

CAPITULO 7

QUANDO É POSSIVEL A DETERMINAÇÃO DO TEMPO SOCIAL

O conhecimento do tempo social depende para Zande do estagio escolar. — O nosso ponto de vista. — A determinação do dia da semana, do mez e do anno. — As estações. — Os termos que indicam as estações são para Simon vazios de sentido até 8 annos. — Determinação do dia do mez. — A aquisição paralela da indicação do dia, do mez e do anno.

- 11.^a QUESTÃO — Que dia é hoje da semana?
- 12.^a QUESTÃO — Em que mez estamos?
- 13.^a QUESTÃO — Em que anno estamos?
- 14.^a QUESTÃO — Em que estação estamos: verão ou inverno?
- 15.^a QUESTÃO — Quanto é hoje do mez?

Quatro destas questões foram adoptadas por Robert Zande. Apenas a 11.^a foi excluída. Os resultados obtidos por este psychologo revelam maior exito nas crianças que cursam classes mais adiantadas — o que quer dizer que o estagio escolar contribue fortemente para a aquisição dessas noções. Admittimos até certo ponto essa influencia escolar. A possibilidade de aprendizado dos nomes dos dias e dos mezes e a contagem até 31, de certo não se acha condicionada á frequencia escolar. São aquisições que a criança faz espontaneamente antes mesmo de frequentar a escola. Onde, porem, distinguimos influencia da escolaridade é justamente na indicação do dia em relação á semana e ao mez e ainda a indicação do mez e do anno. É a distribuição dos trabalhos escolares pelos dias e

horas, a referencia constante das datas, os feriados, etc. — toda a successão das tarefas que leva a criança a fixar exactamente os dias.

Vejamos os resultados obtidos.

A determinação do dia da semana, segundo as curvas da fig. 14, é feita com mais frequencia a partir

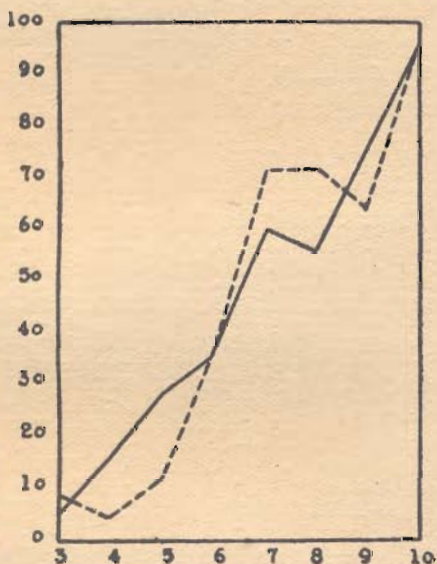


Fig. 14

dos 7 annos, idade da entrada na escola primaria (60 e 72%). Rara é a criança que aos 10 annos é incapaz de dizer o dia da semana. As taxas apuradas nesta idade foram 96%.

Quanto á determinação do mez (12.^a questão), podemos comparar os nossos resultados com os obtidos por Zande. Entre os meninos de 6 a 10 anos o exito das respostas foi quasi completo; apenas dois entre 6 e 7 anos deixaram de responder (31). Entre as meninas as percentagens attingiram ao maximo aos 9 e 10 anos; aos 3 anos foi nulla e aos 8 anos apenas 4 deram respostas erradas.

O nome do mez é para Zande uma aquisição definitiva no terceiro anno de escolaridade. Os nossos resultados foram mais favoraveis, sobretudo se attendermos que as nossas percentagens representam indices de frequencia obtidos sobre grande numero de crianças. Binet fixa o reconhecimento dos mezes aos 9 anos.

A fig. 15 traduz os resultados da 12.^a questão.

Vemos que até 6 anos as percentagens são fracas. A partir desta idade ellas augmentam rapidamente: ha um salto de mais de 40% entre 6 e 7 anos. Depois de 7 anos, continuam a subir as taxas mais devagar.

A determinação do anno (13.^a questão) teve na pesquisa de Zande fracas percentagens aos 7 anos, para o sexo masculino e aos 7 e 8 anos, para o femi-

(31) E' preciso nôtar que Robert Zande observou apenas 10 crianças de cada idade.

nino. Só aos 10 annos é que as percentagens foram maximas para os dois sexos.

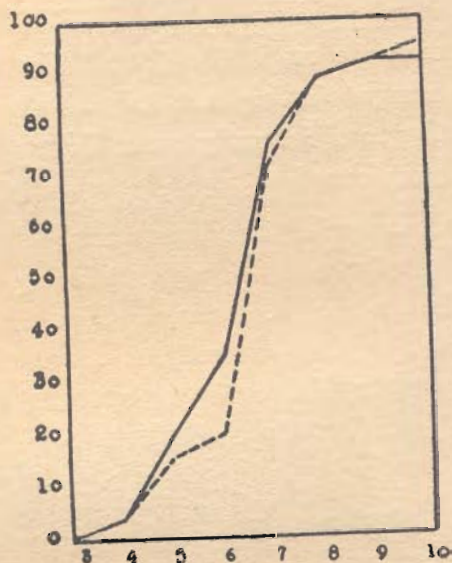


Fig. 15

A fig. 16 representa os nossos resultados: inteiramente nulos até 4 annos e crescentes dahi por diante. Vemos entre 6 e 8 annos um augmento digno de nota — mais de 70%. As percentagens maximas são obtidas aos 10 annos (92 e 100%).

O conhecimento das estações constituem um teste de intelligencia empregado por Simon. Para este psychologo só aos 8 annos ou talvez 9 é que as crianças

possuem exactamente o conhecimento do nome das estações. Antes de 8 anos “estes termos parecem mais ou menos vazios de sentido”.

Para Robert Zande só depois de 8 anos para o sexo masculino e 9 para o feminino é que as crianças são capazes de reconhecer as estações. Afim de evitar

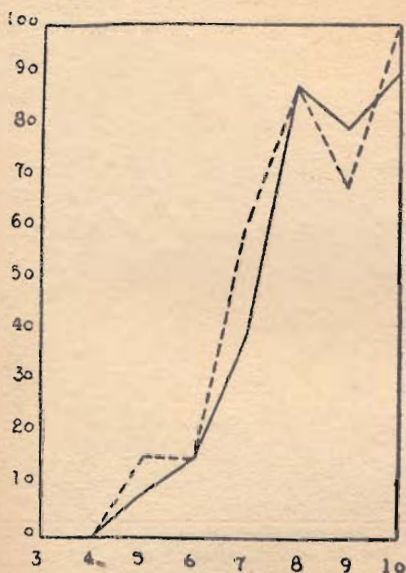


Fig. 16

que as crianças fizessem um esforço de memória simplesmente verbal, sem nada adiantar acerca da noção, preferimos dizer, como alternativas, as duas estações dos trópicos. Os resultados colhidos foram notoriamente contraditórios.

A fig. 17 mostra como as percentagens obtidas impossibilitam qualquer juízo acerca do conhecimento das estações. Ou talvez as palavras *verão* e *inverno* sejam para a grande maioria de crianças até 10 anos expressões vazias de sentido, como accentuara o

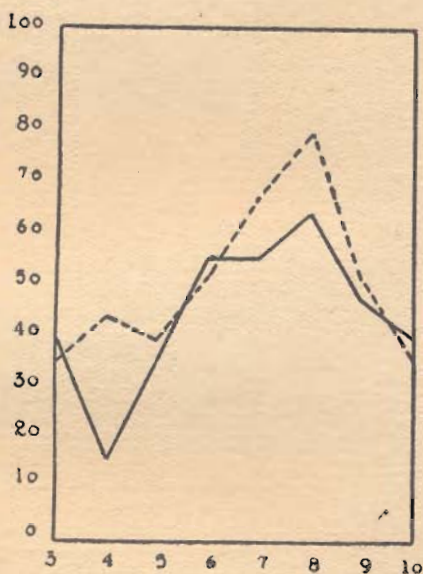


Fig. 17

dr. Simon, e nesta hypothese deixam-se ellas suggestionar pelo seu enunciado.

A determinação do dia do mez, de baixa frequência (fig. 18) nas idades inferiores, até 6 annos, é já

bem apreciável aos 7 annos (68 e 76%) (32). Em nenhuma idade, entretanto, ha percentagem de 100% — o que é estranhavel, pois diariamente assignalam os escolares nos seus cadernos a data de cada dia.

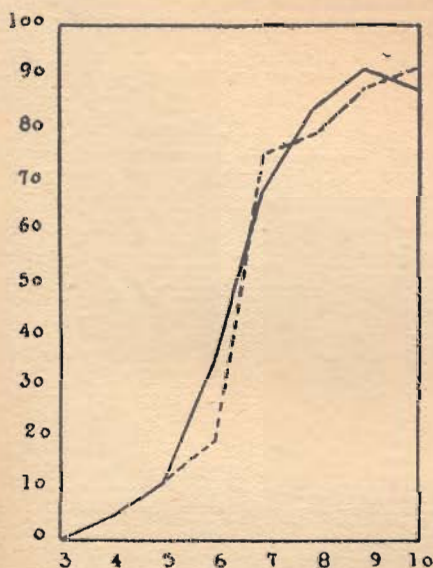


Fig. 18

Comparando-se as figs. 14, 15, 16, e 18, resalta a semelhança de direcção das curvas. Ha nellas uma physionomia commum. Baixas percentagens nas primeiras idades, grande elevação entre 6 e 7 annos e por

(32) Binet fixa a questão da data aos 8 annos.

fim pequeno accrescimo para cada anno. É que muito contribue para a determinação do tempo a influencia da escola e dahi o grande impulso das curvas exactamente no periodo escolar.

Reunidos os resultados das questões de 11 a 15, mantem as curvas a mesma orientação (fig. 19). Por ellas poderemos melhor fixar as phases da determina-

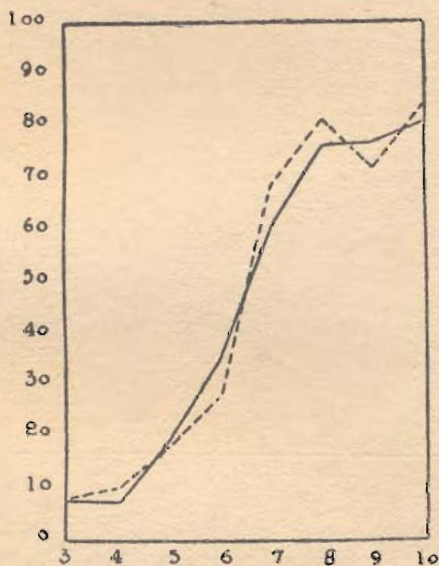


Fig. 19

ção exacta do tempo, ficando igualmente provado que a indicação do dia, do mez e do anno é feita parallelamente.

CAPITULO 8

A DIVISÃO DO TEMPO EM UNIDADES

Os periodos largos. — Opiniões de Zande e Rasmussen. — A noção de anno e a data do anniversario. — A influencia do systema decimal, observada por Wettstein. — As phases da lua servirão de ponto de referencia ao conhecimento da noção de mez? — Os dias do anno. — Numero de semanas do mez e de dias do mez. — O domingo na aquisição da noção de semana. — A influencia do estagio escolar na divisão do tempo.

- 16.^a QUESTÃO — Quantos annos tem um seculo?
17.^a QUESTÃO — Quantos mezes tem um anno?
18.^a QUESTÃO — Quantos dias tem um mez?
19.^a QUESTÃO — Quantos dias tem um anno?
20.^a QUESTÃO — Quantas semanas tem um mez?
21.^a QUESTÃO — Quantos dias tem uma semana?

A 16.^a questão faz parte do inquerito de Robert Zande. Segundo as suas conclusões só no quarto anno de estagio escolar é que a questão é comprehendida. Aos 6, 7, e 8 annos as respostas são nullas. Só a escolaridade dá a devida comprehensão do problema e sua solução exacta.

Segundo a nossa pesquisa os resultados são mais favoraveis (fig. 20).

Na verdade, até 5 annos as taxas são nullas. Entre 5 e 7 annos notamos pequena elevação e des-cida contradictoria para o sexo masculino. Só depois de 7 annos é que as percentagens vão melhorando. Enquanto Zande obteve 0 até 9 annos, conseguimos 28 e 8% aos 8 annos e 64 e 48% aos 9 annos — idade em que as taxas foram illogicamente mais

elevadas. Rasmussen acha que a criança não pode conceber periodos de varios annos.

A 17.^a questão conseguiu resultados mais satisfatorios no inquerito de Zande do que a anterior. Depois dos 7 annos as taxas vão sempre augmentando, attingindo a 100% aos 10 annos.

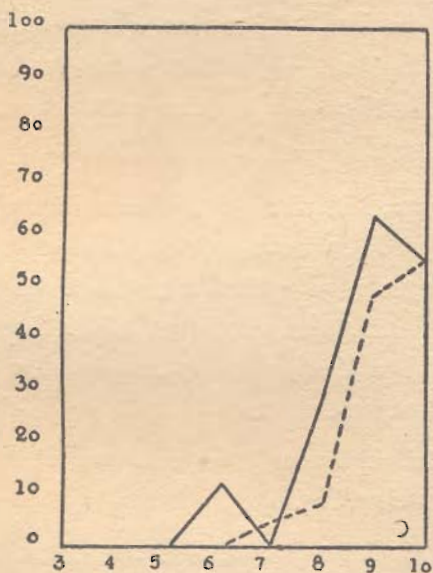


Fig. 20

Entre as nossas crianças (fig. 21) a partir de 7 annos as curvas sobem constantemente. Emquanto a questão anterior chegou ao maximo de 64 e 48%, a presente attingiu a 88 e 72%. Não é possivel que

aprenda a criança a noção de anno pela observação directa das estações. Pensamos com Rasmussen quando attribue á data do anniversario a aquisição do conceito de anno (33). Muitas crianças observadas por Wettstein respondiam que um anno tem 1000 dias, 100

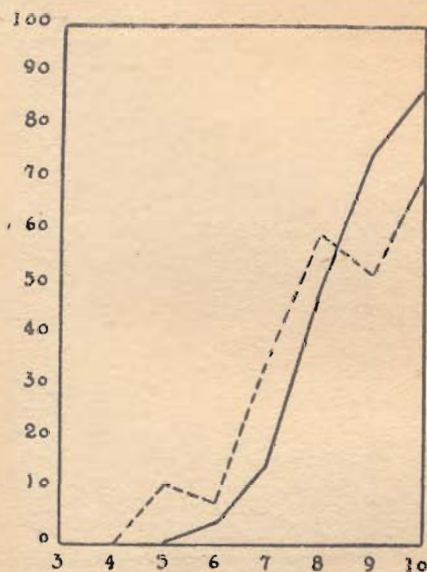


Fig. 21

semanas e 10 mezes, por influencia do systema decimal, cuja applicação estendem.

(33) E' commum saberem as crianças o dia do anniversario e ignorarem a idade. O anniversario é sempre uma data que a criança guarda.

A 18.^a questão, sobre o numero de dias do mez, mais simples do que a anterior, obteve fracas percentagens no inquerito de Zande até 8 annos, enquanto que no nosso (fig. 22) offerece altas percentagens a partir de 5 annos. Desta data em diante notamos que

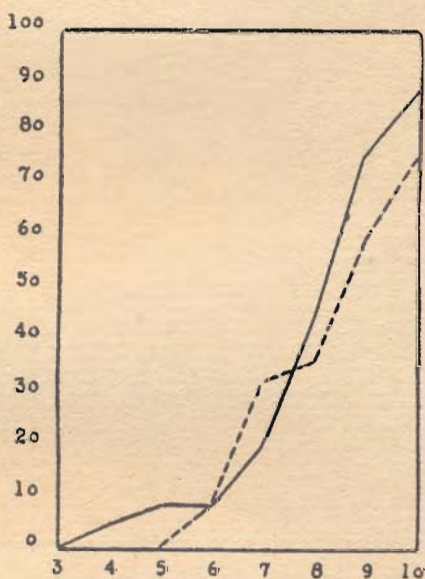


Fig. 22

as curvas sobem rapidamente até atingirem a 88 e 76%. É para notar este resultado em comparação com o da questão anterior. A sucessão dos mezes é mais proxima do que a sucessão dos annos. Terem adquirido as nossas crianças a noção do numero de

dias do mez ao mesmo tempo que a do numero de mezes do anno é surpreendente. A escolaridade deve influir grandemente na aquisição do conceito de mez. Rasmussen não acredita na possibilidade das phases da lua servirem de ponto de preferencia ao conhecimento do mez primitivo.

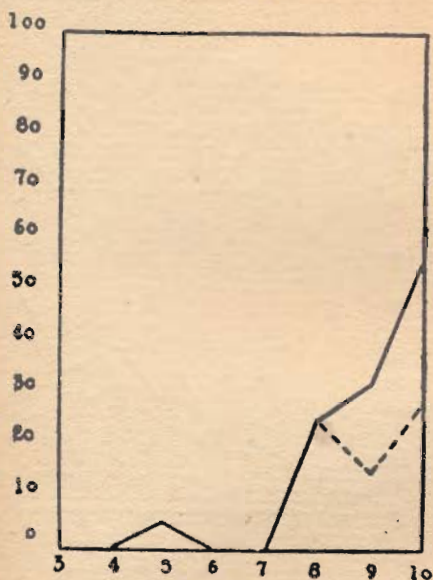


Fig. 23

Mais complexa do que a anterior, a 19.^a questão teve fraca percentagem até 7 annos, segundo as conclusões de Zande. Entre as nossas crianças (fig. 23), as taxas são igualmente baixas até 7 annos; desta data

dias do anno

em diante sobem um pouco até 56 e 28% aos 10 anos.

Ainda fracas percentagens teve a ^{Serranês do} 20.^a questão no inquerito que serviu de modelo ao nosso. Entretanto, conseguimos resultados satisfatórios (fig. 24). (34)

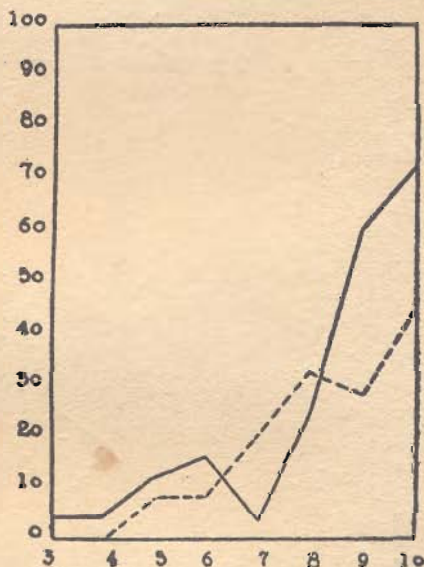


Fig. 24

A contar de 5 anos já as nossas crianças respondem á questão numa percentagem de 12 e 8, res-

(34) As crianças durante muito tempo fazem referencia aos nomes dos mezes sem terem uma noção precisa do que seja o mez como uma das divisões do tempo.

pectivamente para o sexo masculino e feminino. Aos 10 anos atingem as curvas a 72 e 44%.

A 21.^a questão, sobre o número de dias da semana, a mais fácil dentre todas as do grupo, conseguiu altas percentagens no inquerito de Zande. Quanto ao nosso, o mesmo podemos dizer (fig. 25).

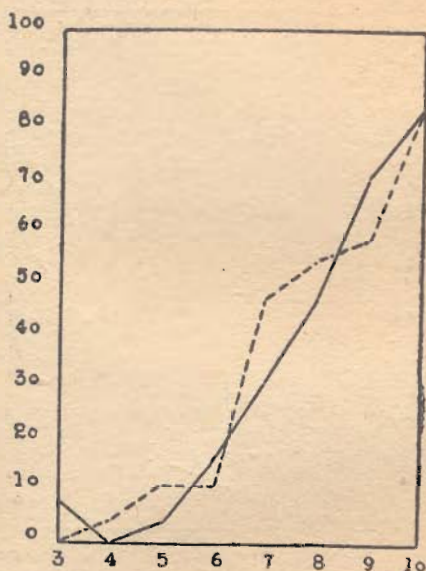


Fig. 25

As curvas a partir de 4 anos tem uma elevação sempre crescente. O máximo obtido foi de 84, aos 10 anos. Para Rasmussen o que faz a criança chegar ao conhecimento da semana é o feriado hebdoma-

dario. O domingo com a sua actividade differente, faz despertar-lhe a noção de semana (35). Quando M. C., de 4 annos e meio, via o pae permanecer em casa depois do almoço, indagava logo: — “hoje é domingo?” Para a criança o dia sem occupação é necessariamente o domingo.

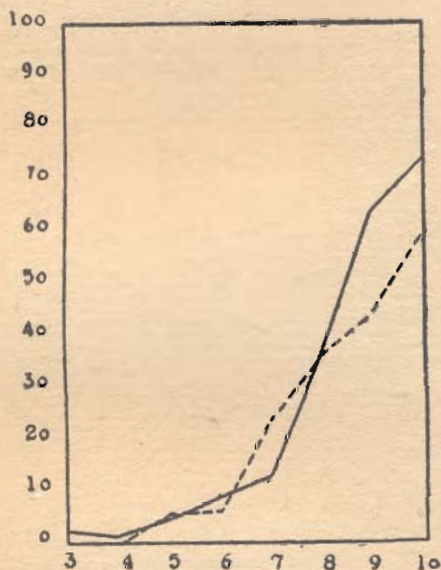


Fig. 26

Até certa idade a noção de semana, como a das demais divisões do tempo, é muito vaga. Indagámos

(35) W. Rasmussen — Psychologie de l'enfant — trad. — 1924 — Paris.

ao menino J. M., com 7 annos: — “Que é uma semana?” — “É sabbado, é terça-feira”. — “E domingo?” — “O domingo não é semana, não”. É que elle ouvia em familia a referencia aos dias da semana, isto é, dias de trabalho e aos dias de domingo, de descanso.

Englobando os resultados obtidos nesse grupo de questões (16 a 21), vemos que as curvas representam uma orientação perfeitamente logica (fig. 26). Até 7 annos o progresso é lento, embora seja mais ou menos constante. Numa epoca de pequenas possibilidades mentaes, de acquisições puramente empiricas, não podiamos esperar melhores resultados. Com a entrada na escola primaria, aos 7 annos, é que subitamente se desenvolvem as crianças.

Notamos a grande elevação desde esta data — elevação que é mantida sem nenhuma depressão intermediaria. Este facto vem demonstrar positivamente quanto influe sobre a mentalidade das crianças a frequencia escolar.

CAPITULO 9

A AVALIAÇÃO CHRONOMETRICA

Os momentos do dia: hora, minuto e segundo. — Dia de 12 horas. — Fracas percentagens obtidas no conhecimento da hora e suas subdivisões. — Que horas são? — Taxas pouco elevadas. — Possivel influencia do meio. — Dois testes de tempo. — A successão dos dias e o movimento do relógio. — Interpretação mecanica do tempo.

As questões de 22 a 27 são relativas á avaliação do tempo por meio do relógio. As tres primeiras são sobre noções indispensaveis a essa avaliação: o numero de horas do dia, o numero de minutos da hora e o numero de segundos do minuto. Sem a aquisição dessas noções torna-se completamente impossivel conhecer-se, num momento dado, que horas o chronometro indica. Dahi precederem essas tres questões á immediata: que horas são?

A 26.^a e a 27.^a são dois problemas relativos á hora. Trata-se de saber se a criança subordina a successão do tempo ao movimento do relógio. Muito de industria incluímos essas questões no nosso inquerito. É característica da mentalidade rudimentar, do primitivo e da criança, a interpretação dos phenomenos naturaes pelas suas causas apparentes. Jean Piaget, a proposito da causalidade na criança, define com admiravel precisão os differentes typos de interpretação dos phenomenos naturaes (36).

(36) Jean Piaget — Op. cit.

No que diz respeito á explicação do tempo, interessante seria conhecermos como interpreta a criança a successão.

O movimento do relógio, sempre observado como medida do tempo, parece fornecer á criança uma interpretação mecânica do phenomeno da successão. O tempo seria então uma resultante do giro dos ponteiros. Parados estes, pararia o tempo. Pararia o succeder dos dias e das noites. É esta na realidade a interpretação infantil do tempo, em certa phase do seu desenvolvimento logico.

Incluindo as referidas questões no nosso inquerito, pretendiamos apurar experimentalmente o que a observação quotidiana nos ensina.

22.^a QUESTÃO — Quantas horas tem um dia e uma noite?

23.^a QUESTÃO — Quantos minutos tem uma hora?

24.^a QUESTÃO — Quantos segundos tem um minuto?

25.^a QUESTÃO — Que horas são?

26.^a QUESTÃO — Quando o ponteiro grande tiver girado 24 vezes, ainda é hoje ou amanhã?

27.^a QUESTÃO — Se o ponteiro parasse agora e ficasse assim o dia inteiro, quando chegaríamos amanhã?

A 22.^a questão corresponde á 9.^a do inquerito de Robert Zande. Propuzemos a questão como se acha, para evitar a resposta dubia que este psychologo obteve sempre: 12 horas. Pedindo o numero de horas de um dia e uma noite não ha logar para resposta parcial.

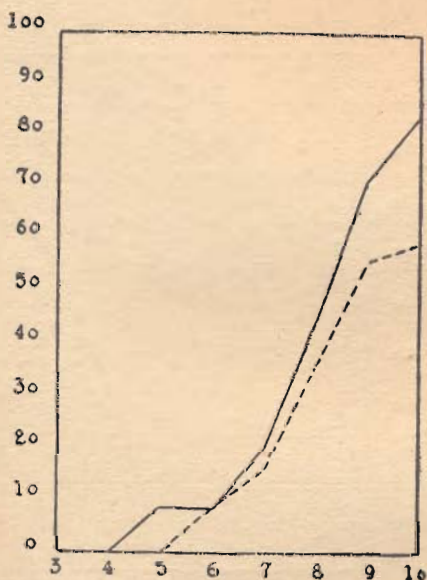


Fig. 27

Segundo o quadro de resultados de Zande, a questão foi respondida satisfatoriamente pelas crianças de 9 a 10 annos. Entre as nossas (fig. 27), as taxas foram superiores. Desde 6 annos encontramos 8% ;

desta idade em diante as curvas elevaram-se até atingir 84 e 60% aos 10 anos.

A nossa 23.^a questão é a 8.^a de Zande. Pelo seu quadro, fracos resultados foram obtidos nas idades menores. Aos 9 e 10 anos é que as taxas augmenta-

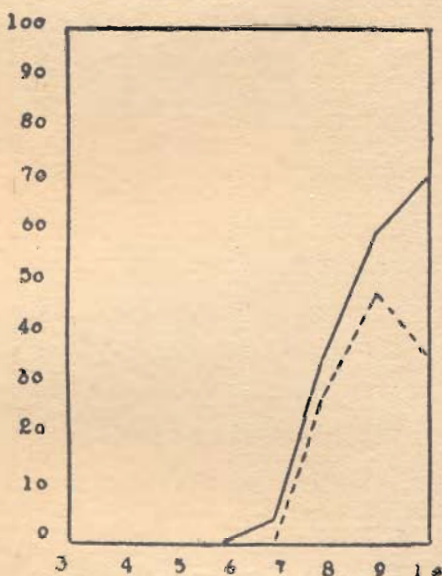


Fig. 28

ram. As nossas percentagens (fig. 28) são mais elevadas, mas inferiores ás da questão anterior. Assim quasi inteiramente nullas até 7 annos, as taxas elevaram-se gradativamente até 10 annos (72 e 36%).

A questão dos segundos (24.^a), que corresponde á 7.^a de Zande, conseguiu resultados mais fracos do que a dos minutos. Essa diminuição das percentagens verificou-se nos dois inqueritos. Zande obteve melhores taxas aos 10 annos. Quanto ás nossas

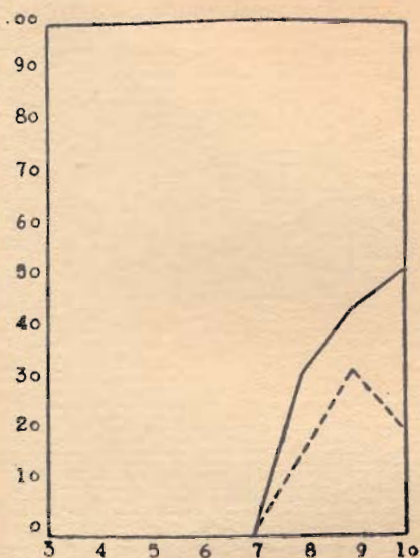


Fig. 29

crianças (fig. 29), só depois de 7 annos algumas respostas conseguimos. Aos 10 annos as percentagens attingiram a 52 e 20%.

A 25.^a questão é a da avaliação do tempo exacto por meio do chronometro. Zande (6.^a questão) obte-

ve a mais alta percentagem (100%) desde 6 annos de idade — resultado muito acima do que obtivemos. É preciso assignalar, entretanto, que a pesquisa de Zande incidiu apenas sobre 20 crianças de cada idade, enquanto a nossa incidiu sobre 50, sem distincção de nivel social e de grau de instrucção.

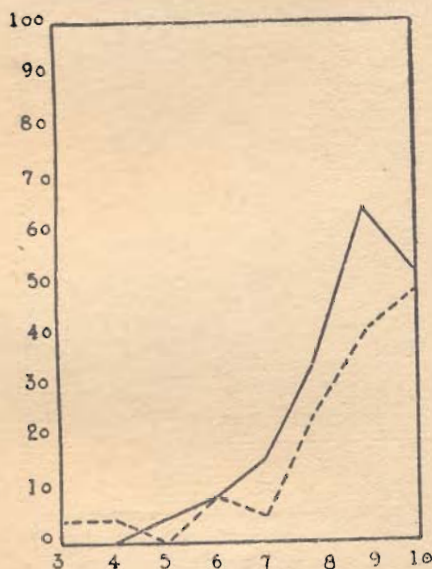


Fig. 30

Pelo graphico da fig. 30 notamos que os resultados são muito contradictorios até 7 annos, elevando-se dahi por diante até os 9 annos (64 e 40%). Nesta idade a curva do sexo masculino soffre uma inexplica-

vel descida. É possível que as crianças apanhadas pelo nosso inquerito pertencessem a classes sociaes inferiores — meios em que não é commum o uso domestico do relógio. Nos nucleos operarios, por exemplo, é a sirene das fabricas que marca os momentos principaes

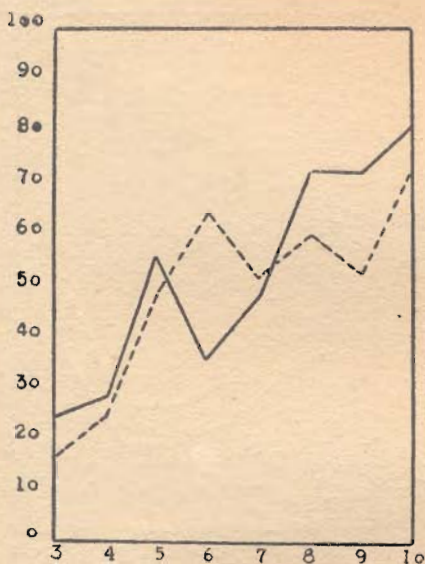


Fig. 31

do dia e dahi a desnecessidade do relógio no lar do operario.

Ainda assim essas taxas estão mais ou menos em correspondência com as obtidas nas tres questões anteriores.

A questão 26.^a, envolvendo um problema de hora (fig. 31), vem provar pelas percentagens altas obtidas que a noção de tempo se acha estreitamente relacionada com o movimento do relógio. Sobretudo en-

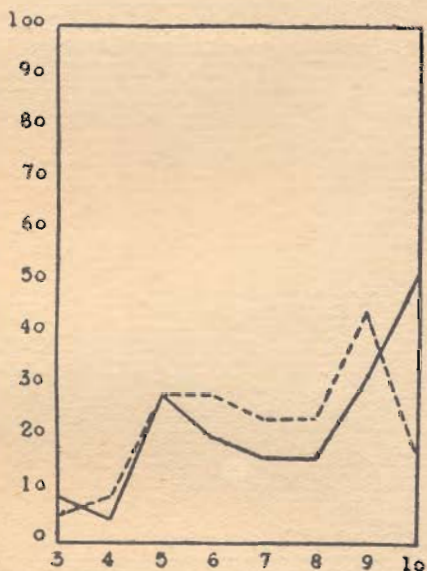


Fig. 32

tre 3 e 5 anos é que as curvas se elevam mais rapidamente (de 4 e 6% para 26 e 26%). Mesmo aos 10 anos ellas atingiram a uma altura surpreendente (50 e 15%).

Esses resultados vêm provar o que atrás dissemos a proposito da interpretação mecanica do tempo.

Reforçam essas conclusões as percentagens que obtivemos com a 27.^a questão (fig. 32).

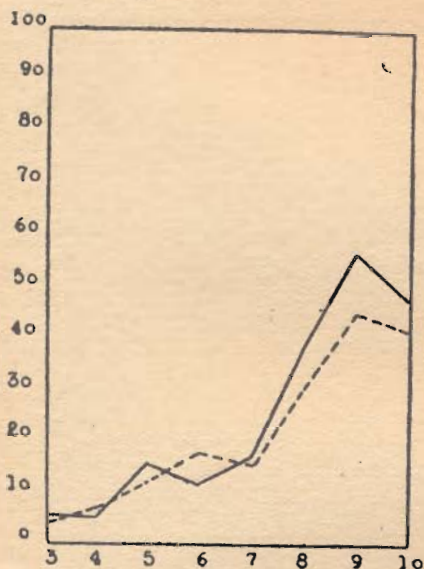


Fig. 33

Inquiridas sobre quando chegaríamos amanhã se por acaso o relógio parasse o dia inteiro, as crianças em geral erraram ou deram respostas dubias — o que vem mais uma vez confirmar que a sucessão dos dias se acha ligada ao movimento do relógio.

É a lição dos factos. Jean Piaget definira já magistralmente esse momento da evolução logica da criança.

A fig. 33 representa os resultados geraes conseguidos com estas ultimas questões. As taxas attingem a uma certa elevação depois dos 8 annos.

CAPITULO 10

CONCLUSÕES GÉRAES

A noção do tempo através das idades. — Os aspectos temporaes facilmente apprehendidos e os de tardia aquisição. — O criterio da percentagem de 75. — As conclusões: a evolução lenta do tempo, as aquisições puramente empiricas e as escolares, e as differenças de sexo.

Adoptando o criterio de 75% para a fixação das questões em certa idade, conseguimos acompanhar a evolução da noção de tempo através do desenvolvimento da criança (37).

O quadro abaixo mostra claramente essa evolução:

<i>Noção de tempo</i>	<i>Sexo masc.</i>	<i>Sexo fem.</i>
1 Manhã e tarde	4 annos	5 annos
2 Determinação da idade	4 annos	6 annos
3 Cêdo e tarde	4 annos	6 annos
4 Antes e depois	5 annos	4 annos
5 Hontem-hoje-amanhã	6 annos	6 annos
6 Determinação do tempo social	8 annos	8 annos
7 Presente-passado-futuro	10 annos	—
8 Divisão do tempo (38)	10 annos	—
9 Tempo e espaço	—	—
10 Avaliação chronometrica	—	—

(37) Este criterio foi igualmente adoptado por B. Wettstein em sua investigação sobre a noção de tempo na criança.

(38) A taxa obtida nesse aspecto do tempo foi 74%.

As questões sobre tempo e espaço, assim como sobre o conhecimento do tempo pelo relógio não foram resolvidas correctamente (75%) em nenhuma idade, para os dois sexos. O mesmo aconteceu com as questões sobre o tempo remoto e sobre a divisão do tempo, em relação ao sexo feminino.

CONCLUSÕES

As noções de *manhã* e de *tarde* são adquiridas precocemente, pois desde os 3 anos metade das crianças sabe distinguí-las. Aos 6 anos são perfeitamente constituídas.

★

As noções de *cêdo* e de *tarde*, relacionadas com o nascer do sol, são conhecidas mais ou menos na mesma época da aquisição das noções de *manhã* e de *tarde*. Podemos situar essas noções entre 4 a 6 anos.

★

A continuidade sob a forma de *antes* e *depois* obteve percentagens mais fortes do que as noções de *cêdo* e de *tarde* relacionadas com um ponto fixo — o

nascer do sol. Já entre 4 e 5 annos as crianças conseguiram taxas superiores a 75%.

★

Desde os 3 annos que as nossas crianças teem bem nitida a noção de *hoje*, mas dos 6 a 7 annos é que as percentagens vão alem de 75%.

★

A noção de *hontem* é conhecida menos precocemente do que a de *hoje*, embora já aos 5 annos tenham as crianças conseguido taxas elevadas.

★

A noção de *amanhã* obteve nas primeiras idades percentagens mais fortes do que a de *hontem* e mais fracas do que a de *hoje* — o que vale dizer que a ordem de aquisição dessas noções é a seguinte: *hoje* — *amanhã* — *hontem*.

★

De maneira geral, a determinação do tempo proximo é feita com exactidão apreciavel aos 6 annos.

*

A determinação do tempo remoto — *passado e futuro* — por envolver noções de character mais geral, é conseguida mais tardiamente do que a determinação do tempo proximo. Só aos 7 e 8 annos é que as taxas são mais elevadas.

*

A apreciação da idade é obtida desde cedo. Entre 4 e 6 annos as taxas foram superiores a 75%.

*

As relações de tempo e espaço não são apreendidas desde logo. Só depois de 8 annos é que as percentagens são apreciaveis sem attingirem entretanto a 75%. Raramente o espaço é avaliado por unidade de tempo.

*

O conhecimento do dia da semana e do dia do mez, do mez, do anno e o da estação dependem da escolaridade. Baixas percentagens foram colhidas nas primeiras idades e só aos 8 annos é que attingiram a pouco mais de 75%.

*

A divisão do tempo em annos, mezes, semanas e dias é feita mais exactamente depois dos 7 annos, por occasião da entrada na escola primaria.

★

O conhecimento das horas, minutos e segundos, assim como a avaliação chronometrica não attingem á taxa estabelecida para cada idade (75%), até os 10 annos. Aos 8 annos é que as percentagens são mais elevadas. De certo a escolaridade influe sobre esse apprendizado.

★

A successão dos dias se acha associada geralmente nas primeiras idades ao movimento dos ponteiros do relógio — o que equivale dizer que a criança interpreta mecanicamente o phenomeno da successão, permanecendo dentro de um dos typos de causalidade de Jean Piaget.

★

No sexo masculino a evolução natural da noção de tempo obedece á seguinte ordem: manhã e tarde, determinação da idade e cedo e tarde (mais ou menos simultaneamente), antes e depois, hontem-hoje-ama-

nhã, determinação do tempo social, presente-passado-futuro, divisão do tempo, relação de tempo e espaço e avaliação chronometrica.

★

No sexo feminino ha ligeira variação para atrazo na evolução natural da noção de tempo (39).

★

A noção de tempo é na criança uma aquisição lenta que se acha condicionada ao desenvolvimento individual e á estractificação da experiencia.

(39) Bertha Wettstein concluiu que «aos 6 annos as meninas estão em ligeiro atrazo em relação aos meninos; aos 7 annos, os dois sexos estão mais ou menos no mesmo nivel; aos 8 annos, as meninas tem um avanço consideravel» — Op. cit.

CAPITULO 11

A EVOLUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO NA CRIANÇA

Mundo sem perspectiva. — O passado e o futuro não teem significação nas primeiras idades. — O deslocamento e a projecção do tempo. — A prioridade da noção de tempo. — Opiniões de Moine, Rasmussen e Guyau. — O nosso ponto de vista em opposição ao de Guyau. — O futuro é descoberto pela criança antes do passado. — O futuro e a attitude de expectativa. — O tempo e a sua nomenclatura. — Como a criança assignala a sequencia chronologica: observações. — Da confusão á clara definição do tempo. — A hierarchia das noções de espaço e tempo. — Choque das correntes. — Os termos de espaço e os de tempo. — Ordem espacial e ordem temporal.

O mundo representa-se á criança atravez de seus aspectos mais sensiveis. Só o que se acha em primeiro plano, directamente em contacto com os sentidos, chega a seu alcance, até certo momento da evolução mental.

O mundo que a criança vê é um mundo sem perspectiva. Os planos recuados esbatem-se num cinzento que altera toda a realidade e nitidez de contornos. Tudo é presente. O presente é o primeiro plano para os seus sentidos avidos do que é immediato. O passado e o futuro não tem para ella significação; são projecções que ultrapassam as possibilidades de penetração da sua mentalidade ainda primitiva. Para o primeiro teria que utilizar a experiencia; para o segundo, a previsão, isto é, um é reviviscencia, o outro é antecipação. Num caso as potencias mnesicas deslocariam para o quadro presente planos já ausentes; noutro caso a imaginação aproveitaria os dados da experiencia para a construcção de hypotheses plausiveis.

Não é possivel esperarmos da criança, até certo momento, tão grande e rico material. A sua memo-

ria organiza-se lentamente, do immediato para o mediato. É uma estructura feita de superficies, sem profundidade e sem perspectiva. Só mesmo a experiencia irá devagar superpondo camadas afim de serem utilizadas como passado que se revive e como futuro que se prevê. O deslocamento do passado e a projecção do futuro são operações impossiveis nos primeiros annos da infancia.

Qual dessas duas operações tem precedencia? Terá a criança a noção do passado antes do futuro? A questão envolve certamente a existencia de um ponto de referencia e este ponto de referencia é o presente. Não é diferente a conclusão que os observadores tem tirado das proprias reacções da criança.

“A criança — escreve V. Moine — é tão pouco capaz de conceber com precisão o tempo que emprega a formula: “*uma vez*” ou ainda “*outro dia*”. Esta lacuna subsiste até a idade de 8 a 9 annos. Depois, com o desenvolvimento da abstracção, forma-se a noção do tempo. A criança chega a conceber lentamente a duração das horas, dos dias, das semanas e dos mezes (40).

Igualmente para W. Rasmussen “a criança da primeira idade não tem do tempo nenhuma noção: ella

(40) V. Moine — La Representacion del mundo historico en el niño de 9 a 12 años. — Enciclopedia de Educacion. — Nos. 1 e 2. — Julho a Dezembro, de 1933. — Mortevidéo.

vive unicamente no presente immediato. Para conceber-se o tempo é preciso simultaneamente poder olhar para atraz, recordando que alguma cousa passou e olhar para o futuro na expectativa de que alguma cousa se passe. Ora, é difficil fixar o momento em que a criança começa a conceber o tempo (41)".

Já Guyau dizia que " a criança e o animal não tem um passado nitidamente opposto ao presente e ao futuro". "A criança confunde o que tem realmente feito, o que teria querido fazer, o que tem visto fazer, o que diz ter feito e o que lhe dizem ter feito. Não ha ordem nem classificação na criança". "O tempo só será constituido quando os objectos forem dispostos sobre uma linha, de forma a dar-lhe apenas uma dimensão: comprimento (42)".

Emquanto não for traçada essa linha puramente abstracta — do passado para o futuro — não existirá na criança o sentido de perspectiva: só haverá presente. Essa representação em plano, accentuada por Guyau, é para a grande maioria dos psychologos o ponto de partida da mentalidade infantil.

Onde Guyau se engana é em julgar essa representação unica do presente na criança como uma consequencia de estranha resonancia das sensações. Na

(41) W. Rasmussen — Op. cit.

(42) M. Guyau — Op. cit.

psyché da criança as sensações teriam permanencia, todas ellas coexistiriam, lutariam umas com as outras. Nesse tumulto de sensações que não se organizaram não poderia penetrar o elemento tempo. Talvez possa ser attribuida ao fraco poder de organização da memoria, e não á coexistencia das sensações, a ausencia do tempo na criança da primeira idade. O que é causa para Guyau seria antes simples effeito da desordem mnesica.

Debtem-se os autores em controversia quanto á questão da precedencia do futuro ou do passado. A philogenese poderia talvez vir em auxilio da ontogenese. Mas para uns o primitivo alcança o futuro antes do passado. A repetição dos phenomenos seria seguramente a base de uma construcção do porvir. Aparecendo os astros constantemente por intervallos, essa cadencia engendraria uma expectativa sempre satisfeita. E ainda o rythmo das funcções organicas no seu continuo succeder viria favorecer essa construcção do futuro.

Outros autores, entretanto, consideram o passado como precedendo o futuro. Esses mesmos phenomenos na sua cadencia e repetição dariam á memoria os elementos de organização necessarios á elaboraçã da idéa do passado. Como se vê, philogeneticamente o ponto de partida ainda é obscuro.

Na criança, a experiencia ensina que é o futuro o tempo que primeiro se organiza. Antes das lembranças apparecerem nitidas como pontos de referencia do passado, a criança projecta-se para o futuro, como o mediato de apprehensão mais facil. O futuro proximo penetra na organização psychica da criança antes de ser possivel a sedimentação das lembranças.

“Guyau — escreve Dwelshauvers — considera o facto biologico, a necessidade, como primario na origem da noção de tempo. Quando essa reacção biologica se torna consciente, apparece como *intenção*, isto é, tendencia para alguma cousa. Esta actividade, que tende para alguma cousa, sob o impulso da necessidade, traduz-se na consciencia pelo que chamamos *futuro*, que não é senão, a principio, o bem que nós desejamos”. “Nós nos representamos em primeiro logar o futuro, pela perspectiva dos esforços que temos de empregar para attingir nosso objectivo”. “O passado é esta perspectiva *retournée*, o activo tornado passivo” (43).

Realmente o futuro proximo vae aos poucos adquirindo valor para a criança. Todas as cousas deverão ser reduzidas ás suas necessidades e aos seus desejos. Entretanto, encontra a criança obstaculos de toda natureza — desde sua impossibilidade physica até os preceitos estabelecidos pelos paes como norma de

(43) M. Guyau — Op. cit.

adaptação á vida social. A formula encontrada então para tranquillizar os impulsos infantís é constituida sempre em termos de futuro: “mais tarde”, “depois”, “quando ficar grande”, “amanhã”, etc.

Geralmente toma a criança uma attitude de expectativa. Aguarda o tempo opportuno para satisfazer os seus impulsos — o que aliás poderá produzir um complexo de inferioridade, de effeito pernicioso para a adaptação á vida (44). Aprende a criança á custa da propria experiencia cheia de constrangimento que o tempo se desdobra e avança. Descobre o futuro como a epoca da liberdade e dos movimentos de satisfação.

E' preciso não esquecer que a criança nem sempre associa a noção de tempo em si á sua nomenclatura. A observação quotidiana nos revela muito bem este facto. Suas phrases relacionadas á idéa de tempo são apparentemente illogicas. Emprega mal as denominações em certo momento de sua evolução. — “Vou a semana passada”, — “Vou hontem”, — são sentenças que indicam o futuro na intenção. A nomenclatura é que é inexacta. Certo pequeno re-preendido por se achar manipulando excremento respondeu promptamente: — “Foi do anno passado” — resposta que revela ignorancia do valor do anno.

(44) A. Adler — Conocimiento del hombre — Trad. — 1931. Madrid.

A W. Rasmussen não passara despercebida essa confusão puramente grammatical. “E’ preciso não confundir a apropriação pela criança das denominações convencionaes dos espaços de tempo com o conhecimento desses mesmos espaços. Com effeito, nada impede que a criança aprenda com as pessoas de seu meio as differentes denominações dos periodos do tempo, as quaes são para ella palavra sem sentido. Por outro lado, a criança pode muito bem adquirir uma noção precisa de um periodo de tempo qualquer sem conhecer a sua denominação convencional” (45).

Ainda Rasmussen se refere á maneira complicada de a criança assignalar a sequencia chronologica dos dias. Tendo R. 4 annos e 7 mezes disse um dia: “quando Karen tiver dormido ainda uma vez ella não irá á escola, mas quando tiver dormido ainda uma vez, então ella irá á escola”. Sabendo R. que sua tia chegaria dois dias depois, observou: “isto quer dizer quando for de manhã e ainda uma vez quando for de manhã”. A criança E. S. com 5 annos indaga da mãe, já no fim das férias: — “Quando eu dormir e acordar é dia de collegio?” A pequena M. A. tendo licença para praticar certo acto no dia seguinte, indagou logo que este dia sobreveio: — “Hoje é amanhã?”

(45) W. Rasmussen — Op. cit.

Essa confusão inicial evidencia-se com as respostas de um menino de 5 annos ao questionario de Wettstein:

- E' de manhã ou de tarde?
- De tarde (eram 10 horas da manhã).
- Você já jantou?
- Já.
- Que comeu você?
- Leite e pão (era seu almoço).
- Que fez você antes da refeição?
- Levantei-me.
- Que fará você quando entrar em casa?
- Ceio e deito-me.

A criança ahí confunde tudo: as horas da manhã e da tarde, o almoço com o jantar e ao mesmo tempo que diz ter jantado affirma que antes da refeição acordara — confusão do jantar com o almoço. A criança M. L., com 3 annos, refere-se a factos antigos ou recentes da seguinte maneira — “De hontem foi assim”.

A pouco e pouco, sae a criança deste estadio de confusão e passa a definir melhor a situação do tempo. Mas é lento esse progresso. Phases successivas irá ella atravessando á semelhança do que aconteceu com os povos primitivos. Foi Troels Lund que tomou como medida da civilização e do desenvolvimento as

concepções de tempo e de espaço (46). Até certo sentido percorre a criança essas mesmas phases de evolução da raça. Emerge ella do chaos primitivo para a clara e logica concepção das relações temporaes e espaciaes, em analogia com a escala cultural a que se refere Troels Lund. Reduz, entretanto, Rasmussen essa analogia a seus traços geraes.

* * *

O problema da precedencia do sentido do espaço ou do tempo e da sua reciproca influencia sempre despertou os mais vivos debates no dominio da pura especulação. Os methodos experimentaes teem entretanto trazido novos elementos ao velho thema dos philosophos. Ainda para os associacionistas e evolucionistas inglezes a percepção da extensão depende da de duração. Igualmente Taine considerava “o tempo como pae do espaço”: o tempo engendraria o espaço. “Os homens quando percorrem um caminho apreciam sua fadiga e a duração do caminho e são esta fadiga e esta duração que constituem o ponto de partida da noção de distancia” (47). Noutra corrente de idéas formam Hering, Stumpf, James, Ward, Fouillée e

(46) Troels Lund — Apud W. Rasmussen — Op. cit.

(47) P. Janet — Op. cit.

Guyau. Para esses se não houver a prioridade da percepção espacial, pelo menos ha “a simultaneidade primitiva das duas representações” (48).

O choque dessas correntes é evidente. Modernamente são innumerous os psychologos que acceitam a prioridade hierarchica da noção de espaço.

H. Delacroix diz claramente: “os psychologos teem notado que na criança a noção de espaço apparece em primeiro logar: a criança sabe orientar-se no espaço, distinguir as principaes relações espaciaes antes de se orientar no tempo: as palavras que distinguem o espaço entram em seu vocabulario antes das que designam o tempo, e quando apparece a distinção do passado e do futuro é ella feita de maneira muito rudimentar; hontem e amanhã significam um passado e um futuro indefinidos” (49).

Nos animaes e na criança desenvolve-se primeiramente a percepção de espaço graças á sua relação íntima com os proprios movimentos executados. São esses elementos motrizes os dados mais proximos da representação espacial. A memoria espacial dirige-lhes desembaraçadamente a acção, mas acção dentro do espaço ambiente. As posições de espaço adquire-as a criança com surpreendente precocidade: o *perto* e

(48) A. Fouillée — Prefacio do livro de Guyau — *La Genèse de l'idée de temps* — 1890 — Paris.

(49) H. Delacroix — *Le langage et la pensée* — 1924 — Paris.

o longe, o dentro e o fóra antecipam o antes e o depois, o cedo e o tarde. As posições de tempo serão notadas mais tarde, explicando-as a criança em termos de espaço. Serão então representadas as imagens de tempo pelas imagens de espaço. A successão dos acontecimentos será construída por series de pontos formando uma linha puramente abstracta.

Emprega Guyau expressões que caíram em desuso: a ordem espacial prende-se ás *presentações*, enquanto que a ordem temporal se acha ligada ás *representações*. A extensão seria um “espectaculo actual e intenso; a duração uma construcção mental de natureza *aperceptiva* (50). Esbatidas a heterogeneidade e differenciação do mundo numa mesma massa e num mesmo plano, permanece a criança fóra do quadro das relações de tempo. Fica-lhe entretanto a ordem espacial com a qual formará pouco a pouco a ordem temporal.

Seria essa a direcção evolutiva na raça. Gatschet considera “as categorias de posição, de situação no espaço e de distancia nas representações dos povos selvagens de uma importancia tão capital quanto as de tempo e de causalidade o são para nós” (51).

(50) Guyau — Op. cit.

(51) Apud Levy-Bruhl — Les fonctions mentales dans les sociétés inferieures — 1922 — Paris.

CAPITULO 12

ONTOGENESE E PHYLOGENESE: NOÇÃO CONFUSA DO TEMPO

A extensão da obra de Levy-Bruhl. — Irreductibilidade aos processos geraes de compreensão. — O valor substantivo da criança: velha e nova psychologia da infancia. — Aproximação das idéas de Stanley Hall e de Freud. — Parallelo historico-evolutivo entre a mentalidade da criança e a do primitivo: Baldwin, Stern, Stanley Hall, Thorndike e Koffka. — Analogia entre o tempo da criança e o do primitivo. — Confusão inicial. — Realidade do passado e do futuro. — A chronologia e o sentido do tempo. — A determinação ao tempo pelas occupações diárias, pelos sóes, pelas divisões naturaes do dia, pelos somnos.

Os estudos sobre a mentalidade primitiva de Levy-Bruhl tiveram a vantagem de esclarecer dominios outros, como o da pathologia mental e o do comportamento da criança. Da sua obra decorre a grande hypothese do antagonismo entre o conteúdo e as formas da mentalidade do primitivo e as reacções geraes de grupos sociaes differentes, moldados por outras concepções collectivas.

Dentro de cada systema social em que são dominantes certas maneiras usuaes de pensar e de agir existem individuos que permanecem inadaptados, irreductiveis aos processos geraes de comprehensão e de comunicação. São as crianças e os alienados. Encontram-se elles fóra da ordem social em qualquer nível de civilização da communitade — o que vem infirmar a noção de que nos agrupamentos primitivos a criança e o adulto estariam na mesma condição de identidade.

Essas idéas sobre o valor substantivo da criança, isto é, suas maneiras proprias de reagir, de imaginar e de explicar vão sendo admittidas pelos psychologos e educadores. Mas nem sempre foi dada á infancia essa autonomia. A velha pedagogia era impregnada

da concepção de que a criança possuía qualitativamente os mesmos caracteres do adulto contemporaneo. Em todas as phases da vida apenas havia a considerar uma differença em grau. Era a concepção da criança considerada como um homem em redução — um *homunculo*. “Resultava dahi — escreve Vermeylem — que os antigos se preocupavam menos em conhecer a criança do que em formular regras de educação”. Essa attitude nada tinha de illogica do seu ponto de vista, mesmo porque “as tendencias naturaes da criança, suas maneiras proprias de pensar, de sentir e de agir eram como falhas que deviam desaparecer o mais cêdo possivel para que ella attingisse a categoria do adulto (52)”.

Graças a Rousseau, novo sentido tomaram os educadores. A phrase — “não conhecemos as crianças” — foi um grito de alarme que estimulou uma observação mais imparcial e justa da infancia. Embora o autor do *Emilio* procurasse talvez illustrar a côres vivas a sua doutrina — devemos reconhecer que parte d'elle todo o movimento de estudo da criança. Como todo movimento, o que se inaugurou em torno da criança levou ao extremismo de considerá-la um ser psychico á parte, tendo uma mentalidade *sui generis*.

(52) G. Vermeylem — La Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, — 1926 — Bruxelles.

Passaram então os mestres a modificar os seus meios de acção, de forma a melhor corresponderem ás características especiaes de cada criança. Desse movimento surgiu a renovação educacional de nossos dias.

Collocando-se em meio termo, modernos psychologos estabelecem a theoria evolutiva da criança. "Ella não é absolutamente uma redução do homem, mas não é estrictamente um ser á parte e estrictamente distincto do adulto de amanhã. E' preferivel considerá-la como um ser em *devenir*, isto é, encará-la não sob o ponto de vista estatico, num momento de sua evolução psychica, mas em seu lento desenvolvimento para a maturidade psychica do adulto. Desde o inicio desta evolução nota-se em todas as suas manifestações psychicas um character humano que lhe dá sua especificidade e assegura a continuidade da especie" (53). Assim possue a criança todas as possibilidades do adulto sob uma forma propria.

Querendo Vermeylen pôr-se em opposição aos psychologos que consideram a criança como um ser intrinsicamente differente do adulto, attribue a este a negação na infancia das qualidades especificas da criança. Mas considerar-se a criança com uma maneira de ser distincta da do adulto não é o mesmo que lhe negar os attributos humanos geraes — o que parece

(53) G. Vermeylen — Op. cit.

evidente. E o proprio Vermeyleen acaba por reconhecer esse valor proprio da infancia quando admite ao acervo das possibilidades infantís “uma forma propria”. Graças a uma lenta evolução é que a criança perderá a sua physionomia particular, ajustando-se ao quadro collectivo.

A theoria evolutiva não modifica o fundo da concepção anterior, apenas lhe alarga o horizonte trazendo a noção de *devenir*. E' claro que a criança não poderia permanecer nos limites de suas possibilidades elementares; estas tenderiam necessariamente para o nivel do grupo social a que ella pertence.

A verdade central é que o nucleo primario da criança está em contraposição com o grau da mentalidade adulta e mais aproximado do esboço primitivo da especie. Onde talvez haja exaggero é no parallelismo rigoroso entre a ontogenese e a phylogenese. E' a these de Stanley Hall: as etapas de desenvolvimento da criança resumiriam as etapas de desenvolvimento da humanidade.

Wallon aproxima essa these da theoria de Freud (54). “Em todo adulto ha como uma dupla natureza: sua natureza de adulto que regula sua conducta e seus pensamentos segundo o que a sociedade exige d'elle e sua natureza infantil, que uma censura vigi-

(54) H. Wallon — La Mentalité primitive et celle de l'enfant. — Revue Philosophique — Nos. 7 e 8 de Julho e Agosto de 1928 — Paris.

lante reduz ao silencio, mas que subsiste sempre prompta a tomar sua *revanche*. Ora, esta *revanche*, é sem duvida a da especie sobre a sociedade, do instincto sobre a ordem moral, mas ella é tambem atravez da criança a do primitivo". "Haveria, pois, entre a criança e o primitivo uma especie de comunidade mental, que se traduziria pela identidade de seus mythos, porque é por imagens e não pelo raciocinio que ambos pensam" (55).

Os estudos de Piaget vêm provar essa semelhança entre a criança e o primitivo, não deixando para Wallon nenhuma duvida sobre aquella identidade. "Resta, entretanto, descobrir por que mecanismo a mentalidade mais recuada da raça reaparece em cada criança" (56).

Depois de estudar as epocas de desenvolvimento da serie animal, Baldwin refere-se á analogia entre esta serie de epocas e a do desenvolvimento da criança. O ser reflexivo, social e moral que é o homem representa uma etapa ultima da evolução. Para Baldwin podemos estabelecer a ontogenese do homem por meio de multiplas observações sobre as crianças (57).

Koffka, tratando do parallelismo historico-evolutivo da mentalidade da criança e do primitivo, trouxe

(55) H. Wallon — Op. cit.

(56) H. Wallon — Op. cit.

(57) J. M. Baldwin — El desenvolvimiento mental en el niño y la raza — Barcelona.

forte contribuição ao assumpto, criticando as varias theorias que o admittem sob aspectos differentes. Primeiramente, sem admittí-la, menciona a concepção de W. Stern. Este psychologo ajusta, etapa por etapa, o desenvolvimento da criança e dos animaes a partir dos mammiferos. Nos primeiros mezes da vida — phase do peito materno, dos actos impulsivos e reflexos — encontra-se a criança no estadio do mammifero; depois com os movimentos de preensão e actividade imitativa, passa ao estadio do macaco. Com a aquisição da marcha e da linguagem, penetra a criança na phase humana. Dahi por diante acompanha a criança, passo a passo, o evolver da humanidade. Integra-se ella no periodo dos povos em estado de natureza nos cinco annos do brinquedo e da phantasia. A partir da entrada na escola, sob a influencia do grupo social, attinge a phase da antiguidade e em seguida, passando pela phase de cultura christã, chega á de cultura moderna, com a puberdade.

Fazendo um balanço das differentes theorias historico-evolutivas, Koffka destaca as da recapitulação, da utilidade e da coincidencia.

Segundo a theoria da recapitulação, baseada na lei biogenetica de Haeckel, o individuo no seu periodo de evolução synthetiza a evolução da especie. Stanley Hall e os partidarios de sua escola tiram todo o partido dessa supposta analogia ontogenica e phylo-

genetica. "Seu methodo — escreve Koffka — consiste essencialmente em analysar formas de conducta de maxima generalidade e em discernir nellas elementos que não são explicaveis como productos de um aprendizado, como aquisições individuaes, mas que apparecem sob forma semelhante nas phases da evolução" (58).

O mêdo nocturno, tão precoce, seria para Stanley Hall uma reminiscencia da epoca em que o homem vivia em pleno estado de natureza, sujeito aos perigos do meio inhospito. Igualmente no brinquedo infantil Stanley Hall encontrou abundante material que veio confirmar a analogia evolutiva do individuo e da especie.

A theoria da utilidade, que tem em Thorndike o seu grande defensor, nega inteiramente a recapitulação da theoria de Stanley Hall. Em logar da lei de recapitulação, como fundamento da analogia do desenvolvimento ontogenico e phylogenic, Thorndike admite os dois principios da variação e da selecção como causas da permanencia de qualidades da especie nos individuos pertencentes á mesma.

"Segundo estes principios — esclarece Koffka — surgem na evolução da especie propriedades que se conservam ou se perdem de novo, e quando as de uma

especie se conservam na ontogenese desta especie o momento de apparecimento de taes propriedades é determinado pelos dois principios de variação e de selecção. Assim apparece o acto de mamar na ontogenese, desde cêdo, e na phylogenese, muito tarde; e inversamente, o impulso sexual apparece cêdo na evolução da especie e tarde na evolução do individuo”(59).

Para a theoria da coincidencia os processos de desenvolvimento da especie e do individuo teem uma estreita correlação. Propriedades universaes deveriam representar um papel importante não só na ontogenese como na phylogenese. Empregando a natureza formas homogeneas para a evolução do individuo e da especie, seria perfeitamente admissivel que todos os periodos iniciaes tivessem semelhanças profundas.

O individuo desenvolver-se-ia partindo das formas mais primitivas e na successão desse desenvolvimento teria em face do meio reacções typicas correspondentes em toda a sua amplitude ás phases de evolução em que se acha.

No labyrintho das theorias, Koffka afinal decide-se pela ultima, visto como repousa esta sobre maior numero de factos enquanto as primeiras são méras hypotheses.

(59) K. Koffka — Op. cit.

As conclusões de Levy-Bruhl vieram tornar mais vivas as linhas desse parallelismo genetico. As formas de pensamento e as reacções em geral do primitivo e da criança cada vez mais se aproximam.

* * *

Certos aspectos da concepção do tempo na criança tem uma curiosa analogia com a do tempo no homem primitivo. Mesmo sem chegar ao excesso de um parallelismo perfeito entre a ontogenese e a phylogenese, não podemos deixar de admittir pontos de contacto entre a mentalidade da criança e a do primitivo.

Em ensaio publicado na revista *Scientia*, sob o titulo "La computation du temps chez les peuples primitifs et l'origine du calendrier" — M. P. Nilsson estuda a avaliação das relações temporaes no alvorecer da mentalidade. Aquelles pontos de contacto que alludimos atrás são evidentes.

Exactamente como na criança na primeira infancia, o primitivo atravessa uma phase de verdadeira confusão no interpretar o tempo. Ha um momento na organização da memoria em que o passado e o futuro tem a mesma realidade que o presente. A conducta do primitivo em relação aos mortos — estudada por Levy-Bruhl, é uma prova dessa confusão (60).

(60) Levy-Bruhl — Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures — 1922 — Paris.

O morto parece-lhe um individuo que ainda existe. Durante muito tempo a mentalidade do primitivo concebe-o como presente, confunde-o com o presente.

Essa realidade attribuida pelo homem primario e pela criança ao passado e ao futuro deriva da confusão inicial. Mais tarde, noutro estadio de desenvolvimento, só o presente é que será a realidade integral;

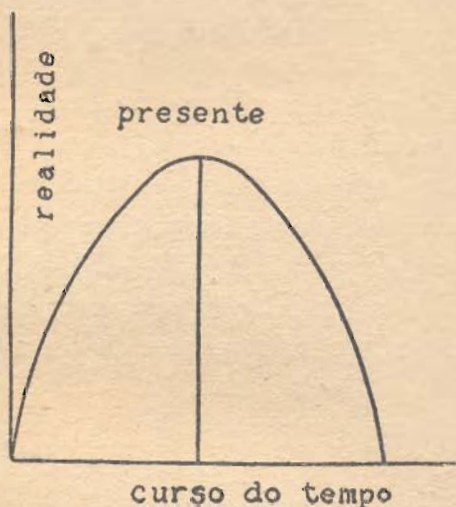


Fig. 34

o futuro proximo e o passado igualmente proximo serão apenas semi-realidades; e o futuro assim como o passado remotos perderão a existencia como realidade.

A fig. 34, imaginada por Pierre Janet, dá-nos claramente a idéa dessa diminuição de realidade a partir

do presente para as direcções oppostas do tempo. A linha da ordenada representa os graus de realidade e a da abcissa o curso do tempo. O presente fica no apice, correspondendo ao maximo de realidade. Na criança e no primitivo, presente, passado e futuro tem a mesma quota de realidade. Em lugar de uma curva encontrando a linha da abcissa teriamos uma recta — realidade unica.

“Seguramente certos acontecimentos tem feito uma impressão sobre a memoria do primitivo, mas só apparecem como silhuetas de um theatro de sombras; falta a perspectiva do tempo e tudo é mergulhado nas brumas da incerteza. Foi a chronologia que primeiro creou a perspectiva do tempo e permittiu dispôr os factos em sua ordem exacta” (61).

A criança começa a representar o tempo pelas variações regulares da luz, trazida pela sequencia chronologica dos dias. “E’ a noite que produz a mais forte impressão na criança, entre outros motivos porque á noite ella deve interromper seus brinquedos para ir deitar-se” (62).

A determinação de tempo nos selvagens é feita pelas occupaões óra domesticas, óra agricolas, óra pastorís. Não ha unidade precisa de tempo. As in-

(61) M. P. Nilsson — La computation du temps chez les peuples primitifs et l’origine du calendrier — Scientia — 1926.

(62) Rasmussen — Op. cit.

dicações do tempo variam segundo as actividades habituaes da communitate. Aliás ainda encontramos remanescente dessa determinação entre as populações do interior. As epochas do plantio, da colheita, da moagem da canna de assucar, ao lado das festas do anno são pontos de referencia para a determinação do tempo na zona rural. Os momentos de accender o fogo, de apagá-lo, de dormir, de comer são para Nils-son indicações inevitaveis entre os primitivos. Na criança os acontecimentos domesticos dão igualmente elementos de representação do tempo. Uma criança observada por Wettstein á pergunta: “quando você se deita para dormir? — respondeu: “quando papae entra”. Uma outra respondeu á pergunta: “quando você entra na escola?” — da seguinte maneira: “Mamãe me acompanha, então é a hora”.

Contar os dias pelos sóes, pelas divisões naturaes — aurora e crepusculo — ou pelos somnos são formas de avaliação communs entre os povos primitivos. Os negros chegam mesmo a indicar a posição no ceu que o sol tem occupado ou occupará por occasião de um certo acontecimento.

Paul Giran refere-se ao facto das divisões do tempo terem sua personalidade propria entre os primitivos. O calendario anamita aconselha o que cada um deve fazer segundo os mezes ou os dias (63). É

(63) Paul Giran — Les origines de la pensée — 1923 — Paris.

frequente na criança a contagem do tempo pelas noites ou pelos somnos. Vimos como a criança observada por Rasmussen se referia ao despertar e aos somnos para calcular um certo dia que desejava mencionar. A nossa observação diária permite assegurar a frequência da medida do tempo por meio das vezes que é preciso dormir ou despertar.

O dia de 24 horas foi uma aquisição tardia na evolução humana. Nilsson prova este facto com a ausencia de uma expressão propria para designação dessa unidade de tempo, nas linguas em geral: uma mesma palavra significa as 12 horas de claridade e as 24 horas da rotação. A criança difficilmente apprehende a noção de dia de 24 horas.

Essa analogia de representação e de medida do tempo entre o primitivo e a criança de certo não será um facto sem significação.

CAPITULO 13

A INTERPRETAÇÃO E A ILLUSÃO INFANTIL DO TEMPO

A interpretação mecânica do tempo e dos phenomenos em geral. — Os typos de causalidade observados por Jean Piaget. — O interesse theorico da criança e do adolescente. — A illusão infantil do tempo. — A avaliação subjectiva da duração. — O tempo é sempre longo na infancia. — O phenomeno de ampliação e a espectraliva do futuro. — O desejo de ser grande — Complexo de inferioridade. — O tempo da infancia apreciado pelo adulto. — A amnesia dos tres primeiros annos. — Indifferenciação e confusão do pensamento infantil. — Um aspecto da psychologia infantil que não foi interpretado. — A ampliação como tendencia dominante da mentalidade da criança. — As representações, os julgamentos e as reacções da conducta em geral. — O principio de prazer em antithese ao principio de realidade.

Uma das particularidades mais interessantes da interpretação do tempo na criança é, sem duvida, a causalidade mecanica. Em certo momento do desenvolvimento logico da criança o phenomeno da duração acha-se associado ao movimento dos ponteiros do relógio. O tempo deixará de correr quando parar o relógio. Aliás essa interpretação mecanica dos phenomenos estende-se ao universo inteiro, dando á criança uma concepção de que todas as cousas são effeitos de *motores*. A pequena M. S. a proposito do vento que carregava os papeis, apontou para as folhas de um coqueiro e disse: “as folhas estão fazendo vento”.

Jean Piaget em seus livros “La Causalité Physique chez l’Enfant” e “La Répresentation du Monde chez l’Enfant” desenvolve exhaustivamente o assumpto. Entre os differentes typos de relação causal — ao todo 17 — refere-se á causalidade mecanica, isto é, “a explicação pelo contacto e pela transferencia do movimento” (64).

(64) Jean Piaget — La causalité physique chez l’enfant — 1927
— Paris.

De maneira geral, explica Piaget a causalidade infantil como uma “indiferenciação entre a experiência interna e a experiência externa: o mundo se explica em função do eu” (65).

Spranger attribue á criança um interesse theorico que lhe permite acesso ao “labyrintho da realidade” — mas um interesse theorico contrario ás classicas regras do conhecimento (66). Differente da attitude theorica da criança, é a do adolescente. Essa differença de attitudes nos dois momentos da evolução do individuo decorre da propria maneira de a criança “no periodo central da infancia” fazer suas perguntas ao adulto. Como que a criança admite um saber completo sobre as causas. Dahi satisfazer-se ella com as respostas que lhe dão os demais: accêita, perfeitamente conformada, a primeira solução acerca do que a interessa. Ainda mais “o saber da criança é limitado tambem objectivamente; é orientado quasi exclusivamente para o chamado mundo exterior”.

A curiosidade do adolescente contrasta com a da criança: as suas possibilidades de critica não lhe permitem aquella attitude de conformidade da criança — o que faz suppor uma certa autonomia em face dos problemas *theoricos*; e por fim em logar da limitação

(65) Jean Piaget — Op. cit.

(66) Ed. Spranger — Psicologia de la Edad Juvenil — Trad. — 1922 — Madrid.

ao que é sensível, a curiosidade do adolescente estende-se ao psychico e ao espirital.

Os primitivos e até mesmo povos que atingiram a um estadio de desenvolvimento notavel, como os gregos, associavam o phenomeno da duração ao movimento dos astros. Platão chegou a condicionar o tempo ao movimento do sol — interpretação que se enquadra nos typos de causalidade de Jean Piaget.

* * *

Particularidade que reputamos digna de referencia é a illusão infantil do tempo. Não tem passado despercebido aos psychologos o phenomeno da falsa apreciação temporal.

Titchener menciona numa synthese clara os nossos grosseiros enganos de apreciação da rapidez com que o tempo corre. “Um periodo rico em experiencias parece curto quando é vivido, longo quando é recordado; enquanto elle se escôa, não temos tempo de dar attenção a seu valor temporal; depois de decorrido, julgamos que foi longo segundo o numero de experiencias nelle contido” (67). Igualmente o tempo vazio parece longo; recordado depois, parece curto.

Ainda para Guyau e James a avaliação da duração do tempo depende do numero de acções realizadas.

(67) Titchener — Manual de Psychologia — Paris — 1922.

Pierre Janet, porem, oppõe-se a essa explicação". "Os factos contradizem isto: a duração do tempo depende não do numero de acções, mas do numero de sentimentos que temos — sentimentos de esforço, de fadiga, de termino, de alegria, de tristeza. E' o numero de sentimentos que faz variar o tempo" (68).

Na criança o tempo é sempre longo. Os dias se escôam lentamente e os annos parecem seculos. Dois motivos dão á criança essa falsa avaliação do tempo. Em primeiro logar mencionamos o phenomeno de *ampliação* que na criança faz representar o mundo em proporções que ultrapassam a objectividade sensivel. As dimensões, o espaço, as distancias são para ella de um valor sem limites. Tudo apparece aos olhos da criança em ponto grande — como atravez de vidros de alcance. Falta-lhe capacidade de julgamento exacto ou mesmo aproximado das cousas.

A avaliação do tempo acha-se igualmente sujeita a essa ampliação. O dia de hontem está perdido para a criança num passado nebuloso e o dia de amanhã parece-lhe tão distante como o fim de um anno. O tempo é para ella um continuo sem dimensão, á falta de pontos de referencia. "Para a criança — diz Spranger — a vida é em geral uma successão de momentos independentes. Correndo de gozo em gozo e

(68) Pierre Janet — Op. cit.

passando de um interesse a outro, não tem consciencia de que age em um todo. O tempo parece illimitado. Nenhuma epoca da vida se apresenta ás vivencias subjectivas tão larga como os primeiros doze ou treze annos" (69). E' um constrangimento ouvir uma criança que só passará *amanhã* ou terá tal cousa *amanhã*. Parece-lhe o *amanhã* um tempo inaccessible.

Ainda um outro motivo faz dilatar o tempo na infancia; é a expectativa ansiosa de um tempo que lhe parece o melhor dos tempos — o tempo em que será grande. Ficar grande é a maior aspiração da criança. Poder libertar-se da sujeição em que vive, ter os movimentos livres, agir sem as innumerables restricções que lhe são impostas pelos paes e pelos mestres, — eis toda a sua ansia. Em certos casos um complexo de inferioridade pode até constituir-se na criança com esses elementos.

Os seus sonhos são em geral a satisfação desse desejo immenso de ser grande. A psychanalyse já registrou como de interesse capital esse momento da vida da criança. Certa menina — conta um psychanalista — tinha ido á casa da tia. Ficara para voltar no dia seguinte. Deram-lhe para dormir um leito de adulto. Deitada, notara que os pés ficavam muito aquem da borda do leito. Adormecera, então, com

(69) Psicologia de la Edad Juvenil — Trad. — 1929 — Madrid.

um sentimento de inferioridade. Em sonho vira-se grande, tão grande que os pés tinham ultrapassado o leito. Era um sonho de compensação.

Para Adler, do sentimento de inferioridade partem todos os impulsos posteriores da criança — é a base de toda a affirmação do individuo. Nesse ponto de partida da vida humana é que se tem um dos motivos de dissidencia de Adler em relação ao grupo central da psychanalyse — motivo que consideramos mais apparente do que real.

Spranger na sua “Psicologia de la Edad Juvenil” resume claramente a importancia do *complexo* de inferioridade na vida futura de todo individuo.

“A tendencia para permanecer-se acima e não abaixo dessa primitiva vontade de auto-affirmação ou vontade de poder é o impulso fundamental da vida e por conseguinte a força estimuladora na formação do plano de vida. Se este impulso chega á meta por um caminho recto obtem-se uma sã estrutura da personalidade; se não chega porque é reprimido, permanece actuando no inconsciente, alcançando a superioridade mediante ficções. Essas ficções nascidas da repressão dos impulsos e sua descida ao inconsciente, formam logo as linhas directrizes da conducta activa (70).”

(70) Ed. Spranger — Psicología de la Edad Juvenil — Trad. — 1929 — Madrid.

Se de um lado o sentimento de inferioridade pode, quando exaltado, produzir seres inadaptados, tímidos, fracassados e medrosos, por outro lado estimula grandemente a formação individual e a imposição de um caminho na propria vida. Sob a influencia do sentimento de insufficiencia desenvolve-se na criança, desde cêdo, um afan de dominio — especie de compensação — que lhe permite uma ascendencia sobre o ambiente. A educação efficaz, para Adler, consiste em agir sob os impulsos da criança afim de que elle se liberte de sua inferioridade, graças a uma superação e dominio sobre a vida. Tal attitude educacional é ajudada pela propria criança pois sob “a oppressão da sua propria pequenez, debilidade e sentimento de inferioridade procura a alma com violentos esforços sobrepôr-se a tal sentimento e supprimí-lo (71).”

Apreciado do ponto de vista adulto o tempo dos primeiros annos da vida cobre-se de um espêsso veu. É a amnesia infantil — phenomeno ainda hoje mal explicado.

Raras são as lembranças que recordamos da nossa primeira infancia. Para Claparède só podemos evocar o que temos associado a outras cousas, o que podemos integrar numa mesma cadeia de lembranças.” Mas para a criança os factos se apresentam differen-

(71) A. Adler — Op. cit

temente; ella não percebe entre os diversos acontecimentos que se succedem sob seus olhos connexões que os ligam um a outro e não ha nenhum interesse para que taes ligações se estabeleçam; ella vive *au jour le jour*, sem necessidade de se inquietar com o dia seguinte, nem de pensar na vespera (72).” As lembranças ficando isoladas, sem apoio em sua memoria em via de organização, e ainda sem oportunidade de recordação frequente, tendem então a desaparecer.

Para Freud a amnesia infantil não repousa sobre um esquecimento de factos, mas sobre um recalque de que elles são objecto já na idade adulta. Isto porque a vida psychica da criança em certo momento de sua evolução é completamente impregnada de impressões libidinosas; graças á educação essas impressões são abafadas, produzindo necessariamente uma amnesia, de extensão mais ou menos ampla, de todos aquelles factos relacionados com a sexualidade da primeira infancia. E' sobretudo o *complexo* de Oedipo — de tão grave repercussão no psychismo da criança — que tem de ser esquecido.

* * *

Essa tendencia geral para a *ampliação* é na criança de uma evidencia que não exige comprovação. Não

(72) Ed. Claparède — Op. cit.

nas admittimos a comparação de idades muito diferentes, entre pae e filho.

A fig. 10 torna evidentes os resultados.

Começando com 52 e 56% aos 3 annos, attingiram as curvas a 80 e 92% aos 5 annos, para augmentarem até 10 annos (100%). É para salientar que as crian-

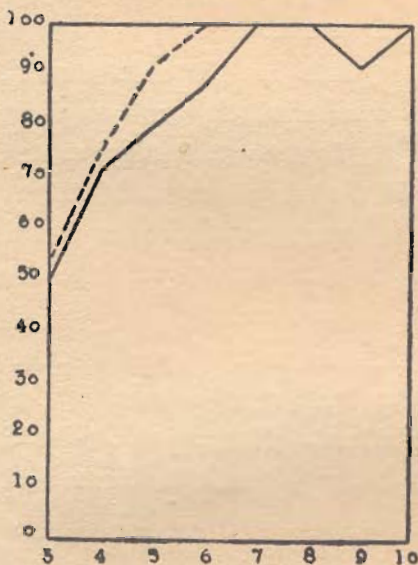


Fig. 10

ças do sexo feminino desde os 6 annos attingiram a percentagem maxima e nella permaneceram até 10 annos — facto que nos levaria facilmente a reforçar a

interpretação psychanalytica da preferencia das filhas pelos paes — considerados estes como modelos ideaes.

* * *

9.^a QUESTÃO — Se você andar uma hora inteira a pé, onde chegará?

10.^a QUESTÃO — Quanto tempo você gastou para chegar á escola?

A 9.^a pergunta faz parte do inquerito de Robert Zande. Os resultados da sua pesquisa são fracos. Em 40 crianças do sexo masculino, entre 6 e 10 annos, apenas 27 deram respostas satisfatorias; em 40 do sexo feminino nas mesmas idades identico indice foi encontrado. É para notar que entre 6 e 10 annos a percentagem é quasi nulla.

Não visámos com a 9.^a questão uma resposta precisa, mas uma referencia á unidade de extensão por simples estimativa. Mas como aconteceu com os resultados obtidos por Zande, nenhuma das crianças que inquerimos deu uma resposta em termos de distancia. Indicavam sempre logares.

Nas primeiras idades, em regra, as crianças confessavam não saber; só uma pequena minoria determinava um certo logar: a propria casa. Nas ultimas idades referiam-se geralmente a bairros, ruas bem determinadas.

A fig. 11 demonstra claramente as fracas percentagens obtidas com esta questão, até 8 annos. Dahi por diante é que as taxas vão augmentando, até 10 annos (44% para os dois sexos). A 10.^a questão é variante de uma das questões de Zande. Aqui transcrevemos o que diz este pesquisador acerca dessas questões que

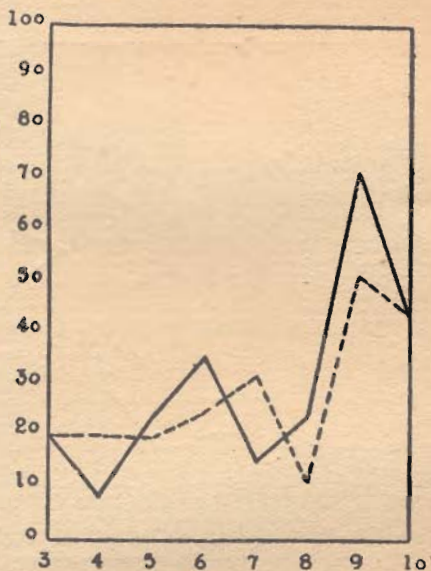


Fig. 11

envolvem uma relação de tempo e espaço: é evidente que as noções de tempo e espaço não se formam senão tardiamente nas crianças; e a noção de espaço é a mais difficil de adquirir (30). Não se preocupa a criança

(30) Veremos mais adiante que não ha cabimento para essa conclusão de Robert Zande.

em estabelecer uma divisão do espaço por unidade de tempo. Os psychologos da criança em geral affirmam que a noção de espaço é, contrariamente, adquirida primeiro do que a de tempo.

Os nossos resultados são entretanto mais satisfatorios do que os de Zande (fig. 12).

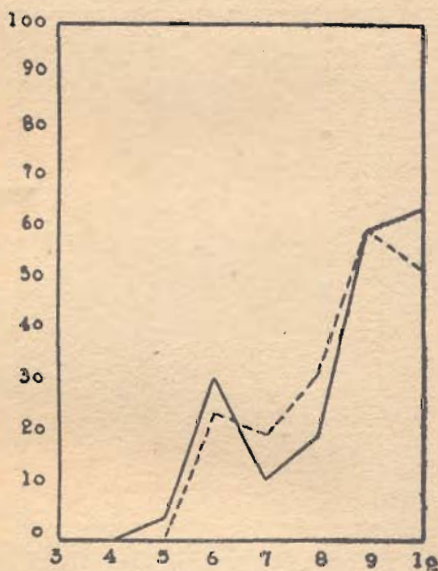


Fig. 12

Sendo nullas as percentagens das primeiras idades, só depois de 5 annos é que começam a augmentar até attingirem a 64 e 52% aos 10 annos.

E' curioso observar que algumas crianças de 3, 4 e 5 annos respondiam de maneira vaga: "*pouco tempo*",

“*muito tempo*”, “*cêdo*”, “*logo*”, etc.; as de idades superiores precisavam melhor: “*15 minutos*”, “*meia hora*”, etc.

Reunimos na fig. 13 os resultados encontrados com as questões 9 e 10.

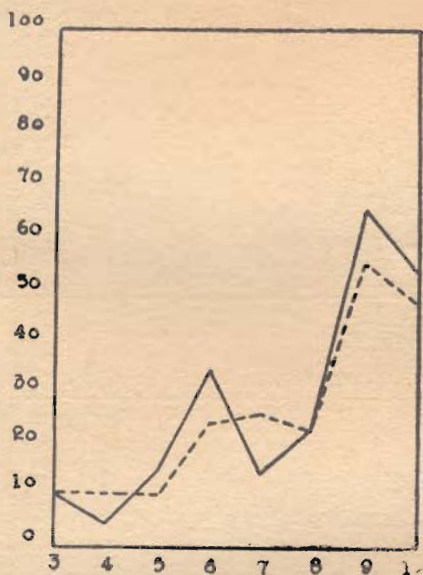


Fig. 13

As curvas continuam ainda assim com uma fisionomia semelhante á das que representam os resultados de cada questão, parcialmente.

CAPITULO 7

QUANDO É POSSIVEL A DETERMINAÇÃO DO TEMPO SOCIAL

O conhecimento do tempo social depende para Zande do estagio escolar. — O nosso ponto de vista. — A determinação do dia da semana, do mez e do anno. — As estações. — Os termos que indicam as estações são para Simon vazios de sentido até 8 annos. — Determinação do dia do mez. — A aquisição parallela da indicação do dia, do mez e do anno.

11.^a QUESTÃO — Que dia é hoje da semana?

12.^a QUESTÃO — Em que mez estamos?

13.^a QUESTÃO — Em que anno estamos?

14.^a QUESTÃO — Em que estação estamos: verão ou inverno?

15.^a QUESTÃO — Quanto é hoje do mez?

Quatro destas questões foram adoptadas por Robert Zande. Apenas a 11.^a foi excluida. Os resultados obtidos por este psychologo revelam maior exito nas crianças que cursam classes mais adiantadas — o que quer dizer que o estagio escolar contribue fortemente para a aquisição dessas noções. Admittimos até certo ponto essa influencia escolar. A possibilidade de aprendizado dos nomes dos dias e dos mezes e a contagem até 31, de certo não se acha condicionada á frequencia escolar. São aquisições que a criança faz espontaneamente antes mesmo de frequentar a escola. Onde, porem, distinguimos influencia da escolaridade é justamente na indicação do dia em relação á semana e ao mez e ainda a indicação do mez e do anno. É a distribuição dos trabalhos escolares pelos dias e

horas, a referencia constante das datas, os feriados, etc. — toda a successão das tarefas que leva a criança a fixar exactamente os dias.

Vejam os resultados obtidos.

A determinação do dia da semana, segundo as curvas da fig. 14, é feita com mais frequencia a partir

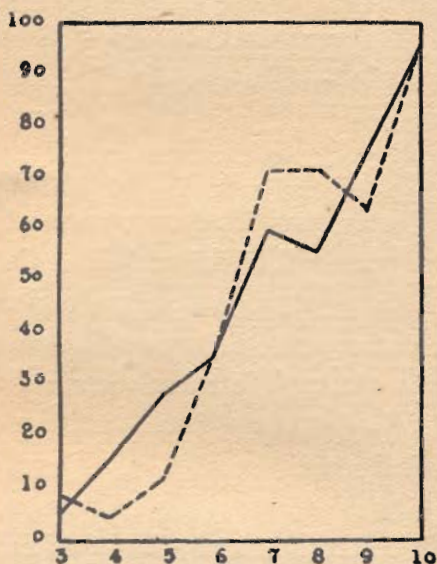


Fig. 14

dos 7 annos, idade da entrada na escola primaria (60 e 72%). Rara é a criança que aos 10 annos é incapaz de dizer o dia da semana. As taxas apuradas nesta idade foram 96%.

Quanto á determinação do mez (12.^a questão), podemos comparar os nossos resultados com os obtidos por Zande. Entre os meninos de 6 a 10 annos o exito das respostas foi quasi completo; apenas dois entre 6 e 7 annos deixaram de responder (31). Entre as meninas as percentagens attingiram ao maximo aos 9 e 10 annos; aos 7 annos foi nulla e aos 8 annos apenas 4 deram respostas erradas.

O nome do mez é para Zande uma aquisição definitiva no terceiro anno de escolaridade. Os nossos resultados foram mais favoraveis, sobretudo se attendermos que as nossas percentagens representam indices de frequencia obtidos sobre grande numero de crianças. Binet fixa o reconhecimento dos mezes aos 9 annos.

A fig. 15 traduz os resultados da 12.^a questão.

Vemos que até 6 annos as percentagens são fracas. A partir desta idade ellas augmentam rapidamente: ha um salto de mais de 40% entre 6 e 7 annos. Depois de 7 annos, continuam a subir as taxas mais devagar.

A determinação do anno (13.^a questão) teve na pesquisa de Zande fracas percentagens aos 7 annos, para o sexo masculino e aos 7 e 8 annos, para o femi-

(31) E' preciso notar que Robert Zande observou apenas 10 crianças de cada idade.

nino. Só aos 10 annos é que as percentagens foram maximas para os dois sexos.

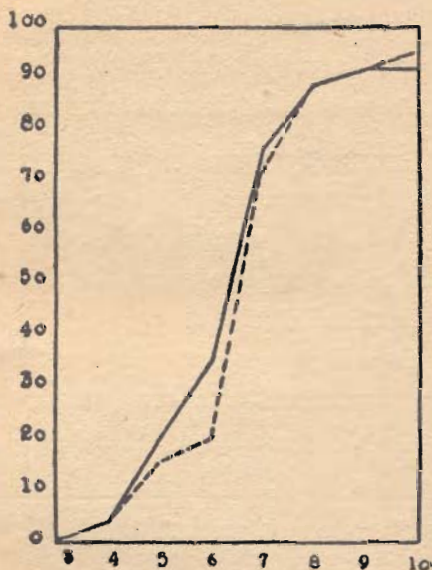


Fig. 15

A fig. 16 representa os nossos resultados: inteiramente nulos até 4 annos e crescentes dahi por diante. Vemos entre 6 e 8 annos um augmento digno de nota — mais de 70%. As percentagens maximas são obtidas aos 10 annos (92 e 100%).

O conhecimento das estações constituem um teste de intelligencia empregado por Simon. Para este psychologo só aos 8 annos ou talvez 9 é que as crianças

possuem exactamente o conhecimento do nome das estações. Antes de 8 annos "estes termos parecem mais ou menos vazios de sentido".

Para Robert Zande só depois de 8 annos para o sexo masculino e 9 para o feminino é que as crianças são capazes de reconhecer as estações. Afim de evitar



Fig. 16

que as crianças fizessem um esforço de memória simplesmente verbal, sem nada adiantar acerca da noção, preferimos dizer, como alternativas, as duas estações dos tropicos. Os resultados colhidos foram notoriamente contradictorios.

A fig. 17 mostra como as percentagens obtidas impossibilitam qualquer juízo acerca do conhecimento das estações. Ou talvez as palavras *verão* e *inverno* sejam para a grande maioria de crianças até 10 annos expressões vazias de sentido, como accentuara o

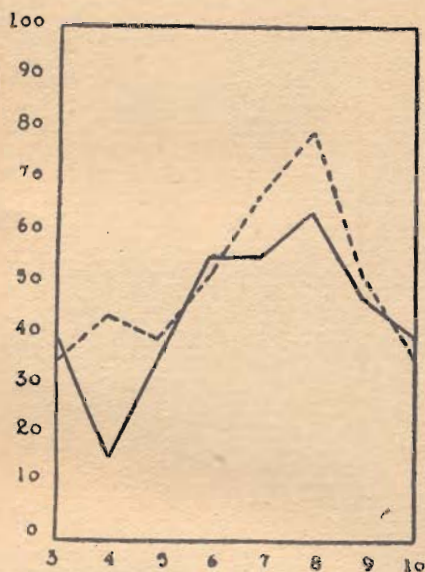


Fig. 17

dr. Simon, e nesta hypothese deixam-se ellas suggestionar pelo seu enunciado.

A determinação do dia do mez, de baixa frequência (fig. 18) nas idades inferiores, até 6 annos, é já

bem apreciável aos 7 anos (68 e 76%) (32). Em nenhuma idade, entretanto, ha percentagem de 100% — o que é estranhavel, pois diariamente assignalam os escolares nos seus cadernos a data de cada dia.

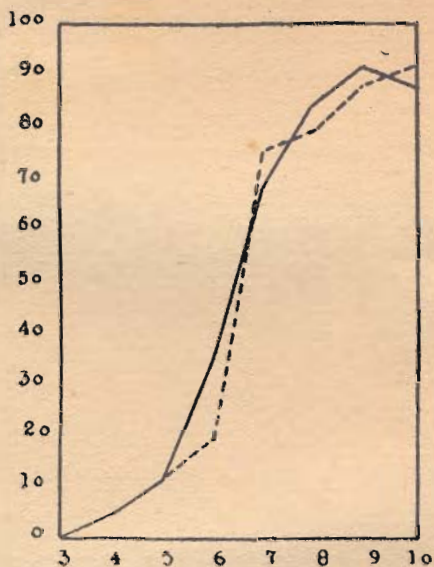


Fig. 18

Comparando-se as figs. 14, 15, 16, e 18, resalta a semelhança de direcção das curvas. Ha nellas uma physionomia commum. Baixas percentagens nas primeiras idades, grande elevação entre 6 e 7 annos e por

(32) Binet fixa a questão da data aos 8 annos.

fim pequeno accrescimo para cada anno. É que muito contribue para a determinação do tempo a influencia da escola e dahi o grande impulso das curvas exactamente no periodo escolar.

Reunidos os resultados das questões de 11 a 15, mantem as curvas a mesma orientação (fig. 19). Por ellas poderemos melhor fixar as phases da determina-

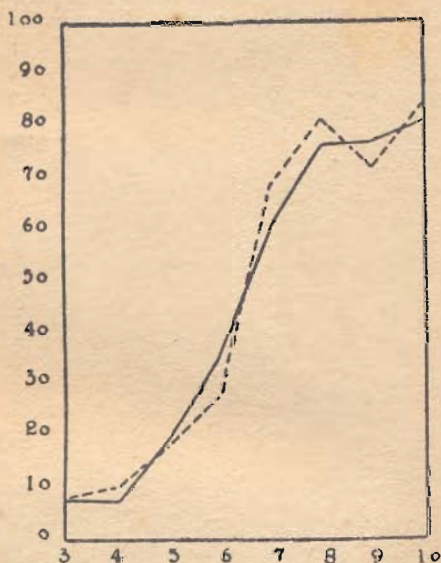


Fig. 19

ção exacta do tempo, ficando igualmente provado que a indicação do dia, do mez e do anno é feita parallelamente.

outro mundo de ficções que o mundo em que se desenrolam as historias-de-trancoso. É que nellas encontra a criança aquelles mesmos mythos — residuos do que ha de mais primitivo na tradição popular — que são as formas mais constantes de suas construcções mentaes.

Aquella compensação que a criança busca nos brinquedos ou nos sonhos encontra-a igualmente nas historias-de-trancoso. Para Karl Abraham “o sonho e o mytho são submettidos ás mesmas leis de condensação, de deslocamento, de disfarce e de elaboração secundaria (84). Num e noutro ha a mesma satisfação de desejos elementares — satisfação que é igualmente possivel nos contos populares.

“Não é sem razão — escreve Charles Baudouin — que os personagens desses contos, tão do agrado dos humildes, são reis e princezas, e que as aventuras de amor se encontram permanentemente nelles; e que enfim o pae terrivel ou a mãe má são tratadas nelles com tão pouca amenidade” (85).

Os mesmos symbolos são notados nos sonhos e nos contos: as flores, os passaros, os peixes e as serpentes conservam a sua significação. Os motivos centraes das historias-de-trancoso e os dos mythos são para Riklen identicos, apparecendo entretanto nos pri-

(84) Apud Baudouin — *Psychanalyse de l'Art.* — 1929 — Paris.

(85) Ch. Baudouin — *Op. cit.*

meiros sob a forma magica. Os bruxedos, os sortilegios, os encantamentos, as varinhas de condão são expressões mythicas associadas aos mesmos complexos primitivos. Enquanto, porem, o mytho permanece como a satisfação dos instinctos elementares, o conto adquire uma sentimentalidade e um fundo moral que segundo Riklen e Otto Rank constituem a distincção entre um e outro.

A verdade que paira acima das theorias é que ha um lastro primitivo nas differentes manifestações da conducta humana, quer essa conducta seja social, moral ou simplesmente artistica. Que existe na tradição oral das massas expressões muito abaixo do nivel de cultura geral e em contradicção mesmo com esse nivel, é um facto que se evidencia com uma analyse superficial. As historias-de-trancoso e as lendas populares não fogem á regra universal. Doutra maneira não se explicaria a preferencia das classes incultas e das crianças por essa forma de cultura primitiva. Ha uma affinidade verdadeiramente logica entre a mentalidade elementar e os seus meios habituaes de expressão.

As historias representam para a criança o mesmo que sua vida. Nenhuma solução de continuidade existe: ouvir historias e brincar produzem a mesma satisfação daquellas necessidades fundamentaes do individuo — o desejo de superar a propria inferioridade e o mesmo afan de dominio.

Conservam as historias-de-trancoso modalidades primitivas de representação do tempo em tudo semelhantes ás da criança. Dahi não despertarem ellas nenhuma reacção de protesto ou simples estranheza quando ouvidas.

Alem de algumas concepções já enumeradas a proposito do brinquedo, como simultaneidade, condensação, estabilidade e variabilidade, as historias offerecem variantes que merecem referencia.

1 — *Dilatação* — Os episodios nas historias-de-trancoso como que vencem o tempo: desenrolam-se interminavelmente — especie de novelo que não tem começo nem fim. As viagens duram seculos — “os peregrinos andam, andam, andam”; assim como as guerras em que se empenham os principes jamais teem fim.

2 — *Subordinação do tempo aos factos* — Aspecto digno de nota nos contos populares é a ordem absurda do encadeamento dos factos. Certos objectivos hão de ser conseguidos a todo custo, embora intercorrentemente surjam obstaculos tremendos. É o caso em que o tempo tem de parar em determinado sentido afim de ser possivel o reatamento do fio, mais adiante. Nas historias em que ha destino traçado quanto ao amor, notamos essa subordinação do tempo aos factos. Igual phenomeno se dá nos *encantamentos*: principes que *viram* passaros ou palacios que se

transformam em pedras — tudo volta á condição anterior, comtanto que os destinos se cumpram.

3 — *Previsão do futuro* — Outro aspecto interessante das historias é a facilidade com que o futuro é desvendado. Fadas e bruxas vêem claro os acontecimentos do porvir. Ellas teem um dominio extraordinario sobre o tempo futuro. Chegam quasi a dirigi-lo, traçando bons e maus destinos.

Todas essas concepções do tempo nas historias-de-trancoso são perfeitamente concordantes com a mentalidade infantil — encontram-se na mesma zona de indifferenciação primitiva.

CAPITULO 15

O TEMPO E O MUNDO HISTORICO

A representação do tempo na criança e o ensino da historia. — O ensaio de Moine. — Os typos de professor de historia: os que permanecem na rotina, os que ensinam historias e os que adoptam a attitudo funcional. — As lacunas observadas por Moine. — O mecanismo psychologico da representação do mundo historico. — Advertencia aos mestres.

O proposito do ensaio de Robert Zande é evidentemente dar ao ensino, sobretudo da historia, uma contribuição psychologica que ainda se achava por explorar. De accordo com o desenvolvimento da noção de tempo, suggere umas tantas normas methodologicas que melhor se ajustam á mentalidade da criança.

No mesmo sentido de Zande, mas por uma investigação mais completa, V. Moine chega a conclusões de admiravel lucidez (86). O estudo "*A representação do mundo historico na criança de 9 a 12 annos*", deste autor, vem trazer do assumpto, não só no ponto de vista psychologico como no pedagogico, elementos preciosos.

Levou-o a realizar tal trabalho "o triste resultado obtido no ensino da historia". Classifica Moine os professores de historia em tres grupos. Á frente de todos, menciona os que se deixam levar pela rotina, os que dão aos alumnos uma "materia inerte" feita simplesmente de palavras, ou permittem uma "certa

(86) V. Moine — La representacion del mundo historico en el niño de 9 a 12 años — Enciclopedia de Educacion — Nos. 1 e 2 — Julho a Dezembro de 1933 — Montevideo.

phantasia na repetição do texto”, para o que tem a seguinte desculpa: “para que raciocinar com meninos sobre acontecimentos que elles não comprehendem?”

Outros professores, attentos “ao gosto pelo detalhe e á mobilidade da criança” procuram ensinar *historias* e não Historia a seus alumnos. “Poetizam os acontecimentos, cercam-n’os de lendas, deformam-n’os transformam-n’os, mas deixam vivas impressões no coração dos alumnos e assim provocam o gosto pela historia.”

O ultimo grupo de professores são os innovadores que recommendam a historia, digamos assim, vivida. A historia será então assimilada pelo estudo do folklore regional, pela consulta dos archivios, pela contemplação dos monumentos, pelas testemunhas tangiveis, pela representação, pelas imagens, pelo desenho. É a attitude funcional preconizada pela escola activa, mas que Moine tambem critica e oppõe considerações justas.

“Todas essas tendencias pedagogicas apresentam lacunas em um grau mais ou menos variavel: ignoram a psychologia da criança ou se apoiam parcialmente nella. O methodo tradicional repousa numa comprovação negativa — a desorientação e a incompreensão da criança em face da historia. Os novos methods tem tomado certos caracteres da logica e do pensamento infantis; mas elles descobriram apenas o acesso do

labyrinth. Dahi, a necessidade, se se quer ver mais claramente, de resolver determinados problemas: como a criança representa o passado? — quaes são as funcções que se despertam durante a lição de historia? — que actividades concorrem no adulto á representação do mundo historico, actividades que dormitam na criança? — qual o processo do desenvolvimento dessas actividades (87)?

Moine procura determinar o mecanismo psychologico que contribue na criança para a representação do mundo historico, estudando os factores desse mecanismo: a noção de causalidade e de finalidade, a noção de tempo, a ordem chronologica, a imaginação reconstructiva, o sentido de discernimento, a abstracção, a noção de espaço e o conceito de dynamismo.

As investigações procedidas por Moine attestam a incompreensão que reina entre a palavra do mestre e o pensamento egocentrico da criança, difficilmente dirigivel e socializavel. Por outro lado tornam mais accessiveis os caminhos da logica infantil nas suas formas de representação do mundo historico.

* * *

(87) V. Moine — Op. cit

O nosso trabalho, sem ter a amplitude e o sentido do de Moine, é uma advertencia aos mestres no que diz respeito ás lições relacionadas com a noção de tempo. Vaga e confusa a principio, muito lentamente a noção de tempo vae adquirindo contornos definidos e clara representação, atravez do desenvolvimento logico da criança.

Recife, 26 de Setembro de 1934.

BIBLIOGRAPHIA

- ADLER (A.) — Conocimiento del hombre — trad. — 1931 — Madrid. Le tempérament nerveux — trad. — 1926 — Paris. La Psicología individual y la escuela — trad. 1930 — Madrid.
- BAUDOIN (Ch.) — Psychanalyse de l'art — 1929 — Paris.
- BALDWIN (J. M.) — El desenvolvimiento mental en el niño y en la raza — trad. — Barcelona.
- BERGSON (H.) — Essai sur les données immédiates de la conscience — 1926 — Paris.
Matière et mémoire — 1926 — Paris.
Durée et simultanéité — Paris.
- BINET ET SIMON — La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants — 1917 — Paris.
- BLONDEL (Ch.) — La mentalité primitive — 1926 — Paris.
- BOREL (Emile) — L'espace et le temps — Paris.
- CLAPARÈDE (Ed.) — Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale — 1926 — Genève.
- COMPAYRÉ (G.) — La evolución intelectual y moral del niño — trad. — 1920 — Madrid.

- CAUSÍ (Teodoro) — Bosquejo de una teoría biológica del juego infantil — 1924 — Madrid.
- DECROLY ET DEGAND — Observations relatives au développement de la notion du temps chez une petite fille, de la naissance à 5½ ans — Archives de Psychologie — Junho de 1913 — Genève.
- DESCOEUDRES (A.) — Le développement de l'enfant de deux à sept ans — Paris.
- DELACROIX (H.) — Le langage et la pensée — 1924 — Paris.
- DWELSHAUVERS (G.) — Traité de Psychologie — 1928 — Paris.
- DUMAS (G.) — Traité de Psychologie — 1923 — Paris.
- DUPRÉ (Ernest) — Pathologie de l'imagination et de l'émotivité — 1925 — Paris.
- EDDINGTON (A. S.) — Espace, temps et gravitation — trad. — 1921 — Paris.
- FREUD (Sig.) — Essais de psychanalyse — trad. — 1927 — Paris.
Totem et Tabou — trad. — 1925 — Paris.
- GIORGI (G.) — L'evoluzione della nozione di tempo — Scientia — Fev. de 1934.
- GROOS (K.) — Les jeux chez les animaux — trad. 1902 — Paris.
- GUYAU (M.) — La Genèse de l'idée de temps — 1890 — Paris.
- GIRAN (Paul) — Les origines de la pensée — 1923 — Paris.
- JANET (Pierre) — L'Evolution de la memoire et de la notion du temps — 1928 — Paris.

- ONCKHEERE (T.) — La Pedagogie experimentale au jardin d'enfants — 1929 — Bruxelles.
- KOFFKA (K.) — Bases de la evolucion psiquica — trad. — 1926 — Madrid.
- LEVY-BRUHL (L.) — Les Fonctions mentales dans les sociétés inferieures — 1922 — Paris.
L'Âme primitive — 1927 — Paris.
- MARITAIN (Jacques) — Reflexions sur l'intelligence et sur sa vie propre — 1926 — Paris.
- MOINE (V.) — La Representacion del mundo historico en ei niño de 9 a 12 años — Enciclopedia de Educacion — Nos. 1 e 2 — Julho a Dez. de 1933 — Montevideo.
- NILSSON (M. P.) — La Computation du temps chez les peuples primitifs et l'origine du calendrier — Scientia — Junho de 1926.
- PIERON (H.) — Les Problèmes psychophysiologiques de la perception du temps — L'Année Psychologique — 1923 — Paris.
- PIAGET (Jean) — La Representation du monde chez l'enfant — 1926 — Paris.
La Causalité physique chez l'enfant — 1927 — Paris.
Le langage et la pensée chez l'enfant — 1923 — Paris.
Le jugement et le raisonnement chez l'enfant — 1924 — Paris.
- PICHON (E.) — Essai d'étude convergente des problemes du temps — Journal de Psychologie — Nos. 1 e 2 — Jan. e Fev. de 1931 — Paris.
- PIFISTER (Oskar) — El psicoanalisis y la educacion — trad. — 1932 — Madrid.

- QUEYRAT (F.) — La Logique chez l'enfant — 1920 — Paris.
Les jeux des enfants — 1920 — Paris.
- RAMOS (Arthur) — Educação e Psychanalyse — 1934 — São Paulo.
- RASMUSSEN (W.) — Psychologie de l'enfant — trad. — 1924 — Paris.
- SELZ (O.) — Essai d'une nouvelle theorie psychologique de l'espace, du temps et de la forme. — Journal de Psychologie — Nos. 5 e 6 — Maio e Junho de 1929 — Paris.
- SPRANGER (Eduardo) — Psicologia de la edad juvenil — trad. — 1929 — Madrid.
- TITCHENER (E. B.) — Manuel de Psychologie — trad. — 1922 — Paris.
- VERMEYLEN (G.) — La Psychologie de l'enfant et de l'adolescent — 1926 — Bruxelles.
- WETTSTEIN (Bertha) — Les Notions de temps chez l'enfant — L'Éducateur — Abril de 1922 — Genève.
- WALLON (H.) — La mentalité primitive et celle de l'enfant — Revue Philosophique — Nos. 7 e 8 de Julho e Agosto de 1928 — Paris.
- ZANDE (Robert) — Contribution à l'étude de la notion de temps chez les enfants — 1928 — Bruxelles.
- ZAWIRSKI (Sig.) — L'Évolution de la notion du temps — Scientia — Abril de 1924.

Este livro foi composto e impresso nas oficinas da Empreza Graphica da «Revista dos Tribunaes», á Rua Xavier de Toledo, 72, São Paulo, para a Companhia Editora Nacional, em Março de 1938.

Contabilidade completa 25 de 58

alt. Mt. - Psicologia da criança

11-58

159.922 f

R11n