar por dois pedaços, depois três, quatro etc. Evitar o exagero de partes que dificultam o trabalho da criança, fazendo-a perder o interesse, como acontece com a maioria dos quebra-cabeças que encontramos no comércio;

c) variar a apresentação do exercício, graduando as dificuldades, se necessário. Exemplo 1 — a criança coloca os respectivos pedaços sobre a figura que ficou inteira;

2 — olhando a figura completa, tenta recompô-la com os pedaços, sem superposição; 3 — sem o auxílio da figura, tenta reconstituir o quadro.

Crianças há que aprendem a ler com relativa facilidade e cujo problema é a escrita, pois são portadoras de disgrafia, resultante de deficiência psicomotora que deve ser pesquisada e convenientemente tratada. Aqui vale ressaltar a importância do respeito à lateralização da criança, pois muitos problemas psicomotores são resultantes da falta de dominância lateral e de lateralidade contrariada.

Os pais e pessoas que cuidam da criança devem ser alertados desde cedo a não obrigá-la a usar a mão que eles julgam ser a certa, mas, deixando-a em liberdade, limitarem-se a observar com paciência e naturalidade os movimentos espontâneos da criança, contribuindo desta forma para que ela obtenha perfeita integração de seu esquema corporal.

Na escola, se a criança apresenta inversões de letras e algarismos, má ligação de letras para formação de sílabas e palavras, exagero nas letras de haste etc., em vez de fazer exortações no caderno da criança para que melhore a letra, a professora deverá conduzir o aluno ou a turma a realizar movimentos que auxiliem a criança a obter melhor coordenação visomotora, ritmo, orientação espaço-temporal e interiorização do esquema corporal:

1) movimentos amplos com braços, pernas, cabeça, tronco:

a) reproduzindo movimentos anteriormente realizados pela professora;

b) executando movimentos sob ordens. Ex.: Quando eu disser 1, você levanta os braços com as mãos abertas e os dedos unidos, quando eu disser 2, você dá 2 passos para a frente, pára e volta de costas; quando eu disser 3, você cruza os braços e baixa a cabeça. Repetir, modificando a seqüência: 3 — 1 — 2 — 2 — 3 — 1 etc. (É excelente exercício para atenção, memória, interiorização do esquema corporal);

c — criando movimentos: diz primeiro o que vai fazer e depois exe-

cuta (por ex: levantar o braço direito em posição horizontal e a perna esquerda em ângulo reto — coxa horizontal e perna vertical). Realiza dois ou três movimentos, com os olhos fechados, pára, abre os olhos e explica os movimentos executados (ex: virar a cabeça para a direita, voltar à posição normal, virar à esquerda, voltar; ou dar três passos para trás, parar, dar dois pulos).

2) Movimentos manuais:

a) rasgar papel, amassar e alisar (folhas de revistas velhas);

b) recortar cartolina, papel passando a tesoura entre dois riscos; por cima de um traçado reto, outro sinuoso, outro poligonal; recortar figuras de revistas velhas e jornais aproveitando-as para trabalhos diversos, por exemplo: colar no caderno e escrever a primeira sílaba do nome respectivo, a palavra inteira, uma frase sobre ela etc.;

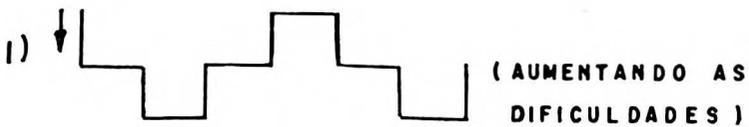
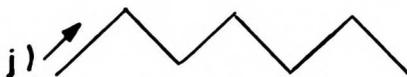
c) brincar com massa plástica: apertando-a entre os dedos, espalhando-a sobre a mesa e furando-a com os dedos, fazendo bolinhas com o polegar e o indicador, modelando frutas, objetos, bonecos, cenas (atender à criatividade da criança). A própria criança po-

derá fazer a massa: duas xícaras de trigo, uma xícara de sal e outra de água, uma colher de óleo (cozinha) e outra de alúmen, gotas de qualquer corante; amassar bem e usar; depois guardar num saco plástico, pois dura meses (quando endurecer, basta juntar um pouco de água e amassar novamente);

d) usar o polegar e o indicador como se formassem uma pinça e em movimentos ritmados pegar sementes, pedrinhas, botões etc. levando-os um a um de um lugar para outro (da esquerda para a direita). Palitos de fósforos (já queimados) podem servir de pinos que serão colocados em furos feitos em uma tábua, na massa plástica que recobre a massa, num quadro de isopor etc. O professor aproveitará algumas vezes para dar orientação espacial: dois para a direita, três para baixo, dois para a esquerda, três para cima;

e) ligar pontos seguindo a ordem numérica ou alfabética, para formar figuras;

f) traçar retas: verticais, horizontais e inclinadas, isoladas primeiro, combinadas depois, usando papel quadriculado, inicialmente, depois papel pautado e sem pauta, mas sempre com movimentos da esquerda para a direita na seqüência da linha do papel. Exemplo:



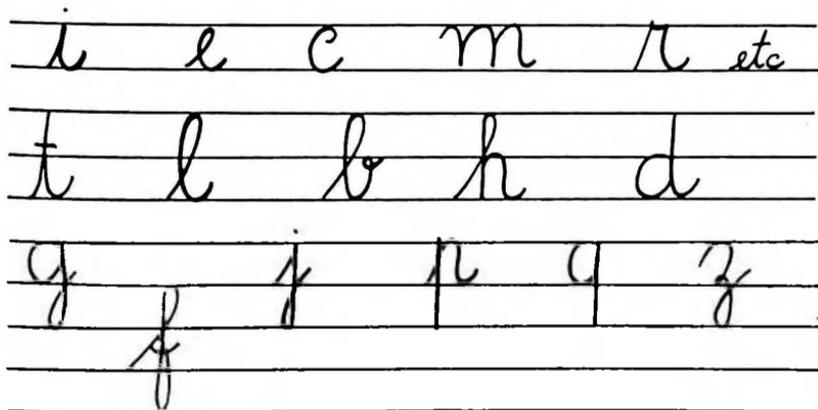
7 – traçar curvas simples, isoladas primeiro, ligadas depois. Ex.:

- a) ' 7 7 7 7 7
b) ' l l l l l
c) ' 3 3 3 3 3
d) ' c c c c c
e) ' o o o
f) ' mmmmm
g) ' uuuuu
h) eleelele

333

8 – traçar letras, sílabas e pequenas palavras, no quadro-negro, lentamente, para que a criança observe a direção do traçado, o tamanho das letras, a proporcionalida-

de das hastes, notando que umas letras não têm haste, outras têm haste para cima, em outras a haste é para baixo e só uma tem haste para cima e para baixo.



Para melhor motivação da criança, a professora deve ir descrevendo oralmente enquanto traça a respectiva letra. Exemplo:

i (sobe, desce, faz a curva, põe o pingo); *e* (sobe, vira, desce, faz a curva); *t* (sobe, desce, faz a curva, corta); *a* (faz que vai

 volta faz a curva,

334 desce, vira *a*) etc.

É importante, para obter boa ligação das letras no corpo da palavra, que a professora leve a criança a formar o hábito de completar a letra com a curvinha que vai permitir a boa ligação para formar sílabas e palavras. Exemplo:

meu lápis

Muitos alunos já alfabetizados, freqüentando os últimos anos do primeiro ciclo e até mesmo alguns do segundo ciclo, continuam encontrando dificuldades quanto à ortografia, interpretação da leitura, organização do pensamento para composições escritas etc.

Algumas vezes são adolescentes portadores de falsa dislexia ou disgrafia que não receberam o necessário tratamento, apresentando-se agora como disortográficos.

Para evitar ou corrigir essas dificuldades, aconselhamos exercícios

de percepção, discriminação e memória visual através de leituras bem motivadas, por exemplo:

a) variar o material: livros, revistas, jornais, trechos escritos no quadro ou datilografados, tanto selecionados pela professora como trazidos pelo aluno;

b) assunto que possa interessar o aluno: descrições de cenas, diálogos, poesias, artigos sobre esporte, moda, pesquisas, descobertas, atualidades;

c) antes da leitura oral, expressiva, mandar fazer leitura silenciosa, verificando a compreensão do assunto lido;

d) o professor lê um trecho, oralmente, acompanhado pelo aluno em leitura mental e a seguir este relê o trecho em voz alta. É excelente auxílio para a visualização, compreensão do assunto e ritmo;

e) fazer leitura dialogada (quando o texto for adequado) e algumas vezes combinar com o aluno de ler o professor um trecho e ele o outro até ao fim (pode ser um, dois ou mais parágrafos, parando o leitor quando achar necessário, para obrigar o parceiro a acompanhá-lo na leitura);

f) depois da leitura silenciosa, fazer perguntas para que o aluno responda — lendo o trecho respectivo, outras vezes, para que diga o que achou mais interessante. Manter diálogo, obrigando o aluno a concentrar-se para responder dentro do assunto lido ou mesmo dando opinião sobre o que poderia ter sido diferente, concordando ou não com a idéia do autor;

g) aproveitar a leitura para pesquisa, em exercícios gramaticais e de composição, contribuindo para a fixação da ortografia. Também, fazendo listas de palavras com os diferentes sons do *x*; com *ch*; com *j* e *g* com o som de *j*; com *z* e com *s* de idêntico som; com *ce*, *ci*, *ç*, *ss*; com *al* e *au*; *ão* e *am*, etc. Essa pesquisa pode ser feita: escrevendo as palavras; recortando-as de jornal, revista ou material mimeografado fornecido pelo professor para colagem no caderno ou no mural da classe; exercícios de complementação de palavras dadas pelo professor, com a respectiva significação (pa_o = palácio, pa_o = verbo ou movimento de marcha) etc.

Variar o ditado, que deve ser compreendido como exercício de percepção e discriminação auditiva:

a) só ditar qualquer texto após sua leitura pelo aluno, corrigindo os erros imediatamente, se for possível, levando o aluno a ler e escrever a forma correta. Não deixar a palavra errada no caderno do aluno (riscar forte, cobrir com etiqueta, fita durex de cor, apagar etc.) evitando a fixação do erro;

b) não ditar trechos grandes, mas preferentemente palavras que possam apresentar dificuldades e algumas vezes ditar palavras para que o aluno escreva só a sílaba com a característica pedida (que contenha *ç*, *ge*, *z*, *nh* etc., ou a sílaba do meio da palavra, a última ou a primeira sílaba);

c) ler um texto para que o aluno escreva somente as palavras que contenham *d*, ou *f*, ou *l* em sílaba inversa, ou as que terminem em *am*, ou os verbos etc.

Conclusões

Para alfabetização do disléxico pelo método analítico-sintético essencialmente fonético, temos obtido resultados satisfatórios seguindo estas etapas:

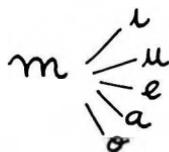
1 — Apresentação do fonema.

Cada fonema é articulado pela professora e reproduzido pelo aluno, tantas vezes quantas necessárias para o perfeito domínio da sua articulação. A seguir, é apresentado graficamente no quadro-negro; articular o fonema enquanto se traça a letra respectiva. Começar o trabalho pelas vogais, uma de cada vez, articulação e traçado, seguindo-se a aprendizagem da escrita. Motivar por meio de estória interessante o aparecimento de cada vogal.

335

2 — Formação das sílabas diretas simples.

Dominado o primeiro fonema consoante, vão aparecendo no quadro, com giz de cor diferente, as vogais, para que o aluno, imitando a professora, vá articulando as sílabas formadas. Essas sílabas são escritas no quadro pela professora, à medida que o aluno as articula.



mu
me
mo

mu
me
mo

3 — Escrita.

As sílabas articuladas (apresentadas com os estímulos visual e auditivo), são agora contornadas no quadro pelo aluno (estímulo tátil), fazendo com o dedo o mesmo movimento realizado pela professora ao escrevê-las. Passar novamente o giz, refazendo a sílaba (1, 2, 3 ou mais vezes).

Levar a criança a executar corretamente o movimento para as letras e respectivas ligações, no ar, no quadro-negro, no caderno (estímulo cinestético). Usar inicialmente a letra cursiva, dando toda atenção às ligações. Iniciar pelas

ligações mais simples, por exemplo, *mi, me, mu; pi, pe, pu; ti, te, tu*, isto é, da esquerda para a direita.

Para auxiliar a criança a vencer as dificuldades de coordenação motora, tendência à inversão etc., além dos exercícios acima, fazê-la contornar letras feitas com lixa ou com cola e areia, cobrir a letra feita pela professora com cobrinhas de massa plástica, decalcar com carbono etc. Quando estiver mais bem adestrada nos movimentos gráficos, passar a copiar no caderno o exercício silábico horizontal feito pela professora no quadro:

336



4 — Palavras e frases.

Com as sílabas aprendidas são formadas palavras e escritas no quadro, para leitura e cópia pelo aluno. Inicialmente são dados vocábulos que representam coisas que a criança conhece e podem ser apresentadas em figuras. Essas figuras são desenhadas no quadro,

apresentadas em fichas no flanelógrafo, no quadro de bolsas ou sobre a mesa, em carimbos ou figuras recortadas e coladas no caderno do aluno, em cartazes etc., sempre acompanhadas do respectivo nome.

Com essas palavras são organizadas pequenas frases, lidas e escritas pelo aluno.

Exercícios variados são apresentados com as palavras estudadas, orais e escritos, levando-se a criança a decompor-las em sílabas e estas em letras (sempre articulando os fonemas respectivos), seguindo-se novas composições de sílabas, de palavras e de frases.

Acrescentar às sílabas estudadas outras vogais, formando novas sílabas e palavras.

Fichas com pequenas frases são recortadas pela criança, em palavras, para compor novas, sob a

forma de jogo, assim como fichas com palavras são recortadas em sílabas e outras, em sílabas, são divididas em letras. Em situação lúdica, compondo e decompondo as palavras já estudadas e outras que surgirão naturalmente, a criança desenvolve sua capacidade de análise e síntese, indispensável no trabalho de alfabetização.

A boa motivação, o entendimento mestra-aluno transformarão qualquer exercício em atividade lúdica, fator essencial para a consecução do fim almejado.

mimo mau meia mão
mimi mia: miau
Amo a mamãe

337

5 — Levar a criança à formação de sílabas diretas simples com os outros fonemas, apresentando gradativamente as dificuldades, por exemplo: o *c* (velar) e o *qu* podem ser ensinados no mesmo dia, mas as sílabas *ce ci* são apresentadas depois; o *g* velar (*ga, go, gu, gue, gui*) em um exercício, mas *ge gi* em outro; o *x*, inicialmente, só com o som de *ch* etc.

Cada exercício silábico proporcionará a aprendizagem de novas palavras e frases.

6 — Sílabas inversas simples.

Na mesma seqüência (formação, articulação e cópia de sílabas, palavras e frases), dar as sílabas in-

versas simples, especialmente aquelas em que a consoante, conforme a posição, apresenta diversidade de fonemas: *s, z, r, l, m, n; as, az, ar, al, am, an; es, ez, el, em, en* etc.

7 — Sílabas mistas simples.

Após a consoante escolhida para início do trabalho, fazer 5 linhas divergentes e escrever as vogais. Pedir à criança que forme (articulando) as sílabas respectivas que são escritas a seguir. Juntar as consoantes *s, r, l, m, n, z*, uma de cada vez, à direita das sílabas escritas, para articulação e cópia das sílabas formadas. Por exemplo: se acrescentarmos *s*, depois de lidas e copiadas as sílabas (*mas, mes, mis,*

mos, mus), apaga-se o *s* e acrescenta-se outras consoantes (*mar, mer, mir, mor, mur*) e sucessivamente *l, m, n*, pedindo que a criança articule palavras com as sílabas que vão aparecendo.

Já é possível a criança realizar esse trabalho de análise e síntese. Necessário é que seja apresentado cada dia um fonema-letra inicial, para a respectiva formação das sílabas mistas, com a participação ativa do aluno.

8 — Apresentar os fonemas *s, r* entre vogais (*asa, esa, isa, osa, usa; ara, era* etc. e os valores fonéticos do *x* além do já estudado (= *ch*),

isto é, = *z* (exame), = *ss* (auxílio), = *qs* (fixos), = *s* (sexta-feira). Palavras iniciadas pelo *h* (*nh* e *lh* foram incluídos no item 5). Completar o estudo do fonema com a apresentação da palavra em que o mesmo seja empregado.

9 — Sílabas diretas compostas.

Escrever no quadro e articular um encontro consonantal, por ex.: *pr*, fazer 5 retas divergentes terminadas em vogais e pedir às crianças que articulem (com a professora) as sílabas formadas. Escrever essas sílabas e pedir que lembrem palavras que as contenham.



Fazer apresentação sucessiva dos demais encontros *br, tr, cr, dr, fr, gr, vr* e depois substituir o *r* pelo *l*. Importante é o aumento do vocabulário da criança, com boa articulação.

10 — Sílabas mistas compostas.

Fazer apresentação das sílabas diretas compostas; à direita das vogais acrescentar as consoantes *s z r l m n ns*, uma de cada vez; apagar para escrever a outra, depois de formadas as sílabas e palavras.

11 — Leitura e escrita de palavras, frases, pequenos trechos e estórias, no quadro, em cartaz e em cartilhas.

12 — Intercalar os exercícios de leitura e escrita com jogos educativos e exercícios variados para melhoria da atenção, memória, domínio do esquema corporal, orientação espaço-temporal, análise e síntese, discriminação visual e auditiva etc.

Explicar claramente todo exercício, antes de sua realização.

Bibliografia

LIMBOSCH, N., LUMINET-JASINSK, A. e DIERKENS-DOPCHIE, N. — *La dyslexie à l'école primaire — Dépistage et prévention.* — Bruxelles. — Editions de l'Institute de Sociologie. — Université Libre de Bruxelles, 1968, 209 p.

1.

BOURCIER, Arlete — *Traitement de la dyslexie* — Paris, Les Édition Sociales Françaises, 1963, 221 p.

2.

MAISTRE, Marie de — *Dyslexie, Dysortographie* — Paris. — Editions Universitaires. — 1968 — Tome I, 309 p. — Tome II, 102 p.

3.

CARACIKI, Abigail Muniz — *Distúrbios da Palavra — Disgrafia* — Companhia Editora Forense. — Rio de Janeiro. — 1970, 51 p.

4.

LERBERT, Georges — *La latéralité chez l'enfant et l'adolescent* — Paris, Editions Universitaires, 1969, 204 p.

5.

330

QUEIRÓS, J. Bernaldo de — *Estudios sobre la Dislexia Infantil* — M. Della Cella — D. Carrara — L. Allegro. — República Argentina. — Ministerio de Educación y Cultura. — 1962, 315 p.

6.

LOURENÇO FILHO, M. B. — *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* — 1957 6.^a Edição — Comp. Melhoramentos de São Paulo, 192 p.

7.

TARNEAUD, J. — *Traité Pratique de Phonologie et de Phoniatrie — La voix — La parole — Le chant* — avec la collaboration de S. Borcl-Maisonny. — Paris — Librairie Maloine S. A., 1961, 521 p.

8.

CARDOSO, Ofélia Boisson — *Aspectos psicológicos do ensino da Linguagem (nível primário)* — Editora Conquista, Rio de Janeiro, 1963, 270 p.

9.

——— — *Faça seu Filho Feliz (Orientação para Pais e Mestres)* — Rio de Janeiro, Editora Conquista, 1962, 226 p.

10.

——— — *Fantasia, Violência e Medo na Literatura Infantil* — Rio de Janeiro, Editora Conquista, 1960, 217 p.

Da mesma autora: *Ensinar e Aprender e Problemas de Metodologia do Ensino Primário.* — Editora Melhoramentos de S. Paulo.

11.

MIGAL, Artur Carbonell y — *Metodologia do Ensino* — Tradução e Prólogo de Narciso Berlese, Rio de Janeiro, Editora Globo, 1951, 224 p.

12.

- MARQUES, Orminda I. — *A escrita na Escola Primária* — Rio de Janeiro, Com. Melhoramentos de S. Paulo, 1936, 176 p. 13.
- JOHNSON, George Orville — *Educação do aluno lento* — Tradução de Eleonora Leitão de Carvalho, Rio de Janeiro, Bloch Editores S.A., 1970, 434 p. 14.
- BOREL, Suzanne — *Langage oral et écrit* — Maisonnny. — Neuchatel (Suisse) — Editions Delachaux & Niestlé, 1963, 191 p. 15.
- QUIRÓS, J. Bernaldo de e GOTTER, Rodolfo — *El Lenguaje en el Niño* — Casa Ares Cordoba 2570 — Buenos Aires, 1970, 413 p. 16.
- A criança dos seis aos doze anos* — Edição portuguesa do opúsculo *Your Child from Six to Twelve* — Washington — Publicação TC 303 (1952). 17.
- 340 *Linguagem na Escola Elementar* — Publicação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — Rio de Janeiro — Ministério de Educação e Cultura — 1955 — 124 p. 18.
- BREINER, Zulmira de Queiroz — *Estudos de Linguagem (Metodologia da Leitura)* — Rio de Janeiro, Editora ABC, 1937, 202 p. 19.
- ABI-SÁBER, Nazira Féres — *O Período Preparatório e a Aprendizagem da Leitura* — Belo Horizonte, PABAAE, 1958, 69 p. 20.
- BUDIN, J. — *Metodologia da Linguagem* — S. Paulo, Companhia Editora Nacional, 1949, 168 p. 21.
- MIRA Y LOPEZ, Emilio — *Psicologia Evolutiva da Criança e do Adolescente* — Editora Científica — Rio de Janeiro, 1969, 220 p. 22.
- — *Problemas Atuais de Psicologia* — Rio de Janeiro, Editora Científica, 1960, 221 p. 23.
- FINK, David Harold — *Valorize sua Personalidade* — Rio de Janeiro, Editora Científica, 1961, 318 p. 24.
- BLOCH, Pedro — *Você Quer Falar Melhor?* — Rio de Janeiro, Bloch Editores S/A, 1963, 157 p. 25.
- SPOCK, Benjamin — *De Mãe para Filho* — Rio de Janeiro, Distribuidora Record, 1969, 287 p. 26.

- ETIENNE, Françoise — *Lecture et Dyslexie* — Paris, Éditions Universitaires 115, 1971, 381 p. 27.
- SANTOS, Antônio José dos — *Hipoacusia, fator de deficiência no aprendizado escolar* — 1.º Congresso Brasileiro de Terapia da Palavra — Rio — Secretaria de Educação e Cultura — 1969, 7 p. 28.
- QUIROS, Julio B. de y CELLA, M. Della — *La Dislexia en la niñez* — Buenos Aires, Editorial Paidós, 1971, 357 p. 29.
- FURMAN, Rosa L., CABRAL, Ana Maria N. de, MATZKIN, Elanca J. Z. de — *Reeducando la Dislexia* — Buenos Aires, Artes Gráficas Cadop — 1970, 82 p. 30.
- KOCHER, Francis — *Reeducación de los transtornos de lectura* — Editorial Luis Miracle, S/A., 1.ª edição, 1966, 155 p. 31.

Educação e Cultura na Mensagem Presidencial de 1972

342 *A mensagem enviada ao Congresso Nacional na sessão de abertura dos trabalhos legislativos a 31 de março último relata a atuação do Governo Federal na área da Educação e da Cultura ao definir diretrizes da política social adotada.*

Transcrevemos esse tópico:

Educação e Cultura

Continuou o Ministério da Educação e Cultura, no exercício de 1971, sendo o mais bem contemplado no orçamento da União, conforme política firmemente mantida desde 1965.

Os esforços do Governo nessa área, objetivados em inúmeros projetos, perseguiram, sobretudo:

— a democratização do ensino, trazida em iguais oportunidades para todos, eliminando-se gradativamente as tendências de elitização;

— a preponderância da educação para a vida, sobre a velha concepção da “educação para salões”;

— elevada produtividade do sistema, pela melhoria da qualidade e do *status* do magistério e adequado equipamento das escolas.

Fortalecendo o princípio da democratização do ensino, verificou-se a seguinte evolução das matrículas nos diversos níveis de ensino:

— no primário, 13.324.510 matrículas em 1971, contra 12.812.029 em 1970.

— no nível médio, 4.724.675 matrículas em 1971, contra 4.083.586 em 1970.

— no nível superior, 543.501 matrículas em 1971, contra 430.473 em 1970.

Enquanto, em 1966, tínhamos apenas 180.109 estudantes em todos os cursos superiores, em 1971, só para os vestibulares, ofereceram-se nada menos de 170.000 vagas, que

já ultrapassaram 200.000 em 1972. Para cada 100 mil habitantes, contamos hoje mais de 500 alunos de curso superior. Em números absolutos, o Brasil já tem mais estudantes do que alguns países desenvolvidos da Europa.

Em cursos de pós-graduação, atingiu o Brasil posição altamente favorável, sem paralelo na América Latina, contando nesses cursos com mais de 4.000 estudantes, em 1971.

Unificando os exames vestibulares por área, o Governo emprestou-lhes caráter democrático e retirou-lhes a natureza devastadora das provas com grau mínimo de aprovação.

São expressivos os indicadores ultimamente revelados na relação vaga/candidatos, das áreas mais procuradas:

— em Medicina, de 1 vaga para 8 candidatos, indicada anteriormente, tivemos 1 vaga para 5,3 candidatos;

— em Engenharia, de 1 vaga para 4, passamos a 1 vaga para 2,2 candidatos.

Êxito impressionante obteve o MOBREAL, apresentando, no exercício, 2.766.578 alunos matriculados, assim distribuídos:

- Alfabetização — 2.490.336
- Educação Integral — 33.602
- Desenvolvimento comunitário
- 242.640.

A estatística acusa 1.600.000 adultos e adolescentes alfabetizados pelo MOBREAL, até dezembro de 1971.

A Loteria Esportiva e a dedução do Imposto de Renda (Decreto-Lei n.º 1.124/70) forneceram 94,5% do total da receita destinada ao MOBREAL, percentagem essa representada por Cr\$ 77.900.000,00.

O custo médio do alfabetizado orçou em Cr\$ 32,70, um dos mais baixos do mundo.

Além do MOBREAL, atua na alfabetização de adolescentes e adultos o Movimento de Educação de Base (MEB), que, em 1971, firmou convênio com o MEC no valor de Cr\$ 3.800.000,00, destinados a alfabetizar e proporcionar educação de base a 83.300 pessoas.

O "Projeto Minerva", utilizando técnicas comprovadas pelas experiências das escolas radiofônicas, alcançou perto de 200.000 alunos, do Primário Dinâmico ao Madureza Ginásial, preponderantemente nas regiões de população dispersa, que a escola convencional ainda levará algum tempo a atingir. Em 1972, esses cursos abrangerão 275.000 alunos, e teremos, só para o primário dinâmico, 1.880 radiopostos no trabalho de recepção organizada, do Acre a São Paulo.

Aplicou-se a televisão educativa especialmente na transmissão dos cursos de madureza e "flashes" de informações gerais. Ultimada a construção do seu Centro de Produção no primeiro trimestre do corrente ano, e utilizando modernas técnicas de teledidática, deverá a televisão educativa ser a gran-

de impulsionadora do ensino supletivo, desde a alfabetização até o preparatório para vestibulares.

Evento de alta significação, durante o exercício, foi a promulgação da Lei n.º 5.692, que reformulou o ensino de 1.º e 2.º graus, dando cumprimento ao postulado constitucional, que torna obrigatória e conseqüentemente gratuita a educação até os 14 anos de idade. Para implantação dessa reforma, prosseguiram, em planejamento nacional, a construção de estabelecimentos adequados e o intensivo treinamento de recursos humanos, promovendo-se cursos para interpretação e difusão da Reforma, e assessorando-se as Secretarias Estaduais para implantação do planejamento educacional, tanto na elaboração do "Plano Prévio" para implementação da Lei n.º 5.692/71, quanto para Planejamento Integrado, com projetos inter-relacionados e progressivos.

Proseguiu a implantação da reforma universitária, introduzindo-se o ciclo geral de estudos e dinamizando-se a construção de seus "campi". Enfrentou-se, com determinação, o desafio que era o "campus" da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cumprindo-se rigorosamente o cronograma de obras e equipamentos, para inauguração da primeira fase em setembro de 1972.

Buscando maior participação do professor e assegurando-lhe a dignidade profissional, estabeleceu o Governo tetos mínimos de pagamento, sem esquecer o professor "leigo", pela primeira vez amparado por legislação específica.

No ensino superior, o projeto de regimes diferenciados de trabalho incorporou 8.951 professores, com dispêndio global de Cr\$ 163.000.000,00. Com esse novo regime, o professor titular, que antes percebia menos de 800 cruzeiros por mês, atualmente, em regime de tempo integral e dedicação exclusiva, está com remuneração de 4.700 cruzeiros mensais. Em 1972, a previsão de gastos com esse programa é de Cr\$ 180.000.000,00.

Globalmente, a política de assistência ao estudante se efetivou mediante auxílio às entidades estudantis de prestação de serviços à comunidade e, individualmente, mediante regime de bolsas de manutenção em escolas particulares, ou de contraprestação de trabalhos, ou ainda, de alimentação.

Nesse apoio ao estudante carente de recursos, aplicou o Governo, em 1971, a soma de Cr\$ 20.024.979,00 contra Cr\$ 10.419.097,00 em 1970.

Atendeu a Campanha Nacional de Alimentação Escolar 11.107.774 escolares com recursos de Cr\$ 38.500.000,00 que representam aumento de 290% relativamente aos de 1970, enquanto o número de escolares atendidos aumentou 6,6% em 1971, em relação ao ano anterior.

Cerca de 10.000.000 de livros para o nível fundamental serão colocados, no início do ano letivo de 1972, em 12.000 escolas, mediante convênio com os Estados e Municípios, dispondo as Secretarias de Educação dos Estados de 7.057.637 livros, para entrega gratuita, enquanto as editoras poderão comer-

cializar os restantes, com abatimento de 40% do preço de venda.

Para o livro de texto do ensino superior, estão previstos Cr\$ 10.000.000,00, estimando-se colocar, inicialmente, 1 livro para cada 10 alunos, nas bibliotecas das universidades e escolas superiores.

Na produção de material escolar e na editoração de atas e dicionários a custo ínfimo, atuou firmemente e com expressivos resultados a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

Para o Programa Operação-Escolar, assinaram-se convênios entre o MEC e os Estados, no total de 30 milhões de cruzeiros, destinados a construção, equipamento e aparelhamento de salas de aula; ampliação e reforma de prédios e salas; suplementação salarial para professores; treinamento e atualização de professores, supervisores e diretores.

Executando o Programa Nacional de Ginásios Orientados para o Trabalho, iniciou-se, nos quatro Estados participantes, a construção de 115 escolas polivalentes, 49 das quais concluídas em 1971. Em 16 outros Estados, iniciaram-se também construções de escolas-modelo, planejadas com o objetivo principal de prover a orientação vocacional.

O Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra teve intensificado seu Projeto com a fina-

lidade de especializar e aperfeiçoar nos três setores da economia, e habilitar novos profissionais, por meio de cursos intensivos, particularmente nas escolas agrícolas, industriais e comerciais.

No Programa de Construção da Primeira Etapa dos "Campi" Universitários, tiveram prioridade inicial, para as obras e equipamentos, as universidades federais do Pará, Paraíba, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Brasília. Vêm recebendo também recursos outras universidades, para construção e equipamento de seus "campi".

Destaque especial foi dado ao "campus" da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Ilha do Fundão) no valor de Cr\$ 20.000.000,00 só em 1971, além de Cr\$ 18.000.000,00 para a Escola de Educação Física e campos de esportes. Empréstimo especial, no montante de 10 milhões de dólares, foi também concretizado em benefício dessa obra, em 1971.

Com recursos oriundos da Loteria Esportiva, houve em 1971, a possibilidade de se iniciarem projetos de apoio à estrutura nacional dos desportos, além dos que envolvem todo o sistema educacional.

Foram também relevantes as atividades e realizações atinentes ao patrimônio histórico, às bibliotecas, aos museus, aos projetos especiais de cidades históricas e ao incentivo de nossas artes.

A Mestre Helena Antipoff

346 *Em março último, educadores de procedência vária acorreram à Fazenda Rosário, no município de Ibirité, Minas Gerais, para um encontro de confraternização: tratava-se de celebrar os 80 anos de Helena Antipoff, cuja contribuição à causa da educação brasileira, em particular no atendimento da criança especial, tem sido corajosamente pioneira e infatigável.*

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que se honra de contar com Helena Antipoff em seu quadro de colaboradores, associa-se às justas homenagens que lhe vêm sendo prestadas, pedindo a Carlos Drummond de Andrade que seja também seu intérprete.

Obrigado, amiga.

Em 1929, quando chegou a Belo Horizonte, era Madame Antipoff — uma russa colaboradora de Claparède em Genebra, convidada a trabalhar na reorganização do ensino em Minas Gerais. Hoje é Dona Helena — brasileira? cidadã do mundo? Ela mesma não sabe, nem

quer saber. Se começam a gabar-lhe os méritos e obras, reage à sua maneira:

— Estou sentido um medo cósmico ...

E muda de assunto.

O pior é que não pode fugir das homenagens. Está completando 80 anos, e o Brasil a submete a carinhoso constrangimento. Por mais que tente impedir, iremos todos buzinar, com muita honra, as qualidades humanas, o *coeur innombrable* de Dona Helena, criadora do Instituto Pestalozzi e da Escola-Granja do Rosário. Escola-Granja fundada num lugar que se chamava lugubramente Sumidouro do Pântano, e onde milhares de crianças excepcionais descobriram e continuam a descobrir caminho para a vida.

— A Escola cheia de meninos, e a caixa cheia de contas a pagar...

Isto ela dirigia ao oficial-de-gabinete do Ministro, e o oficial-de-

gabiente do Ministro tinha vontade de gritar em praça pública:

— Por que elogiamos tanto Dona Helena e não facilitamos o trabalho de Dona Helena? Adjetivo só não basta. É preciso ajudá-la!

Foi há tempos. Não sei se melhorou a situação dos “filhos”, também inumeráveis, de Dona Helena. Mas sinto a vacuidade do louvor, dos títulos de cidadão honorário, dos retratos a óleo na parede, das flores verbais, dos diplomas de pergaminho, das entronizações e glorificações que apontam um exemplo sem tentar imitá-lo. Os melhores discípulos e discípulas de Dona Helena formam uma confraria silenciosa, tenaz, aferrada ao trabalho, descuidada de prêmios. E esta é a melhor lição da mestra: a consagração ao serviço, pelo serviço. Lindamente.

Ao fazer 70 anos, ofereceram-lhe uma viagem à Europa. “Que vou fazer na Europa?” disse D. Helena. “Por favor, dêem a viagem a um jovem líder, em período de formação.” Preferiu ficar entre suas crianças e seus joões-de-barro. E conta ao repórter:

— Andei observando a conduta dos joões-de-barro. Eles ensinam muita coisa, inclusive a convivência democrática. Vi um casal deles sair da casa e cantar com exaltação, no ramo da árvore. Chegou outro casal, depois outro e outro mais. Os oito passarinhos formavam uma assembléia ruidosa. Discutiam talvez — mas sem brigar — problemas sérios da espécie, como, por exemplo, a escassez de barro para seus planos habitacionais. A agitação durou algum tem-

po. Afinal diminuiu e cessou. O primeiro casal voltou para sua casa, depois das despedidas, e a turma dispersou, serenamente . . .

Conheci Dona Helena logo que ela apareceu na Secretaria da Educação de Minas, nos tempos heróicos de fundação da Escola de Aperfeiçoamento para professoras primárias. Foram dias de paixão criadora, sob o comando de Francisco Campos e Mário Casassanta. Os “joões-de-barro” debatiam, confrontando idéias, pesquisando, experimentando, fazendo. Com alguma coisa de diáfano nos olhos claros, nos cabelos, no rosto, Dona Helena transmitia impressão de doçura e segurança. Russa mais mineira não há, na assimilação plena de valores e características da gente mineira, em harmonia com o fundo eslavo que se abre para o sentimento do mundo sem distinguir limitações convencionais, e quer abarcar no mesmo amor todos os seres carentes de proteção e compreensão.

Estou ouvindo a sabedoria mansa de Dona Helena, no empenho de fazer os adultos entenderem um pouco mais da vida:

— Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo.

— Não é bom alimentar a criança com palavras, quando ela clama pelas coisas e atos.

— A criança tem vontade própria, mas até a mais revoltada atenderá ao nosso pedido se o fizermos com delicadeza.

— Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los imó-

veis, em carteiras enfileiradas, e salas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

— Argila, terra, madeira, água e ferramenta farão a criança criar o

que seu coração deseja e seu cérebro inventa, em contato com a natureza e a realidade.

Obrigado, amiga.

Jornal do Brasil, Rio, 23-3-72.

Habilitação Específica de 2.º Grau para o Exercício do Magistério em 1.º Grau *

Maria Terezinha
Tourinho Saraiva **

Introdução

O capítulo V da Lei 5.692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, define uma política de formação de professores e especialistas que procura atender à problemática atual da educação brasileira.

Propõe níveis de preparo "que se elevam progressivamente, ajustando-se às diferenças regionais do País" e flexibilidade "que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos" (art. 29).

No art. 30 são fixados três esquemas de formação para o exercício do magistério

a) Habilitação específica do 2.º grau que permite lecionar da 1.ª

* Parecer da Câmara de Ensino de 1.º e 2.º Graus, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 5-4-72.

** Relatora.

à 4.ª série, se os estudos forem equivalentes a três anos. 349

b) Habilitação específica de grau superior. Licenciatura de 1.º grau obtida em curso de curta duração, que permite exercer o magistério da 1.ª à 8.ª série.

c) Habilitação específica de grau superior. Licenciatura plena obtida em curso superior com duração média de 4 anos letivos, possibilitando o magistério em todo o ensino de 1.º e 2.º graus.

Os professores formados em estabelecimentos de 2.º grau, que realizarem estudos com duração correspondente a 4 anos estarão habilitados a lecionarem até a 6.ª série do ensino de 1.º grau. De acordo com o parágrafo 1.º do artigo 3.º, os professores que realizarem o curso em 3 anos, também poderão lecionar na 5.ª e 6.ª séries, desde que acrescentem "estudos adicionais correspondentes a um ano letivo, que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica".

Pretende-se que dois dos esquemas sejam transitórios; a meta ideal a ser atingida é a habilitação de grau superior, e duração plena, para todos os professores.

O legislador ao elaborar a Lei 5.692 teve sempre presente o estágio atual da educação brasileira, prevendo, no art. 77, as modalidades de que cada sistema poderá se valer para atender às necessidades do ensino, quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não for suficiente para atender à demanda.

350 Em caráter suplementar e a título precário deliníam-se as seguintes aberturas:

"a) no ensino de 1.º grau, até a 8.ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4.ª série de 2.º grau;

b) no ensino de 1.º grau, até a 6.ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3.ª série de 2.º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

a) no ensino de 1.º grau, até a 5.ª série, candidatos que hajam concluído a 8.ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

b) no ensino de 1.º grau, até a 5.ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulares, nos vários sistemas pelos respectivos Conselhos de Educação."

Esse capítulo da Lei é extremamente rico, sobretudo se o compararmos com os termos dos artigos da LDB, capítulo IV que se referiam "à formação do magistério para o ensino primário e médio":

"Art. 53 — A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial de 3 séries anuais, no mínimo."

"Art. 54 — As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário e, as de grau colegial, o de professor primário."

"Art. 59 — A formação de professor para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professor de disciplinas específicas de ensino técnico em cursos especiais de educação técnica."

Apesar das recomendações expressas no texto da LDB, a situação atual do magistério brasileiro não é a desejável.

Impõe-se, portanto, para alcançar os objetivos, no que se refere a um corpo docente capaz de transformar o ideal expresso na nova lei, em realidade, que dois pro-

gramas sejam desenvolvidos concomitantemente:

- a) qualificação e atualização dos professores já em exercício;
- b) formação dos novos professores para atender às exigências expressas na Lei.

Esses programas deverão ser prioritários e desenvolvidos em regime de urgência, considerando a grande responsabilidade do professor, no processo educacional.

Esta já era a preocupação do eminente educador Anísio Teixeira, quando disse, no artigo "Escolas de Educação" (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* n. 114):

"A necessidade nacional de preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar em todos os seus níveis.

Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério, no Brasil, em termos equivalentes aos de uma campanha para formação de um exército destinado a uma guerra já em curso. Isso força-nos à mobilização de todo o sistema escolar para o ataque do problema de formação de um magistério em ação, associando seu treinamento à prática mesma no ensino.

Será para manter a comparação com a necessidade bélica, um treinamento em serviço, um treinamento em batalha."

O problema da formação do magistério é, sem dúvida, um dos maiores da educação brasileira.

Só pela reformulação da filosofia de sua formação será possível introduzir na expansão do sistema escolar as forças de revisão, reforma e correção que se impõem para a sua gradual reconstrução.

É consenso geral que a chave para essa expansão educacional, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político é reconhecida, está condicionada a um grande movimento renovador na formação de professores.

351

1. Situação Atual do Magistério

Pode-se dizer que um sistema de ensino possui cinco componentes e duas dimensões. Os componentes são: alunos, professores, currículo, equipamento (incluindo material didático) e custos. As dimensões são: tempo e espaço. Esses elementos constituem o insumo. O produto representado pelo resultado: diplomados, evadidos e repetentes.

Em qualquer sistema de ensino, o aproveitamento do aluno estará condicionado à sua maturidade para aprender, à preparação do professor para ensinar, à adequação do currículo e à disponibilidade de material escolar, de tempo e de espaço.

De acordo com o relatório do GT que elaborou o anteprojeto que se transformou na Lei 5.692:

"O problema de recursos humanos constitui um dos maiores obstá-

culos a enfrentar num programa de atualização e expansão do ensino de 1.º e 2.º graus. Nele se envolvem aspectos de qualidade e quantidade que vão desde a filosofia mesma de formação, recrutamento e manutenção dos quadros até a captação e distribuição dos fundos necessários à concretização do que se planeje.”

Torna-se, por isso, tarefa essencial e prioritária: a formação de professores em bases adequadas e em número suficiente para atender à população escolarizável, a habilitação do pessoal despreparado já em exercício — cerca de 43% no antigo ensino primário e 64% no médio; a instituição de incentivos que atraiam para o exercício do magistério o pessoal titulado que não o exerce, a criação de condições de exercício da profissão que propiciem a melhoria dos padrões de educação.

Os antigos cursos normais, que formavam professores para o ensino primário, não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação do professorando, deveriam ter caráter profissionalizante.

Esse procedimento, além de prejudicar o ensino, formando de maneira inadequada o professor, permitia a má aplicação dos recursos, tendo em vista que muitos dos formados não ingressavam na força de trabalho, pois buscavam a escola normal, apenas, como curso de formação acadêmica que lhes

garantia a elevação do *status* social e o prosseguimento dos estudos em nível universitário.

No que se refere à formação de professores para o antigo ensino médio, ocorria que as Faculdades não formavam de modo adequado e em número suficiente, levando a soluções de emergência, tais como: exames de suficiência; concessão de registro provisório e permanente, aproveitamento de professores formados nos cursos normais.

Esses aspectos extremamente negativos recebem a correção da Lei 5.692, quando torna eminentemente profissionalizante a habilitação para o magistério nas escolas de 2.º grau e exige as licenciaturas de 1.º grau e plena, para a regência das últimas séries do ensino de 1.º e de 2.º graus.

2. Importância do Professor no Processo Executivo

Sistematizando o pensamento de grandes educadores brasileiros, a nova Lei coloca a educação e define a responsabilidade do professor tal como já dizia o Mestre Anísio Teixeira:

“Ensinar é uma arte e, como tal, não é algo que se aprende apenas em livros, nem na escola, mas praticando, sentindo, vivendo. Como é uma arte já em parte científica, envolve muitos conhecimentos especializados e técnicos, além de uma inevitável visão geral da sociedade. Deste modo, é uma filo-

sofia, uma ciência e uma técnica, inspiradas pelo sentimento que dá à arte seu poder de comunicação e comunhão.

O problema do professor lembra o do médico clínico, com seus métodos de observação, de diagnóstico e de terapêutica, neles se combinando todos aqueles elementos de ciência e de arte. Em relação à educação poderia haver um tratado de clínica geral educativa. A diferença fundamental da medicina está em que esta cuida predominantemente dos acidentes da saúde, enquanto a educação vela pela formação universal do ser humano, em toda a sua complexidade. A educação é um processo de interação dos elementos constitutivos da natureza humana (os inatos e os hereditários, e mais os adquiridos da "segunda natureza") com os da sociedade (a língua, as instituições, os costumes, e mais a religião, a ciência, a indústria e a arte). O segredo de sua iniciação e de sua prática está na observação, tão precisa quanto possível, do processo dessa interação, ainda mais complicada porque os elementos que interagem estão a variar e mudar, tanto na sociedade quanto na natureza humana. O professor, pela observação, deve localizar os problemas e as dificuldades desse processo, a fim de poder guiá-lo a torná-lo eficaz, produtivo e harmonioso.

Entretanto, todo o processo de interação, por meio do qual a criança se educa e aprende, é um processo que se realiza na criança. É ela quem aprende e se educa, guiada e auxiliada pelo professor.

Por essa razão, o ensino é ensinar e aprender, até que a própria criança venha aprender por si e se fazer por ela própria o guia de sua educação.

O professor é um eterno aprendiz, a buscar, permanentemente, pela observação e pela ciência, a inovar e a progredir."

Para a formação do professor é necessário desenvolver atitudes básicas, aproveitando, ao máximo, todas as oportunidades que se ofereçam num constante esforço de aperfeiçoamento pessoal.

353

O professor tem uma grande responsabilidade profissional, que só será adquirida, quando compreender os amplos objetivos da educação e a importância da obra educativa no desenvolvimento individual, no progresso do país e na melhor compreensão internacional. Tem grandes responsabilidades, perante a sociedade, os pais dos alunos e cada educando.

Como tal, não basta que esteja satisfatoriamente preparado quer na parte de educação geral, quer na parte profissionalizante. Indispensável se torna que toda esta bagagem seja mobilizada a serviço dos objetivos que a escola pretende alcançar, a fim de atender às aspirações da sociedade a que serve.

Indispensável ainda é manejar os instrumentos do pensamento e da experiência para ser criativo; criatividade essa, aplicada no sentido de melhorar sua própria capacidade profissional com reflexos no rendimento da educação.

O professor precisa levar o aluno a utilizar o que aprende, pois cada conhecimento adquirido é apenas um aspecto da óptica global de que todo o indivíduo necessita para bem viver e bem trabalhar.

A aprendizagem deverá ser desenvolvida de tal modo que o aluno se torne capaz de resolver problemas mais e mais complexos e seja receptivo às mudanças, pois ele vive num mundo em acelerada e imprevisível evolução.

3. Currículo Mínimo

354 Neste documento transcrevemos o Currículo Mínimo aprovado pelo Parecer n.º 45/72 que permitirá alcançar os objetivos da Lei 5.692, no que tange à habilitação profissional do professor para as seis primeiras séries do Ensino de 1.º grau.

Levamos em conta a necessidade de, a curto prazo, habilitar esses professores e, ao mesmo tempo, garantir a continuidade em face ao ingresso no Ensino Superior, na área de Educação.

A formação de professores para o 1.º grau, até a 6.ª série, será feita através de:

estudos com duração correspondente a 3 anos — habilitação até a 4.ª série.

estudos com duração correspondente a 3 anos — habilitação até a 6.ª série.

O currículo apresenta um *núcleo-comum*, obrigatório em âmbito nacional e uma *parte de formação*

especial que representa o mínimo necessário à habilitação profissional.

A *educação geral* estará representada, no currículo, pelas matérias que integram o núcleo-comum, acrescidas dos conteúdos do artigo 7.º da Lei: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

Devem os estudos de habilitação para o magistério:

— oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;

— promover a correlação e a convergência das disciplinas;

— assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático;

— despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento.

A *educação geral* que terá como objetivo básico a formação integral do futuro professor deverá, a partir do 2.º ano, oferecer os conteúdos dos quais ele se utilizará diretamente na sua tarefa de educador. Em consequência da nova Lei, este aspecto relativo aos conteúdos será intensificado cada vez mais.

A *formação especial* constará de:

a) Fundamentos da educação.

b) Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º grau.

c) Didática, incluindo Prática de Ensino.

Em *Fundamentos da Educação* serão realizados estudos de Psicologia, Sociologia e História da Educação. A História e a Sociologia deverão necessariamente convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros.

Os aspectos biológicos serão estudados quer nas Ciências Físicas e Biológicas — encaradas como instrumentais, dando-se ênfase aos problemas de saúde — quer em Psicologia da Educação.

Em *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º grau* deverão ser focalizados os aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro mestre irá atuar e a vinculação da escola ao respectivo sistema de ensino.

A *Didática* fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à *Prática de Ensino* e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, no mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia.

A organização dos currículos plenos deverá fazer-se com a necessária flexibilidade para que, além

da habilitação genérica para o magistério, possa o aluno, sem prejuízo de outras soluções adotadas pelos sistemas:

a) quando os estudos tiverem a duração correspondente a 3 anos letivos, preparar-se como maior intensidade para uma de duas opções: ensino de 1.ª e 2.ª séries ou de 3.ª e 4.ª séries;

b) quando os estudos tiverem duração correspondente a 4 anos letivos, optar, entre outras, que a escola ofereça, por uma das seguintes áreas: Material e Jardim da Infância; 1.ª e 2.ª séries; 3.ª e 4.ª séries; Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências para 5.ª e 6.ª séries.

4. Exemplos de Currículos

O currículo mínimo constitui grande passo para a melhor formação do professor, atendendo aos objetivos da nova Lei.

Dá-se ênfase às disciplinas de conteúdo, diminuindo as didáticas especiais, que levavam os professores a saber *como*, mas não *o que* ensinar.

Tendo em vista as diversidades regionais, o diferente estágio educacional das várias Unidades da Federação e a própria Lei 5.692, que se caracterizou, entre outros aspectos, pela flexibilidade e criatividade, é aconselhável que se ofereçam alguns exemplos de currí-

culo para formação do magistério.

Na composição curricular, ao selecionar os estudos, deve o sistema educacional levar em consideração, a qualificação do seu corpo docente para cada um desses estudos, dando preferência àqueles para os quais têm professores com melhor qualificação.

356 É indispensável que o Curso dê ao futuro professor oportunidade de realizar seu desenvolvimento intelectual em termos de cultura geral e profissional. Os programas de cada disciplina deverão atender à globalização de conhecimentos em torno de uma Unidade. O futuro professor será levado a conhecer a Escola de Primeiro Grau como instituição democrática, que visa à educação para o desenvolvimento, e também à compreensão da realidade social do meio onde vai atuar, de modo a integrar o aluno na comunidade.

A área de Comunicação e Expressão visará à aquisição de esquemas básicos de conhecimento sobre a língua portuguesa e a literatura nacional, levando a estudos sobre a linguagem e a literatura infantil, integrando-a, através de Unidades, à educação artística e educação física.

Em Estudos Sociais, a história, a geografia, a OSPB e a Educação Moral e Cívica deverão conduzir o professorando a uma redescoberta de sua própria região, através de estudos sobre seu Estado, e a

evolução social e econômica que ali se operou desde o início de sua colonização, de forma que ele sinta a dimensão que a sua participação neste processo poderá ter e dele deseje participar. Incluir-se-á, também, em Estudos Sociais, o ensino das normas de trânsito, nos termos do Parecer n.º 94/72.

Através das Ciências Físicas e Biológicas, os futuros professores deverão conhecer os fatos científicos sobre os quais se baseiam os conceitos fundamentais e as teorias das Ciências, reconhecer o seu espírito e apreciar seus métodos, compreendendo que as Ciências não podem prescindir dos métodos empíricos, culminando pela organização de um sistema de interferência e raciocínio que nelas se baseiam.

Na Matemática dever-se-á enfocar sua estrutura básica, conduzindo o professorando a realizar todo o encadeamento de ações para que possa, futuramente, levar o educando, "com apoio em situações concretas, a compreender as estruturas da realidade e suas relações, deixando em segundo plano a aquisição de mecanismos puramente utilitários para a solução de problemas práticos" (Parecer 853/71 — pag. 31).

Sem se dispensar a habilidade do cálculo mental, deve-se entender que esta não constitui um fim, incluindo-a em construções lógicas mais amplas, das quais resulta.

Desta forma, no núcleo comum, o professorando, no estudo de cada disciplina, deverá ser levado à descoberta de seus princípios e fundamentos básicos, ao inter-relacionamento disciplinar, para se capacitar a desenvolver um currículo por meio de atividades globalizantes no ensino de 1.º grau.

É importante ressaltar a relevância que deve ser dada à amplitude e ao aprofundamento dos conteúdos das diversas matérias, tendo em vista a ampliação das tarefas cometidas aos professores, que poderão lecionar, de acordo com os estudos que vai desenvolver, até a 6.ª série do ensino de 1.º grau.

A formação especial será constituída de:

- Fundamentos da Educação
- Estrutura e Funcionamento do ensino de 1.º grau
- Didática, incluindo Prática de Ensino.

Os *Fundamentos da Educação* abrangerão, entre outros, os aspectos históricos, psicológicos, sociológicos e biológicos da educação.

O aspecto histórico visará ao conhecimento do papel da Educação na mudança das estruturas sociais e dos sistemas educacionais, com ênfase para o caso brasileiro.

Os aspectos psicológicos, biológicos e sociológicos deverão contri-

buir para o conhecimento integrado do educando no seu desenvolvimento e no seu ajustamento ao meio.

A *Estrutura e o Funcionamento do Ensino de 1.º grau* será estudada a partir dos fundamentos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro mestre irá atuar. Deve o futuro professor saber utilizar os conhecimentos adquiridos no estudo do diagnóstico do sistema educacional do Brasil, tomando conhecimento dos problemas, suas causas e conseqüências, a fim de que, ciente de sua parcela de responsabilidade procure solucionar ou atenuar os problemas, diminuindo seus efeitos.

357

Indispensável, por exemplo, é desenvolver a habilidade no manuseio de dados gráficos e medidas estatísticas utilizadas em educação, proporcionando condições favoráveis à formação de uma atitude crítica e objetiva em face de fatos, problemas, soluções e decisões.

A *Didática* compreenderá estudos relativos à Metodologia do Ensino, sob os aspectos de planejamento, de execução do ato docente/discendente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino. Os três procedimentos não são apenas, interdependentes, como não raro indissociáveis, pois enquanto o planejamento implica previsão da execução, esta já é o planejamento em ação; e a

verificação é inseparável do ato docente, razão por que o antigo exame separado da vivência escolar é algo que não mais se aconselha. O ato de verificação deve levar não só ao julgamento do aluno, mas a uma auto-avaliação do professor e da própria escola. E, portanto, um processo global.

358

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas e observações diretas compreenderá a estrutura, organização e funcionamento da Escola de 1.º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz.

A prática de Ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado.

Quando dizemos escolas da comunidade, estamos indicando o procedimento que nos parece o mais aconselhável, isto é, que o estágio seja realizado quer em esco-

las da rede oficial quer da rede particular. Não deverão ser selecionadas somente escolas que não representam a realidade educacional do Estado, pois só assim o professorando conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola real.

Sempre que possível as escolas escolhidas deverão apresentar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutareos que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente.

Ressalte-se a extrema importância do papel do professor que supervisionará o estágio.

Para que a Prática de Ensino alcance sua rentabilidade ótima será necessário que os encarregados de supervisionar o estágio e os alunos-mestres melhor avaliem o trabalho realizado.

No currículo mínimo apresentado no Parecer 45/72 indicam-se opções para habilitação específica. Por exemplo: professor para Jardim de Infância e Maternal; 1.ª e 2.ª séries; 3.ª e 4.ª; 5.ª e 6.ª, entre outras. Quando os estudos corresponderem a 4 anos, as opções poderão ser, ainda, mais numerosas.

Qualquer que seja a opção, deverá o futuro professor utilizar os estudos realizados em "Fundamentos da Educação", orientando-os em *torno do educando* da faixa

etária correspondente à especialização escolhida, considerando o que se pode obter nesta idade; quais seus interesses e necessidades; como se processa seu desenvolvimento mental; como orientá-lo; como resolver os problemas de disciplina e formação de atitudes etc.

Perceberá assim que de pouco ou nada valerá ter conhecimentos estanques dos assuntos, sem considerá-los em conjunto, em suas influências recíprocas e em sua aplicação prática na ação educativa. Tal globalização terá que se adaptar ao educando.

O professorando que optar pela habilitação para o Maternal e Jardim de Infância deverá conhecer os fundamentos didáticos, as técnicas e recursos indispensáveis ao ensino de Música, Artes Plásticas, Recreação e Jogos, sendo levado a compreender a importância e a função dessas atividades nos primeiros anos de escolarização.

O professorando que se estiver habilitando para 1.^a e 2.^a séries centrará seus estudos na Orientação, Princípios e Métodos do Ensino da Leitura e Escrita. O domínio da leitura e o desenvolvimento do gosto por ler constituem, sem dúvida, os principais objetivos do professor da 1.^a e 2.^a séries. A falta de domínio dos mecanismos da leitura e escrita representa uma barreira para o alargamento dos horizontes da vida pessoal, habilitação profissional e integração

social, constituindo um dos maiores entraves ao desenvolvimento de uma Nação.

É preciso ter presente, no que diz respeito à arte de ler, que não basta o domínio dos mecanismos da leitura, mas também a capacidade de ler com compreensão e a consolidação da aprendizagem: a aquisição do gosto pela leitura e o desenvolvimento do hábito de ler.

A forma como se processa a iniciação da criança na aprendizagem da leitura tem importância capital. Daí a seriedade com que o professorando terá de dedicar-se a estudos, observações, preparo e seleção dos métodos e processos usados para o ensino da leitura.

Na habilitação para 3.^a e 4.^a séries deverá o professorando aprofundar os estudos das modernas técnicas de ensino, instrumentalizando-se para a criteriosa utilização do trabalho em grupo, trabalho diversificado, trabalho independente etc. Da mesma maneira deverá informar-se sobre os recursos audiovisuais — meios auxiliares no processo de compreensão, fixação e avaliação da aprendizagem.

Na habilitação para 5.^a e 6.^a séries, o professorando deverá ser polivalente, preparando-se para lecionar áreas de estudo. Nesse caso, a carga horária deverá ser distribuída entre os estudos específicos das disciplinas que compõem cada matéria correspondente

à especialização escolhida: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais ou Ciências.

Como se vê, a 4.^a série do antigo ensino normal em alguns sistemas estaduais não corresponde à 4.^a série do novo ensino de 2.^o grau. No primeiro caso, o aluno-mestre preparava-se para lecionar na escola primária de então. A 4.^a série que agora se estrutura destina-se à preparação do professor para lecionar até à 6.^a série do 1.^o grau que não corresponde, exatamente, ao antigo primário.

360

A flexibilidade da estrutura curricular proposta possibilita que os Conselhos Estaduais de Educação e os estabelecimentos de ensino, sem fugirem às diretrizes básicas aqui traçadas, reorganizem seus próprios currículos, acrescentando novos estudos, ou remanejando os já previstos. Isto porque, os que aqui estão relacionados poderão ser tratados como disciplinas (com duração anual ou semestral), integradas através de projetos, ou ainda, como partes de uma disciplina.

É preciso não esquecer o parágrafo 2.^o do art. 6.^o:

“No ensino de 2.^o grau, admitir-se-ão variações não somente de carga horária como do número de períodos letivos em que seja incluída cada disciplina e, eventualmente, área de estudo ou atividade.”

Além da fórmula apresentada nos Quadros I e II, para estudos correspondentes a 3 e 4 anos letivos, partindo do currículo mínimo já aprovado pelo Parecer 45/72, apresentamos, ainda, os quadros III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e X, com diferentes sugestões de distribuição de carga horária, mantendo o núcleo de educação geral (Parecer n.^o 853/71) e, com predominância, a parte de formação especial (Parecer 45/72). Voltamos a insistir que esses quadros são, meramente, exemplificativos.

O trabalho realizado pelo professor é altamente complexo e difícil, exigindo adequada formação e atualização permanentes. O ideal de melhorar é indispensável ao educador. Ao escolher a profissão, já se faz o ato de fé em que a humanidade, e cada um de nós em particular, somos suscetíveis de constante aperfeiçoamento. Essa constatação terá que aliar-se a uma resolução racional e permanente de melhorar o principal agente da obra educacional: o professor.

Quadro 1. Habilitação Específica para o Magistério
 (1.ª à 4.ª Série do Ensino de 1.º Grau)
 2.200 Horas — Correspondente a 3 Séries

NÚCLEO COMUM	FORMAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL												
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO <table border="1" data-bbox="103 685 202 739"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>300</td> <td>20</td> </tr> </table>	H	C	300	20	<ul style="list-style-type: none"> . Língua Portuguesa e Literatura Brasileira . Educação Artística . Educação Física 	<ul style="list-style-type: none"> . Fundamentos da Educação <table border="1" data-bbox="528 685 626 739"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>510</td> <td>34</td> </tr> </table>	H	C	510	34				
H	C													
300	20													
H	C													
510	34													
ESTUDOS SOCIAIS <table border="1" data-bbox="103 931 202 985"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>240</td> <td>16</td> </tr> </table>	H	C	240	16	<ul style="list-style-type: none"> . Geografia . História . Educação Moral e Cívica . OSPB 	<ul style="list-style-type: none"> . Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º grau 								
H	C													
240	16													
CIÊNCIAS <table border="1" data-bbox="103 1232 202 1285"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>300</td> <td>20</td> </tr> </table>	H	C	300	20	<ul style="list-style-type: none"> . Matemática . Ciências Físicas e Biológicas . Programas de Saúde 	<table border="1" data-bbox="528 1001 626 1054"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>150</td> <td>7</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> . Didática <p data-bbox="621 1131 880 1193">* As horas restantes serão destinadas ao estágio prático supervisionado.</p> <table border="1" data-bbox="528 1224 626 1278"> <tr> <td>H*</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>405</td> <td>27</td> </tr> </table>	H	C	150	7	H*	C	405	27
H	C													
300	20													
H	C													
150	7													
H*	C													
405	27													

Quadro 2. Habilitação Específica para o Magistério
 (1.ª à 6.ª Série do Ensino de 1.º Grau)
 2.900 Horas — Correspondente a 4 Séries

NÚCLEO COMUM		FORMAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL									
362	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	. Língua Portuguesa o Literatura Brasileira . Educação Artística . Educação Física	. Fundamentos da Educação									
	<table border="1"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>390</td> <td>26</td> </tr> </table>	H	C	390	26		<table border="1"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>660</td> <td>44</td> </tr> </table>	H	C	660	44	
H	C											
390	26											
H	C											
660	44											
	ESTUDOS SOCIAIS	. Geografia . História . Educação Moral e Cívica . OSPB	. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º grau									
	<table border="1"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>360</td> <td>24</td> </tr> </table>	H	C	360	24		<table border="1"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>135</td> <td>9</td> </tr> </table>	H	C	135	9	
H	C											
360	24											
H	C											
135	9											
	CIÊNCIAS	. Matemática . Ciências Físicas e Biológicas . Programas do Saúde	. Didática *As horas restantes serão destinadas ao estágio prático supervisionado.									
	<table border="1"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>390</td> <td>26</td> </tr> </table>	H	C	390	26		<table border="1"> <tr> <td>H*</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>600</td> <td>40</td> </tr> </table>	H*	C	600	40	
H	C											
390	26											
H*	C											
600	40											

Quadro 3. Habilitação Específica para o Magistério
(1.ª à 4.ª ou 5.ª Série do Ensino de 1.º Grau) 2.490 Horas — 3 anos

NÚCLEO COMUM		FORMAÇÃO GERAL			FORMAÇÃO ESPECIAL								
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	<table border="1"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>300</td> <td>10</td> </tr> </table>	H	C	300	10	<ul style="list-style-type: none"> . Língua Portuguesa e Literatura Brasileira . Educação Artística . Educação Física 	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Aspectos históricos, psicológicos, sociológicos e biológicos da Educação	HABILITAÇÃO PARA 1a. E 2a. SÉRIES				
		H	C										
300	10												
<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento Psicomotor e social da criança na faixa etária correspondente. 													
ESTUDOS SOCIAIS	<table border="1"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>270</td> <td>9</td> </tr> </table>	H	C	270	9	<ul style="list-style-type: none"> . Geografia . História . Educação Moral e Cívica . OSPB 	<table border="1"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>570</td> <td>19</td> </tr> </table>	H	C	570	19	<ul style="list-style-type: none"> . Aspectos legais, técnicos e administrativos. . Aspectos estatísticos 	HABILITAÇÃO PARA 3as. E 4as. SÉRIES
		H	C										
270	9												
H	C												
570	19												
<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento Psicossocial da criança na faixa etária correspondente. 													
CIÊNCIAS	<table border="1"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>300</td> <td>10</td> </tr> </table>	H	C	300	10	<ul style="list-style-type: none"> . Matemática . Ciências Físicas e Biológicas . Programas de Saúde 	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1.º GRAU	<ul style="list-style-type: none"> . Aspectos legais, técnicos e administrativos. . Aspectos estatísticos 	HABILITAÇÃO DA 1a. à 4a. SÉRIE				
		H	C										
		300	10										
<ul style="list-style-type: none"> . Observação e interpretação dos fundamentos legais, técnicos e administrativos de uma unidade escolar. . Desenvolvimento e aplicação de medidas estatísticas utilizadas em educação. 													
HABILITAÇÃO PARA 1as. E 2as. SÉRIES													
			DIDÁTICA	Aspectos de planejamento, execução e verificação da aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> . Orientação, princípios e métodos do ensino da leitura e escrita 								
					HABILITAÇÃO PARA 3as. E 4as. SÉRIES								
			<table border="1"> <tr> <td>H</td> <td>C</td> </tr> <tr> <td>420</td> <td>14</td> </tr> </table>	H	C	420	14	Estágio supervisionado em estabelecimentos de ensino de 1.º grau	<ul style="list-style-type: none"> . Técnicas de ensino e aprendizagem 				
H	C												
420	14												

Quadro 4. Habilitação Específica para o Magistério
(1.^a à 6.^a Série do Ensino de 1.^o Grau) 3.000 Horas

NÚCLEO COMUM		FORMAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECIAL		
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	<ul style="list-style-type: none"> . Língua Portuguesa e Literatura Brasileira . Educação Artística . Educação Física 	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Aspectos históricos, psicológicos, sociológicos e biológicos da Educação	Habilitação para Maternal e Jardim da Infância	. Desenvolvimento Psicomotor e social da criança na faixa etária correspondente
				Habilitação para 1as. e 2as. séries	. Desenvolvimento Psicomotor e social da criança na faixa etária correspondente
				Habilitação para 3as. e 4as. séries	. Desenvolvimento Psicossocial da criança na faixa etária correspondente
				Habilitação para Comunicação e Expressão (5as. e 6as. séries)	. Desenvolvimento Psicossocial da criança na faixa etária correspondente
				Habilitação para Estudos Sociais (5as. e 6as. séries)	. Desenvolvimento Psicossocial da criança na faixa etária correspondente
				Habilitação para Ciências (5as. e 6as. séries)	. Desenvolvimento Psicossocial da criança na faixa etária correspondente
ESTUDOS SOCIAIS	<ul style="list-style-type: none"> . Geografia . História . Educação Moral e Cívica . OSPB 	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO 1. ^o GRAU	Aspectos legais, técnicos e administrativos Aspectos estatísticos	Habilitação da 1. ^a à 6. ^a série. Observação e interpretação dos fundamentos legais, técnicos e administrativos de uma unidade escolar. Desenvolvimento e aplicação de medidas estatísticas utilizadas em educação.	
CIÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> . Matemática . Ciências Físicas e Biológicas . Programas de Saúde 				

DIDÁTICA

Execução e verificação da aprendizagem

H	C
360	12

Habilitação para 1as. e 2as. séries

- . Educação Artística (Plástica e Musical)
- . Recreação e Jogos no Jardim da Infância
- . Orientação para o Desenvolvimento da Linguagem Oral

- . Técnicas de Ensino e Aprendizagem
- . Orientação, Princípios e Métodos do Ensino da Leitura e Escrita
- . Orientação para o Desenvolvimento da Linguagem Oral. Recreação e Jogos

Habilitação para 3as. e 4as. séries

- . Técnicas de Ensino e Aprendizagem
- . Princípios Didáticos e Técnicas da Recreação e Jogos
- . Educação Artística

Habilitação para Comunicação e Expressão (5as. e 6as. séries)

- . Técnicas de Ensino e Aprendizagem
- . Fundamentos Didáticos e Técnicos da Educação Física, Recreação e Jogos
- . Educação Artística (Plástica e Musical)

Habilitação para Estudos Sociais (5as. e 6as. séries)

- . Técnicas de Ensino e Aprendizagem

Habilitação para Ciências (5as. e 6as. séries)

- . Técnicas de Ensino e Aprendizagem

Estágio supervisionado em estabelecimentos de Ensino de 1.º grau.

H	C
390	13

H	C
420	14

Quadro 5. Habilitação Específica para o Magistério

(1.ª à 4.ª Série do Ensino de 1.º Grau)

2.205 Horas — 3 Anos

366

1.ª SÉRIE — 735 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL (375 horas)	FORMAÇÃO ESPECIAL (360 horas)
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
	. ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1.º GRAU
2.ª SÉRIE — 735 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL (225 horas)	FORMAÇÃO ESPECIAL (510 horas)
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
	. ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. DIDÁTICA, incluindo Prática de Ensino.
3.ª SÉRIE — 735 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL (150 horas)	FORMAÇÃO ESPECIAL (585 horas)
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
	. ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. DIDÁTICA, incluindo Prática de Ensino.

Quadro 6. Habilitação Específica para o Magistério
 (1.ª à 4.ª Série do Ensino de 1.º Grau)
 2.205 Horas — 3 Anos

1.ª SÉRIE 75 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 70%	FORMAÇÃO ESPECIAL 30%
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS H 510 C 34	. FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO . ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1.º GRAU H 225 C 15
2.ª SÉRIE 75 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 30%	FORMAÇÃO ESPECIAL 70%
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS H 225 C 15	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo Prática de Ensino. H 510 C 34
3.ª SÉRIE 735 HORAS	FORMAÇÃO ESPECIAL 735 horas	
	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo Prática de Ensino. H 735 C 49	

367

Quadro 7. Habilitação Específica para o Magistério
 (1.^a à 4.^a Série do Ensino de 1.^o Grau)
 2.205 Horas — 3 Anos

368

1. ^ª SÉRIE	735 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 441 horas 60%	FORMAÇÃO ESPECIAL 294 horas 40%								
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1. ^o GRAU									
		<table border="1"> <tr><td>H</td><td>C</td></tr> <tr><td>435</td><td>29</td></tr> </table>	H	C	435	29	<table border="1"> <tr><td>H</td><td>C</td></tr> <tr><td>300</td><td>20</td></tr> </table>	H	C	300	20
H	C										
435	29										
H	C										
300	20										
2. ^ª SÉRIE	735 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 40% 294 horas	FORMAÇÃO ESPECIAL 60%								
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo Prática de Ensino.									
		<table border="1"> <tr><td>H</td><td>C</td></tr> <tr><td>300</td><td>20</td></tr> </table>	H	C	300	20	<table border="1"> <tr><td>H</td><td>C</td></tr> <tr><td>435</td><td>29</td></tr> </table>	H	C	435	29
H	C										
300	20										
H	C										
435	29										
3. ^ª SÉRIE	735 HORAS	FORMAÇÃO ESPECIAL 735 horas 100%									
	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo Prática de Ensino.	<table border="1"> <tr><td>H</td><td>C</td></tr> <tr><td>735</td><td>49</td></tr> </table>		H	C	735	49				
H	C										
735	49										

Quadro 8. Habilitação Específica para o Magistério
 Jardim de Infância — 1.^a e 2.^a Séries —
 2.900 Horas — 4 Anos

1. ^a SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 435 horas 60%	FORMAÇÃO ESPECIAL 290 horas 40%
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1. ^o GRAU
2. ^a SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 290 horas	FORMAÇÃO ESPECIAL 435 horas
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo a Prática de Ensino
3. ^a SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 145 horas	FORMAÇÃO ESPECIAL 530 horas
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo a Prática de Ensino.
4. ^a SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO MERAL 300 horas 41%	FORMAÇÃO ESPECIAL 425 horas 59%
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo a Prática de Ensino. De acordo com a habilitação escolhida.

Quadro 9. Habilitação Específica para o Magistério
 Jardim de Infância — 1.^a e 2.^a Séries —
 3.^a e 4.^a Séries — 2.900 Horas — 4 Anos

370

1. ^a SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 435 horas 60%	FORMAÇÃO ESPECIAL 290 horas 40%
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1. ^o GRAU
2. ^a SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 217 horas	FORMAÇÃO ESPECIAL 508 horas
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo a Prática de Ensino.
3. ^a SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 217 horas	FORMAÇÃO ESPECIAL 508 horas
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo a Prática do Ensino.
4. ^a SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 300 horas 41%	FORMAÇÃO ESPECIAL 425 horas 59%
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo a Prática de Ensino De acordo com a habilitação escolhida

Quadro 10. Habilitação Específica para o Magistério
(5a. e 6a. Séries) — 2.900 Horas — 4 Anos

1.ª SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 435 horas 60%	FORMAÇÃO ESPECIAL 290 horas 40%
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1.º GRAU
2.ª SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 250 horas 40%	FORMAÇÃO ESPECIAL 435 horas 60%
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo Prática de Ensino.
3.ª SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 145 horas 20%	FORMAÇÃO ESPECIAL 580 horas 80%
	. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO . ESTUDOS SOCIAIS . CIÊNCIAS	. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO . DIDÁTICA, incluindo Prática de Ensino.
4.ª SÉRIE — 725 HORAS	EDUCAÇÃO GERAL 300 horas 41%	FORMAÇÃO ESPECIAL 425 horas 59%
	. ESTUDOS DAS DISCIPLINAS QUE COMPOEM A MATÉRIA CORRESPONDENTE À HABILITAÇÃO ESCOLHIDA	. TÉCNICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM . FUNDAMENTOS DIDÁTICOS E TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA, RECREAÇÃO E JOGOS ETC., DE ACORDO COM A HABILITAÇÃO ESCOLHIDA

- 372 KLEIN, Melanie & alii — *A educação de crianças à luz da investigação psicanalítica*. Tradução de Ana Mazur Spira, Rio de Janeiro, Imago Editora, 1969, 186 páginas.

O pensamento kleiniano, liderando a escola inglesa de psicanálise, vem sendo bastante difundido no Brasil. Em 1966 a Companhia Editora Nacional publicou, na série ciências aplicadas, *Introdução à obra de Melanie Klein*, de Hanna Segal. Mestre Jou editou, em 1969, *Psicanálise da criança* e a Zahar, no mesmo ano, lançou *Novas tendências da psicanálise e Temas de psicanálise aplicada* (nos quais M. Klein contou com a colaboração de Paula Heimann e Money Kyrle). A mesma editora publicou ainda *Fontes do inconsciente*, livro já esgotado.

O presente lançamento, na coleção psicologia psicanalítica, marca o início das atividades da IMAGO. Da mesma autora, integram a referida coleção: *A psicanálise de hoje*, parte 1 (infância e adolescência),

Amor, ódio e reparação (com a colaboração de Joan Riviere) e *O sentimento de solidão*.

Grupo de analistas ingleses apresenta os resultados de sua própria observação, reflexão e experiência clínica, "examinando e desenvolvendo as descobertas e a abordagem teórico-metódica de Melanie Klein no terreno da psicologia infantil, sem dúvida uma das mais progressistas no contexto da ciência psicanalítica".

A análise vertical das causas profundas dos problemas da educação toma por base as contribuições da investigação psicanalítica.

A natureza do assunto e o caráter prático da abordagem fazem do livro um instrumento de trabalho indispensável a educadores e pais preocupados em prevenir ou encontrar melhores soluções para os problemas de saúde e de educação da criança de hoje. Jayme Salomão, psicanalista de crianças e responsável pela revisão técnica, cha-

ma atenção para a posição da autora: “o pensamento kleiniano — que trouxe enorme contribuição à Psicanálise e, como todo pensamento inovador, suscitou polémicas memoráveis — deve ser considerado não como oposição aos conceitos psicanalíticos fundamentais, mas sim como um desenvolvimento das idéias de Freud”.

John Rickman, prefaciando a edição inglesa, explica as transformações operadas na educação: Nos primeiros anos deste século, rompendo com a tradição, a educação começa a tornar-se mais científica. A perspectiva das convenções sociais cedeu lugar ao interesse pela observação dos indivíduos. A criança, de simples ser imaturo a ser moldado à semelhança dos pais ou da classe social a que pertencem, passa a ser reconhecida como pessoa que é, possuindo valor e interesse intrínseco em função de seu crescimento potencial. No entanto, “por mais valioso que tenha sido esse progresso, a radical transformação do conceito de educação deve-se ao advento do novo instrumento de pesquisa — a psicanálise — que penetra com maior amplitude e profundidade a mente do ser humano”. No passado, apesar da boa vontade de pais e mestres — o que sempre existiu — “a observação se limitava às camadas conscientes da mente, não sendo discerníveis os processos mentais inconscientes; sendo até, na maioria dos casos, negada sua existência”. Como *nenhuma soma de conhecimentos pode tomar o lugar do amor*, tem sido difícil a algumas pessoas perceber a diferença que há entre verdade e boa vontade.

Afirmando que “o instinto dos pais é guia suficiente para a educação, tais pessoas exprimem a errônea noção de que o exercício da intuição é incompatível com a posse do conhecimento consciente”.

Hoje a mudança do enfoque educacional é evidente. O adulto, começando a libertar-se da tradição “por vezes sábia, mas quase sempre cega”, está-se tornando mais lúcido e mais seguro ao assumir a responsabilidade de educar.

Aqueles que compreendem as verdadeiras implicações da *nova psicologia* sabem por exemplo — que “colocar nos pais toda a culpa pelas neuroses dos filhos é não só injusto para com os pais, como um desserviço às crianças, pois tende a obscurecer a importância das próprias atividades mentais intrincadas da criança e considerá-la como pedaço de material plástico, um ser inativo”.

O livro define sua temática, propondo um *planejamento para a estabilidade emocional*, já que “toda atividade de natureza feliz é, em si, a utilização do poder sexual e a base da sublimação; logo, os pais não devem ser severos ou repressivos, ou recorrer a ameaças em relação a qualquer atividade sexual. Devem, isto sim, proporcionar aos filhos canais adequados à utilização dessa energia, pois o impulso libidinoso traz riqueza e satisfação à existência”.

O planejamento se impõe àqueles que reconhecem a existência de uma ordem no desenvolvimento psíquico, admitindo, por exemplo, que “há uma idade em que é normal a criança ser destrutiva, como

há outra em que a destrutividade continuada é anormal e requer auxílio terapêutico específico; e, também, que esse auxílio deve estender-se à criança que, em certas idades, se mostra excessivamente boa e dócil”.

Os planos nacionais de educação só poderão concorrer efetivamente para as mudanças sociais desejadas, “quando se apoiarem numa profunda visão interior do crescimento mental da criança e se orientarem com flexibilidade para as necessidades individuais”, tanto na escola como no lar.

374 Reconhece-se hoje que “a maior contribuição trazida pela psicanálise à ciência social é a possibilidade de maior autoconhecimento (conhecimento do eu oculto) e da dinâmica do psiquismo inconsciente. As implicações deste fato são tão vastas que Freud poderá um dia vir a ser considerado como o primeiro verdadeiro guardião de uma moralidade natural, uma moralidade infinitamente mais profunda e integrada do que nenhuma outra até agora desenvolvida. Só do autoconhecimento profundo pode emergir um autocontrole mais racional e um desenvolvimento pessoal mais completo. A tarefa do reformador social limita-se à cena externa da miséria social e ameaça à guerra. A tarefa do psicanalista repousa principalmente no indivíduo: *homem, conhece-te a ti mesmo*. Mesmo assim, os problemas sociais externos são inseparáveis dos problemas internos e individuais. O problema da guerra não será resolvido enquanto os indivíduos não souberem reconhecer e utilizar seus próprios impulsos agressivos. Somente atra-

vés da corajosa luta mental e emocional dos indivíduos, para a consecução do autoconhecimento e da objetividade, pode-se construir um corpo de ensinamentos positivos referente à instrução de crianças e ao que se constitui um ambiente realmente propício a sua educação”.

Enfoque do desenvolvimento emocional da criança: desmame, usos da sensualidade, perguntas e respostas, hábito e educação para a limpeza, quarto das crianças como uma comunidade.

Colocações básicas da autora:

1. O desenvolvimento emocional da criança obedece à ordem da vida e da natureza e precisa ser respeitado.

2. A verdadeira educação se fundamenta em um planejamento da estabilidade emocional da criança.

3. O adulto só poderá compreender a criança e suas necessidades se compreender a si mesmo, pois, como diz a Psicanálise, “se a partida deve ser dada, deve-se começar tudo consigo mesmo”.

Transpondo esta perspectiva para a educação da criança brasileira, é forçoso reconhecer que longo é ainda o caminho a percorrer.

O que se observa entre nós, em geral, tanto no lar como na escola, é o enfoque exclusivo na criança.

Pressupõe-se que o adulto *sempre sabe quem é a criança que tem junto de si, quais suas necessidades básicas e como deve lidar com ela,*

em diferentes momentos e situações, tendo em vista sua saúde, educação e integração social.

Talvez maior ênfase deva ser dado:

— à habilitação do magistério e à carreira profissional do professor;

— à aproximação lar-escolar;

— à programação, em nosso meio, de estudos e pesquisas sobre a criança e o seu desenvolvimento harmonioso.

GENERICIE ALBERTINA VIEIRA

MANNHEIM, Karl e STEWART, W.A.C. — *Introdução à Sociologia da Educação*. São Paulo, Editora Cultrix Ltda. e Univ. de S. Paulo, 1969, 202 p. (Tradução de Otávio Mendes Cajado).

Os autores são Karl Mannheim, sociólogo e professor de Educação na Universidade de Londres, e W. A. C. Stewart, seu ex-aluno e encarregado das publicações póstumas do mestre.

A primeira parte da obra, *questões teóricas*, consta de uma introdução geral e do estabelecimento de distinção entre os termos *treinamento*, *instrução*, *ensino* e *educação*. Na introdução Geral, os autores salientam a ligação que deverá existir entre Educação e Sociologia, e verificam o desnível comprovado entre duas compreensões que deveriam ser equivalentes: a compreensão do desenvolvimento físico e mental das pessoas e o estudo de seu desenvolvimento social. A síntese defendida é que a Educação “é um processo dinâmico,

baseado na plasticidade da natureza humana e que colima a seleção de experiências sociais e pessoais para apresentação concentrada” (p. 32). Na definição do termo *treinamento* está implícita a idéia de processo que se faz na estrutura de um *programa*. Supõe, também, a definição existir, na mente do supervisor do trabalho, um propósito ao qual são inerentes cada um dos passos da preparação. O treinamento, assim, acentua a dependência do homem, o ser ensinado por outro. Implícita está a ausência de necessidade de improvisar, com todas as implicações de julgamento, inteligência e liberdade que isto sugere. Quanto ao termo *instrução*, veicula-se aqui a idéia da suposta “transmissão de conhecimentos”, em detrimento da consideração daquele que pretende aprender. A ênfase é dada ao material fático que está sendo apresentado pelo instrutor: este é o que compreende e organiza o material. O termo *ensino* implica uma *relação* entre *professor* e *aluno*. Tal relação supõe equilíbrio entre as atividades de um e de outro, interação, resposta. No que se refere ao termo *educação*, supõe-se, além do conhecimento ministrado, a procura de modificar a natureza do aluno. O termo é vago, porém, embora implique dois meios pelos quais deve modificar-se o desenvolvimento do aluno: primeiro, a apresentação de certos tipos de conhecimentos em suas várias formas escolhidos e ordenados pelo educador; e, segundo, as relações diretas e indiretas das duas personalidades. Salientam os autores que a educação só pode provir de uma situação social. As instituições surgem do choque e da interação de interesses indivi-

duais e, uma vez estabelecidas, ajudam, por seu turno, a definir a área de conflito e harmonia aceitáveis, isto é, contribuem para o desenvolvimento dos aspectos sociais e individuais do caráter. *A educação, portanto, é dinâmica de ambos os lados, a saber, lida igualmente com o desenvolvimento adaptável de indivíduos e com uma sociedade que se modifica e desenvolve.* No capítulo III, os autores tratam da Comunidade, como o principal agente educativo. Dissertam sobre a expansão da democracia, cujo dilema óbvio é o *impulso para difundir mais uniformemente a responsabilidade e o prêmio através de comunidade*, embora reconheça, por outro lado, que nem todos são igualmente dotados ou eficientes, fato que se revela nitidamente na prática educacional. Salientam que a educação, num estado democrático, deve precavar-se contra a noção de que há de ser substancialmente a mesma para todos. Tamanha é a variedade de carreiras acessíveis, dentro da sociedade democrática, que interesses diferentes podem ser atendidos dentro de um sistema educacional, bem como pode ser ministrado um treinamento educacional básico. Inclui-se neste capítulo um estudo sobre *o maior domínio do meio*, cujo conhecimento ampliará cada vez mais o conceito de Educação. Ao tratar da importância da comunidade, os autores acentuam as mudanças históricas e sociais, que transformaram o conceito mais restrito de educação, relacionado ao *treinamento e à instrução* em algo mais amplo e mais profundo, capaz de interessar a personalidade do aluno em todos os pontos e, semelhantemente, as relações entre aluno e professor.

Julgam que a *educação deve agora representar o contato mais rico possível entre pessoas e o reconhecimento das relações entre pessoas e a sociedade em que elas cresceram.* O capítulo IV trata do caráter histórico das metas educacionais, salientando o conformismo das sociedades mais simples e tradicionais e a inquietação das sociedades mais conscientes das transições que estão ocorrendo durante sua existência. No capítulo V, detendo-se no *individualismo* e no *enfoque sociológico da educação*, os autores fazem uma análise dos dois pontos de vista, ambos unilaterais, corrigidos por uma síntese: *o indivíduo não é uma personalidade abstraída, mas se desenvolve como individualidade relacional na sociedade existente em determinado período histórico.* A sociedade é o material de que se tece grande parte da própria individualidade de cada um. A consequência educacional desse ponto de vista é que *uma sociedade progressista depende do desenvolvimento de personalidades diferenciadas.* Na segunda parte da obra, os autores focalizam, primeiramente, questões psicológicas: a) a flexibilidade da natureza humana e o condicionamento social; b) a aprendizagem; c) a inibição na aprendizagem. Na terceira parte, são estudados os aspectos sociais do desenvolvimento da personalidade: a) o conceito social e cultural da personalidade; b) a educação criativa; c) cultura e personalidade. Na quarta parte — *Fatores Sociológicos* — os autores dissertam sobre: a) os grupos primários e sua significação educacional; b) a sociologia e a sala de aulas; c) a sociologia para o educador e a sociologia da educação. A quinta parte

é uma conclusão, em que se encaixa, mais uma vez, a importância do contexto social em que funciona a educação.

Numa obra como este livro póstumo de Mannheim, redigido, a partir de notas deixadas pelo autor, por seu aluno W. A. C. Stewart, evidencia-se, de um ponto de vista particular — o sociológico — o caráter interdisciplinar e englobante da educação. As abordagens feitas levam o leitor a meditar na imensa tarefa inerentemente ligada ao educador: o conhecimento das ciências humanas, ou, pelo menos, o interesse voltado constantemente para elas, a fim de tornar-se capaz de construir, criativa e realisticamente, uma linha de pensamento orientador referente ao seu trabalho. A vinculação que os autores apresentam entre a Educação e a Sociologia e embasada em reflexões solidamente científicas, convincentes por sua eficácia demonstrativa. Os conceitos emergentes nas considerações vêm aprofundados até à exaustão de seus significados, o que torna o livro uma obra de estudo sério. A orgânica das idéias por vezes se afrouxa, em digressões aparentemente dispensáveis. Vê-se que o co-autor, W. A. C. Stewart, quis aproveitar todo o material deixado por Mannheim para a elaboração desta obra. Possivelmente o próprio autor das notas primitivas teria feito uma seleção e um corte em certos capítulos. O leitor da obra, tal como o livro se apresenta, ver-se-á, por isso, levado a fazer várias leituras do texto, com a finalidade de obter uma síntese satisfatória, que, de fato, venha enriquecer sua concepção do relacionamento entre Educação e Sociologia. Pelo

elenco dos subtítulos do conteúdo, percebe-se que a obra é um desses livros de cultura de direção amplificada; estudiosos de muitas áreas, ligadas ao estudo do homem, aí poderão encontrar farto material para reflexão.

LÍVIA FERREIRA

FOULKES, S. H. e ANTHONY, E. J. — *Psicoterapia de Grupo*.

Trad. de Roberto Pontual, R. J. Editora Civilização Brasileira, 1972, 313 páginas.

— FOULKES leciona psicoterapia e psicopatologia no Hospital Maudsley, Inglaterra, e cuida do setor de ensino e treinamento do Instituto de Psicanálise de Londres. É presidente da Sociedade Grupo-Analítica (Londres) que fundou em 1952, membro da Sociedade Britânica de Psicologia e da Associação Norte-Americana de Psicoterapia de Grupo, e, ainda, vice-presidente do Conselho Internacional de Psicoterapia de Grupo.

— ANTHONY é professor de Psiquiatria Infantil da Faculdade de Medicina da Universidade de Washington, St. Louis (primeira Cátedra de Psiquiatria Infantil instituída no mundo) e vice-presidente da Associação Internacional de Psiquiatria Infantil e profissões afins. No início de sua carreira, trabalhou com Piaget, na Suíça, sobre o desenvolvimento infantil. Antes de deixar a Inglaterra (1958) foi lente decano de Psiquiatria Infantil nos Hospitais Maudsley e Bethlehem Royal.

Integrando a coleção *perspectivas do homem* (série Psicologia), diri-

gida por Moacyr Félix, esta é a primeira tentativa de fornecer ao leitor leigo uma visão abrangente dos princípios e métodos da psicoterapia de grupo.

A exposição se fundamenta no material obtido em grande número de casos clínicos extraídos da experiência dos autores. É exatamente o dinamismo desse relato de situações terapêuticas, vividas por grupos em processo de análise, que mobiliza o leitor. Talvez por evidenciar também, através da evolução do tratamento, "uma nova compreensão da natureza da motivação humana e da ação e interação entre as pessoas".

378

A moderna técnica de tratamento vem adquirindo crescente prestígio como solução mais indicada a um dos grandes problemas de nossa época: o relativo isolamento e alienação do indivíduo. Tal situação representa uma ameaça à sua saúde, pois é sabido que a doença mental se caracteriza como "um distúrbio de integração dentro da comunidade em suas próprias raízes — um distúrbio de comunicação".

Além de praticada em hospitais, instituições, clínicas privadas, a psicoterapia de grupo começa hoje a interessar vivamente a outros grupos, à vida social em geral, à psiquiatria social, à comunidade terapêutica, ao ensino, a métodos de seleção de pessoal etc. A nova técnica vem sendo também muito utilizada no campo da pesquisa experimental.

Há grande variedade e muitos tipos de psicoterapia de grupo, mas só uma categoria é aqui motivo de

estudo: aquela que se caracteriza, especificamente, pelo "desnudamento dos conflitos perturbadores, trazendo-os ao nível da consciência, a eliminação de antigas fixações em desenvolvimento e a liberação de forças criativas no indivíduo".

A abordagem psicanalítica da conduta do homem, em grupo de análise, abrange vários ângulos:

— considerações básicas sobre psicoterapia de grupo e análise de grupo; grupo-analítico em relação a outros tipos de grupos humanos; os pacientes, sua vida pregressa e o processo grupo-analítico; aspectos técnicos e práticos da situação grupo-analítica; ilustrações clínicas comentadas; a história natural do grupo terapêutico; fenomenologia da situação de grupo; psicoterapia grupo-analítica aplicada a crianças e adolescentes; psicodinâmica grupo-analítica; formulações e aplicações teóricas de maior alcance.

O capítulo mais alentado (55 páginas) e — e talvez mais significativo para o educador — é o que trata da *psicoterapia grupo-analítica aplicada a crianças e adolescentes*.

A ênfase ao diagnóstico e tratamento precoce procura detectar e corrigir distúrbios emocionais. O objetivo é libertar o homem, o mais cedo possível, de traumas, obsessões, angústias e conflitos que o impedem de viver satisfatoriamente. Trata-se, além disso, de um meio prático, e adequado, de economizar esforço, tempo e dinheiro.

Baseado em quinze anos de experiência de terapia de jovens, E. J. Anthony elaborou e mostra, nesse

capítulo, como funcionam técnicas distintas de abordagem grupo-analítica de crianças e adolescentes:

— “pequena mesa” para jardim de infância, onde crianças, entre 4 e 6 anos de idade, dispõem de um território particular para brincar;

— “pequena sala” para crianças no período de lactência, grupos de 5 a 9 e de 10 a 12 anos, com um período de *atividade de livre escolha* e outro de *conservação*;

— “pequeno círculo” para adolescentes, sendo essa atividade grupo-analítica uma das melhores preparações para a maturidade.

Aborda ainda, com o mesmo objetivo, o emprego de *técnicas analíticas de grupo* para comunidades terapêuticas ou ambiente de enfermagem, incluindo clientela mista: grupos infantis, funcionários, ou grupos combinados de crianças e funcionários, e grupos de pais.

O desdobramento de grupos entrosados é importante para a vida da instituição, pois reduz a tensão, decorrente de distâncias hierárquicas, entre quem manda e quem obedece, *nós e eles*. Outra vantagem da *organização grupal* é a “localização precoce dos distúrbios, impedindo que eles ocorram de súbito e catastroficamente”.

A presente contribuição — enriquecida por farta bibliografia — é, sem dúvida, relevante à experiência brasileira, se considerarmos os poucos trabalhos pioneiros, de diagnóstico e tratamento precoce, que começam a se afirmar nessa área.

GENERICER ALBERTINA VIEIRA

FORDHAM, Michael — *Children as Individuals*. Edição revisada de *The Life of Childhood* — Kegan, Paul, 1944, New York, Putnam's Sons para a Fundação C. G. Jung pp. 223 — £2.50, US\$7.50.

Michael Fordham é membro fundador da Clínica C. G. Jung da Sociedade de Psicologia Analítica de Londres, da qual também foi presidente e diretor. Foi também co-editor das obras completas de C. G. Jung e editor do *The Journal of Analytical Psychology*. Estudou ciências naturais e medicina em Cambridge e no hospital de St. Bartolomew. Foi admitido como membro do grupo de psiquiatria infantil da Clínica Londrina de Orientação Infantil, onde foi um pioneiro na aplicação dos conceitos de Jung à terapia infantil. Agora é Diretor-Assistente da Clínica de Orientação Infantil da Clínica Paddington e do Day Hospital. Durante a Segunda Guerra Mundial foi consultor de um grupo de abrigos para crianças evacuadas, nos condados ocidentais da Inglaterra, e isto estendeu a sua experiência com crianças bem além dos limites da diagnose clínica e da terapia.

Além de numerosas publicações em revistas científicas e outras, escreveu *New Developments in Analytical Psychology*, *The Objective Psyche*, e editou *Contact With Jung*, uma coletânea de depoimentos sobre o fundador da psicologia analítica.

No seu livro *Children as Individuals*, Fordham mostra como suas idéias, baseadas nos trabalhos de Jung e Baines, se desenvolveram no decorrer de 29 anos de atividade profissional.

Fordham dá grande ênfase ao estudo dos processos afetivos da criança afastando-se um pouco das idéias de Jung. Conseqüentemente, modifica a técnica empregada, dando menos importância à ludoterapia e não estimulando demasiadamente a produção de desenhos e de sonhos. Acha que as crianças se beneficiam mais pela compreensão analítica do que através da análise mais indireta de seus desenhos e sonhos. Essa técnica é abordada no primeiro capítulo do livro.

380

No seu primeiro livro, *The Life of Childhood*, Fordham tratou do contraste entre o desenvolvimento do Ego e o processo de individuação. Agora, depois de 29 anos de observação e trabalho direto na terapia infantil, chega à conclusão de que o processo de individuação já se manifesta na infância e é um aspecto essencial da maturação.

Jung supusera que o processo de individuação se desenvolvia na segunda metade da vida, o que talvez tenha ocorrido em consequência do desentendimento com Freud, uma vez que concentrou seu trabalho em pessoas de mais idade, enquanto Freud prosseguia em seu interesse pela sexualidade infantil.

Fordham faz especial referência ao trabalho de Winnicott e Klein e o liga às suas próprias teorias referentes à atividade do SELF na infância, e sua função no desenvolvimento individual.

Na visão atual de Fordham o SELF primário ou original da criança é fraturado com o nascimento e depois volta a se reintegrar.

Durante a maturação, a fratura e a reintegração ocorrem repetidamente em consequência de forças integrativas e desintegrativas. Depois da primeira fratura o SELF se une com a mãe na fase que Fordham chama de "o par da amamentação" (*the nursing couple*). Erich Neuman descreveu esta fase como a "unidade mãe-filho".

Desta união surgem novas desintegrações e se desenvolvem estruturas que permitem à criança manipular objetos, tanto bons como maus. Em primeiro lugar o seio materno, depois outros objetos, tais como panos, bonecas macias ou animais. Essas atividades envolvem tentativas precoces de representação até que o ego da criança se tenha formado, o que ocorre aproximadamente aos dois anos de idade, quando se inicia a fase de separação-individuação.

Fordham se refere aqui à definição de Individuação de Jung, que assim a conceitua: "Individuação é um processo de formação e especialização da natureza individual e do desenvolvimento da consciência (ego) a partir do estado original de identidade."

Nos capítulos em que Fordham descreve a terapia infantil seu estilo é vital, claro e fácil de ler, pois o leitor é capaz de sentir e de compreender a dinâmica do que está sendo exposto.

Nos capítulos sobre ludoterapia, sonhos e desenhos, Fordham usa exemplos clínicos para ilustrar sua teoria de que o processo de individuação se inicia na infância.

Depois é discutido o conflito edipiano no meio familiar, seguido

pelo período de lactência, pela adolescência, levando à integração no meio social.

Capítulos sobre terapia analítica e formação simbólica completam o livro.

A obra de Fordham dá uma base mais sólida à posição da psicolo-

gia analítica em relação ao tratamento infantil. Esperamos que esse livro seja traduzido o mais breve possível para o português, pois é extremamente claro e poderia muito bem ser usado como um texto didático para a formação de terapeutas infantis.

FEODORA THERESIA MCKAIL

382 **Psicologia Dinâmica e Educação ***

INTRODUÇÃO

Pais e educadores desejam valer-se das contribuições da ciência, mas, no que se refere às concepções da psicologia dinâmica, não tem havido acordo. Assumem eles, na prática, uma de três posições: alguns as rejeitam, alegando que nada de bom lhes podem oferecer (talvez sem conhecê-las); outros as seguem entusiasmados, nem sempre com a ponderação devida; e há também os inseguros e indecisos que não sabem se realmente vale a pena buscar inspiração pedagógica em tão discutidas doutrinas.

A confusão aumenta quando se considera que pessoas que estuda-

ram com seriedade os ensinamentos da psicologia dinâmica — cujo fundamento é o dinamismo psíquico, a começar pelo inconsciente — têm chegado a conclusões contraditórias; desde aquelas de A. S. Neill, fundador de uma escola em Summerhill,¹ em que, por respeitar a livre expansão das tendências dos alunos, não há outra lei nem obrigação além do respeito à liberdade dos demais, até as conclusões do conhecido psicólogo Rudolph Allers, que, em suas obras, não perde oportunidade de atacar frontalmente as teorias inspiradas no potente influxo do inconsciente.

Cada uma das numerosas e variadas posições, situadas entre esses dois extremos, conta com pessoas de diferentes e opostas doutrinas antropológicas, filosóficas, religiosas e pedagógicas.

Por esta razão acreditamos que alguns esclarecimentos e considerações, baseados em ponto de vista

* Traduzido de *Educadores* — revista latino-americana de educação, publicação bimestral, ano X, n. 65, set-out. 1967, p. 385 a 407, e ano XI, n. 67, jan.-fev. 1968, p. 3 a 37, La Plata, Argentina, por José Cruz Medeiros, redator da R.B.E.P. O autor deste trabalho, Professor Jorge Ortiz, exerce suas atividades no Centro de Estudos Educacionais do México.

¹ Escola fundada em 1921 na aldeia de Leiston, Suffolk, Inglaterra, 160 km de Londres.

exclusivamente pedagógico e apresentados em linguagem simples, com o propósito de ajudar pais e educadores a pensar com clareza sobre o assunto, poderão ser-lhes úteis.

Neste artigo, e no próximo, encontrarão os leitores resposta às três questões básicas, referentes às relações existentes entre psicologia dinâmica e educação, assim formuladas:

I — Os ensinamentos da psicologia dinâmica têm aplicação construtiva na educação?

II — Em caso positivo, que modificações os princípios educativos, inspirados na psicologia dinâmica, exigiram na educação tradicional?

III — De que modo pais e professores poderiam aplicar tais ensinamentos à educação de seus filhos e alunos?

O presente artigo responde à questão I acima; as duas perguntas restantes terão resposta no próximo artigo.

PRIMEIRA PARTE

I — Os Ensinamentos da Psicologia Dinâmica têm Aplicação Construtiva na Educação?

I. OBSERVANDO A EDUCAÇÃO ATUAL

O exame desse problema, sem aprimorismos, deve começar pela observação de nossas instituições

escolares, mesmo quando a educação familiar seja a mais importante. Não nos fixaremos no que é ensinado nem no que se aprende das matérias dos currículos. Deste aspecto da educação, diretamente considerado, nos abstraímos aqui. Procuraremos deter-nos apenas no comportamento ou atitude dos educandos como condição reveladora da harmonia interior, do amor à sua vida escolar, do equilíbrio de sua conduta, da estruturação normal de suas personalidades, ou das deficiências porventura observadas nessa área. Esses são os aspectos que consideramos primordialmente na educação.

383

Visitando uma escola média qualquer e observando os alunos em recreio, verificamos que, enquanto uns jogam alegre e tranqüilamente, outros se mantêm quietos; em um grupo se conversa animadamente, já em outro se fala em voz baixa e, se algum "estranho" se aproxima, suspendem o tema para retomá-lo só quando o inoportuno se ausente; alguns nem conversam nem jogam, passeiam displicentemente, e não falta quem evite o contacto com a bola e os brinquedos, e até mesmo com os companheiros: parece que os temem; outros, sentados, estão abertos em seus pensamentos; a um canto, permanece um aluno que, se alguém se aproxima, enrubece e parece querer sair correndo. Entre os maiores, tampouco faltará algum, com fama de intelectual, que se aparta para aproveitar o tempo estudando.

Se nos fixarmos nos que jogam, notamos que mais de um está ali apenas para passar o tempo ou

para fazer número, sendo notório seu desinteresse pelo jogo; em compensação, outros se interessam tanto que protestam quando não lhes passam a bola, enquanto outro parece disposto a lutar sempre, e um terceiro, quando não acerta com a jogada que pretendia, ou se está perdendo, fica triste e deprimido.

Se do pátio de recreio entramos numa classe, apercebemo-nos de que junto aos alunos serenos e alegres que acompanham com interesse as explicações do professor, há vários que chegam a olhá-lo com hostilidade ou que mostram desprezo pelo que ele ensina; nos últimos lugares há alguns que os escolheram para assim poder fazer melhor suas brincadeiras; outro que esconde debaixo do caderno a novela ou o conto que o interessa; outro rói as unhas quando um colega, parecendo muito judicioso, é chamado ao quadro negro e sai enrubescido e depois de momentos de angústia, confessa em voz baixa "que se esqueceu de tudo". Um atira bolinhas de papel nos demais sem que o professor perceba, outro se volta para seus problemas ou agita os pés continuamente; outro copia o que escreve o vizinho, porém se vê que não segue a demonstração do professor. Se abrimos seus cadernos de deveres, assim como encontramos alguns feitos com capricho, outros há incompletos, ou cheios de borrões, com diversos desenhos ou caricaturas nos cantos; outros apresentam tantos emendas e manchas que se tornam ilegíveis.

Não deveríamos estranhar se observássemos que não poucos, seja

na sala de aula ou no pátio de recreio, seja quando vão pela rua, repetem as mesmas ações e as mesmas maneiras com tanta assiduidade. Ao caminhar, por exemplo, com os pés sempre junto das riscas das calçadas, ou exatamente dentro de cada um dos respectivos ladrilhos, pois "os sintomas obsessivos se encontram em mais da metade de todos os meninos, talvez em quase todos", mesmo que na maioria dos casos desapareçam espontaneamente.

O professor procura conservar a ordem exigindo silêncio e atenção, talvez ameaçando com castigos ou notas baixas e às vezes até fazendo sair da classe o "rebelde". Há casos em que o professor procura elevar a voz para se fazer ouvir e para superar a própria insegurança; e se chega às vezes a conseguir uma tensão tal dos alunos, dando à classe a impressão de ordem e disciplina, não quer isto significar atenção e muito menos entusiasmo do aluno por aprender.

Seria irreal pretender que todos os casos que nos tenham chamado a atenção acusem algum desequilíbrio emocional ou alguma tensão anormal. Também irreal seria pensar que tão variadas e estranhas atitudes de alguns alunos não são sintomáticas de problemas mais profundos, talvez ignorados.

Se falássemos com os professores das crianças-problemas, que nos chamaram a atenção, ouviríamos variadas respostas, quase todas gerais, que nada revelam da realidade histórica e concreta do aluno. Diriam eles: "Os meninos de hoje

são muito rebeldes”; “só pensam em cinema e aventuras e não gostam de estudar”; “esse menino deve ser anormal”; “algum problema deve ter em sua casa”; “era bom aluno, mas parece que está perturbado, deve estar passando por alguma crise”. Seguramente são raros os casos, ainda que certamente ocorram, de um professor que pudesse responder: “Estou seguindo com interesse a evolução desse menino; sei que sua atitude se deve à falta de carinho que encontra em seu lar desfeito; estou tratando de ganhar a confiança dele para ver se conseguimos reeducá-lo” etc.

Se pudéssemos entrevistar os meninos que nos parecessem tímidos, egoístas, retraídos, pessimistas, inimigos da realidade ou excessivamente sentimentais, pedantes, teimosos, desconfiados, contestadores ou mentirosos, e observá-los mais atentamente no jogo, ouvir seus pais — com ajuda de algum especialista — descobriríamos que seus comportamentos se devem provavelmente ao fato de haverem estruturado a sublimação² de seus instintos na base da repressão e não da disposição voluntária e agradável.

Ainda que esta afirmação pareça conter em si certa concepção freudiana, de maneira alguma seria exclusiva da escola de Freud. Não só a subscreveriam os seus discípulos dissidentes, como Adler e

² Sublimação: conceito energético para designar a transmutação de algo de base instintiva em outra coisa superior, principalmente, sob pressão do “superego” ou “eu ideal”, entendido como “censura” senão como meta de aperfeiçoamento.

Jung, como também a maioria dos psicólogos e psiquiatras, de orientação contrária às dele, como Stern. Com o que adiante diremos ficará ela suficientemente explicada.

O que desejamos destacar com essa descrição sumária é o seguinte: na vida escolar, e com maior razão na vida familiar, há freqüentes comportamentos que denotam alguma anomalia psíquica, de repercussões às vezes graves na vida intelectual e na formação do caráter, que, ou passam desatendidas, ou cujas raízes não são analisadas oportuna e devidamente. As conseqüências são pagas pelo educando, durante toda a sua vida.

385

2. CAUSAS IMEDIATAS DESSA RELIDADE

Devemos perguntar-nos, pois, a que se devem esses fatos tão freqüentes. Se observássemos melhor a conduta de muitos educadores, encontraríamos provavelmente, ao menos em parte, as causas que os originam. Aqui porém nos restringiremos aos escolares.

A — Ainda quando na escola primária os professores, pela continuidade do convívio com as classes que lhes estão confiadas, seguem com mais atenção e facilidade o desenvolvimento de cada aluno; não obstante, tanto eles como os professores dos ciclos superiores, freqüentemente têm a consciência de que sua missão primordial é a de ensinar. Contudo, a instrução, do ponto de vista educacional, não é tão importante

como a formação do caráter e da personalidade. Um educando, por muito que “aprenda”, se concluir a vida escolar com um caráter anti-social ou não-social, ou inibições em sua conduta que freiam seu desenvolvimento e o impedem do trato com o mundo que o rodeia — possivelmente com obsessões ou extravagâncias que o atormentam — não foi educado como deveria. E isto é mais grave se tem a raiz no lar, como ocorre freqüentemente.

386

Não se pode negar que Neill tenha razão quando adverte: “... tal como são as escolas — fábricas de produção em série — que pode fazer um professor, senão ensinar algo e chegar a crer que o ensino, por si mesmo, é o mais importante?”³ É certo que muitos professores e mestres “entendem mais das garatujas e rabiscos que da alma da criança e conhecem melhor as leis dos gases que seus educandos”.⁴

Essa orientação “docente” que atende mais ao que a criança deve aprender, em vez daquilo que ela deve ser, desenvolvendo e vivendo sua própria vida, conduz fatalmente a que muitos educadores, após anos de trabalho, sintam-se decepcionados e mesmo frustrados, pois o que pretendem alcançar no magistério não obtiveram.

³ NEILL, S. A. — *Summerhill*. Trad. do inglês de Florentino M. Torner; México. D.F., Ed. Fondo de Cultura Económica, 1963, p. 39.

⁴ PFISTER, O. — *El psicoanálisis y la educación*. Buenos Aires, Ed. Losada, 1943.

B — Uma grande tentação do educador é formar, ele próprio, a idéia do que deva ser o educando e tratar de imprimir-lhe esse ideal, sem considerar muito a realidade (ainda quando por infelicidade alguns nem conheçam a realidade da criança, e nem indiquem uma meta para onde conduzi-la). Poderíamos acrescentar: sem considerar a potencialidade do aluno ou do filho e suas circunstâncias. Em linguagem de psicologia dinâmica, essa tentação seria a de submeter a criança ao molde do educador, de impor-lhe um “eu ideal” ou “superego”, não proporcional a seu “ego” real. Pretender que uma educação venha a formar um homem ideal, tratando de impor-lhe um molde e fazendo caso omisso do “ego” e do “ido” (vida inconsciente), é submeter uma existência a viver uma ficção, introduzindo no aluno uma cisão de lamentáveis conseqüências.

C — Para consegui-lo, recorriam alguns ao temor, por meio da ameaça e da repressão irrefletida e bem sabemos que “o medo” conduz à hostilidade e à hipocrisia, e não à colaboração voluntária e afetuosa. Não é a criança que deve adaptar-se ao adulto, — pai ou mestre — mas estes a ela. Um conhecedor autorizado do psiquismo infantil afirma que a arte de educar se reduz à arte de adaptar-se. Adaptar-se à realidade interior, com as variadas exigências de cada educando.

D — É mais cômodo para o educador exigir do educando que seja tal como o adulto, e procurar que ele se comporte, quanto antes, como um adulto, do que ajustar-se

ao que cada criança necessite. Esse ajustamento significa uma vida mais tranquila para eles. Ainda quando teoricamente se prefira o bem da criança antes do próprio, na realidade não é fácil levar uma vida de contínuo sacrifício, de renúncia aos desejos, em benefício da criança.

Esta situação constitui outra causa dos comportamentos de educandos, que temos considerado.

E — Quando um educador alcança seus objetivos educacionais sem necessidade de recorrer a pressão, prêmio, castigo, imposição a seus educandos de um molde preconcebido, costuma-se muitas vezes atribuir esse êxito a suas qualidades extraordinárias. Com essa explicação elimina-se o que um estilo educativo dessa natureza possa pôr ao alcance de todo educador. Caberia contudo indagar: não será que um educador agindo assim chama a atenção porque há poucos professores que respeitam verdadeiramente a individualidade de cada educando; não deveria todo educador procurar em primeiro lugar que seus alunos estivessem em condições de aprender aquilo de que são capazes, colaborando com amor e entusiasmo na obra de sua própria formação? É claro que está implícito aí, que os programas e sistemas escolares, tão carregados ainda do enciclopedismo que deveria estar já superado, requerem energética revisão. Porém, o melhor caminho para essa revisão é a convicção de que, atualmente, há uma preocupação exagerada com o que a criança deve aprender e se pensa muito pouco nas condições que permi-

tam a criança evoluir a partir de seu interior e por isso mesmo aprender.

Uma das causas imediatas dessa realidade de nossas instituições escolares, descritas acima, tem uma raiz psicoeducacional: ver em todos os educandos uma argamassa mais ou menos homogênea, que deve condicionar todos eles a um molde comum, inspirado na forma de vida dos adultos. É certo que um educador deve ter metas definidas em sua educação, de conteúdo nacional, social e moral. Mas essas metas gerais, de aquisição relativamente fácil, pressupõem, para o labor educativo, a meta mais concreta, porém difícil de adquirir, de conhecer, de respeitar e de agir em função da realidade de cada educando.

387

A descrição de certas causas que chamamos imediatas e que resumimos numa raiz comum, nos leva a analisar suas causas mediatas. Destas nos ocuparemos a seguir.

3. CAUSAS MEDIATAS DESSA REALIDADE

Poderiam reduzir-se a uma só, com tão variadas manifestações, que não poderíamos tentar descrever, nem sequer enumerar. É suficiente que nos limitemos a determinar essa causalidade mediata geral. De um lado, cabe salientar o fato de que, algumas vezes, nosso mundo ocidental e especialmente a América Latina, de tal modo insistiram na dualidade substancial da pessoa humana e na primazia do espiritual, sobre o que se concebe

como de ordem material, que ainda quando não o quisessem os sábios, na prática diária se debilitou o respeito pela unidade da pessoa mesma e se supôs que orientando e educando o espiritual, se haveria orientado e educado todo o homem.

388

A importância dos instintos, das tendências e da afetividade não era muito considerada, e ainda quando se condenava com palavras o racionalismo cartesiano, que considerava suficiente ter idéias claras e precisas para que elas comandassem a totalidade da conduta humana, de fato se concebeu a educação como algo abstrato e quase totalmente desadaptado. Qualificava-se de materialistas e naturalistas crus os pensadores que sustentavam o contrário. Não influíam, e ainda todavia não influem efetivamente, aqueles que recordavam que grandes figuras da chamada filosofia clássica não tinham posição contraditória com o que modernos investigadores, como Freud, têm sustentado nas teses que vão sendo divulgadas no decorrer do tempo.⁵

Expressão clara dessa desadaptação no processo de educar é a concepção de Juan Amós Comenio (1592-1670), que é considerado "o pai da Didática e iniciador da pedagogia moderna". Toda sua orientação é didática, e acredita que mediante a ordem e integridade nos conhecimentos e também na formação da vontade se conseguirá a formação do caráter e da per-

sonalidade humana. Para ele a erudição na educação é fundamental e em sua *Orbis pictus* diz que "O fundamento de toda erudição consiste em apresentar bem a nossos sentidos os objetos sensíveis, de maneira que possam ser compreendidos com facilidade". Parece que o principal para ele era a integração dos conhecimentos.

É verdade que, contra essa tendência, Rousseau (1712-1778) reagiu primeiro, partindo do pressuposto de que todo homem tende ao bem por natureza e de que o necessário é tão-somente que se desenvolva sozinho, mantendo-o afastado do vício e do erro, até afirmar que "as Ciências e as Artes, inseparáveis do luxo, corrompem a sociedade". A alma da criança deve formar-se, pois, longe do mundo e da influência nefasta da sociedade. Seu dogma pedagógico é a bondade natural do homem, que sustenta de um ponto de vista filosófico e num plano apriorístico e neste sentido em oposição os fundamentos da psicologia moderna. Pestalozzi (1746-1827), depois, também reagiu contra essa tendência bastante abstrata, sustentando implicitamente a idéia rousseauiana do autodesenvolvimento; todavia, apesar de sua genialidade, permaneceu no plano da intuição, devido à sua cultura escassa. Se um ou outro grupo influíram na pedagogia, seus orientadores padeciam da falta de fundamentação científica, razão por que não puderam apresentar uma reação definitiva contra a desadaptação pedagógica.

Esse conceito da educação poderia ser assim resumido: uma vez te-

⁵ Bastaria recordar o estudo que sobre as analogias entre São Tomás e Freud publicou L. Lavessière nos *Arquivos de Filosofia*, Roma, 1935.

nha o educador uma idéia clara do que o homem deve ser, com a autoridade que seu caráter lhe confere, deve inculcá-la no educando, fazendo com que este a ame.

O educando deve primeiramente aprender a obedecer. Por sua obediência e espírito disciplinado deve receber e assimilar esse conceito. Se o faz, é premiado; se não o faz, é ameaçado de castigo e se essa ameaça não basta, é castigado. Como se vê, tratando-se de crianças que possam fazer uso da razão, essa concepção pressupõe que o fundamental — e na prática muitas vezes a única maneira — seria falar à inteligência do educando, o qual, uma vez que houvesse compreendido logicamente, como se supunha, haveria de aceitar com vontade o entendido.

Entretanto, com as crianças incapazes de raciocinar e de entender, se deveria provocar sua sensibilidade, inculcando-lhes hábitos que as dispusessem a obedecer daquele modo, tomando por base, de um lado, o afeto, prêmios e estímulos, e, de outro, repressões, ameaças e castigos.

As crianças que não aceitavam docilmente os ensinamentos de seus preceptores eram tidas como crianças rebeldes, culpáveis de desobediência e indisciplina; as que se submetiam de bom grado eram crianças boas e que triunfariam na vida.

Por divergências ideológicas, chegou-se a sustentar, em não poucos países, a tese de que não era próprio da escola educar, mas instruir. Entendia-se, com razão, que

era impossível educar sem conteúdos filosóficos. O que estava ligado oficialmente ao ensino, foi chamado, por algum tempo e em alguns lugares, de instrução e não de educação.

Imaginaram-se sistemas pedagógicos mediante os quais se tratava de conduzir as crianças a aceitar os moldes desejados então por adultos. Não é exagerada a afirmação de Erich Fromm ao dizer que "... o homem moderno se vê obrigado a alimentar a ilusão de que tudo se faz com seu consentimento, ainda quando esse consentimento se obtenha graças a uma manipulação sutil. Seu consentimento é obtido, por assim dizer, pelo recesso da consciência".⁶

Na verdade, não era o respeito pela consciência moral de cada educando o que prevalecia. Porque outras forças — distintas das conscientes ou intelectuais — como as de caráter inconsciente e afetivo, que predispuessem o educando a que sua consciência recusasse ou acolhesse o que os adultos lhe apresentavam como norma de viver, eram desconhecida e desvalorizadas na orientação pedagógica tradicional. Se o educando não recebia com simpatia o que se lhe propunha como educativo, devia violentar-se, reconhecer humildemente sua desordem — ainda quando assim não entendesse — e submeter-se afinal. Como se percebia que esta imposição não haveria de durar ("nada que é violento dura"), recorria-se então à

⁶ ORTIZ, Jorge — CEE, la "unidad" en la educación del niño. [Educautores], n. 63, 1966, p. 209, México, D.F., Ed. Progreso.

habilidade para fazê-lo receber com interesse, sem investigar devidamente se isso correspondia às exigências mais profundas do educando.

Porém, não se ponderou suficientemente (talvez porque não havia elementos para fazê-lo) que há pressões que predispõem ao medo e este à mentira e à ficção, pelo que muitas disciplinas exteriores não correspondiam ao tom vital profundo dos educandos, o que causava uma cisão interior incompatível com a unidade caracterológica de que tratamos anteriormente. ⁷

390

Esta falta de unidade e de verdade interiores, cuja transcendência não se poderia considerar devidamente é, a nosso juízo, uma das raízes do que se chama hoje a rebeldia da geração jovem atual. Esta não pode ser já persuadida de acatar a autoridade legal ou formal, se não se convence interiormente.

Tinha-se a impressão de que se pensava que a natureza do homem estava tão radicalmente viciada, que somente com a força da autoridade e se necessário fosse, com a violência primitiva, se poderia impedir a criança a dominar seus desordens. Isso originou uma tendência à máxima passividade receptiva do educando e a que o educador se constituísse na principal parte ativa e modeladora.

É certo que a escola chamada ati-
va, ao mesmo tempo que procura-

va influir no caráter, o que hoje se admite como necessário, reagiu contra essa antiga passividade do educando. Contudo, a escola ativa não deve ser somente um método de ensinar; para que seja eficaz deve ter um reconhecimento e um respeito profundos pela atividade, ou seja, pela ação individual do educando. O educador deixaria de ser um superior que ministra ao inferior doses de sua sabedoria, para converter-se num humilde servidor do educando, estimulando o desenvolvimento criador e a iniciativa deste, que crê e busca a verdade segundo o nível de que individualmente é capaz.

Explica-se assim que aqueles que pensem dessa maneira, em oposição ao conceito abstrato da educação antes descrita, empreguem uma linguagem que nos pode parecer demasiado amarga: "A pedagogia tem feito grandes progressos do ponto de vista do ensino, não porém no que toca à educação. Os prêmios que correntemente se conferem são veneno para o educando que se debilita no desterro do inconsciente, e os castigos são uma tortura espantosa quanto inútil, contra a qual deve protestar a razão humana." ⁸

Ainda quando não acreditemos que se possa generalizar essa afirmação com base na experiência, é possível concluir que muitas condutas infantis e juvenis não se devem a uma consciente má vontade que requeira castigos, mas a impulsos interiores, subterráneos e inconscientes contra o que pouco pode uma vontade indecisa e temerosa; vêem eles em sua re-

⁷ ORTIZ, Jorge, — *Op. cit.*

⁸ PFISTER, O. — *Op. cit.*, p. 36.

pressão e castigo algo tão monstruoso como se repreendesse e castigasse uma criança porque tivesse um defeito na vista ou porque fosse coxa.

Convém advertir que não se pode dizer sejam tão-somente os sistemas inspirados na psicologia dinâmica os únicos que tenham apreendido a causalidade secreta e inconsciente de freqüentes comportamentos de educandos. Semelhante posição exclusivista e dogmática não poderia ser científica. Porém, tampouco se poderia negar que alguns descobrimentos e sistematizações já atingidos por essa psicologia são valiosos para as ciências da educação e constituem um novo ponto de vista enriquecedor para conhecer e formar os educandos.

4. PRINCÍPIOS EDUCATIVOS INSPIRADOS NOS ENSINAMENTOS DA PSICOLOGIA DINÂMICA

Assim, para se ter uma consciência mais nítida de que a psicologia dinâmica atinge novos e proveitosos enfoques na educação, que preencham pelo menos parte das lacunas referidas em uma conceituação desadaptada da realidade, é necessário oferecer um esboço dos princípios educativos inspirados por aquela.

Esse esboço não pode ser exaustivo nem complicado. Trata-se somente de dar a conhecer em termos acessíveis aos leitores não familiarizados com essa psicologia, os princípios educativos essenciais que, a nosso ver, se originam dela. Seu comentário e apreciação serão tratados mais adiante.

Sua base e fundamento residem na descoberta de que a conduta humana é determinada não só, de uma parte, por idéias e convicções, e, de outra, por decisões volitivas, mas também que o comportamento de cada homem e de seus dirigentes (são muitos que não fazem senão segui-los) é influenciado em alto grau, ainda não suficientemente conhecido, pelas forças do inconsciente.

A existência desse inconsciente não é entretanto descoberta recente. Todas as teorias e práticas bem antigas da hipnose já o pressupunham. Foi sobre elas que Freud trabalhou. A originalidade dessa psicologia consistiu em acentuar o dinamismo e potência do inconsciente, isto é, de sua permanência atuante na conduta humana. Segundo ela, esse inconsciente não se forma principalmente nem pelos fatores constitucionais, nem pelas vivências conscientes que foram relegadas ao esquecimento.⁹ É devido primordialmente a uma tendência vital instintiva profundamente afetada por vivências não conscientes, experimentadas principalmente durante a gestação e os primeiros anos de vida chamada por alguns "libido", que por sua mesma natureza, fatalmente, luta por atualizar-se ou realizar-se, contém e penetra todas as formas de vida e o comportamento da criança.

O recém-nascido entra em contacto inicialmente com a constelação social que o circunda, constituída

⁹ O que esteve na consciência e está como que na ante-sala desta, na penumbra do esquecimento e se pode evocar de novo ao campo da consciência, costuma-se chamar de "subconsciente".

pelos pais e familiares de seu círculo e logo depois pela sociedade, de que faz parte, principal, a instituição escolar. Este mundo que que se encontra ao redor da criança tem suas normas, hábitos e sistemas de vida, que a criança percebe e que a afetam, sem que ela se dê conta, condicionando sua conduta, seja devido à disciplina que se lhe impõe, como pelas comissões que nela se produzem. Uma e outra podem atuar na criança não como orientações canalizadoras que propiciassem expansão e estímulo às pulsações de suas tendências, senão como "censuras" que proíbem essa expansão, sem uma substituição satisfatória, originando "repressões" irracionais ou traumas que a abalam profundamente. Falando em linguagem de uma caracterologia, diríamos que o grau de intensidade de duração dessas comissões depende da emotividade e da primariedade ou secundariedade de cada um. Segundo esta, a complexidade dos elementos inconscientes, que afetam toda criança, modificam e determinam o plano e direção vitais, e influem no modo de reagir ante os agentes pedagógicos.

Essas censuras a esses traumas fazem com que a corrente do dinamismo inconsciente de uma criança fique como que coberta, comprimida ou desviada; entretanto, como o dinamismo é por sua natureza uma força que não se pode eliminar, ao sentir assim contida ou paralisada, de modo semelhante a uma corrente de água detida por comportas artificiais, busca inconscientemente outras saídas, graças às quais se formam os chamados "mecanismos de defesa" que, de maneira mais

ou menos disfarçada e solapada, buscam satisfazer de algum modo o impulso vital que anima as tendências originárias.

Quando o fruto dessas repressões ou traumas encontra essas saídas não autênticas, pode dar lugar a atitudes ou comportamentos que indicam a existência de uma insatisfação radical e um desequilíbrio interior, que se manifestam em distintas formas chamadas "sintomas", o que revela um estado anormal que pode oscilar, sobretudo com o tempo, entre uma ligeira anomalia, de que provavelmente nada escape, até graves danos de efeitos patológicos que requereriam tratamento terapêutico.

Prescindimos aqui do método terapêutico empregado por aqueles que querem descobrir, principalmente nos adultos, mas também nas crianças, essas repressões e esses traumas, fazendo aflorar, por assim dizer, ao campo da consciência o inconsciente, por um sistema de "associações livres". Convém de passagem assinalar que essa terapia não é tão fácil, porque as primeiras repressões, com o correr do tempo, têm sutis condicionamentos na conduta humana, que os ocultam e disfarçam. Por isso, só os muito capazes e intimamente experimentados são aptos a empregar bem esse método, e ainda assim se cometem erros de conseqüências individuais e sociais. Esse método é o que se chama estritamente psicanálise e suas conveniências ou inconveniências, seus êxitos e fracassos não constituem tema do presente estudo. Consideramos aqui, exclusivamente, os princípios em que se funda em geral a psicologia dinâ-

mica que dá origem a princípios educativos em relação aos casos normais. Referimo-nos ao que se pode chamar análise normativa ou também profilática¹⁰ e isto numa dimensão social, ou seja, relativa principalmente a um conjunto de crianças.

Não consideramos, por conseguinte, o emprego da técnica psicanalítica. Ainda quando nos detenhemos de passagem sobre ela, é necessário, para compreender o que afirmamos e o que diremos ainda, que fique bem clara a distinção entre alguns princípios em que se funda (de que nos ocupamos) e a teoria psicanalítica (de que não nos ocupamos). Talvez haja os que recusam tal distinção, alegando que aqueles que não tenham se submetido pelo menos a essa técnica, como é o nosso caso, estão incapacitados para falar com acerto do que é o inconsciente. De acordo com essa tese, não há senão um passo a que somente os que se submetem a uma teoria são capazes de conhecer o inconsciente, e, portanto, que só elas poderiam salvar a humanidade dos erros cometidos por não levar em conta o poder do inconsciente.

Convém admitir também, para maior precisão, que o que se cha-

ma "libido"¹¹ não se identifica com o que se entende de ordinário por sexualidade, nem com toda a vida instintiva. A libido possui uma acepção mais ampla, que contém e produz as tendências sexuais, como são comumente entendidas, as quais seriam uma de suas manifestações, a primeira se se quer, porém não a única.

Desta concepção tão sumariamente descrita, sem descer a teses mais ou menos discutíveis, se originam uns quantos princípios que poderíamos chamar educacionais, a que faremos alusão dentro em pouco.

Esses princípios são por nós formulados seguindo o que, a nosso ver, flui dos fundamentos da psicologia dinâmica. São por isso enunciados como nos parece impor a dedução lógica, prescindindo de matizes e de reservas. Desse mesmo modo, sua formulação não se identifica de maneira nenhuma com nosso critério pessoal e pretende tão-somente apreciar num plano objetivo o alcance desses fundamentos na educação, se os tomamos radicalmente.

A — Ainda quando não se neguem os fatores constitucionais¹² e hereditários na conduta da criança, estes passam a um lugar relati-

393

¹⁰ "A análise normativa pode ser, em certa medida, coletiva e — em sentido amplo — educativa. A noção clara de normas sãs possui de fato um valor positivo; não intervém sob forma de coação, mas é capaz de determinar uma orientação de desenvolvimento, assim como às vezes apresenta virtude dinâmica." (BERGE, A. — *El Psicanálisis, hoy*. Barcelona, S. Nacht, trad. do francés de Vicente de Artadi, ed. Miracle, 1959, t. II, p. 266)

¹¹ "Libido" não significa simplesmente libidinoso, mas energia psíquica concebida como o conjunto dos instintos de vida (frente às pulsações destrutoras ou instinto de morte); pelo menos assim entendemos aqui.

¹² PFISTER, O. — *Op. cit.*, p. 14: "... mostra a psicanálise, sem negar a importância dos fatores constitucionais, que grande parte das excitações psíquicas inconscientes foi adquirida e está submetida às mais fortes influências."

vamente secundário,¹³ pois de uma parte a força da libido é incidente ao que poderíamos chamar de natureza humana e, por outra parte, sua canalização ou distorção se deveria principalmente à educação e à pressão ambiental de que a criança é objeto. Em outras palavras: muitos desvios não se devem a uma origem biológica inata, mas a um desvio psicoeducacional, porque o conhecimento e os estudos das leis do inconsciente tem mostrado que mais anomalias do que se poderia crer se devem a pressões equívocas de que sofre o inconsciente.

394 B — Este fato torna os educadores mais responsáveis em seu encargo, sem que possam ficar escudados em “a criança é assim”, pela fatalidade de sua constituição, que a ação educadora é incapaz de modificar. Entendendo-se essa afirmação em sentido relativo, não absoluto, o que quer dizer que não se negam os influxos hereditários, porém que a eles se

¹³ A psiquiatria tradicional de há muito vem sendo influenciada por pontos de vista constitucionalistas (Dupré, Dalmás) às vezes estreitos, os quais, insistindo sobre o aspecto inato das tendências, consideravam a adolescência como a fase de florescimento das estruturas esquizóides, ciclóides e paranóides... No entanto, a riqueza e a complexidade, durante muito tempo insuspeitadas, das primeiras relações de objeto da criança, recalcam o papel das experiências vividas no determinismo da personalidade, e inclusive de seus transtornos ulteriores... Note-se pois que, na maioria dos casos, a noção de herança psicológica parece perder seu caráter mecânico “explicativo”, o que se situa na perspectiva de um encontro precoce de um ambiente e de experiências iniciais. MALE, P. — *Studio psicoanalítico de la adolescencia*, e Nacht, S. — *Op. cit.*, t. 1, p. 260-262.

dá menor valor enquanto, em troca, mais se valoriza a educação. Quer o enunciado dizer que, como não se sabe até onde chega a influência da hereditariedade e admitindo-se que a orientação da criança depende mais da ação dos que a circundam, exige-se mais destes, ou seja, dos que com sua atitude determinam a direção da atividade instintiva. Não importa que tampouco se conheça até onde esta influi, é suficiente saber que ela pode mais do que tradicionalmente se acreditava. Correlativamente se deduz que ainda quando os elementos constitucionais tenham efeitos sobre a conduta, sabendo-se que estes são menores do que se acreditava, menos se justifica que os educadores neles se amparem para justificar as dificuldades ou fracassos educativos. Contudo, seria falso e injusto afirmar que as deformações psíquicas de uma criança se devam sempre a erros dos educadores, pois uma das dificuldades em determinar sua origem psíquica consiste no fato de que diretamente “ela não conduz à repressão exercida pelo pai ou educador, mas ao modo como estes são concebidos tendo uma imagem a respeito deles freqüentemente falsa”,¹⁴ ainda quando esse modo dependa da maneira como se apresentam, seja mesmo involuntariamente.

C — Correspondentemente, a criança é mais educável do que se poderia pensar, posto que sua evolução e desenvolvimento dependem mais do acerto com que seja educada. Assim se explica e por vezes ainda se justifica a sentença com que os seguidores desta ori-

¹⁴ PFISTER, O. — *Op. cit.*, p. 72.

entação dinâmica proclamam que estritamente "não há crianças-problemas, mas somente pais (e educadores) problemas".

D — Como veremos adiante mais acuradamente, a existência e gravitação do inconsciente na conduta humana não supõem necessariamente (como pretendem algumas pessoas) que o homem se acha frente a pulsões de alguma forma inconscientes como vítima indefesa, porém que, graças a elas, aprenda, tão logo seja capaz de fazê-lo, trazendo dentro de si uma potência instintiva que merece respeito e consideração, que não pode ser anulada com um critério simplista, mas exige domínio inteligente, orientação e aproveitamento. Esta compreensão aumenta por sua vez a responsabilidade do educando e o exercício autêntico de sua vontade e de sua liberdade em forma muito pessoal; não condicionada pelas categorias dos adultos,¹⁵ o que apresenta amplas

¹⁵ Pretendendo-se reduzir a fórmulas as normas educacionais inspiradas pela Psicanálise a esse respeito, teríamos, com a universalização própria da norma, princípios como os seguintes, propostos por Raymond de Saussure:

"1. É preciso responder às necessidades interiores e não às exigências exteriores (o autor adverte que não o diz em sentido egoísta).

2. É preciso que cada qual tenha noção de suas necessidades.

3. É preciso viver em função do presente e do futuro e não em função do passado."

"Le point de vue normatif dans la psychanalyse", *Rev. fr. Psychanal.*, v. 2, 1932, p. 201-207.

conseqüências na concepção de que educar não é sinônimo de submeter-se e de parecer, mas sinônimo de chegar a ser, o que cada um, com seu esforço, pode e deve ser.¹⁶

Um exemplo poderia ilustrar esse princípio. Tereza nasce em ambiente de estranha cultura, em que os modos de uma pessoa conduzir-se têm grande importância. Seus pais enviam-na para se educar junto a um parente diplomático, onde a educação é muito mais aberta e onde se tem consciência de que mil detalhes ou conseqüências sociais que antes repelia se deviam a uma série de formalismos e convencionalismos usuais no seu meio de origem. Com a ajuda de uma educadora especializada, consegue reeducar-se, pôr ordem entre tantas imagens e idéias contraditórias que tinha e alcança um grau de emancipação e maturidade interiores, que lhe permite não se preocupar com o "que dirão", que tiranizava sua conduta familiar. Volta a sua terra, desconcerta todos pela segurança com que procede e pelo caso omisso que faz das conveniências sociais que continuam imperando no lugar. Até

395

¹⁶ "... a Psicanálise tem como missão libertar o indivíduo das fixações nos instintos que foram originadas pela repressão, isto é, pelo desalojamento no inconsciente de certas representações, com uma sobrecarga afetiva, e que influem de modo desfavorável nas ações do presente. (PFISTER, O. — *Op. cit.*, p. 140-141). Ainda quando o autor se refira à técnica psicanalítica, o princípio, tomado num plano preventivo de casos normais ou ligeiramente anormais, é válido a respeito do educador que procede de modo que sua ação educativa seja ao mesmo tempo profilática.

se pensa mal dela. Os fatos, no entanto, se impõem e acabam por mostrar que o que ocorre agora é que Tereza é responsável por si mesma e que já se libertou de muitos obstáculos que bloqueavam sua conduta. Acaba por triunfar como mulher superior. Resta ver se, pela obscuridade de seu mundo, podemos concluir primeiro que seu caso é excepcional, porém não imitável, ou se apesar dessa obscuridade se compreende que os critérios educativos reinantes deviam ser profundamente modificados.

396

E — Por conseguinte, a formação da consciência moral não depende somente dos postulados intelectuais conhecidos. Como Odier¹⁷ expôs claramente, duas são as fontes que formam essa consciência moral. Do ponto de vista psico-educativo, que nos interessa, podem gravitar sobre essa formação elementos inconscientes ancestrais e irracionais que, por estarem gravados profundamente desde a mais tenra idade no inconsciente, ainda que não resistissem a um exame objetivo filosófico ou teológico, podem determinar comportamentos supersticiosos, à maneira de tabus, que se escondem como mecanismos de defesa, fanatismos, danos e tudo o que constitui o tolido ou superestrutura de indivíduos e sociedades, carentes da maturidade necessária para analisá-los com liberdade de espírito. Deste princípio, se originaria na educação o perigo de muitas posições artificiais, consideradas geralmente como sagradas, oferecendo po-

¹⁷ ODIER, Charles — *Les deux sources consciente et inconsciente de la vie morale*, ed. de la Baconnière.

rém em troca uma moralidade mais objetiva, mais respeitosa e também mais sã, autêntica e livre, e por isso mesmo mais condizente com as estritas exigências filosóficas e teológicas.

F — Como a tendência instintiva busca sua satisfação na base de uma adesão ao que considera como seu objeto, adesão essa que sempre possui um tom afetivo, a afetividade vem a ocupar o primeiro lugar na dinâmica humana.

Assim, a vida afetiva seria o primeiro objeto da educação. Isto, que é elementar quanto às crianças, seria também, na mesma proporção do desenvolvimento intelectual, comum a todas as idades. Educar seria em primeiro lugar predispor afetivamente à compreensão do bem, da verdade e do equilíbrio, antes que inculcar normas e postulados ou demonstrá-los e fundamentá-los racionalmente. O amor, já em plano racional, seria pois o eixo de toda educação. Entendendo-se, porém, que, quem diz amor diz verdade, amar uma ficção, algo que não corresponda às mais profundas exigências do ser humano, não pode merecer o nome de "amor". Segundo a posição da psicologia dinâmica, esta é uma das falhas mais graves da estrutura social de hoje que, por temer buscar e viver a verdade se incapacita para amar, o que leva a uma positiva dedução da afetividade e portanto do homem.

G — Educar seria, então, ajudar primeiramente a criança a desenvolver-se, respeitando e indagando a realidade e suas exigências vitais, muito mais que impor um

molde preconcebido. Seria atuar nela em primeiro lugar para aprender dela, de sua individualidade e comportamento, o modo de tratá-la e orientá-la, visando favorecer a estruturação autêntica de sua personalidade e para incitar e estimular o desejo e as condições propícias à aprendizagem. Com essa óptica, chegaria a ser secundário ensinar-se o que se deve aprender segundo os programas letivos.

H — Dentro do possível, tudo que significa restrição ou repressão, respeito ou temor, que não corresponda a uma ajuda positiva e construtiva do educando, resultaria como deseducativo, na suposição de que o medo e a coação conduzem facilmente à mentira e a um estilo de vida hipócrita, tendo, portanto, a formar pessoas interiormente desarmônicas.

I — O educador teria que renunciar ao sistema clássico de prêmios e castigos que pressupõem que os "êxitos" se devem sempre à boa vontade e que os castigos se impõem à má vontade, para substituí-lo por um sistema de afeto e compreensão (não sentimental), que fizesse do educador uma pessoa em quem se confia e em que se encontra um servidor desinteressado e não um vigia ou juiz.

J — Finalmente, e de acordo com o exposto, o educador conduziria o educando partindo da suposição de que seu comportamento discente e geral não depende principal ou exclusivamente de sua vontade, mas, em grande parte, de

seus atributos individuais, neles incluídas as forças inconscientes. Tudo isto torná-lo-ia cauteloso para julgar e exigir. Nos múltiplos casos em que não se comprovasse que a atitude do educando dependia de sua livre vontade, seria preferível examinar quanto ao que se exigiu dele que talvez estivesse acima de suas forças. Educar, pois, não implica tratar o educando segundo o que o educador possa desejar mas, fomentar sua autonomia, animando o educando a ser ele próprio e a desembaraçar-se de tudo que possa violentar seu desenvolvimento espontâneo, íntimo e pessoal iluminando-o não com palavras e menos ainda com ameaças, mas com seu próprio exemplo. Seria uma atitude de fé na criança.

Como observamos, os pontos enunciados não têm caráter exaustivo. Pretendem apenas alinhar grandes diretrizes de uma educação inspirada nos princípios da psicologia dinâmica.

5. DESVANTAGENS E VANTAGENS DA APLICAÇÃO DESSES PRINCÍPIOS

Apesar do dogmatismo de alguns, não existe, como é óbvio, a respeito de uma ciência positiva em evolução, uma instituição que possa definir com autoridade que princípios dimanam dos fundamentos da psicologia dinâmica e quais não. Por isso, os princípios educativos formulados são de responsabilidade exclusiva do autor deste artigo, mas deduzidos, no seu entender, dos grandes fundamentos da psicologia dinâmica.

Tomamos como premissas dos princípios formulados aquelas idéias principais e menos discutidas, passando por alto por certos aspectos mais discutidos e discutíveis, já que, por exemplo, a obra de Freud, "fundada no estudo dos enfermos e orientada para a terapêutica das psiconeuroses, não nos oferece, neste campo (da prevenção) senão apreciações, sugestões e pontos de partida".¹⁸

398

Relativamente a esta base e para proceder com a maior objetividade possível, que possa servir de orientação aos leitores, submetemos a julgamento que entendemos se possa chegar sobre esses princípios, para analisar as razões principais a favor ou contra.

Se existe algo que não deve estar sujeito à improvisação e ao ensaio das teorias em voga, é a educação. Neste campo não se pode proceder senão com equilíbrio e responsabilidade, realizando-se consultas e experiências, como requer o destino de gerações de homens confiados à responsabilidade de pais e educadores. Essa responsabilidade, porém, também exige que não se satisfaçam com o que foi aprendido na juventude ou herdado, e que tenham seus espíritos abertos às novas contribuições sérias e comprovadas que possam dar base científica à difícil missão de educar. Valorizar, para ajuda dos educadores, as contribuições possíveis da psicologia dinâmica, é o objetivo deste artigo e do seguinte.

Mencionamos primeiro algumas desvantagens que traria à educação a incorporação dos princípios

educativos que se originam dos princípios fundamentais dessa psicologia. Em seguida referir-nos-emos a algumas razões que favoreceriam essa incorporação.

Desvantagens

A — Talvez a principal, do ponto de vista educativo, consista na convicção, tanto no educando como no educador, de que na conduta de ambos há forças inconscientes que a estão condicionando. O educando trataria de justificar ainda, com as pulsões do inconsciente, atitudes que dependem realmente de seu livre arbítrio e ao suspeitar que o educador poderia estar agindo por pressões inconscientes teria por ele menos respeito e apreço. No educador essa convicção poderia produzir atitudes deseducativas, como a de não intervir e corrigir quando fosse necessário, a de possuir um excessivo respeito pela liberdade e a inculpabilidade do educando, o que traria consigo insegurança e desordem, pois ao sentir-se frente a frente aos mistérios do inconsciente ficaria indeciso e incapacitado para agir.

B — Pelo primarismo com que as pessoas (massa) atuam sempre, o conhecimento vulgarizado da existência determinante do inconsciente e dos prejuízos que acarreta sua repressão, devida a pressões educativas e sociais mais ou menos irracionais, pode trazer como consequência que se aja com a crença de que o melhor é satisfazer as pulsões instintivas, com o grave perigo de que se rompam todas as barreiras morais. Algo disso está ocorrendo na atualidade porque "Freud abriu as compor-

¹⁸ BERGF, A. — *Op. cit.*, p. 278.

tas de um vasto depósito de inconsciente, e a embriaguez dessa liberação tem levado uma parte do público a acreditar, com certo exagero, que nenhum limite poderia nem devia ser oposto jamais à inundação das forças instintivas. As palavras "Freud" e "freudismo", exaltadas pela imaginação de uma massa demasiada severa submetida a uma formulação moral excessiva, têm alcançado deste modo uma significação simbólica muito distanciada de sua significação real.¹⁹

C — A preocupação contemporânea de que numerosas atitudes do escolar se devam provavelmente a raízes inconscientes ignoradas, que caberia descobrir, tende a formar, no educador, uma atmosfera de insegurança e de complicação das coisas, que abala a simplicidade, naturalidade e segurança tão necessárias a todo educando, necessitado de um ambiente ameno para sua tranqüila evolução. Essa preocupação tenderia a descobrir anormalidades onde elas não existem ou a tornar maiores as que são suficientemente superáveis com o simples esforço pessoal e a ajuda de um conselheiro, sem que justifiquem um tratamento. A isto se acrescenta que seria ingênuo pensar que mediante a análise se pode conhecer todo o inconsciente e as raízes de qualquer comportamento.²⁰ Essa preocupação levaria facilmente a aconselhar a muitos adolescentes com conflitos o remédio de uma psicoterapia, o

mesmo se dando em relação a pessoas sãs e equilibradas, em busca de uma maturidade maior e de um melhor rendimento. Notemos, de passagem, a este respeito que há os que sustentam a conveniência de que o maior número possível de pessoas se faça psicanalizar, enquanto outros — inclusive psicanalistas profissionais — qualificam de desonesta semelhante afirmação. A curiosidade excessiva de sondar o inconsciente alheio, além do desrespeito que pode significar, traz o perigo de produzir mais mal do que bem. Por outro lado, pretender que em cada instituição escolar houvesse alguém capaz de praticar a psicoterapia seria uma ilusão contrária às possibilidades.

D — Supondo ainda que os educadores empregaram com sobriedade e acerto os princípios educativos inspirados pelos fundamentos psicodinâmicos, desembaraçar os educando todo o lastro que possa significar uma educação errônea, desde seu nascimento, não deixa de oferecer perigo para os mesmos educandos. Estes, por seu caráter social, não podem ser formados como alheios e contrários ao meio que os rodeia.²¹ O contraste que isso acarretaria seria o

¹⁹ A higiene mental se acha limitada pelo sistema social. Mais ainda, a higiene mental, como movimento concreto, é criada pelas mesmas forças sociais que limitam sua eficácia. As neuroses são um mal que aparece sob a influência de uma educação que depende menos das opiniões e das personalidades dos educadores, tomado cada um em particular, que das condições gerais que determinam as instituições educativas, tanto como as personalidades dos educadores." (FENICHEL, O. — *La théorie psychanalytique des névroses*, cit. por BERGE, A. — *Op. cit.*, p. 256/7).

¹⁹ BERGE, A. — *Op. cit.*, p. 263/4.

²⁰ "Nem a análise mais rigorosa será capaz de penetrar no mais profundo da alma. Não há análise absoluta." (PFISTER, O. — *Op. cit.*, p. 182).

princípio de adaptações mais perigosas. Qualquer aplicação desses fundamentos na educação deve ter em conta o ambiente. É judiciosa esta observação: "A criança não é suficientemente forte para suportar sem dano a circunstância de ser colocada em condição falsa em relação à sociedade em que vive: torna-se bastante difícil ter que adaptar-se ao mundo dos adultos, para que se lhe complique ainda sua tarefa, situando-a de súbito no papel de esporão do mundo, no qual não é capaz de penetrar senão progressivamente." "Acreditamos que este desconhecimento do ambiente circundante contribuiu não pouco para defraudar a quem tenha suposto servir às vezes a causa da higiene mental por meio de inovações educativas audazes, inspiradas pelos descobrimentos da Psicanálise."²²

E — Finalmente, a aplicação dos citados princípios poderia levar a perceber nela a panacéia para todos os problemas educativos. Todavia não há nenhum sistema que ofereça sua solução completa. Um psicoterapeuta que possui a experiência de seus filhos confessa: "Como seria muito mais fácil para nós se dispuséssemos das respostas — em sua totalidade ou pelo menos algumas delas — ao problema de como educar nossos filhos! Este desejo de achar muito distante da situação atual."²³

²² BERGE, A. — *Op. cit.*, p. 253.

²³ BOWLBY, J. — "A psicanálise e o cuidado da criança" in *El psicoanálisis y el pensamiento contemporáneo*, trad. do inglês por Marcelo Chercet, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1962, p. 37.

Seria parcial o delineamento da questão se, ao lado das desvantagens ou perigos que traria à educação a aplicação dos princípios que fluem da posição psicodinâmica, não expuséssemos as vantagens que encontramos nessa aplicação.

A — Não se pode negar que, com a preocupação de que o educando venha a ter um comportamento o mais próximo possível do ideal concebido pelos adultos, se pretenda freqüentemente conseguir que assumam atitudes exteriores que mereçam a aprovação social. Dá-se menor atenção à sinceridade ou autenticidade dessas atitudes, aos motivos e convicções interiores que as produzem, ao afeto e à lealdade consigo mesmo. A tendência psicodinâmica se rebela contra a ficção que essa realidade ocasiona e sustenta que educandos e educadores, sabendo olhar de frente a realidade profunda de cada um, alcançam maturidade superior e maiores possibilidades de uma autêntica evolução pessoal. Por esta razão há decididos espiritualistas que advogam o aproveitamento das teorias psicodinâmicas na educação, chegando mesmo a admitir que constitui um excelente sistema capaz de "limpar o espírito inundado por torrente impetuosa e de revolver as terras a fim de que se desenvolvam os germens nobres"²⁴ facilitando ainda o aperfeiçoamento espiritual.

B — É verdade que "é muito mais fácil viver com crianças que temem os educadores do que com

²⁴ PFISTER, P. — *Op. cit.*, p. 7.

crianças que os amem”, porque a criança que os teme, aparenta seguir suas normas e gostos adultos e, ao contrário, a criança que procede com amor autêntico, se move num ambiente de maior confiança e liberdade, o que lhe permite agir mais de acordo com o que ela é, e com suas tendências interiores, ainda quando seja com menos ordem e disciplina exteriores. O respeito pela liberdade da criança e também por suas pulsões instintivas que não se deveriam simplesmente reprimir, mas orientar e canalizar com afeto, torna muito mais verdadeiro, sincero e espontâneo seu comportamento e responde melhor conseqüentemente às exigências de uma verdadeira educação.

C — “Nenhum método pedagógico — como o psicanalítico — se encontra em posição tão vantajosa para dominar os inconvenientes da dependência de outra pessoa.”²⁵ Na verdade, só um sistema pedagógico que eduque não para submeter (e muitas rebeldias exteriores não são senão explosões de inconformidade ante a desvalorização e submissão interiores não desejadas), mas para realizar a autonomia pessoal, pode ser verdadeiramente educativo. Tal sistema não pode se efetivar de modo consistente por uma simples disposição afetiva que favoreça o respeito pela autonomia do educan-

do; requer uma motivação fundamentada, como é o conhecimento de que a criança se comporta também pela pressão de movimentos ignorados que merecem grande consideração e cujo dano pode ser de conseqüências funestas. Como as doutrinas psicodinâmicas oferecem essa fundamentação, neste sentido, uma educação nelas inspirada resulta vantajosa.

D — Ainda que paradoxal, essa inspiração educativa tem a vantagem de capacitar o educando a dominar e orientar autônoma e conscientemente as forças instintivas. Só quem reconhece essa força e valoriza seu dinamismo influente em toda a conduta está em condições de compreender a importância de canalizá-la e sublimá-la. Tem razão pois a afirmação de que “a psicanálise . . . é de grande importância para a pedagogia porque a investigação daqueles fatores inconscientes que influem na vida consciente com grande intensidade é, em inúmeros casos, a condição prévia para dominá-los por meio da vontade consciente.”²⁶

E — A consciência de que na evolução psíquica do homem há uma continuidade fundada também no dinamismo do inconsciente obriga a reconhecer que “a psicanálise se distingue. . . pelo fato de focalizar o estudo da conduta humana sob três ângulos — o genético, o histórico e o dinâmico — e pela intenção de encontrar conexões causais entre os mesmos. . . permitindo que o mestre se ocupe da criança com maior compreensão vinculan-

²⁵ PFISTER, O. — *Op. cit.*, p. 8. Embora o autor se refira aqui à dependência em relação ao analista, a afirmação vale para o educador que está sujeito sempre ao perigo de que o educando que se encontra sob sua tutela tenda a depender mais dele que a se sentir impulsionado a ser independente como a estruturação de sua personalidade requer.

²⁶ PFISTER, O. — *Op. cit.*, p. 20.

do passado, presente e futuro.”²⁷ Esta abordagem faria com que na educação não se considerasse apenas, seja aprovando ou reprovando, a conduta atual da criança, mas conhecendo seus antecedentes e prevendo a projeção de uma direção dada, seria possível prestar-lhe grande ajuda.

402

F — Finalmente, a inspiração psicodinâmica na educação tem a intenção de propiciar à personalidade moral do educando fundamentos profundos estáveis e procurados. Não se trata, como por vezes se supõe, de evitar a luta e menos ainda de autorizar a desordem, mas de descobrir e de ensinar a desvendar os enganos atrás dos quais se escondem essas desordens e de medir a luta, não no campo das experiências exteriores, mas no da realidade interior. Pretende, por exemplo, ensinar a “dominar as fantasias sexuais reprimidas que inibem o curso normal do desenvolvimento . . . Não se consegue nada com o silêncio ou com a advertência de não pensar nessas coisas . . . Quem compreende um pouco da psicologia do inconsciente verá que tais medidas podem ser altamente prejudiciais . . .”

O certo é que essa inspiração bem utilizada, em vez de ser desmoralizadora, constitui uma excelente maneira de moralizar sem prejuízos: “Os instintos devem conciliar-se com as normas morais da vida e não fazer com elas fracassem. A moralização pode consistir na sublimação ou na utilização adequada dos instintos . . . De qualquer

modo, sempre se imponha uma renúncia, terá que se buscar uma compensação de maior valor.”²⁸

Assim, como se poderiam assinalar mais vantagens, também se poderiam indicar mais desvantagens. O exposto é suficiente para deixar respondida a primeira questão proposta na introdução: os ensinamentos oriundos dos fundamentos da psicologia dinâmica têm alguma aplicação proveitosa na educação? Se chegamos a ver que podem ter, advertimos da mesma forma que não deixa de oferecer perigos e desvantagens, sobretudo se essa aplicação não for dosada conscienciosamente. Conviria assinalar mais concretamente quais seriam ainda esses ensinamentos, matizados com a análise dos prejuízos e também das objeções fundadas que podem suscitar e compará-las com os sistemas educativos tradicionais, para poder estudar depois, mesmo que seja abreviadamente, o modo como poderiam ser elas aplicadas.

JORGE ORTIZ

Treinamento tem Novos Caminhos

I.

A aparição recente de vários livros sobre treinamento e desenvolvimento de pessoas (*l&d*) reflete o interesse que assuntos dessa natureza despertam, tanto entre administradores e psicólogos como no público em geral. Nem sempre, contudo, essas obras oferecem aos interessados um conteúdo objetivo, atual e bem fundamentado em pesquisas científicas. Certos

²⁷ HELMAN, Ilse — “A psicanálise e o mestre”, in *El Psicoan. y el pensamiento contemporaneo*, *op. cit.*, p. 64-65.

²⁸ PFISTER, O. — *Op. cit.*, págs. 167-171.

textos se apóiam mais em concepções tradicionais e opiniões pessoais do autor do que na grande massa de experimentos, análises científicas e estudos de campo realizados nos últimos anos. E a despeito do esforço que alguns autores fazem, no sentido de que seus livros reflitam o estado atual do conhecimento sobre *t&d*, não é nada fácil resumir em uma ou duas centenas de páginas tudo quanto há de relevante e promissor nesse vasto campo que se estende das análises moleculares de atos motores simples ou de estudos do processo de discriminação visual até assuntos complexos como mudança de atitudes, instrução programada e ensino por meio de computadores, planejamento e uso de simuladores, análise de sistemas ou desenvolvimento da motivação de realização. E para complicar ainda mais o quadro de desafios que os textos sobre *t&d* devem enfrentar, o desenvolvimento e a utilização de princípios e técnicas de *t&d* de pessoal repousam, ostensiva ou veladamente, sobre diferentes pressupostos teóricos e metodológicos: diferentes concepções psicológicas dos processos de aprendizagem e treinamento, que assumem a forma de vários modelos estímulo-resposta, cognitivos e outros e grande número de teorias e paradigmas sobre atitudes, motivação, personalidade, relações humanas, organização etc.

Apesar das dificuldades mencionadas acima, alguns esforços recentes, no exterior (Bass e Vaughan, 1966; Cambell, 1970, 1971; Craig e Bittel, 1967; Glaser, 1966, 1969; Korman, 1971; Silvern, 1970, e outros) mostram como se pode cons-

truir quadros de referência que reflitam as direções atuais da literatura científica sobre o assunto e fornecem aos homens de empresa, psicólogos e demais interessados, muita matéria relevante para a solução de problemas no campo de *t&d*.

A análise da literatura recente sobre a matéria mostra, em primeiro lugar, que progressos recentes no estudo científico do comportamento humano e na aplicação da Psicologia a problemas industriais e organizacionais estão produzindo redefinições e reestruturações importantes neste campo. No ano passado, o dr. Abraham K. Korman, da Universidade de Nova York, assinalava que ficamos aprisionados, durante muito tempo, a uma posição atecórica, não psicológica e pseudo-quantitativa no domínio da psicologia industrial. Concebida geralmente como "psicologia prática", essa psicologia malogrou. E malogrou porque não era psicologia, nem prática. Antigos pontos de vista e procedimentos estão sendo substituídos por formulações e práticas derivadas dos progressos obtidos (a) na teorização e pesquisa sobre o comportamento humano e (b) nas relações destas com o comportamento das pessoas nas organizações. Além disso, a psicologia industrial e organizacional deixou de ser uma disciplina estritamente "aplicada", para se converter, a partir da década de 60, em área na qual se estuda o comportamento humano, que comportamento, os fatores que exercem influência sobre o comportamento humano, os modos de controlar esses fatores etc.

Os principais aspectos que distinguem a atual psicologia industrial e organizacional das demais áreas de Psicologia são, de acordo com Korman, (1.º) a natureza das principais variáveis dependentes — desempenho e satisfação do pessoal —, e as determinantes sociais e de personalidade dessas variáveis; (2.º) os tipos de população aos quais se aplicam as generalizações estabelecidas; (3.º) o pressuposto de que aumentar o bem-estar e a viabilidade das organizações formais orientadas para o trabalho é um objetivo social legítimo e meritório. Korman assinala, também, a grande importância atribuída recentemente a variáveis e condições relacionadas com urbanização, grupos minoritários, trabalho de pessoas com mais idade e de portadores de deficiências físicas, tensões raciais, automação e outras características da sociedade atual. A psicologia industrial e organizacional buscaria, assim, respostas científicas para três grandes perguntas:

- (1) Quais os fatores que influem sobre o desempenho do indivíduo no trabalho?
- (2) Quais os fatores que influem sobre a satisfação do indivíduo com o trabalho?
- (3) Que métodos e procedimentos podem ser usados, a fim de maximizarmos o desempenho no trabalho e a satisfação com o trabalho?

A terceira questão proposta acima certamente centraliza as preocupações dos especialistas em *t&d*,

mas é óbvio que as duas primeiras devem igualmente ser objeto da atenção destes.

A maioria dos psicólogos provavelmente subscreverá a afirmação de Korman, de que a psicologia do *t&d* deve concentrar-se no que sabemos, presentemente, a respeito do processo de mudança comportamental. Mudança comportamental, aqui, é entendida tanto no sentido de (a) modificação de atitudes e de motivação como no de (b) desenvolvimento de habilidades e competências. Acontece, todavia, que boa parte das práticas atuais em *t&d* de pessoal continua fiel à tradição e a fórmulas não validadas cientificamente. Os extraordinários progressos alcançados, nos últimos dez ou quinze anos, na análise psicológica do comportamento humano, são ignorados por muita gente. Seria desejável que empresários, planejadores e responsáveis por programas de *t&d*, psicólogos ou não, se preocupassem mais com a compreensão dos fatores que facilitam a mudança de comportamento e com os novos métodos e técnicas de modificação comportamental que, incorporando os fatores aqui referidos, vêm sendo aplicados com êxito no exterior, não somente nas áreas industrial e organizacional, como também em programa de cunho escolar, clínico, militar, de assistência social etc. São particularmente úteis, nesse sentido, alguns textos recentemente traduzidos para o nosso idioma: *Ciência e Comportamento Humano*, de B. F. Skinner (Ed. Universidade de Brasília, 1967); *A Análise do Comportamento*, de J.G. Holland e B. F. Skinner (Herder, 1969);

Pesquisas sobre Modificações de Comportamento, de L. Krasner e L. P. Ullman (Herder, 1972); *Tecnologia do Ensino*, de B. F. Skinner (Herder, 1972); e *Análise do Comportamento Humano*, de E. P. Reese (José Olympio, Coleção "Psicologia Contemporânea", no prelo).

Situação atual

O Dr. John P. Campbell, psicólogo da Universidade de Minnesota e autor da importante obra *Managerial Behavior, Performance and Effectiveness* (Mc Graw-Hill, 1970), publicou em 1971 uma excelente revisão científica da literatura recente sobre *t&d* de pessoal. Nessa revisão, Campbell se insurge contra certas "modas" ou tendências atrativas neste domínio, mas desprovidas de fundamentos científicos sólidos. Diz-nos que não vale a pena perder tempo com certos tipos de pseudopsicologia ou com "a pretensa utilidade de coisas como agradecer alguém verbalmente em reunião de grupo ou participar de uma sessão de treinamento de sensibilidade combinado com nudismo". Campbell observa, com razão, que estudos sérios e objetivos a respeito de problemas sobre *o quê* deve ser aprendido e *como* deve ser aprendido gozam de menos prestígio e são muito mais raros do que certos programas mais ou menos cintilantes e atrativos que automaticamente despertam impressões e atitudes favoráveis de patrocinadores, treinadores e treinandos, ainda que seja nula ou mínima sua efetiva contribuição para mudanças de comportamento nos participantes. As impressões favoráveis e o "sucesso" do programa, em tais casos, derivar-se-iam menos de

uma avaliação objetiva e impessoal de que alguma coisa realmente mudou nos participantes e mais de impressões e conclusões vagas, do tipo "todos gostaram", "o pessoal ficou muito satisfeito com o programa", "o grupo amadureceu mais", o relacionamento humano na empresa melhorou". Nem sempre o tipo mais eficaz de treinamento é o mais atrativo e cintilante. A ilusão de aprender substitui, muitas vezes, a verdadeira aprendizagem. Em virtude de ilusões e deformações desse gênero, diz Campbell que "a instituição do treinamento malogrou na descrição das necessidades reais de treinamento sob a forma de detalhamento de comportamentos específicos e malogrou, também, na criação de ligações diretas entre o conteúdo do treinamento e os comportamentos desejados".

Duas linhas mestras caracterizam as atuais concepções psicológicas em *t&d*. A primeira compõe-se de várias teorias psicológicas desenvolvidas nos últimos anos. Não deve o leitor confundir-las com o conteúdo convencional de Psicologia que algumas obras sobre *t&d*, pouco atualizadas, reproduzem em suas páginas. Trata-se aqui de novas concepções científicas sobre aprendizagem, atitudes e motivação; princípios de modificação do comportamento; novas direções em psicologia das diferenças individuais, intimamente ligadas a problemas de seleção e treinamento de pessoal; teoria da comunicação humana, análise de sistemas etc. A segunda linha básica de psicologia do *t&d* abrange desenvolvimentos recentes em técnicas e procedimentos, como, por exemplo, instrução programada através de li-

vros programados ou por meio de computador; novos modelos de desenvolvimento organizacional como a "grade administrativa" de Blake e Mouton, a abordagem da "pesquisa de ação" descrita por Baer, Zaner e outros ou o sistema proposto por Liker em *A Organização Humana*; programas para pessoal afetado por privação cultural etc. De acordo com Campbell, o progresso em *t&d* de pessoal seguirá quatro direções básicas, nos próximos anos:

406

(1) Parte considerável de tempo e esforço será devotada à análise empírica do sistema de *t&d* de pessoal e suas interações com outros sistemas, por meio da análise de sistemas.

(2) Métodos e conceitos psicólogos de modificação e controle de comportamento serão largamente usados.

(3) O modelo utilizado em *instrução programada* será empregado em todas as atividades de treinamento. Esse modelo, que leva à produção e ao uso dos textos de instrução programada, envolve (a) a especificação de comportamentos terminais, (b) a decomposição da tarefa a ser aprendida em seus componentes estruturais e (c) o estabelecimento de uma seqüência ótima desses componentes.

(4) Na avaliação dos programas, formas subjetivas, vagas e unilaterais de avaliação serão abandonadas. Seu lugar será ocupado por medidas mais rigorosas de avaliação, em termo de comportamentos efetivamente emitidos pelas pessoas e sua interação com outros subsistemas na organização.

Convém ressaltar que a instrução programada e seus fundamentos psicológicos, que Campbell aponta como uma das direções fundamentais do *t&d* na década atual, não são sequer mencionados em vários textos brasileiros recentemente publicados sobre o assunto.

Reforço

Tanto a instrução programada como numerosas outras técnicas modernas de *t&d* usam sistematicamente o reforço para criação, manutenção e extinção de comportamentos humanos. A afirmação "um comportamento reforçado tende a se manter ou a se repetir" pode parecer um truísmo. Mas nem sempre os programas de *t&d* ou de ensino cuidam do emprego adequado das *contingências de reforço*, um dos mais poderosos meios disponíveis para se modificar e controlar comportamentos. (Contingência, de modo geral, é entendida aqui como uma relação entre um comportamento e suas conseqüências.) Tecnicamente, considera-se como reforçador qualquer estímulo que aumenta a probabilidade de ocorrência de certo comportamento. Os comportamentos são fixados ou eliminados em função dos seus efeitos ou conseqüências. O uso de diferentes espécies de reforço e de diferentes esquemas de reforço, o estudo dos comportamentos de esquiva e fuga, a análise dos processos de discriminação, generalização, modelagem etc. são alguns dos itens de maior importância na nova abordagem dos problemas de *t&d*, derivada da análise experimental do comportamento e de

modernas concepções científicas sobre a aprendizagem.

A natureza e o papel do reforço são problemas um tanto controversos. A despeito disso, a maioria dos psicólogos atuais reconhece a extraordinária importância do reforço no comportamento humano, seja o reforço administrado por um agente externo, seja vicário ou seja, ainda, auto-administrado. Boa parte da literatura científica contemporânea sobre problemas de aprendizagem e *t&d* gira em torno do planejamento e do uso adequado de contingências de reforço no controle do comportamento. Em livros e artigos recentes sobre tecnologia da educação e instrução programada, é corrente o uso da expressão "administração de contingências de reforço", ou, mais simplesmente, "administração de contingências" (*contingency management*).

II.

Para treinamento devem ser usadas novas técnicas

Vários procedimentos usados rotineiramente em programas de treinamento e desenvolvimento (*t&d*) de pessoal, nas organizações, são produtos mais de tradição, comodismo ou simples crendices, do que esforços determinados e sistemáticos no sentido de ajustar o processo de modificação de comportamento humano às várias condições importantes que devem ser observadas. Procedimentos de eficiência muito discutível como, por exemplo, simples preleções orais, continuam em uso porque dão pouco trabalho ao expositor e ge-

ram neste as ilusões de que está ensinando e as pessoas estão aprendendo — ilusões desmentidas pelos baixos índices de aprendizado e retenção, após as preleções.

Acredita-se que as diversas técnicas de discussão em grupo sejam superiores a uma simples exposição verbal por uma só pessoa porque, ao contrário do que ocorre com a última, a discussão em grupo exige a participação treinando e proporciona reforço e *feedback* imediatos. Mas as discussões em grupo têm, também, suas limitações. Geralmente tomam muito tempo, exigem grupos demasiado pequenos e levam à maior participação das pessoas desinibidas e loquazes do que das pessoas tímidas, quietas, reservadas.

Os chamados "métodos de simulação" para fins de *t&d* parecem, também, proporcionar mais reforço e *feedback* aos treinandos, além de facilitar a transferência do aprendizado a situações práticas.

Os métodos de simulação abrangem equipamentos e procedimentos como os dos tipos usados em simulação de vôos, jogos de empresa, jogos com cartões, fichas e penalidades etc. As críticas aos métodos limitados à simulação se referem, entre outros pontos: (a) ao fato de, muitas vezes, os participantes se entusiasmarem mais com os aspectos meramente lúdicos da situação, havendo, conseqüentemente, pouco envolvimento na experiência de efetivo treinamento e desenvolvimento pessoal; (b) à pobreza de dados precisos sobre o significado e as conseqüências da simulação; e (c) à diminuta quan-

tidade de pesquisas nas quais se procurou medir objetivamente a eficiência da simulação como meio de *t&d* de pessoal.

Ao contrário do que ocorre com as técnicas referidas acima — exposição oral, discussão em grupo e simulação — são tantas e de procedência tão variada as evidências acumuladas nos últimos anos sobre a alta eficiência da instrução programada, em programas de *t&d* de pessoal, que causa real espanto a omissão desta (ou a pouca importância que lhe é atribuída), na literatura brasileira recente sobre *t&d*. Nos Estados Unidos, a *American Management Association* publicou extenso volume, coordenado pelo Cel. G. D. Ofiesh, da Força Aérea dos E.U.A., sobre os numerosos programas de treinamento de pessoal por meio de instrução programada, nas áreas industrial, comercial, de serviços e militar. Um capítulo inteiro do recente *Handbook* sobre o assunto, publicado pela “American Society for Training and Development” (ASTD) é dedicado à instrução programada. E em obra coletiva editada por S. Margulies e L. D. Eigen, *Applied Programed instruction*, são apresentados e discutidos os resultados de numerosos projetos de instrução programada em treinamento industrial e militar.

Instrução

Korman (1971) afirma que “de todas as técnicas de treinamento e de educação desenvolvidas nos últimos anos, há boas razões para destacar a instrução programada como uma das mais importantes e, sob alguns aspectos, a mais revo-

lucionária. Por que isto acontece? Por que a instrução programada é tão importante? A resposta é que a instrução programada incorpora grande parte do que se aceita como condições capazes de facilitar a aprendizagem e o desempenho no trabalho. Assim, não causa nenhuma surpresa o fato de a literatura acumulada a esse respeito provar a superioridade da instrução programada sobre os demais métodos de treinamento”. A conclusão idêntica chega J. W. Buckley, em revisão de literatura sobre o emprego de instrução programada em *t&d*, publicada na *California Management Review* (1967, vol. 10).

A alta eficiência da instrução programada decorre, principalmente, da maneira pela qual o texto programado é produzido e, em segundo lugar, da forma pela qual este é apresentado. Quando feita profissionalmente, a preparação de sistemas de *t&d* por meio de instrução programada envolve o trabalho de psicólogos versados em condicionamento operante, teoria da comunicação, estudos experimentais do processo de aprendizagem e análise de sistemas. Os programas produzidos a partir de princípios derivados desses campos de teorização e pesquisa, são exaustivamente testados e revistos, e não devem ser confundidos com improvisações de amadores, que também se apresentam com o rótulo de “instrução programada” e conduzem a lamentáveis equívocos (há critérios relativamente simples para distinguir entre instrução programada de boa qualidade e pseudo-instrução programada).

Diferentes veículos podem ser usados para a apresentação da instrução programada: livros, revistas, máquinas de ensinar e computadores (na chamada "instrução assistida por computador", ou sistema CAI, isto é, *computer-assisted-instruction*). Um programa é uma seqüência de quadros (*frames*), habilmente ordenados e preparados de tal maneira que o aprendiz é exposto somente a uma informação de cada vez, responde ativamente à informação e é imediatamente reforçado por meio do conhecimento da resposta certa. Nos bons programas, o aprendiz comete poucos erros e controla pessoalmente o ritmo de sua aprendizagem, que pode ser lento em alguns casos e rápido em outros. Sistemas brasileiros de ensino e treinamento por meio de instrução programada vêm sendo produzidos desde 1963-64. Alguns se destinam à aprendizagem escolar, como, por exemplo, *O Ar que nos Rodeia* (Pioneira, São Paulo, 1971). Outros respondem a problemas específicos de *t&d* de pessoal em organizações particulares, serviços governamentais etc.; é o caso, por exemplo, de *Orçamento Programa, Lei da Paridade e Protocolo e Arquivo*, textos programados do Departamento de Administração de Pessoal do Estado de São Paulo, editado em 1969 e 1970, para treinamento do funcionalismo público estadual. O mais vasto programa de treinamento de pessoal por meio de instrução programada foi levado a cabo pelo Ministério da Educação e Cultura (Colted), e atingiu milhares de professores primários brasileiros através de um livro de instrução programada para recicla-

gem dos mesmos: *Como Usar o Livro Didático, Manual de Instrução Programada para Professores Primários*. O manual, redigido por uma equipe coordenada pelo autor deste artigo, em colaboração com N. Rosaminha e C. Z. Dib, teve uma tiragem inicial de 100.000 exemplares e foi reeditado duas vezes.

Motivação

Conquanto as técnicas referidas até aqui venham sendo empregadas tanto para o ensino de habilidades e conhecimentos como para a modificação de atitudes e motivação, este último tipo de mudança merece considerações à parte. O problema da modificação de atitudes, a despeito de tudo quanto os psicólogos têm pesquisado e escrito neste domínio, continua sendo um problema delicado, complexo e repleto de perplexidades. Múltiplos fatores e condições devem ser levados em conta: (a) na pessoa cujas atitudes se deseja modificar; (b) na pessoa que pretende produzir as mudanças em outrem e (c) na dinâmica das situações de mudança de atitude. Uma grande distância separa as situações altamente controladas e artificiais do laboratório de psicologia e as situações de mudança de atitudes na vida real. Mas tanto as considerações de ordem prática como o empenho dos psicólogos e os resultados, ainda que limitados, conseguidos através de certos procedimentos, fazem com que esta seja uma das mais ativas áreas de teorização e pesquisa da psicologia, nos dias que correm.

Boa parte das abordagens da mudança de atitudes se apóia na análise do processo de comunicação. Pesquisas sobre características da mensagem destinada a produzir a mudança, característica da audiência, como um todo e como personalidades individuais), características do comunicador e da situação de comunicação têm produzido resultados de grande interesse para programas de *t&d* nesta área. Auto-estima, autoritarismo, dependência, conformidade e outros aspectos e traços têm sido intensivamente investigados, no contexto de mudança de atitudes. Há, todavia, muita coisa controversa e obscura, e nos últimos anos cresceu significativamente o número de teorias e modelos que procuram explicar a mudança de atitudes. Em *Theories of Attitude Change*, publicado em 1967, C. Insko examina nada menos que quatorze teorias recentes de mudança de atitude. O leitor interessado em conhecer o estado atual da literatura neste domínio, impossível de ser resumido aqui, pode recorrer não somente à obra de Insko (Appleton, 1967) como também a outros livros recentes, como *Attitude Change*, de Kiesler, Collins e Miller (Wiley, 1969) ou *The Study of Attitude Change*, organizado por Wagner e Sherwood (Brooks-Cole, 1969), ou, ainda, *Influencing Attitudes and Changing Behavior*, de Zimbardo e Ebbesen (Addison-Wesley, 1969).

Sensibilidade

Além do ensino de habilidades e conhecimentos e da modificação de atitudes, o alvo visado pelas atividades de *t&d* de pessoal é, muitas vezes, a produção específica ou

concomitante de mudanças motivacionais nas pessoas: por exemplo, aumento de motivação para o trabalho, redução de ansiedade, intensificação de criatividade, redução de conflitos etc. A possível eficácia dos diferentes métodos usados para esse fim, todavia, não se acha bem determinada. Dois pesquisadores norte-americanos fizeram, recentemente, extensa análise de toda a literatura publicada a respeito de um desses procedimentos, o "treinamento de sensibilidade", ou "grupo T", ou, ainda, "laboratório de sensibilidade". E concluíram que o referido método "... não provou ser capaz de produzir qualquer mudança significativa nas posições assumidas pela pessoa, em medidas objetivas de atitudes, valores, perspectivas, percepção interpessoal, auto-consciência ou sensibilidade interpessoal". A despeito desses resultados essencialmente negativos à luz de medidas objetivas, Dunnette e Campbell concedem que indivíduos treinados dessa forma talvez tenham maior preocupação em modificar seu comportamento no trabalho do que pessoas em situações semelhantes de trabalho e que não receberam o treinamento. Essas mudanças ocorreriam nas direções de "mais abertura, maior compreensão de si próprio e interpessoal, melhoria nas comunicações e nas habilidades de liderança. "Infelizmente", continuam os autores citados, "essas referências são afetadas por múltiplas fontes de distorções e devem, portanto, ser consideradas com reservas. Além disso, não há praticamente nenhuma prova dos possíveis efeitos do treinamento de sensibilidade sobre habilidades do indivíduo

tais como as de analisar situações problemáticas, sintetizar informações, enfrentar e resolver conflitos interpessoais, e derivar e implementar soluções para problemas organizacionais. A maior parte das pesquisas realizadas se limita à "demonstração" de supostos efeitos dos grupos T sobre relações humanas, dando pouca ou nenhuma atenção a outras áreas, igualmente importantes, do processo total de reconhecimento de problemas, diagnóstico e solução destes, num quadro institucional". (J. P. Campbell e M. D. Dunnette, *Industrial Relations*, 1968, vol. 8. p. 25.).

Motivação

Várias novas técnicas para influenciar a motivação das pessoas, de modo a produzir mudanças significativas nestas, surgiram recentemente e estão sendo submetidas a programas de avaliação objetivos e refinados. Uma dessas técnicas recentes é a de treinamento em motivação de realização, desenvolvida por um psicólogo da Universidade de Harvard, David McClelland. Originou-se de cuidadosos estudos que o referido psicólogo levou a cabo, sobre um tipo de motivo humano suscetível de avaliação e manipulação, que se reflete em expressões como as seguintes: "desejo de sair-se bem", "desejo de superar algum padrão de excelência", "esforço no sentido de realizar algo diferente e importante", "desejo de melhorar, de se aperfeiçoar". McClelland denominou-o *motivo de realização*. As pessoas com baixo nível de motivação de realização são do tipo conformado, pouco disposto a um esforço enérgico e contínuo em di-

reção a certos alvos distantes. Querem que tudo fique como está, no trabalho, em suas vidas, na vida dos demais. Pessoas com alto índice de motivo de realização exibem atitudes e comportamentos semelhantes aos das pessoas empreendedoras, racionais e bem sucedidas nos negócios. Gostam de assumir responsabilidade na solução de problemas, exibem mais iniciativa e comportamento exploratório, são orientadas para o êxito, acreditam mais em seus esforços pessoais do que no destino, na sorte ou nos favores dos outros. No Brasil, a técnica de avaliação do motivo de realização foi introduzida e ampliada por Arrigo L. Angelini, na Universidade de São Paulo, e é assunto de uma obra deste, que aparecerá no segundo semestre do ano em curso: *Motivação Humana* (José Olympio, coleção "Psicologia Contemporânea", no prelo).

411

A partir de 1965, surgiram vários estudos com descrições e resultados de procedimentos usados para aumentar o motivo de realização nas pessoas. Os resultados mais importantes, entretanto, foram divulgados em 1969, quando McClelland publicou seu livro sobre projeto que desenvolveu na Índia. Um programa sistemático de treinamento em motivação de realização foi planejado e levado a cabo com êxito entre os indus, a fim de aumentar a motivação de pessoas ligadas à administração de empresas e acelerar o desenvolvimento econômico. As pesquisas realizadas revelaram que há uma importante relação entre desenvolvimento econômico de um grupo, região ou país e um nível elevado de motivação de realização. As pesquisas revelaram também que

o motivo de realização pode ser aumentado nas pessoas, por meio de sistemas de treinamento especial, que incluem atividades em quatro áreas: A (síndrome de realização), B (auto-estudo), G (estabelecimento de alvo) e I (apoios interpessoais).

412 O sistema de treinamento para elevação do motivo de realização é bastante promissor. Suas consequências e implicações vão muito além do indivíduo e da organização. Sabe-se hoje em dia que (1) o motivo de realização é um fator fundamental no crescimento econômico nacional, visto como um aumento na motivação de realização geralmente precede um período de crescimento econômico acelerado, e uma queda na motivação de realização geralmente precede um período de deceleração; (2) pessoas com alta taxa de motivação de realização são mais frequentemente encontradas nas esferas empresariais e industriais e são geralmente muito melhor sucedidas na vida e nos negócios do que pessoas com baixo índice de motivação de realização; (3) é possível elevar, através de treinamento sistemático, o índice de motivação de realização de uma pessoa.

Após analisar vários "estudos de casos" de pessoas submetidas a treinamento em motivação de realização, McClelland concluiu recentemente (1970) que, de modo geral, os efeitos positivos do treinamento não são temporários, pois os participantes deste "continuam a enfrentar desafios de modo realista e flexível"; houve aceleração

do processo de inovação e de êxito nos empreendimentos, a despeito de obstáculos econômicos, políticos e sociais que as pessoas treinadas encontraram; efeitos sociais significativos do treinamento foram igualmente constatados; e o treinamento favoreceu mais as pessoas que já possuíam alguma experiência nos empreendimentos que pretendiam levar a cabo do que os indivíduos sem nenhuma experiência. Assim, de acordo com McClelland, o treinamento em motivação de realização não supre a necessidade de conhecimentos especializados, "mas, associado a conhecimentos e oportunidades, introduz uma diferença real na realização econômica e até mesmo um desenvolvimento econômico agregado".

SAMUEL PFROMM NETTO

(O Estado de S. Paulo de 25/6 e 2-7-72)

Team-teaching¹ numa Escola Integrada

"A idéia de ensino em grupo é a de que, em vez de dividir os alunos em turmas de cerca de trinta, cada uma com seu professor, as escolas deveriam reunir um número maior de crianças sob a supervisão de uma equipe de professores. Ficaria a critério da equipe dividir os alunos em grupos de diferentes tipos e tamanhos — dire-

¹ Ensino em equipe.

N. da R.: O autor deste artigo, David Warwick, é conferencista para assuntos de educação no St. John's College, em York, Inglaterra. A tradução é de Miriam Raja Gabaglia Fonseca.

tivos (*streamed*) e não diretivos (*unstreamed*), diversificados ou não, quanto à idade ou interesse dos alunos. David Warwick relata a forma de organização adotada na Hembury School onde o ensino em equipe foi acompanhado de estudo integrado de história, geografia e educação religiosa."

Pela primeira vez, em três anos, as expressões "história", "geografia" e "educação religiosa" não figuram no programa da *Hembury Comprehensive School*, em Bristol. As barreiras que tradicionalmente separam essas matérias caíram em 1964. Foram substituídas por um esquema novo e integrado: humanidades. Paralelo ao referido esquema e parte integrante de seu sucesso foi o desenvolvimento de um novo método de ensino em equipe na escola.

Tudo começou no departamento de história, no início de 1963. A posição, então, era a de que três membros do *staff* dessem o mesmo programa, em níveis diferentes, nessa *nine-form-entry school*.² Cada um desses membros tinha interesses e especializações diferentes e, ainda assim, era solicitado a ensinar toda a matéria contida no programa. Além disso, embora o material audiovisual estivesse disponível para ser usado ao longo do curso, não havia cópias dos filmes e das gravações. Era também limitado o número de projetores e gravadores. Constituíam um

desperdício de talento e seria antieconômico que apenas uma, ou no máximo duas turmas, aproveitassem o conhecimento especializado de seu professor. Não poderia o professor, em grupos maiores, transmitir seu entusiasmo a mais alunos? Além disso, exibir-se nove vezes o mesmo filme sobre a cidade medieval para nove grupos separados acarretava um desperdício de filme, projetor, lâmpadas, eletricidade, salas de projeção (sempre em número reduzido) e, sobretudo, de outro fator muito importante — a energia do professor.

Trabalho de professores em equipe

Seria então possível que membros do departamento não trabalhassem tanto isoladamente sob a supervisão de um "chefe de departamento", mas, sim, como uma equipe mais unificada? Se fosse possível fazer isso, três objetivos poderiam ser alcançados. Os membros de *staff* não teriam que preparar material pelo qual tivessem pouco interesse. (O assunto seria tratado por um outro membro do departamento.) O tempo e a energia economizados poderiam ser utilizados na preparação de atividades para o grupo, durante o ano todo, relacionadas a assuntos que despertassem o entusiasmo do professor.

Em seguida, esse esquema levaria a uma economia no uso de equipamento. Em terceiro lugar, essa forma de pensar introduziu um conceito inteiramente novo — *blocked*

² Os alunos são agrupados em níveis diferentes dentro da turma.

timetables,³ *lead lessons*⁴ em intervalos regulares e um significativo trabalho de acompanhamento (*follow-work*) sob a supervisão do professor da turma.

Enquanto essa experiência estava sendo feita no departamento de história, outros membros do *staff* se interessaram. Havia, então, uma semelhança básica na forma em que geografia e história eram ensinadas, e, ao mesmo tempo, o departamento de educação religiosa via a relevância de um esquema como esse. Seria possível introduzir essa técnica em seus departamentos? Ou melhor, não se poderia desenvolver um curso integrado? Até que ponto eram reais as barreiras que dividiam essas três matérias?

414

Será que as crianças encontram a vida dividida em setores? Quando estudamos a introdução do Cristianismo na Inglaterra estamos tratando de história ou educação religiosa? Como pode um geógrafo falar da Índia sem se referir à fé indu? O Antigo Egito, o comércio de lã na Idade Média, a igreja paroquial, — pode-se garantir que esses tópicos sejam geográficos, históricos ou religiosos?

Tornou-se logo evidente que uma fusão poderia ser feita englobando os aspectos gerais do três cursos. Era necessário então estudar os detalhes.

³ A turma se reúne em atividades comuns em horário determinado e se distribui posteriormente em atividades específicas.

⁴ Lições-chave.

Houve discussões, observações e trocas de idéias. Aos poucos tornou-se claro que se podia desenvolver um curso integrado que cobrisse a totalidade dos três primeiros anos. Inicialmente foram reservadas trinta e seis semanas constituindo um ano acadêmico que se dividiu em seis seções de seis semanas cada uma. Anualmente, a elaboração do material seria entregue a equipes formadas por membros dos 3 departamentos. Toda via, um dos três departamentos faria uma supervisão completa do material apresentado em dois programas de seis semanas. Cada programa estava relacionado com o anterior e com o seguinte, mas receberia um tratamento basicamente geográfico, histórico ou religioso.

Visando a uma completa autonomia

Pareceu-nos na ocasião tratar-se de uma boa integração, mas que na prática se tornou progressivamente irrealista. A medida que nos integrávamos mais como equipe e nos familiarizávamos com as técnicas utilizadas, à medida que novos membros se incorporavam à equipe e traziam novas idéias, as três matérias pareciam se aproximar. Esse esquema foi adotado de setembro de 1964 a janeiro de 1967. Sua validade começou, então, a ser abertamente questionada. Tornava-se cada vez mais claro que o assunto contido em cada programa não poderia ser simplesmente rotulado de “geografia”, “história”, ou “educação religiosa”. Procedendo assim, estávamos contrariando nosso próprio objetivo; enfatizávamos as diferenças, em vez de acentuar as semelhanças. Nem

podiam os programas ter uma duração uniforme de seis semanas. Alguns se enquadravam em um período curto de cerca de duas ou três semanas, outros precisavam de um período maior. De qualquer forma, a idéia geral de programas relacionados, mas ainda assim autônomos, era agora obsoleta e inadequada para o objetivo que pretendíamos alcançar.

Um novo programa foi introduzido em setembro passado. Breve exame no conteúdo do primeiro ano será suficiente para ilustrar os pontos em questão.

A idéia de comunidade

Estamos aqui tentando transmitir a idéia de “comunidade” e todas as suas implicações. O ponto de partida é o ambiente geográfico, “geografia pela janela” (*geography from the window*), como em geral chamamos. Em seguida fizemos uma excursão, a pé, pela área local, observando aspectos de significação geográfica, histórica ou religiosa. A utilização do ambiente físico é examinada em seguida — lojas, fábricas, áreas residenciais etc. Entretanto, em qualquer comunidade, há também algo de espiritual. Esse lado é examinado, começando pela Igreja como foco religioso e mostrando o Cristianismo como força dinâmica e ativa.

Esse quadro constitui, em essência, uma anatomia da comunidade em que vivemos. Outras comunidades, não são todavia tão acessíveis por motivos de espaço ou tempo. Mostramos então como a arqueologia, os museus, as bibliotecas, os mapas e as construções an-

tigas podem fornecer elementos valiosos para a compreensão dessas comunidades. Procedendo assim, estudamos um mosteiro, e descobrimos que tal comunidade é geralmente unida por laços que não podem ser identificados a partir de pesquisas sobre os aspectos físicos. Maior evidência de tais fatores é encontrada nas pinturas de cavernas em Lascaux e Altamira, em Stonehenge, em Avebury e em mausoléus. O lado espiritual da existência humana pode ser estudado, do ponto de vista pessoal, na vida de Cristo e, do ponto de vista nacional, na história do povo hebreu. Esses dois tópicos são ligeiramente estudados com as lutas iniciais do Cristianismo na Bretanha. No fim do primeiro ano, os alunos se encontram diante do seguinte problema: “Que papel desempenha o elemento espiritual na sociedade? Qual a evidência desse elemento atualmente? Como pode ele ajudar a mim, o indivíduo, numa sociedade complexa?”

Ao escrever sobre o esquema “humanidades” em Hembury, foi acentuada a importância do *team teaching* para todo o currículo. Consiste ele em uma *lead-lesson* com um grupo numeroso de três turmas, de 120 crianças, contando com material de acompanhamento (*follow-up*), desenvolvido pelas seis turmas com os respectivos professores.

Objetivo da lead-lesson

A idéia básica de uma *lead-lesson* (lição-chave) é a de que ela deve estimular o interesse e a imaginação das crianças. Fornecerá também aos professores de turma as

idéias básicas que precisam ser desenvolvidas. As *lead-lessons* duram geralmente quarenta minutos, mas preferimos ter no horário um período duplo para permitir aos professores iniciar o trabalho de acompanhamento (*follow-up work*) enquanto a matéria ainda está fresca na cabeça dos alunos.

É essencial que essa *lead-lesson* cause impacto, seja estimulante e variada. O trabalho das semanas subsequentes depende em grande parte da qualidade da *lead-lesson*.

416

A fim de garanti-la, utilizamos uma grande quantidade de técnicas e recursos didáticos — filmes, *slides*, diapositivos, gravações, conferências de visitantes, para não falar da personalidade do professor ou dos professores responsáveis pelo conteúdo da aula.

Lead-lessons são ministradas duas vezes por semana a cento e vinte crianças. Cada turma tem seu professor, um membro da equipe que a acompanha nas quatro restantes aulas de humanidades durante a semana, independente do assunto. Portanto, cada professor na equipe ensina as três matérias integradas. Os professores assistem às *lead-lessons* com seus alunos e toman notas, sendo-lhes fornecida com bastante antecedência uma cópia da lista dos livros disponíveis e sugestões de *follow-up*, que são apenas sugestões, já que os membros do *staff* têm liberdade para desenvolver o assunto da maneira que quiserem. Dá-se ênfase entretanto ao fato de a turma fazer suas próprias descobertas. Os professores preparam relatórios para

as reuniões semanais da equipe e seu trabalho é freqüentemente incluído nas próximas *lead-lessons*.

Há três tipos de reuniões para o pessoal integrado no esquema. O primeiro é a reunião semanal dos quinze professores da equipe. Nela, o trabalho da semana que passou é discutido, críticas são consideradas, os preparativos para a semana seguinte ultimados, sugerindo-se modificações. Em seguida, vem a reunião dos chefes de departamento que tem lugar uma vez por mês. Nela são levantados assuntos de programa, organização, estruturação do pessoal e futuros melhoramentos. Finalmente, grupos de trabalhos são organizados de tempos em tempos, compostos pelos membros dos três departamentos e encarregados de várias funções. Sua tarefa pode consistir em preparar testes, examinar detalhadamente uma parte do curso, ou fazer visitas e relatórios sobre o trabalho que estiver sendo desenvolvido, em outras partes da cidade ou da área.

Quais os resultados depois de três anos?

1. economia de potencial humano e aumento da eficiência do ensino;
2. divisão menos artificial do programa em matérias;
3. transição mais fácil do ensino primário para o secundário;
4. cooperação mais íntima entre os membros do *staff*.

Com bastante freqüência professores tendem a discutir com seus colegas a matéria que lecionam. É extremamente animador para os professores ouvir os comentários e conselhos a respeito de seu trabalho, feitos por professores especializados em outros campos, abrindo por vezes perspectivas inteiramente novas a respeito tanto de conteúdo como de método. Para o professor de educação religiosa é particularmente gratificante que sua matéria esteja integrada num esquema de, no mínimo, três anos, em vez de se constituir matéria à parte, considerada pela maioria como não tendo nenhuma afinidade com os demais assuntos do currículo.

Existem certamente inconvenientes nesse tipo de esquema. Se não formos bastante cuidadosos e atentos, é fácil tornarmo-nos obsecados pelo equipamento, utilizando-o por simples prazer. Não me parece que a personalidade do professor deva submergir numa bateria de recursos audiovisuais. Tivemos exemplo de uma situação dessas quando alunos foram solicitados a copiar na penumbra da sala uma lista de informações projetada numa tela, lista essa que fora anteriormente escrita em papel especial e fotografada em brilhante tecnicolor.

A necessidade de organização

Entretanto, o equipamento será bastante usado para fornecer ao professor cobertura auxiliar da matéria. E, levando-se em conta o número de alunos participantes de uma *lead-lesson*, a organização tem que ser profissional e eficien-

te. Não é indicado, com cento e vinte crianças esperando, aparecer para uma *lead-lesson* sem os *slides* arrumados corretamente ou com uma tomada de 15 ampères para um interruptor de 13. Surgirão contratempos: lâmpadas ou fusíveis queimarão em momentos cruciais; haverá cortes de energia e componentes da equipe adoecerão; mudanças de sala terão que ser feitas à última hora. Em momentos como esses as vantagens ou desvantagens do sistema aparecem.

O maior obstáculo, entretanto, que tivemos que enfrentar foi o planejamento da própria escola. Ela não foi construída visando ao ensino em grupo e não temos conhecimento de nenhuma escola nesses moldes. Tivemos que lançar mão das facilidades já existentes. As salas foram transformadas em anfiteatros; um dos blocos da escola tornou-se uma espécie de centro de "humanidades", onde se realiza a maioria das sessões de acompanhamento; uma pequena "sala de preparação" foi construída para guardar o equipamento e nela os membros do *staff* preparam o seu material ou se reúnem informalmente para o café.

A mudança no *staff* é bastante rápida numa grande e progressista escola integrada (*comprehensive school*). Quando em setembro passado deixei a escola para assumir um posto no *College of Education*, restavam apenas 2 integrantes do grupo inicial. A quebra de continuidade pode representar um ponto negativo, mas o constante influxo de idéias, técnica e material novos é encorajador.

Registraram-se muitos progressos desde 1964. Um dos mais significativos foi a introdução de grupos de ensino formados por elementos de capacidades diferentes, levando a uma revisão radical do tratamento dado ao conteúdo e método de ensino por todos os departamentos. O curso de "humanidades", entretanto, foi considerado admiravelmente adequado a esse tipo de trabalho. Como observamos, o material de *follow-up* fora planejado de início para que as crianças pudessem acompanhá-lo, de acordo com sua capacidade e ritmo. Era variado e prestou-se facilmente ao trabalho de grupo. Alguns membros da equipe já haviam desenvolvido atividades centradas no grupo; outros sentiram-se, então, motivados a tentar uma experiência nesse campo.

Métodos tradicionais não funcionaram

Os métodos tradicionais de ensino, por exemplo, não me pareciam, de forma alguma, dar resultado com os novos grupos formados de elementos de níveis diferentes. Nem pareceu satisfatória a organização da turma em subgrupos de acordo com o nível, conforme se fez em alguns departamentos. Começamos a formar grupos que incluíam todos os níveis de capacidade em nossas turmas. Cada membro do subgrupo trabalhava com um aspecto do projeto em estudo que ele considerasse interessante. Contribuía dessa forma para o trabalho do grupo e da turma; estava

finalmente conseguindo alguma coisa e obtendo reconhecimento pelo que fizera. Quase que imediatamente as crianças de pouca capacidade começaram a progredir não apenas quanto ao interesse, mas também quanto ao esforço e habilidade. Começaram a se motivar para outros tipos de trabalho em que se julgavam menos confiantes. Paralelamente, havia uma constante troca de idéias entre os grupos e entre o grupo e os professores. Pesquisa recente mostrou uma correlação entre baixo rendimento escolar e ambiente familiar. Grupos como esses encorajaram, então, uma integração social.

Mudanças dos livros-texto

O ensino com grupos de níveis diferentes conduz a modificações radicais em relação ao método e ao material. Coleções de 36 volumes, abrangendo vários assuntos, não são mais necessárias. Em vez delas, recomendam-se coleções menores de folhetos mais detalhados, bem escritos e bem ilustrados, como os livros da série *Then and There*, de Logmans. Bibliotecas de turma são mais importantes que estoque de livros, e cadernos com folhas destacáveis mais importantes que os tradicionais livros de exercício. O aluno mais diligente deve ter à disposição livros de nível da Enciclopédia Britânica Júnior para que possa fazer e transmitir ao grupo pesquisas individuais, em nível mais elevado. Pode-se organizar também um museu da turma. Vai ser preciso gastar dinheiro, mas será um dinheiro bem empregado.

ALVES, Elza Nascimento — Capacitação do ser humano para obter rendimento intelectual superior. *R. bras. Est. pedag.*, 57 (126): 227-243, abr./jun. 1972.

O atual estágio do conhecimento da mente e do comportamento humanos ainda está longe de ser satisfatório, embora existam muitas questões experimentais, relevantes, que aproximam os especialistas apesar das divergências de interpretação.

Essas divergências nem sempre são grandes, em relação a problemas imediatos. Conviria que os órgãos de pesquisa, dentro e fora da órbita universitária, acompanhassem de perto estudos e experiências desenvolvidos no Brasil e no estrangeiro no campo de neurofisiologia, neuroquímica e psicologia. Manteriam, inclusive, seus próprios núcleos de experimentação, a fim de testar a efetivação de recursos e técnicas que podem contribuir para a recuperação total ou parcial de crianças deficientes e para melhor aproveitamento do potencial de aprendizagem humana.

G.A.V.

CDU 159.95:37

ALVES, Elza Nascimento — Capacitação do ser humano para obter rendimento intelectual superior. *R. bras. Est. pedag.*, 57 (126): 227-243, abr./jun. 1972.

Le stade actuel de la connaissance de la pensée et du comportement humains est encore loin d'être satisfaisant, bien qu'il existent plusieurs cas expérimentaux importants qui rapprochent les spécialistes malgré des divergences d'interprétation.

Toutefois, ces divergences ne sont pas toujours importantes par rapport à des problèmes immédiats. Il faudrait que les institutions de recherche universitaires, aussi bien que d'autres, suivent avec attention les études et les expériences mises en marche au Brésil, ainsi qu'à l'étranger, dans le domaine de la neuro-physiologie, de la neuro-chimie et de la psychologie. Ces institutions devraient aussi maintenir ses propres centres d'expérimentation, afin de mettre à l'épreuve l'efficacité des ressources et des techniques capables d'aider à la récupération totale ou partielle des enfants insuffisamment développés, et afin de faire valoir le potentiel d'apprentissage humain.

C.V.A.

CDU 159.95:37

ALVES, Elza Nascimento — Capacitação do ser humano para obter rendimento intelectual superior. *R. bras. Est. pedag.*, 57 (126): 227-243, abr./jun. 1972.

The present stage of our knowledge of human mind and of human behaviour is still far from satisfactory, though there are several important experimental questions which bring together specialists in spite of divergencies of interpretation.

Nevertheless, these divergencies are not always important when related to immediate problems. It would be convenient for the research institutions in University circles, or elsewhere, to closely follow the studies and experiments carried on in Brazil and abroad in the fields of neurophysiology, neurochemistry and psychology. Furthermore, they should keep their own experimental Centers in order to test the efficacy of the resources and techniques which may contribute to the total or partial recuperation of mentally deficient children, as well as to a better utilization of the human potential for learning.

C.V.A.

POPOVIC, Ana Maria — Atitudes e cognição do marginalizado cultural. R. bras. Est. pedag., 57 (126): 244-254, abr./jun. 1972.

Padrões ambientais e culturais insatisfatórios atuam como fatores marginalizantes na formação de atitudes e nos processos cognitivos da criança. Merecem destaque a tensão econômica, o nível educacional baixo, o abuso do pensamento mágico, as dificuldades de adaptação a meios culturais novos, a falta de discriminação do adulto entre mimo e satisfação de necessidades da criança, o precário contato emocional entre mãe e filho, o escasso tempo livre dos pais para o diálogo.

Outros fatores que também afetam os padrões cognitivos: pobreza de estimulação visual; estímulos auditivos excessivos, inadequados e incoerentes, levando a criança a defender-se (distração); escassa comunicação verbal, relacionando fatos (causa e efeito, presente e passado), o que prejudica o desenvolvimento da memória e o da linguagem como processo simbólico indispensável à aprendizagem.

A criança que não adquiriu "Linguagem antecipatória" ingressa na escola em posição desvantajosa, o que é confirmado pelos resultados de pesquisa rea-

CDU 37.042.2 — 058.4

POPOVIC, Ana Maria — Atitudes e cognição do marginalizado cultural. R. bras. Est. pedag., 57 (126): 244-254, abr./jun. 1972.

Des modèles d'environnement et des modèles culturels insatisfaisants agissent comme des éléments de marginalisation dans la formation d'attitudes et dans les processus cognitifs de l'enfant. La tension économique, le bas niveau éducationnel, l'abus de l'imagination fantaisiste, les difficultés d'adaptation à des milieux culturels nouveaux, l'absence de discrimination, chez les adultes, entre gâter et satisfaire les besoins de l'enfant, le contact émotionnel précaire entre la mère et l'enfant, le peu de temps dont disposent les parents pour le dialogue méritent d'être signalés.

Il y a encore d'autres éléments qui interviennent dans les processus cognitifs: carence de stimulants visuels; stimulants auditifs excessifs, inappropriés et incohérents menant l'enfant à se défendre (distraction); communication verbale pauvre par rapport aux faits (cause et effet, présent et passé), ce qui nuit au développement de la mémoire et du langage, en tant que processus symbolique indispensable à l'apprentissage.

CDU 37.042.2 — 058.4

POPOVIC, Ana Maria — Atitudes e cognição do marginalizado cultural. R. bras. Est. pedag., 57 (126): 244-254, abr./jun. 1972.

Unsatisfactory environmental and cultural patterns are factors in the development of attitudes and in the cognitive process of children. Factors which should be stressed are the economic pressure, the low level of education, the excess of magical thinking, the difficulty of adaptation to new cultural environments, the lack of discrimination, on the part of adults, between spoiling the child and attending his needs, the poor emotional contact between mother and child, the very little time for dialogue which is available to parents.

There are other factors which also affect cognitive patterns; poor visual stimulation; excess of auditive stimuli which are inadequate and incoherent, resulting in self-defense attitudes of the child (distraction); scarce verbal communication related to facts (cause and effect, present and past), which affects the development of memory and language as a symbolic process essential for learning.

The child who did not acquire "anticipatory language" enters school with a handicap confirmed by the results of a research carried on by students of Psychology at the P.U.C. (Pontificia Universidade Católica) in the first year of a primary school in São Paulo in 1968.

Recommended attitudes in face of the problem are: to recognize the educational deficiencies resulting from the social status of these families; to promote the development of all sorts of activities in this environment, based on specific interests; to respect the efforts of these families in their fight against the unfavourable conditions of their lives, comprising values, ideals, ways of thought, as well as traditions.

C.V.A.

L'enfant qui n'a pas acquis le "langage préalable" vient à l'école dans une situation d'infériorité, ce qui est confirmé par les résultats de la recherche menée par les élèves du Cours de Psychologie de la PUC dans une école primaire de São Paulo, em 1968.

Face à ce problème il conviendrait de conseiller le suivant: admettre les déficiences d'éducation issues des conditions de vie de ces familles; assurer le développement dans ce milieu de n'importe quelle activité, ayant pour base les intérêts spécifiques; respecter les efforts des familles marginalisées dans leur lutte contre les conditions hostiles du milieu, ce qui comprend valeurs, idéaux, façons de penser, traditions.

C.V.A.

lizada por alunos do Curso de Psicologia da PUC em grupo escolar (1.ª série) de São Paulo, em 1968.

Atitudes recomendáveis diante do problema: reconhecer as deficiências educacionais decorrentes das condições de vida dessas famílias; promover o desenvolvimento de qualquer atividade nesse meio, tomando por base os interesses específicos; respeito pelos esforços das famílias marginalizadas na luta contra as condições desfavoráveis do meio, o que inclui valores, ideais, maneiras de pensar, tradições.

G.A.V.

RIBEIRO, Anita Carneiro — A criança emocionalmente carentiada e sua família. R. bras. Est. pedag., 57 (126): 280-288, abr./jun. 1972.

A carência emocional provoca sempre algum nível de distúrbio mental. Quando manifesta, pela falta de cuidados e de afeto, provoca reações psicotóxicas (asma, coprofagia, dermatite, cólicas, vômitos, coma, hipermotilidade e outras).

Relações familiares insuficientes ou inadequadas geram na criança carência emocional, assim como a criança carente gera no ambiente familiar sentimento de culpa, superproteção e rejeição camuflada.

Assim como o doente mental tem uma função na família (concentra em si toda a problemática familiar e a dramatiza em sua doença), o carente emocional dramatiza o desamor da família, a incapacidade de dar, o cerceamento dos afetos, predominando o ódio, como emoção básica entre as pessoas do grupo.

Documentário clínico sobre carência materna, e paterna, ausência de limites, rejeição etc. ilustra as profundas implicações da carência emocional infantil, proveniente, em geral, de pais também carentes de afeto.

G.A.V.

RIBEIRO, Anita Carneiro — A criança emocionalmente carentiada e sua família. R. bras. Est. pedag., 57 (126): 280-288, abr./jun. 1972.

La carence emotionnelle amène toujours un certain degré de trouble mental. Lorsque la cause en est l'absence de soins et d'affectivité, des réactions psychotoxiques s'ensuivent: asthme, coprophagie, dermite, coliques, vomissements, coma, hypermotilité, etc.

Des rapports familiaux insuffisants ou inadéquats amènent une carence émotionnelle chez l'enfant, de même que l'enfant refusé apporte dans l'entourage familial des sentiments de culpabilité, de superprotection et de refus dissimulé.

Tout comme le malade mental a une fonction dans la famille (il concentre en soi-même toute la problématique de la famille et la dramatise dans sa maladie), le refusé émotionnel dramatise l'absence d'affectivité de la famille, l'incapacité de donner, la limitation des attachements et la haine alors domine entre les personnes du groupe, en tant qu'émotion fondamentale.

RIBEIRO, Anita Carneiro — A criança emocionalmente carentiada e sua família. R. bras. Est. pedag., 57 (126): 280-288, abr./jun. 1972.

Emotional deprivation always causes a certain level of mental disturbance. When it is caused by lack of care and affection, it shows psychotoxic reactions such as asthma, coprophagia, dermatitis, cramps, vomits, coma, hypermotility.

Unsufficient and inadequate family relationship brings forth an emotional deprivation in the child, the same as the deprived child brings in the family circle guilty feelings, superprotection and disguised rejection.

Just as the mentally ill has a function in the family (he concentrates in himself all the problematic of the family and dramatizes it in his illness), the emotionally rejected child dramatizes the lack of affection of the family, the inability to give, the limitation of attachments, and hate rules then in the family circle as the basic feeling.

A clinic documentation including mother and father deprivation, lack of limitations, rejection, etc., depicts the deep implications of the emotional deprivation of childhood deriving, in general, from parents who are also deprived of affection.

C.V.A.

Un documentaire clinique (carence maternelle et paternelle, carence de limitations, refus, etc.) illustre les profondes implications de la carence émotionnelle de l'enfance, en général, de parents qui eux aussi sont privés d'affection.

C.V.A.

CHEBABI, Wilson de Lyra — A criança carentiada do ponto de vista emocional. *R. bras. Est. pedag.*, 57 (126): 255-265, abr./jun. 1972.

O trabalho limita-se ao estudo da carência que resulta das dificuldades na relação da criança com a mãe. Parte dos achados da investigação psicanalítica no tratamento de adultos e de crianças, e também da observação direta. Procura estabelecer com mais clareza o conceito de carência, ligado à privação, e distingue-o da frustração dosada, necessária ao crescimento. Revela então que o que desmorona na criança é o sentimento de esperança, resultante da confiança básica que se conserva, mesmo quando a criança é frustrada, mas mantém uma relação satisfatória com a mãe.

Aponta as características do espírito do nosso tempo, invadido pela Tecnologia em prejuízo da Cultura, que permite ao homem sentir-se enraizado em seu patrimônio humanístico. Interpreta o considerável desenvolvimento das ciências humanas e da Psicanálise como um esforço do nosso tempo para resgatar as fontes criadoras do ser humano.

W.L.C.

CDU 159.942:3 — 053.2

CHEBABI, Wilson de Lyra — A criança carentiada do ponto de vista emocional. *R. bras. Est. pedag.*, 57 (126): 255-265, abr./jun. 1972.

Le sujet de l'article est l'étude de la carence emotionnelle comme résultat des difficultés dans les rapports de l'enfant avec sa mère. L'étude procède des résultats de l'investigation psychanalytique dans le traitement des adultes et des enfants, ainsi que de l'observation directe. L'étude tâche aussi d'établir, avec plus de clarté, le concept de carence lié à la privation, et établi une différence avec la carence dosée, nécessaire au développement de l'enfant. L'étude met alors en évidence que ce qui s'évanouit chez l'enfant c'est le sentiment d'espoir qui est le résultat de la confiance fondamentale qui se maintient, même quand l'enfant est refusé mais conserve un rapport satisfaisant avec la mère.

L'article nous montre les caractéristiques de l'esprit de notre temps envahi par la Technologie au détriment de la Culture qui permet à l'homme de se sentir enraciné dans son patrimoine humain. Il interprète aussi le développe-

CDU 159.942:3 — 053.2

CHEBABI, Wilson de Lyra — A criança carentiada do ponto de vista emocional. *R. bras. Est. pedag.*, 57 (126): 255-265, abr./jun. 1972.

The article deals with emotional deprivation resulting from difficult relationship between mother and child. It proceeds from the findings of psychoanalytical investigation in the treatment of adults and of children, as well as from direct observation. It establishes more clearly the concept of deprivation, linked with privation, and distinguishes it from a moderate frustration necessary to the development of the child. It shows that what collapses in the child is the feeling of hope, resulting from the basic confidence which is kept, even when the child is frustrated but enjoys satisfactory relationship with the mother.

The article points out the characteristics of our times, pervaded by Technology in detriment of Culture which allows man to feel deeply rooted in his humanistic patrimony. It interpretes the considerable development of human sciences and of Psychoanalysis as an effort of our times in striving to rescue the creative sources of the human being.

C.V.A.

ment considérable des sciences humaines, ainsi que de la psychologie en tant qu'effort de notre époque pour recouvrer les sources créatrices de l'homme.

C.V.A.

ASSUNÇÃO, Maria Lúza Teixeira de — Carência afetiva na evolução da personalidade. R. bras. Est. pedag., 57 (126): 266-279, abr./jun. 1972.

A carência afetiva tem profundas implicações na evolução da personalidade. A falta de amor pode atingir o feto, repercutindo no desenvolvimento psicofisiológico. Esse ponto de vista é ilustrado com dados experimentais resultantes da aplicação de técnica projetiva a adolescentes de 14 anos que apresentam, em sua evolução estas características.

M.L.T.A.

CDU 159.942.3:3 — 053.6

ASSUNÇÃO, Maria Lúza Teixeira de — Carência afetiva na evolução da personalidade. R. bras. Est. pedag., 57 (126): 266-279, abr./jun. 1972.

La carence d'affectivité renferme des implications profondes dans l'évolution de la personnalité. L'absence d'affectivité peut atteindre le fœtus et se répercuter dans le développement psychologique. Cet approche est illustré par les résultats d'une technique de projection appliquée à des adolescents de 14 ans qui présentent ces caractéristique dans leur évolution.

C.V.A.

CDU 159.942.3:3 — 053.6

ASSUNÇÃO, Maria Lúza Teixeira de — Carência afetiva na evolução da personalidade. R. bras. Est. pedag., 57 (126): 266-279, abr./jun. 1972.

The deprivation of affect has deep implications in the evolution of personality. The lack of love may affect the fetus and its psychophysiological development.

This approach is illustrated by the results of a projective technique applied to 14 years old adolescents who show such characteristics in their development.

G.A.V.