

delas éle se compensa ou pode compensar-se nas outras: os aborrecimentos no lar podem ser compensados no trabalho, que servirá como *derivativo* daqueles. A terapia do trabalho (ou *ergoterapia*) é até um remédio muito aconselhado como forma de *evasão* para êsses conflitos psicológicos.

Não acontece, porém, o mesmo com a criança que se acha prêsa, mergulhada, num único sistema: o familiar. A dependência da criança em relação à sua família é tamanha que a êsse conjunto costumamos chamar a *constelação familiar*. As interações resultantes da vida na constelação familiar repercutem intensamente na vida da criança. Tanto mais quanto a criança é um *imatur*, não sabe pensar por si, não sabe "discutir o problema consigo mesma" e, além disso, é muito mais sensível, possui enorme afetividade.

Qualquer desajustamento mais forte, pois, da criança em relação à constelação familiar vem transformá-la numa criança-problema, e quem sofre com isso é a escola, são os professores e os coleguinhas.

Talvez 90% dos casos de alunos-difíceis têm sua origem no lar, como veremos. Mas eis a classificação das causas dêsses desajustamentos:

- I) Desajustamentos da vida familiar;
- II) Desajustamentos da saúde física e alimentação;
- III) Desajustamentos da saúde mental;
- IV) Desajustamentos da vida social.

82.1) DESAJUSTAMENTOS DA VIDA FAMILIAR

— Quaisquer fatos desagradáveis, tristes, violentos ou impressionantes que se passem com a criança no lar, ou mesmo de que ela seja apenas a testemunha, podem produzir aquêles comportamentos citados no parágrafo anterior. As reações anômalas mais comuns da criança na escola (tais como medo — angústia — irritação — cólera — agressividade) têm como causa desajusta-

mentos familiares. Tais perturbações podem ser passageiras ou se transformarem em *recalques* e *complexos* duradouros. Desajustamentos familiares mais graves podem até produzir *neuroses*. E tudo isso se vai expressar na conduta do aluno na escola. (Vide também, a êsse respeito, o § 112.)

O psicólogo americano JORDAN assim classifica êsses desajustamentos familiares:

- I) Desentendimento entre os pais;
- II) Falta de afeto dos pais para com o filho;
- III) Separação entre os pais (o perigo do desquite e do divórcio);
- IV) Sentimentos de insegurança da criança diante da pobreza dos pais;
- V) Comparação desfavorável feita pela criança entre os pais e outros membros da família ou vizinhos;
- VI) Incapacidade da criança em atingir o nível de esperanças e aspirações da família a seu respeito.

Eis alguns exemplos de cada um dêsses casos, que podem dar em resultado uma criança-problema:

- I) Pai e mãe brigando sempre e se insultando na presença do filho.
- II) Pai que "não liga" para o filho; que "não tem tempo" para conversar e brincar com o filho; mãe que mostra gostar mais de um filho do que de outro. A criança que não possui em seu lar carinho e amor, sendo constantemente maltratada, e que sofre castigos amiudados, violências e perseguições em casa, apresenta-se na escola, com uma expressão de tristeza ou de medo, de angústia ou de irritabilidade, de zombaria ou de rebeldia. Muitas vezes o "mau aluno", o irrequieto, o indisciplinado são apenas o resultado de um pai rigoroso de mais ou da mãe pouco amorosa. A

falta de carinho dos pais, ou seu excesso de rigor produzem *choques emocionais* na criança que se refletem inexoravelmente na sua conduta escolar.

III) Mãe que se separa do pai e se liga a outro homem, a quem a criança também tem que chamar de "pai".

IV) O amor e o carinho dos pais representam, como dissemos, a grande base em que se assentam a segurança e o ajustamento da conduta infantil. Mas desde que o menino atinja os 4 ou 5 anos, outra necessidade começa também a se fazer sentir intensamente: a do conforto material. Se para um adulto é motivo de irritação e revolta ver outras pessoas rodeadas de um conforto que ele não pode possuir, para a criança essa inferioridade econômica causa profunda mágoa e pode produzir sentimentos depressivos ou de revolta, que se exprimirão dentro da escola. Pais que não podem comprar brinquedos, balas, roupas para os filhos, muitas vezes causam, sem o querer, tristeza e revolta entre os mesmos (vide NÓTULA n.º 37, abaixo).

V) Criança que vê seus pais andarem miseravelmente, em comparação com os tios ou vizinhos.

VI) Criança que sofre e se angustia porque seus pais a chamam de "pouco inteligente" (ou outros nomes

NÓTULAS — N.º 37

Roubar por caridade

Conhecemos o caso típico de uma criança que foi apanhada em flagrante de furto. Interrogada por que cometia tão feito ato, ela chorando muito, respondeu que sua professora recobrou para ajudar um coleguinha, que estava doente e passando miseravelmente.

A menina em questão, como não possuía dinheiro, nem seus pais o possuíam, nem ela desejava confessar sua pobreza diante das colegas, resolvera roubar com esse objetivo caridoso...

piores) e trazem como exemplo o menino do vizinho, mais inteligente, mais brilhante, mais adiantado.

VII) Aos seis motivos de JORDAN podemos acrescentar mais um: a falta de *sentimento de segurança*. A criança sente, diante da tremenda complexidade da vida que a cerca, uma grande necessidade de *segurança*. Sua fraqueza, pequenez e ignorância exigem esse sentimento de segurança. Ela precisa sentir que seus pais a protegem, apoiam e defendem. A falta de tal sentimento, motivada pela constante ausência dos pais, ou por sua ignorância e incompreensão, produz um sério desajustamento na vida emocional da criança.

82.2) DESAJUSTAMENTOS DA SAÚDE FÍSICA

— As reações anômalas da criança na escola podem ter como causa simplesmente sua saúde deficiente ou uma alimentação errônea. A falta de determinados alimentos tem repercussão sobre o fígado, o sistema nervoso e especialmente o cérebro.

O torpor da criança, sua indolência, extrema "moleza" em aula, incapacidade para aprender, para "guardar" as lições, muitas vezes são resultados da desnutrição, da *avitaminose*.

Qualquer perturbação da visão ou da audição poderá ter as mais inesperadas conseqüências na vida escolar da criança, que às vezes até desconhece o seu defeito.

O tipo mais encontrado, no entanto, em nossas escolas, é o da *criança nervosa*. De regra geral, o nervosismo é um fenômeno inato: resulta ou da herança dos pais ou das condições em que o novo ser foi gerado, isto é, do seu período de vida intra-uterina. Mulheres grávidas que trabalham demasiadamente, ou não levam vida muito normal, ou brigam com o marido, ou tomam bebidas alcoólicas não raro geram crianças nervosas.

82.3) DESAJUSTAMENTOS DA SAÚDE MENTAL

— As perturbações sensoriais apontadas podem tam-

bém ter causas psíquicas, tais como o medo, o ódio, a angústia.

A paralisia, a mudez, a gagueira são comumente resultantes de causas psíquicas e emocionais. Desde que se removam tais causas, cessa o efeito, desaparecem a gagueira e a paralisia, e a criança volta a ser normal.

Por outro lado, os desajustamentos psíquicos têm muitas vezes uma causa física ou orgânica. Como diz ADLER, "a inferioridade corporal está na base dos sentimentos de inferioridade psicológica". Exemplo: um defeito físico, tal como uma perna mais curta, uma mão defeituosa, a surdez, o estrabismo, produz comumente crianças complexadas, isto é, portadoras de complexos de inferioridade. (1)

82.4) DESAJUSTAMENTOS DA VIDA SOCIAL.

— É bastante conhecida a influência que tem na vida do indivíduo o meio social que ele frequenta. É exato o provérbio "dize-me com quem andas, dirte-ei quem és". Na criança, ainda mais que no adulto, dada a maleabilidade do seu espírito em formação, é forte a influência das pessoas com as quais conversa ou brinca. Igualmente é forte, e, portanto, perigosa, a influência das leituras, do cinema, do rádio, das revistas em quadrinhos, dos programas de televisão, etc., que criminosamente oferecem à imaginação infantil histórias de violências, assaltos e assassinatos, e que por isso mesmo deveriam ser terminantemente proibidas.

§ 83) OS DOIS TIPOS FUNDAMENTAIS DE CRIANÇA PROBLEMA

As diversas formas de comportamento, ou formas de reação, descritas no § 81 caracterizam dois tipos

(1) Sobre "complexos" vide o livro "Psicologia Geral", do mesmo autor, volume 4.º desta coleção, A ESCOLA VIVA, capítulo IV.

fundamentais de criança-problema: a criança mimada e a criança escorraçada.

83.1) CRIANÇA MIMADA. — A criança mimada se deve a uma das seguintes causas: a) o filho único; b) o caçula; c) o filho mais inteligente; d) o filho sem pai; e) o filho de pais ricos; f) o irmão único entre várias meninas, ou vice-versa. Em todos os casos surge a mesma história: ninguém contraria a criança; fazem-lhe tôdas as vontades; com isso, seus caprichos e devaneios crescem desordenadamente, não sujeitos a nenhum hábito de controle. A criança fica "cheia de vontades", manhosa, birrenta. Torna-se egoísta e ego-cêntrica. Pensa que o mundo existe só para ela. Na escola, diante da mínima resistência dos colegas aos seus caprichos, ou da menor regra de ordem, determinada pelo professor, a criança dêse tipo revolta-se, torna-se "malcriada"; agressiva. É uma desajustada.

83.2) CRIANÇA ESCORRAÇADA. — A criança escorraçada apresenta em geral um problema muito mais grave, devido a uma das seguintes causas: a) a criança sem pais; b) o enteado; c) o filho ilegítimo; d) o filho adotivo; e) a criança feia; f) a criança maltratada pelos pais; g) a criança abandonada; h) a criança pouco inteligente, principalmente, nestes dois últimos casos, se possui irmãos mais bonitos ou mais inteligentes.

A criança escorraçada tem fome de carinho, de amor, de assistência, de amparo. Por isso ela vive revoltada contra a sociedade, contra tudo. Está sempre pronta a se vingar nos outros daquilo que sua sorte lhe negou. "É do contra", como se diz. A criança escorraçada, às vezes, implica com os colegas, destrói os objetos escolares pelo prazer de destruir, pode rasgar suas próprias cousas e até ferir-se de propósito; é comum urinar na calça e pode chegar a roubar objetos dos colegas ou da escola. Às vezes, ao contrário, em

vez de se revoltar, a criança escorraçada se torna desanimada, apática, indiferente.

§ 84) TERAPÊUTICA DA CRIANÇA PROBLEMA

84.1) PESQUISA DAS CAUSAS. — A primeira regra que o professor deve seguir em face de uma criança-problema é esta: não castigar. Já vimos que a turbulência, indisciplina, maldade da criança são efeitos. Quaisquer castigos do professor não atingem as causas do desajustamento e, portanto, são inúteis. São pior do que inúteis, pois só servem para tornar a criança mais humilhada ou mais revoltada.

A preocupação do educador deve ser esta: — “Por que será que o aluno Fulano procede assim?”

O que há, a fazer, portanto, é o *estudo do caso*. Nesse sentido, o primeiro passo deve ser uma série de longas entrevistas com o aluno, onde ele fale com a maior liberdade e conte toda sua vida. O segundo passo será o entendimento com os pais ou responsáveis pelo aluno. Na quase totalidade dos casos o *problema* surge de uma situação desajustada no lar. Sem agir sobre a *constelação familiar*, sobre o “esquema” ou “sistema” causador do desajustamento infantil, nada se conseguirá. É indispensável *remover as causas*. É claro que o professor não pode agir sobre o lar do aluno. Isso competirá ao “Orientador Educacional” ou ao “Assistente Social”. Ao mestre caberão as providências na escola.

84.2) TRATAMENTO DA CRIANÇA-PROBLEMA

— No tratamento da criança-problema só há um princípio imutável: é a não existência de fórmulas imutáveis. Cada problema tem que ser tratado de um jeito, levando em conta não só suas causas mas também a personalidade do aluno.

Não há fórmulas mágicas. Mas em primeiro lugar estará sempre como remédio o *amor* que o mestre dedi-

car a seu aluno. É a “*terapêutica do amor*”. Descobertas as causas, deve o educador procurar saná-las.

Em segundo lugar deve o professor “conquistar” o aluno. Se a criança sente falta de um lar, se é escorraçada, deve o professor procurar *compensar* esses males, dando-lhe afeto e compreensão na escola. O professor deve “chamar a si” a criança e dar-lhe, na escola, o ambiente que lhe falta em casa. É a *terapêutica de compensação*.

Em terceiro lugar deve o professor conservar o aluno sempre em atividade. Essa atividade constante é o que se chama a *terapêutica ocupacional*, ou praxiterapia. Canalizar as energias de aluno para uma finalidade útil qualquer é a melhor maneira de afastá-lo de suas preocupações e tristezas. Para atingir tal objetivo são particularmente indicados os trabalhos manuais e as pequenas indústrias; os trabalhos de cartonagem e modelagem; o desenho; a pintura; a educação física e os esportes; a música e as danças; o trabalho na cooperativa, na biblioteca, no museu; trabalhos auxiliares na arrumação da sala, na confecção da merenda, na cozinha, etc.

Em quarto lugar deve o mestre ter a preocupação de descobrir as *aptidões* e os *interesses* do aluno, no sentido de bem canalizar as energias latentes do mesmo. Nada ajuda mais a consertar o aluno-problema do que o professor dar-lhe as tarefas de acordo com seus interesses.

Em quinto lugar vem a *recreação dirigida*: o professor deve orientar os recreios, os lazeres do aluno, com um sentido de reeducação. Também durante os recreios deve a criança ser aliviada de suas preocupações, sendo levada a participar de brinquedos alegres e jogos construtivos.

Em sexto lugar deve o mestre valer-se da *grupos-terapia*, ou seja, colocar o aluno-problema no meio de grupos, fazê-lo participar das atividades de grupos bem

organizados. Qualquer escola, por mais modesta que seja, pode possuir os mais variados grupos de atividade, que são as suas instituições escolares. Entre elas podemos citar: clube agrícola — pelotão de saúde — grêmio literário — clube de leitura — museu — biblioteca — cooperativa — conselho de disciplina — monitores, etc. (Vide a respeito o capítulo XIII, "Instituições Escolares", do nosso livro "Fundamentos de Educação".)

Conforme salientamos, não há fórmulas rígidas no tratamento do aluno-problema. A própria ordem que acabamos de apresentar é meramente descritiva: pode ser totalmente alterada e os recursos terapêuticos podem ser empregados todos ao mesmo tempo. De imutável só há estes dois princípios: I) a necessidade de "conhecer as causas" do problema e II) a necessidade de "conquistar o aluno" pelo amor.

- TERAPÊUTICA DA CRIANÇA PROBLEMA:**
1. É preciso que o mestre tenha amor pelo aluno-problema (terapêutica do amor);
 2. Conquistar o aluno (terapêutica de compensação);
 3. Dar-lhe atividades (terapêutica ocupacional);
 4. Descobrir as aptidões e interesses;
 5. Recreação dirigida;
 6. Atividades de grupo (grupoterapia).

84.3) **ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E SERVIÇO SOCIAL.** — Poucas vezes poderá o professor, sozinho, resolver o caso do aluno-problema. Ocupado todo o seu tempo com 30 ou 40 crianças e tendo um programa a cumprir, não dispõe o mestre de tempo de sobra para se preocupar longamente com um só aluno. Daí a importância da *Orientação Educacional*. Se cada escola tivesse um "Orientador Educacional", ligado a um "Centro ou Instituto de Pesquisas Educacionais", exis-

tente ou a ser criado nas Secretarias de Educação dos Estados, então, sim, resolver-se-iam quase todos os problemas dentro do âmbito escolar. Essa instituição seria completada com os *Assistentes Sociais*, que se ocupariam com os aspectos sociais do caso (isto é, organização da família, situação econômica, saúde, etc.).

84.3) **TRÊS EXEMPLOS DE CRIANÇA-PROBLEMA.** — I) **JOSÉ** — 12 anos, 4.^a série primária. Vadio, pouco rendimento escolar. Indisciplinado. "Põe cabelos brancos nas professoras". Não pára sentado no lugar. *Estudo do caso:* Filho único; mãe muito moça, pai 54 anos. Exames médicos: constataram fraqueza geral e sífilis, bem como grande nervosismo. *Terapêutica:* foi feito o tratamento anti-sifilítico e fortalecimento geral. Seus pais, que o vigiavam constantemente, foram convidados a lhe dar "mais folga". Na escola foram-lhe atribuídas pequenas tarefas. Depois foi nomeado "monitor" da turma. Já se absorve nas tarefas escolares. Melhorou de comportamento e teve boa classificação nos exames de fim de ano.

II) **MARTA** — 9 anos, 3.^a série primária. — É triste e tem poucas amigas no colégio. *Estudo do caso:* em casa é irritada e nervosa, brigando muito com a mãe. Esta não permite que Marta brinque com as crianças vizinhas, coisa que Marta sempre pede para fazer. Em represália, a menina não ajuda em casa, coisa que enfurece a senhora. Marta confessa que detesta a mãe desde o nascimento de seu irmãozinho, que monopoliza as atenções maternas. A menina tem medo dos pais, que brigam muito e se insultam mutuamente. Ela dorme no quarto com eles e conta as cenas que presencia (cenas íntimas, quando os pais não estão brigados entre si). *Terapêutica:* tratamento físico — fortificantes. Tirar a menina do quarto de seus pais; convencer a mãe de que deve deixar Maria brin-

car com as amiguinhas da vizinhança. Fazer com que mãe e filha se reconquistem uma a outra.

III) JORGE — 14 anos — 3.^a série primária — Apático, indiferença absoluta em aula. Dorme na carteira. Não faz os exercícios. Não estuda as lições. Apresenta-se sujo. *Estudo do caso*: levanta-se às 4 horas da manhã para carregar mercadorias para a feira. A fim de “torná-lo mais esperto”, conforme explica, o pai de Jorge lhe dá de madrugada um cálice de parati. Quando chega à escola, às 7 horas e meia da manhã, já trabalhou 3 horas e meia, carregando pêsco e tendo como alimento sobretudo o álcool. Seus pais também se embriagam constantemente e obrigam Jorge a beber com eles “para ser homem”. *Terapêutica*: extirpação do vício da bebida em Jorge. Fortalecimento orgânico. Afastamento temporário da casa paterna: obter que algum parente ou alguma família conhecida aceite o menino por uns tempos. Lenta e paciente recuperação de Jorge, na escola, através de conversas e estimulação diária. Levá-lo a tomar parte nas instituições escolares e nos folguedos infantis dos colegas.

§ 85) CONCEITO DE DISCIPLINA ESCOLAR

85.1) CONCEITO ANTIGO DE DISCIPLINA — Antigamente considerava-se como *disciplinado* o aluno que fazia tudo que o professor e o diretor mandavam. A disciplina era o conjunto das regras estabelecidas para o bom funcionamento da escola. Mas além do respeito a essas regras, exigia-se do aluno “bem disciplinado” que obedecesse sem discussão a quaisquer desejos do professor. O conceito de “disciplina” era assim algo que se opunha ao conceito de “personalidade” do aluno.

85.2) CONCEITO MODERNO E ERRÔNIO DE DISCIPLINA — Reagindo contra aquêl antigo conceito, os partidários da “Escola Nova” muitas vezes caí-

ram no erro oposto de permitir que o aluno fizesse na escola tudo que quisesse. Substituiu-se o excesso de ordem pelo excesso de liberdade. Achavam que o aluno, tendo liberdade de fazer tudo que quisesse, criava uma personalidade forte, aprendia o conceito de responsabilidade, acostumava-se a agir certo por sua própria cabeça.

85.3) CONCEITO MODERNO E ACERTADO DE DISCIPLINA — Devem coexistir, na escola, a disciplina e a liberdade. A liberdade não é o direito de fazer o que se quer, mas sim de fazer o que se deve. Jamais a liberdade de um indivíduo deve ser usada em prejuízo do bem-estar da comunidade. O que deve existir é um *ajustamento* entre a personalidade da criança e a organização educacional. A disciplina escolar não deve ser um conjunto de regras *negativas*: “é proibido fazer isto”, “é proibido fazer aquilo”. Ao contrário, a disciplina deve ser *funcional*, dinâmica, isto é, derivar espontaneamente da atividade escolar, do bom funcionamento da escola.

Numa escola em que todos os alunos estejam abertos no seu trabalho, estejam *interessados* na sua atividade, não haverá problemas de disciplina, porque qualquer pessoa, seja adulto ou criança, desde que esteja mergulhada numa tarefa, não pode, ao mesmo tempo fazer outra coisa, mexer com os colegas, perturbar a ordem existente. “Ninguém pode chupar cana e assoviar ao mesmo tempo”, diz o provérbio. A solução do problema da disciplina escolar, portanto, é apenas esta: *ocupar* o aluno, mas não apenas ocupá-lo e sim ocupá-lo *interessadamente*, isto é, levá-lo a sentir prazer nas tarefas que devem ser executadas. Fazer com que o aluno *queira* aquilo que está executando. Assim, a disciplina passa a ser uma *função* da escola, ou seja, deriva espontaneamente da vida escolar bem organizada e funcionando ativamente. Tal é o conceito de *disciplina funcional*.

85.4) O CASO DOS DESAJUSTADOS. — Trata-mos até aqui da disciplina escolar em relação aos alunos bem ajustados, sadios, felizes, isto é, daqueles que para serem bem disciplinados precisam apenas disso: atividade e interesse, ou atividade interessada.

Mas nem todos os alunos são assim. Há os desajustados, os que normalmente não se interessam por coisa nenhuma, os rebeldes, os turbulentos, os negativistas, os espíritos de contradição, os vadios, os displi-centes, os mentirosos, os fujões, enfim, tôda a série dos desajustados já descritos e estudados no presente capítulo. Antigamente o professor considerava todos êsses meninos como *indisciplinados* e a escola os castigava sem piedade. O mesmo acontecia com o aluno cujo rendimento escolar não atingia os limites prefixados pelo professor: era considerado "vadio" (quando não "burro" ou "vagabundo"...) e também castigado severamente.

Ora, precisamente aqui é que entra a Psicologia moderna, a mostrar que não há crianças ruins mas apenas crianças desajustadas ou crianças doentes. O aluno que não se conforma com os padrões usuais de conduta e estudo é um *inadaptado*, um desajustado, uma *criança-problema*: êle não deve ser considerado "vadio" nem "indisciplinado" e muito menos deve ser castigado por isso, mas sim *estudado e tratado*.

É claro que às vezes um castigo se impõe, mas não com a finalidade de punir a criança e sim ainda como forma de tratamento. O castigo, quando necessário, não deve ser uma forma de "vingança", de "desforra" do professor, mas sim um remédio, tal como, por exemplo, o médico que às vezes faz o doente sofrer, não porque o deseja, mas porque êsse sofrimento faz parte do processo de cura. E o castigo não deve ter um aspecto humilhante ou odioso, porque isso só servirá para despertar a revolta do aluno; deve, sim, consistir a *privação de uma recompensa*. Exemplo: todos os alunos da classe serão levados a um passeio, menos

Fulano, porque teve tal procedimento censurável. Todos os alunos poderão jogar futebol no recreio, menos aqueles que não cumpriram com seus deveres.

Numa palavra: a disciplina escolar deve ser fundamentada no *amor* e na *compreensão*. Tal é a "*Pedagogia do Amor*", preconizada por um dos maiores educadores de todos os tempos: DOM BOSCO. A disciplina escolar exige do professor, além disso, conhecimento dos educandos, respeito à sua personalidade, e ainda bom humor, alegria, espírito de justiça, sem esquecer, é claro, a energia pessoal, quando necessária. *A disciplina dos alunos é muito mais um problema dos mestres...* Maus professôres geram maus alunos; bons professôres transformam em bons os maus alunos.

§ 86) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo proceder na minha escola)

86.1) Não há crianças ruins: há apenas crianças desajustadas, ou crianças doentes, ou crianças mal orientadas.

86.2) Diante de um comportamento anti-social da criança, em vez de castigá-la imediatamente, devemos investigar *as causas* dessa conduta. Em geral essas causas provêm de desajustamentos existentes no lar. E portanto o castigo não resolve, pois não vai remover essas causas domésticas.

86.3) A melhor maneira de vencer a criança desajustada não é castigá-la: é conquistá-la, é vencê-la pelo amor. É dar-lhe o carinho que ela não recebe em casa.

86.4) Isso não significa que um aluno nunca deva ser castigado, mas sim que o castigo deve ser bem pon-

derado pelo mestre, a fim de: a) não ser apenas uma vingança da autoridade ferida; b) atingir realmente o fim proposto, isto é, tornar a criança melhor; c) não a humilhar nem a revoltar.

86.5) Como a criança vive intensamente mergulhada na "constelação familiar", a primeira cousa a se fazer, no caso da existência de um desajustamento, é pesquisar a "história familiar" do aluno, não só conversando com êle mas também com sua família.

86.6) A "pedagogia do amor", conforme a chama DOM BOSCO, deve ser uma constante preocupação do professor. É muito mais fácil e mais rápido vencer os alunos pelo temor e pelo castigo severo do que pelo amor e pela bondade. Mas só realmente pelo amor se educa o aluno, porque só pelo amor se consegue que êle se comporte da mesma forma, na nossa presença e na nossa ausência.

86.7) A mentira, o furto, a fuga, a enurese são sempre sintomas de desajustamento que precisam ser cuidadosamente investigados, antes que castigados.

§ 87) TÓPICOS PARA DEBATE

1. Que se entende por criança-problema? Que diferença existe entre criança-problema e criança excepcional?
2. Enumere 5 diferentes comportamentos infantis que caracterizam a existência de "problemas".
3. A criança mimada: suas causas e conseqüências.

4. A criança escorraçada: sua causas e conseqüências.
5. Explicar o que significa o **tratamento de compensação** na terapêutica da criança-problema.
6. "O aluno indisciplinado deve ser castigado com punições cada vez mais rigorosas até entrar no bom caminho." — Discuta essa afirmativa e exponha sua opinião a respeito, devidamente justificada.
7. Que se entende por **constelação familiar** e quais as situações familiares que mais comumente produzem desajustamentos na criança?

§ 88) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

Verificar, entre os alunos da Escola Normal, do Ginásio e da Escola Primária, quais são os alunos-problema e procurar pesquisar as causas desses problemas.

Seria interessante se cada aluna da Escola Normal, no último ano, pudesse tomar uma criança-problema e procurar transformá-la numa criança ajustada.

Verificar, entre os alunos da Escola, se os castigos violentos têm produzido melhores resultados ou não do que a "pedagogia do amor".

Lançar um inquérito entre as professorandas: — "que faria você para corrigir o desajustamento do aluno indisciplinado, rebelde, desobediente, que gosta pouco de estudar e muito de "fazer gazeta", bem como constantemente entra em choque com os coleguinhas?"

O ideal seria se o professor da cadeira de Psicologia Educacional entregasse um caso de aluno problema para a professoranda analisar e tratar, sob a imediata supervisão e orientação daquele professor. Seria ideal porque, dentro de poucos meses essa professoranda se terá transformado em professôra e terá que enfrentar, sózinha, na sua escola, casos de alunos problemas, sem saber como resolvê-los.

§ 89) LEITURAS COMPLEMENTARES

1. AMARAL FONTOURA — Fundamentos de Educação; volume 1.º desta coleção A ESCOLA VIVA da Biblioteca Didática Brasileira; Editora Aurora; 5.ª edição; Rio, 1960.
2. DE LA VAISSIÈRE — Psicologia Pedagógica; Livraria Globo; Pôrto Alegre, 1937.
3. KARMAN, Elemer Von — Niños Indisciplinados; Ediciones Imán; Buenos Aires, 1941.
4. MIRA Y LOPEZ — El Niño que no Aprende; Editorial Kapelusz; Buenos Aires, 1947.
5. MONTESSORI, Maria — A Criança; Editora Portugália; Lisboa, 1937.
6. ORIGLIA, Dino — A Educação da Criança Difícil; Editorial Andes; Rio, 1956.
7. RAMOS, Artur — A Criança-Problema; Editora Nacional; São Paulo, 1939.
8. RECA, Telma — La Inadaptación Escolar; Editorial El Ateneo; Buenos Aires, 1944.

CAPÍTULO IX

As Funções Gerais da Consciência na Criança

Ficha-resumo:

§§

90) **FUNÇÕES GERAIS DA CONSCIÊNCIA:**

São as bases da nossa vida psíquica: atenção, memória e associação de idéias.

91) **A ATENÇÃO NA CRIANÇA:**

Grande capacidade de observação exterior, mas pequena capacidade de concentração interior. Limitada duração da atenção infantil.

92) **A MEMÓRIA NA CRIANÇA:**

É muito desenvolvida. Grande facilidade de decoração. Por isso ela decora, sempre que não pode compreender ou não se interessa.

93) **A ASSOCIAÇÃO DE IDÉIAS NA CRIANÇA:**

É difícil, para ela, relacionar fora do domínio do concreto. Por isso, devemos apresentar-lhe fatos e cousas, de preferência a ensinar-lhe regras.

94) **ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

(Como devo proceder na minha escola)

95) **TÓPICOS PARA DEBATE.**96) **LEITURAS COMPLEMENTARES.**

§ 90) AS FUNÇÕES GERAIS DA CONSCIÊNCIA

Conforme vimos no volume anterior (vide nossa "Psicologia Geral", capítulo V), chamam-se funções gerais da consciência aquêles fenômenos por assim dizer "preliminares" da nossa vida psíquica; são os alicerces do nosso espírito, sem os quais nenhum fenômeno psicológico seria possível.

Essas funções são 3: a *atenção*, a *memória*, e a *associação de idéias*. Sôbre elas repousam os 3 grandes grupos de fenômenos que compõem a nossa vida psíquica: os fenômenos intelectivos, os afetivos e os ativos, ou seja os nossos conhecimentos, sentimentos e atos.

A *atenção* é que nos permite fixar o espírito em um determinado objeto, com exclusão dos demais que nos rodeiam; a *memória* é o poder de guardarmos os conhecimentos e fenômenos em nossa cabeça; a *associação de idéias* é essa espantosa capacidade que possuímos de *ligar* uma coisa com outra, de vermos uma coisa e nos lembrarmos de outra.

Sem a capacidade de *atenção*, o espírito fica boqueteando de um objeto para outro, incapaz de reagir adequadamente: é a *instabilidade* da *atenção*.

Sem a capacidade de *memória*, o mundo seria uma coisa tremenda: ninguém saberia quem era, não haveria *personalidade* nas criaturas. Nem haveria progresso, o mundo estaria hoje como no primeiro dia da criação, pois o progresso é o conhecimento, a aprendizagem acumulada na memória dos homens.

Sem *associação de idéias* igualmente não haveria progresso: os homens veriam uma coisa e outra, mas

não saberiam *associar*, isto é, relacionar, comparar, tirar conclusões.

Vejamos agora como se manifestam essas três importantíssimas funções na criança:

§ 91) A ATENÇÃO NA CRIANÇA

A atenção se manifesta no recém-nascido, que, com um mês, é capaz de acompanhar com os olhos um objeto. A partir de 3 meses acompanha com a cabeça sons, ruídos e luzes. Mas é sobretudo na 2.^a infância (3 a 7 anos) que a atenção da criança mais se desenvolve. Alguns psicólogos acham que a capacidade máxima de *observação* da criatura humana é em volta dos 7 anos. E *observação* é, como sabemos, a atenção voltada para o mundo exterior.

Mas se possui essa enorme capacidade de observação do mundo exterior, a criança, em compensação, apresenta baixíssima capacidade de *concentração*, que é a atenção voltada para o mundo interior. (Vide NÓTULA n.º 38 abaixo.)

A capacidade de atenção exterior da criança é muito grande, mas é de rápida duração. Dentro de poucos minutos a criança fica cansada de fixar o espírito num só objeto. É a *instabilidade* da atenção. Por isso, em

NÓTULAS — N.º 38

Valor do método intuitivo

Por isso mesmo é que a educação da criança nessa idade (inclusive na 1.^a série primária) deve basear-se inteiramente no *método intuitivo*, nos seres concretos, nos objetos e coisas que rodeiam a criança. Daí, também, o acerto dos antigos que há 50 anos atrás preconizavam o ensino das "*Lições de Coisas*". Mas, para terem valor, as *lições de coisas* precisam ser vivas e não livrescas, decoradas. E, sobretudo, precisam estar ligadas a uma motivação, a um interesse da criança, a um projeto ou a

vez de o professor ficar a todo momento dizendo "meninos, prestem atenção!", deve tornar sua aula bem movimentada, colorida, variada, com motivos que interessem a atenção exterior da criança (tais como cartazes, figuras, jogos, cânticos, músicas, trabalhos manuais, etc.). Nenhum assunto ou jôgo deve ser muito prolongado.

§ 92) A MEMÓRIA NA CRIANÇA

Aos 2 meses de idade a criança já tem a *memória* da mamadeira: ao vê-la, esboça os movimentos de sucção com os lábios. Aos 7 meses sabe procurar um brinquedo que lhe tiram das mãos (isto é, *lembra-se* que tinha um brinquedo). No entanto, não reconhece os pais, se deixa de vê-los durante 4 dias.

Com 1 ano e 6 meses sabe lembrar-se de cousas que viu há 2 dias atrás. Com 2 anos reconhece fatos de há 2 meses atrás. Com essa mesma idade é capaz de repetir 4 sílabas ("olha o pão"). Aos 4 anos já se lembra de uma frase de 15 sílabas. Aos 5 anos é capaz de lembrar-se de uma trílice ordem ("ponha o livro em cima da mesa, feche a porta e traga a almofada"). Aos 7 anos tem possibilidade de recordar-se de um número com 6 algarismos.

À medida que avança a idade da criança, cresce espantosamente sua capacidade de memória. Na época da escola primária e do ginásio, são os meninos capazes de, sem muito trabalho, decorarem enormes poesias ou páginas inteiras de livros. Dessa capacidade extraordinária de memória se valem os alunos para "ficarem sabendo a lição", sem se darem muito ao esforço de a entenderem.

A *decoração* é, assim, um trabalho mental de nível mais baixo que substitui outro de nível mais elevado — a *compreensão*. O aluno não compreendeu, ou não se interessou pelo assunto, e, obrigado a dar a lição, se limita a *decorá-la*.

A Educação Renovada, por isso, aconselha o mestre a fazer menos apêlo para a memória da criança, e, em compensação, procurar desenvolver sua atividade, sua capacidade de compreensão, seu raciocínio.

§ 93) A ASSOCIAÇÃO DE IDÉIAS NA CRIANÇA

Das três funções que estamos estudando, é sem dúvida a associação de idéias a que mais lentamente se desenvolve na criança. No início, até os 2 ou 3 anos, a capacidade de *relacionar* é reduzida: limita-se ao domínio do concreto. A criança vê um objeto e se lembra de outro, *relacionado* com aquêle. A associação se faz mais facilmente se lembra alguma coisa agradável, e mais ainda se desagradável. Exemplo: nosso "laboratório", a Glorinha, com menos de 1 ano de idade teve que tomar injeções. Após a segunda, sempre que via o farmacêutico chegar, começava logo a chorar...

No entanto, a associação de cousas abstratas é bastante difícil para a criança, como também o é formular conceitos sôbre idéias abstratas. Exemplo: é fácil a criança definir o que é um vestido bonito, mas lhe é muito difícil definir a beleza ou a lealdade. Tanto assim que na escala de testes de inteligência de BINET-SIMON são considerados testes para adultos os seguintes: "que diferença há entre a preguiça e a ociosidade? Entre a mentira e o erro? Entre evolução e revolução?"

Pelas razões acima expostas, o ensino primário deve basear-se o mais possível em cousas e fatos *concretos*, evitando as associações abstratas.

Isso significa que no ensino de Português, em vez de "regras de gramática" devemos dar a nossos alunos *fatos* gramaticais, exemplos e mais exemplos. No ensino de Matemática, nas primeiras séries, não se deve apresentar os números abstratamente, mas de modo concreto: não mandar somar 5 mais 8 e sim 5 lápis mais 8 lápis. Finalmente, no ensino de Conhecimentos Gerais,

em vez de ensinar "classificações" de animais e de vegetais, apresentar ao aluno os mamíferos e as plantas, tanto quanto possível vivos, para êles manejarem e aca-riarem. Em vez de ensinar "o que são" os animais, ensinar "como vivem" e "para que servem".

§ 94) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

As aplicações pedagógicas referentes à atenção, memória e associação de idéias foram oferecidas durante a exposição do capítulo, não sendo necessário repeti-las aqui.

§ 95) TÓPICOS PARA DEBATE

1. Que se entende por "funções gerais da consciência"?
2. Que possui a criança em mais elevado grau: capacidade de observação (exterior) ou de concentração (interior)?
3. Explicar a grande importância do método *intuitivo* na escola primária.
4. Explicar o problema da *decoração* e da *compreensão*, nas crianças da escola primária.
5. Qual o tipo de associação de idéias que devemos adotar na escola primária? Por quê?

§ 96) LEITURAS COMPLEMENTARES

1. AMARAL FONTOURA — "Psicologia Geral"; volume 4.º desta coleção A ESCOLA VIVA; Editora Aurora; 3.ª edição; Rio, 1960.

2. BÜHLER, Charlotte — “La Vida Psíquica del Adolescente”; Espasa-Calpe; Buenos Aires, 1947.
3. MENDOUSSE, Pierre — “L’Âme de l’Adolescent”; Presses Universitaires de France; Paris, 1947.
4. MIRA Y LOPEZ — “Psicologia Evolutiva da Criança e do Adolescente”; Editora Científica; Rio, 1946.
5. WERNER, Heinz — “Psicologia Evolutiva”; Salvat Editores; Barcelona, 1936.

Os Fenômenos Intelectivos na Criança

Ficha-resumo:

§ §

97) OS FENÔMENOS INTELECTIVOS:

— São os que nos dão o conhecimento das cousas.

98) A PERCEPÇÃO NA CRIANÇA:

— Evolução das percepções, desde o nascimento.

99) A PERCEPÇÃO DO TEMPO:

— Dificilmente a criança distingue a medida do tempo.

100) ABSTRAÇÃO E RACIOCÍNIO:

— A criança tem impossibilidade total de fazer abstrações, raciocínios abstratos.

101) IMAGINAÇÃO:

— Importante papel da imaginação na vida mental da criança.

102) SUGESTÃO:

— Tudo quanto se diz em voz firme à criança produz ou pode produzir uma sugestão.

Ficha-resumo (conclusão):

§§

103) EMULAÇÃO:

— É uma ótima forma de estímulo. Mas deve ser global, grupal, e não individual.

104) CURIOSIDADE:

— “A curiosidade infantil não é vício: é virtude”.

105) AS HISTÓRIAS:

— São uma forma de compensação, ajudam o desenvolvimento mental e o do caráter, desenvolvem a linguagem e são ótima distração.

106) A MENTIRA:

— Quando a criança conta o que ela “imaginou”, não está mentindo: está fabulando.
— Tipos de mentira: por medo, por vaidade e por maldade.

107) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo proceder na minha escola)

108) TÓPICOS PARA DEBATE.

109) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS.

110) LEITURAS COMPLEMENTARES.

§ 97) OS FENÔMENOS INTELECTIVOS

Conforme examinamos no volume anterior (vide os capítulos IX a XII da nossa “Psicologia Geral”) fenômenos intelectivos são aqueles que nos dão o *conhecimento* das cousas. São fundamentalmente a sensação, a percepção, a imagem, a abstração, a ideação, o conceito, o juízo e o raciocínio (8). Mas, além desses, pertencem também ao campo intelectual os seguintes fenômenos: a curiosidade, a sugestão, a mentira, a fabulação e outros, os quais, dada sua importância para a educação, serão aqui passados em revista.

§ 98) A PERCEPÇÃO NA CRIANÇA

Desde o dia do nascimento a criança, embora vagamente, já tem percepções visuais, auditivas e álgicas (de dor). A essas percepções meio vagas, em que o recém-nascido não distingue bem um objeto no meio do todo, é que se chama sincretismo. Com 1 ano distingue um pedaço de biscoito de um pedaço de pau, do mesmo tamanho. Aos 2 anos reconhece dimensões (por exemplo: entre dois bombons escolhe o maior para si). Aos 4 anos, discrimina entre duas linhas, uma de 4 cm e a outra de 6 cm, dizendo qual é a maior.

Aos 6 anos é a criança capaz de dizer qual a lacuna existente numa figura (falta do nariz, ou de um olho, ou da boca). Conhece direita e esquerda (orelha direita, mão esquerda) e reconhece as cores fundamentais.

No período de escolaridade (7 a 12 anos) as percepções infantis já são bastante razoáveis, pouco ficando atrás das do adulto normal.

§ 99) A PERCEPÇÃO DO TEMPO

No entanto, duas percepções muito difíceis na criança são as referentes ao *tempo* e ao *espaço*. Até os 7 anos não consegue ela ter noção de *mês* (isto é, de duração de 30 dias) e muito menos de *ano*. É comum a criança dizer "ontem" para se referir a qualquer acontecimento passado. Igualmente ela diz: "quando eu fôr grande" ou "quando eu crescer", mas não tem a mínima idéia de quanto tempo decorrerá até que tal fato se realize.

As idéias infantis a respeito de distância também são inteiramente errôneas. A criança não consegue formular em seu espírito a diferença entre as distâncias do Rio de Janeiro a São Paulo, ou ao Amazonas ou aos Estados Unidos.

Enfim, tudo que se refere a *medida*, desde que não seja de cousas concretas ao seu redor, é muito difícil para o entendimento infantil (vide NÓTULA n.º 39, abaixo). Por isso é que a Matemática na escola primária deve ser concreta e baseada em fatos da experiência infantil.

NÓTULAS — N.º 39

O peso do chumbo e do algodão

Tanto a criança tem dificuldade em compreender as *medidas* que um teste muito usado é o de perguntar-lhe: — "que é que pesa mais: um quilo de algodão ou um quilo de chumbo?" Ou então: — "que é que enche mais um caixote: dois quilos de pedras ou dois quilos de penas?"

§ 100) ABSTRAÇÃO E RACIOCÍNIO

Já temos tido oportunidade de dizer várias vezes que a criança possui reduzíssima capacidade de abstração, isto é, de pensar em termos *abstratos*, de formar *conceitos*. Como consequência, é-lhe difícil formar *juízos* (que são o resultado da comparação entre dois conceitos) e formar *raciocínios* (que são o resultado da comparação entre dois juízos). Por isso tudo, a criança não sabe julgar, não pondera, não fica raciocinando sobre as conveniências ou inconveniências de determinada atitude sua. Age impensadamente, ao sabor dos seus impulsos, dos instintos e, sobretudo, dos seus afetos e de suas simpatias.

No entanto, deixemos bem claro que o pensamento da criança, de regra geral, tem *lógica*, embora essa lógica leve a muitos erros. No terreno da linguagem, por exemplo, a lógica infantil é perfeita, a linguagem é que não tem lógica... Exemplo: quando a criança diz, naquele brinquedo de "bento, que bento é o frade" — "*tudo que seu mestre mandar, faremos todos*", ela está sendo profundamente lógica; do verbo fazer forma "faremos" como do verbo entender forma "entenderemos" e do verbo querer forma "quereremos".

Com a mesma lógica, a criança diz "eu fazi", porque aprendeu a dizer "eu entendi", "eu escondi".

Outro exemplo da lógica infantil: a criança já aprendeu que os seres (ou "cousas", como ela diz) para se moverem precisam ter pernas ou rodas. Então, olha para a lua e pergunta ao pai: — "como é que a lua pode andar no céu se ela não tem pernas nem rodas?"

§ 101) IMAGINAÇÃO

A incapacidade ou deficiência de raciocínio na criança é substituída pela poderosa imaginação; não podendo raciocinar, ela *imagina*. É a lei das compensações, de que

a natureza é tão fértil. Por isso mesmo, à medida que o raciocínio vai crescendo, a imaginação vai diminuindo, até que no adulto comum aquêlé é muito maior do que esta (vide NÓTULA n.º 40, abaixo).

Como diz JACQUARD, "a criança é um ser fundamentalmente imaginativo: tôda a originalidade de pensamento infantil, tão diferente do nosso pensamento adulto, resulta dêste irresistível império da imaginação". "A criança, acrescenta FARIA DE VASCONCELOS, não precisa ter presente qualquer objeto, para dar realidade às criações de sua imaginação; estabelece diálogos prolongados com seres invisíveis, ri e chora com êles, convida-os a sentarem-se em cadeiras que não existem, junto de mesas que também não existem obrigando-os a comerem iguarias imaginárias"...

Mas esta atividade imaginária é necessária, é imprescindível mesmo, para o espírito infantil, e é um grave erro dos adultos rirem das invenções das crianças, ou lhes dizerem que tudo aquilo é mentira, ou as censurarem pela sua fantasia.

A imaginação infantil desempenha um papel muito sério na sua vida: é ela quem permíte que a criança realize muitos desejos, que vença suas incapacidades,

NÓTULAS — N.º 40

Raciocínio e imaginação

A capacidade de raciocinar é da mais alta valia, é o grande privilégio concedido por Deus ao homem; tanto assim que serve para diferenciá-lo dos animais ("o homem é um animal racional"). Mas alguns espíritos conseguem continuar a vida inteira um pouco crianças, dando liberdade à sua grande imaginação: eis os poetas, os literatos, os artistas em geral. Ser artista significa manter acesa a chama da imaginação, da candura, da ingenuidade infantil, desprezando em parte a rigidez dos raciocínios frios e sem alma. Compare-se, por exemplo, a morte descrita por um artista e por um médico... Ou o mar, descrito por um poeta e por um geógrafo...

que se projete para fora de seu acanhado meio. É uma *compensação*, é uma válvula e também um meio de satisfazer sua sêde de atividade, quer física quer mental.

§ 102) A SUGESTÃO

"A vida social, diz TARDE, é constituída por perpétuas sugestões de indivíduo para indivíduo". Aliás, séculos antes, o grande PASCAL já proclamara: "o homem é feito de tal forma que à força de lhe dizerem que é tolo, acredita nisso; e à força de o dizer a si mesmo, faz com que assim se julgue".

Sabemos a enorme força da *sugestão*, muito bem aproveitada pela propaganda. — Que fazem os anúncios de jornal e de rádio senão provocar uma *sugestão* no leitor e no ouvinte, para que êle passe a desejar aquêlé artigo anunciado? A propaganda política procura suggestionar o público que um tal candidato é o melhor. E a medicina moderna usa largamente do processo da *sugestão* na cura dos doentes. O bom médico, com suas palavras sugestivas, melhora o estado do paciente, mesmo antes de lhe dar remédios. Inversamente, é facilimo um individuo começar a sentir sintomas das moléstias de que a cada momento ouve falar a seu redor.

Ora, se tudo isso acontece entre os adultos, evidentemente sucederá muito mais entre as crianças, dada a sua pequena capacidade de raciocinarem e, portanto, menor possibilidade de discernirem o falso do verdadeiro. Como salienta ÉMILE FAGUET, "dizer à criança que é doente, equivale a atrair sôbre ela a *sugestão* da enfermidade. As crianças acabam por merecer a definição que delas se apresenta".

"Tudo quanto se disser a uma criança em voz firme, acêrca do seu estado mental, desempenha, desde logo, o papel de uma *sugestão*: *êste menino é mau... É preguiçoso... Não é capaz de fazer isto ou aquilo...*

Quantos vícios desenvolvemos, assim, na criança, não por fatalidade hereditária, mas por educação defeituosa! Por esta mesma razão, quando uma criança pratica qualquer ato repreensível, deve haver o cuidado de, ao corrigi-la, não interpretar êsse ato no pior sentido. Em geral, a criança é demasiado inconsciente para exteriorizar uma intenção calculadamente perversa... atribuindo-lhe essa intenção, há não só perigo de errar como o de despertar-lhe êsses defeitos: *supor o vício é, muitas vezes, produzi-lo*" (GUYAU).

§ 103) A EMULAÇÃO

O homem, tal como os animais, tem que lutar pela sua sobrevivência. Por isso nasce dotado do *instinto de conservação*, também como todos os animais. Dêsse instinto fundamental se derivam, por sua vez, os instintos de rivalidade e de luta. Essas são as raízes da *emulação* que significa a tendência a igualar e vencer os outros.

Dadas as suas condições de inferioridade, a criança sente desde muito cedo a necessidade da emulação e da vitória. Essa *inferioridade* é muito viva no espírito infantil: a cada momento os adultos lhe dizem "não pode fazer isso", "não pode fazer aquilo". Quanto mais viva e inteligente é a criança, quanto maior número de vezes por dia ela escuta essa odiosa frase: "*não pode!*"

Daí a necessidade que ela sente de ser estimulada, elogiada no que faz. Executa um brinquedo ou um desenho e logo vem mostrar ao adulto e perguntar com insistência: — "*olha o que eu fiz, papai; está bonito?*"

O estímulo do adulto tem, pois enorme valor para o desenvolvimento infantil. É uma das melhores formas de dar estímulo é desenvolver a emulação, pois toda criança quer igualar e superar as outras crianças.

Note-se, porém, que a emulação não deve ser *individual*, entre Joãozinho e Pedrinho, mas sim e sempre

global, entre todos os alunos da turma. (Vide NÓTULA n.º 41, abaixo.)

Para êsse fim o melhor sistema é o de levantar gráficos gerais da turma, onde figurem todos os alunos, cada qual com a sua nota ou colocação; então será uma espécie de "retrato" da turma, onde todos aparecem, cada qual com a sua nota, suscetível de ser melhorada pelo esforço do próprio aluno — e eis aí a *emulação*.

§ 104) A CURIOSIDADE

Curiosidade é o desejo intenso de conhecer cousas novas, de abordar o desconhecido, seja uma nova cidade, um livro, um maquinismo ou simplesmente um embrulho fechado.

A criança é profundamente curiosa, o que se compreende e justifica, pois conhecendo tão pouca cousa do mundo, tem o incontido desejo de conhecer mais, de desvendar os seus mistérios.

A curiosidade infantil, que tantas vezes constitui o terror dos pais, é, pois, uma verdadeira bênção divina. Como diz CLAPARÈDE, "*a curiosidade infantil deve deixar de figurar na lista dos vícios, para ser incluída na lista das virtudes*".

NÓTULAS — N.º 41

Contra os "Quadros de Honra"

Esse perigo de transformar a *emulação* (certa) em *rivalidade* (errada) é que nos leva a ser radicalmente contra os "QUADROS DE HONRA". Na realidade, o "Quadro de Honra" desperta a rivalidade, o ciúme e o despeito, entre os alunos não incluídos nêle, e, por outro lado, gera uma certa vaidade entre os contemplados. Em suma: perigo de complexo de inferioridade para os não contemplados e de complexo de superioridade para os contemplados. No cap. XIX, § 221, mostramos como substituir o "Quadro de Honra" por outro processo mais de acôrdo com a Psicologia Educacional.

Como vimos no capítulo 5.º, essa curiosidade atinge seu maior grau nas idades entre 4 e 12 anos, concentrando-se sobretudo entre os 4 e 7 anos, que, por isso, constituem a conhecida *idade perguntadora*.

No entanto, é imprescindível que os adultos tenham paciência para responder às perguntas da criança, bem como não as enganem, não respondam mentirosamente. A êsse respeito diz PREYER, um dos maiores vultos da Psicologia Infantil no mundo: — “Desde os primeiros tempos, dei sempre, a cada uma das perguntas, do meu filho, respostas inteligíveis e ajustadas à verdade, e verifiquei que, mais tarde, aos 5 e 6 anos, e, especialmente, aos 7, as perguntas tornaram-se cada vez mais inteligentes, porque êle conservou a recordação das respostas anteriores. Se não se responde à criança, ou se lhe responde com mentiras ou noções inexatas não é de admirar que, ao chegar a uma idade maior, faça perguntas disparatadas e que raciocine mal, cousa que será difícil acontecer se se responde bem às suas perguntas e quando se corrigem as suas idéias” (*).

A recusa dos adultos em responderem à curiosidade da criança, ou o fato de responderem falsamente, pode gerar atraso intelectual e inibições, e talvez até recalques e complexos.

§ 105) AS HISTÓRIAS

Já mostramos (cap. V) que a criança, entre 4 e 7 anos, apresenta grande capacidade *fantasista*, possui intenso poder de *fabulação*. Por isso, conta tantas histórias para o adulto, e, mais ainda, gosta tanto de ouvir histórias.

“A criança, lembra GONÇALVES VIANA, tem espírito aventureiro, que se torna necessário reprimir. Como compensar essa repressão? Muito simplesmente

(*) PREYER, W. — “Die Seele der Kindes”, Leipzig, 1882; tradução espanhola: “El Alma del Niño”, Madrid, 1908.

com a narrativa de histórias, para as quais se transfere o amor das viagens e das aventuras, inerentes ao espírito infantil. Ouvindo ou lendo histórias, movimentadas, de viajantes ou de navegadores, permite-se à criança a *descarga nervosa* necessária ao equilíbrio do seu organismo.

As histórias representam, pois, uma forma de compensação, e além disso, ajudam o desenvolvimento mental, proporcionam ótimos estímulos de caráter moral, permitem grande desenvolvimento à linguagem infantil e, enfim, são uma distração muito querida das crianças (vide NÓTULA n.º 42, abaixo).

§ 106) A MENTIRA

A mentira na criança tem como principal causa a *fabulação*, a que nos referimos no parágrafo anterior: o espírito *fantasista* a leva a contar cousas que só existem na sua imaginação. Muitas vezes a criança nem distingue bem se está falando a verdade ou não; os fatos existem na sua cabeça misturados com a fantasia, e ela não sabe distinguir uns dos outros. É como diz JACQUARD: “a verdade lhe escapa, com a realidade, porque a infância é vítima da confusão entre o real e o imaginário”.

Em tais casos não se deve de maneira nenhuma dizer à criança — “isto é mentira”, “você é uma mentirosa!” — mas sim mostrar pacientemente que aquilo que ela está dizendo não confere com a realidade.

NÓTULAS — N.º 42

Contar histórias

As histórias passaram a ter uma tão grande importância na Psicologia Infantil que, atualmente, já se fazem cursos especiais para ensinarem as educadoras infantis a contar histórias! Toda professoranda deve treinar essa difícil arte, para melhor conquistar seus alunos.

Além desse caso, porém, que não chega a ser mentira, GONÇALVES VIANA cataloga nada menos de 18 casos diferentes, em que a criança mente conscientemente. Apontaremos aqui apenas os principais: 1) Mentira por sugestões (já vimos que a criança é altamente sugestionável); 2) Mentira por medo, por timidez, por vergonha de contar a verdade; 3) Mentira por vaidade, para parecer mais rica, mais querida, mais importante; 4) Mentira por altruísmo, para fazer bem a terceiros; 5) Mentira patológica, das crianças que sofrem das faculdades mentais, e, finalmente, 6) A mentira por maldade, por vontade de mentir, a mentira refletida e consciente (que é o tipo de mentira mais comum entre os adultos...).

§ 107) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo proceder na minha escola)

1. A criança não tem capacidade de abstração, de pensar em termos *abstratos*: daí a necessidade de o professor orientar o ensino no sentido do *concreto*, do objetivo, do próximo, do real.

2. A criança é altamente sugestionável. Por isso jamais deve o professor dizer-lhe cousas negativas, deprimentes: — “*que alunos pouco inteligentes!*” ou “*você não entende nada, hein!*”

3. As sugestões devem ser sempre no sentido de estimular e animar: — “Muito bem!” — “Assim mesmo!” — “Isso!”

4. Não deve o professor estimular a concorrência entre dois meninos, mas sim entre a turma toda. É altamente aconselhável dividir a turma em *equipes*, para realizarem trabalho em comum; ou então em dois partidos, dois times, com nomes, torcida organizada, etc., tudo dentro da ordem e da cordialidade.

5. Não deve haver “quadro de honra”, mas apresentação de *todos* os alunos da turma, num gráfico, quadro ou cartaz na parede (ver cap. XIX, § 221).

6. A curiosidade dos alunos deve ser sempre estimulada, espicaçada pelo professor: “você viram que o rio está quase sem água; por que será?” — “Por que será que a fumaça sobe, em vez de cair?”

7. O professor deve saber contar histórias à sua turma, principalmente na 1.^a e 2.^a séries primárias. E deve estimular os alunos para que estes também contem suas histórias.

8. Não devemos chamar a criança de “mentirosa”, mas verificar se a inverdade é apenas produto da imaginação do aluno, ou se é causada por algum daqueles motivos citados no § 106, caso em que precisamos conversar com o aluno, raciocinar junto com ele, para mostrar-lhe que não deve agir assim.

§ 108) TÓPICOS PARA DEBATE

1. Explicar o que são fenômenos intelectivos.
2. Explicar porque a criança tanto gosta de **fabular** ou **fantasiar**.
3. Citar os principais tipos de mentira infantil, mostrando o que se deve fazer em cada caso.
4. Mostrar as várias maneiras segundo as quais o professor pode despertar a emulação entre os alunos.
5. Apresentar as razões que militam contra o “quadro de honra” e mostrar como fazer para substituí-lo.

§ 109) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

O professor da cadeira de Psicologia Educacional deverá levar suas alunas a desenvolverem as seguintes pesquisas, junto às crianças, alunos da escola primária anexa à Escola Normal:

1 — Mandarem as crianças relatarem (verbalmente) fatos ocorridos “ontem” e “no mês passado” e “no ano passado”.

2 — Fazerem as crianças assistirem a uma cena qualquer (pode até ser cena especialmente preparada para elas) e em seguida descreverem essa cena, para verificarem até que ponto a imaginação e a fabulação se misturam com a realidade assistida.

3 — Numa classe primária criarem, durante um mês, um “quadro de honra” com 5 lugares; noutra classe, durante igual prazo, promoverem uma competição geral, e verificarem qual das duas classes, ao fim do prazo, apresentou melhoria maior no seu rendimento escolar.

§ 110) LEITURAS COMPLEMENTARES

1. AMARAL FONTOURA — “Psicologia Geral”; volume 4.º desta coleção A ESCOLA VIVA; Editora Aurora; 3.ª edição; Rio, 1960.
2. ARAÚJO, Juan Gómez — “Aprendizaje y Educacion”; El Ateneo; Buenos Aires, 1945.
3. CARMICHAEL — “Manual of Child Psychology”; 3 volumes; New York, 1946.
4. CLAPARÈDE — “Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental”; tradução brasileira; Francisco Alves; Rio, 1940.
5. DOUGLAS & HOLLAND — “Fundamentals of Educational Psychology”; MacMillan; New York, 1938.
6. VIANA, M. Gonçalves — “Psicologia da Criança”; Editorial Barreira; Pôrto; sem data.

CAPÍTULO XI

Os Fenômenos Afetivos na Criança

Ficha-resumo:

§ §

111) OS FENÔMENOS AFETIVOS:

— A criança é fundamentalmente afetiva.

112) PERTURBAÇÕES DA AFETIVIDADE:

— Crianças não amadas podem apresentar as mais variadas perturbações psíquicas ou físicas.

113) OS SENTIMENTOS NA CRIANÇA:

- 1) Bondade e maldade
- 2) Anjo bom ou lobo mau?
- 3) O que é preciso é socializar a criança

114) O MEDO NA CRIANÇA:

- 1) O medo justo
- 2) O medo provocado
- 3) Perigosos resultados do medo provocado

115) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo proceder na minha escola)

116) TÓPICOS PARA DEBATE.

117) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

118) LEITURAS COMPLEMENTARES

§ 111) FUNDAMENTALMENTE AFETIVA

Não é demais repetir sempre que a criança é essencial e profundamente afetiva. Dentre os três campos de fenômenos fundamentais do espírito humano — fenômenos intelectivos, afetivos e ativos — o traço predominante do psiquismo infantil é a sua *afetividade*.

As primeiras vivências da criança são baseadas nos seus instintos e impulsos: ela age em parte como um animalzinho. Mas não adianta apelar para o raciocínio da criança pequena, porque êste, como já vimos, é muito reduzido. Então, temos que fazer apêlo para sua afetividade.

Acresce que a criança é muito sensível ao elogio. Como diz um dos maiores vultos da Escola Nova, FERRIÈRE, “é impressionante ver até que ponto as crianças desgraçadas pela natureza são *sensíveis ao mais pequeno elogio, a uma carícia, a um sorriso*. A seus olhos, êste elogio confere uma enorme importância à sua pessoa e ao seu trabalho; desde então o zêlo redobra e, caso estranho, de intermitente que era torna-se duradouro”.

Não adianta dizer, por exemplo, para a criança: “você deve comer verduras porque elas têm vitaminas que facilitam o desenvolvimento orgânico”. A criança pode até decorar essa frase e repeti-la para as visitas, quando mamãe mandar. Mas não a terá compreendido. Melhor será dizer “você deve comer verduras para mamãe ficar satisfeita” ou “para você ficar bonita”.

Existem duas maneiras de se vencer uma criança: pelo temor e pelo amor. É muito fácil o caminho do

temor, do castigo, do medo, da pancada: produz resultados imediatos, a criança, logo deixa de fazer o que não deve. Mas deixa de fazer por medo do castigo. Assim, quando ela verificar que não está sendo observada e não há perigo de ser castigada, voltará a cometer a falta. E ainda há outro perigo: o de *se acostumar com o castigo*, tal como o nosso organismo se acostuma com um remédio, por exemplo, de tanto o tomarmos. Então, temos que aumentar a dose do remédio. E teríamos que aumentar a dose do castigo: bater com mais força, deixar a criança mais horas de cara para a parede...

O caminho do amor é mais longo e trabalhoso, mas de resultados mais positivos: a criança *sentindo* que deve proceder de tal ou qual forma, para não perder o amor daquela pessoa que lhe dá carinho e segurança — essa segurança e esse carinho de que criança necessita tanto quanto de ar e de comida — passará a agir definitivamente assim.

Como diz o ilustre psicólogo BAUDOUIN (*), “a criança é extremamente sensível a tôdas as situações de que, com ou sem razão, se sinta excluída. *A retirada do amor, mesmo momentânea, ou com caráter de simples ameaça, impressiona muito a criança*”, levando-a, portanto, a não praticar os atos que possam provocar tais castigos.

No entanto, é preciso que a ameaça de “assim eu não gosto mais de você” não seja repetida demais, senão perderá o valor.

§ 112) PERTURBAÇÕES DA AFETIVIDADE

Sendo tão grande como é a afetividade infantil, quaisquer perturbações da mesma repercutem intensamente no conjunto da vida da criança, provocando os

(*) BAUDOUIN, Charles — *L'Âme enfantine et la Psychanalyse*; Paris, 1930.

mais incríveis distúrbios psíquicos e fisiológicos, as mais variadas alterações no comportamento.

Crianças maltratadas, abandonadas, ou simplesmente que não recebam a devida atenção e carinho por parte dos pais podem apresentar as mais desconcertantes reações. Tais reações variam desde a turbulência, a rebeldia, a indisciplina, até a indiferença e a mais geral apatia diante de tudo; desde a incapacidade para estudar ou para guardar de memória o aprendido, até perturbações da linguagem, do aparelho digestivo, dos órgãos dos sentidos, etc., bem como existência de “tics” nervosos, sono agitado, pesadelos e até casos de sonambulismo. (Vide NÓTULA n.º 43, abaixo.)

§ 113) OS SENTIMENTOS NA CRIANÇA

113.1) BONDAD E MALDADE — Já vimos (no capítulo II) que existem várias correntes quanto à natureza da criança. Registramos a afirmativa de ROUSSEAU: a criança é essencialmente boa, porque Deus não pode fazer cousas ruins. Diz textualmente o mestre genebrino: “tudo é bom quando sai das mãos de Deus, tudo degenera entre as mãos dos homens”.

NÓTULAS — N.º 43

Estranhas reações de crianças sem carinho

Conhecemos pessoalmente o caso de uma criança abandonada que possuía os mais incríveis comportamentos, entre os quais um que consistia em bater com a cabeça no travesseiro, enquanto estava dormindo.

Certos menores desprovidos de carinho apresentam como reações vociferar e gritar durante o sono, ou a *enurese* (urinar na cama) e ainda chupar dedo, a gagueira, etc. Segundo alguns psicólogos, os maus tratos na criança podem provocar até o *sonambulismo* (levantar-se e andar dormindo), paralisias parciais e ataques nervosos.

Ternura, carinho, doçura, pureza angelical — são traços marcantes da alma infantil. E não há delícia maior para o adulto do que acariciar uma criancinha e ser por ela acariciado...

113.2) ANJO OU LÔBO MAU? — Mas ao lado deste tesouro de bondade infantil, existem também tendências nada boas, nada ingênuas na criança. Tal fato permitiu a outra corrente de filósofos afirmar exatamente o contrário da primeira: — a criança é como um animalzinho, apresentando apenas instintos negativos: o instinto de mexer em tudo, o de destruir quanto lhe caia nas mãos, o de praticar o mal e ficar com a carinha mais inocente do mundo... Assim afirma HOBBS: “o homem entregue aos seus próprios instintos é um verdadeiro lobo...”

Eis algumas declarações nesse sentido: (a) “As crianças são desdenhosas, coléricas, invejosas, interesseiras, preguiçosas, volúveis, mentirosas e dissimuladas” (LA BRUYÈRE). (b) “A idéia de que as crianças são inocentes é completamente falsa a respeito dos seus impulsos. Caracterizam a criança a tendência para crueldade, o roubo e a mentira” (SPENCER). (c) “A criança é um perverso polimorfo” (FREUD). (d) “A criança tem todos os defeitos do primitivo, menos a sua força” (GUSTAVE LE BON). (e) E, enfim, diz, GONÇALVES VIANA: “a criança é egoísta, destruidora, impulsiva, cruel, tem tendência para o roubo, para a desordem, para o mal, tem instinto de violência”.

113.3) NEM ANJO NEM LÔBO. — Ora, entendamo-nos a respeito: a criança não é o anjo bom de ROUSSEAU, nem o perverso de SPENCER, LE BON e FREUD. Simplesmente ela apresenta *impulsos, tendências*, que podem ser canalizados no bom ou no mau sentido. O que acontece muitas vezes é a falta de canalização para o bom sentido, ou, em outras palavras, falta de orientação, falta de *educação*, pois, como repe-

timos sempre, *a educação da criança deve começar (pelo menos) desde o dia do seu nascimento.*

Por outro lado, é muito importante notar que os defeitos assinalados pelos psicólogos acima são quase todos referentes à falta de *qualidades sociais*, que a criança não poderia ter exatamente porque ainda não está *socializada*... Exemplo, a criança *destrói* porque não sabe o valor da propriedade (que é um conceito *social*); a criança é *cruel* porque não compreende o sofrimento alheio; tem tendência para o *roubo* porque não possui o conceito de “propriedade alheia”. Tende para a desordem porque não conhece a ordem, a arrumação, a simetria, que são fenômenos *lógicos*, isto é, dependem do raciocínio, da compreensão.

Em resumo, aqueles psicólogos acusam a criança de não possuir *qualidades sociais*, que somente a vida em sociedade e a educação podem dar. Por isso mesmo insistimos tanto na finalidade *social* da educação. Educar é, em grande parte, formar bons hábitos, *socializar* a criança (vide NÓTULA n.º 44, abaixo).

Assim como a criança não pode saber ler antes que lhe ensinemos, assim também não pode apresentar sentimentos *sociais* antes que nós a *socializemos*.

Conclusão: a criança nasce com um determinado *temperamento* e com estas ou aquelas *tendências*. Mas

NÓTULAS — N.º 44

“Educar” e não apenas “instruir”

Essa é a razão pela qual tanto insistimos em que o professor primário não se limite a “instruir”, a “dar o programa”, mas cuide principalmente de *educar*, de *socializar*, de formar na personalidade da criança todos os conceitos e hábitos *sociais* acima citados, sem os quais ela poderá saber Português e Matemática, mas será talvez uma desajustada em face do mundo da sociedade. — Se a criança tem “tendência para a crueldade, o roubo e a mentira” (SPENCER), de que vale ensinar-lhe Português e Matemática e deixar que ela continue com aquelas *tendências anti-sociais*?

não há muita bondade nem muita maldade inatas na criança. O que há é a *capacidade* de ser boa ou de ser má, de acôrdo com o que o meio lhe proporcionar. Não há crianças intrinsecamente más: há crianças desajustadas, crianças-problemas. E, mais raramente, crianças com doenças mentais, com taras psíquicas (vide o que dissemos a respeito, no capítulo VIII).

§ 114) O MÊDO NA CRIANÇA

Ao contrário do que muitos pensam, o sentimento do medo, no seu mais amplo sentido, não é sinônimo de fraqueza, covardia ou tibieza de caráter: há sim, o medo dos covardes; mas há também o medo que é instinto de conservação, o medo que é prudência, ponderação, e, enfim, o medo-reação, fruto de vivências, isto é, de experiências amargas vividas pelo indivíduo.

114.1) O MÊDO JUSTO. — O primeiro dos justos medos é uma forma de defesa automática, instintiva, é uma expressão do instinto de conservação. Manifesta-se tanto nos homens como nos animais: uns e outros tendem a evitar tudo que possa pôr em perigo sua integridade. Por isso, animais e homens mostram muitas vêzes um medo ilógico, absurdo, diante de cousas inofensivas, simplesmente porque elas lhe são desconhecidas.

O segundo justo medo é o fruto da prudência: é o do indivíduo que pondera bastante, talvez demais, antes de agir, mas que por isso não pode ser tachado de covarde.

O terceiro medo justo é o do homem que já sofreu as conseqüências de uma precipitação anterior: é o medo reação, o medo resultado de vivências anteriores. Exemplo: a pessoa mordida por uma animal passa a ter medo daquela espécie. É como diz o provérbio: "gato escaldado até de água fria tem medo"...

MOSSO, célebre psicólogo italiano, que escreveu o mais completo trabalho sobre o medo (*), diz que o medo instintivo é perfeitamente natural: a aparição súbita de uma sombra ou a audição brusca de um ruído causam uma perturbação no sistema nervoso, cuja reação pode ser o estremecimento, o grito e, na criança, o choro.

Mas, além desse tipo de medo, que podemos chamar de "cego" ou "automático", existe, como dissemos, o medo fruto da experiência penosa anterior: o homem tem medo de fazer algo que anteriormente já lhe trouxe dor, tristeza, prejuízo moral ou monetário.

A criança, portanto, possui a primeira forma de medo — a irracional, instintiva. E não possui a segunda, a que resulta das vivências do indivíduo, exatamente porque ela ainda não teve tais vivências. Por isso a criança apresenta este curioso contraste: *tem medo do que não deveria ter, e não tem medo do que deveria ter...* Exemplo: é capaz de chorar ao ver uma pessoa desconhecida ou ao ouvir um barulho mais forte, uma trovoadas, um grito; e, paradoxalmente, é capaz de estender a mãozinha para segurar uma lâmpada, um animal perigoso, ou meter o dedinho na tomada da luz.

114.2) O MÊDO PROVOCADO. — A maioria das reações de medo da criança são criadas pelo adulto: — "não faça isso menino, senão o bicho-papão pega você, o velho carrega você"... E a criança passa a ter medo do bicho-papão ou do velho que passa com um saco às costas.

GUSTAVE LE BON, como certos autores do século XIX, prega que o medo deve ser usado como arma na educação da criança: "é o medo, e nunca a razão, que

(*) MOSSO, A. — La peur — étude psycho-physiologique; Paris, sem data.

pode limitar os maus instintos infantis; aquêlo que não sabe fazer-se temer, não saberá fazer-se obedecer”.

Discordamos totalmente dessa afirmação. A criação artificial do medo na criança produz os piores resultados que se possam imaginar, quer no momento, quer muitos anos depois: gera recalques, complexos e inibições, que tornam a criança realmente medrosa e covarde.

O simples hábito de contar histórias pavorosas, cheias de terror, para as crianças já provoca terríveis resultados na sua afetividade. ANA FREUD, especialista em Psicologia infantil (*), confessa que aos seis anos de idade tinha durante a noite horrendas visões de terremotos, porque lhe haviam contado que os terremotos eram o castigo que Deus mandava para os homens que procedem mal.

É, pois, absolutamente condenável a atitude muito comum nos pais e nas babás, de meterem medo às crianças com idéias tais como “o velho que carrega crianças” — “a feiticeira” — “o bicho-papão” — “a bruxa” — “o lobisomem” — “o saci” — “o soldado”, etc.

114.3) RESULTADOS DO MEDO PROVOCADO.

— A provocação do medo na criança, para que ela se porte bem, pode dar resultados até trágicos. PAUL EIPPER, que escreveu interessante livro “As Crianças”, relata: “fui vítima, eu mesmo, na minha infância, das ameaças com o papão que ataca de noite as crianças mal comportadas. Por isso custava muito a adormecer e acordava angustiado, desesperado”.

O psicólogo americano WALLIN conta outro caso: certa vez estava uma criança na sala de aula; de repente entra pela janela uma pena voando e toca no rosto da criança, que imediatamente cai desmaiada.

(*) FREUD, Ana — *Psicoanálisis del Niño*; Ediciones Imán, Buenos Aires, 1927.

Levado da aula para o gabinete médico, o aluno voltou a si, mas não soube explicar porque acontecera aquilo. Depois de numerosas e pacientes pesquisas, conseguiram educadores e médicos refazer a história: quando o menino era pequeno, e porque morasse num sobrado, os pais do garoto, com receio de que êle rolasse pela escada, prenderam no tampo da mesma um grande espanador e todos os dias diziam ao menino: “não te aproximes da escada que aquêlo bicho te devora”. O bicho era o espanador... Passaram-se os anos, mas aquêlo terror do espanador ficou no fundo do inconsciente da criança, a tal ponto que o simples fato de uma pena lhe tocar no rosto, a fazia desmaiar!...

§ 115) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo agir na minha escola)

1. As crianças são sensíveis ao mais pequeno elogio, a uma carícia, a um sorriso. O mestre deve usar largamente dessas armas, que rendem mais do que o castigo, o grito, a descompostura.

2. A “pedagogia do amor” — isto é, a pedagogia de DOM BOSCO — é, portanto, a que mais resultados produz e a de efeitos mais duradouros.

3. Ameaçar a criança de se tirar o amor que se devota a ela é um castigo maior do que o de a colocar de castigo.

4. Crianças que não recebem o imprescindível carinho podem apresentar as mais incríveis perturbações mentais e físicas.

5. A criança não é ruim. Não há crianças ruins: há crianças doentes, ou subnutridas, ou desajustadas no lar, ou mal orientadas na escola.

6. Cada criança já nasce com um determinado temperamento: mais calma ou mais nervosa, mais dócil ou mais voluntariosa, etc. Mas não se pode dizer que a criança é maldosa por natureza. O que há é que ela ainda não possui a enorme série de *comportamentos sociais* e de *sentimentos sociais* que caracterizam a vida do adulto civilizado. Por isso é que tão necessário se torna desenvolver, na escola, a *socialização* do aluno.

7. É um gravíssimo erro pedagógico obter que a criança não faça alguma coisa "com medo do bicho-papão" e outras ameaças semelhantes: esse medo pode gerar inibições e complexos que talvez façam da criança uma covarde ou uma neurótica, até muitos anos mais tarde.

§ 116) TÓPICOS PARA DEBATE

1. A criança é fundamentalmente afetiva. — Explicar isso.
2. Ameaçar de retirar o amor é mais certo do que ameaçar de castigar. — Explicar por quê.
3. Enumerar as várias perturbações que ocorrem em crianças destituídas de amor, carinho e segurança.
4. Acha você que a criança é o anjo de ROUSSEAU? Ou o lobo de LE BON? Ou acha outra coisa? — Por quê
5. Deve-se ou não dizer à criança: — "não faça isso senão o bicho-papão te pega!" — Explique porquê.

§ 117) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

O professor da cadeira de Psicologia Educacional poderá promover com as alunas do Normal uma pesquisa para verificarem quais as formas de medo que possui cada pessoa, resultantes do **medo provocado**, durante a infância, pelos pais, avós, babás, etc.

Poderão ser interrogados:

- a) As próprias alunas da Escola Normal (cada qual fazendo a pesquisa junto a uma colega);
- b) Os demais alunos e professores da Escola;
- c) As crianças do curso primário.

§ 118) LEITURAS COMPLEMENTARES

1. BAUDOIN, Charles — "L'Âme Enfantine et la Psychanalyse"; Paris, 1930.
2. GONÇALVES VIANA — "Psicologia da Criança"; Editorial Domingos Barreira; Pôrto, sem data.
3. GONÇALVES VIANA — "Psicologia do Medo"; Editorial Domingos Barreira; Pôrto, sem data.
4. JUNG, C. G. — "Conflitos del Alma Infantil"; Editorial Paidós; Buenos Aires, 1945.
5. MOSSO, A. — "La Peur; Étude Psycho-Physiologique"; Paris, sem data.
6. RECA, Telma — "La Inadaptación Escolar"; Editorial El Ateneo; Buenos Aires, 1944.

CAPÍTULO XII

Os Fenômenos Ativos na Criança

Ficha-resumo:

§ §

119) OS FENÔMENOS ATIVOS:

— Também chamados “volitivos”: são o reflexo, o instinto, o hábito e o ato voluntário.

120) OS REFLEXOS NA CRIANÇA:

— A partir do nascimento a criança apresenta numerosos reflexos e logo adquire inúmeros reflexos condicionados.

121) OS INSTINTOS NA CRIANÇA:

— Instintos de conservação do indivíduo. O forte instinto do jôgo na criança. O sexualismo difuso.

122) OS HÁBITOS NA CRIANÇA:

— “99% dos atos humanos são hábitos”. Aprender é habituar-se. O hábito precede o raciocínio.

123) OS ATOS VOLUNTÁRIOS NA CRIANÇA:

— O perigo de enfraquecermos a vontade da criança e o perigo de a deixarmos “cheia de vontades”.

Ficha-resumo (conclusão):

§§

124) A IMITAÇÃO NA CRIANÇA:

— Grande parte da aprendizagem humana se faz através da imitação. A necessidade dos bons exemplos e o mau exemplo do rádio, jornais e cinema.

125) A ESCOLA ATIVA. A ESCOLA NOVA E SEUS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS:

Importância da atividade, do jogo e da imitação.

126) TÓPICOS PARA DEBATE

127) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

128) LEITURAS COMPLEMENTARES.

§ 119) OS FENÔMENOS ATIVOS

Conforme estudamos nos capítulos XVII a XX da nossa obra "Psicologia Geral" (*), os fenômenos do campo ativo, também chamado volitivo, são, em sua ordem de complexidade crescente, o reflexo, o instinto, o hábito e a vontade, ou sejam, o ato reflexo, o ato instintivo, o ato habitual e o ato voluntário. Todos os fenômenos dêsse campo da nossa consciência são *atos*. Esse é, portanto, o campo psicológico da *atividade*.

§ 120) OS REFLEXOS NA CRIANÇA

Os reflexos surgem na criança antes do seu nascimento, isto é, quando ainda é *feto*, no ventre materno (ver capítulo III).

Ao nascer, já possui ela numerosos reflexos, que PREYER assim registra: (a) segurando a criança pelo nariz, ela move os braços, ombros e mãos; (b) tocando nos lábios da criança, ela esboça os movimentos da sucção; (c) tocando-se na sola do pé da criança, ela estende os dedos do pé (artelhos) em movimento de leque; êste é o célebre "*reflexo de Babinsky*"; (d) Colocando-se o dedo na palma da mão da criança, ela fecha a mão, segurando o dedo.

Com 5 dias de vida, a criança já apresenta os seguintes reflexos: (a) Movimento coordenado dos olhos, seguindo um objeto; (b) Deitada de bruços, levanta a

(*) AMARAL FONTOURA — Psicologia Geral; Vol. 4.º desta coleção A ESCOLA VIVA; Editora Aurora; 3.ª edição, Rio, 1960.

cabeça e o corpo; (c) Segundo CHARLOTTE BÜHLER, já fica sentada no colo da mãe; (d) Move um objeto na mão (a mesma autora).

Como se vê, é o campo da atividade reflexa o que mais e primeiro se desenvolve na criança, convindo recordar que todos os reflexos, por definição, são fenômenos automáticos, inconscientes, nêles não entrando nem a vontade nem o conhecimento do sujeito.

HELENA ANTIPOFF, num interessante opúsculo sobre "Desenvolvimento Mental da Criança", mostra que ao entrar para a escola, ou seja, aos 7 anos, uma criança normalmente desenvolvida deve possuir os seguintes reflexos (simples) e deflexos (isto é, conjunto de reflexos):

1. Salta uma corda à altura de 15 cm;
2. Recorta uma figura angular, seguindo o traçado (êste é aliás um dos trabalhos exigidos pelo "teste ABC" para início da aprendizagem da leitura);
3. Pega uma bola pequena, lançada de uma distância de 70 cm, com cada uma das mãos, separadamente;
4. Aparar um lápis, usando o capivete, dando-lhe forma mais ou menos cônica, no prazo de 2 minutos;
5. Faz um nó com laçada dupla;
6. Transporta um copo cheio d'água, com os braços estendidos, a uma distância de 2 metros;
7. Atendendo a uma ordem, é capaz de piscar um olho;
8. Dobra o papel e o introduz no envelope;
9. Enfia uma agulha, no tempo máximo de 2 minutos;
10. Embrulha um livro e amarra corretamente o embrulho.

Os reflexos que a criança apresenta ao nascer ou que nela surgem espontaneamente são os *reflexos simples* ou *reflexos inatos*, como, além dos já citados, a tosse, o espirro, o piscar os olhos perante uma luz forte ou um ruído violento, etc.

Todos os outros reflexos, como os 10 que acabamos de enumerar são *reflexos condicionados*, isto é, *aprendidos*. De maneira muito geral, podemos dizer que *apren-*

der é formar novos reflexos condicionados. (Voltaremos ao assunto no capítulo XV.)

§ 121) OS INSTINTOS NA CRIANÇA

A criança repete o animal, o homem primitivo, o selvagem: são guiados na vida pelos seus *instintos* (que por sua vez, são formados de cadeias de *reflexos*). A diferença entre os três é que o animal passa a vida inteira subordinado a êsses instintos, enquanto o homem primitivo pode libertar-se um pouco dessa tirania e a criança é muito mais capaz de dominá-los, desde que seja convenientemente orientada, educada.

Diante do instinto da fome, por exemplo, o animal e o primitivo se atirarão a satisfazê-lo, mas a criança de 7 anos já pode ser levada a *esperar a hora*, isto é, a controlar o seu instinto.

Desde o início de sua vida possui a criança o *instinto da conservação do indivíduo*, que é formado do instinto da fome, o instinto da sede, o instinto do sono e o instinto de imitação.

Êste último é um dos que mais cedo e mais fortemente se revelam na criança; com menos de um ano, o garotinho já imita muitos dos gestos do adulto a seu lado. Mas a êle dedicaremos um parágrafo especial (vide § 124).

Em volta dos 4 anos de idade se desenvolve o *instinto lúdico* ou de jôgo, que atinge seu máximo entre essa idade e os 7 anos. Alguns psicólogos, consideram, aliás, como uma premanifestação do instinto lúdico a força que leva a criancinha, desde 9 meses de idade, a estar sempre querendo segurar os objetos, manejá-los, jogá-los ao chão. Ela não faz isso "por maldade" (como dizem alguns), mas porque precisa de *movimento*.

O instinto do jôgo, embora enfraquecendo um pouco, continua pela vida afora do homem adulto: manifesta-se seja no futebol, no jôgo de baralho ou no jôgo de "mão-

zinha" para adivinhar o número de objetos fechados dentro da mão...

Outro instinto muito forte na criança é o de rivalidade, competição ou luta. As crianças (como também os animais e os homens) gostam de brigar "de brincadeira".

Exatamente ao contrário do instinto de jôgo, que se enfraquece no adulto, o *instinto de conservação da espécie* ou sexual ou de reprodução, embora inato na criança, só se desenvolve quando a idade adulta se vai aproximando. A criança até os 7 anos (mais ou menos) não conhece o que é instinto sexual, embora já tenha muitas atitudes que, remotamente, apresentam ligação com o sexo. É o que se costuma chamar de *sexualismo difuso*. (Vide NÓTULA n.º 45, abaixo.)

§ 122) OS HABITOS NA CRIANÇA

Chama-se *hábito* um ato que, várias vezes repetido, se incorpora ao psiquismo do indivíduo, à sua personalidade. Um hábito é, portanto, uma *cadeia de reflexos*, referente a um determinado ato. Exemplo: o hábito de andar, de falar, de fazer um gesto, de escovar os dentes pela manhã, de repetir uma certa palavra, de dançar, de ouvir certo programa de rádio, de ler um determinado jornal, de pentear o cabelo de certa maneira, etc.

NÓTULAS — N.º 45

O Pan-Sexualismo de Freud

Contrariando essa doutrina corrente, FREUD veio recentemente afirmar que "tudo é sexo" e que a criancinha desde a mais tenra idade possui, embora de maneira inconsciente, o instinto sexual. A esse instinto ainda incerto e inconsciente é que FREUD chama de *libido*. Há uma evidente exageração pessimista e depressiva nas palavras de FREUD, que também considera, conforme dissemos, toda a criança como um *perverso inato*. Não podemos aceitar tal pan-sexualismo.

122.1) TUDO É HÁBITO. — Em resumo, tudo ou quase tudo que fazemos na vida é um hábito. WILLIAM JAMES, o grande psicólogo norte-americano (*), afirma: "99% dos atos humanos são hábitos". O homem é um animal que *se habitua*. Os animais também se habitua, sobretudo os domésticos, mas o homem se habitua com uma espantosa facilidade.

Também, se não fôsse assim, não poderia a humanidade ter alcançado o espetacular progresso que alcançou. Porque *habituar-se* significa aprender e conservar o aprendido. Se não fôsem os hábitos que contraímos, cada dia teríamos que aprender de novo cousas já aprendidas ontem. E não haveria possibilidade de se progredir...

122.2) HABITUAR A CRIANÇA DESDE CEDO. — A criança desde cedo contrai os mais variados hábitos. Na realidade, quaisquer gestos que a criancinha faça, desde que repetidos, podem logo se transformar em hábitos: a maneira de deitar-se no berço, a hora da comida, o tipo da mamadeira, etc. Assim, grande número de *hábitos motores* (isto é, referentes aos movimentos) da criança é adquirido durante o primeiro ano de vida. Daí o acerto do provérbio "*é de pequenino que se torce o pepino*".

122.3) DA NECESSIDADE DE BONS HABITOS — Voltemos ao que foi dito linhas acima: o homem é um animal que se habitua. Isso significa que a sua natureza, o seu organismo, o seu psiquismo são constituídos de tal maneira que ele *tem necessidade* de habituar-se, como tem necessidade de comer ou andar. A repetição de gestos ou de atos cria inexoravelmente hábitos. Assim, se não ensinarmos o indivíduo a criar *bons hábitos*, ele

(*) JAMES, William — Test-book of Psychology; Macmillan, New York, 1906.

não deixará de ter hábitos: simplesmente contrairá *maus hábitos*.

Nesse terreno do nosso psiquismo não há meio termo: é ou tudo ou nada. Não pode haver *vaga* de hábitos: ou temos os bons ou temos os maus. Por isso é que tantas vezes dizemos que *educar é formar bons hábitos* (vide NÓTULA n.º 45-A, abaixo).

122.4) O HÁBITO PRECEDE O RACIOCÍNIO. — Outro aspecto importantíssimo dos hábitos é que, como já foi dito, o hábito precede de muito, na criança, o raciocínio. Hábitos a criança adquire a partir do seu nascimento, e raciocínios só começa a formular muito mais tarde; somente aos 7 anos (mais ou menos) atinge ela a “idade da razão”, isto é, a capacidade para raciocinar em muitos assuntos.

Então, devemos formar hábitos — bons hábitos — na criança muito antes que ela possa *compreender* o valor dos mesmos. Exemplo: a criança tem que se habituar a comer e dormir à hora certa, bem como a escovar os dentes, muitos anos antes de *compreender* porque deve proceder assim. Precisamos tornar tais atos mecânicos, *maquinais*, na vida da criança, que os fará sem saber porque.

Somente muitos anos mais tarde estará o garoto em condições de compreender a razão de ser das ordens

NÓTULAS — N.º 45-A

Hábitos e Métodos

Não basta que os hábitos sejam bons: é preciso que sejam também *metodizados*, isto é, que obedeçam a um *método*. Devemos ter método para tudo na vida: para comer, para dormir, para conversar, para nos divertirmos, para trabalhar, para estudar. Aliás o *método* é isso: uma sucessão de *hábitos* rigorosos que o indivíduo, impõe a si mesmo. Por falta de método fracassam ótimas intenções...

que lhe damos; mas se deixássemos para ensiná-lo nessa época, então seria tarde, pois o garoto já teria profundamente arraigado o hábito de não escovar os dentes, o hábito de não comer à hora certa...

§ 123) OS ATOS VOLUNTÁRIOS NA CRIANÇA

Não se deduza do que dissemos acima que a criança só apresenta *atos voluntários* aos 7 anos. Não. Muitos anos antes de *compreender* as cousas, ela *sabe querer* as cousas (embora não saiba explicar por que as deseja...) Dirá simplesmente: — “quero porque gosto”. E essa razão, de ordem puramente afetiva, sentimental é a única que sabe dar.

Mas desde cedo deve o educador ir estimulando, insuflando a *vontade* da criança, para que ela aprenda a querer, a ter vontade. É um erro dizer “criança não tem vontade”, “criança tem que fazer o que o adulto manda”. Isso cria o perigo de enfraquecermos a vontade, a personalidade da criança (vide NÓTULA n.º 46, abaixo).

No entanto, é preciso evitar a todo custo cair no erro oposto, de deixar a criança fazer tôdas as suas vontades. Uma das cousas mais antipáticas e mais prejudiciais à criança é êsse *voluntarismo*, êsse hábito de fazer tôdas

NÓTULAS — N.º 46

“Mamãe, eu gosto disso?”

Conhecemos casos de crianças cujos pais, fiéis ao princípio de que “criança não tem vontade”, determinam até os mínimos detalhes o que o menino deve fazer, amolecendo, com isso sua personalidade. Mais tarde, o menino *habitua* a não ter vontade própria, não sabe se quer ou se não quer uma coisa. E pergunta: “mamãe, eu gosto de maçã?” — “Papai, qual é a meia que devo calçar?” — “Mamãe, de que é que eu vou brincar agora?”...

as vontades que lhe vêm à cabeça. Com isso, o garoto se torna caprichoso, malcriado, desdenhoso, descontrolado, adquirindo, pois, graves falhas no seu caráter.

Repetimos: proibir a criança de fazer tôdas as suas vontades é um erro tão grave quanto permitir que ela satisfaça todos os seus desejos.

§ 124) A IMITAÇÃO NA CRIANÇA

Voltemos aos hábitos: uma das formas naturais, inatas, que a criança possui de adquirir hábitos é vendo o que os outros fazem e fazendo a mesma cousa. Isso se chama a *imitação*. Portanto, é a imitação a forma essencial de *aprendizagem*, quer no homem quer nos animais.

Aliás, os animais só têm êsses dois recursos: os *instintos* (que, como sabemos, são inatos) e a *imitação*. Os filhotes, quer de mamíferos e aves, quer de outras espécies, aprendem *imitando* os animais adultos, seus pais.

Podemos, pois, concluir que a *imitação* é também um instinto, visto que é uma capacidade *inata*, não aprendida. A imitação é mesmo um dos mais profundos instintos, quer do homem quer do animal.

A criança é essencialmente imitadora. É imitadora por natureza, pois é imitando que ela aprende, seja a comer, a andar ou a falar. CLAPARÈDE o diz admiravelmente: "*o natural da criança é brincar e imitar*".

Note-se que a imitação na criança, além de instinto, é *expressão de simpatia*: não possuindo personalidade formada, cristalizada, a criança tende a imitar as pessoas a quem ama: pais, babá, professoras, amiguinhos. A menina tende a imitar a mamãe e o menino a imitar o papai. Pergunta-se ao menino: — "*o que é que você quer ser quando crescer?*" E êle: "*quero ser como o papai*".

Mais tarde, a criança tenderá a imitar as histórias que lhe contam ou que lê nos livros, os personagens dos romances, do cinema, das novelas de rádio e televisão (vide NÓTULA n.º 47, abaixo).

É impressionante notar que os brinquedos das crianças são sempre *imitação* das atividades dos adultos: sejam os de "comidinha", de "soldado e ladrão", ou os de "escola", de "cavalos de corrida" ou de "guerra". As meninas ralham com suas bonecas dizendo as mesmas frases com que suas mães as repreendem. Os meninos imitam as atividades profissionais de seus pais: o filho do motorista anda sempre guiando um carro imaginário, o filho do oficial do exército carrega sempre uma espada ou espingarda, de madeira ou de matéria plástica.

Infelizmente os fabricantes de brinquedos (que são melhores psicólogos que muitos pais), mal os adultos inventam uma nova máquina de matar — metralhadoras automáticas, tanques, aviões a jato — logo se dão pressa em fabricar brinquedos semelhantes, em miniatura, que passam a constituir a delícia das crianças, mas que, dado o *instinto de imitação* infantil, só podem concorrer para manter vivo o espírito belicoso da humani-

NÓTULAS — N.º 47

Imitação da brutalidade e do crime

O terrível instinto de imitação das crianças é que torna tão perigosos os filmes e as revistas infantis com as célebres "histórias em quadrinhos", que expõem o lado mau da vida: milhares de dramas de "gangsters" assassinos e de "mocinhos" que resolvem todos os problemas a socos e a tiros, num constante elogio à brutalidade, à selvageria. Tudo isso representa, para a criança, *uma escola*, muito mais atraente que aquela outra, onde se ensina Geografia e Matemática.

Numerosos casos de fugas, de roubos, de quadrilhas infantis têm sido motivados pela imitação das revistas e dos filmes, conforme as próprias crianças confessaram depois.

dade. Ensinando as crianças a brincar de matar, evidentemente não podemos esperar que se forme nelas um espírito mais pacífico!

Desde que atinja certo discernimento e inicie a formação da sua personalidade, entre os 4 e os 7 anos mais ou menos, a criança passa a *escolher* os modelos que ela quer imitar. Ela imita as pessoas que admira, e admira aquelas criaturas que estão mais de acôrdo com suas próprias tendências (vide NÓTULA n.º 48, abaixo).

§ 125) A ESCOLA ATIVA. A ESCOLA NOVA E SEUS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

Ao concluir o estudo dos fenômenos *ativos* na criança, uma conclusão imediatamente se impõe: a criança é fundamentalmente *ativa*. A *atividade* é a condição básica de seu desenvolvimento. É uma necessidade vital da sua própria natureza. Daí o acêrto e a importância da *escola ativa*.

Se a criança *precisa* de atividade, em vez de lhe dizermos trinta vêzes por dia, "*menino, fica quieto*" (o que seria o mesmo que dizer "*pássaro, não voe*". ou "*boi, não rumine*"), o que devemos é dar atividade à criança, é proporcionar-lhe, dentro da aula, exercícios, trabalhos, jogos didáticos que lhe permitam *ter atividade!*

NÓTULAS — N.º 48

Dize-me a quem admiras...

Daí a veracidade daqueles provérbios: "dize-me a quem admiras e dir-te-ei quem és", e "dize-me com quem andas, dir-te-ei quem és". Admiramos as pessoas que mais se aproximam psicologicamente do que somos, ou do que gostaríamos de ser.

Um interessante teste de personalidade, muito usado nas escolas americanas, é este: "que personagem você gostaria de ser, quando crescer?". Outra pergunta: — "que personagem de romance ou de livro de histórias você mais aprecia?".

Se a natureza biológica da criança, para sua própria saúde, exige movimento e atividade, não parece muito lógico que nós queiramos fazer do aluno uma criaturinha calada e imóvel, dentro da sala de aula, com as únicas obrigações de escutar calado e de repetir dôcilmente quando o professor mandar...

A criança *ama o jôgo* e o brinquedo: daí a importância do ensino por meio de jogos, na didática moderna.

A criança é *imitadora*: daí o valor dos bons exemplos dados pelo mestre e pelo ambiente da escola.

A criança só tem *interesses imediatos*: a escola deve procurar êsses interesses, valer-se dêles, para melhor poder agir sôbre o aluno.

A criança só compreende o *concreto e o objetivo*: não adianta a escola perder-se em ensinamentos abstratos. Todo ensino deve basear-se no concreto, em cousas ao alcance da criança.

A criança é *egocêntrica*: pouco mais vê do mundo do que a sua própria pessoa e o círculo de sua vida; para seus ensinamentos a própria vida da criança, o lar, o meio que a rodeia; partir do próximo para o remoto e do presente para o passado.

§ 126) TÓPICOS PARA DEBATE

1. Enumerar os principais reflexos inatos que aparecem na criancinha, logo aos primeiros dias de vida.
2. Mostre uma meia dúzia de atos que você faz diáriamente, e que não são mais do que reflexos condicionados.
3. Citar os mais importantes instintos da criança e dar exemplos de sua manifestação.
4. Que relação existe entre **hábito** e **progresso**? Explique porque êste depende daquele.

5. "Devemos obrigar a criança a fazer tudo que o adulto manda" — "Devemos dar toda liberdade à criança, para ela formar uma mentalidade sadia" — Qual a sua opinião sobre essas duas frases? Por quê?
6. Qual a importância da imitação na vida da criança?

§ 127) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

Realizar, sob a direção do professor da cadeira de Psicologia Educacional, uma pesquisa entre os alunos da Escola Normal, ou do Ginásio, ou das turmas adiantadas do Grupo Escolar, indagando:

1. Que personagem você desejaria ser na vida?
2. Por quê?
3. Que personagens (de romance, livro de histórias, rádio e cinema) você mais admira?
4. Por quê?

Considerando que muitas pessoas têm preguiça ou receio de escrever, por causa dos erros, as alunas da Escola Normal incumbidas da Pesquisa podem fazer as perguntas oralmente e elas mesmas anotarem as respostas que receberem, em folhas de papel separadas, uma para cada entrevistado. Os resultados devem, depois, ser tabulados e as conclusões debatidas com o professor em classe.

O jornal "O Globo", do Rio de Janeiro, fez em 1956 uma pesquisa semelhante, na sua seção "Porta de Livraria", indagando de seus leitores: — "Que personagem de romance você gostaria de ser?" Lembramo-nos de que um dos personagens escolhidos pelos adultos foi a **Emília**, dos livros infantis de **MONTEIRO LOBATO**.

Gostaríamos imensamente que os professores nos comunicassem os resultados dessa interessante Pesquisa (vide nosso endereço na última página da Introdução).

§ 128) LEITURAS COMPLEMENTARES

1. AMARAL FONTOURA — "Psicologia Geral"; volume 4.º desta mesma coleção A ESCOLA VIVA; 3.ª edição; Editora Aurora; Rio, 1960.
2. ANTIPOFF, Helena — "Desenvolvimento Mental da Criança"; Publicação da Sociedade Pestalozzi; Belo Horizonte, 1939.
3. BAUDOIN, Charles — L'Âme Enfantine et la Psychanalyse"; Paris, 1930.
4. CLAPARÈDE — "Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental"; tradução brasileira; Francisco Alves; Rio, 1940.
5. GONÇALVES VIANA — "Psicologia da Criança"; Editorial Barreira; Pôrto, sem data.
6. GUILLAUME, Paul — "La Psychologie de l'Enfant"; Hermann & Cie. Éditeurs; Paris, 1940.

CAPÍTULO XIII

A Linguagem na Criança

Ficha-resumo:

§ §

129) CONCEITO DE LINGUAGEM:

— É o conjunto de sinais através do qual os homens se comunicam entre si.

130) A LINGUAGEM NA CRIANÇA:

— Até 6 meses — o choro
Aos 6 meses — o grito
Aos 10 meses — o balbucio
Aos 12 meses — a palavra-frase
De 1 a 3 anos — Fase glóssica
De 3 a 7 anos — Idade perguntadora
Aos 7 anos — Linguagem regular e corrente

131) ORDEM DE APARECIMENTO DAS IDÉIAS:

(a) Vocabulário concreto (família)
(b) Vocabulário concreto (vizinhança)
(c) Vocabulário abstrato

1.º Substantivos e verbos
2.º Adjetivos e pronomes
3.º Palavras invariáveis e de relação

132) EXTENSÃO DO VOCABULÁRIO INFANTIL:

Crianças de 2 ½ anos: de 360 a 990 palavras
Crianças de 7 ½ anos: de 2.900 a 3.100 palavras.

Ficha-resumo (conclusão):

§§

133) **IMPORTANCIA DA LINGUAGEM:**

É através da linguagem que se desenvolve o pensamento, o psiquismo, a personalidade.

134) **ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

(Como devo agir na minha escola)

135) **TÓPICOS PARA DEBATE**136) **EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS**137) **LEITURAS COMPLEMENTARES.**§ 129) **CONCEITO DE LINGUAGEM**

Linguagem é toda forma de expressão e comunicação entre os seres. Assim, não só os homens mas também os animais têm a sua linguagem, neste sentido largo. O latir do cão, o cararejar da galinha, o pio dos passarinhos são formas de linguagem através das quais não apenas os animais se comunicam entre si como também até às vezes com os homens.

As criaturas humanas possuem várias modalidades de linguagem: a palavra (ou linguagem articulada), a escrita, e ainda as simbólicas, expressas pela mímica, pelo grito, canto, música, desenho, pintura, escultura, visto que as artes são igualmente formas de expressão e comunicação.

Possui também o homem a linguagem *convencional*, isto é, por meio de sinais previamente combinados, tais como bandeiras, telégrafo, corneta, sinais de trânsito, etc. Um apêto de mão, um lenço, uma flor, um objeto caído podem ser uma forma de linguagem. Os índios se comunicavam ao longe por meio de sinais nas árvores ou de fumaça e os negros africanos o fazem até hoje por meio de tambores, ouvidos a grande distância.

Mas, de regra comum, quando falamos de *linguagem*, referimo-nos à linguagem *articulada*, ou seja, à *palavra*.

§ 130) **EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA**

Sofre longa evolução a linguagem na criança, até que esta chegue a falar correntemente.

FASES DA LINGUAGEM:

Até	6 meses	— o chôro
Aos	6 meses	— o grito
Aos	10 meses	— o balbucio
Aos	12 meses	— a palavra-frase
De 1 a	3 anos	— Frase glóssica
De 3 a	7 anos	— Idade perguntadora
Aos	7 anos	— Linguagem regular e corrente.

130.1) O CHÔRO. — Ao nascer, não possui o bebê outra forma de linguagem senão o chôro. Esse chôro não é linguagem voluntária, mas automática, isto é, um simples *reflexo*. Para qualquer *estímulo* que lhe cause dor ou aborrecimento, o bebê *reage chorando*.

Rapidamente, porém, a criança *aprende* a chorar, isto é, cria um *reflexo condicionado*: sempre que algo desagrade, ela chora, intencionalmente, para mostrar que não gostou.

130.2) O GRITO. — Mais ou menos aos 6 meses (tôdas essas épocas são mais ou menos) o garôto aprende a expressar-se intencionalmente pelo grito. Ele *grita* para chamar a atenção dos outros, ou para mostrar que gostou ou não gostou de uma coisa. O grito intencional é, pois, a segunda forma de linguagem infantil.

130.3) O BALBUCIO. — Em volta dos 10 meses, de tanto ouvir os adultos falarem em tôrno dêle, o garôto aprende o *balbucio*: torna-se capaz de repetir várias vezes uma consoante com uma vogal. Exemplo: *bá-bá-bá-bá, dá-dá-dá*. Esse balbucio pode ter os mais variados significados. Há crianças que dizem *dá-dá* para qualquer pessoa e para mostrarem que querem qualquer coisa, ou simplesmente para fazerem exercício vocálico, para treinarem suas cordas vocais (em-

bora sem a “intenção” do treino) ou porque sentem prazer em ouvir sua própria voz.

130.4) A PALAVRA-FRASE. — Com um ano de idade ou pouco mais, a criança atinge o 4.º estágio da linguagem: a *palavra-frase*; já sabe usar as palavras, mas ainda não sabe construir frases, de forma que aquelas valem por estas. Exemplo: *pápá* pode significar “olha o papai”, “eu quero meu pai”, “eu quero comer”, “eu estou com fome”, ou ainda “quero mais”.

130.5) FASE GLÓSSICA. — Aproximadamente com um ano e meio a criança entra na *fase glóssica*, que se prolonga até os 3 anos de idade. Essa expressão vem do grego *glotos* que significa *língua*. É a fase por excelência da linguagem, o estágio em que a criança adquire grande vocabulário e se preocupa predominantemente com este problema: — falar. Já então o garôto é capaz de formar frases com sentido perfeito, pôsto que simples na sua forma.

Embora a fase se inicie quando o bebê completa 1 ano, na realidade é a partir dos 2 anos que se acentua a preocupação constante da criança em formar seu vocabulário. Ela quer conhecer o mundo que a rodeia, ou melhor, os *nomes* das cousas que a rodeiam (visto que tomar as cousas e revirá-las nas mãozinhas ela já o fazia desde 1 ano de idade).

É a fase do *que é*: tudo a criança pergunta: “papai, que é isso?” E pelo menos 10 ou 20 vezes por dia ela repete essa pergunta.

130.6) FASE PERGUNTADORA. — De acôrdo com o grande mestre CLAPARÈDE, a fase dos 3 aos 7 anos recebe o nome de *fase perguntadora* ou “idade dos porquês”. Então a criança já progrediu, não se contenta em saber o *nome* das cousas: quer saber para que elas servem, quer desvendar *as relações* de causa e efeito entre os fenômenos e por isso pergunta o *porquê* de tudo.

A fase dos *porquês* é o terror dos pais, que muitas vezes não se deram ao trabalho de prestar atenção a determinado assunto, e, de repente, são chamados a explicá-lo com urgência para seus filhos... Exemplos: "Papai, porque a chuva cai na terra e a lua não cai?" — "Mamãe, de onde é que vem o vento?" — "Para que é que o mar está mais vazio de manhã e mais cheio ao meio dia?" — "Por que a galinha canta quando bota ôvo e a pata não canta?" — "Se o passarinho não tem motor como o avião, como é que êle voa?"

As crianças são imensamente mais curiosas do que os adultos, embora tal curiosidade seja momentânea e superficial. Isso é que salva os adultos, pois qualquer resposta aproximada contenta os garotos, que não têm a capacidade de atenção e de reflexão para descer ao fundo do assunto. No último caso apresentado, por exemplo, se o pai responder: "é porque o passarinho voa com suas próprias forças", o garôto ficará satisfeito. (Vide NÓTULA n.º 49, abaixo.)

NÓTULAS — N.º 49

O plebiscito

Uma das mais célebres histórias da curiosidade infantil pelas palavras novas é a do **plebiscito**. O garôto leu essa palavra e perguntou "mamãe, o que é plebiscito?". A mãe não sabia, mandou o menino perguntar ao pai. Este não sabia também, fingiu que não ouviu a pergunta do filho. O garôto repetiu 3 ou 4 vezes: "**papai, que é plebiscito?**". O pai continuava não ouvindo. Então, interfere a mãe: "Filomeno, responde!" Surge uma discussão geral, o pai se mostra ofendido, porque a espôsa lhe diz "você não responde porque também não sabe!" O pai redargue furioso: "não respondo porque não quero, porque fui desacatado por vocês!" E retira-se para o quarto, zangadíssimo. Passando certo tempo e serenados os ânimos, o pai volta e diz: "bom, agora que tudo se acalmou, eu vou responder", e ensina o que é plebiscito. — É que êle fôra ver o significado da palavra no dicionário que possuía em seu quarto...

Você, meu caro leitor, certamente sabe o que é **plebiscito**, portanto não precisamos explicar.

Aos 7 anos, finalmente a criança possui linguagem regular e corrente. Terminou o período de aquisição das "bases" e do "mecanismo da linguagem". Vai começar a sua sistematização e aperfeiçoamento. Então, vai começar a aprender linguagem, isto é, iniciar a aprendizagem das *regras* da língua, e, sobretudo, adquirir as técnicas da leitura e da escrita.

A partir dos 7 anos a criança já sabe falar: então vai aprender a falar *bem*.

§ 131) ORDEM DE APARECIMENTO DAS IDÉIAS

Nós, os adultos, não nos damos conta da alta complexidade da linguagem e de como é difícil a criança aprendê-la. De saída, lembremos que em cada palavra há duas cousas perfeitamente distintas, embora inseparáveis: *le sens et le son*, como dizem os franceses, ou seja, o *sentido* e o *som*; a palavra propriamente dita, como conjunto de sons emitidos pela bôca, e o sentido da palavra, sua significação; ou ainda: a *palavra* e a *idéia* que ela representa.

O desenvolvimento do vocabulário infantil acompanha passo a passo o próprio desenvolvimento mental da criança. Por isso, o seu vocabulário é, a princípio, *concreto*: é formado das palavras que designam os seres concretos do seu grupo social próximo, isto é, *a família*, tais como *mamãe, papai, babá, vovô, nenen, nariz, pé, mesa, comida, mãe*, etc., (quase sempre palavras curtas, raramente com 3 sílabas).

Aos poucos as idéias da criança se vão alargando e, pois, igualmente o seu vocabulário; quando o garôto penetra no segundo grupo social, que é a *vizinhança*, também seu vocabulário passa a abarcar palavras tais como *criança, amigo, vizinho, companheiro, rua*, etc.

É interessante notar que as duas primeiras categorias de palavras surgirem no espírito da criança são os *substantivos* (os nomes dos objetos que a rodeiam) e os *verbos* (as ações que ela pratica). Depois

surgem os *adjetivos* e os *pronomes*. Finalmente, as palavras invariáveis, que não denotam *sêres*, mas sim *relações*, conhecimento que, como temos dito, é dos mais difíceis para a criança.

Quanto aos *pronomes*, devemos lembrar que a criança tem dificuldade em usar o pronome *eu* justamente porque até os 3 ou 4 anos não tem nenhuma noção da sua *personalidade*. Por isso, o garôto diz "nenen quer comer". A nossa Glorinha, com 2 anos, dizia Goinha quer papar". E, referindo-se a nós, dizia "o papai da Goinha". A forma "eu quero comer" só aparece aos 3 anos, mais ou menos.

§ 132) EXTENSÃO DO VOCABULÁRIO INFANTIL

São muito controvertidas as opiniões a respeito da extensão do vocabulário infantil, isto é, do número de palavras que a criança conhece, em cada idade.

Segundo pesquisas feitas em nosso país, a extensão desse vocabulário seria a seguinte:

CRIANÇAS DE	CONHECEM	
12 meses	2 a	9 palavras
2 anos	300 a	700 palavras
3 anos	até	1.500 palavras

O Instituto de Psicologia de Pernambuco realizou extensa pesquisa sobre vocabulário infantil, apresentando as seguintes conclusões:

Idades	N.º de palavras que conhecem	
	Meninos	Meninas
7	1.746	1.599
9	3.080	3.721
11	4.308	5.033
13	5.041	5.705

Mle. DESCOEUDRES realizara anteriormente pesquisa com as crianças européas, apresentando uma diferença que nos parece importantíssima: é que o número de palavras conhecidas por crianças da mesma idade varia em função do seu meio social.

Eis o resultado da pesquisa de DESCOEUDRES:

Crianças de 2 1/2 anos

- 360 palavras (no meio pobre)
- 990 palavras (no meio abastado).

Crianças de 7 1/2 anos

- 2.960 palavras (no meio pobre)
- 3.182 palavras (no meio abastado).

Essa diferença nos parece fundamental: a criança de meio social baixo não tem as mesmas oportunidades de ouvir conversas e de falar com pessoas que saibam, tal como acontece com as crianças do meio social médio ou elevado.

Por outro lado, o psicólogo francês DELACROIX realizou uma pesquisa para verificar não mais a *extensão* e sim o *conteúdo* do vocabulário infantil, chegando à conclusão de que tal vocabulário é profundamente *egocêntrico*, isto é, inclui apenas palavras que dizem respeito à vida da criança e ao mundo em que ela vive. Isso vem confirmar o que já por várias vezes dissemos neste livro: que a criança é essencialmente egocêntrica e que só podemos conquistá-la, dominá-la, fazê-la progredir, aprender mais depressa, aproveitando esse seu profundo egocentrismo.

De acôrdo com DELACROIX, mais de metade das palavras conhecidas por uma criança de 3 anos se referem ao seu egocentrismo. Eis os outros dados apurados:

<i>Crianças de</i>	<i>Palavras que conhece</i>
3 anos	56% de egocentrismo
4 anos	60% de egocentrismo
5 anos	46% de egocentrismo
6 anos	43% de egocentrismo
7 anos	27% de egocentrismo

Como se vê, à medida que a criança se *socializa* também o seu vocabulário vai se tornando menos egocêntrico e mais social.

Outro aspecto importante, mas pouco estudado ainda pelos psicólogos, é o da frase. Julgamos que a maior diferenciação entre as crianças da mesma idade, mas de nível mental diferente ou de meio social diverso, reside na capacidade de formar frases, maiores, mais corretas.

A escola antiga nem sempre ligava a devida importância à linguagem; às vezes se preocupava demais com a gramática, com as regras, com a análise muito detalhada e excessiva.

A Renovação Pedagógica veio mostrar-nos a enorme importância da linguagem em si mesma, da conversação, da declamação, da dramatização, da leitura de bons livros. Isso porque a linguagem está indissoluvelmente ligada ao pensamento, ao psiquismo, à personalidade. *Pensamos com palavras*. É possível acontecer pensarmos tão depressa que não o fazemos com palavras; ou pensar tão confusamente que não sabemos empregar as palavras. Mas o normal é este: pensamos com palavras.

Portanto, conhecer muitas palavras, ter um bom vocabulário, significa desenvolver as suas idéias, o seu pensamento.

As palavras correspondem a idéias: por isso, o simples fato de *conversar* é uma ótima oportunidade para multiplicar as idéias, para desenvolver a consciência e a cultura do indivíduo (desde que, é claro, a conversa seja útil, agradável, e não conversa de bobagens, como, às vezes, os adolescentes gostam de ter...) (vide NÓTULA n.º 50, abaixo).

Em resumo, para desenvolvermos nossa personalidade temos que pensar, refletir, meditar; para isso precisamos possuir um bom vocabulário; e para adquiri-lo temos que muitíssimo ler, escrever e conversar (*trocar idéias*, como se diz acertadamente).

§ 134) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo agir na minha escola)

1. Não adianta *forçar* a criança para que ela mais depressa aprenda a falar. É importantíssimo, sim, fornecer *estímulos* para a criancinha falar, mas não se deve querer forçar a natureza, que tem seus próprios limites e prazos em cada caso.

NÓTULAS — N.º 50

Bestialógico

“Bestialógico” não é palavra feia, como alguns possam pensar. Bestialógico é o nome oficial que os dicionários registram para os discursos em que o indivíduo fala muito e não diz nada. Exemplo: “neste momento solene em que o sesquipedal hipcondríaco fala, desejo anematizar inconstitucionalmente a debateração circunvolutiva dos esplenálgicos”. É claro que nesse caso as palavras **não correspondem a idéias**. As vezes encontramos certos discursos políticos em comícios que lembram um pouco essas frases...

2. Não se procure *adivinhar* o que a criancinha está dizendo, quando fica repetindo muitas vezes os mesmos sons, a mesma palavra, porque talvez ela não esteja dizendo nada, mas apenas "brincando com os sons", treinando suas cordas vocais, distraíndo-se.

3. Nunca se deve deixar uma criança sem resposta: tôdas as suas perguntas *precisam* ser respondidas, para que ela não pèrca a confiança no adulto. A resposta pode não ser verdadeira, ou porque o assunto não esteja à altura do espírito infantil, ou porque o adulto não saiba, de pronto, responder. Mas, em todo caso deve ser lógica, aceitável, aproximar-se da verdade.

4. Não devemos falar errado com a criança, usando a linguagem *tatibitate* que ela usa, dizendo "nenen té drumí?" (você quer dormir?), mas é claro que devemos usar sempre uma linguagem à altura de sua compreensão, valendo-nos, como estímulos, de seus interesses imediatos.

5. Devemos aproveitar todos os momentos para desenvolver a linguagem da criança, pois, como dissemos, desenvolver a linguagem é fazer crescer o seu espírito, a sua personalidade.

6. Para êsse fim, precisamos conversar muito com a criança, fazer-lhe perguntas, levá-la a falar. Na escola, nas classes de 1.^a série, *antes de iniciar a aprendizagem da leitura* deve o professor fazer o aluno falar, conversar, recitar. Nas classes mais adiantadas, deve o mestre desenvolver o gôsto pela leitura, pela dramatização, pelo teatro. E sobretudo, levar o aluno a conversar com os colegas, a *trocar idéias*, realizando, para isso, *debates* entre as crianças, sôbre assuntos interessantes e construtivos, mesmo que não sejam de caráter didático e não estejam enquadrados rigorosamente "dentro do programa".

7. A biblioteca da escola precisa *funcionar* e não ser uma sala fechada, que só se abre quando vem visitada. Não só deve haver *hora de leitura*, dentro do horário escolar, como os alunos precisam ser concitados a levarem livros para lerem em casa, apresentando, posteriormente, sua apreciação a respeito.

8. O jornalzinho escolar é outro ótimo meio para fazermos os alunos desenvolverem sua linguagem (desde que seja escrito pelos alunos e não pelo professor).

9. Com o mesmo objetivo deve ser estimulado o *Correio Escolar*, com troca de correspondência entre os alunos da escola, bem como entre uma escola e outras.

§ 135) TÓPICOS PARA DEBATE

1. Explicar o que é linguagem, em sentido largo e restrito, apresentando numerosos exemplos de diferentes linguagens.
2. Enumerar as diversas fases da linguagem na criança.
3. Mostrar a diferença que existe entre a linguagem da criança de 2 a 3 anos e da criança de 4 a 7 anos.
4. Explicar a expressão de DELACROIX: a linguagem da criança de 4 anos é 60% egocêntrica.
5. Mostrar detalhadamente de que maneira o meio social influi sôbre a linguagem infantil.
6. A linguagem está indissolúvelmente ligada ao pensamento, ao psiquismo, à personalidade. — Explique isso.

§ 136) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

I) Verificar a **extensão** do vocabulário dos alunos (da Escola Normal, do Ginásio, da Escola Primária). Para isso podem ser usadas duas diferentes técnicas: (a) Uma aluna manda a outra dizer tôdas as palavras que sabe, e vai tomando nota rapidamente, num papel, em coluna; (b) A aluna toma listas de palavras e lê para outro aluno, que deve ir dizendo as que conhece ou não.

II) Verificar o **conteúdo** do vocabulário dos alunos: não mais o número de palavras que cada um conhece, mas sim a significação dessas palavras (referentes à família, à vizinhança, ao meio social, à profissão do pai, etc.).

III) O teste de **enumerar palavras** pode ainda funcionar como um verdadeiro **psicodiagnóstico**, isto é, como um teste de **personalidade**. Mandando-se um indivíduo "dizer tôdas as palavras que sabe", dentro em pouco êle insensivelmente estará dizendo aquelas que preocupam o seu espírito. A Psicanálise, aliás, usa uma técnica que se baseia neste mesmo princípio.

IV) Existe um célebre teste, o de **KENT-ROSANOFF**, baseado também na técnica de enumerar palavras. O examinador apresenta ao paciente 100 palavras-estímulo e pede que êste responda, a cada uma, com a primeira palavra, ligada ao estímulo dado, que lhe ocorrer ao espírito. (Vide nosso livro "Manual de Testes", desta mesma coleção A ESCOLA VIVA.)

§ 137) LEITURAS COMPLEMENTARES

1. AMARAL FONTOURA — "Psicologia Geral"; volume 4.º desta coleção A ESCOLA VIVA; 3.ª edição; Editôra Aurora; Rio, 1960.
2. DELACROIX, Henri — "L'Enfant et le Langage"; Librairie Alcan; Paris, 1934.
3. DELACROIX, Henri — "Le Langage et la Pensée"; Librairie Alcan; Paris, 1926.

4. GRÉGOIRE, A. — "L'Apprentissage du Langage"; Librairie Droz; Paris, 1937.
5. PIAGET, J. — "Le Langage et la Pensée chez l'Enfant"; Paris, 1923.
6. RABELO, Silvio — "Psicologia da Infância"; Editôra Nacional; São Paulo, 1943.

CAPÍTULO XIV

O Desenho na Criança

Ficha-resumo:

§§

138) DESENHO É LINGUAGEM:

— Linguagem significa forma de expressão e desenho igualmente o é.

139) IMPORTANCIA DO DESENHO INFANTIL:

- a) É uma imprescindível forma de atividade da criança;
- b) Serve para conhecermos o psiquismo infantil;
- c) Revela sentimentos profundos, recalques e complexos.

140) CARACTERÍSTICAS DO DESENHO INFANTIL:

- (a) Espontaneidade;
- (b) Primitivismo;
- (c) Fantasia;
- (d) Limite de idade.

141) OS MOTIVOS PREFERIDOS:

Figura humana — Casas — Flores — Utensílios — Paisagens.

142) FASES DO DESENHO INFANTIL:

- 1.^a — 2/3 anos — Rabiscos descoordenados.
- 2.^a — 3/4 anos — Garatuja pré-intencional.

Ficha-resumo (conclusão):

§§

- 3.^a — 4/5 anos — Garatuja intencional; o girino; esquematismo.
 4.^a — 5/7 anos — Desenho com movimento.
 5.^a — 7 anos — Realismo lógico; transparência.
 6.^a — 7/8 anos — Realismo visual.
 12 anos — Fase da regressão.

143) DESENHO E NÍVEL MENTAL; O TESTE DO DESENHO:

- Quadro para avaliação dos resultados;
 — Tabela para verificação da Idade Mental;

144) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo agir na minha escola)

145) TÓPICOS PARA DEBATE.

146) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS.

147) LEITURAS COMPLEMENTARES.

§ 138) DESENHO E LINGUAGEM

Dissemos, no capítulo anterior, que, em sentido muito largo, toda forma de expressão é uma “linguagem”; ora, o desenho é uma forma de expressão; logo, nesse sentido lato, podemos considerar o desenho como



— FIGURA 9
 Desenho de uma criança
 de 4 anos

uma linguagem; — é a *linguagem pictórica*, a linguagem a duas dimensões, enquanto a escrita é a linguagem a uma dimensão e a escultura é a linguagem a três dimensões.

Mas o desenho assume enorme importância para os educadores, dada a profunda vontade de desenhar que tôdas as crianças apresentam. Essa incontida tendência para o desenho se explica pela necessidade que a criança tem de *se expressar*, não sabendo fazê-lo por outra forma, visto que ainda não sabe escrever.

O desenho corresponde, pois, à sede de *atividade* que a criança possui. É como diz GONÇALVES VIANA: "é interessante notar que as crianças nas primeiras idades gostam em geral, de desenhar, porque o desenho é uma linguagem, que serve de escoamento para a sua atividade psíquica". É essa mesma sede de atividade que explica a tendência para rabiscar os móveis e as paredes que quase tôdas as crianças apresentam; elas rabiscam as paredes enquanto não sabem desenhar no papel, ou quando não lhes dão papel e lápis para êsse fim.

§ 139) IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL

Sentimos, portanto, desde logo, a grande importância do desenho no estudo e conhecimento do psiquismo infantil. "Na realidade, diz SILVIO RABELO, *entre as várias formas de comportamento infantil é o desenho uma das mais ricas e elucidativas*. A linguagem e o desenho constituem o mais seguro caminho para atingir-se à estrutura do pensamento infantil, a marcha do seu raciocínio, as formas da sua lógica." VERMEYLEN acrescenta que o desenho é um momento da evolução mental da criança, que completa a linguagem e anuncia o próximo advento da escrita.

O desenho infantil assume, pois, uma tríplice importância: (a) É uma imprescindível forma de atividade e expressão da criança. (b) Serve para conhecermos melhor o psiquismo infantil, sua inteligência, suas tendências, sua capacidade de observação, sua lógica; através do desenho se estuda o desenhista. (c) Enfim,

serve às mil maravilhas para conhecermos os sentimentos profundos da criança, suas preocupações, manias e fobias, seus recalques e complexos.

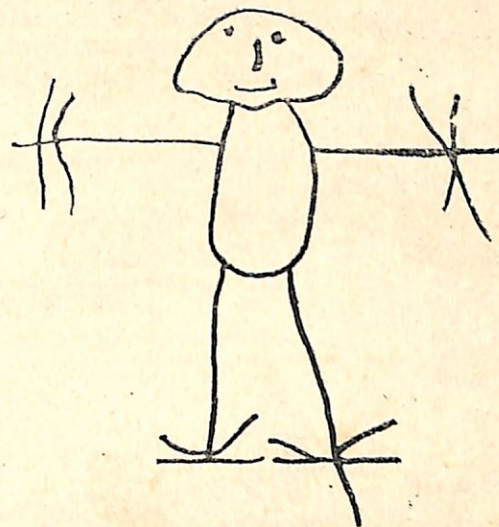


FIGURA 10
Desenho de uma criança
de 7 anos

"Os conflitos da alma infantil, assevera CARRINGTON, que se passam no inconsciente, mercê dos recalques e da censura, não afloram ao consciente para poderem expressar-se por palavras, mas patenteiam-se através dos desenhos. É esta a razão por que, moderadamente, a Psicanálise se serve do desenho infantil como meio capaz de levar-nos ao conhecimento das tendências instintivas e inconscientes das crianças."

CHARLOTTE BÜHLER, grande psicóloga alemã, usa o desenho como primeiro instrumento para conhecer os problemas das crianças difíceis e desajustadas.

Por tôdas essas razões, aos educadores não interessa, no desenho infantil, tanto a perfeição do traço, a beleza da forma, a segurança do colorido, mas principalmente *o que o desenho representa*, quase poderíamos dizer *o que está por detrás do desenho*, isto é, a inteligência da criança, seu desenvolvimento mental, suas *vivências*, sua personalidade, enfim, seus problemas.

§ 140) CARACTERÍSTICAS DO DESENHO INFANTIL

140.1) ESPONTANEIDADE. — Talvez a mais marcante característica do desenho infantil seja a sua *espontaneidade*: a criança não precisa aprender a de-

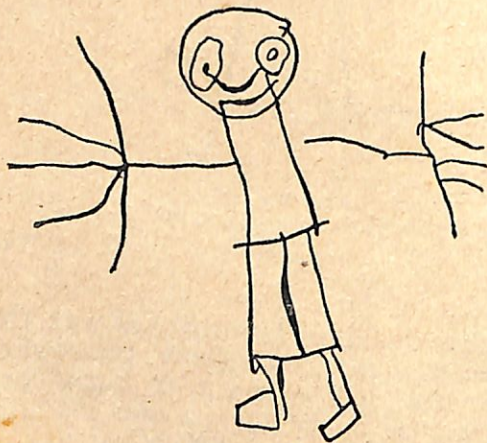


FIGURA 11
Desenho de uma criança
de 8 anos

senhar, como precisa, por exemplo, aprender a escrever. A partir dos 3 e 4 anos, sem ninguém ensinar, a criança toma do lápis e começa a rabiscar no papel, ou se não lhe dão êste, sobre os móveis e paredes.

Por outro lado, somente o desenho *espontâneo* da criança tem êsse valor psicológico citado nas páginas acima; de nada vale mandar a criança copiar, servilmente, modelos, quadros, cartazes. É preciso que o desenho sirva para dar *vasão à imaginação criadora* do menino.

140.2) PRIMITIVISMO. — Como salienta muito bem LUQUET, que escreveu um dos melhores trabalhos a respeito do desenho infantil, a atividade pictórica da criança muito se assemelha à dos *primitivos*, dos selvagens, dos mais antigos povos da terra. Fica, assim, mais uma vez, provada a “lei de STANLEY HALL”: — “*a ontogênese repete a filogênese*”, ou seja, cada indivíduo repete, no seu desenvolvimento, a própria história do desenvolvimento da humanidade.

É interessantíssimo notar que outro grupo de indivíduos — os loucos — desenhavam e pintavam muitas vezes como as crianças e os homens primitivos (vide NÓTULA n.º 51, abaixo).

140.3) FANTASIA. — A terceira característica marcante do desenho infantil, que o diferencia completamente do adulto, é a *fantasia*: a criança não desenha apenas o que vê, mas também o que *imagina*. No mesmo desenho é possível encontrar-se uma parte de rea-

NÓTULAS — N.º 51

Arte surrealista

Há ainda um quarto grupo que se aproxima das crianças, dos primitivos e dos loucos, em matéria de desenho: alguns “artistas” modernos cujo trabalho (que êles denominam de *surrealismo*) em nada difere do daqueles três... Temos visto alguns quadros de “grande valor” modernista que poderiam ter sido pintados com a mesma “perfeição” por crianças de 4 e 5 anos...

lidade e outra de fantasia, esta consciente ou inconsciente. Às vezes o menino dá um toque de fantasia "para ficar melhor", segundo êle próprio afirma...



FIGURA 12
Desenho de uma criança
de 10 anos

140.4) LIMITE DE IDADE. — O característico de espontaneidade a que atrás nos referimos marca o desenho da criança até mais ou menos 12 anos. Daí em diante, plenamente consciente da realidade das cousas, a criança só continua a desenhar se sente *vocação* pelo desenho, isso que comumente se chama de "jeito", "queda" ou tendência. A partir dessa idade (pouco mais ou menos) só os "desenhistas" continuam a desenhar; os outros, sentem que seus desenhos não se aproximam da realidade, "não estão parecidos" e preferem não desenhar mais. Só fazem os desenhos de modelo, determinados pelos programas escolares.

§ 141) OS MOTIVOS PREFERIDOS

De regra geral, a criança segue uma determinada ordem nos *motivos* escolhidos para desenhar. O primeiro e o mais constante *motivo* é a figura humana, ou, como a criança menor chama, o *boneco*.

De acôrdo com o *egocentrismo* infantil, aqui tantas vezes citado neste livro, os desenhos da criança reproduzem primeiro as cousas e as pessoas do *seu* mundo: os pais, a casa, objetos e animais domésticos, etc.

SILVIO RABELO realizou interessante pesquisa sobre os motivos preferidos pelas crianças em seus desenhos, obtendo os seguintes resultados (entre alunos das escolas de Pernambuco):

CRIANÇAS DE	PREFEREM DESENHAR:		
4 anos	1.º bonecos	; 2.º animais	; 3.º flôres .
5 anos	1.º bonecos	; 2.º casas	; 3.º zepelins.
6 anos	1.º casas	; 2.º bonecos	; 3.º flôres.
7 anos	1.º casas	; 2.º bonecos	; 3.º árvores.
8 anos	1.º casas	; 2.º bonecos	; 3.º árvores.
9 anos	1.º casas	; 2.º bonecos	; 3.º árvores.
10 anos	1.º casas	; 2.º bonecos	; 3.º árvores.
11 anos	1.º casas	; 2.º flôres	; 3.º árvores.
12 anos	1.º casas	; 2.º bonecos	; 3.º árvores.
13 anos	1.º paisagens	; 2.º casas	; 3.º casas.
14 anos	1.º paisagens	; 2.º utensílios	; 3.º utensílios.

Observe-se a evolução egocêntrica dos motivos: a criança começa desenhando, de preferência, a figura humana (boneco); depois se interessa mais pela casa; finalmente dá preferência a desenhar paisagens. À medida que cresce, torna-se menos egocêntrica e mais *socializada*.

A pesquisa foi feita na época em que o zepelin ia muito a Recife, impressionando profundamente as cri-

anças (em tôdas as idades foram encontrados numerosos desenhos do zepelin).

Quanto ao desenho da *figura humana*, também há uma interessante evolução, segundo SILVIO RABELO: a princípio a figura é nua; mais tarde a figura aparece vestida, deixando, entretanto, transparecer o corpo; enfim, a figura é apresentada segundo o contôrno exterior das roupas. Os adornos (chapéu, colar, pulseira) aparecem primeiro que a preocupação das peças do vestuário...

§ 142) FASES DO DESENHO INFANTIL

A atividade pictórica da criança segue mais ou menos a seguinte evolução:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. ^a fase — 2 a 3 anos | — Rabiscos descoordenados |
| 2. ^a fase — 3 a 4 anos | — Garatuja pré-intencional |
| 3. ^a fase — 4 a 5 anos | — Garatuja intencional; o girino; e o esquematismo |
| 4. ^a fase — 5 a 7 anos | — Desenho com movimento |
| 5. ^a fase — 7 anos | — Realismo lógico; transparência |
| 6. ^a fase — 7 a 8 anos | — Realismo visual. |

1.^a FASE — RABISCOS. — Em geral a *atividade pictórica* da criança surge em volta dos 3 anos de idade, mais raramente aos 2 anos. Nessa idade ela toma um lápis e rabisca ao acaso o papel; se não lhe dermos êste, ela rabiscará móveis e paredes; se não tiver lápis, rabiscará com a ponta do garfo, com prego, com qualquer objeto... A necessidade de rabiscar é um imperativo do seu psiquismo. Os rabiscos não têm forma ordenados do braço e da mão; não há ainda *coordenação muscular* ou motora.

2.^a FASE — GARATUJA PRÉ-INTENCIONAL. — Aos 3 ou 4 anos a atividade pictórica vai tomando forma: a criança passa a fazer *garatuja*s, isto é, desenhos sem sentido. CYRIL BURT assim define a garatuja: é o desenho ininteligível. Essa garatuja é denominada de *pré-intencional* porque o garoto não sabe o que vai desenhar; depois de fazer o desenho é que, interrogado por nós, diz: "eu fiz uma casa". Embora o adulto não entenda o que foi desenhado, não há dúvida que a criança desenhou alguma cousa, que, para ela, tem sentido.

3.^a FASE — GARATUJA INTENCIONAL. — Aos 5 anos mais ou menos penetra o menino na fase da garatuja intencional, assim denominada porque a criança anuncia previamente: "vou desenhar uma casa".

Essa é a fase que os psicólogos costumam chamar também de *fase do girino*, pois, em relação à figura humana (que, como vimos, é o motivo predominante nos desenhos) as crianças pintam verdadeiros *girinos*. — *Girino* é a larva do batráquio, em que o corpo se limita a uma grande cabeça e longa cauda (vide a figura 9 no § 138).

No fim desta fase aos 6 anos, mais ou menos, a criança atinge o período do *esquematismo*: então ela já é capaz de desenhar o *esquema* da figura humana, ou de uma casa ou animal doméstico. De acôrdo com êsses esquemas, no desenho do boneco, a cabeça é quase um círculo, os olhos dois pingos ou duas bolinhas, braços e pernas são representados cada qual por duas linhas paralelas e das mãos, redondas, saem os dedos como se fôssem raios de sol (vide figura 10, no § 139).

4.^a FASE — IDÉIA DE MOVIMENTO. — Aos 6 ou 7 anos a criança consegue um grande progresso: dar uma certa noção de *movimento* aos seus desenhos. Então ela desenha a pessoa ou animal *fazendo alguma*

cousa, em vez de se limitar, como até aí, a desenhar a figura imóvel, solta no espaço.

O menino desenhava anteriormente o navio, o homem, o automóvel, a mulher: agora êle passa a desenhar o homem no navio, a mulher no automóvel.

5.^a FASE — REALISMO LÓGICO. — Aos 7 anos mais ou menos a criança entra na fase do *realismo lógico*: “a criança visa deliberadamente e com certeza conscientemente reproduzir dos objetos que pretende representar não somente o que pode ver, mas tudo o que nêles se encontra e tudo que sabe existir nêles. Para ela o desenho deve conter todos os detalhes reais do objeto, todos os seus elementos lógicos, mesmo os invisíveis e os que muitas vêzes só existem na sua imaginação viva” (SILVIO RABELO).

O desenho infantil nessa quinta fase se caracteriza por dois aspectos fundamentais: a transparência e a falta de perspectiva. A *transparência* decorre do realismo lógico; a criança quer colocar no desenho tudo que ela *sabe* que está “lá dentro”. Exemplo: se desenha uma casa, coloca aí móveis e pessoas que não poderiam ser vistos através das paredes; é como se as paredes da casa fôsem *transparentes*.

A falta de *perspectiva* é típica do desenho nessa idade: a criança coloca os pés do boneco em posição de perfil, enquanto êste está de frente. Móveis e animais são desenhados como podem figurar no espírito da criança, mas não como podem ser vistos pelo observador.

6.^a FASE — REALISMO VISUAL. — Finalmente, aos 7 ou 8 anos, a criança atinge a fase do realismo visual, em que desenha realmente aquilo que vê, tal como o desenho dos adultos. Essa fase dura até os 11 ou 12 anos. Nessa época surge a grande encruzilhada: ou a criança “tem jeito” para o desenho, e continua se dedicando a êle, já com a preocupação da técnica, da

proporção, da perspectiva, etc., ou então não apresenta essa inclinação ou “queda”, e passa a se desinteressar totalmente pelo desenho.

A respeito dessa *fase de regressão* assim se expressa FARIA DE VASCONCELOS: “os adolescentes perdem o poder inventivo, o entusiasmo e o interesse pelo desenho”. “A fascinação pelo desenho, acrescenta CYRIL BURT, se ainda sobrevive, muda-se em atração para a arte puramente geométrica e ornamental e para desenhos convencionais.” A expressão por meio do desenho perde o anterior interesse, que é então transferido para a expressão por meio da linguagem.

§ 143) DESENHO E NÍVEL MENTAL (O TESTE DO DESENHO)

Conforme dissemos no § 139, o desenho serve para conhecermos melhor o psiquismo infantil, sua inteligência, suas tendências, sua capacidade de observação, sua lógica.

Baseada nesses princípios, uma célebre psicóloga americana, Miss FLORENCE GOODENOUGH, imaginou um teste que, fundamentado no desenho, nos pudesse revelar o nível mental das crianças, e assim surgiu, mais ou menos em 1925, o *teste do desenho* ou teste do boneco ou de GOODENOUGH.

Trata-se de um teste de grande simplicidade e, por isso mesmo, da maior divulgação, pois não exige nem instrumentos nem material complicado. Resume-se, apenas, em mandar as crianças fazerem, numa folha de papel sem pauta, o *desenho de uma pessoa*.

A técnica é esta: o professor ou aplicador dá aos alunos lápis e papel liso e lhes diz: “agora vocês vão desenhar nesse papel uma pessoa; procurem fazer o melhor possível; não tenham pressa; podem começar, que vai sair muito bem!”.

Recolhidos os desenhos, faz-se a sua avaliação, atribuindo-se *um ponto* para cada um dos 51 elementos abaixo que estiver presente no desenho do aluno:

1. Cabeça presente
2. Pernas presentes
3. Braços presentes
4. Tronco presente
5. Tronco mais comprido do que largo
6. Ombros bem indicados
7. Braços e pernas unidos ao tronco, em qualquer ponto ..
8. Braços e pernas unidos ao tronco, nos lugares certos ...
10. Contorno do pescoço continuando o da cabeça, o do tronco, ou o de ambos
11. Olhos presentes
12. Nariz presente
13. Bôca presente
14. Nariz e bôca representados em duas dimensões; os dois lábios indicados
15. Narinas representadas
16. Cabelos representados
17. Cabelos desenhados sem acompanharem o contorno da cabeça, o qual também não deve transparecer entre eles
18. Roupas representadas
19. Duas peças de roupa, pelo menos, representadas (como chapéu e calças) sem deixar transparecer as partes que cobrem
20. Desenho sem nenhuma transparência; além disso, representação das mangas e dos sapatos
21. Quatro peças de roupa, pelo menos, representadas de modo claro
22. Vestuário completo, sem incoerências
23. Dedos das mãos representados
24. Representação exata do número de dedos
25. Dedos representados em suas dimensões: o comprimento maior que a largura e o ângulo entre os dedos não maior de 180°
26. Oposição do polegar à palma da mão
27. Mão representada como parte distinta dos braços e dos dedos
28. Representação de uma das juntas dos membros superiores: cotovelo, espádua ou ombros
29. Representação de uma das juntas dos membros inferiores: joelho, quadril, ou ambos ...
30. Tamanho da cabeça não maior do que a metade nem menor do que um décimo do tamanho do corpo
31. Braços de extensão igual ou pouco maior que o comprimento do tronco; largura dos braços menor que a do tronco
32. Extensão das pernas não menor nem duas vezes maior que a do tronco; largura menor ...
33. Pés proporcionados em relação ao corpo
34. Braços e pernas proporcionados e representados em duas dimensões
35. Calcanhares representados ...
36. Todas as linhas firmes, encontrando-se sem se ultrapassarem mutuamente nem sem deixarem espaços

37. Todas essas linhas, além de traçadas com firmeza, com seus pontos de união exatos ..
 38. Contorno da cabeça correto ..
 39. Contorno do tronco correto ..
 40. Contorno de braços e pernas correto
 41. Traços fisionômicos sem irregularidades
 42. Orelhas representadas
 43. Orelhas proporcionadas e na posição correta
 44. Representação das sobrancelhas, ou pestanas, ou ambas as cousas
 45. Representação das pupilas ...
 46. Olhos proporcionados
 47. Representação correta do olhar ..
 48. Representação do queixo e da testa
 49. Representação de todo o corpo de perfil, embora com transparência
 50. Projeção do queixo representada
 51. Representação de todo o corpo de perfil, sem nenhum erro nem transparência
- Total de pontos alcançados
- Idade cronológica
- Idade mental
- Quociente intelectual (Q.I.)

Feita a apuração do número de pontos alcançados, o educador verifica, na tabela da página seguinte, a que idade mental correspondem esses pontos.

Exemplo: o aluno obteve no desenho um total de 13 pontos; isso significa que sua I.M. = 6 anos 3 meses. Se obteve 28 pontos no desenho, sua I.M. = 10 anos. Se alcançou 41 pontos, sua I.M. = 13 anos 3 meses.

Então, sabendo-se sua idade cronológica (I.C.) é fácil calcular o seu Q.I. (quociente intelectual), conforme ensinamentos no § 251 deste livro. Assim, se o aluno teve 28 pontos e a I.M. = 10 anos, e se ele tem realmente 10 anos de idade, seu Q.I. = 100 (*normal*). Se o mesmo tem 22 anos, seu Q.I. será 83 (*retardado*). Se o aluno tem 8 anos, seu Q.I. será 125 (*supernormal*).

TABELA PARA VERIFICAÇÃO DA IDADE MENTAL (I.M.) DA CRIANÇA, SEGUNDO O NÚMERO DE PONTOS OBTIDOS NO TESTE DO DESENHO, DE GOODENOUGH

N.º de pontos obtidos no teste	Idade mental correspondente		N.º de pontos obtidos no teste	Idade mental correspondente		N.º de pontos obtidos no teste	Idade mental correspondente	
	ANOS	MESES		ANOS	MESES		ANOS	MESES
2	3	6	16	7	-	30	10	6
3	3	9	17	7	3	31	10	9
4	4	-	18	7	6	32	11	-
5	4	3	19	7	9	33	11	3
6	4	6	20	8	-	34	11	6
7	4	9	21	8	3	35	11	9
8	5	-	22	8	6	36	12	-
9	5	3	23	8	9	37	12	3
10	5	6	24	9	-	38	12	6
11	5	9	25	9	3	39	12	9
12	6	-	26	9	6	40	13	-
13	6	3	27	9	9	41	13	3
14	6	6	28	10	-	42	13	6
15	6	9	29	10	3		13	

(Não se encontrou criança que alcançasse mais de 42 pontos)

§ 144) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo agir na minha escola)

1. A criança sente necessidade absoluta de ter atividade, de expressar-se: e o desenho é o instrumento ótimo para uma e outra cousa.

2. O desenho serve para conhecermos o psiquismo infantil, a inteligência, tendências, capacidade de observação e a lógica da criança: por tôdas essas razões o professor deve dar o máximo desenvolvimento ao desenho em suas classes.

3. O desenho serve ainda para canalizar a borbulhante e instável atividade infantil, de forma que funciona às mil maravilhas como *elemento de disciplina* na classe.

4. Na escola primária o desenho nunca deve ser a cópia servil de modelos apresentados pelo professor (quadros, modelos de gesso, cartazes), mas deixar margem para a atividade criadora do aluno, pois, do contrário, não servirá como instrumento de expressão da alma da criança.

5. Em hipótese alguma deverá haver *aula de desenho*, com horário próprio, em dias e horas determinados e com professôra especializada. Pois se o desenho é *meio de expressão*, deve ocorrer sempre que a criança tiver algo para exprimir...

6. O desenho é instrumento do maior valor em tôdas as aulas, servindo para ilustrar lições de leitura e de escrita, aulas de Geografia, de História e de Ciências. Na 1.ª série, para a aprendizagem da leitura, o desenho deve estar presente a todos os momentos. A

criança deve desenhar a figura referente a cada uma das palavras que aprende.

7. O professor não deve desejar que os desenhos sejam "muito bonitos", mas sim verdadeiros, espontâneos, sinceros, representando o sentir da criança.

8. Desde cedo as crianças devem ser convidadas a desenhar cenas, paisagens, e não apenas objetos isolados; mas, para êsse fim têm que *ver* cenas e paisagens e não cartões e folhinhas.

§ 145) TÓPICOS PARA DEBATE

1. É o desenho uma linguagem? Sim ou não? Por quê?
2. Explicar a triplice importância do desenho infantil.
3. Que relação existe entre o desenho e o desajustamento da criança?
4. Que relação existe entre o desenho infantil e os de outras categorias de pessoas? Quais são essas pessoas?
5. Enumerar as fases do desenho infantil.
6. Que se entende por "garatuja pré-intencional"?
7. Explicar em que consistem as fases do **girino**, **esquematismo** e **transparência** no desenho da criança.
8. Que diferença existe entre o **realismo lógico** e o **realismo visual** no desenho das crianças?

§ 146) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

Teste do desenho

Aplicar o célebre teste do boneco ou teste de GOODE-NOUGH num grupo de alunos (exclusivamente do curso primário). O professor da cadeira de Psicologia Educacional poderá explicar bastante a suas alunas a técnica de aplicação do teste e, em seguida, mandar cada aluna aplicar numa classe primária dos Grupos Escolares locais.

A aluna-mestra deverá entregar a cada criança uma folha de papel em branco e um lápis, pedindo-lhe que desenhem "uma pessoa", "a figura de uma pessoa", "um homem inteiro", etc. (É preciso verificar se as crianças entenderam bem as instruções) — "Não se apressem, façam com calma. Façam o melhor que puderem".

Recolhidos os desenhos, cada aluna-mestra apurará os da turma em que aplicou. Deve seguir rigorosamente as instruções do "QUADRO PARA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DO TESTE", que apresentamos no § 143. Na coluna à direita marcará 1 (um) em cada resposta certa. Depois somará os pontos, escrevendo onde se diz "total de pontos alcançados". Em seguida registrará a **idade cronológica** da criança. Ao lado, registrará a **idade mental**. Para isso comparará o número de pontos obtidos pela criança com o quadro "Tabela para verificação da idade mental (I.M.) da criança". Finalmente, dividirá a IM (Idade Mental) pela IC (Idade Cronológica) e assim obterá o Q.I. (Quociente Intelectual) da criança, verificando se se trata de uma inteligência normal, abaixo do normal ou acima do normal (Vide tudo quanto dizemos a êsse respeito no capítulo XXII, "Medida da Inteligência".)

§ 147) LEITURAS COMPLEMENTARES

1. BÜHLER, Karl — "El Desarrollo Espiritual del Niño"; tradução espanhola do alemão; Madrid, 1930.

2. BÜHLER, Charlotte — “Los Problemas de la Infancia y la Maestra”; Espasa-Calpe; Buenos Aires, 1952.
3. BURT, Cyril — “Mental and Scholastic Tests”; London, 1922.
4. LUQUET, G. H. — “Le Desin Infantin”; Paris, 1927.
5. PIAGET, J. — “Le Langage et la Pensée chez l'Enfant”; Paris, 1924.
6. RABELO, Sílvio — “Psicologia da Infância”; Editôra Nacional; São Paulo, 1943.
7. RABELO, Sílvio — “Psicologia do Desenho Infantil”; Editôra Nacional; São Paulo, 1942.

2.^a P A R T E
PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

CAPÍTULO XV

O Processo Educativo Natureza da Aprendizagem

Ficha-resumo:

§§

148) CONCEITO DE EDUCAÇÃO:

É o pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo e sua socialização (adaptação ao meio).

149) O FUNIL E A BOMBA:

A Educação antiga atuava como um funil; a educação moderna funciona como uma bomba.

150) TODA EDUCAÇÃO É UMA AUTO-EDUCAÇÃO:

O educador fornece os estímulos, mas a educação é uma reação do indivíduo a esses estímulos. Só o indivíduo se educa a si mesmo.

151) A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO — O PROCESSO EDUCATIVO:

A educação é um processo contínuo, que se inicia com o nascimento e termina com a morte.

152) EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM:

O fenômeno através do qual o indivíduo se educa é a **aprendizagem**. Esta comporta uma fase **nervosa** e outra **mental** ou **psíquica**.

153) IMPORTANCIA DOS ÓRGÃOS DOS SENTIDOS:

São eles que nos permitem captar os fenômenos do mundo exterior. Sem eles, seríamos iguais às estrelas do mar.

Ficha-resumo (conclusão):

§§

154) **IMPORTANCIA DO SISTEMA NERVOSO:**

É ele quem transporta e registra em nosso eu as impressões do mundo externo. Aprender significa formar novas conexões nervosas.

155) **NEUROLOGIA DA APRENDIZAGEM:**

Aprender significa formar novas reações do tipo S \rightsquigarrow R: diante de um mesmo S apresentar novos RR.

156) **PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM:**

Aprender é formar novos reflexos condicionados ou novos condicionamentos.

157) **ANTIGO E NOVO CONCEITO DE APRENDIZAGEM:**

Antigo: aprender é "saber de cabeça". Novo: aprender é adquirir novas atitudes, é modificar-se.

158) **FALSOS CONDICIONAMENTOS:**

Fenômenos concomitantes geram falsas relações de causa e efeito. Daí nascem as superstições.

159) **OS FATORES DA APRENDIZAGEM**

Processo dinâmico: só se aprende a fazer fazendo. Aprender é modificar-se.

160) **ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

(Como devo agir na minha escola)

161) **TÓPICOS PARA DEBATE.**162) **EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS**163) **LEITURAS COMPLEMENTARES.**§ 148) **CONCEITO DE EDUCAÇÃO**

A primeira parte deste livro foi inteiramente dedicada ao estudo da *criança*, da sua origem, do seu desenvolvimento: tal é a Psicologia Genética ou da Infância. Agora, nesta segunda parte, que no momento iniciamos, vamos estudar as formas, leis e princípios da *aprendizagem*: eis a Psicologia da Aprendizagem. Como já foi dito, ao conjunto formado pela Psicologia da Criança e Psicologia da Aprendizagem, e mais a Psicologia Diferencial — é que se chama de Psicologia Educacional.

Na primeira parte tratamos, portanto, do *educando*; nestas páginas agora vamos tratar da *sua educação*.

Começemos, pois, por definir educação.

A palavra *educação*, em seu sentido etimológico, significa "tirar de dentro do indivíduo". — "Tirar o quê?" Naturalmente suas capacidades, tendências, atitudes e comportamentos, tudo, enfim, que ele possa dar. Educar significa fazer crescer, desenvolver.

A definição que preferimos é a seguinte: educação é o conjunto de técnicas tendentes a dar pleno desenvolvimento à personalidade do indivíduo e realizar sua melhor integração no meio social.

Dois elementos diferentes compõem, portanto, a educação: o *desenvolvimento da personalidade* e a sua *socialização*, isto é, a sua adaptação, seu ajustamento à vida social. São dois objetivos que se completam, que se integram: a *personalidade* e a *sociedade*. Devemos desenvolver a personalidade da criança e, ao mesmo tempo, prepará-la para viver melhor em sociedade,

para contribuir de maneira positiva em prol de uma vida social mais harmônica.

No fundo, o objetivo da educação é acompanhar a palavra divina — “*amar o próximo como a si mesmo*”: não é apenas melhorar o indivíduo, mas também a comunidade, isto é, o próximo.

§ 149) O FUNIL E A BOMBA

Antigamente se acreditava que a educação era algo que *se transmitia* ao indivíduo: o educador “derra-

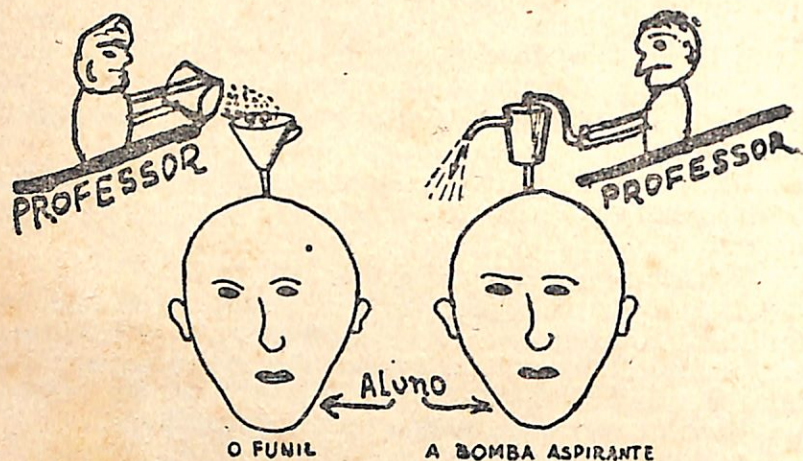


FIGURA 13

Na escola antiga o mestre “DESPEJAVA” conhecimentos na cabeça do aluno — na escola nova o mestre “PUXA” os conhecimentos fazendo o próprio aluno falar, raciocinar e concluir.

mava” a educação dentro da cabeça do aluno. Acreditava-se que o educador poderia transmitir ao educando tudo que quisesse. Modernamente, porém, se verificou que a educação não se transmite: ela surge,

brota de dentro do indivíduo, mediante os estímulos que o educador lhe oferece. O educador *puxa* de dentro do indivíduo as capacidades, tendências e possibilidades que este possui, em germe.

Em suma, acreditava-se que o educador agia como *um funil* sobre o educando; hoje, ao contrário, sabe-se que ele age como *uma bomba aspirante* puxando para fora as boas cousas que o educando tem dentro de si.

§ 150) TÔDA EDUCAÇÃO É UMA AUTO-EDUCAÇÃO

Fica, então, convenientemente esclarecido que educação não é coisa que *se dá* a alguém, mas sim que brota do próprio indivíduo. Como muito bem diz DEWEY, “só o indivíduo se educa a si mesmo”. Ou seja: *tôda educação é uma auto-educação*.

O educador funciona como o médico: este examina o doente e receita os remédios, mas a cura depende da *reação* do organismo do doente a tais remédios. Tanto é assim que dois doentes, sofrendo exatamente da mesma moléstia, são tratados com o mesmo remédio e no fim de alguns dias, um fica bom e o outro morre... Que fenômeno houve? — É que o organismo do segundo doente *não reagiu* aos estímulos que o médico lhe proporcionou.

Exatamente assim é também em educação: o educador ministra os estímulos (que equivalem aos remédios do médico); mas a reação depende da capacidade de reação do indivíduo, do educando. Por isso, o educador usa dos mesmos processos, isto é, ministra os mesmos estímulos, a uma turma de crianças: e uns se educam bem, outros mais ou menos e finalmente alguns quase nada aproveitam. É que perante os mesmos estímulos, as reações foram diferentes, dependendo das capacidades e tendências de cada educando. Eis por que dizemos que *tôda cura é uma autocura* e *tôda educação é uma auto-educação*.

§ 151) A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO — O PROCESSO EDUCATIVO

Verificado que é o indivíduo quem se educa, através dos estímulos que recebe do educador, isto é, da escola, fácil é concluir que não só a escola educa, não só a escola fornece os estímulos para a auto-educação do indivíduo: toda vida social, todas as instituições sociais (a família, o trabalho, a religião, a recreação, a sociedade em geral) concorrem poderosamente para educar as pessoas.

Desde que o indivíduo esteja em contato com outro indivíduo, está recebendo estímulos desse outro, está modificando sua conduta pela influência desse outro. Exemplo: a babá concorre poderosamente para a educação (boa ou má) da criancinha de que ela cuida. Nesse sentido, podemos concluir que *todo contato humano é educativo*, isto é, fornece estímulos que concorrem para modificar o comportamento do indivíduo. Naturalmente estamos tomando a palavra "educativo" aqui no seu sentido mais geral, isto é, para o bem ou para o mal: há boa educação e má educação.

Do que dissemos até aqui se conclui que a educação do indivíduo não começa na escola, aos 7 anos, nem aos 4 anos, nem aos 2 anos, mas sim desde que nasce, e se prolonga até a sua morte, pois desde que nascemos até que morremos estamos sempre recebendo influências alheias, estímulos do meio, que nos levam a reagir desta ou daquela forma. Então, podemos dizer que *a educação é um processo* (ou "processos"), isto é, uma continuidade, uma continuação. O *processo educativo* começa com o nascimento e termina com a morte.

§ 152) EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

O fenômeno através do qual o indivíduo se educa é a *aprendizagem*. Portanto, aprender é sinônimo de

educar-se. Quando eu estou aprendendo algo, estou me educando, estou melhorando, estou crescendo, estou desenvolvendo a minha personalidade.

Naturalmente tal fenômeno não ocorre quando um aluno está decorando uma relação de ilhas da África: ele não terá melhorado sua personalidade nem se terá tornado mais útil à sociedade por saber de cor essa lista de ilhas. Mas decorar não é aprender... (vide § 157, em que mostramos o antigo e novo conceito de aprendizagem).

— Como conseguimos aprender as cousas? O fenômeno da aprendizagem é um dos mais complexos que existe. A aprendizagem de reações simples, que interessam à conservação do indivíduo e da espécie, é fácil; tão fácil que todos os animais, por mais elementares e primitivos que sejam, conseguem aprender muita coisa. Mas a aprendizagem de fenômenos intelectuais e morais é muito difícil, tanto que milhões de seres humanos, dadas suas baixas capacidades mentais, não conseguem aprender senão fatos concretos, cousas que não dependam de raciocínio e de julgamento.

O fenômeno da aprendizagem comporta duas fases: uma nervosa e outra mental ou psíquica, como mostraremos nos parágrafos seguintes. Primeiramente a aprendizagem se faz através do sistema nervoso, desde os órgãos dos sentidos até os centros nervosos. E nesta fase aprender é formar novas conexões nervosas. Num fase mais adiantada, porém, aprender é adquirir novas atitudes, é modificar o comportamento.

É o que passamos a demonstrar.

§ 153) IMPORTANCIA DOS ÓRGÃOS DOS SENTIDOS

Dissemos, em nosso primeiro volume sobre Psicologia (*) que o contato entre o indivíduo e o mundo se

(*) Vide AMARAL FONTOURA, "Psicologia Geral", volume 4.º desta coleção A ESCOLA VIVA, 3.ª edição, Editora Aurora, Rio, 1960.

faz através do sistema nervoso. Assim como uma estrada liga duas cidades que, sem ela, ficariam completamente isoladas uma da outra, assim também o sistema nervoso é a rede de ligação não entre duas cidades, mas entre dois mundos: o mundo *exterior*, ou mundo propriamente dito, e o mundo *interior*, ou mundo psíquico, ou o *eu*. É o que nos mostra a figura 14, abaixo.

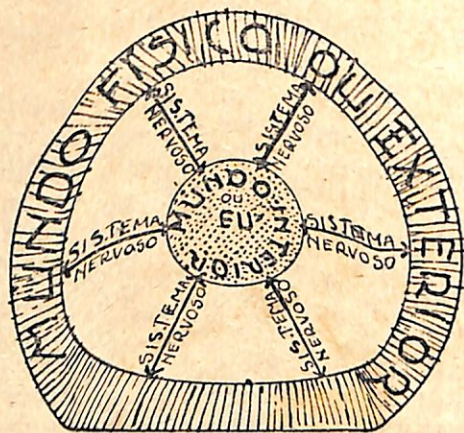


FIGURA 14

O sistema nervoso é a ponte que serve de ligação entre o mundo exterior e o "eu" ou mundo interior.

Mas não é o sistema nervoso em si mesmo que chega até o mundo exterior: as extremidades finais desse sistema desembocam nos órgãos dos sentidos, que são as estações terminais da rede. De forma que, realmente, como nos mostra a figura 14, são os órgãos dos sentidos que dão a conhecer o mundo ao indivíduo. Se não fossem a visão, a audição, o olfato, o tato, etc., o homem viveria como um animal muito inferior,

tal como, por exemplo, a esponja do mar, ou a ostra. E esses mesmos têm, pelo menos um sentido. Imagine-se o que seria de uma criatura que fôsse cega, surda, sem olfato e sem tato! (Vide NÓTULA n.º 52 abaixo.)

§ 154) IMPORTANCIA DO SISTEMA NERVOSO

Pois bem: conhecer os fenômenos do mundo exterior e reagir diante deles é que se chama *aprender*. E todo esse conhecimento do mundo exterior se faz inicialmente pelos *sentidos*. Por isso é que ARISTÓTELES, há 2.000 anos atrás, já proclamara: "*nihil est in intellectu quod prius non fuit in sensu*" ("nada existe no espírito que não tenha antes passado pelos sentidos").

Quando o indivíduo vê algo, ou escuta um ruído, ou toca num objeto, forma-se uma série de *conexões nervosas* que levam esses fatos, ruídos, odores, etc. (chamados

NÓTULAS — N.º 52

O milagre de Helen Keller

A pessoa cega, surda e muda não pode conhecer o mundo exterior senão através do olfato e do tato, como os animais muito inferiores. No entanto, um caso milagroso se registra na história do mundo: — o de HELEN KELLER, famosa mulher que, apesar de cega, surda e muda de nascença, conseguiu aprender a falar, ler e escrever, chegando mesmo a escrever um emocionante livro: "A história da minha vida". HELEN KELLER tem uma secretária que lhe tamborila com os dedos no braço, assim transmitindo as palavras que os outros lhe dizem, numa espécie de alfabeto morse, como usam os telegrafistas. — Mas procurem os leitores imaginar a espantosa dificuldade de se ensinar um alfabeto a uma pessoa cega, surda e muda, que não poderia conhecer nada deste mundo! HELEN KELLER esteve há poucos anos atrás no Brasil, sendo, inclusive entrevistada pela imprensa, através dos dedos de sua secretária!

estímulos) aos órgãos centrais do nosso sistema nervoso (cérebro, cerebelo, bulbo e medula), onde são integrados e transformados em *reações*.



FIGURA 15
Cadeia de neurônios que formam um nervo. As terminações de um neurônio apenas se aproximam e tocam as terminações do outro

Tais conexões nervosas são formadas por cadeias de neurônios, como se vê na figura acima, neurônios que se estendem aos milhões, dentro do nosso organismo, desde a ponta dos pés e das mãos, das orelhas e dos olhos, até o cérebro.

O mecanismo inicial do conhecimento humano, portanto, pode ser resumido na fórmula

$$S \rightsquigarrow R$$

que significa: *todo estímulo* (stimulus) *produz uma reação*.

Ou, se quisermos ser mais precisos:

$$S \rightsquigarrow I \rightsquigarrow R$$

que significa: todo estímulo se integra aos órgãos centrais do nosso sistema nervoso e produz uma reação.

§ 155) NEUROLOGIA DA APRENDIZAGEM

Verificamos, então, que a aprendizagem é, em princípio, um fenômeno fundamental *neurológico*, isto é, nervoso ("neuron" significa "nervo" em grego).

Podemos dizer que *aprender é formar conexões nervosas*. No entanto, muitas *reações* da vida animal são reflexas ou instintivas, isto é, não dependem de aprendizagem. Por exemplo: (a) cerrar os olhos diante de uma luz muito intensa; (b) estremecer ao ouvir um ruído muito forte; (c) procurar comida quando se tem fome; (d) puxar a mão quando é picada por um corpo estranho, etc. Em todos esses casos houve um estímulo S e uma reação R não aprendida, isto é, reflexa ou instintiva.

Então, tais conexões nervosas são *inatas*, já nascem com a pessoa (ou com o animal).

Por isso, melhor se dirá que *aprender é formar novas conexões nervosas*, isto é, reagir diferentemente.

Se eu tinha uma conexão nervosa primitiva, inata,

$$S \rightsquigarrow R_1$$

e se eu consigo, perante o mesmo estímulo S reagir di-

ferentemente, isto é, consigo que a fórmula acima se transforme em

$$S \rightsquigarrow R_2$$

então eu aprendi. Minha aprendizagem foi a reação R_2 .

Um exemplo esclarecerá perfeitamente êsse complicado monte de palavras:

A criança vê os óculos da mamãe (*estímulo*) e quer pegá-los (*reação*); aí está uma conexão primitiva, do tipo $S \rightsquigarrow R_1$, inata, porque toda criança tende a pegar em tudo que vê. Mas a mamãe ralha com ela ou lhe dá um tapinha na mão, e ao cabo de duas ou três tentativas, a criança não procura mais pegar os óculos, isto é, ela *aprende* que não deve pegar nesse objeto. A primitiva conexão $S \rightsquigarrow R_1$ (ver os óculos \rightsquigarrow pegá-los) foi substituída pela nova conexão $S \rightsquigarrow R_2$ (ver os óculos \rightsquigarrow não os pegar).

Volvamos agora ao esquema

$$S \rightsquigarrow R_1$$

e vamos dar outro exemplo:

Meu cachorro tem fome e procura o prato de comida. É o esquema acima, em que o estímulo "prato de comida" provoca a reação de animação do cachorro. Eu, na hora de dar-lhe o prato, assobio, ou bato na borda do mesmo com a faca. Repito êsse mecanismo nos dias seguintes. Ao cabo de vários dias, quando eu assobiar ou bater com a faca na borda do prato, o cachorro virá correndo. — Que aconteceu? — Ele *aprendeu* que o barulho da faca anuncia a comida. O animal passou a ter uma reação nova, formar uma nova *conexão nervosa* — R_2 — em relação à comida. A reação "animação do cachorro" deixou de processar-se diante do estímulo "prato de comida" para processar-se diante de um novo estímulo "barulho da faca no prato". Tal é o mecanismo do *condi-*

cionamento, ou do *reflexo condicionado*, base de toda aprendizagem animal e humana.

A experiência acima descrita foi descoberta por PAWLOW, o célebre psicologista russo, que abriu novos campos à Psicologia da Aprendizagem, ao mostrar que as criaturas humanas formam seus *condicionamentos* ou *reflexos condicionados* exatamente como o cachorro em relação ao prato de comida e o ruído característico.

§ 156) PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

Baseado na teoria de PAWLOW verificaram os psicólogos que tudo (ou quase tudo) na vida é *condicionamento* ou *reflexo condicionado*: seja aprender a não tocar nos óculos da mamãe, ou correr para a mesa ao sinal que indica comida, ou a cumprimentar as pessoas conhecidas, ou a levantar-se quando passa um superior, ou ir à missa aos domingos, ou lavar as mãos antes da refeição, ou dizer "quatro vezes cinco igual a vinte" ou, finalmente, diante do *estímulo* "quem descobriu o Brasil?" *reagir* dizendo "Pedro Álvares Cabral".

São *condicionamentos* ou *reflexos condicionados*: eu ouvir um determinado barulho e dizer "aí vem um avião"; sentir um certo cheiro e dizer "o feijão está queimando na panela"; olhar para o céu, ver certas nuvens e dizer "hoje vai chover"; e, da mesma forma, fazer certa conta e achar tal resultado.

Em suma, nossos *hábitos*, todos, sem exceção, não são mais do que *condicionamentos*. Cada hábito é um reflexo condicionado, ou um conjunto dêles.

Ora, *aprender* é, em grande parte, adquirir novos *hábitos*: hábitos de agir, de fazer ou de não fazer, hábitos de pensar, hábitos de raciocinar, hábitos de ler, de escrever, de resolver problemas. E a prova do que dizemos é que o educando a princípio tem grande dificuldade em ler ou escrever ou resolver problemas, mas à medida que *se habitua* os resolve com crescente facilidade. Lembre-

mos o que nos disse WILLIAM JAMES: "99% dos atos da vida humana são hábitos".

Então, a conclusão que se tira é que em grande parte, *aprender é formar novos reflexos condicionados*.

Havíamos formulado, no parágrafo anterior, um conceito *neurológico* de aprendizagem: *aprender é formar novos condicionamentos*; é formar novos hábitos; é adquirir novas atitudes.

§ 157) ANTIGO E NOVO CONCEITO DE APRENDIZAGEM

Pelo que ficou exposto se verifica como estamos longe daquele antigo conceito que dizia "aprender é decorar", é "saber de cabeça".

Segundo tal conceito, tinha *aprendido* mais na escola o aluno que soubesse mais cousas *de cor*: regras de gramática, listas enormes de montanhas e rios, de batalhas, de reis e de datas.

O aluno poderia conhecer numerosas regras de gramática e continuar a falar errado, porque *sabia* as regras, mas não *sabia aplicá-las*. . . (vide NÓTULÁ n.º 53, abaixo). Então, não podemos dizer que tal aluno *aprendeu* a nossa língua!

NÓTULAS — N.º 53

O falso e o verdadeiro saber

Infelizmente numerosas escolas primárias (e secundárias também) ainda continuam nesse falso conceito de saber: acreditam que "saber" é "conhecer". Então, ensinam uma porção de regras de gramática, de colocação de pronomes, de concordância, etc., e dão nota 10 ao aluno que as sabe enumerar com perfeição. Mas esse mesmo aluno continua a dizer cousas como "eu lhe vi ontem", ou "eu vi êle na rua". E continua, pela vida afora, nos seus requerimentos ou discursos, a misturar o tratamento de "vós" com o de "Vossa Excelência". . . O verdadeiro conceito de saber é *saber aplicar, saber fazer*.

Daí o conceito moderno de aprendizagem: *aprender não é saber apenas — é saber fazer*. Aprender é modificar suas reações. É ter novas atitudes. É agir diferentemente. Em suma, *aprender é modificar-se*.

Exemplo: Joãozinho saltava do ônibus em movimento e todos lhe diziam "não faça isso que é perigoso". Joãozinho já sabia de cor: "saltar do ônibus em movimento é perigoso". Mas continuava saltando. Um belo dia Joãozinho levou terrível queda e, desde então, nunca mais saltou do ônibus em movimento, isto é, *modificou sua conduta*, adquiriu uma nova vivência, ou seja, *aprendeu*.

A moça européia veio para o Rio de Janeiro com um pesado vestido de lã e começou a sentir muito calor. Então, teve que trocar de roupas, passando a usar vestidos leves: isto é, ela *aprendeu* a adaptar-se ao novo clima. Eis outra definição de aprendizagem: *aprender é adaptar-se a novas situações*.

§ 158) FALSOS CONDICIONAMENTOS

É interessante notar que o mecanismo dos *condicionamentos* facilita imensamente a nossa vida, permite o progresso, as ciências e o desenvolvimento das técnicas que melhoraram a vida humana; mas, ao mesmo tempo, nos leva a graves erros.

Eis o mecanismo da formação de erros:

Todos os dias, naquela determinada hora, o marido chega à casa e coloca sua chave na porta, para abri-la. Sua esposa já formou um *condicionamento*: ao ouvir o barulho da chave na porta, diz "é meu marido", e não se preocupa. Mas em certo dia a esposa ouviu o barulho característico e não ligou: e não era o marido que chegava, era um terrível bandido que a assaltou.

Maria veste um costume verde e naquela tarde chove. Uma segunda vez, Maria coloca o vestido verde e a

tarde se torna chuvosa. Uma terceira vez sucede êsse fato e, então Maria forma um *condicionamento*: tôda vez que eu visto o costume verde, vai chover.

No primeiro exemplo, o condicionamento feito pela espôsa estava rigorosamente certo, mas naquele dia havia mudado o S (a situação anterior): quem manejava a chave era outra pessoa. No segundo exemplo, o condicionamento estava completamente errado, pois não havia *relação de causa e efeito* entre o vestido verde e a chuva, mas simples coincidência.

As *superstições* humanas têm exatamente essa origem: falsos condicionamentos. Homens pouco cultos repararam que sempre que surgia A, surgia B; deduziram, então que A era causa de B, ou o prenúncio de que B ia surgir. Exemplo: houve um eclipse e seguiu-se um desastre de carros; houve outro eclipse e morreu um rei; houve outro eclipse e estourou uma guerra; então, os antigos, ignorantes, firmaram êste condicionamento: "o eclipse acarreta desgraças"... Condicionamento completamente falso, porque inúmeros reis morreram, inúmeros desastres e guerras houve sem o aparecimento de eclipses... Em suma, em todos êsses casos houve uma *falsa aprendizagem*.

§ 159) OS FATORES DA APRENDIZAGEM

Dissemos, no § 157, que o atual conceito de aprendizagem é um conceito *dinâmico*: aprender é modificar-se.

Vamos agora completar nosso pensamento, dizendo que o próprio processo de aprendizagem é um processo *dinâmico*: — *só se aprende a fazer fazendo*.

Para aprender o aluno precisa entrar em atividade, sintonizar-se com a aula e com o professor. E a atividade deve ser física e mental. *Física* porque a criança ama o movimento, seu organismo exige movimentação.

E *mental* porque o aluno precisa ter a atitude de quem quer aprender: prestar atenção, concentrar-se, acompanhar as palavras do mestre, interessar-se pela aprendizagem.

Não é possível ensinar-se para quem não quer aprender: se a criança ficar desatenta, indiferente à aula, mesmo que permaneça quieta e silenciosa durante o tempo todo (nessa atitude de *ficar olhando para ontem* como se diz), o professor nada conseguirá ensinar-lhe; suas palavras "entram por um ouvido e saem por outro"...

Essa *atividade* do aluno, que é a própria condição de existência da aprendizagem, depende, por sua vez, de 4 fatores, chamados os fatores da aprendizagem:

- 1) Fator psicológico — A motivação
- 2) Fator fisiológico — O organismo
- 3) Fator social — O meio
- 4) Fator técnico — O método.

A aprendizagem é a *atividade* de um *organismo* em interação com o *meio* e através de um *método*. Dessa definição ressaltam os 4 fatores: atividade mental (psicológico), organismo (fisiológico), o meio (fator social) e o método (fator (técnico)).

Falaremos rapidamente nos três últimos, para nos concentrarmos no primeiro, que é o assunto específico dêste capítulo.

159.1) FATOR FISIOLÓGICO. — Para que haja aprendizagem, é preciso que existam condições mínimas no organismo do aluno: saúde, alimentação, funcionamento normal do cérebro, dos órgãos dos sentidos, etc. Uma simples dor de dentes momentânea tira do aluno tôda capacidade de aprender (vide NÓTULA n.º 54, na página seguinte).

159.2) FATOR SOCIAL — A aprendizagem é altamente influenciada pelo *meio social* do aluno. Crianças de um meio social bom quando chegam à escola, na primeira série, já sabem inúmeras cousas que aprenderam em casa, com suas famílias. Os pais acompanham o estudo dos filhos, orientam-nos e colaboram na ação educativa da escola. Inversamente, crianças de um meio social baixo ou deletério, ou de famílias desgarradas, sofrem influências negativas na sua aprendizagem. As vêzes desaprendem em casa o que aprenderam na escola...

159.3) FATOR TÉCNICO. — O método concorre decisivamente para o bom ou mau êxito da aprendizagem. O professor que saiba ensinar obtém resultados muito melhores que seu colega da sala ao lado, que não sabe, ou não quer, ou não tem paciência para ensinar. Daí a importância da Didática ou Metodologia, ciências que ensinam ao professor “a arte de ensinar”. Um mau professor pode até levar o aluno a ter raiva da matéria por êle ensinada...

A êsses quatro fatôres da aprendizagem correspondem outras tantas disciplinas do Curso Normal: o fator fisiológico é estudado na “Biologia Educacional” ou “Higiene Escolar”, o fator social na “Sociologia Educa-

NÓTULAS — N.º 54

Aprendizagem e alimentação

É por causa da importância do fator fisiológico na aprendizagem que o autor dêste livro tanto se bate pela questão da **alimentação na escola**. Crianças mal alimentadas, subnutridas, não precisam de tabuada nem de gramática: precisam de **comida!** Criança com fome não pode aprender! Está sobejamente provado, nas zonas de escolares pobres, que um simples prato de sôpa fornecido pela escola diariamente é o suficiente para melhorar a freqüência dos alunos e o **aproveitamento escolar** dos mesmos!

cional” e o fator técnico na “Metodologia” e na “Prática de Ensino”. Por isso não nos detemos nêles aqui. (*) Estudemos o fator psicológico.

§ 160) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo agir na minha escola)

160.1) Se todo conhecimento entra primeiro pelos sentidos, então a aprendizagem da criança na escola também deve começar pelos sentidos. Daí o grande valor do *método intuitivo* na escola primária; começar a aprendizagem pelos conhecimentos que a criança possa tocar, manejar. Concretizar ao máximo o ensino da Linguagem, da Matemática e dos Conhecimentos Gerais.

160.2) A natureza sàbiamente dotou a criança de uma alta capacidade de *formar novas conexões nervosas*. A criancinha faz um ato, duas, três, e logo forma um *condicionamento* novo, ou seja, cria um novo *hábito*. Por isso é que a educação da criança deve começar desde o seu primeiro dia de vida. É um êrro dizerem os mais velhos: “por enquanto, deixa o menino fazer isso; quando êle crescer, nós o corrigiremos”. Não. Quando menino estiver crescido, as conexões estarão mais rijas, os hábitos mais enraizados, e então será muito mais difícil corrigi-lo!

160.3 Repetimos mais uma vez que aprender não é saber de cor, de memória. Aprender é saber agir, saber fazer na ocasião oportuna. É *ter uma conduta diferente*. Se o aluno “aprendeu” uma porção de regras de gramática na escola, mas continua falando errado, estropiando

(*) Sôbre êsses assuntos vide: “Sociologia Educacional”, “Metodologia”, “Prática de Ensino” e “Didática Geral” de AMARAL FONTOURA, volumes 2.º, 3.º, 7.º e 9.º desta série A ESCOLA VIVA da Biblioteca Didática Brasileira, Editora Aurora, Rio de Janeiro.

a sua língua, então não houve aprendizagem e a escola, naquele ponto, foi inútil.

160.4) Precisamos, os educadores, aproveitar todos os momentos para formar *condicionamentos* corretos e seguros no aluno. Sem brigas e sem castigos, o melhor método é mandar o aluno fazer de novo, certo, aquilo que êle fêz errado. Exemplo: a criança entra em sala e não cumprimenta o professor; êste simplesmente deve mandá-lo voltar e entrar na sala de novo, dizendo "bom dia", para que se forme êsse condicionamento na conduta do aluno.

§ 161) TÓPICOS PARA DEBATE

1. Que se entende por mundo exterior? E por mundo interior? Como se faz a ligação entre ambos?
2. Explicar a importância do sistema nervoso e dos órgãos dos sentidos no fenômeno da aprendizagem.
3. Explicar a frase de ARISTÓTELES: "nada existe na inteligência que não haja passado antes pelos sentidos".
4. Que é **aprender**, do ponto de vista neurológico?
5. Podemos dizer que quem sabe muitas regras de gramática sabe Português? Sim ou não? Por quê?
6. "Aprender é modificar-se". Explique isso.
7. Explique o mecanismo da formação das superstições humanas. — Por que existe maior número de superstições entre as classes incultas que entre os letrados?

§ 162) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

1) **VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM** — Interessantíssima experiência pode o professor promover com seus alunos, verificando quais os conhecimentos por êles "aprendidos" que foram realmente aprendidos, isto é, que determinaram modificações em seus comportamentos. A maneira mais fácil para iniciar essa experiência é selecionar umas tantas regras de gramática (dessas que todo aluno na escola aprende, tais como regras de concordância, de colocação de pronomes, de conjugação de verbos, de ortografia, etc.) e em seguida verificar se cada aluno as pratica diariamente, na sua linguagem oral e nos seus cadernos. Da mesma forma se pode proceder em relação à aprendizagem de regras de matemática, conhecimentos gerais, higiene individual (você lava sempre as mãos antes das refeições? puxa a válvula da privada? anda sempre com as unhas bem limpas?), regras de civildade (na escola, no bonde, no ônibus, na rua), etc.

2) **EXISTÊNCIA DE SUPERSTIÇÕES** — Verificar, na classe e na escola, quais os alunos que acreditam em superstições; examinar quais são essas superstições e como se formaram elas. Mostrar o falso condicionamento, existente em cada caso, devido à ignorância antiga. (Tôda superstição se baseia num falso condicionamento — como o **vestido verde** e a **chuva**, a que nos referimos no § 158. Também, se o condicionamento não fôsse falso, não haveria uma superstição e sim um caso científico.)

§ 163) LEITURAS COMPLEMENTARES

1. AMARAL FONTOURA — "Psicologia Geral"; Volume 4.º da Série A ESCOLA VIVA da Biblioteca Didática Brasileira; 3.ª edição, Editora Aurora; Rio, 1960.
2. JERSILD, Arthur — "Child Psychology"; Prentice-Hall; New York, 1939.

3. LOUZAN Y CARBONELL — “Psicopedagogia”; Ediciones “Afirmación”; Montevideo, 1948.
4. PINTNER & OTHERS — “An Outline of Educational Psychology”; Barnes & Noble; New York, 1938.
5. WARNER, Heinz — “Psicologia Evolutiva”; Salvat Editores; Barcelona, 1936.

CAPÍTULO XVI

Leis da Aprendizagem

Ficha-resumo:

§§

164) O ENSINO MARCADO PELA CRIANÇA:

O mestre só pode ensinar aquilo que a criança pode aprender e da maneira como ela pode aprender.

165) EDUCADORES, PROFESSORES E REPETIDORES:

3 graus diferentes de uma mesma profissão...

166) LEIS DA APRENDIZAGEM**I) Fundamentais:**

1. L. da Atividade
2. L. do Interêsse
3. L. do Prazer
4. L. do Uso
5. L. do Desuso
6. L. do Ritmo

II) Secundárias:

1. L. da Totalidade
2. L. da Recenticidade
3. L. da Prontidão
4. L. da Intensidade
5. L. da Realidade
6. L. da Novidade.

167) LEI DA ATIVIDADE

Só se aprende a fazer fazendo.

168) LEI DO INTERÊSSE:

Só se aprende a fazer fazendo com interêsse.

Ficha-resumo (conclusão):

§§

169) LEI DO PRAZER OU DO EFEITO:

Tendemos a aprender as reações que dão prazer e a não aprender as reações desagradáveis.

170 e 171) LEIS DO USO E DESUSO:

Aprende-se mais facilmente aquilo que se pratica maior número de vezes. Desaprende-se aquilo que se deixa de praticar.

172) LEI DO RITMO:

A um período de aprendizagem deve seguir-se um período de distração. A própria aprendizagem não segue uma curva regular, formando "platôs" ou "patamares".

173 a 178) LEIS DA TOTALIDADE, RECENTICIDADE, PRONTIDÃO, INTENSIDADE, REALIDADE, E NOVIDADE.

179) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo proceder na minha escola)

180) TÓPICOS PARA DEBATE

181) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

182) LEITURAS COMPLEMENTARES.

§ 164) O ENSINO MARCADO PELA CRIANÇA

Um êrro que perdurou por muitos séculos foi o de pensar que a escola pode ensinar qualquer coisa a qualquer criança. No século XVI educadores propõem que, dos 7 aos 15 anos, a instrução se baseie sobretudo no latim e no grego, "para abrir a inteligência". Até o século XIX era comum se ensinar a meninos de 14 anos Lógica, Metafísica, Mecânica. E mesmo quando os administradores chegaram à conclusão de que tais cousas não podiam ser aprendidas por crianças, ainda assim permaneceram em outro êrro equivalente: — o de achar que *qualquer pessoa* podia ensinar...

Sòmente com o advento da Psicologia Moderna, a partir do século XIX, ficou definitivamente firmado este princípio: — *o professor só pode ensinar aquilo que a criança pode aprender e da maneira como a criança pode aprender.*

A aprendizagem não se faz de qualquer maneira, à vontade do professor, ou do programa, ou das autoridades: ela obedece rigorosamente a princípios, a leis, que nós, os educadores, temos de obedecer, sob pena de não haver aprendizagem, mas apenas decoração, apenas o fenômeno de "guardar de cabeça". Em suma: é a Psicologia quem nos mostra *o que* a criança pode aprender e *como* pode aprender. Em outras palavras: é a criança quem nos marca o ritmo, a forma e os limites da aprendizagem. E o conjunto desses ensinamentos é o que constitui as *leis da aprendizagem.*

§ 165). EDUCADORES, PROFESSORES E REPETIDORES

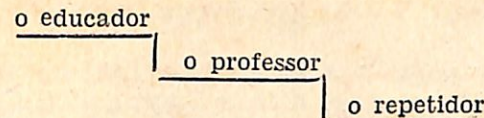
Aceitava-se, antigamente, que a finalidade da escola fôsse *ensinar* as matérias, fôsse *dar o programa*. Então, o professor tinha que ser apenas isso — um bom professor.

Mas hoje em dia é fora de dúvida que a *finalidade da escola é educar*. É formar a personalidade da criança. Então, o professor tem que ser mais do que isso: — tem que ser educador. Tem que saber contribuir eficazmente para a formação da personalidade do aluno.

No entanto, mesmo aquêles que não são *educadores* e se limitam a ser *professôres*, até êles precisam conhecer, sêguir, aplicar as *leis da aprendizagem*. Sem conhecer os princípios de “direção da aprendizagem” (isto é, a *Didática*), o professor não será nem professor, mas apenas um *repetidor de matéria*, um altofalante humano, uma vitrola de carne e ôsso: êle repetirá em aula aquilo que leu em casa, nos livros. Ou, pior ainda, aquilo que um dia aprendeu, quando êle próprio era aluno...

Por isso é que tantos indivíduos muito conhecedores de sua matéria, são, no entanto, péssimos professôres: êles conhecem o assunto, mas não sabem *transmiti-lo*, visto que desconhecem as leis da aprendizagem. Antigamente se acreditava que todo engenheiro podia lecionar Matemática, que todo médico podia lecionar História Natural... “Claro! Pois se êles conhecem tanto a matéria!” — Não, não é assim. Êles darão (talvez) bons conferencistas; mas só darão bons professôres se tiverem boas qualidades *didáticas*, isto é, se conhecerem bem Psicologia e Direção da Aprendizagem.

Em suma, há três graus de professôres:



Educador é o professor que, além de dar, com proficiência a matéria, se ocupa constantemente com a formação da personalidade do aluno e com a projeção dêste na vida da comunidade. *Professor* é aquêle que sabe transmitir a matéria, despertar em seus alunos o gôsto por ela, que sabe incorporar a matéria à própria vida do aluno. *Repetidor* é o professor que dá suas aulas automaticamente, limitando-se apenas a repetir o que lhe ensinaram ou o que êle leu, sem querer saber se está ou não havendo aprendizagem dos alunos...

§ 166) LEIS DA APRENDIZAGEM

As leis da aprendizagem, a que nos vimos referindo, podem ser classificadas de acôrdo com o quadro abaixo. Esse quadro é de nossa autoria. Outros autores as classificam diferentemente, ora diminuindo, ora estendendo o seu número.

Leis da Aprendizagem	I) Leis fundamentais	<ul style="list-style-type: none"> a) Lei da Atividade b) Lei do Interêsse c) Lei do Prazer ou do efelto d) Lei do Uso ou do Exercício e) Lei do Desuso f) Lei do Ritmo
	II) Leis secundárias	<ul style="list-style-type: none"> g) Lei da Totalidade h) Lei da Recenticidade i) Lei da Prontidão j) Lei da Intensidade k) Lei da Realidade m) Lei da Novidade

§ 167) LEI DA ATIVIDADE

A "lei da atividade" é a lei fundamental da aprendizagem: — *só se aprende a fazer fazendo*. Ninguém aprende por "ouvir dizer". Já rezavam isso, aliás, os velhos provérbios: "é forjando que se aprende a forjar" (trata-se de antigo adágio francês: "*c'est en forgeant qu'on devient forgeron*") e também "só se aprende por experiência própria".

É interessante notar que a humanidade inteira pratica essa "lei da atividade", esquecida, apenas, dentro de algumas escolas. Exemplo: se perguntarmos a qualquer pessoa — "que se deve fazer para aprender a andar de bicicleta?", a resposta imediata será — "andar de bicicleta". Perguntamos nós: é possível aprender a nadar, apenas fazendo os movimentos com os braços, em seco, fora d'água? Claro que não. Para aprender a nadar, a primeira condição é a pessoa estar dentro d'água e fazer os movimentos adequados, embora com o auxílio de outrem.

Pela mesma razão é tão fácil a uma criança brasileira aprender a falar a difícil língua inglesa, desde que passe uns pares de meses nos Estados Unidos: é que vivendo rodeada de americanos e só podendo falar inglês, ela tem que fazê-lo, custe o que custar. E é falando inglês que se aprende a falar inglês...

Conclusão: não adianta, na escola, ensinar "regras" de Higiene, mas sim fazer os alunos praticarem a higiene a cada momento. E para aprender Português o remédio não será decorar "regras de gramática", mas sim fazer o aluno falar e escrever muito. Não tem nenhum valor aprender "regras de Educação Moral e Cívica": o que adianta é praticar, cada dia, a tóda hora, os princípios do civismo e da moral.

§ 168) LEI DO INTERESSE

Esta lei completa a anterior. A primeira diz: "só se aprende a fazer fazendo"; esta acrescenta: "só se aprende a fazer fazendo com interesse". Aprendemos bem uma cousa quando temos interesse nela, quando temos *necessidade* dela. Por isso, a lei se chama também, "lei da necessidade".

Nas mínimas cousas da vida verificamos a validade dessa lei do interesse. Exemplo: é-me difícil aprender um número de telefone qualquer; mas se se trata do telefone de uma pessoa querida, com muito mais facilidade eu o aprendo. A criancinha não consegue aprender a vestir-se direito; mas sua mãe diz que ela só irá passear se se vestir bem, e logo a garotinha, por influência desse *interesse* aprende a vestir-se direito.

Duas moças estão aprendendo datilografia, uma apenas porque "papai mandou" e a outra porque tem *necessidade* desse diploma, sob pena de perder o seu emprêgo: esta última tende a aprender mais depressa que a primeira.

Em suma: quanto mais *interesse* ou *necessidade* tivermos numa cousa, tanto mais depressa a aprenderemos. O reconhecimento desta lei veio trazer para a Pedagogia uma nova e importantíssima noção: a da *motivação*. É imprescindível que haja uma *motivação*, isto é, que surja ou que o mestre crie artificialmente um *interesse* para que o aluno possa dedicar-se intencionalmente à aprendizagem. O assunto é tão importante que constituirá o capítulo seguinte, inteiramente dedicado à *motivação*.

§ 169) LEI DO PRAZER OU DO EFEITO

Aprendemos mais depressa aquilo que nos agrada, que nos dá prazer. Essa lei foi descoberta pelo eminente psicólogo americano EDWARD THORNDIKE, no

ano de 1900, que assim a enunciou: “os indivíduos tendem a repetir e, portanto, a aprender, as reações que, em geral, são agradáveis, e a evitar e, portanto, deixar de repetir e de aprender, as reações que, em geral, são desagradáveis”.

Para chegar a essa formulação, THORNDIKE fez uma série de experiências com animais, especialmente macacos e ratos. Colocava o animal em face de um problema — uma jaula, uma caixa, um labirinto — do qual deveria sair para ganhar um punhado de comida. Várias vezes a experiência era repetida e de cada vez que o animal acertava ganhava o prêmio da comida. Depois de numerosas repetições, o animal, apenas colocado na caixa ou no labirinto, imediatamente encontrava a saída: — ele *aprendera*. E aprendera porque suas reações haviam produzido o efeito agradável: a comida.

Por essa razão, a lei de THORNDIKE é também conhecida com o nome de “Lei do Efeito”.

Uma das mais interessantes experiências no campo dessa “lei do prazer ou do efeito” é a do labirinto de múltipla escolha, para os ratos, que apresentamos na figura 16.

O rato é colocado no ponto A e encontra quatro caminhos à sua disposição, para sair do labirinto: o caminho B é o mais longo; indo pelo caminho C ele fica prêso; entrando em D ele leva um choque elétrico e, finalmente, entrando em E encontra o caminho mais curto, no extremo do qual se encontra o alimento, como prêmio. Nas primeiras experiências, o rato tomava ao acaso qualquer caminho. Na terceira ou quarta tentativa aprendeu a não seguir o caminho que levava ao choque elétrico (*não se repetem as reações desagradáveis*). Na quinta ou sexta tentativa aprendeu a não seguir o caminho que levava à prisão (*reação menos desagradável que o choque*). Na oitava ou nona experiência aprendeu a não seguir mais o caminho comprido. E daí em diante, mal era colocado no labirinto,

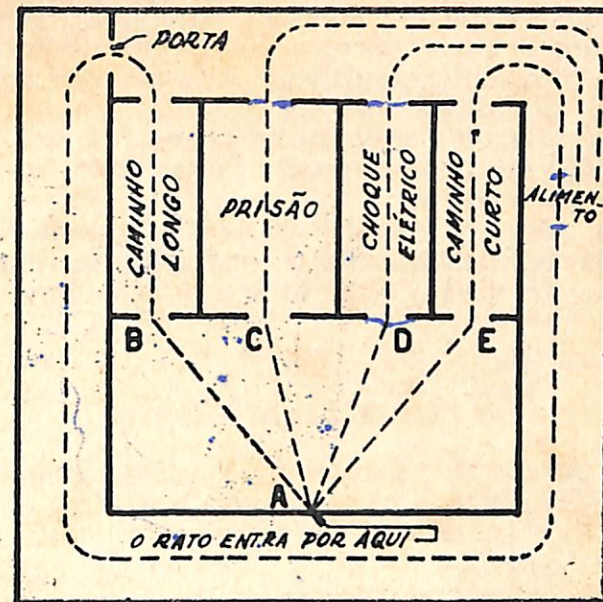


FIGURA 16

Aprendizagem do rato no labirinto de THORNDIKE

imediatamente o rato se dirigia para o caminho mais curto em direção ao alimento, sem cometer erros nem titubear.

Isso prova cem por cento a lei de THORNDIKE: tendemos a não repetir as reações desagradáveis e tendemos a aprender as reações que nos causam agrado, que produzem o efeito desejado.

§ 170) LEI DO USO OU DO EXERCÍCIO

Esta lei, chamada ainda pelos nomes de “lei da frequência” ou “da repetição”, nos mostra que o exercício de qualquer reação faz com que ela se torne mais

pronta e mais perfeita. Portanto, aprende-se mais facilmente aquilo que se exercita maior número de vezes.

Quanto mais freqüentemente uma conexão nervosa é exercida, tanto mais forte ela se torna. O uso marca mais "os caminhos" em nosso sistema nervoso, tal como um caminho no mato, todo dia palmilhado, fica bem batido, bem marcado.

Aliás, no plano da Biologia já fôra anteriormente formulada uma lei equivalente, que assim se enuncia: — "o uso desenvolve o órgão e a função correspondente".

§ 171) LEI DO DESUSO

É o inverso da lei anterior e podemos enunciá-la assim: a força de uma conexão $S \rightsquigarrow R$ diminui quando tal conexão deixa de ser exercitada por muito tempo. Em outras palavras: tendemos a desaprender ou esquecer aquilo que não praticamos.

Exemplo típico dessa lei é o que acontece com as noções que aprendemos na escola. Aprendemos, e ficamos sabendo com prontidão de resposta, ou, como se diz, "na pontinha da língua", relações enormes de nomes de reis, de batalhas, de ossos, de superlativos, de insetos, de coletivos difíceis. Mas não temos ocasião de usá-los, não os repetimos mais na nossa vida diária fora da escola, e, por isso, no fim de certo tempo, os esquecemos.

§ 172) LEI DO RITMO

Finalmente, para encerrar o primeiro grupo de princípios ou leis da aprendizagem, vem a lei do ritmo, que precisa ser aplicada sempre junta com as demais. Podemos assim enunciá-la: nossa capacidade de aprendizagem não é indefinida, de forma que a um período

de aprendizagem deve suceder-se outro de repouso ou recreação.

Depois de prestarmos muita atenção a um assunto, durante 40 ou 50 minutos, no máximo, precisamos de 10 minutos de distração, para, em seguida, retomar o trabalho. O desconhecimento dessa *lei do ritmo* faz com que certos professores dêem aulas muito compridas, que não produzem aprendizagem maior, porque o aluno já atingiu o *teto* da sua capacidade de atenção, sem a qual não há aprendizagem.

A própria natureza humana nos mostra isso: não há nenhuma aprendizagem que se faça em linha regular, sempre ascendente; a períodos de grande aproveitamento seguem-se períodos de parada (e às vezes até de retrocesso momentâneo), chamados *platôs* ou *pata-mares*. O mesmo se dá em relação ao próprio crescimento físico das crianças: a um período de rápido crescimento segue-se outro de crescimento mais lento.

Passemos agora às leis do segundo grupo.

§ 173) LEI DA TOTALIDADE

Só se aprende em situação total: não é possível separar os fenômenos na vida diária, decompô-los à nossa vontade, de maneira a só tomarmos conhecimento de uma parte do fenômeno de cada vez. Os acontecimentos tais como os objetos que vemos nos são dados sempre *em bloco*. E só assim conseguimos percebê-los: como *estruturas*, como formas globais. É o que nos ensinam KOEHLER e os demais vultos da Psicologia Estruturalista.

Exemplo: eu entro numa sala e a primeira impressão que tenho é a do conjunto da mesma, é uma impressão global. Depois é que minha atenção se detém neste ou naquele local.

Não é acertado, pois, o método de ir apresentando ao aluno as partes, os pedaços de um todo, para depois

juntá-los formando êsse todo. Exemplo: não devo apresentar separadamente, um a um, os ossos do esqueleto humano e depois juntá-los, de maneira a formar o esqueleto, mas, ao contrário, devo apresentar o esqueleto completo, e, em seguida, ir separando os ossos que o formam. A síntese deve preceder a análise.

§ 174) LEI DA RECENTICIDADE

A lei de recenticidade pode ser assim expressa: quanto mais recente é o exercício, mais forte se mostra a conexão nervosa dêle resultante. Se temos necessidade de manejar um conhecimento adquirido há muito tempo, devemos previamente *recordá-lo*. É por isso que o bom professor, de tempos em tempos, faz uma recordação de certa quantidade da matéria dada aos alunos.

§ 175) LEI DA PRONTIDÃO OU DISPOSIÇÃO

Quando o nosso organismo está *pronto* para determinada aprendizagem, esta se processa muito mais rapidamente. Exemplo: se, no caso do labirinto antes descrito, o rato tiver muita fome, estará muito mais *pronto* a procurar a comida e, portanto, muito mais rapidamente aprenderá a achar o caminho para alcançá-la.

Ao contrário, se o rato estiver bem alimentado aquela aprendizagem será mais demorada, pois êle não estará *interessado* na comida.

A lei da prontidão ou disposição pode então ser assim enunciada: "quanto mais pronto o organismo estiver para reagir de certa maneira, mais agradável lhe será reagir dessa maneira e mais desagradável não reagir assim; e reciprocamente, quanto menos pronto o organismo estiver para reagir de certa maneira, mais

desagradável lhe será ser forçado a agir dessa maneira".

Exemplo: se eu sou médico, meu espírito está mais *pronto* a aprender cousas sôbre Medicina do que sôbre estruturas de concreto armado... Se vou viajar para a França, estou *pronto* para aprender tudo que me queiram ensinar sôbre aquêle país, a fim de poder fazer uma excursão mais proveitosa.

§ 176) LEI DA INTENSIDADE

Entre várias capacidades que o indivíduo possua, será mais rapidamente desenvolvida aquela que receber um exercício mais intenso. Por isso, quando desejamos desenvolver no indivíduo uma determinada atividade, dedicamos mais tempo ao preparo ou treinamento da mesma. Aprendemos mais depressa uma coisa quando nos dedicamos a ela com mais intensidade, com mais força e um número maior de vêzes. Os primeiros exercícios, para a aquisição de um novo conhecimento ou de uma nova técnica, darão melhor resultado se forem feitos com bastante (mas não demasiada) intensidade.

§ 177) LEI DA REALIDADE

Só se aprende em situação real. Não é possível aprender "de mentira" na escola, para depois agir "de verdade" na vida. Exemplo: a criança não aprende a dirigir um automóvel de verdade sômente porque possui um "automôvinho" de brincadeira em casa.

Por isso, a escola deve reproduzir a vida com todos (ou quase todos) os seus problemas e dificuldades, dando oportunidade para que os alunos aprendam a resolver tais problemas. É como muito bem diz JOHN DEWEY: — "a escola deve ser uma sociedade em *miniatura*". Daí a importância das instituições sociais da

escola: Clube Agrícola — Cooperativa — Clubes de toda espécie — Conselhos, etc., onde o aluno se defrontará com os problemas políticos e econômicos da vida real, bem como aprenderá a viver em comunidade.

§ 178) LEI DA NOVIDADE

Aprendemos mais depressa aquilo que encerra novidade, porque aguça nossa *curiosidade*. Tudo o que é *novo* tende a atrair a atenção geral. O professor deve, por isso mesmo, procurar dar sempre um *aspecto novo* à sua aula, a seus recursos didáticos, utilizando novos processos, novos exemplos, novos jogos. Pela mesma razão um cartaz não deve ficar indefinidamente na parede, mesmo depois de amarrotado e esmaecido pelo tempo...

§ 179) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo agir na minha escola)

179.1) LEI DA ATIVIDADE. — Como salientamos no § 167, não adianta o professor fazer o aluno *decorar regras* disto ou daquilo: o aluno as decora e continua a agir sem se lembrar delas... O que é preciso é *praticar*, todos os dias, cada dia. Daí a necessidade absoluta de fazermos de nossa escola uma *escola ativa*.

Para se fazer *escola ativa* precisamos desenvolver ao máximo o trabalho pessoal do aluno, quer isoladamente, quer em equipes, dando preferência, tanto quanto possível a este último. Esse trabalho deverá constar, entre outras cousas, da confecção de cartazes, desenhos, jogos, trabalhos manuais, inclusive com o objetivo de ornamentar a sala de aula e todo o edifício da escola.

Da mesma forma devemos dar o maior incremento possível às *instituições sociais da escola* (Clube Agrí-

cola — Biblioteca — Clube de Leitura — Museu — Centro Cívico — Pelotão de Saúde, etc.). Tais instituições, porém, para terem valor, precisam ser organizadas e dirigidas pelos próprios alunos.

Enfim, para cumprir a *lei da atividade*, precisamos promover com os nossos alunos excursões aos arredores da escola, dramatizações, trabalhos de pesquisa, etc., tudo exclusivamente feito pelos alunos, mas sob a orientação vigilante da professora.

179.2) LEI DO INTERESSE. — Quanto mais conseguirmos o *interesse* dos nossos alunos, tanto melhor, mais rápida e mais intensa será a aprendizagem. E mais ainda do que isso: tanto mais os alunos estiverem *interessados* num assunto, tanto mais estarão mergulhados nele, prestando atenção, sem que haja necessidade de o professor a cada momento gritar “meninos, prestem atenção, fiquem quietos, não conversem!!!”. A boa disciplina em aula é o maior prêmio que consegue o professor que sabe tornar interessante suas aulas.

179.3) LEI DO EFEITO OU DO PRAZER. — O ensino deve ser atraente para o aluno, deve trazer-lhe alegria e prazer. Daí a preocupação de tornar a escola bem viva, alegre, com jogos, brinquedos, festividades e concursos. A criança deve sentir-se feliz no ambiente da escola. FERNANDO DE AZEVEDO disse: “é preciso tornar as crianças felizes para poder educá-las”.

Note-se que há um acentuado *transfert* (ou *transferência*) emocional do professor para a matéria: o aluno é levado a gostar de uma matéria porque gosta do professor que a leciona. Isso vem mostrar a responsabilidade do mestre: dando aulas desinteressantes, sem vivacidade, concorre êle decisivamente para que o aluno tome um terrível enjôo da matéria. A raiva que muitos alunos tomam da Matemática não é da matéria

em si, mas por causa de alguns professôres que não sabem tornar essa matéria interessante e viva.

A criança gosta ou não gosta da escola, segundo gosta ou não gosta do professor. E se a criança *não gosta* da escola, não consegue aprender! Por isso, deve o professor *amar* seus alunos, para conquistá-los e ser por êles amado. E êsse amor recíproco fará da escola um prazer, facilitando portanto, imensamente, a aprendizagem.

179.4) A LEI DO EFEITO E OS CASTIGOS. — Depois de estudar bastante a lei de THORNDIKE, o professor concluirá que a maioria dos castigos tem efeito contraproducente. O desagrado, o aborrecimento, a humilhação que traz a maioria dos castigos tem por efeito no aluno fazer com que êle fique com raiva da matéria, ou do professor, ou de ambos...

De acôrdo com as leis da aprendizagem, o aluno aprende melhor e mais depressa aquilo que causa *prazer* e não aquilo que causa aborrecimento, nem, muito menos, humilhação.

O castigo não deve jamais dar a idéia de *uma vingança* do professor contra o aluno. Por isso, o único castigo que o autor dêste livro usa, como professor que é, e o único que aconselha aos professôres que lhe pedem opinião é êste: — *a privação de uma recompensa*. A recompensa não é um direito do aluno: é uma regalia especial que o professor lhe concede. Por isso, privar o menino de uma recompensa não o humilha, não o revolta, mas faz com que êle sinta profundamente o inconveniente de sua atitude que deu causa a tal privação.

179.5) A LEI DO EFEITO E OS PRÊMIOS. — Pelas mesmas razões acima citadas, o prêmio não deve ser tal que envaideça o aluno que o recebe, nem revolte os que não o recebem. Uma coisa é indiscutível: o prêmio exerce uma tremenda influência na conduta hu-

mana e até na animal (o rato que se esforçava em encontrar a saída do labirinto para ganhar, como prêmio, um pedaço de queijo — vide § 169). Um dos prêmios que mais aconselhamos é o *elogio* dos alunos que cumprem seu dever, são esforçados, procuram melhorar.

179.6) A LEI DO USO NA ESCOLA. — Como dissemos, no § 170, o exercício de uma reação faz com que ela se torne mais pronta e mais perfeita. Por isso o mestre deve valer-se do uso, repetição ou exercício, a fim de conseguir uma boa fixação da aprendizagem entre seus alunos. A repetição do assunto deve, no entanto, revestir-se de formas novas, pois, do contrário, o tédio e o enfartamento anulariam o valor do exercício.

179.7) A LEI DA SITUAÇÃO TOTAL. — Essa lei, descrita no § 173, nos mostra as vantagens do *ensino globalizado*, que apresenta aos alunos conjuntos de fatos ligados entre si, e não fenômenos separados por matérias (Português, Geografia, História). Acresce que o aluno no curso primário não possui *capacidade de abstração*, isto é, capacidade de ver apenas um aspecto do problema, abandonando provisoriamente todos os demais. Os dois grandes métodos preconizados pela Educação Renovada — o método de "Centros de Interesse" e o de "Projetos" — se baseiam integralmente nessa lei da totalidade.

179.8) LEI DA PRONTIDÃO. — Como vimos (§ 175), quanto mais o individuo está *pronto* ou disposto a agir de uma certa forma, tanto melhor aprenderá a agir assim. A conclusão que se tira é a do extraordinário valor que tem o *ensino ocasional*; como sabemos, êste consiste em o professor ensinar, em um determinado momento, aquilo que mais está interessando aos alunos, naquele momento. Os meninos estão *prontos*

ou dispostos a um determinado assunto: então eles aprenderão esse assunto muito mais rapidamente.

Exemplo: a presença de formigas na escola, destruindo o jardim das crianças, deixará estas prontas para discutir o assunto e permitirá que o mestre dê ótimas aulas a respeito, ouvidas com um interesse que em nenhuma outra ocasião os alunos teriam.

179.9) LEI DA INTENSIDADE. — Como conclusão do que se disse no § 176, o professor precisa *motivar* suas aulas de tal maneira que elas despertem o entusiasmo dos alunos e estes se dediquem, então, com muito mais intensidade ao assunto. (Este assunto é desenvolvido no capítulo seguinte, sobre “Motivação”.)

179.10) LEI DO RITMO. — O bom professor sabe variar os assuntos na aula, alternando uns mais pesados e áridos com outros mais leves e agradáveis. Mesmo durante o desenrolar de uma aula, quando o mestre sente que está caindo o nível de atenção dos alunos, intercala um jogo ou um cântico, conta uma história do agrado das crianças, ou, para alunos mais velhos, conta uma anedota.

§ 180) TÓPICOS PARA DEBATE

1. Explicar a diferença existente entre o antigo e o novo conceito de aprendizagem.
2. Explicar a diferença entre educador, professor e repetidor.
3. Enunciar o princípio “só se aprende a fazer fazendo”.
4. Enunciar a “lei hedônica de THORNDIKE” e, a seguir, interpretá-la.
5. Mostrar de que maneiras diferentes você pode aplicar a “lei do ritmo” nas suas aulas.

§ 181) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

O professor da cadeira de Psicologia Educacional poderá organizar, com seus alunos, um questionário mais ou menos como o abaixo, e, a seguir, fazer os alunos aplicarem: a) a si próprios; b) aos demais colegas da turma; c) a outras turmas da escola; d) a outros professores da escola; e) a pessoas de sua cidade que tenham, pelo menos, cultura mediana.

1. De que professores você mais se lembra, dos que teve a) no curso primário; b) no curso secundário; c) no curso superior? — Por quê?
2. Cite alguns fatos da sua vida que comprovem o acerto da “lei de THORNDIKE” (alguma coisa que você fez, deu-lhe prazer, você gostou e, por isso, se habituou a fazer pela vida afora).
3. Cite alguns dos conhecimentos que você teve tanto trabalho em aprender na escola, e que, posteriormente, pela “lei do desuso”, esqueceu-se, por não ter necessidade deles aqui fora, na vida.
4. Cite alguns fatos da sua vida que provem ou não a existência da “lei do ritmo”. Exemplo: quando você está cansado da sua atividade principal, que costuma fazer? Acha que a diversão concorre para melhorar o trabalho? Qual a melhor forma de realizar essa alternância entre trabalho e diversão?

§ 182) LEITURAS COMPLEMENTARES

1. AMARAL FONTOURA — “Fundamentos de Educação”; volume 1.º da série A ESCOLA VIVA da Biblioteca Didática Brasileira; Editôra Aurora; 5.ª edição; Rio, 1960.
2. CLAPARÈDE — “A Educação Funcional”; Editôra Nacional; São Paulo, 1940.

3. GATES, A. I. — "Psicologia para Estudantes de Educação"; 2 volumes; Saraiva & Cia.; São Paulo, 1939.
4. JORDAN, A. M. — "Educational Psychology"; Henry Holt & Co.; New York, 1944.
5. THORNDIKE, E. L. — "Educational Psychology"; 3 volumes; Columbia University Press; New York, 1931.

CAPÍTULO XVII

Motivação e Transferência

Ficha-resumo:

§§

183) **TÓDA AÇÃO É INTERESSADA:**

— Tudo que age, age por um fim, um motivo, um interesse.

184) **CONCEITO DE MOTIVAÇÃO:**

— É o esforço vitalizado. É o esforço que brota de dentro do indivíduo, sem ser impôsto de fora para dentro.

185) **FONTES DE MOTIVAÇÃO:**

Intrinseca a atração pelo objeto

Provenientes
do sujeito

1. Os instintos
2. O prazer
3. Os hábitos
4. Os ideais

Extrínsecas

Provenientes
do meio

1. Prêmio e castigo
2. Elogio e censura
3. O sucesso
4. Conhecimento do progresso
5. A apercepção
6. O ensino ocasional

— (O interesse, a atividade e o esforço).

186) **FONTE INTRÍNSECA DE MOTIVAÇÃO**

Ficha-resumo (conclusão):

§§

187) OS INSTINTOS COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO

1. Instinto lúdico ou de jôgo
2. Instinto de luta
3. Instinto gregário
4. Instinto de curiosidade
5. Instinto de imitação

188) AS OUTRAS FONTES DE MOTIVAÇÃO:

a — O prazer. — Os hábitos e ideais. — O prêmio e o castigo. — O elogio e a censura. O sucesso e a visão do progresso.

193) A APERCEPÇÃO — É a ligação do assunto novo com aquilo que o aluno já conhece.

194) O ENSINO OCASIONAL — A melhor fonte de motivação é sempre aquêle assunto que no momento está ocupando a atenção da criança, interessando o aluno.

195) INTERESSE, ATIVIDADE E ESFORÇO — O interesse do aluno mostra se a aula foi bem motivada. A atividade é condição para aprendizagem. O esforço, se bem dosado, estimula o aluno na aprendizagem. O esforço aumenta o interesse.

196) A TRANSFERÊNCIA E SUAS LEIS

- Conceito antigo de transferência
- Conceito moderno de transferência

197) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA
(Como devo agir na minha escola)

198) TÓPICOS PARA DEBATE

199) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

200) LEITURAS COMPLEMENTARES

§ 183) TÔDA A AÇÃO É INTERESSADA

Se perguntarmos a uma pessoa: “*you want to go to the city?*” a resposta imediata será: “*for what?*” Se dissermos a um jovem: “*you need to learn chemistry*”, ou a um velho “*you need to buy the magazine “Es-trêla”*”, a resposta imediata, em ambos os casos, será também: “*for what? for what?*”

Isso acontece porque as criaturas humanas não admitem que haja uma ação sem um fim, uma finalidade, um objetivo.

Já o genial ARISTÓTELES proclamara êsse princípio: “*omnens agens agit propter finem*” (tudo que age, age para um fim). Ou, em outras palavras, toda ação é *interessada*, tem um motivo, um propósito, um interesse (vide NÓTULA n.º 55, abaixo).

NÓTULAS — N.º 55

As criaturas são movidas pelo interesse

Somente o interesse é capaz de levar o homem à ação. Naturalmente os interesses podem ser os mais variados, bons ou maus, ótimos ou péssimos: ganhar dinheiro, vencer no seu trabalho, conseguir glórias, poder, prestígio, ou simplesmente divertir-se, caçar emoções novas (como os alpinistas que a cada momento arriscam a vida apenas para escalam montanhas geladas...). Há o interesse pelo bem do próximo e o interesse em alcançar o reino dos céus. Em resumo, toda ação é *interessada*, embora nem toda seja *interessada* (isto é, movida por baixos interesses).

Ora, se tôda ação é interessada, como se pode esperar que a *aprendizagem* não o seja? Aprender demanda esforço, tempo, atenção. É preciso, que o sujeito da aprendizagem, isto é, o aluno, tenha algum *interêsse* em aprender, algum *motivo* para aprender.

A escola antiga dizia à criança: "você deve aprender para aprender"; ou "para ficar sabendo", ou, então "porque é preciso ter cultura", ou anida "para você ser útil à sua Pátria".

Ora, acontece que o adulto pode ser estimulado, levado a agir por tais *motivos*, mas a criança não. Conforme sempre repetimos, se a afetividade na criança é altamente desenvolvida, em compensação sua capacidade de compreender é reduzida. "Saber", "cultura", "útil à Pátria" são palavras que pouco conteúdo têm para o menino.

"Nem sempre as crianças são capazes de apreciar o valor dos trabalhos escolares, pois, com muita frequência, não podem compreender a relação que há entre a *aprendizagem* e uma *aspiração*, valor ou fim importante da vida. Daí a necessidade de *motivar* o processo didático" (AGUAYO).

Então, a criança não podia perceber aquêles *motivos* simplesmente porque... era criança. E, por isso, só se lançava ao estudo à *fôrça*: seus *motivos* eram a palmatória, as orelhas de burro, os castigos, as detenções, o quarto escuro, ou o mêdo de sofrer tais penalidades.

Por isso mesmo o *castigo era a norma de tôda* escola, era a base da disciplina, fazia parte da rotina diária da escola. Bom professor era aquêle bem "enêrgico", isto é, que castigava bastante os alunos, senão êles não estudavam. E a palmatória vivia ali sempre presente a todo momento, sôbre a mesa do mestre... (vide NÓTULA n.º 56, adiante).

Uma das grandes transformações da Pedagogia Moderna, por sua vez baseada na Psicologia, é precisamente esta: a de dar à aprendizagem *motivos* que derivem da própria aprendizagem e não de imposições externas violentas; motivos que se baseiem na satisfação e alegria do aluno, e não no seu temor aos castigos.

A êsses motivos, do ponto de vista didático, é que se chama *motivação*.

§ 184) CONCEITO DE MOTIVAÇÃO

Vimos que a *atividade* é a condição prévia e essencial para a aprendizagem. Mas a atividade precisa ser *motivada*: sem ter um motivo, o indivíduo não entra em atividade.

"A motivação, diz JOHN RYAN, é o coração da aprendizagem. Uma adequada motivação não apenas encaminha a atividade, da qual resulta a aprendizagem, mas também sustenta e dirige essa atividade."

É importante notar que raramente o aluno dá o máximo de si, de sua *capacidade de aprendizagem*, exatamente porque não tem estímulo, não tem uma *motivação* suficiente para se esforçar.

Mas que vem a ser, afinal, a motivação?

Podemos dizer, com DEWEY, que *motivação é o esforço vitalizado*, isto é, o esforço que nasce do próprio aluno, o impulso que leva o aluno a se interessar pela aprendizagem.

Motivar um ato é fazer com que êle tenha sua causa dentro do próprio agente, do próprio indivíduo

NÓTULAS — N.º 56

O autor dêste livro não é tão velho assim, apesar de seus 50 anos; mas ainda pegou o tempo em que no colégio, diariamente, o diretor fazia formar os alunos e passava a ler os nomes de dezenas de alunos punidos "por não saberem as lições". É o exemplo típico de *interêsse à fôrça*...

que o vai praticar. Podemos também definir: motivação é a razão baseada num interesse orgânico ou psíquico do indivíduo. Assim, "o trabalho escolar está bem motivado quando satisfaz a uma necessidade do educando, quando visa a um fim que ele deseja, ou dá alguma capacidade que o aluno almeja possuir".

O psicólogo americano GATES diz: "qualquer fator que inicie, dirija e mantenha a atividade chamaremos de *motivo*. Motivar a ação significa despertá-la, mantê-la e dirigi-la".

Motivação é, portanto, a *estimulação* que leva o indivíduo a agir, e, na escola, a estimulação que conduz o aluno a se interessar pela aprendizagem.

A rigor, não pode existir verdadeira aprendizagem sem motivação. Uma e outra constituem dois termos inseparáveis: são como a cara e a coroa de uma moeda. Afirmam JERSILD e McCONNEL que "não existe uma coisa tal como aprendizagem não-motivada. A motivação não é algo que se junte, que se some ao processo da aprendizagem, com o fim de torná-lo mais eficiente". Pelo contrário, a motivação é *a condição indispensável* para aprendizagem.

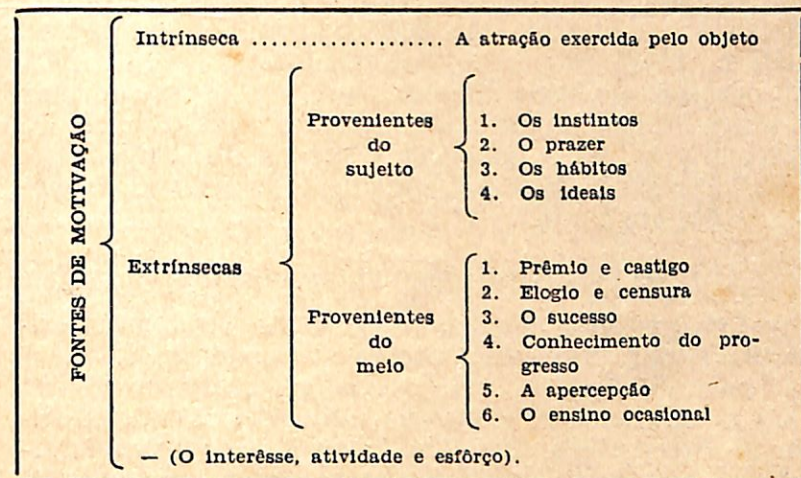
Em suma: 1) Só há aprendizagem quando há uma boa motivação, isto é, quando há motivos, razões, interesses que determinem o esforço do aluno. 2) A motivação só é boa quando obedecer a certos preceitos, chamados "fontes de motivação".

§ 185) FONTES DE MOTIVAÇÃO

A motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. Motivação *intrínseca* ou interna é aquela que brota do próprio objeto da aprendizagem: o motivo está *dentro* da coisa a ser aprendida. Motivação *extrínseca* ou externa é aquela que não reside no objeto a ser aprendido, mas sim em fatores externos àquele objeto.

Tais fatores externos podem provir do próprio sujeito da aprendizagem (isto é, do indivíduo que aprende) ou do meio. Exemplo: o instinto de jôgo, ou a curiosidade podem levar o aluno à aprendizagem, e neste caso a motivação proveio do sujeito; o elogio ou o castigo também podem produzir o mesmo efeito, e nestes casos a motivação foi proveniente do meio.

Podemos citar como principais fontes de motivação:



§ 186) FONTE INTRÍNSECA DE MOTIVAÇÃO

A mais profunda das fontes de motivação é aquela que brota do próprio objeto a ser aprendido. Exemplo: o rádio despertou tal fascinação em Madame CURIE que ela dedicou sua vida inteira a esse estudo. O avião exerceu a mesma atração sobre o nosso patricio SANTOS DUMONT e a eletricidade sobre EDISON. Esse tipo de motivação é tão dominador que o indivíduo não dedica ao estudo do objeto um mês ou um ano, mas a vida inteira...

O problema é que nenhum objeto exerce sobre *todos* os indivíduos uma força de atração: há alunos que se sentem irresistivelmente atraídos pela matemática, mas há também milhões de alunos que a detestam cordialmente...

Na escola, o professor precisa ter a sagacidade de despertar o interesse dos alunos pela matéria em geral, e para cada assunto particular. A maneira de criar uma *fonte intrínseca* de motivação é dar ao objeto da aprendizagem tais características que atraia os alunos. Nesse caso, o atrativo não "nasceu" com o objetivo, mas nele foi inteligentemente "enxertado" pelo mestre.

O processo mais simples para isso é transformar a aprendizagem daquele assunto num jogo. Em vez de dizer "vamos dar a tabuada", o mestre dirá "agora vamos fazer aquê jogo dos números e das contas de que vocês gostam tanto".

§ 187) OS INSTINTOS COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO

Como o leitor já sabe, os instintos são a mais primitiva e mais profunda fonte de atividade dos animais, inclusive do homem. Não precisam ser "aprendidos" pois já nascem com o próprio indivíduo. Sendo movimentos irresistíveis do indivíduo em direção a um determinado fim, podem os instintos ser convertidos em poderosa fonte de motivação.

Entre os principais instintos que o educador pode aproveitar para uma ótima motivação citemos:

- 1) Instinto lúdico ou de jogo,
- 2) Instinto de luta,
- 3) Instinto gregário,
- 4) Instinto de curiosidade,
- 5) Instinto de imitação.

187.1) O INSTINTO LÚDICO. — Nunca é demais repetir a frase de mestre CLAPARÈDE: "o natural da criança é jogar e imitar". A criança tende irresistível-

mente a brincar, a jogar com tudo que vê, desde os talheres na mesa até a tinta de escrever do papai e as panelas na cozinha da mamãe. Dando-lhe um jogo ou brinquedo, ela fica profundamente feliz, seja uma boneca, uma bola ou uma caixinha vazia. Então, que nós, os professores, sejamos habilidosos bastante para transformarmos o ensino num *jogo!* "Os estudos de FROEBEL, CAROLINA PRATT, MONTESSORI, CALDWELL e outros educadores demonstram que o jogo é a melhor maneira de concentrar em uma atividade as energias do corpo e do espírito". Como diz AGUAYO, "o jogo livra o educando de toda pressão externa, interessa-o pelo esforço realizado e lhe permite formar com independência e originalidade a própria técnica". Naturalmente o jogo não pode ser a atividade única da escola, desde a hora da chegada até a da saída. E precisa ser muito bem imaginado pelo professor, para se tornar realmente *educativo* e não simples passatempo. Além disso, precisa ser compensador em relação ao tempo nele gasto (por exemplo: vimos uma professora perder duas horas de aula com um jogo para ensinar que há estações no ano...) (vide NÓTULA n.º 57, abaixo).

187.2) O INSTITUTO DE LUTA. — Homens e animais nascem com o instinto de luta, que, afinal, é uma expressão do instinto de conservação do indivíduo. Assume as formas de: a) competição, b) rivalidade e c) emulação. As crianças gostam imensamente de *com-*

NÓTULAS — N.º 57

Não é aqui, num livro de Psicologia Educacional, o lugar de ensinar o futuro mestre a confeccionar jogos. Dedicamos um livro inteiro a êsse importantíssimo problema: vide nossa "PRÁTICA DE ENSINO", volume 7.º desta mesma série A ESCOLA VIVA da "Biblioteca Didática Brasileira".

petir, seja jogando futebol ou bola de gude, seja na luta corpo a corpo ou jogando "queda de braço". Uma professora nos disse que surpreendeu alunos seus numa competição para ver... quem conseguia cuspir mais longe...

O *jôgo* que a professora faz em aula para ensinar os substantivos, adjetivos e verbos atende a um instinto: o de *jôgo*; mas se ela souber transformar esse mesmo *jôgo* numa competição entre dois partidos, então o interesse do mesmo já estará duplicado, pois atenderá também ao instinto de *luta*.

A forma (b) *rivalidade* deve ser tenazmente combatida na escola. Antigamente ela era até estimulada por alguns professores, que colocavam dois alunos um frente ao outro, em desafio, para ver quem sabia maior número de cidades de Minas Gerais. A *rivalidade* individual se justificava naquela época, em que a sociedade era baseada no individualismo. Mas hoje em dia vivemos numa sociedade altamente *socializada* e o individualismo está cedendo, tem que ceder, terreno ao cooperativismo, ao espírito de cooperação entre os membros do grupo, para o bem comum. Portanto, não se justifica que a escola estimule aquilo que a sociedade procura combater.

É exatamente porque a *rivalidade* deve ser combatida dentro da escola que os Educadores Renovados são contra o conhecido *Quadro de Honra* dos alunos (vide NÓTULA n.º 58, abaixo).

NÓTULAS — N.º 58

"Quadro de Honra"

O *Quadro de Honra* favorece a rivalidade individual entre alunos; gera complexos de superioridade entre os meninos que nele conseguiram entrar e complexos de inferioridade entre os que ficaram do lado de fora. E às vezes, ainda leva o garoto a *fingir de bonzinho* para ingressar no *Quadro*, isto é, favorece a dissimulação infantil.

A rivalidade precisa, por isso, ceder lugar na escola à forma (c) *emulação*. Esta última é o desejo de alcançar os outros, de ficar junto dos outros, de não ficar para trás: é uma rivalidade suave e branda... A emulação deve ser estimulada entre grupos, entre equipes, e não entre indivíduos. Também pode ser feita, com grande proveito, entre todos os componentes da classe. Por exemplo: a professora manterá um gráfico na parede, com os nomes de todos os alunos da turma, e uma coluna correspondente ao aproveitamento de cada um. Outra forma aconselhável é a emulação da criança consigo mesma: nesse caso, o gráfico será individual e marcará o progresso do aluno em relação às notas que obteve nos meses anteriores (vide §§ 221 e 222).

187.3) O INSTINTO GREGÁRIO. — O homem é um animal social, como o proclamou ARISTÓTELES; tem necessidade absoluta do convívio de seus semelhantes. Vamos, então, aproveitar esse instinto, como fonte de motivação, reunindo os alunos dentro de cada classe em grupos ou equipes ou *patrulhas* (as crianças preferem esta última denominação porque lembra seus brinquedos de luta, polícia, etc.). Já nos referimos a esse assunto, sem o querer, no parágrafo anterior. Aqui desejamos apenas acrescentar que em muitas escolas novas os alunos não se sentam mais em carteiras individuais ou duplas, mas sim em mesinhas de quatro lugares, para desenvolver esse *espírito gregário*, e muitas vezes os exercícios e trabalhos de pesquisas são também feitos em grupo. (A nota que o trabalho merecer será a nota que cada um dos membros do grupo receberá.)

187.4) O INSTINTO DE CURIOSIDADE. — Entre as numerosas formas que o mestre pode usar para estimular os alunos, isto é, para *motivar* sua aula, uma das mais simples é a de despertar a curiosidade entre as crianças. Estas já são altamente curiosas por ins-

tinto: tudo que é novidade as atrai. É bastante o professor trazer um embrulho e dizer "vamos ver quem adivinha o que eu trago aqui", que só com isso estimulará o interesse dos meninos. Nosso instinto de curiosidade é tão grande que tudo quanto está coberto ou escondido desperta muito mais interesse do que aquilo que está à vista...

187.5) O INSTINTO DE IMITAÇÃO. — Todos sabem o quanto a criança é imitadora. Quase poderíamos definir o homem como "um animal que imita". Já mostramos que a maior parte da nossa aprendizagem se faz por imitação. E quem não conhece a tremenda força dessa tirana que é a *moda*? Mas, que é a *moda* senão a tendência para usar o que "os outros" usam? Aproveitemos, portanto, o instinto de imitação, tão forte nas crianças; despertemos seu desejo de conseguir isso ou aquilo conforme os meninos da outra turma ou da outra escola já o conseguiram. A própria professora, com seus modos e atitudes, desde que saiba fazer-se querida dos alunos, espicará neles o desejo de imitá-la.

187.6) INSTINTOS E SUBLIMAÇÃO. — A força dos instintos é tão grande que, quando *sublimada* (isto é, orientada, canalizada para um outro caminho) produz maravilhas. Muitas das maiores obras de arte, na música, na pintura, na literatura, bem como admiráveis trabalhos de Assistência Social têm como *motivação* profunda e inconsciente os instintos humanos. A questão, portanto, é saber *canalizar* os instintos das criaturas, seja na escola, seja na vida.

§ 188) O PRAZER COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO

Já falamos largamente sobre o *prazer*, ao apresentarmos as leis da aprendizagem (vide capítulo XVI). Aqui cumpre apenas lembrar sua enorme importância

como *motivação* para a aprendizagem. O aluno se interessa muito mais por um assunto quando este lhe causa prazer. O professor que sabe tornar suas aulas vivas, variadas, ou, numa palavra, *agradáveis* pode ter a certeza de que obterá maior rendimento por parte dos alunos.

§ 189) OS HÁBITOS E IDEAIS COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO

É comum a criança ter certos *hábitos*, que lhe causam grande satisfação, como cuidar de animais, colecionar plantas ou soltar papagaios de papel (pipas). O professor pode habilmente aproveitar-se desses hábitos infantis como *motivação*, se não para a turma, pelo menos para aqueles possuidores de tais hábitos.

Por exemplo: se os garotos estão conversando sobre "soltar papagaios", a professora pode estimulá-los a trazerem as "pipas" para a escola, as quais servirão como ótima *motivação* para uma aula de Conhecimentos Gerais.

Da mesma forma os *ideais* do aluno são ótima *motivação*. Se o menino pretende ser mecânico, tem tendência para esse ramo de conhecimento e está toda hora falando em máquinas, a mestra deve estimulá-lo e transformar essa "mania" em *motivação* para que ele se dedique mais aos estudos e trabalhos de Ciências.

Brinquedos do tipo "mecano", "pequeno construtor", "minhas viagens", etc., favorecem tal *estimulação* e deveriam, se possível, figurar entre o equipamento das escolas.

§ 190) PREMIO E CASTIGO COMO MOTIVAÇÃO

A escola antigamente não tinha a preocupação de tornar o ensino interessante, atraente para o aluno. Por isso, a *motivação* tinha que ser externa e artificial: eram os prêmios e castigos. O aluno estudava com

mêdo do castigo ou com esperança de ganhar o prêmio.

A Escola Nova, neste ponto como em vários outros exagerada, pulou para o extremo oposto, condenando totalmente os prêmios e castigos, pela sua artificialidade. Afirmam os pedagogos modernos: a criança não deve ser levada a estudar pelo *mêdo do castigo* nem pela *ambição do prêmio*. E neste ponto estão certos. Mas continuam: o aluno precisa cumprir o seu dever porque sabe que deve cumpri-lo; precisa estudar porque sabe que isso é um benefício para sua vida. E neste ponto estão errados.

Estão errados porque um dos princípios fundamentais da Escola Nova é que *a escola deve ser uma sociedade em miniatura*; a escola deve reproduzir a vida. Ora, a vida é cheia de prêmios e de castigos. Os adultos *sabem*, muito melhor do que as crianças, o que devem e o que não devem fazer. No entanto, os adultos recebem, a cada passo, prêmios por haverem cumprido com o seu *dever*. E são castigados quando não o cumprem. — Por que deve, então, ser diferente na escola?

Os grandes sentem uma felicidade imensa em receberem medalhas, condecorações, títulos, comendas, inscrições no "Livro do Mérito", prêmios em dinheiro, prêmios de viagem, etc. — Por que, então, privar os pequenos da mesma satisfação? Quanto mais os adultos inventam prêmios para distribuir entre si, quando mais querem privar os garotos de idênticas recompensas...

De nossa parte julgamos que prêmios e castigos são uma *motivação* que não pode totalmente ser posta de lado. O *essencial* é que os castigos não assumam caráter humilhante e os prêmios não estimulem a vaidade, o convencimento, o orgulho.

Conforme sempre dizemos, o castigo deve ser a *privação de uma recompensa* extraordinária, não a privação de um direito do aluno, ou algo que prejudique sua

saúde, seu equilíbrio psíquico (como, por exemplo, deixar a criança sem sobremesa, ou presa dentro da sala sem recreio). Quanto ao prêmio, deve ser concedido *a posteriori*, isto é, o aluno não deve "estudar para ganhar o prêmio", mas sim "ganhar o prêmio porque estudou". Os prêmios devem, também êles, ter sentido educativo: viagens, bôlsas de estudos, ingressos para espetáculos, livros úteis, etc.

§ 191) ELOGIO E CENSURA

Tudo quanto se disse do prêmio e do castigo vale para o elogio e a censura: basta ver que o elogio é uma forma de prêmio, e a censura uma forma de castigo.

O elogio desempenha papel do maior valor como *motivação* para a criança, pois esta sente grande necessidade de aprovação de seus atos; tudo que ela faz, vem mostrar-nos e perguntar se "está bom" ou se "está bonito"... De forma que um "*muito bem!*" do professor, em tom exclamativo, constitui grande estimulação para o trabalho infantil.

Elogio e censura são cousas tão importantes para o adulto que estão até previstos em Estatutos e Regulamentos do funcionalismo público, do professorado, dos militares, dos motoristas, etc. — Como pretender, então, que as crianças os dispensem?

§ 192) O SUCESSO E A VISÃO DO PROGRESSO

O sucesso é um poderoso estimulante da atividade humana. A criatura que já fez uma cousa e foi bem sucedida, lança-se à segunda com mais decisão e confiança em si, o que significa meio caminho andado para nova vitória. O mesmo acontece na aprendizagem: o fato de haver o aluno vencido um obstáculo, aprendido algo que êle desejava, o predispõe favoravelmente para nova aprendizagem.

Aliás, isso não é mais do que uma aplicação prática da *Lei do Efeito* já apresentada no capítulo anterior: — “as tarefas bem sucedidas causam agrado e tendem a ser lembradas e, portanto, aprendidas”.

O professor precisa, por isso, caminhar por etapas, dividindo as dificuldades, a fim de que os alunos mais depressa as vençam. No entanto, a aprendizagem não deve ser reduzida a cousas tão fáceis que as crianças instantaneamente dominem, porque isso teria efeito negativo (vide o que dizemos adiante, no § 195).

O bom efeito, sucesso ou progresso do aluno, se ficar assinalado de forma visível, constituirá boa *motivação* para novos esforços. Por isso é que aconselhamos o professor a manter gráficos, pendurados na parede, não só assinalando o progresso da turma, através dos meses mas também gráficos que permitam a cada aluno acompanhar seu próprio progresso (vide figuras ns. 33 e 34, no capítulo XIX).

§ 193) A APERCEPÇÃO COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO

Chama-se, em Psicologia, *apercepção* a ligação entre um fato novo e um antigo: uma espécie de “ponte” que faz o indivíduo passar do antigo ao novo. Em Pedagogia, portanto, *apercepção* é a ligação, no espírito dos alunos, entre aquilo que eles já sabem e aquilo que o mestre agora quer ensinar.

A *apercepção* é uma valiosa fonte de motivação: o interesse do aluno cresce muito quando o professor sabe “puxar” um assunto anterior, já conhecido e querido das crianças, e dêle passa insensivelmente para o novo. É como diz mestre MACHADO DE ASSIS em suas histórias: “*atar os dois fios da meada*”...

Mal comparando, a *apercepção* exerce a função daquelas primeiras cenas das novelas de rádio e dos filmes em série, que recapitulam a cena final da semana anterior, para, em seguida iniciar o novo capítulo.

Esse trabalho de *ligação* é muito importante na aprendizagem, porque, às vezes, os programas de ensino apresentam os “pontos” como se fôsem cousas autônomas, independentes, compartimentos estanques. Ora, precisamos mostrar aos alunos exatamente o contrário: que o conhecimento é uma *continuação*, tal como a *vida*, tal como o *tempo* (vide NÓTULA n.º 59, abaixo).

§ 194) O ENSINO OCASIONAL COMO FONTE DE MOTIVAÇÃO

Uma das melhores fontes de motivação é a *ocasião*. Se numa determinada ocasião os alunos estão preocupados com um assunto qualquer, aí está uma ótima oportunidade para o professor dar uma aula sobre esse assunto. O *ensino ocasional* também chamado “ensino de oportunidade” obedece à grande lei da Educação Renovada: o interesse do aluno. Exemplo: o aparecimento de formigas no terreno da escola deve servir de motivação para uma aula a respeito, ou, melhor ainda, de um *projeto* — a exterminação das formigas. Outro exemplo: a aproximação da festa de São João servirá para organizar um *projeto* em torno do assunto, culminando com uma festa comemorativa na escola. E assim sucessivamente: desde que as crianças este-

NÓTULAS — N.º 59

Ligando o novo com o antigo

Um pequeno exemplo: o professor, depois de ensinar a somar, para ensinar “conta de diminuir”, lembrará aos alunos a soma, mostrando que a subtração é uma espécie de “soma invertida”, assim como a multiplicação é uma “soma abreviada”.

Depois de ensinar “substantivos”, quando tiver de dar “pronomes” lembrará aos meninos aquela categoria, numa frase como “João vai à cidade”, diremos “ê ele foi ao cinema com o irmão” (sendo, portanto, o **pronome** a palavra que substitui o nome).

jam discutindo com calor e interêsse um assunto qualquer, o professor deve hãbilmente aproveitã-lo para motivar sua aula.

§ 195) INTERESSE, ATIVIDADE E ESFÓRÇO

195.1) INTERESSE E MOTIVAÇÃO. — Temos várias vêzes falado em *interêsse* dizendo que é preciso o professor tornar a aula interessante, despertar o interêsse do aluno, para que êsse possa dedicar-se com esforço à aprendizagem. Parece, assim, à primeira vista que o interêsse deveria ser incluído entre as *fontes de motivação*. O ilustre psicólogo americano GATES mostranos, no entanto, que o interêsse não é “fonte de motivação”, mas sim “sintoma de motivação”.

Em outras palavras: quando a aula foi *bem motivada* pelo professor, o aluno mostra seu *interêsse* por ela. Nesse caso, o interêsse seria uma espécie de termômetro, para medir o “grãu de motivação” da aula. Ou, melhor ainda, o interêsse seria *a febre* do aluno, a ser marcada no *termômetro* das lições bem aprendidas ou dos exercícios bem sucedidos. O interêsse é o resultado de uma boa motivação.

195.2) ATIVIDADE E MOTIVAÇÃO. — Quanto à *atividade*, ela é, como vimos, condição para a aprendizagem; não se aprende senão *fazendo*, isto é, não se aprende senão *em atividade*. Mas, ao mesmo tempo, ela pode ser considerada também *fonte de motivação*, pois, realmente, quando colocamos nossos alunos em atividade, ficam mais dispostos a aprender, mais interessados na aprendizagem.

A atividade é, pois, ao mesmo tempo, fonte de motivação e condição fundamental para a aprendizagem.

195.3) ESFÓRÇO E MOTIVAÇÃO. — É preciso ter sempre presente que o esforço faz parte intrínseca dos motivos humanos, das razões que levam as criaturas a

agir. Aquelas cousas que não exigem esforço, também não despertam maior interêsse. O homem luta e sofre para galgar uma montanha, mas não se dá ao trabalho de subir a um montículo de terra, na rua. — “Para quê?, perguntará êle, subir a êsse montículo?” — “Para quê?, perguntaremos nós, sofrer tanto para subir ao alto da montanha?”; é o prazer do *esfôrço*. . . Esfôrço em alcançar a vitória de ter subido à montanha. . .

Assim é a alma humana: tãda vitória só tem valor quando conquistada à custa de *esfôrço*. Por isso diz o provérbio: “*a conquista é tudo; o resto, quase nada*”. . . (Vide NÓTULA n.º 60, abaixo.)

Interêsse e esforço são dois conceitos que precisam andar sempre juntos. Sõmente quando o aluno tem *interêsse* é capaz de um *esfôrço* na aprendizagem. Mas, ao mesmo tempo, o *esfôrço* é uma fonte de interêsse: o que se consegue na vida sem esforço não tem valor.

Estas afirmações têm a maior importância no processo da aprendizagem: se o professor passar exercícios e jogos *fáceis demais*, logo os alunos perderão o interêsse em resolvê-los; mas se forem *difíceis demais*, também dentro em pouco as crianças desistirão. O segredo do bom professor é *dosar* as dificuldades: começar apresentando cousas fáceis e ir aos poucos apresentando outras gradualmente mais difíceis. De regra geral, a atividade que não exija nenhum esforço provoca nos alunos o mesmo desinterêsse que aquela que exija esforço demasiado.

NÓTULAS — N.º 60

Vitória sem esforço não tem valor

Veja-se, por exemplo, a vitória de um clube muito forte contra um time fraquinho: ninguém a comemora. Mas se o clube consegue uma vitória difícil, contra outro time muito forte, então os torcedores deliram de entusiasmo. . .

Da mesma forma, quando o professor passa uma prova muito fácil, os alunos fazem um muchocho e dizem como desprezo: “ora, foi tão fácil que nem teve graça!”

§ 196) A TRANSFERÊNCIA E SUAS LEIS

196.1) CONCEITO ANTIGO DE TRANSFERÊNCIA. — Chama-se transferência (ou *transfert*) o fenômeno de o indivíduo transferir seus conhecimentos ou suas habilidades de um campo para outro de sua vida psicológica.

Antigamente, quando dominava a Psicologia analítica, acreditava-se que o psiquismo humano era formado de *partes* que se justapunham, como os tijolos de uma parede ou peças de um relógio. Era fácil, assim, acreditar que se podia substituir uma peça do relógio ou colocar um tijolo no lugar de outro, ou seja, trocar um conhecimento por outro em nosso espírito, ou ainda ganhar uma habilidade para um fim e depois empregá-la para outro fim diverso.

O exemplo clássico dessa possibilidade de transferência era o piano com a máquina de escrever: acreditava-se que a pessoa que aprendesse bem a escrever a máquina teria mais facilidade em aprender piano, e vice-versa.

196.2) CONCEITO MODERNO DE TRANSFERÊNCIA. — Modernamente a Psicologia Estruturalista ou globalizadora nos veio mostrar que o psiquismo humano age sempre como um todo. A consciência não é um composto de pedacinhos. Não há “faculdades da alma” a agir autonomamente. Não se pode, pois, tratar delas, educá-las separadamente. Não se pode, por exemplo, desenvolver o sentimento do patriotismo isoladamente, como quem desenvolve um músculo do braço. Em consequência, também não se pode aprender um determinado conteúdo e depois transferi-lo para outro campo de nosso psiquismo.

O adestramento na máquina de escrever faz com que o indivíduo se torne um bom... datilógrafo, mas nunca facilita para torná-lo um bom pianista. WILLIAM

JAMES demonstrou experimentalmente, que não há *transfert* nem no adestramento da memória: a memorização de uma espécie de assuntos não facilita a memorização de outra espécie de assuntos.

Hoje também não se aceita mais a idéia de “matérias que abrem o raciocínio”: exemplo — a aprendizagem do Latim, com sua complicadíssima sintaxe não é um “exercício mental” que torne o aluno mais capaz de raciocinar sobre outros assuntos (contabilidade ou geometria, por exemplo). *Se fôsse assim, o campeão de xadrez seria o maior estadista do mundo, pois êle é capaz de jogar 20 partidas ao mesmo tempo e o mundo não é mais do que um tabuleiro de xadrez...*

Resumindo, THORNDIKE assim expõe as leis da transferência:

I) Dá-se a transferência quando há elementos idênticos na atividade exercitada e na outra, não submetida a exercício prévio.

II) Dar-se-á a transferência de aprendizagem, quando houver identidade de conteúdo: quem sabe latim e alemão aprende com mais facilidade o esperanto, dada a semelhança dessa língua com aquelas.

III) Dar-se-á a transferência de aprendizagem, quando houver identidade de método: o treino no raciocínio matemático facilita a aprendizagem do raciocínio lógico, e vice-versa.

IV) Dar-se-á a transferência de aprendizagem quando houver identidade de atitudes gerais e ideais de conduta: o indivíduo aprenderá mais facilmente a agir na profissão, se nela se exige o mesmo tipo de conduta que êle usava na escola.

Ou, em duas palavras: há *transfert* de aprendizagem quando existe profunda correlação entre objetos

da mesma natureza. Exemplo: o aprendizado em uma máquina facilitará, mais tarde, o aprendizado em outra máquina, parecida com a primeira. A aprendizagem do inglês muito facilita a aprendizagem do alemão, dada a semelhança entre essas duas línguas.

§ 197) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo agir na minha escola)

1. Tôda a ação é interessada; todo ato depende de um *motivo* prévio. Os *motivos* do adulto podem ser intelectuais, abstratos, filosóficos, lógicos, religiosos, mas os da criança têm que ser *concretos*, imediatos, visíveis. Por isso, a escola precisa dar uma *motivação* para a aprendizagem.

2. A *motivação* desperta o interesse e a atividade do aluno, sustenta e dirige essa atividade, conduz o aluno a se dedicar à aprendizagem.

3. As melhores *fontes de motivação* são aquelas que derivam do próprio objeto a ser aprendido (motivação intrínseca) ou do *sujeito* que aprende (motivação extrínseca); neste último caso a motivação poderá basear-se nos *instintos infantis*, e no *prazer*. Também são aceitáveis fontes de motivação aquelas provenientes do *meio* tais como o elogio e a censura, o sucesso, o conhecimento do próprio progresso, etc.

4. Não há razão para se banir o *prêmio* da educação já que êle é cada dia mais disseminado na vida da sociedade. Quanto ao *castigo* não deve ser fonte de motivação da aprendizagem.

5. Os instintos de *jôgo* e de *competição*, se bem empregados pelo mestre, dão ótimos resultados, tornando a aula muito viva e interessante, e facilitando grandemente a aprendizagem.

6. O trabalho em *equipe* (com equipes de 4 até 7 alunos) precisa ser muito desenvolvido nas nossas escolas primárias.

7. Tôda sala de aula deve possuir, pendurado na parede, o *gráfico da turma* (organograma), como motivação coletiva. Seria ainda recomendável a existência de gráficos individuais, para cada aluno competir consigo mesmo.

8. O professor deve passar exercícios e dar jogos que exijam o *esfôrço* do aluno. Sem *esfôrço*, não há interesse; sem interesse não há aprendizagem. Mas o *esfôrço* a exigir não deverá ser demasiado, senão trará igualmente o desinteresse.

9. O mestre precisa ter o cuidado de ligar cada lição com a lição anterior, com outras cousas que a criança já saiba (esta é a importante tarefa da *apercepção*).

10. O bom professor aproveita-se ao máximo do *ensino ocasional*: o melhor momento para se ensinar determinada cousa é quando as crianças estão interessadas nela, estão conversando sobre ela. Devemos aproveitar sempre o *assunto do dia*. Ou, como diz o grande psicólogo WILLIAM JAMES, "*malhar o ferro enquanto está quente*".

§ 198) TÓPICOS PARA DEBATE

1. Tôda ação é interessada — Explicar êsse princípio.
2. Situar a *motivação* no quadro dos "fatôres da aprendizagem" a que nos referimos no capítulo XV, § 159.
3. Explicar o que é *motivação*, mostrando porque é ela "condição indispensável para aprendizagem".

4. Traçar o quadro das fontes de motivação.
5. Mostrar como podem e devem ser aproveitados para fonte de motivação os instintos de jôgo, de luta, gregário, de curiosidade e de imitação.
6. Discutir a situação do prêmio e do castigo, do elogio e da censura: (a) na escola antiga; (b) na Escola Nova; (c) na Educação Renovada.
7. Dar 3 exemplos de ensino ocasional, isto é, de interesses de alunos que você, como professor, possa aproveitar para motivação de sua aula.
8. Discuta esta afirmação: "um grande jogador de xadrez deve dar um bom estadista, pois um país é semelhante a um grande tabuleiro de xadrez". Sim ou não? Por quê?
9. Considerando que "sem esforço não há interesse", devemos exigir de nossos alunos o máximo esforço, passando-lhes exercícios bem difíceis. — Certo ou errado? Por quê?

§ 199) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

O professor da cadeira de Psicologia Educacional poderá tomar as professorandas, duas a duas, e mandar que elas dêem aula sobre o mesmo assunto, numa turma da escola primária. A professoranda Felismina dará a aula sem motivação nenhuma, no estilo antigo. A professoranda Sinfrônia dará aula com todos os princípios da motivação, inclusive jogos, competição e ensino ocasional. Ao término da aula, cada qual passará um exercício sobre a matéria ensinada, comparando-se depois os resultados de uma e de outra.

Também algumas alunas poderão assistir as aulas das duas coleguinhas, comparando elas próprias a impressão de uma e outra aula.

§ 200) LEITURAS COMPLEMENTARES

1. AGUAYO, A. M. — "Didática da Escola Nova"; Editôra Nacional; São Paulo, 1954.
2. AMARAL FONTOURA. — "Fundamentos de Educação"; Volume 1.º desta série A ESCOLA VIVA da Biblioteca Didática Brasileira; Editôra Aurora; 5.ª edição; Rio, 1960.
3. AVERRIL, Lawrence — "Elements of Educational Psychology"; Houghton & Mifflin Co.; Boston, 1942.
4. CLAPARÈDE — "A Educação Funcional"; Editôra Nacional; São Paulo, 1940.
5. FERRIÈRE — "Transformemos la Escuela"; Imprenta Clarasó; Barcelona, 1929.
6. GATES, A. I. — "Psicologia para Estudantes de Educação"; 2 volumes; Saraiva & Cia.; São Paulo, 1930.
7. THORNDIKE, E. I. — "Educational Psychology"; 3 volumes; Columbia University Press; New York, 1931.

CAPÍTULO XVIII

Aprendizagem Motora, Ideativa e Apreciativa

Ficha-resumo:

§ 8

201) OS 3 TIPOS DE APRENDIZAGEM:

Motora, Ideativa ou Intelectualista e Apreciativa ou Afetiva.

202) A APRENDIZAGEM MOTORA:

Envolve tudo que é coordenação muscular, movimento: desde sentar-se no berço até guiar avião. Com a aprendizagem motora nós ganhamos reflexos.

203) PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM MOTORA:

— Observação — Mergulhamento — Ensaio e erros — Persistência — Memorização. O grande perigo de deixar a criança fazer uma coisa errada "uma vez só".

204) APRENDIZAGEM IDEATIVA:

— Também chamada intelectual ou intelectualista. Envolve todos os conhecimentos, informações, idéias conceituais.

— Com facilidade o intelectualismo se transforma no verbalismo ou papagaísmo. Para se evitar esse grande mal, o intelectualismo deve ser sempre acompanhado de ativismo. Daí a importância da ESCOLA ATIVA.

Ficha-resumo (conclusão):

§§

205) APRENDIZAGEM APRECIATIVA:

— É a que nos ensina a apreciar as cousas, a dar-lhes valor, a gostar ou não gostar, a ter sentimentos. Compreende a formação de sentimentos morais, sociais, políticos, religiosos, e estéticos. Necessidade dessa aprendizagem na escola primária.

206) PRINCÍPIOS COMUNS AS 3 FORMAS DE APRENDIZAGEM:

1. A aprendizagem é uma reação;
2. Aprendizagem exige atenção;
3. Importância do método;
4. Diferenças individuais;
5. O papel das "muletas".

207) ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

(Como devo agir na minha escola)

208) TÓPICOS PARA DEBATE

209) EXERCÍCIOS E EXPERIÊNCIAS

210) LEITURAS COMPLEMENTARES

§ 201) OS 3 TIPOS DE APRENDIZAGEM

Tudo que podemos aprender na vida está compreendido nesses três tipos de aprendizagem: motora, ideativa e apreciativa. Ou aprendemos a fazer *movimentos*, ou adquirimos *conhecimentos*; fatos e informações (que depois vamos elaborar, formando juízos e raciocínios) ou, finalmente, adquirimos *sentimentos*. Nada podemos aprender fora dessas três categorias.

Raramente, no entanto, reagimos de maneira simples, isto é, em geral nossas *reações* envolvem parte de nossa aprendizagem motora, ideativa e apreciativa ao mesmo tempo. Exemplo: quando eu vou ao cinema emprego princípios da minha atividade *motora* (andar, subir no ônibus, tirar dinheiro do bolso), da atividade *ideativa* (conhecimentos que possui a respeito da necessidade da diversão como fator de higiene mental), e, finalmente, da atividade *apreciativa* (gosto pelo cinema, preferência por aquêlê filme, que me parece de grande valor).

Tôdas as *atitudes* humanas, todos os nossos *comportamentos* são, assim, comumente, o resultado dos três tipos de aprendizagem — motora, ideativa e apreciativa — interligados, numa complexa interpenetração.

§ 202) APRENDIZAGEM MOTORA

A aprendizagem *motora* compreende todos os nossos movimentos, gestos e atos: sentar no berço e ficar de pé; andar ou segurar objetos; comer, lavar-se, vestir-se; cor-

rer ou pular; guiar velocípede, bicicleta, automóvel ou avião; tocar piano ou escrever a máquina. Numa palavra: compreende tudo que é *coordenação muscular*, movimento.

E todo movimento, por mais complexo que seja, nasce da mais simples das manifestações da vida animal: o *reflexo*. O artista sublime, que nos causa momentos de profunda emoção, interpretando uma valsa de Chopin, começou por ganhar os *reflexos* dos movimentos dos dedos sobre o teclado do piano.

Logo após, no entanto, as cousas se complicam, pois ao trabalho muscular dos dedos se juntam a música, o ritmo, a inspiração, o sentimento — tudo isso traduzido ainda na atividade motora dos dedos.

O mesmo sucede com a escrita: é uma capacidade *motora* muscular, da mão e dos dedos; mas são também a idéia e o sentimento que inspiram a escrita e comandam os músculos.

§ 203) PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM MOTORA

A aprendizagem motora compreende cinco princípios, que devem ser seguidos para seu mais rápido êxito:

- 1) Observação, 2) Mergulhamento, 3) Ensaios e erros,
- 4) Persistência do êrro, 5) Memorização.

203.1) PRINCÍPIO DA OBSERVAÇÃO. — O primeiro passo para o indivíduo fazer um gesto ou um ato é o de observar outro indivíduo fazê-lo. Isso não é mais do que a *imitação*. Daí a importância daquela frase de CLAPARÈDE, sempre repetida: “o natural da criança é brincar e *imitar*”.

Tudo que a criança possa possuir, fora do seu equipamento de reflexos e instintos inatos, é aprendido, mediante o processo da observação e imitação.

Mas para que a aprendizagem se faça com um certo êxito é indispensável que o aprendiz tenha capacidade

de atenção e *desejo* de aprender. (Isso nos mostra a importância da *motivação*.) (Vide NÓTULA n.º 61, abaixo.)

Além desses dois requisitos, por parte do aprendiz, é indispensável também que o professor saiba apresentar o movimento ou ato, de maneira simples e clara para o aluno. O professor precisa fazer, para o aluno poder observar e fazer também. GATES diz “o instrutor precisa ser um bom ator”...

Daí se conclui que a missão do professor não se limita a saber *o que* o aluno deve aprender, mas também *como* deve aprender. Se o mestre diz “*meninos, vocês precisam aprender isto!*”, os garotos, no seu inconsciente, respondem: “*professor, o senhor precisa saber como nos ensinar isto!*”

Aconselha-se, enfim, que qualquer aprendizagem motora (desde que não seja dirigida a criancinhas) seja precedida pela *análise* do ato a realizar, isto é, que o aluno seja levado a observar meticulosamente cada detalhe dos movimentos, de maneira a formar em seu espírito o *esquema mental* do ato.

203.2) PRINCÍPIO DO MERGULHAMENTO. — A segunda condição para a aprendizagem motora é o *mergulhamento* do aprendiz dentro da atividade a ser aprendida. Exemplo: para se ensinar a pessoa a andar de bicicleta não adianta mandá-la fazer movimentos

NÓTULAS — N.º 61

A não-aprendizagem

O *desejo* de aprender, isto é, a *motivação*, é importantíssimo como fator de aprendizagem: muitas vezes a pessoa não aprende porque não tem vontade de aprender... Esse fenômeno da *não-aprendizagem* é bem conhecido das donas de casa, que ensinam certas empregadas a fazer as cousas dezenas de vezes, sem que estas jamais consigam aprender. E não conseguem exatamente porque não estão interessadas em aprender, pois não querem mais trabalho...