

## 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: acceita, 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; emquanto 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 innumeradas 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 representação 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-

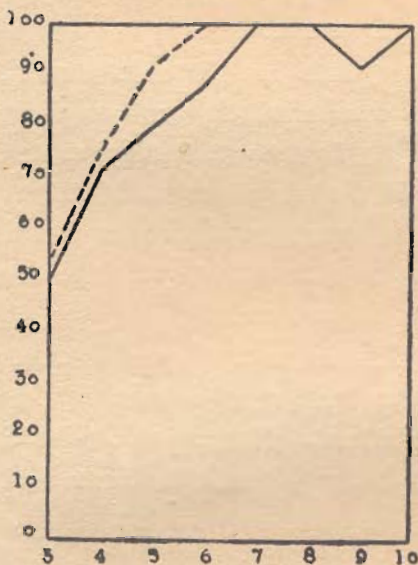


Fig. 10

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.<sup>a</sup> QUESTÃO — Se você andar uma hora inteira a pé, onde chegará?

10.<sup>a</sup> QUESTÃO — Quanto tempo você gastou para chegar á escola?

A 9.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> questão é variante de uma das questões de Zande. Aqui transcrevemos o que diz este pesquisador acerca dessas questões que

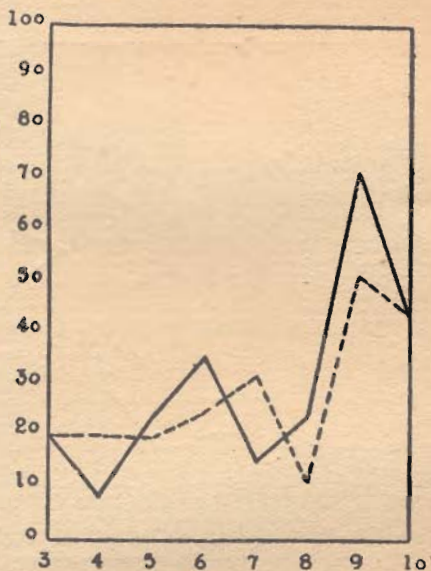


Fig. 11

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).

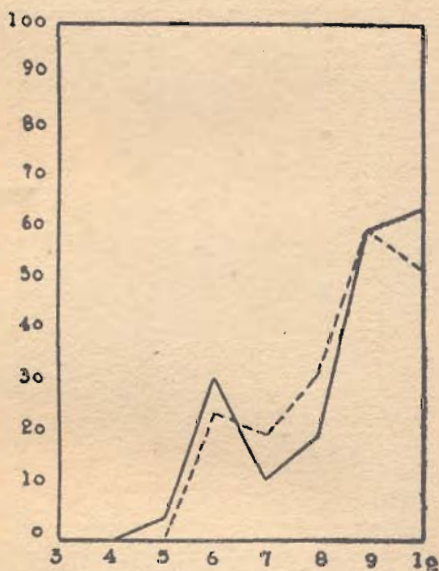


Fig. 12

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.

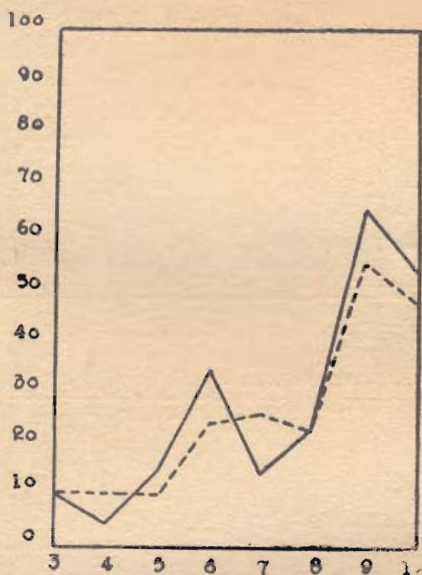


Fig. 13

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 paralela da indicação do dia, do mez e do anno.*

11.<sup>a</sup> QUESTÃO — Que dia é hoje da semana?

12.<sup>a</sup> QUESTÃO — Em que mez estamos?

13.<sup>a</sup> QUESTÃO — Em que anno estamos?

14.<sup>a</sup> QUESTÃO — Em que estação estamos: verão ou inverno?

15.<sup>a</sup> QUESTÃO — Quanto é hoje do mez?

Quatro destas questões foram adoptadas por Robert Zande. Apenas a 11.<sup>a</sup> 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

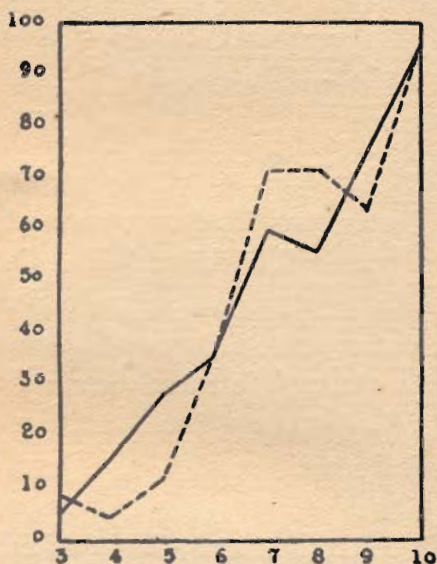


Fig. 14

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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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.

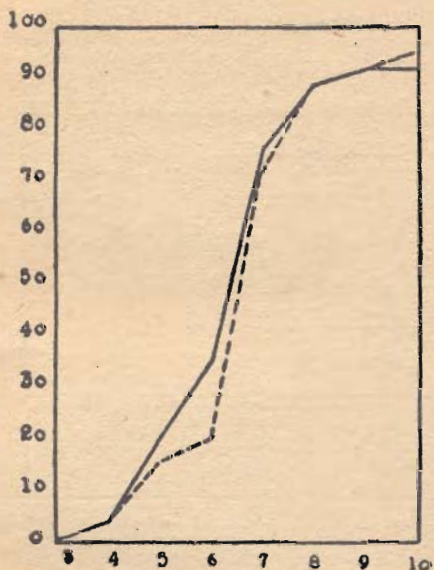


Fig. 15

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

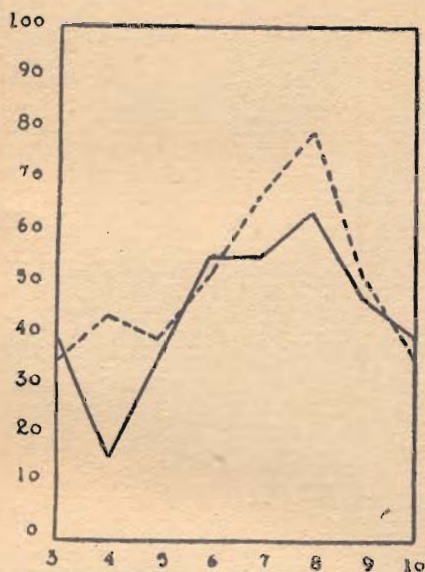


Fig. 17

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.

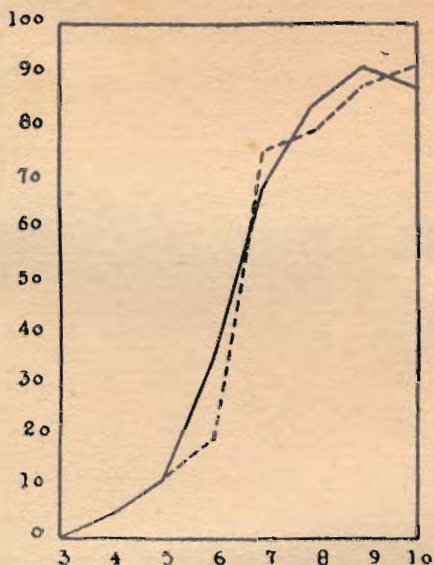


Fig. 18

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-

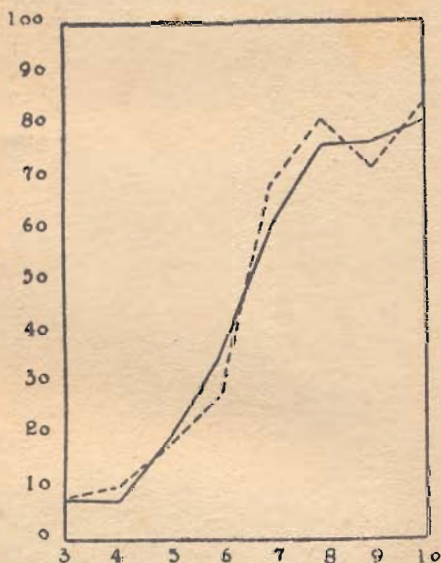


Fig. 19

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 attitude 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 archivos, pela contemplação dos monumentos, pelas testemunhas tangiveis, pela representação, pelas imagens, pelo desenho. É a attitude functional 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 societés 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 Empresa 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 57

alt. Mt. - Psicologia da criança

11-58

159.922 f

R11n