

REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Im do Heavil
25/5/955

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

VOL. XXII

JULHO-SETEMBRO, 1954

N.º 55

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXII

Julho-Setembro, 1954

N.º 55

SUMÁRIO

| <i>Idéias e debates:</i> | <i>Págs.</i> |
|---|--------------|
| ANÍSIO TEIXEIRA, Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura | 3 |
| ANNETTE ROSENSTIEL, A antropologia educacional: novo método de análise cultural | 23 |
| FRANÇOIS CAMPAN, Os centros pedagógicos regionais | 34 |
| HELENA MOREIRA GUIMARÃES, A primeira escola experimental Bárbara Ottoni | 43 |
| H. MARTIN WILSON, Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas | 52 |
| JEAN GUEHENNO, A escola e a vida em desacôrdo | 64 |
| <i>Documentação:</i> | |
| XVI Conferência Internacional de Instrução Pública | 75 |
| Posse do Ministro Edgard Santos na Pasta da Educação e Cultura | 95 |
| <i>Vida educacional:</i> | |
| A educação brasileira nos meses de abril a junho de 1954 | 104 |
| Informação do país | 129 |
| Informação do estrangeiro | 140 |

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Afonso de E. Taunay*, Causas do ensino e da cultura no São Paulo regencial; *Artur Seixas*, A cidade universitária; *Ofélia Boisson Cardoso*, Maturidade, problemas relacionados à maturidade e o Teste ABC de Lourenço Filho; *Olvio Montenegro*, A função do professor; *Pierre Gilles Weil*, Psicotécnica e Educação; *Riva Bauzer*, Conceituação de personalidade 142

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Decreto n.º 35.856, de 16 de julho de 1954 — *Aprova modificações nos Estatutos da Universidade do Distrito Federal*; Portaria n.º 397, de 11 de junho de 1954 — *Estabelece normas para a equiparação e o reconhecimento de estabelecimentos de ensino comercial*; Portaria n.º 398, de 11 de junho de 1954 — *Aprova o Regimento da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial*; Portaria n.º 478, de 24 de junho de 1954 — *Dispõe sobre o registro dos licenciados por Faculdades de Filosofia para o exercício do magistério no curso secundário*; Portaria n.º 556, de 30 de junho de 1954 — *Estabelece instruções para execução dos exames previstos no art. 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário*; Portaria n.º 318, de 5 de abril de 1954 — *Estabelece normas para os trabalhos de inspeção do ensino secundário supervisionados pelas Inspetorias Seccionais* 188

A PRIMEIRA ESCOLA EXPERIMENTAL BÁRBARA OTTONI (*)

HELENA MOREIRA GUIMARÃES

PRELIMINARES

Em junho de 1932, sob os auspícios da administração Anísio Teixeira, foi fundada a Primeira Escola Experimental do Distrito Federal, que constaria de duas Secções: — a Secção chamada Experimental, que funcionaria na Escola Bárbara Ottoni, e a de tipo comum, funcionando na Escola Benedito Ottoni, que serviria como fator de referência à primeira.

Logo em 1933, foi esta organização alterada, regressando a Escola Benedito Ottoni à sua circunscrição e passando a Bárbara Ottoni a constituir, sòmente ela, a Primeira Escola Experimental.

Sem instalações especiais, ou sequer adaptadas, dispondo de material o mais comum, inclusive o humano, que não havia sofrido nenhuma seleção, lançamo-nos na mais ousada aventura da nossa vida de magistério, apoiada por um grupo de professôras indicadas pela proficiência de D. Arteobella Frederico.

E aqui cabe um voto de louvor aos nossos pequeninos colaboradores, as crianças, a cuja atividade devemos muitas das modificações alcançadas na escola. Desejo frisar aqui que, se me refiro dêsse modo à falta de instalações adequadas ao trabalho que nos incumbia realizar, não é absolutamente com o intuito de valorizar nossa atuação ou desculpar-lhe as falhas, naturalmente numerosas, mas ùnicamente para dar valor às conclusões, favoráveis ou não.

* * *

Estavam as crianças distribuídas em cinco turmas: duas de 1.º ano, duas de 2.º e uma de 3.º. Êstes grupos deveriam ser, e inicialmente foram, constituídos de 30 alunos, no máximo, cifra que tivemos de aumentar nos anos seguintes:

Assim é que, em 1935, por exemplo, era a seguinte a distribuição das crianças, em março:

(*) Resumo e adaptação do trabalho apresentado pela autora quando exercia a função de Diretora da Escola Bárbara Ottoni, ao então Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal.

| | | | |
|---------|---|----|--------|
| 1.º ano | — | 33 | alunos |
| 2.º ano | — | 34 | " |
| 3.º ano | — | 36 | " |
| 4.º ano | — | 40 | " |
| 5.º ano | — | 36 | " |

Os grupos de 4.º e 5.º anos iam sendo constituídos de antigos alunos de 3.º, aos quais se vinham reunir crianças de outras escolas. Eram sempre em número considerável êstes últimos elementos, o que concorria para uma renovação constante das turmas em questão, fato que se observava em menor escala nas outras. Um elemento realmente agradável na nossa escola foi sempre a frequência que se manteve constantemente em altas percentagens.

O critério para agrupamento foi sempre o comum: adiantamento, ressaltados alguns casos que se impuseram à nossa observação.

De início, nenhum teste de inteligência foi aplicado, nenhuma homogeneização tentada.

Recebemos o material em bruto, misturado, tal como existe na vida.

Era com êle que devíamos tentar a experiência.

INICIA-SE O NOSSO TRABALHO

A aspiração mais alta da escola não é decidir o que a juventude deve pensar, mas estimular o educando a que pense por si mesmo (M. Aguayo).

A escola deve ser um ambiente propício à atividade dos alunos, onde seus empreendimentos formam a unidade típica do aprendizado (Kilpatrick).

Criada a escola, desejava a administração nela se aplicasse o "método de projetos".

Para isto, dispúnhamos das crianças e da boa vontade das professoras. O resto, inclusive mobiliário adequado, viria depois. Tínhamos que fazer o nosso ambiente, que construir a nossa vida.

Começamos pelas crianças.

Precisávamos saber, sem sugerir abertamente, qual o gênero de trabalho que elas prefeririam, de fato. Ali deveria haver perfeita espontaneidade, ou nada concluiríamos.

Todos os desejos das crianças dirigiam-se, então, às atividades manuais. Nos primeiros tempos de sua nova vida, nem mesmo sofriam grande influência do meio. E então surgiram os primeiros projetos: *fazer uma horta, construir uma casa, fazer uma mobília, fazer brinquedos.*

Aceitamos a orientação dos interessados; fixada, assim, a escolha, deveríamos passar à realização.

E aí também precisávamos experimentar de verdade. Era necessário ver se as crianças *sentiriam* as dificuldades.

Não nos faltava vontade de intervir logo, dirigindo o trabalho com a nossa experiência.

E sofriamos a natural impaciência do adulto que acha mais fácil *fazer*, ou *ensinar*. E aqui reside, a meu ver, a maior dificuldade em uma escola do tipo da nossa.

Forçoso era, porém, deixar às crianças a oportunidade de organizarem seu trabalho, de organizarem sua vida.

Liberdade tínhamos nós na execução dos programas oficiais, que poderiam ou não ser cumpridos.

Precisávamos ver, mesmo, se, vivendo uma vida natural, guiada quanto possível pelos seus interesses, teriam elas oportunidades de aprender as noções ordinariamente exigidas.

Uma cousa, porém, deve ficar clara: não estávamos desatentas à atividade das crianças, não as abandonávamos aos seus caprichos, permitindo-lhes cometer erros evidentemente inúteis.

Reamente, "só uma falsa atitude do educador é que pode conduzir à organização de escolas cujo centro sejam o capricho, a incerteza, a inconstância e a extravagância infantis, isto é, tudo que na criança define os seus limites e as suas inferioridades", diz o grande mestre Anísio Teixeira.

Procurávamos, porém, não intervir demasiadamente, mesmo porque, no entusiasmo com que iniciavam sua nova vida, difícil seria convencê-las da necessidade de uma organização mais rigorosa do que a que imprimiam naturalmente ao desenvolvimento de seus projetos.

Para que obtivéssemos resultados duradouros, era mister que as crianças percebessem essa necessidade e isto era o que auxiliávamos, levando-as ao constante julgamento de seu trabalho.

Capacidade maior na escolha dos projetos, maior organização e certeza no desenvolvimento do trabalho, aumento de iniciativa, crescente interesse na consecução do fim almejado, eram qualidades que contávamos adquirissem com o correr do tempo. Todas elas fazem, por isso, parte de fichas por nós organizadas e denominadas de "merecimento de aluno" e de "apuração de aproveitamento de grupo".

* * *

Nos anos subsequentes, com a chegada do mobiliário novo enviado pela Secretaria de Educação, voltaram-se as vistas das crianças para a casa onde viviam.

Aspirações mais elevadas apareciam, ao passo que adquiriam a certeza de que podiam desejar. Já então é mais refletida a adoção do projeto. Mais de um, muitas vezes, aparece à escolha da turma. Discutem-se as possibilidades de execução, o valor de cada um e só depois firma-se o que deve ser desenvolvido.

Crianças que, a princípio, se mantinham indiferentes, apenas seguindo a opinião das outras, passam a tomar parte ativa não só nessa escolha, como mesmo nas decisões do grupo, opondo, não raro, sua opinião à que apresentávamos como a melhor. Isto que, a muitos, poderia parecer ousadia ou excesso de liberdade, nos era grato porque trazia ótimas oportunidades educativas.

É que, dêse choque de opiniões, viria, fatalmente, a aprendizagem da tolerância e da transigência, ao lado da firmeza e da tranquilidade na defesa de suas convicções.

Ornamentação da sala de aula, organização e ornamentação da biblioteca, uma banquetta de flores, aparelhamento do refeitório, confecção de um album sobre o Brasil, organização de uma História do Brasil, etc. foram outros tantos projetos que surgiram, uns, como se vê, francamente sugeridos pelo meio, outros como resultado de julgamentos feitos pelas crianças, e pelo desejo de corrigir falhas e deficiências, em todos, porém, predominando sempre a vontade da turma.

Para maior esclarecimento, conseguimos reunir alguns relatórios das professoras.

* * *

Ao lado dos projetos de construção, apareciam, também, nas turmas mais adiantadas, o desejo muito vivo de estudar, de aprender.

Lembro-me bem da preocupação de Ecy (4.º ano — 1933) em conhecer os programas oficiais. Conseguiu certa vez obter um exemplar, da Sra. Superintendente, e, ao passo que colaborava francamente nos trabalhos da turma, isolava-se na Biblioteca, com um pequeno grupo, para estudarem cousas que nêle se encontravam.

As dúvidas eram trazidas para a classe e a professora tinha oportunidade de esclarecê-las, sendo, então, ouvida por todo o grupo que, voluntariamente, seguia as explicações, muito lucrando com isto.

* * *

Um projeto grande, complexo, acarreta sempre, no seu desenvolvimento, uma série de projetos pequenos, subsidiários, intimamente associados aos centrais. E, muitas vezes, aparecem mesmo, no decorrer do trabalho, outros, sem uma ligação aparente.

Daí, a questão debatida em uma das reuniões de professoras: é possível adotar mais de um projeto na mesma turma?

Apresentava a dúvida a professora Sylvania Lopes Leal, em cujo grupo, onde se firmara o projeto "ornamentação da sala de aula", esboçava-se o desejo de estudar a história do Brasil.

Discutido o assunto, concluímos que "possível é e às vezes até conveniente desde que o professor não perca de vista a organização do trabalho".

A criança, diz Fernando Sains, é tão ativa que peca por empreendedora. Muitas vezes, porém, não sente necessidade de terminar o que começa e aqui aparece a ação da escola: conseguir que o empreendido chegue a seu fim e chegue com organização e êxito.

Provavam-nos isto muitas crianças que constantemente desejavam mas que não tinham bastante firmeza quando se tratava de executar.

Daí, então, a nossa preocupação de levá-las mais acentuadamente à

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Logo que se firmavam os projetos nas turmas passamos à pedir às crianças que organizassem um plano de trabalho, para que todos pudessem conhecer as necessidades reais do grupo e, assim sendo, auxiliar com maior eficiência na obtenção do material.

Algumas turmas, então, foram mais longe e organizaram verdadeiros orçamentos, entrando, somente depois, na fase da realização.

Era um ensaio de organização de trabalho pelas crianças e, por isso, não podia ser uma cousa perfeita, daí o fato de algumas turmas apresentarem planos muito gerais.

Mas era um meio de tornar bem claros, bem visíveis os objetivos, isto é, de fixar o *fim em vista*. Projetado o trabalho, passariam a examinar os meios a empregar para sua realização, isto é, a verificar como poderiam alcançar aquêle fim.

E aí surgiam os problemas, as questões a resolver, as dificuldades a vencer, o cotejo de sugestões mais ou menos adequadas, para, finalmente, a transposição dos obstáculos encontrados e coroamento da obra, com o conseqüente julgamento do trabalho realizado.

Dêse modo, as crianças, umas mais que outras, porém tôdas, sabiam o que queriam, sabiam com que fim trabalhavam, para onde caminhavam e sabiam que cada qual valia alguma cousa dentro do grupo; sua vida se tornava, assim, grandemente impregnada de significação. Todo o trabalho era, além disso, acompa-

nhado de relatórios individuais ou coletivos, orais ou escritos, cuja função era justamente colocar todo o grupo a par do que se ia fazendo e conseguindo, dando-lhes a certeza de que todos eram e deviam ser cooperadores num empreendimento comum.

A QUESTÃO DOS PROGRAMAS

O professor faz parte integrante da turma e, como tal, trabalha seguindo a marcha natural que o desenvolvimento dos planos impõe à atividade da criança. Como mais experimentado, porém, está a cavaleiro da situação e sabe para onde se dirige.

Ele sabe que a escola não deve visar *somente* a aquisição de certas práticas formais, de certas técnicas escolares, ele sabe que a escola tem *também* como objetivo a educação; que na escola não se deve ter *somente* em vista ensinar estas técnicas mais tarde transportadas para a vida, mas que a escola deve *também* proporcionar a oportunidade de aprender.

E sabe que, para corresponder a estes altos objetivos, a escola tem que contar muito com a criança, com seus desejos, com seus interesses, enfim.

Deveria então a matéria de ensino ser constituída unicamente do que fôsse indicado pelo interesse imediato do educando, e o programa se comporia dia a dia, de acôrdo com a solicitação das crianças?

Isto querer dizer: não haveria programa previamente elaborado, só a criança deveria determinar a quantidade e a qualidade do que deveria ser ensinado?

No início da nossa vida, procuramos, com a maior sinceridade, dirigir a nossa observação nesse sentido; procuramos despreocupar-nos dos programas oficialmente elaborados, ou de quaisquer outros, aceitando a indicação da atividade interessada das crianças.

Era esta, porém, uma atitude experimental e, assim sendo, não podíamos perder de vista os inconvenientes que, ao lado das muitas vantagens, poderia trazer o ensino puramente ocasional.

Por outro lado, nossas professoras não eram daquelas para as quais constituísse grande perigo a adoção de qualquer plano de trabalho.

Surgiu então, e de uma necessidade real, o que denominamos *programa provável*.

Foi D. Sylvia Lopes Leal quem, ainda aí, se encontrou primeiro na contingência de organizar, por escrito, um plano que pudesse, tanto quanto possível, orientar no trabalho a estagiária que a devia substituir.

De acôrdo, então, com o projeto escolhido, pela turma, registrou a série de problemas de cuja solução *provavelmente* dependeria sua completa realização e a série de atividades que *também provavelmente* teriam de decorrer dessa solução.

À proporção que as crianças fôsem vencendo as dificuldades, resolvendo aquelas questões, a professora as iria anotando, assim como as noções que pudessem ir sendo ministradas.

Se, no suceder de atividades, outros problemas se apresentassem, necessários à realização do projeto ou a ela associados pelo desejo das crianças, estes seriam adicionados ao plano organizado, deixando-se de sublinhar aqueles que não se tivessem apresentado.

Era, portanto, um plano provável, provisório, flexível, modificado de acôrdo com as necessidades. E, assim, nem teríamos o programa rígido, organizado para a criança cumprir, nem haveria *ausência absoluta de diretrizes para o professor*.

Mais tarde foi generalizado este uso, continuando, porém, o assunto a merecer apurada observação.

Tentamos em seguida baixar a maior requinte organizando, com as próprias crianças, a série de problemas a resolver o que as levaria à compreensão, cada vez maior, de que cada passo dado na realização do seu trabalho era resultado de um anterior e facilitaria o passo seguinte.

No fim de cada ano costumávamos, então, fazer o resumo do trabalho da turma, do qual constavam tôdas as questões realmente abordadas, assim como as atividades delas decorrentes.

Esta, sim, representava a matéria dominada pelo grupo. Costumávamos, então, fazer o confronto entre esta matéria e os programas oficiais e tivemos oportunidade de verificar que, em média, ficavam estes últimos cobertos, com pequenas deficiências em alguns pontos, mas, de um modo geral, superados. E a prova estava em que, submetidas as crianças aos "tests" de promoção fornecidos pela Secretaria de Educação a todo o Distrito Federal, as nossas percentagens foram sempre muito satisfatórias, ressaltados alguns casos comuns a todo meio escolar. Além disso, perdido para nós o precioso elemento de controle representado pela Escola Benedito Ottoni, procurámos, neste setor, estabelecer comparação com os resultados obtidos na Escola Manoel Bonfim, onde sob a direção da professora Maria Madalena Sanmartino Carregal, se experimentava o "Plano Dalton". E, desse estudo, cada vez mais nos vinha a convicção de que nossas crianças não estavam sendo prejudicadas mesmo que só fôsse visado este aspecto do problema.

Tanto no programa provável como neste resumo, as matérias de estudo apareciam discriminadas, por uma necessidade de organização, mas a aprendizagem decorreu sempre de uma

situação real de vida. O projeto implica, realmente, a globalização de ensino. Não há, aí, matérias a estudar, diz Lourenço Filho, há um problema real de vida que deve ser resolvido, com aplicação de todas as técnicas escolares.

E tanto isto é verdade que, na nossa escola, onde os projetos constituíam a unidade típica da aprendizagem, as três professoras especiais que tínhamos sentiam, para poderem trabalhar eficientemente, que se deviam guiar pelo interesse dos grupos e satisfazer as suas solicitações.

Assim deveria fazer a professora de música, assim procurou fazer, dentro do possível, D. Dora Azevedo, nas suas aulas de recreação e dêsse modo sempre procedeu D. Maria Mesquita que, numa feliz compreensão do problema, procurou desdobrar sua atividade atendendo não só à Superintendência de Desenho e Artes Aplicadas, como às necessidades vitais das turmas, orientando-as e auxiliando-as, nas suas aspirações.

CONQUISTA DA AUTONOMIA

O ensino pelo método de projetos exige, também, como consequência, a liberdade da criança.

O trabalho, realmente, não pode ser de cada aluno, para si mesmo, mas sim da classe.

As experiências pessoais são trazidas sempre em benefício do grupo. Há aí o indispensável dar e receber em uma participação íntima em empreendimentos comuns. Todas as questões são resolvidas coletivamente e do ponto de vista da coletividade, o que não exclui, de nenhum modo, a afirmação dos valores pessoais.

E, para que tudo isto se possa fazer, é preciso que a criança tenha liberdade.

Mas como conseguir a liberdade dentro da disciplina? Simplesmente conseguindo a cooperação da criança e isto só é possível dando-lhe oportunidade para praticá-la, provocando e fomentando, mesmo, sua participação na solução dos problemas da comunidade, recorrendo muito à compreensão, ao raciocínio, à convicção, facilitando-lhe uma vida natural, cujos fins sejam compreendidos.

Usando constantemente de julgamentos e inquéritos, explicando-lhes o *porque* de certas atitudes, permitindo a discussão livre de opiniões, enfim, reduzindo aos seus justos limites a autoridade externa, que deve estar principalmente representada pelas exigências do meio, e da vida em comum, procurávamos levar as crianças ao gozo da liberdade disciplinada, de uma direção plena de sentido, para sua futura integração no verdadeiro conceito de

homem educado, que é aquêle que "sabe ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e realizar com tenacidade".

É êste, na verdade, trabalho lento, depende de muita dedicação e de constante vigilância do professor para consigo mesmo, entretanto, os resultados que obtivemos nos animaram a perseverar.

Com verdadeira satisfação notávamos que nossas crianças correspondiam, em muitos pontos, às nossas aspirações. Adquiriram muitas delas, uma capacidade de organização e de controle bem acentuada e, ainda mais, sentiam a necessidade dessa organização, reconheciam a vantagem da ordem e da disciplina, eram sociáveis, ativas, empreendedoras e realizadoras. Poucas eram as que resistiam à influência da escola e do método, mas sempre por motivos presos a circunstâncias de momento ou a razões remotas como saúde e meio familiar.

CONCLUSÃO

Durou pouco mais de 4 anos o nosso trabalho na 1a. Escola Experimental.

Foi curto o espaço de tempo para conclusões definitivas e longe estamos de poder dizer que o nosso trabalho tenha sido perfeito. Muita coisa ficou ainda por fazer, muita coisa ainda a experimentar, muita também que verificar.

Entretanto, pelo que pudemos observar, poderemos dizer que:

- 1.º — Julgamos ideal o método aplicado na escola. É natural, é racional, é humano, enfim;
- 2.º — Uma aplicação ampla do método, com perfeita realização, depende muito de instalações amplas e adequadas que facilitem a natural expansão das atividades infantis;
- 3.º — Essa aplicação perfeita, porém, depende principalmente do *mestre*; aqui, mais do que em qualquer outro método, a escola é o mestre que, quanto mais se anula, mais se torna indispensável;
- 4.º — Para uma realização mais eficiente e satisfatória são necessárias classes pequenas; os grupos numerosos dificultam o trabalho do professor visto que, o que se pretende, é educar, é permitir ao aluno a plena expansão de sua personalidade, promovendo e dirigindo o harmonioso desenvolvimento de todas as suas qualidades.

professor Maurício de Medeiros, foram elaborados quatro anteprojetos do primeiro dos aludidos Institutos, os quais vêm servindo, depois de criticados, para os estudos de mais um outro ainda não concluído.

Faculdades de Medicina e de Odontologia

Para o início dos trabalhos de planejamento destas Faculdades, procede o Escritório Técnico, sob a supervisão do professor Augusto Brandão Filho, a uma consulta sistemática aos respectivos catedráticos. Logo que fiquem concluídos os respectivos organogramas funcionais, os projetos arquitetônicos poderão ser estudados e desenvolvidos.

* * *

Os trabalhos que vêm sendo realizados na Ilha Universitária estão sob a chefia do engenheiro Luiz Hildebrando de Barros Horta Barbosa que tem a assisti-lo os Srs. Rubens Moreira Tôrres e Liberato Soares Pinto, além de uma grande e selecionada equipe que inclui arquitetos, desenhistas, etc. — ARTUR SEIXAS — (*Revista do Serviço Público, Rio*).

MATURIDADE, PROBLEMAS RELACIONADOS À MATURIDADE E O TESTE ABC DE LOURENÇO FILHO

Primeira Conferência

Antes de entrarmos, propriamente no assunto destas duas conferências, queremos situar um problema que se apresenta logo aos educadores

(*) Conferências realizadas no Curso de "Problemas de Aplicação do Teste ABC", nos dias 17 e 25 de setembro de 1953.

responsáveis e ciosos de sua consciência profissional; é um problema de valor, que pode ser enunciado nos termos seguintes: será, na verdade, a maturidade importante, quando se considera a educação do ponto de vista da filosofia democrática?

Estudemos a situação real, tal como se apresenta em nossas escolas primárias, sobretudo nas públicas, para onde converge a grande massa de nível econômico inferior; passemos depois à análise das conseqüências, em sua projeção na vida do homem que derivou da massa escolar.

Ao nascer, passando de um mundo preparado para a evolução na vida intra-uterina, ao mundo exterior, onde o ser deverá realizar movimentos no sentido de adaptar-se, produz-se o primeiro desequilíbrio significativo em sua evolução que é, então, de natureza predominantemente neuro-vegetativa; ao fim dos 6 meses, em vista das experiências realizadas, dos mecanismos de defesa desenvolvidos e da assistência do adulto, consegue, normalmente, equilibrar-se, tomando com o ambiente um contato direto o que lhe permitirá a aquisição de certos comportamentos, dos quais o mais importante, do ponto de vista social, é a linguagem. Novo desequilíbrio produz-se quando, nas imediações de 12 meses, coordena os movimentos que lhe permitirão deslocar-se no espaço; já então, o mundo se apresenta a seu campo limitado, com interesses diferentes. Leva mais tempo a equilibrar-se, mas o consegue, para que novo desequilíbrio sobrevenha.

Assim, vencendo dificuldades antepostas pelo próprio meio, vai a criança evoluindo e se relacionando, não apenas aos seres que a rodeiam,

mas ao tipo de cultura em que o mesmo vivem, submetendo-se a normas de moral que são aceitas e transmitidas, naquele tempo e naquele lugar. Nas proximidades dos 7 anos (idade que se tem considerado boa para iniciar a aprendizagem da leitura e escrita, porque uma significativa maioria ao atingi-la está realmente em condições de aprender essas técnicas), fase a que alguns autores têm denominado *primeira adolescência*, novo desequilíbrio sobrevém: há modificações anátomo-fisiológicas que, por sua vez, são acompanhadas de mudanças no comportamento social; há como que um desejo de *autoafirmação do eu*, desejo que, na adolescência, virá assumir um aspecto mais intensivo; até então, a criança vivia no lar, ligada à constelação familiar por laços de sangue e de afeto e, ainda mesmo quando frequentou um jardim de infância, ou escola maternal, o tipo de orientação na educação pré-escolar leva à transferência natural das condições da família para as do estabelecimento; não há propriamente neste a forma sistemática, nem a disciplina se faz sentir tão nitidamente; a criança é levada à aquisição dos hábitos de rotina e a uma socialização crescente que acompanha de muito perto seu desenvolvimento natural; o grupo infantil não tem ainda para ela a significação que terá mais tarde na escola primária e a "fase mágica" ajuda-a a vencer as dificuldades, a resolver os problemas mais difíceis que a realidade lhe propõe. Ingressando na escola primária, num momento de desequilíbrio, afetivo-emocional sobretudo, ela se encontra em posição diferente, muitas vezes mesmo oposta àquela que mantivera no seio da fa-

mília até então. Mesmo quando há irmãos, o grupo por eles constituído não pode ser identificado ao que se forma com a turma; os irmãos estão ligados por elos afetivos e pelo sangue; não estão no mesmo nível de desenvolvimento (e não ser em casos excepcionais de gêmeos); apresentam interesses diferentes e mantêm posições muito diversas no grupo familiar, em relação aos pais, principalmente. Na turma, o grupo é formado de indivíduos do mesmo nível de evolução, com interesses idênticos, indivíduos que têm os mesmos direitos e deveres e que devem ser tratados da mesma forma.

Quando não há irmãos, isto é, se trata de um filho único, ou quando a criança, por qualquer motivo, goza de situação excepcional no seio da família (caçula, filho superprotegido, fixado à mãe etc.), o choque, ao passar para a escola, se torna maior, mais traumatizante, a adaptação ao grupo infantil mais difícil.

Além disso, há a considerar o *meio social* de origem; nos últimos 20 anos, aproximadamente, tem havido uma seleção dos elementos que procuram a escola pública primária; o fato pode ser atribuído a várias causas; entre outras, ao aumento crescente da população infantil em idade escolar e à falta de vagas em nossos estabelecimentos municipais de ensino primário; isso determinou a abertura de escolas particulares por todo o Distrito Federal, havendo-as de vários tipos: excelentes, boas, sofríveis e péssimas e também de vários preços (os quais não estão sempre em relação ao valor da educação ministrada). Assim, procuram as escolas públicas aqueles que não podem pagar, de forma alguma, a

mesmo processo de ensino, o conseqüente, coloca a criança em posição toda especial, torna-a diferente do grupo, porque a situa num plano inferior. Sensibilizada para reagir negativamente ao meio, em vista da fase em que se encontra e da mudança de ambiente, por vezes muito chocante, a marca perturbadora permanece na efetividade com seu colorido emocional desagradável. Não importa tanto a situação atual, isto é, o comportamento anti-social, ou associal, desenvolvido pelo aluno; o que mais vale, porém, é sua repercussão, são as conseqüências do mesmo, no tempo, na formação da personalidade.

Freud, que inegavelmente abriu à compreensão do ser humano um horizonte mais amplo e explicou, em termos de causalidade, as atitudes até então incompreensíveis, apontou o valor da história individual, mostrando que os fatos desagradáveis, os fracassos e frustrações, não se eliminam, mas permanecem no mundo inconsciente, agindo, no entanto, sobre a vida consciente e determinando situações anômalas que, de outra forma, seriam sempre um enigma. O fracasso no primeiro contato com a escola deixa uma impressão que não se apaga, tanto mais intensa quando ocorre numa fase em que a criança se esforça por afirmar o *eu*, por impor-se ao grupo como pessoa que dele se destaca.

Evidentemente as reações em cada caso são diferentes, pois que dependem, não tanto do estímulo que as condiciona, mas principalmente do tipo de personalidade em causa, da sua constituição básica, da qual faz parte o temperamento; assim, um pequenino introvertido, com suas dificuldades naturais para a exteriori-

zação de sentimentos, reagirá de uma forma; outro, com elevado potencial hétero-agressivo, mais facilmente exteriorizável, reagirá de forma diferente, hostilizando o meio, desenvolvendo mecanismos de oposição.

Não se pode prever a conduta que tais crianças apresentarão, diante da família e do ambiente escolar, porque na determinação da mesma ainda pesam as experiências afetivas, as vivências passadas; um fato, no entanto, é verdadeiro: *reagindo, sempre de forma negativa, criando dificuldades nos meios em que se encontram*. Se é impossível prever o tipo de comportamento que determinada criança, vítima do fracasso escolar, assumirá ainda na escola, mais complexo se torna o estudo da evolução de sua personalidade, no sentido de prever o tipo de *homem* que ela produzirá. Um amplo inquérito nesse sentido ainda não foi realizado (se o foi, não temos conhecimento dele); no entanto, não seria impossível, bastaria que uma equipe suficientemente treinada na técnica da pesquisa científica, coligisse os dados relativos à vida escolar de desajustados de toda a ordem (transviados, delinquentes, neuróticos etc.), de uma parte e, de outra, os relativos à vida escolar dos que obtiveram sucesso, a fim de estabelecer a comparação e chegar a conclusões.

O que a experiência nos mostra, porém, é que a *criança reprovada* ao fim de seu primeiro ano na escola (e note-se que a cifra dos que se acham neste caso é elevadíssima no Distrito Federal), assume, como *repetente* (nos casos em que volta à turma, pois que, em muitos, desiste), um comportamento excepcional, opondo-se a toda a disciplina, ou se tor-

nando indiferente a qualquer estímulo. Há professores com uma singular habilidade para recuperar esses elementos; conhecemos, aqui mesmo no Distrito Federal, alguns desses técnicos que conseguem verdadeiros milagres, pois que fazem voltar o interesse perdido e despertam no repetente o entusiasmo; eles, porém, são em número muito reduzido e seu trabalho se transforma num verdadeiro apostolado, porque não se trata só de uma atitude científica de pesquisa (busca das causas responsáveis pelo fracasso) e nem mesmo, apenas, da aplicação de métodos e processos indicados para cada caso; trata-se, sobretudo, de apagar uma impressão desagradável, de produzir um "descondicionamento", o que é tarefa difícil, como é sempre a de consertar, tratar, curar; mais simples é evitar, é assumir uma atitude de prevenção, de profilaxia.

Assinalamos, assim, a importância que tem o fracasso inicial, não só na vida afetiva da criança, como na do homem que dela se formará; falta-nos, agora, para que possamos analisar completamente o problema que propusemos, no começo desta conferência, focalizar os dois aspectos seguintes:

a) será importante, dentro da filosofia democrática, determo-nos nesses elementos que "não aprendem"?

b) terá a maturidade interferência significativa no fracasso inicial?

Vejamos o primeiro que, dada sua complexidade, não caberia nos âmbitos desta conferência, se pretendêssemos analisá-lo de maneira mais completa; a uma análise superficial, porém, considerando-o do ponto de

vista quantitativo primeiro e qualitativo depois, ele se apresenta da forma seguinte: ainda que se tratasse de um só indivíduo, o problema teria importância, pois que a filosofia democrática valoriza sobretudo a dignidade humana, esteja ela onde estiver, seja qual for a condição do homem em aprêço; é o fato de ser homem que lhe confere a dignidade que deve ser colocada acima de tudo e de todo e qualquer preconceito de raça, religião ou credo político que, acaso, possa existir. No entanto, não se trata de um só indivíduo, nem de um número insignificante de indivíduos, mas de uma grande massa, como o provam as estatísticas; ora, no Brasil, país com mais de oito milhões e meio de quilômetros quadrados, mal povoado (população relativa baixa e mal distribuída, aglomerada nas capitais), a valorização do homem é fato de real interesse para todo aquele que pensa e, notadamente, para o educador, dada sua responsabilidade na orientação educacional das gerações. Um ser humano que se perde é um braço produtivo que se extravía, é um cérebro a menos num país em que são raros os "homens conscientes". Isto, encarando a questão do ponto de vista quantitativo. Se ela for olhada do ponto de vista qualitativo, apresentará um outro aspecto, não menos importante que o anterior: a escola é a grande socializadora, na comunidade; aberta a todos, prepara o homem para a democracia, leva-o à aquisição de normas, de princípios de moral por meio de atitudes dignas, que se tornam habituais em suas relações com o grupo; tendo a criança sob sua influência na fase de maior plasticidade mental, coadjuvada pela família, fir-

ma as grandes linhas do caráter e, através de observação cuidadosa, destaca em cada indivíduo, capacidades, habilidades que, mais tarde, pesarão na escolha acertada de seu trabalho (orientação profissional seguindo-se à pré-vocacional); assim, concorre para formar o cidadão cômico de seus deveres, integrado em sua profissão, portanto feliz. Da escola primária depende, em elevada percentagem, a qualidade de cidadão lançado à sociedade; isso destaca vivamente a significação social de sua influência sobre a criança que nela busca conhecimentos e normas de comportamento em grupo. A responsabilidade da escola é, portanto, enorme e a ela compete, não somente conduzir os que seguem sem maiores dificuldades, como envidar todos os esforços, para vencer os entraves que impedem a marcha dos que se deixam ficar para trás.

Quanto ao segundo aspecto do problema, isto é, o valor da *maturidade* na determinação da eficiência da aprendizagem de leitura e escrita e, conseqüentemente, em seu aspecto negativo, como fator interferente no fracasso, lançamos mão dos resultados obtidos na última pesquisa feita no Rio de Janeiro, no ano próximo passado, quando coordenamos as atividades de um grupo de técnicos de educação e de professores com funções de técnicos, no sentido de fazer o levantamento dos alunos da primeira série primária que, mesmo tendo freqüência regular à escola (80% e mais), apresentavam rendimento nulo, ou quase nulo, no trabalho escolar. Os resultados dessa pesquisa constam de um relatório entregue ao Departamento de Educação Primária, que a determinou. A

pesquisa abrangeu quase todos os distritos escolares (excetuaram-se o 4.º, o 12.º e o 14.º, o que equivale dizer que o material foi coligido em 13 distritos e no Setor Rural); a primeira coleta foi feita por meio de uma ficha, proposta ao professor, na qual se focalizava, especialmente o problema apresentado pelo aluno, tal como o via o professor que, para preencher a ficha, fundamentou-se em suas observações, ressaltando o "comportamento mais freqüente da criança"; de outra parte, pediu-se-lhe que assinalasse a causa, ou causas, que lhe pareciam responsáveis pelo fracasso, ou comportamento excepcional.

O material coligido desta forma permitiu-nos, desde logo, tomar dois pontos de vista: o primeiro, relativo ao professor, quanto à maneira pela qual ele vê a situação da criança-problema, o que nos facultou um conhecimento, impreciso embora, do ambiente em que a mesma se encontra e da influência a que está submetida; o segundo, quanto às reações mais constantes do aluno em seu desajustamento ao grupo.

Coligimos também material resultante de exames: teste ABC e de Dearborn (é este último uma prova de inteligência, coletiva, que, sendo de natureza gráfica, permite verificar se a criança já atingiu um certo nível de coordenação — visual e auditivo-motora, possibilitando assim o confronto com os resultados do teste A B C); quanto ao primeiro, isto é, ao teste ABC, que não foi aplicado pela equipe com que realizávamos a pesquisa, só o utilizamos como termo de comparação com os resultados do segundo e as informações prestadas pelo professor.

O levantamento, feito nessas condições, incluiu 1379 crianças (deixamos de lado 682 que apresentavam freqüência irregular); aproximadamente 25% desses elementos reagiam como *imaturas* ao ensino de leitura e escrita, ou apresentavam deficiências diretamente relacionadas à maturidade; 33% apresentavam problemas de ordem psico-afetiva; tratava-se de crianças que não se conseguem adaptar ao grupo, reagindo por um comportamento anormal (hétero-agressividade descontrolada, apatia, inibição, medo, instabilidade emocional etc.); 11.50% comportavam-se *como se fossem débeis mentais*; é interessante assinalar, no entanto, que submetidas ao teste de inteligência, a faixa de maior freqüência situou-se entre os valores 0.85 e 0.90, como Quocientes Intelectuais, o que, segundo a tabela do Instituto de Waverley, não permite afirmar a debilidade mental, considerada só quando o Q I se mostra inferior a 0.70; assim, é justo considerar que outros fatores teriam influído na determinação do comportamento desses alunos, que não necessariamente só a inteligência, mas causas outras, perturbando os processos de elaboração mental, causas essas que podem ainda estar relacionadas à maturidade.

Foram essas as maiores percentagens obtidas e o problema da maturidade ressalta, nelas, de forma bastante significativa.

Considerando, portanto, a educação dentro da filosofia democrática, a pesquisa da maturidade necessária à aprendizagem inicial da leitura e escrita assume capital importância.

Há assim, um problema real que deve ser levado em conta, além do mais como medida de economia de tempo, de material e de energia.

Passamos, agora, a alguns comentários, a respeito do teste, organizado pelo professor Lourenço Filho e de larga repercussão nos meios educacionais, não só brasileiros, mas no estrangeiro também (o Manual do prof. Lourenço Filho, últimamente revisto, encontra-se em sua 4.ª edição). Apesar da difusão que tem tido esse teste que se destina a "apreciar o nível de maturidade indispensável à aprendizagem da leitura e escrita", acreditamos que a maior parte dos que o conhecem não utilizaram, ainda, todas as possibilidades que oferece, não só como instrumento de apreciação da maturidade, mas também como meio de conhecer a personalidade infantil por outros aspectos, que não só os relacionados àquela capacidade, decorrente de uma evolução natural, de modificações orgânicas e funcionais, fato este muito bem focalizado em suas minúcias no manual do autor.

A um examinador convenientemente preparado, com experiência no trato de crianças em idade pré-escolar e escolar primária, os primeiros contatos com o examinando, a quem vai aplicar o teste, fornecem-lhe logo de início uma série de informações preciosas e utilíssimas ao professor que irá conduzir a criança em sua aprendizagem. Os tipos emotivos (e com redobrada razão os hiperemotivos), os instáveis emocionais, os impulsivos, os esquisóides, os egocêntricos (de baixo índice de socialização), bem como os apáticos e os retardados mentais, logo se revelam, ou melhor, fornecem uma primeira indicação para exames futuros mais detidos, porque há casos em que o *propositus* poderá dar uma primeira impressão de atraso mental, por exem-

pio, e não ser um retardado essencialmente.

Quando nos referimos ao "primeiro contato" não pretendemos significar a aplicação imediata da prova, pois que, para que a mesma seja válida em seus resultados é necessário que o examinando esteja à vontade, confiante no examinador, já um tanto familiarizado, portanto, com o mesmo; crianças com baixo índice de socialização, inibidas, emotivas, com dificuldades de se adaptarem aos grupos, requerem um período de adaptação, não só ao ambiente em que o teste se realizará, o que inclui a figura do examinador, mas também aos instrumentos empregados: lápis, papel, tesoura; alguns pequenos já vêm treinados no uso desses instrumentos, já freqüentaram o jardim de infância; outros (como muitos que encontramos em zonas mais distantes) nunca lidaram com os mesmos, o que torna a situação diferente, quanto a uns e outros.

Em 1945, na chefia do Serviço de Ortofrenia e Psicologia, tínhamos proposto que o teste não fosse aplicado antes que a criança tivesse freqüentado, por um mês, o ambiente escolar, relacionando-se com a professora incumbida da aplicação. De qualquer forma, um contato prévio é imprescindível; na fase desse contato, as observações sobre o comportamento geral da criança devem ser registradas, pois que elas levarão a um conhecimento melhor da mesma e permitirão ao examinador assumir a atitude adequada a cada caso.

Durante a aplicação da prova, ao lado das reações aos estímulos propostos pela mesma, surgem outras relativas ao comportamento geral do examinando, as quais de-

vem ser cuidadosamente registradas; quando aplicamos o teste ABC, temos especial cuidado em cronometrar o "tempo de reação", isto é, o tempo decorrido entre a apresentação do estímulo e a resposta; é um dado que, ao lado de outros, assume uma singular importância na compreensão de certos fracassos; o professor André Ombredane, quando se tratava de julgar resultados de testes, chamava constantemente a atenção de seus alunos para a "análise dos erros", não só quantitativamente (número de erros), mas também qualitativamente (qualidade dos erros), pois que se pode produzir o mesmo número de erros, com determinantes muito diferentes. O tempo de reação, além de indicar os tipos taquipsíquicos e bradipsíquicos (reações rápidas e lentas), diferenciando-os logo e levando a observações posteriores sobre impulsividade, epileptoidia etc., permite apreciar, em sua variação, quando muito acentuada, o grau de incoerência intrapsíquica, o que denuncia, na maior parte dos casos, uma situação conflitiva. A criança em choque com o ambiente, não se sentindo segura, temendo o meio que a cerca, pode errar, não porque não seja capaz de fazer o que se lhe pede, mas porque seu estado afetivo, no momento, não o permite, o que torna a situação muito diferente, quando se considera o "nível de maturidade".

Ilustrando esta afirmativa, temos em nossos protocolos o caso de uma menina de 7 anos e meio de idade cronológica que, tendo sido submetida ao teste ABC por uma examinadora um tanto rígida e dogmática, sem experiência com crianças menores, obteve, como resultado final,

uma contagem de 6 pontos, o que a colocaria no grupo dos imaturos. Como estávamos empenhadas em organizar "grupos especiais" e a criança nos tivesse sido indicada como "muito calada, não gostando de brincar com os companheiros, parecendo medrosa", fomos levadas a examiná-la, sob vários aspectos e, dentre outros, quanto à maturidade necessária à aprendizagem de leitura e escrita. A prova se realizou 45 dias depois da primeira; uma grande diferença, no entanto, havia na situação em que esta e aquela se efetuaram; no segundo exame, havíamos conseguido conquistar a confiança da menina (os primeiros contatos foram estabelecidos por meio do Jogo com Bonecos, de Madeleine Rambert); neste, obteve ela 13 pontos, o que a classificava no grupo de crianças com maturidade.

Que interferira, falseando os resultados na primeira prova? A criança perdera a mãe ao nascer e o pai casara em segundas núpcias com uma pessoa inexperiente, um tanto fria e auto-suficiente, a qual não soubera dar a assistência devida à pequenina, que era emotiva, angustiada, apresentando medos sem causa aparente; havia, ainda, um irmãozinho a quem a madrasta dedicava toda a atenção, o que tornava mais chocante a maneira fria de tratar a pequena; por mais de uma vez, fora punida porque, tomando conta do pequeno, o deixara cair, machucando-se; era, assim, uma criança afetivamente perturbada, receosa ante um mundo que lhe parecia agressivo e hostil. Encontrando-se diante de uma examinadora que apresentava traços comuns com a madrasta, a transferência se fizera e ela se per-

turbara, sendo incapaz de reagir adequadamente às ordens recebidas, pois que, como veio a contar mais tarde, "tivera medo da professora". Agravando a situação, o fato de ser ameaçada constantemente com a escola. "Na escola é que vais aprender!... Lá é que te ensinarão! A professora te ensinará a ser boa... etc." expressões usadas comumente quer pelo pai, quer pela madrasta que, quando o marido chegava do trabalho, tinha sempre queixas a fazer-lhe da filha.

Como este, inúmeros casos poderiam ser aqui relatados, confirmando o fato de que o ser humano, reagindo como um todo funcional aos estímulos do meio, de suas reações participam, necessariamente, não só a inteligência, a maturidade, mas as vivências, o tipo de afetividade, os sentimentos conscientes ou inconscientes; a menor e mais simples de nossas atitudes vem carregada de todo um colorido emocional, é uma expressão profunda do nosso eu (teoria psicomotora da consciência); a forma de fazer um traço com o lápis ainda mesmo quando esse traço parece insignificante e é feito sob uma certa orientação, vem impregnada de um cunho todo pessoal, que leva o observador a distinguir o tipo tímido, inseguro, receoso, com baixo potencial hétero-agressivo, daquele outro dominador, seguro de si mesmo, com elevado potencial hétero-agressivo; da mesma forma, pode apontar o instável emocional, o extrovertido e o introvertido; a grafologia científica, bem como certos testes (dentre outros o *Miocinético* de Mira Y Lopez) se baseiam nessa concepção do homem como unidade funcional, concepção que está dentro dos princí-

pios da psicologia fisiológica moderna.

A experiência de cada dia com os seres humanos nos mostra a impossibilidade de fragmentá-los, de dividi-los em partes linearmente separadas, de modo a ter diante dos olhos dos pesquisadores, ora uma inteligência, ora um temperamento, ora uma afetividade; o problema é mais complexo, porque não só interdependem os diferentes aspectos da personalidade, em dado momento em que seja observada, como está ela também em relação estreita com seu passado: a memória a prende a esse passado, na forma consciente e ainda mantém os elos no dinamismo inconsciente que, como o revelou Freud, se pode tornar consciente: o fato de que o neurônio, ou célula nervosa não se reproduza, leva à compreensão do problema em termos de fisiologia.

O ser humano, no entanto, ainda é mais dependente do que se pode julgar pelos fatos assinalados; ele se integra no grupo social, faz parte do mesmo e, sem ele não pode ser compreendido; traz consigo, impressas em sua personalidade, normas de vida, regras de moral, preconceitos de toda a ordem, refletindo nêles, o meio em que evoluiu, em que tem vivido.

O teste ABC é um instrumento que, estabelecendo contato entre examinando e examinador, permite a este último pôr em relêvo alguns aspectos daquele, aspectos estes que são importantes quando se pretende levá-lo à aquisição de determinadas técnicas, neste caso, as da leitura e escrita; mas, quer no momento de agir para aplicar a prova, quer no de julgar-lhe os resultados, não pode o pesquisador afastar de seu pensa-

mento o fato de que, embora valorizando mais determinados aspectos de uma personalidade, ele a está apreciando em seu conjunto, no todo; sua atitude reflete-se nessa personalidade infantil, de maneira mais ou menos intensiva, negativa ou positiva, e os resultados virão atingidos pelo clima emocional em que o exame se desenvolveu.

Há examinadores (e aqui nos referimos especialmente a mulheres, pois que acreditamos serem elas as educadoras naturais da infância, e nisto consiste sua verdadeira superioridade — na sua forma maternal de ser) que têm uma singular habilidade para se pôr em comunicação afetiva com a criança, para inspirar-lhe simpatia e confiança, o que se traduz principalmente na voz, na maneira tranquila e persuasiva de encorajar os pequeninos a realizarem isto ou aquilo; temos visto mesmo crianças com perturbações sérias do caráter, agirem satisfeitas, de maneira natural, ante a solicitação de algumas dessas verdadeiras mulheres (porque a verdadeira mulher deve ter, sobretudo, a capacidade de compreender a infância, de sintonizar com ela). Outras existem, porém, cujos caracteres femininos se mostram mais vagos e imprecisos, dando lugar a traços viris; algumas nem mesmo "gostam de crianças", o que não podemos condenar, porque a cultura atual está cheia de tipos estranhos, dotados de formas estranhas de reagir; os estudos mais profundos sobre a diferenciação sexual, como os que têm sido feitos por esse maravilhoso artista e cientista que é Gregório Maraño, mostram-nos que os tipos masculino e feminino se vão tornando cada vez mais raros em nos-

os dias. O que, no entanto, podemos condenar é o fato de pôr em contato com crianças mulheres que não têm, acima de tudo, uma estrutura verdadeiramente maternal, que não sabem descer ao plano de seus interesses infantis, que não lhes compreendem a insegurança e a inferioridade em que sua fraqueza as coloca, que não se situam em seus pontos de vista, desviando-se um pouco dos próprios. Há, hoje, para a mulher, um vastíssimo "mercado de trabalho"; quase todas as profissões lhe estão abertas e ela pode lutar ao lado do homem, competindo com ele em quase todos os campos da atividade humana.

Deixemos a obra da educação da infância, que é essencialmente feminina, à mulher que saiba ver em cada criança um filho e possa associar, na justa dosagem, em seu labor fecundo, inteligência e coração.

O teste ABC tem valor, não tanto pelo resultado final, expresso em um número que define o nível de maturidade (NM); isso é, apenas, uma primeira indicação que leva a pensar: o examinando, nestas condições determinadas, reagiu como se fosse imaturo, ou como se tivesse a maturidade requerida. Torna-se indispensável fazer a análise de cada uma das provas de que se compõe o teste, bem como das notas sobre o comportamento geral da criança ao realizá-lo, incluindo o tempo de reação. Essa análise leva o pesquisador atento ao encontro de situações que, de outra forma, não seriam descobertas, como a dos casos com que ilustramos esta conferência; além disso, pode-se, em caso de dúvida, quanto à forma por que foi aplicada a prova, submeter a criança a nova aplicação, a fim de ver se os resultados se confirmam.

Um fato passado na Escola Francisco Mendes Viana, ao tempo em que funcionou, a título de experiência, com elementos excepcionais oriundos de escolas próximas, como "escola de recuperação", ressalta a necessidade de repetir a prova, em certos casos. Tratava-se de um pequeno, Z., tido como "insuportável, rixento e indisciplinado", na escola de onde viera; contava, ao tempo em que o conhecemos, 9 anos e era repetente, tendo freqüentado regularmente as aulas, no ano anterior, sem o menor progresso. O teste feito no início do ano letivo apontava-o, em seu resultado final, como *imaturo* (5 pontos). Submetemo-lo novamente à prova; portou-se como uma criança instável, um tanto negativista, opondo-se constantemente a realizar o que se lhe pedia, alegando que "já fizera aquilo"; queixou-se também de dores de cabeça constantes e, num intervalo, mais à vontade, disse que "qualquer dia ainda quebraria a cabeça do irmão mais velho"; quisemos saber por que e ele explicou que o irmão fazia queixa sempre ao pai, contando as "artes" dêle na rua.

A análise dos vários itens da prova que se referem à coordenação visual motora revelou que, além de não ter a visão binocular perfeita (estrabismo convergente direito), havia uma hipermetropia; o fato se tornava mais grave, dada a perturbação da afetividade, manifestando-se já uma certa deformação do caráter (mentira, agressão aos companheiros); ao contar a história para a apreciação da memória lógica (teste V), fê-lo da forma seguinte: "Um menino *maricas* tinha uma boneca preta, de carapinha e com um olho só; o irmão *valentão* chegou, deu um ta-

pa e quebrou a bruxa". Evidentemente, Z. projetou, ao contar a história, um tema relacionado a sua situação conflitiva com o irmão, identificando-se ao "valentão" que, num plano simbólico, consegue vingar-se. O teste ABC permitiu-nos estabelecer com a criança um mais profundo elo afetivo, por meio de um conhecimento mais profundo de sua personalidade. O uso de lentes corretivas foi o primeiro passo para sua melhora; a integração mais adequada ao grupo se foi realizando através de um plano de ação terapêutica.

Em nossos protocolos temos várias centenas de casos em que a criança, tendo reagido ao teste como se fosse imatura, examinada com mais profundidade revelou, em significativo número de casos, ter atingido o nível de maturidade indispensável à aprendizagem, mas apresentar problemas de outra ordem; em menor número, era realmente imatura, mas a situação se achava agravada por um problema, em geral de ordem afetivo-emocional.

A aplicação do Teste ABC permite uma primeira triagem, separando logo os que se comportaram como maduros (quanto a estes não há dúvidas, do ponto de vista da aprendizagem de leitura e escrita), daqueles que se comportaram como imaturos; quanto a estes, porém, o teste fornece, apenas, uma primeira indicação para futuras investigações, cujos bons resultados muitas vezes dependem de manter a criança em "grupos especiais" para observação, nos quais deve ser levada à realização das atividades que não dependem diretamente da coordenação visual e auditivo-motora, sobretudo.

Crianças postas nessa situação, em inúmeros casos, ao fim de dois ou 3 meses, começam a reagir, interessando-se pelas letras, pela aprendizagem de leitura e escrita, que irmãos ou colegas realizam em outras turmas.

Tem-se suposto ter havido um processo rápido de maturação, ou que a influência educacional do ambiente escolar tenha influído nesse processo; no entanto, embora não eliminando tais hipóteses que podem ser discutidas, temos observado que, postas em condições naturais no grupo, quando bem orientadas, essas crianças como que se socializam, sua afetividade passa do plano egocêntrico ao social e, em dado momento, o fator que as inibia desaparece e elas passam a reagir normalmente; parece que o plano de maturidade já havia sido atingido (do ponto de vista anatomo-fisiológico), apenas havia como que uma "bloqueio" que impossibilitava a atitude espontânea e, portanto, a reação natural.

Acreditamos que sobre o problema da maturidade específica para leitura e escrita ainda há muito a estudar; mas estamos certas também de que o instrumento ideado pelo professor Lourenço Filho é de enorme valor nas mãos daqueles que quiserem prosseguir em sua utilização, que redundará em benefício da criança e, portanto, do cidadão, como ser social.

Nossas experiências já nos conduziram a diferentes caminhos e nos mostraram grupos de deficiências que podem ser suspeitadas, ou francamente indicadas, através dessa prova; do assunto trataremos na segunda conferência.

Segunda Conferência

Por meio da aplicação e estudo dos resultados do teste ABC, além do nível de maturidade indispensável à aprendizagem de leitura e escrita, pode um examinador com bastante experiência em interpretação de provas desse gênero (predominantemente de coordenação visual e auditivo-motora, obtidas as reações sob estímulo auditivo, principalmente), familiarizado com a técnica psicanalítica, chegar a um grande número de conclusões válidas para um melhor conhecimento da personalidade da criança, úteis, portanto, ao traçado de um plano de ação educacional.

O teste requer um *comportamento gráfico*; considerando o ser humano do ponto de vista da psicologia fisiológica moderna, como uma unidade funcional, admite-se que tais reações representam, naquilo que podem exprimir, amostras muito significativas da afetividade infantil; a teoria psico-motora da consciência, decorrente da atitude científica que assumimos, estabelece que o mais simples de nossos gestos, de nossos movimentos, tem um sentido profundo, representa a expressão mais íntima do ser; nele se projetam sentimentos, complexos, perturbações da afetividade, de forma mais ou menos clara. É a teoria que explica o valor da grafologia científica, nos moldes em que vem sendo praticada ultimamente, e estudada com grande profundidade na obra de Crépieux-Jamin (1). Justifica também os testes de *desenhos*, quer espontâneos quer obtidos sob estímulo, como o de Miss Goodenough e o das *Árvores*, tão em voga nos laboratórios de psicotécnica.

(1) CRÉPIEUX-JAMIN, J. — *L'écriture et le Caractère* — 11^ª édition. Presses Universitaires de France, 1947.

No simples traçado de uma linha se pode apreciar a hétero-agressividade, a insegurança, a inibição, a instabilidade emocional... Crianças sob a influência de pressões exageradas do ambiente, apresentando a constrição da personalidade em vista da ação coercitiva de uma disciplina externa, produzem um traçado muito expressivo aos olhos experimentados do examinador, traçado que pode apresentar, sobre uma base comum, características diferenciais, tal seja o tipo emocional e agressivo, em causa.

Na verdade, tôdas as linhas produzidas pelo homem trazem impressões em si mesmas, numa estrutura que as individualiza, a marca inconfundível da personalidade que as traçou. Na criança, ser em transformação, naturalmente esses caracteres não se denunciam de maneira tão precisa como nos adultos; há, no entanto, uma soma de indicações que a análise desse material oferece e que, dado o estudo experimental que vem sendo feito (2) podem ser consideradas como altamente significativas, em sua relação com o temperamento e o caráter.

Embora não pretendamos fazer aqui a análise dos resultados gráficos do teste ABC à luz dos princípios da teoria psicomotora da consciência, podemos, com o objetivo de ilustrar esta palestra, relatar dois casos, dentre os inúmeros que temos em nosso arquivo. O primeiro refere-se à pequena L. M., de 7 anos de idade cro-

(2) Estamos em vias de terminar justamente uma pesquisa sobre os caracteres mais frequentemente encontrados no traçado de crianças submetidas ao teste ABC, caracteres esses relacionados diretamente à personalidade, em suas reações mais significativas, do ponto de vista temperamental e afetivo-emocional; dispomos já de material rico, coligido em vários pontos do Brasil.

nológica, pouco desenvolvida fisicamente, lourinha, de pele muito fina e transparente; um tipo longilíneo bem diferenciado; oriunda de um meio modesto, descendente de colonos italianos; examinamo-la, a pedido da professora que fôra nossa aluna, por ocasião de uma viagem ao sul do país. Em classe, apresentava-se inibida, pouco se comunicando; na hora do recreio aproximava-se discretamente da professora, como numa busca de proteção, afastando-se do grupo infantil e, apesar dos esforços desta, não participava dos brinquedos dos colegas.

Os traços com que tentou representar as formas geométricas dos testes I e III logo lhe denunciavam a forma constitucional de ser: hesitantes, extremamente finos, sem continuidade; o quadrado tombava para baixo, inclinando-se, assim, para a direita (da mesma forma, os demais desenhos do teste, bem como os que traçou depois; quando levamos mais adiante o estudo de sua personalidade, todo grafismo apresentava a tendência à queda para baixo).

A pista fornecida pelas reações ao teste ABC conduziu-nos a um diagnóstico psico-social que permitiu orientar a ação educacional na escola, bem como na família. Tratava-se de criança extremamente reacionável aos estímulos do ambiente; sobre esse terreno se desenvolve com facilidade o complexo a que os americanos dão o nome de "burnt-child", isto é, complexo da criança machucada, querendo significar que as influências do meio, tendo sido violentas, feriram a sensibilidade exagerada da criança, levando-a a temê-lo, condicionando-lhe uma atitude de inibição e de evasão, diante do grupo. L. M. realmente mostrava em seu

comportamento esse receio, revelava, quando observada mais cuidadosamente, a busca ansiosa de proteção.

Nascida antes de tempo (7 meses), fôra extraída a "forceps alto", em uma maternidade para operárias da fábrica, onde a mãe trabalhara até 3 dias antes da intervenção; nasceu com morte aparente, "tendo custado muito a voltar a si" (informação dada pela mãe); difícil adaptação no primeiro ano de vida; pêsso muito inferior ao normal — 2.00 kg; vomitava constantemente; andou e falou, no entanto, na época normal, mas, diz a mãe, "chorava muito e sentida, quando falavam mais alto perto dela, ou quando se produzia algum som mais estridente".

Algumas das informações que foram obtidas na entrevista com a família são suficientes para patentear uma constituição exageradamente reacionável ao meio e, agravando o quadro, traumatizada desde o princípio da vida extra-uterina, o que, evidentemente, concorrera para dificultar-lhe a adaptação.

No meio familiar, as coisas também não eram de todo favoráveis: era ela a segunda filha; a mais velha, nascida 4 anos antes, era sadia, forte, extrovertida; tipo atlético, com elevado potencial hétero-agressivo, um tanto impulsiva; "igualzinha ao pai", explicava a mãe que era uma pessoa franzina, um tanto deprimida, tendente à apatia. A presença da irmã, exuberante, enchendo a casa com sua voz e seu movimento, tornou o grupo familiar, desde o início, pouco adequado à evolução de uma afetividade tímida e receosa, com baixo potencial agressivo. A mais velha, autoritária, dava-lhe ordens que ela, receosa, cumpria,

com medo de apanhar da outra; refugiava-se constantemente junto da mãe que, ao invés de encorajá-la a defender-se, protegia-a, dizendo que ela era "fraquinha".

Os exames feitos posteriormente, bem como o contato com a família, serviram para confirmar aquilo que as reações ao teste ABC denunciara.

O segundo caso, foi o de um pequeno caboclinho, o THL, muito vivo, tipo atlético bem diferenciado, filho de um estivador do Cais do Porto e altamente conhecedor de tudo quanto dizia respeito à estiva. Não tinha mãe e o pai vivia com uma *mulher preta* (informação prestada por ele, na terceira ou quarta vez em que estivemos juntos); contava 9 anos de idade cronológica, repetia a série pela terceira vez, sem apresentar rendimento algum na aprendizagem, embora declarasse "gostar muito da escola e da professora" e fôsse muito assíduo.

Submetemo-lo ao teste ABC; tratava-se de um *disléxico*, assunto de que trataremos adiante; a par dessa indicação, suas reações à prova forneceram-nos ainda outras de real valor: a espiral do teste III, com 6 ou 7 curvas traçadas com grande pressão do lápis sobre o papel (chegou a rasgá-lo), além do elevado potencial hétero-agressivo sem o necessário controle, revelou uma certa viscosidade, uma tendência a perseverar no mesmo movimento, sem poder libertar-se ("gliscroidia", segundo Minkewski); esta reação associada à agressividade elevada, levaram-nos a suspeitar de uma "personalidade epileptoide"; as reações gráficas seguintes confirmaram nossa suspeita, pois que não só elas reafirmavam as duas características assinaladas, como condicionaram um comportamento im-

pulsivo: não conseguindo reproduzir o movimento mais irregular do teste III, rasgou o papel, num verdadeiro descontrole emocional. A investigação no meio familiar, o eletroencefalograma, os tempos de reação normalmente curtos, a observação de sua conduta no grupo levaram à compreensão dessa personalidade que, embora não tendo apresentado ainda o ataque epilético clássico, tinha os equivalentes: "ausências", (reveladas durante a prova ergográfica) e o "furto impulsivo" (cleptomania).

Poderíamos relatar aqui grande número de casos semelhantes em que o teste ABC deu-nos as primeiras indicações, por meio de amostras do comportamento gráfico de crianças ainda não alfabetizadas, sobre uma personalidade excepcional, ou uma afetividade perturbada.

De um modo geral, a tendência a reduzir a um mínimo os desenhos é reveladora de inibições, da mesma forma que a oposta, isto é, a tendência a aumentá-los sensivelmente, pode indicar uma base de angústia nas reações frente ao mundo. E não só isso; a direção do traçado é também de singular importância; daí termos sempre pedido aos que conosco trabalham em pesquisa que não deixem de assinalar por meio de setas indicadoras a direção em que o desenho foi traçado; a sinistria, ainda que dissimulada e escondida sob uma camada de comportamentos sociais adquiridos, é facilmente pesquisável através da observação desses desenhos, assim coligidos: a tendência muito nítida a inverter os movimentos é uma das características mais vivas, embora possa ela existir por imaturidade também, o que deverá ser posteriormente pesquisado.

Há, além disso, inibições denunciadoras de um estado conflitivo, como a que foi patenteada pela pequena MC, várias vezes punida em casa e ameaçada de "ficar presa num cercado"; dois ou três dias antes de ser submetida ao teste ABC, ficara realmente presa no cercado, aliás, *presa* não define bem a situação, pois que fôra, por ordem do pai, de quem tinha grande cômico (o pai era casado em segundas núpcias e desse casamento havia um pequenino que ela hostilizava) obrigada a ficar algum tempo no quintal, dentro de um recinto (onde antes havia um galinheiro), limitado por uma cerca de paus que, no entanto não a aprisionavam, pois havia espaço para que ela saísse, se quisesse (vimos o local); mas o choque emocional fôra muito intenso e a pequena, ao reproduzir o quadrado (teste I), depois de ter, desenhado os dois lados paralelos verticais, iniciou o terceiro lado (horizontal, inferior) e parou, como se, de repente, por uma associação, se encontrasse na mesma situação desagradável do dia do castigo; inibiu-se e não quis prosseguir na prova, que foi terminada dias depois *sem que, no entanto, obtivéssemos dela a terminação do quadrado.*

Da mesma forma, a súbita inibição diante de uma palavra que deve ser repetida pode fornecer desde logo indicações a respeito de uma perturbação afetiva (nisto se baseiam as provas psicanalíticas de associações condicionadas de Bleuler e Yung); a palavra em questão pode estar associada à situação traumática, assumindo no momento do exame um colorido emocional desagradável o que, num mecanismo de defesa do EU, determina a inibição e portanto

o recalque ou repressão, tal seja o caso.

Ainda no terreno do comportamento gráfico do examinando, a análise atenta dos desenhos produzidos leva a conhecer algumas deficiências não só de ordem visual, como de controle de movimentos, além das previstas no Manual do A. e referentes à coordenação visual motora. Observando a criança que realiza o desenho, nota-se imediatamente se há ou não *sincinésias* e de que tipo; ora, nas imediações dos 7 anos, os movimentos diferenciados, mesmo os pequenos movimentos digitais, já devem existir, afirmando um controle especificado mais perfeito (a mielinização de fibras nervosas já deve estar completa, então); se uma criança, ao escrever ou desenhar executa com a outra mão movimentos idênticos aos que são feitos pela mão que desenha ou escreve, as *sincinésias* indicam um "atraso motor", cuja origem é preciso pesquisar, começando pelos exames médicos — gerais e especiais.

O material produzido, sendo examinado, pode fornecer dados referentes a: instabilidade emocional e motora, impulsividade, hétero-agressividade descontrolada, hiperestesia; da mesma forma leva o pesquisador a ressaltar deficiências em percepção visual (para apreensão de estruturas gráficas, ou discriminação de formas dentro de estruturas); nesta ordem está a *dislexia*, conhecida pelos autores americanos como "word-blindness" e pelos franceses como "cecité-verbale" que, durante muito tempo, foi por eles considerada congênita e mesmo anteriormente denominada "idiotia parcial". A *dislexia* — impossibilidade de apreender a palavra em seu conjunto como um to-

do — é sempre acompanhada de *disgrafia* da mesma ordem. As representações gráficas de crianças *disléxicas* são sempre deficientes quanto à conformação geral do desenho que, embora apresentando minúcias, torna-se irreconhecível, porque o todo, a estrutura formal, se apresenta alterada.

Nas escolas primárias do Distrito Federal, esta forma de deficiência é mais freqüente do que se pode supor; em 1945, visitando a escola Francis Hime, em Jacarepaguá, por solicitação do doador da mesma, Sr. Francis Hime, que se preocupava com o elevado número de crianças que não conseguiam aprender a ler e escrever, encontramos um grupo de 9 *disléxicos*, entre as 15 crianças examinadas, sendo 8 meninos e 1 menina (a *dislexia* parece mais freqüente no sexo masculino do que no feminino, segundo nossas observações no Brasil e as do professor A. Ombredane em Paris); quando chefiávamos o Serviço de Ortofrenia e Psicologia do CPE, comumente os exames de repente de alunos que não conseguiam realizar a aprendizagem das técnicas de ler e escrever, traziam a nosso campo de observação vítimas dessa deficiência, cujas causas ainda não foram cientificamente determinadas ou, se o foram, não tivemos conhecimento ainda do fato. No entanto, é interessante assinalar que, examinando do ponto de vista médico os *disléxicos* encontrados, o Dr. Joaquim Silveira Thomaz, técnico a essa época do Serviço de Antropometria, encontrou numa significativa maioria desses deficientes (86%), a mancha de Bitot, denunciadora da avitaminose A. Embora a amostra, qualitativa e quantitativamente, não nos permita conclusões, é porém um

assunto a considerar na pesquisa das causas possíveis dessa falha que não parece relacionada a um baixo nível intelectual: as crianças *disléxicas* submetidas a um processo especial de aprendizagem, em que a visão era eliminada na fase de "aquisição de estruturas gráficas", aprendiam rapidamente. O professor A. Ombredane, na recuperação desses elementos, deu singular importância ao *rítmo* que, embora considerado por nós, não o julgamos o fator de maior significação no processo reeducacional.

A "gagueira gráfica" é outra forma de perturbação que logo se denuncia nos desenhos da criança, permitindo uma atenção especial a esse tipo, cuja constituição emotiva e agressiva a um tempo requer, da parte do professor, uma orientação bastante segura, sobretudo porque o fenômeno, via de regra, existe concomitantemente com a "gagueira verbal"; aliás, como o teste ABC inclui reações verbais, por parte do examinando, a observação dos primeiros desenhos alertará o examinador no sentido de pesquisar a deficiência da palavra, quando a criança falar.

Permite êle, de outra parte, que o professor atento perceba deficiências sensoriais, como hipoacusia, ambliopia etc. o que é de grande importância na determinação da atitude que o mestre responsável pelo ensino desses grupos deverá assumir; quando, por exemplo, já se sabe que a criança não ouve bem, tem uma baixa na audição, toma-se um cuidado especial (além da parte relativa ao médico, que pode ser solicitada pela escola), quanto aos estímulos auditivos, despertando a atenção da criança para os movimentos dos lábios, falando-lhe de maneira clara e precisa, em tom de voz audível etc.

O mesmo quanto ao deficiente da visão, quer se trate de ambliopia, quer de crianças que não tenham a visão binocular perfeita, como nos casos de estrabismo; a hipermetropia também deixa suas marcas no desenho e sugere logo a procura do especialista.

Quanto ao nível intelectual (muito embora os imbecis e idiotas não procurem o meio escolar comum), o teste ABC, que não é um teste específico de apreciação da inteligência, pode, no entanto, fornecer algumas indicações muito valiosas, levando a uma pesquisa posterior nesse campo.

Em 1941, a mãe de uma menina, aluna de uma de nossas escolas primárias, procurou-nos particularmente, a conselho do pediatra que se ocupava da criança, a fim de que verificássemos as causas do fracasso da filha na escola; já tendo completado 8 anos, não conseguia aprender a ler e escrever, sendo, porém, assídua e interessada.

Vimos a menina, cujo facies denotava uma forma de mongolismo frustrado, pois que os olhos asiáticos e a implantação do cabelo eram bem característicos, se bem que não houvesse hipotonia acentuada e a mão não fôsse típica. Pesquisando a maturidade necessária a essa aprendizagem, submetemo-la ao teste ABC e seu comportamento quer global quer específico, quanto à reação a cada prova, mostrou tratar-se de um tipo "fronteiriço" (segundo a classificação do I. de Waverley), cuja inteligência permanecia na faixa entre os limites inferiores da normalidade e o nível do atraso mental; a turma era conduzida por meio de sentenciamento que requer sobretudo inteligência normal e boa capacidade

de discriminação, bem como pensamento lógico; desta forma, jamais a pequena mongoloide poderia aprender a ler e escrever, o que foi conseguido com relativa facilidade quando, num grupinho muito reduzido, orientado por professora especializada, foi ela submetida ao processo de Mme. Jadot Decroly que, durante muito tempo, se ocupou da aprendizagem desses excepcionais.

Se, antes de submeter a menina a qualquer tipo de ensino, tivesse havido o cuidado de analisar os resultados de seu teste ABC, não teria ela sido exposta a um fracasso que, não obstante os cuidados e orientação posteriores, deixou-lhe sua marca perturbadora na afetividade; dois anos depois, conversando com ela, numa festa infantil, disse-nos:

— Aquela menina foi da "minha escola"... mas ela aprendia tudo e eu era "atrasada"... eu não aprendia nada, por isso saí da escola...

Julgamos o teste ABC um instrumento de real valor em mãos experimentadas que possam dele tirar tudo quanto, na verdade, pode oferecer ao professor; quando dirigimos o Serviço de Ortofrenia e Psicologia, todas as crianças analfabetas que buscavam matrícula na primeira série primária de escolas do campo experimental, em número de 15, eram, sob nossa orientação, submetidas a essa prova; os protocolos enviados ao Serviço eram analisados em seus diferentes itens, o que nos permitia estudar cada caso de per si e dar a orientação adequada aos professores que iam alfabetizar, não só quanto a cada problema, como ao grupo que iriam manejar, indicando-lhes métodos e processos mais convenientes. Quando nos afastamos do Serviço,

empenhávamos, com os técnicos do mesmo, em realizar uma pesquisa em torno desse teste, já então estabelecendo a correlação com os resultados do tratamento especial dado aos casos por meio dele destacados e apontando os sinais mais significativos que cada prova pode oferecer. Não sabemos se os que nos sucederam continuaram essa pesquisa; o material que lá deixamos era rico e coligido de acordo com a técnica da pesquisa científica.

Acreditamos que um trabalho dessa natureza deverá ser feito, no sentido de focalizar um dos aspectos do problema do fracasso na aprendizagem de leitura e escrita, talvez o mais importante, pois que se atende assim à prevenção por meio do prognóstico. Naturalmente não estará nisso, apenas, a solução do problema, mas cremos que a situação de verdadeira calamidade, quanto ao rendimento das turmas de alfabetização, tenderá a melhorar sensivelmente.

Temos em mãos o número 2 do Boletim do Instituto de Pesquisas Educacionais, 1953. Esse órgão oficial apresenta à página 53 e seguintes os "dados relativos à matrícula, promoção e conclusão de curso, nos diferentes distritos escolares, segundo o regime de funcionamento das escolas, em 1952"; quanto à primeira série, o quadro geral em que há, apenas, separação de escolas por número de turnos (1, 2 ou 3 turnos), mostra o panorama seguinte, quanto à aprovação: sobre uma matrícula geral de 49.299 alunos, foram aprovados somente 17.903, ou sejam, aproximadamente, 36% do total, o que, por outras palavras, significa que foram reprovadas 31.396 crianças!

A máquina escolar funcionou, com dispêndio de material, de tempo e de energia; os pais enviaram seus filhos às escolas, lutando muitas vezes para matriculá-los (dada a insuficiência de vagas); as crianças submeteram-se aos princípios de uma educação sistemática que inclui, sobretudo, socialização e... fracassaram... Que marcas deixará essa primeira experiência frustrada? que sentimentos nutrirão os que foram reprovados, em relação ao professor e à escola? que influência terá o insucesso no primeiro contato com a escola primária, quanto à evolução psico-afetiva e intelectual futura? quantos desses indivíduos desistirão de aprender, tornar-se-ão cidadãos inconscientes eirão engrossar a horda dos que vivem reagindo contra a autoridade constituída, opondo-se aos princípios de moral? a quantas famílias deixou a escola de estender sua influência educacional, fazendo-as sentir a ação socializadora que deve desenvolver?

Não sabemos, nem o saberemos nunca, com relação a essa massa considerável que atesta o fracasso do ensino na primeira série primária.

Poderemos, no entanto, tomar medidas acauteladoras — o que já não é sem tempo — no sentido de evitar que tão deplorável fato se reproduza.

Em nossas duas conferências procuramos mostrar a utilidade que tem o teste ABC nessa campanha, a "salvação de homens" para um Brasil tão despovoado e com uma população tão mal distribuída. E não exageramos: o sucesso é altamente estimulante, leva ao desejo de progredir, de aperfeiçoar; quando os primeiros passos na escola primária se associam

a situações agradáveis, todo o ambiente deixa no pensamento uma impressão agradável, o que relaciona bem o indivíduo com o trabalho escolar.

Além disso, o *homem que lê* — não aquêle que aprendeu, apenas, a dominar o mecanismo inicial da leitura, decifrando só os sinais gráficos — mas o que pode utilizá-la, buscando por seu intermédio a informação necessária, êsse como que se torna mais seguro de sua posição social, mais responsável, como que revestido de maior dignidade diante do grupo em que vive.

Num país em que o *voto* tem um valor quantitativo e não qualitativo e em que, para votar, basta desenhar o nome (nenhuma investigação é feita quando ao grau de instrução do eleitor), pode-se imaginar o valor que teria uma campanha, no sentido de levar ao máximo a eficiência do ensino primário, o que só pode ser alcançado se atendermos primeiro ao problema da primeira série, onde a criança não só faz a aquisição das técnicas de ler e escrever, como adquire, sob uma ação sistemática, os primeiros hábitos sociais, as atitudes cívicas fundamentais, em grupo.

Quanto à apreciação da maturidade e à pesquisa de um número elevado de fatores que pesam na integração do aluno da primeira série à escola, não precisamos ir buscar provas ao estrangeiro, para traduzi-las e adaptá-las depois a nosso ambiente — o teste ABC do professor Lourenço Filho representa o instrumento de que carecemos para colaborar eficientemente nessa campanha. — OFÉLIA BOISSON CARDOSO —
(Educação, Rio)

A FUNÇÃO DO PROFESSOR

James Harvey Robinson tem razão quando no seu famoso livro *The Mind in the Making* diz que “a humanidade é letárgica, amiga da rotina, medrosa, hostil a inovações”, e que “só parcial e recentemente se tem mostrado progressista”. O meio seguro para uma mobilização interior do homem contra as forças da rotina, o caminho único para que êle chegue a uma certa verdade de si mesmo e possa adaptar-se às novas situações de vida criadas por êsse quase milagroso gênio técnico dos nossos dias, é o mesmo de todos os tempos: é a escola. E o grande guia, o grande artífice dessa obra de depuração intelectual e emocional, com maiores responsabilidades hoje do que ontem, é o mesmo de sempre: o professor.

Os currículos em que se dividem as escolas são interdependentes, bem o sabemos, e hierarquicamente situados, mas um dêles parece-nos com mais irradiação do que os outros; o das escolas de ensino secundário. Charles Peguy sentiu isso muito bem quando, no seu livro *Situations*, escreveu: “São os professores secundários os que estão mais perto de nós, não os outros, e quando porventura se quer reanimar um ensino superior debilitado, que se arrasta lânguidamente, ou um trabalho científico mal conduzido, é primeiramente e sobretudo o ensino secundário que aí acode com reservas novas de vida”.

É o curso secundário que apanha o aluno na sua idade mais crítica, entre 12 e 17 anos, quando êle começa a tomar consciência da sua personalidade, a querer identificar o mundo onde vive, quando começa a