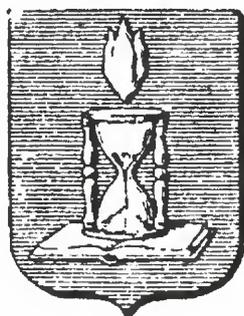


UNIVERSIDADE DE S. PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

BOLETIM CXIX

# PSICOLOGIA

N. 3



S. PAULO - BRASIL

1950

UNIVERSIDADE DE S. PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

Reitor da Universidade de S. Paulo:

PROF. DR. MIGUEL REALE

Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras:

PROF. DR. ASTROGILDO RODRIGUES DE MELLO

Professor da Cadeira de Psicologia:

DRA. ANNITA DE CASTILHO E MARCONDES CABRAL

Assistentes:

CAROLINA MARTUSCELLI

NATALIA VOINOFF

MARIA DA PENHA POMPEU DE TOLEDO

Toda correspondencia relativa  
ao presente BOLETIM e as pu-  
blicações em permuta deverão  
ser dirigidas à

All correspondence relating to  
the present BOLETIM as well  
as exchange publications should  
be addressed to

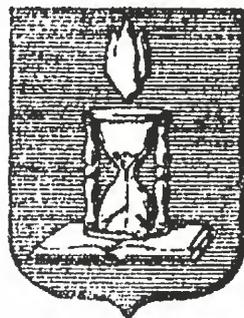
CADEIRA DE PSICOLOGIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS  
° UNIVERSIDADE DE S. PAULO  
CAIXA POSTAL 8.105  
S. PAULO - BRASIL

UNIVERSIDADE DE S. PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

BOLETIM CXIX

# PSICOLOGIA

N. 3



S. PAULO - BRASIL

1950



## INDICE DE MATERIAS

PREFACIO .....	5
1. <i>A Psicologia no Brasil</i> — ANNITA DE CASTILHO E MARCONDES CABRAL .....	9
2. <i>Uma pesquisa sobre aceitação de grupos nacionais, "raciais" e regionais, em S. Paulo</i> — CAROLINA MARTUSCELLI	53
3. <i>Ensaio de elaboração de uma técnica para o estudo psicanalítico quantificado de documentos pessoais e protocolos de testes projetivos</i> — MARIA DA PENHA POMPEU DE TOLEDO .....	75
4. <i>Conceitos morais em seis livros didáticos primários brasileiros</i> — DANTE MOREIRA LEITE .....	175
5. <i>Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros</i> — DANTE MOREIRA LEITE ...	207





## P R E F A C I O

*Ao apresentar o terceiro Boletim de Psicologia, temos em mente nossa própria observação final do prefácio do segundo da mesma série. Afirmávamos então "não haver ainda em nossa terra as condições favoráveis ao desenvolvimento da ciência psicológica".*

*Após ocupar durante dois anos o ponto privilegiado de observação que é a cátedra que em nossa Universidade deve dar conta da Psicologia, em todos os seus ramos e aspectos, verificamos que aquela afirmação não se justifica mais, e chegamos mesmo a suspeitar que nem em 1946 se justificava plenamente. É possível que a situação atual seja em parte resultado dos esforços então iniciados, quer no sentido de dar uma orientação científica ao ensino, não obstante sua aparente destinação como matéria incluída numa Secção de Filosofia, quer no sentido de romper o relativo isolamento em que a cadeira se mantinha do ambiente científico e técnico da cidade e do país. A tomada de consciência do papel que cabe à Universidade na orientação e no aperfeiçoamento dos campos profissionais que se apoiam na pesquisa e no conhecimento científicos — entre os quais se inclui o campo psicológico — veio revelar a distância que faltava percorrer a esta cadeira para se colocar em condições de desempenhar sua função precípua, em seu duplo aspecto, de propulsora do desenvolvimento tanto do ensino da ciência feita como da pesquisa.*

*Relativamente a este último aspecto era que tudo ainda estava por se fazer. Os trabalhos ora apresentados constituem os primeiros resultados dos esforços dos que trabalharam durante o último ano na cadeira que vimos orientando.*

*Que estes esforços possam frutificar na melhor colocação de outros problemas de investigação, é nossa presente expec-*

*tativa. Parece-nos que a pesquisa de Carolina Martuscelli sobre Distância Social, além de apresentar alguns dados fidedignos sobre as atitudes dos universitários paulistas, dados esses que já em si mesmos representam uma contribuição apreciável, vem colocar novas questões de especial interesse, como sejam as relativas à forma e à intensidade que os preconceitos agora estudados na camada universitária adquirem em outras camadas de nossa população, como por exemplo na classe operária, ou em outros Estados do Brasil. Cremos que a resposta a essas novas questões representará um ganho positivo, tanto do ponto de vista prático de nosso auto-conhecimento nacional, como do ponto de vista teórico.*

*A pesquisa de Maria da Penha Pompeu Toledo, por seu lado, representa a nosso ver uma promissora tentativa, tanto mais interessante quanto, dadas as dificuldades práticas oriundas da ausência de recursos para investigação — já que nossa Faculdade não dispõe de laboratório de Psicologia nem de escola de aplicação — os métodos de análise de conteúdo de livros e documentos pessoais abrem um dos campos mais férteis e menos dispendiosos para pesquisa em Psicologia Social. A técnica aqui descrita, além de seu interesse teórico não pequeno — pois que enfrenta um dos campos mais necessitados de abordagem mediante os métodos consagrados na Psicologia acadêmica, qual seja o dos conceitos e critérios que a prática psicanalítica ofereceu à ciência — representa um instrumento novo, mediante o qual será interessante trabalhar farto material a nosso fácil alcance.*

*Finalmente, os dois estudos de Dante Moreira Leite analisam o conteúdo de algumas obras representativas da literatura didática brasileira. Poucos livros têm tido tão largo público no Brasil como os “livros de leitura” das escolas primárias, livros que foram e são lidos de norte a sul do país, alguns durante quase todo o meio-século que ora se finda. Os valores e atitudes que revelam ou consagram, bem como a forma pela qual se apresentam em nosso meio, têm, conseqüentemente, invulgar interesse. Além disso, seu trabalho sobre preconceito racial representa uma confirmação e oferece*

*alguns aspectos do contexto para os resultados numéricos da pesquisa de Carolina Martuscelli. Estes dois estudos de Moreira Leite constituem, a nosso ver, uma bela tentativa, pioneira em seu gênero no Brasil, e indicam o que já se pôde esperar da nova geração de estudiosos da Psicologia.*

\* \* \*

*Sendo estes os primeiros trabalhos de pesquisa empreendidos pela cadeira de Psicologia desde sua criação, pensamos, nessa base, poder contar a benevolencia dos leitores, de quem esperamos, como sinal dessa mesma benevolencia, a ajuda de suas criticas e sugestões.*

ANNITA DE CASTILHO E MARCONDES CABRAL  
São Paulo, Maio de 1950.



ANNITA DE CASTILHO E MARCONDES CABRAL

# A PSICOLOGIA NO BRASIL



S. PAULO - BRASIL

1950





Antes de falar da Psicologia no Brasil, parece necessário dar algumas indicações sobre o próprio Brasil, ele mesmo muito pouco conhecido (1).

País de grande extensão territorial, seu oito e meio milhões de quilômetros quadrados excedem a própria superfície dos Estados Unidos, sem o Alaska. Tem uma população de 45 milhões de habitantes, que é também a maior da América do Sul. Algumas outras peculiaridades o distinguem das demais repúblicas sul-americanas: assim, sua colonização foi feita por portugueses, sendo, conseqüentemente, portuguesa a língua que aí se fala, não a espanhola, e, diferentemente das outras nações sul-americanas, que ao se libertarem da metrópole adotaram o regime republicano, o Brasil só adotou esta forma de governo em 1889, após mais de setenta anos de Império.

Situado quase todo na zona tropical (de latitude 5° 16' N até 33° 45' S, e entre as longitudes 28° 45' e 73° 60' W); tem

---

(1) — O presente trabalho é uma tradução da capítulo "Psychology in Brazil" do livro WORLD PSYCHOLOGY, a sair dentro em breve nos Estados Unidos da América do Norte, editado pelo prof. George Kisker. Esta iniciativa do eminente professor da Universidade de Cincinnati tem o objetivo de fazer um balanço das realizações e tendências da ciência psicológica durante a primeira metade deste século, apresentando capítulos sobre o desenvolvimento psicológico em cerca de 30 países do globo.

Para apresentar o desenvolvimento da Psicologia no Brasil a um público estrangeiro, julgamos indispensável apresentar também o próprio Brasil, ele mesmo pouco conhecido fora de suas fronteiras. Agora, a rigor, tal apresentação deveria ser superflua, mas ao considerar a possibilidade de uma amputação dessa parte introdutória do trabalho, chegamos à conclusão de que o ritmo e as tendências de desenvolvimento dos estudos brasileiros de Psicologia serão melhor compreendidos quando colocados em seu contexto histórico.

Testemunhando aqui nossos agradecimentos ao editor de World Psychology pela autorização de publicar esta tradução de nosso capítulo de seu livro, queremos também agradecer a todos os que contribuíram com informações sobre o estado atual dos estudos de Psicologia no Brasil, especialmente aos senhores professores Nilton Campos, da Universidade do Brasil, Decio Soares de Souza, da Universidade do Rio Grande do Sul, Isaias Alves, da Universidade da Bahia, bem como à Dra. Antônia Meyer-Ginsberg e à profa. Malvina Rozat Cordeiro, que muito contribuíram para esclarecer alguns pontos obscuros sobre organizações psicológicas, respectivamente, da Capital Federal e Bahia, e do Rio Grande do Sul.

mais de 9.000 Kms. de costa sobre o oceano Atlântico, e se limita com todos os países sul-americanos, excetuando-se Chile e Equador. A maioria dessas fronteiras, no entanto, se localiza nas regiões menos povoadas e exploradas, no coração do continente.

Além de estar situado todo abaixo do equador térmico, varios outros fatores concorrem para amenizar sua temperatura. O *clima* brasileiro, contrariamente aos preconceitos ainda correntes no hemisferio norte, não é particularmente desconfortavel nem insalubre. Os descobridores e viajantes do século XVI salientaram a salubridade do clima e o vigor da gente nativa, e as chamadas “doenças tropicais”, trazidas para o país com a civilização ocidental, estão hoje quase todas dominadas por profilaxia e prevenção, ou circunscritas às regiões menos adiantadas, e assim mesmo em franco declínio.

O *solo* brasileiro é muito rico, mas ainda pouco explorado. De suas riquezas minerais, já no século XVIII foram intensamente explorados o ouro, a prata e os diamantes. Suas reservas minerais incluem 22% das reservas totais conhecidas de ferro do mundo, além de muitos minerais metálicos e não-metálicos. O país é, porém, pobre em carvão de pedra, e o que possui se encontra distante da zona do ferro. O petróleo do Brasil, ainda para ser explorado, já começou a ser uma fonte de esperanças e preocupações para seu povo.

Exceto em certas zonas do nordeste que, embora férteis, são periodicamente assoladas pela seca, o solo brasileiro é favoravel à agricultura. E, de fato, até recentemente, conforme um slogan corrente até a revolução de 1930, o Brasil era “um país essencialmente agrícola”.

A *história econômica* do Brasil se caracteriza por um certo número de períodos ou *ciclos*. Examinaremos aqui os mais importantes. O primeiro, no começo do século XVI, foi o da extração de madeiras, principalmente do “*pau-brasil*”, uma madeira avermelhada, utilizada para tinturas, que por algum tempo foi a principal utilidade da nova terra, a qual teve seu piedoso nome inicial de Terra de Santa Cruz mudado para o do seu produto básico, com grande escândalo para os jesuitas da época. Em seguida inicia-se o chamado *ciclo da cana de açúcar* (secs. XVI e XVII), que constituiu a base econômica da implantação definitiva do europeu no país. O açúcar, prin-

principal artigo do commercio internacional no século XVII, era, desde o fim do século XVI, principalmente produzido no Brasil (48, II, p. 22). Pernambuco e as provincias adjacentes, ao norte, foram seus principais produtores; aí se creou uma riqueza-padrão e uma aristocracia colonial. Sempre com base no açúcar, ainda hoje a capital do Estado de Pernambuco, Recife, é um dos mais populosos e adiantados centros culturais do Brasil.

O século XVIII é o do *ciclo da mineração*: a descoberta do ouro e dos diamantes na região que se chamou das Minas Gerais, trouxe a civilização mais para o interior e centro do país, para aí se deslocando populações do norte e do sul, e aí se inaugurando uma nova vida colonial, de cujo fausto ainda hoje se póde ter idéia pela riqueza artística representada pelas igrejas do Estado de Minas. O século XIX vê a independência do Brasil e também o *ciclo do café*, que fez a fortuna do Imperio e da República; de 1870 em diante, a principal força econômica do país está no sul, tendo a provincia de São Paulo à frente. A aristocracia dos fazendeiros de café fornece a élite política da época, ao mesmo tempo que com a imigração começa a mudar a fisionomia das classes trabalhadoras.

Até o fim do Imperio, a *mão-de-obra* brasileira foi escrava. Já no ciclo do açúcar, como os indios do Brasil não se prestassem nem se submetessem ao trabalho sedentario, afeitos que eram à vida nômade — e protegidos além disso pelos jesuitas que se opunham à sua escravização — estabeleceu-se intenso tráfico de escravos africanos. A miscigenação das três correntes principais de população, índia, africana e européia, resultou numa população que, embora predominantemente branca, apresenta todas as gamas de pigmentação, desde um branco albino até o preto retinto, que ainda hoje se nota em certas regiões do Brasil, no centro (Bahia) e norte, principalmente.

O panorama econômico contemporaneo brasileiro se caracteriza por uma crescente *industrialização*, sob regime tarifario protecionista. As duas guerras mundiais, cortando drasticamente as importações, favoreceram a industria nacional, cuja produção hoje supera de muito a agrícola. S. Paulo, o Estado maior produtor de café, é também o maior centro industrial da América do Sul, concorrendo com mais de 40% da produção brasileira. Depois de S. Paulo, o Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro), o Estado adjacente de Rio de Ja-

neiro, os Estados de Rio Grande do Sul (no extremo sul, capital: Porto Alegre), Minas Gerais (no centro, capital: Belo Horizonte) e Pernambuco (no norte, capital: Recife), são as outras principais fontes da produção industrial brasileira.

Nas últimas décadas, a própria agricultura mudou de feição, deixando suas tendencias tradicionais de monocultura para se orientar decididamente para a policultura.

Para estas modificações do panorama econômico contribuíram bastante as correntes imigratórias que, iniciadas desde antes da Independencia, se intensificaram cada vez mais com a proibição da entrada de novos escravos (1850) e com a abolição da escravatura (1888). A imigração se encaminhou sobretudo para os Estados do sul, especialmente para S. Paulo, aonde vieram ter italianos, espanhóis, portugueses, japoneses poloneses, letões e outros. Os alemães se fixaram em número consideravel nos Estados do sul de S. Paulo, do Paraná ao Rio grande do Sul.

Entretanto, ambos os ramos de produção não chegam ao nível da dos chamados países adiantados. Varios industrias já atigiram bons níveis quantitativos e qualitativos, mas predomina ainda a industria de tipo artesanal. A metalurgia é incipiente, embora tenha feito progressos rápidos nos anos recentes. O Brasil depende ainda quase completamente do exterior para aquisição de máquinas para a propria industria, e para a mecanização da lavoura. As técnicas da agricultura, por outro lado, continuam antiquadas e mesmo primitivas, baseando-se em grande parte ainda no sistema de queimadas que prejudicam o solo em pouco tempo, e no uso manual da enxada. É escassa a mão de obra para a industria e para a lavoura, principalmente para esta última, devido à atração das cidades. E, acima de tudo, há geral carencia de técnicos e trabalhadores qualificados.

Um ponto cabe ressaltar neste esboço da história econômica brasileira: embora no século XVII o esforço de penetração dos brasileiros tenha conquistado um territorio imenso a oeste, empresa em que tanto se distingiram os “bandeirantes” (ou pioneiros que partiam da vila de S. Paulo, no planalto sulino), a maioria da população, como já dizia um monje do mesmo século, ficou “carangueijando pelo litoral”. Ainda hoje, no litoral ou na faixa de territorio paralela ao litoral se localizam as maiores concentrações urbanas ( a capital, Rio de

Janeiro, com mais de dois milhões de habitantes, a cidade de S. Paulo, com mais de um milhão e meio), e as principais fontes produtoras.

Na retaguarda, no “sertão”, quase só a *pecuaria* existe como suporte constante de todos os mencionados ciclos, fornecendo produtos básicos para a alimentação, assim como os agentes motores e de transporte indispensáveis antes da era da máquina, e também o couro. Ao contrário da economia do litoral, que requeria maior densidade demográfica e se baseava no trabalho servil, a pecuaria, requerendo maiores extensões de terra (suficientemente distantes da zona das lavouras para não prejudicá-las, numa época em que as cercas eram difíceis e dispendiosas), atraiu mais os trabalhadores livres, brasileiros brancos ou caboclos, pobres.

Constituiu-se, assim, uma certa dicotomia na paisagem humana e econômica brasileira, representada pela zona do litoral e pelo sertão. A Psicologia, como veremos, por enquanto também pouco mais fez do que arranhar a costa do Atlântico, chegar ao planalto adjacente de S. Paulo, e alcançar Minas Gerais. Quase nem mesmo saiu das capitais, das cinco ou seis maiores cidades que foram ou ainda são os principais núcleos característicos dos vários ciclos aqui descritos, seu progresso parecendo estar em relação com o desenvolvimento industrial da região.

A *historia política* brasileira teve um desenvolvimento bastante simples. Na frase do filósofo Cruz Costa, “ela não é longa, nem carregada de brilhantes feitos heróicos. *É toda feita de trabalho*” (15, p. 21).

O Brasil foi descoberto no ano de 1.500 pelo almirante português Pedro Alvares Cabral, o qual, desviando, casualmente ou não, sua esquadra da rota para as Índias, aportou onde é hoje o Estado da Bahia, mais ou menos no meio da atual linha litorânea brasileira. A nova terra era pouco povoada, e os índios que a habitavam não haviam desenvolvido civilizações espetaculares como as do Perú e do México, nem possuíam tesouros ou minas imediatamente tentadores. Portugal, que fôra senhor dos mares no século anterior, já era uma potência em relativo declínio, e não deu, a principio, muita importância à sua colônia da América. Tratou, no entanto, de defendê-la contra intrusos holandeses, franceses e ingleses que, em sucessivas ocasiões, desde o século XVI até os primeiros anos do século XIX tentaram apoderar-se do Brasil,

conseguindo-o por algum tempo, mas sendo sempre expulsos, no início pelos agentes da metrópole, e por fim pelos próprios colonos brasileiros.

Até 1808 o Brasil foi uma colônia portuguesa, tendo desde 1549 um governo geral, e sendo a Bahia a capital colonial durante mais de dois séculos. Cêdo começaram as divergências dos brasileiros com a metrópole. Já nos séculos XVI e XVII, os “paulistas” (habitantes de S. Paulo), que realizaram a maior parte da penetração do país, em busca de índios para escravizar e à procura de minas, entraram em conflito com os jesuitas, cuja política dominava Portugal e que queriam proteger os índios. De um modo geral, a administração da metrópole era extorsiva e falha. Assim, durante os três séculos de regime colonial o sentimento nativista foi crescendo. No fim do século XVIII, após a expulsão dos jesuitas, as idéias políticas e os sucessos das revoluções americana e francesa também influenciaram sobre os patriotas brasileiros, principalmente sobre a mais séria tentativa de emancipação, que visou a implantação da república, em 1789, na zona das Minas Gerais.

A partir de 1808 o Brasil entra numa nova fase, que de certo modo representa sua independência de Portugal, reduzido a metrópole política, enquanto a Inglaterra se torna a verdadeira metrópole econômica. De fato, aliado tradicional da Inglaterra, o rei de Portugal se instala com sua corte no Rio de Janeiro, desde 1763 a capital do Brasil. A vinda de D. João VI acarretou a abertura dos portos brasileiros às nações amigas e a concessão de privilégios tarifários à indústria inglesa, os quais resultaram em verdadeiro monopólio inglês do comércio brasileiro.

Voltando a Portugal em 1817 e pressentindo a emancipação total do Brasil, que muito progredira durante sua estadia, D. João VI deixou seu filho D. Pedro como regente do Brasil, que promovera a Reino Unido, e aconselhou-o a, se fosse necessário, colocar a coroa sobre sua cabeça. Efetivamente, em 7 de setembro de 1822, D. Pedro achando-se em S. Paulo e aliando-se aos brasileiros, revolta-se contra a metrópole e declara a independência do Brasil, sendo coroado imperador. Em 1831, forçado pelos acontecimentos do Brasil e de Portugal, abdica na pessoa de seu filho de cinco anos de idade e, voltando a Portugal, deixa-o entregue aos cuidados de José Bonifácio, o sábio e político que fôra o patriarca da indepen-

dencia e depois se tornara adversario de Pedro I. Em 1840, após tormentoso período de regencia, D. Pedro II assume o governo com apenas quinze anos de idade, governando até 1889, quando é proclamada a república e a família imperial é expulsa do Brasil,

Educado para o governo, ao contrario do pai, Pedro II dedicava à administração civil, às ciencias e às letras o cuidado que em outras monarquias os reis dispensam aos seus exércitos (12, p. 253). Sob um regime parlamentar ao estilo inglês, exercendo o monarca o poder moderador, o Brasil do segundo imperio representou o mais continuado período de tranquilidade em país da América do Sul. Este “milagre do Brasil”, como foi chamado, significou, por um lado, menor progresso político, comparado à precocidade republicana dos demais países do continente, mas por outro lado, retardando sua “americanização”, tornou possível u’a maior e mais profunda europeização do país (15, p. 47).

No longo governo do segundo imperador, o país foi pacificado interiormente e muito progrediu. A política exterior brasileira, pouco propensa a violencias, preferiu geralmente o arbitramento como solução de conflitos, — e até as revoluções no Brasil se caracterizaram até o presente por pouco ou nenhum derramamento de sangue. Um exemplo, entre muitos, dessa política, foi a solução arbitral da questão com o embaixador inglês e a Inglaterra, em 1862, resolvida a favor do Brasil pelo laudo arbitral belga, questão que, interrompendo as relações com a Inglaterra, teve a vantagem de libertar o país dos privilégios tarifarios concedidos à Inglaterra por D. João VI. Apesar de tudo, nos anos médios do reinado de Pedro II o Brasil se envolveu militarmente nos problemas do Rio da Prata, aliando-se à Argentina e no territorio desta última, para derrubar o ditador Rosas, da Argentina e do Uruguai. Mais tarde, ainda em conexão com os problemas do Rio da Prata, sendo o Brasil invadido pelas forças do ditador Solano Lopez, do Paraguai, aliou-se à Argentina e ao Uruguai, derrotando Lopez, após longa e cruenta guerra (1864-1870).

Da guerra do Paraguai resultou a formação de uma classe e de uma mentalidade militares, tornando-se o exército, animado então da filosofia positivista, progressivamente indisposto com o imperador civilista. Além dessa “questão militar”, que precipitou a República, contribuíram para o

mesmo fim a “questão religiosa” e a abolição. De 1868 a 1875, a “luta dos bispos” contra a maçonaria, cujo grão-mestre em 1872 era o presidente do conselho de ministros, resolvida embora em 1875 sem quebra do principio da autoridade civil, desgostou o clero, que desde então se desinteressou da monarquia, sob cujo regime a Igreja Católica era unida ao Estado. Por outro lado, a abolição da escravidão, feita com a complacencia e auxilio da corôa, subvertendo as bases da antiga economia, desgostou a maioria dos grandes proprietarios.

A idéia republicana, desde que surgira, no século XVIII, nunca morrera no Brasil. Desde 1870 houve um Partido Republicano em S. Paulo, elegendo deputados ao parlamento imperial. O segundo imperio fôra, na verdade, segundo observadores estrangeiros, a “*única república sul-americana*” (12, p. 208). Mas a proclamação formal da república foi obra de militares. Proclamada em 1889 pelo marechal Deodoro da Fonseca, só em 1894, após um tumultuoso período em que Floriano Peixoto, o “*marechal de ferro*”, consolida o novo regime, o país volta para o governo de civis, que caracterisou a maior parte dos quarenta anos do primeiro período republicano. Entretanto, sob a corrente dos acontecimentos políticos, o exército e o clero, não deixaram de representar, como forças poderosamente organizadas que são, fatores importantes na historia brasileira, readquirindo relevo após a revolução de 1930.

A república federativa, nos moldes norte-americanos, representou uma “volta ao americanismo” (12, p. 246), e foi marcada por esforços bem sucedidos de equilibrar as finanças do país, medidas de saneamento, desenvolvimento de estradas de ferro e de rodagem, e de solução pacífica das questões de limites, então pendentes, com os outros países. As inquietações que se seguiram no mundo à 1.<sup>a</sup> Grande Guerra, na qual o Brasil tomou partido ao lado dos Aliados, contribuíram, porém, para diversas tentativas de revolução.

Com a depressão mundial e a queda dos preços do café, profundas transformações se acusam nos fundamentos econômico-políticos do Brasil, e uma revolução preparada por uma “aliança liberal” de políticos, mas contendo confusas e contraditórias correntes ideológicas, em outubro de 1930 coloca no poder um político do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas. Este governa ditatorialmente até 1934, quando é

eleito presidente pelo Congresso, o qual dissolve em 1937, quando então inaugura, apoiado no exército, um novo regime ditatorial, de tendências fascistas. Ao fim II.<sup>a</sup> Grande Guerra, na qual, pela pressão da opinião pública o Brasil participa ao lado das democracias, Vargas é deposto pelo exército em outubro de 1945, sendo depois eleito presidente o ex-ministro da guerra, general Eurico Dutra, e reintegrando-se o país no regime legal e democrático.

Os vinte anos a partir da Revolução de 1930 são os mais significativos na história da Psicologia e de suas aplicações no Brasil. A história serena desse período ainda está, na maior parte, por se fazer. E' fora de dúvida, porém, que esses anos marcam, ao lado de uma industrialização progressiva, a transição de uma cultura de superfície em que uma elite econômica e cultural governava massas incultas, para uma época de maior extensão das responsabilidades e benefícios da civilização.

As universidades brasileiras são também fruto deste inquieto período. Nascidas neste época perturbada e instável, sua função, às vezes tida como "revolucionária", principalmente no período da ditadura, ainda não se definiu claramente. E, no atormentado panorama da cultura brasileira, parece que a Psicologia também ainda não definiu no panorama mais restrito da vida universitária, seu lugar e função.

No contexto descrito, não é de espantar que os progressos da *educação* fossem lentos e difíceis. Durante os três séculos de regime colonial, a política da metrópole foi sistematicamente obscurantista: um índice disso é o cuidado em não permitir até 1808 o funcionamento de qualquer tipografia no Brasil, mandando quebrar as que conseguissem se introduzir no país. Por seu lado, os primeiros povoadores tinham vindo para cá movidos unicamente pela ambição de riquezas. Acresce que a própria metrópole portuguesa caíra sob o domínio político e cultural dos padres jesuitas. Estes, visando exclusivamente a catequese, cedo abriram no Brasil escolas de primeiro grau para filhos de colonos e índios, "colegios" para brancos, e seminários para formação eclesiástica. Só eles tinham "classes", onde os "clássicos" eram ensinados; consequentemente onde não se estabeleceram não havia escolas, como em Minas Gerais, onde até 1776 não havia uma única escola (12, p. 172).

Estabelecidos os jesuitas em 1549, um século depois os seus collegios (cerca de meia duzia em todo o país), conferiam diplomas de “bacharel” e de “mestre em artes”. A uniformidade dos obreiros da contra-reforma se credita grande parte da homogeneidade da fisionomia cultural brasileira, homogeneidade que a colonização fragmentaria, em nucleos distantes e praticamente isolados uns dos outros, não favorecia. Ao débito dos jesuitas, por outro lado, se leva o isolamento de Portugal e de seu herdeiro, o Brasil, do movimento científico europeu numa época de tanta significação como o século de Galileu e de Descartes.

Muito se tem falado do eruditismo ornamental (15, p. 38), que caracterizava os “letrados” saídos das escolas coloniais, desligados ao mesmo tempo das correntes científicas européias e das duras realidades da conquista e do amanho da propria terra. Não é possível negar este carater decorativo, “para-ingles-ver”, para-mostrar-mais-do-que-para-tirar-pro-veito, que marcou a cultura colonial e que, não raro, ainda hoje repona em certas manifestações culturais brasileiras. Esta especie de “genteel tradition” (47), este desligamento das atividades vitais do país, era talvez uma contingencia das condições do desbravamento e, na falta de melhor, estes letrados serviram para europeizar em parte o Brasil; *em parte*, pois nem os proprios jesuitas deixaram de sofrer a influencia das condições da nova terra e dos costumes dos indios e, depois, dos negros.

Os colégios de artes liberais — onde, no mais completo, o da capital colonial, a Bahia, se ensinava português, latim, retórica, matemática, filosofia e teologia moral — foram durante três inteiros séculos a única fonte de instrução acima do nivel elementar. Faculdades profissionais (medicina, direito e outras), não as houve no Brasil antes do século XIX, mais de meio século depois da expulsão dos jesuitas. Mas então se desorganizara o ensino básico da universidade clássica (44). Desde o início do século XIX, as faculdades puramente profissionais e completamente independentes umas das outras dominam o quadro cultural do país, até 1934, quando é criada em São Paulo a primeira verdadeira universidade no Brasil, e nesta uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que iniciou o atual período de educação superior, em que tipo de organização universitaria tende a predominar.

A profissionalização do ensino superior que caracterizou o Império e o primeiro período republicano, como tanta coisa mais, na época, no Brasil, foi de inspiração francesa, neste caso, mais particularmente, das idéias napoleônicas. Após a expulsão dos jesuitas (1759), as idéias enciclopedistas e a maçonaria francesa acharam caminho para o Brasil através de jovens brasileiros ricos que iam estudar direito em Coimbra, Portugal, onde, a despeito da policia, os livros que propagavam as idéias novas corriam de mão em mão. Posteriormente, finda a era napoleônica e vencedora a reação, continúa pela maior parte do século XIX dominante no país, nos raros Collegios e "Cursos Anexos", a influencia francesa, então representada pela filosofia sensualista de Condillac e o ecletismo espiritualista de Victor Cousin. Ainda de importação da mesma origem, o positivismo de Comte, que teve sua mais séria aceitação, fóra da França, no Brasil dos anos imediatamente anteriores e posteriores à proclamação da república.

Também à influência indireta francesa o Brasil deve a vinda em 1808 do rei de Portugal D. João VI, de tão importantes consequencias. D. João VI levantou a proibição de funcionamento de tipografias no Brasil, criou academias de medicina e cirurgia (no Rio de Janeiro e na Bahia), academias militar e de marinha (no Rio), "cadeiras" de ensino independente de economia (Bahia), de matemática elementar (Rio), de matemática superior (Pernambuco), cursos de agricultura (Rio e Bahia), de química (Bahia), além de outras iniciativas, tais como a criação, no Rio, da Biblioteca Nacional, museus, jardim botânico, e outras. "Ao findar o fecundíssimo reinado de D. João VI, o Brasil já possuía os nucleos de todos os graus de ensino, só não tendo faculdades de Direito nem de teologia. O que é preciso salientar em tudo isto, por ser de máxima significação, é que esse ensino, embora relativamente abundante para a época e o meio, era fragmentado. Nada de ensino secundário básico, nada de ensino universitario geral: apenas, de um lado, ensino de materias consideradas *preparatorias*: de outro lado, escolas *puramente profissionais*, se bem que de nivel superior" (44, p. 254).

Com a Independencia começam a aparecer sinais de maior preocupação com a educação popular, sendo desde logo abolidos os privilegios do Estado em materia de educação. Em 1837 é criado no Rio o "Colegio Pedro II", a primeira instituição sistemática de ensino secundario, dez anos após estar completo

o número das escolas superiores, com a criação em Pernambuco e em S. Paulo, dos Cursos Jurídicos. Durante muitos e muitos anos foi esse o único ginasio do Brasil (44, p. 258) .

O Imperio cuidou também de criar *escolas normais* para preparar professores primarios: as primeiras são a de Niteroi, no Estado do Rio de Janeiro (1830) e S. Paulo (1846).

Há avanços e recuos na historia dos varios tipos de escolas; por vezes, são elas extintas, para serem recriadas após. Sucedem-se as leis que reformam o ensino, mas apesar de tudo o progresso da educação no Brasil é, desde a república, cada vez mais acelerado. O século XX assiste a um extraordinario desenvolvimento do Estado de S. Paulo, quanto ao número de escolas, em todos os seus graus, primario, secundario, normal, profissional e superior, tanto oficiais como particulares. Mas é sobretudo depois da revolução de 1930 que se modifica essencialmente a situação para a Psicologia, promovida a disciplina de ensino universitario e científico, não mais apenas de nivel secundario ou propedêutico. Como índice do progresso, basta mencionar que atualmente existem no Brasil cerca de 500 escolas normais e vinte faculdades de filosofia, sendo que em todas elas é obrigatoriamente ensinada a Psicologia (33) .

\* \* \*

As condições da vida brasileira, em sua relativa homogeneidade, parecem ter dado lugar a uma certa *fisionomia nacional* que estrangeiros observadores julgam perceber e os proprios brasileiros pensam conhecer. Eis as principais condições que podem ser responsabilizadas pela formação de um carater brasileiro: I) o *povo* colonizador, filho da cultura ocidental, ibérico e católico, misturando-se livremente com indígenas autóctones e outros povos de importação africana trazidos como escravos, assimilando em parte os costumes de ambos, mas principalmente impondo-lhes os seus proprios, tanto por sua predominancia numérica como por sua força política e econômica, bem como pela educação; II) *com um sistema educacional* que, apesar de seu ensino livresco e de atingir apenas as camadas mais abastadas e urbanizadas da população, representou durante largo período uma única direção de influencia, por ser monopolio de uma única ordem religiosa, a dos jesuitas; III) *numa paisagem* muito diferente da européia, quer por seu carater tropical, quer por sua vas-

tidão ainda virgem do trabalho humano, e que, muito embora apresentasse variedades, era relativamente pouco diversificada e toda caracterizada por um solo, aparentemente fácil de trabalhar, mas realmente difícil de explorar por uma população desajudada de educação técnica, de capitais e de maquinário adequado em número e qualidade; IV) *desenvolvendo uma economia* agrícola e extrativa de tipo colonial durante a maior parte de sua história, só recentemente começando seu desenvolvimento industrial; V) *localizando-se* predominantemente na faixa litorânea, onde desde os primórdios do século XVI até o presente se encontram a maior densidade demográfica, a educação mais ampla e diversificada e as primeiras manifestações da economia industrial, finalmente; VI) *tendo realizado sua independência política* após três séculos de existência colonial em que o rigoroso controle da metrópole era apenas atenuado pela imensidão do oceano Atlântico e pela crescente decadência do poderio da própria metrópole, mas ainda hoje sem ter realizado completamente sua independência econômica dentro dos quadros da civilização industrial.

Este conjunto de condições não poderia resultar, como de fato não resultou, no mesmo tipo social e psicológico, digamos do francês, produto de longos séculos de experiência histórica e intelectual numa paisagem ao mesmo tempo tão variada e pouco extensa, nem poderia ser igual ao do “yankee” resultante da influência das idéias e das atividades de colonizadores cuja própria religião era baseada no livre-exame e cuja própria ética era congruente com o espírito do capitalismo que eles, filhos de uma potência em ascensão no mundo da época, tanto desenvolveram no novo mundo.

Se, entretanto, se sente no Brasil uma “atmosfera social” que se traduz em reações aparentemente homogêneas e suscetíveis de serem resumidas sob a rubrica de “carater brasileiro”, são ambos muitíssimo mais fáceis de sentir do que de cientificamente descrever.

Historiadores, sociólogos e jornalistas têm procurado, desde o século passado, definir os traços do carater brasileiro. Os esforços no sentido de realizar uma Psicologia étnica, no Brasil e nos outros países sul-americanos, como observou Roger Bastide (5, p. 27), precederam a Sociologia e representaram a tomada de consciência do contraste entre o sul e o norte do continente americano. O carater brasileiro tem sido descrito por comparação com o carater norte-americano, prin-

principalmente com a variedade “yankee”. Nos Estados Unidos, como já salientara Tocqueville (52), no século XIX, também havia consideráveis diferenças de um lado e outro do rio Ohio, em cujas margens se defrontavam o regime de trabalho servil e o do trabalho livre. Mas, do Brasil, só se via o lado brilhante da grande república do norte, e o contraste era, na verdade, de entristecer.

A Psicologia étnica realizada sob a influencia desse contraste foi mais explicativa que objetivamente descritiva, e, nesse humor pessimista, responsabilizou primeiro os fatores geográficos, depois os fatores biológicos ou raciais, pelo retrato do brasileiro, que traçava. Ainda recentemente, eram vistos como derivados da herança afro-indígena os cinco traços apontados como característicos da “mentalidade brasileira”: imprevidência e dissipação — despreço da terra — salvação pelo acaso — amor à ostentação, e desrespeito à ordem legal (5, p. 35). Oliveira Viana, influenciado por teorias raciais, via na mestiçagem — da raça ariana com a negra, definida por ele pela constituição ciliotímica, e com a indígena, definida pelo autismo de Bleuler — a origem dos males do Brasil, dos quais a melhoria apenas se estaria esboçando pela “arianização” progressiva consequente da imigração européia (5, p. 35). Sem se filiar às correntes de determinismo geográfico ou racial, vendo o problema antes como sociólogo e salientando embora que “à medida que a civilização se desenvolve as forças naturais pesam mais sobre o caráter das nações que as forças naturais” (4, p. 121), Fernando de Azevedo vê no “predomínio da sensibilidade sobre a inteligência” o traço-chave do caráter brasileiro, traço que chega a traduzir fisiologicamente como “predomínio do simpático neuro-glandular” (4, p. 113).

Sensibilidade, sentimentalismo, são salientados por quase todos os que se ocupam do assunto; mais especificamente, é uma sentimentalidade *triste*, o que se nota. Esta famosa tristeza, para uns derivaria do índio e do negro como raças; para outros ainda, traduziria a fadiga genésica do português e do índio “exgotados pela luxúria que os caracteriza”, à qual o negro acresceria a sua tristeza de exilado e escravo.

Na mesma linha da “sentimentalidade”, vemos salientado o caráter de “cordialidade” — que representaria mesmo a contribuição brasileira para a civilização (27, p. 101) — de “horror às distâncias sociais e emocionais”, de “bondade igualitária” derivada da religião e da mestiçagem, e uma “indul-

gencia” que chegaria a significar uma “capitulação resignada” diante das “fatalidades físicas e morais”. Ao lado, porém, da tão falada “cordialidade”, vemos frequentemente observada a “desconfiança” (que para uns seria reação de defesa), chegando quase a “hostilidade”, no homem de S. Paulo, e à “dissimulação”, no homem de Minas Gerais.

Oriundas da intuição de brasileiros sem dúvida lúcidos e patriotas, essas afirmações não tiveram ainda determinado por técnicas objetivas o seu “grão de verdade”. Constituem geralmente estereótipos, dos quais alguns encontram flagrante contradição nos estereótipos correntes relativos aos tipos regionais. Para contrastar com a “indolencia triste e submissa” do brasileiro genérico, se encontra o estereótipo do “paulista dinâmico, empreendedor e tenaz”, do “carioca alegre e irreverente”, do “gaúcho rebelde e fanfarrão”, ou do “sertanejo-antes-de-tudo-um-forte”...

F. Azevedo ainda em 1934 assim resumia os traços fundamentais da psicologia do brasileiro, a seu ver subjacente às diversificações regionais: “o brasileiro é altruista, sentimental e generoso, capaz de paixões impulsivas, violentas mas pouco tenazes, amando mais a vida do que a ordem, pacífico, hospitaleiro, mas desconfiado, tolerante por temperamento e por despreocupação... Trabalhador resistente, dotado desse individualismo vigoroso que caracteriza os povos pioneiros, mas sem espírito de cooperação, e guardando, sob uma atitude displicente de indolencia e de abandono, reservas extraordinárias de energia... Quanto à vontade, que, agindo por impulsões e, portanto, sem continuidade, parece tender constantemente a concentrar-se, economizando forças, para as grandes reações periódicas, individuais ou coletivas. De uma sensibilidade aguda, de rara vivacidade intelectual e de uma imaginação rica em ficções que o predispõem mais às letras e às artes do que às ciencias, não é o brasileiro menos interessante quanto à inteligência, quase primitiva pela faculdade de “apanhar no ar” e pela sua intuição, alimentada na sensibilidade e pelos seus instintos de direção” (4, p. 119).

Certo que este retrato é menos pessimista e reflete a posição da Sociologia, a qual, principalmente com a obra de Gilberto Freyre (23) vem salientando as causas sociais, portanto removíveis, de muitos traços mencionados, e que, segundo Roger Bastide, eliminou ao mesmo tempo a Psicologia étnica e seu pessimismo (5, p. 35). Certo que, como *impressão*, póde

este retrato mais favorável ser confirmado pela impressão de outros observadores. Mas se o próprio problema de “carater nacional” é discutido na Psicologia social atual (10, p. 125), se as técnicas propriamente psicológicas de estudo desse assunto ainda não são suficientemente aguçadas, e se, acima de tudo, não foram ensaiadas no Brasil, é de justificar-se plenamente a reação de Otto Klineberg em face do retrato acima apresentado, clamado, como psicólogo, pelas provas dessas afirmações. “Podemos ter a maior confiança em sua honestidade e competência (do sociólogo), mas, como cientistas, somos forçados a tomar uma posição cética, enquanto nenhuma prova objetiva nos for apresentada” (29, p. 18).

Na verdade, todas estas “interpretações” do brasileiro parecem valer antes como depoimentos ou como hipóteses sobre uma realidade para cuja descrição e compreensão ainda não parecem ter sido utilizados os conceitos e técnicas apropriados.

\* \* \*

*A história da Psicologia*, propriamente, no Brasil, ainda está por se fazer. Quase o mesmo se pôde dizer da Filosofia, de que tradicionalmente a Psicologia foi uma parte, ora mais, ora menos relevante. Entretanto, desde 1878, com Silvio Romero (22, p. 9), começou a haver certo interesse pelas raízes da Filosofia: todos eles fazendo começar a história da Filosofia brasileira com o “Compendio” do frade franciscano Mont’Alverme, professor da matéria no Seminário São José, do Rio de Janeiro, e cuja obra foi composta em 1833 mas publicada postumamente apenas em 1859, tanto S. Romero, como o jesuíta Leonel França, como G. Francovich, Cruz Costa, são acordes em notar a falta de originalidade do pensamento filosófico no Brasil, — o que vale dizer, também da Psicologia. Mais recentemente se procura demonstrar a anterioridade de outros autores da época colonial, mas num caso como noutro, a única originalidade apontada nesses primeiros filósofos brasileiros é a de se haverem sobreposto às opiniões do ambiente da época e de haverem assimilado bem ou mal obras novas e fecundas (22, p. 28), ou então, a possível originalidade das vicissitudes mesmo da importação das correntes filosóficas européias no Brasil (15, p. 53).

Na verdade, é preciso notar, como Francovich, que “cada pensador latino-americano, para seu povo e para sua época é um descobridor” (22, p. 15). Esta descoberta dos novos

mundos intelectuais europeus e, mais recentemente, norte-americanos, depende muitas vezes do acaso: — como quando B. Constant descobre casualmente numa livraria do Rio uma das obras de Comte e se torna um dos arautos do positivismo na Escola Politécnica e na Escola Militar (22, p. 39); quando o pedagogo Roldão L. Barros, por acaso, mediante empréstimo de um amigo chegado da França, conhece, por volta de 1910, a versão francesa do “Briefer Course” de William James, iniciando a tradição Jamesiana em S. Paulo; quando, mais tarde, Lourenço Filho, lecionando numa escola mantida por uma fundação norte-americana em S. Paulo, também, “descobre” na biblioteca dessa instituição livros americanos de psicologia educacional (54, p. 11); acaso, ainda, quando, passada já a era do autodidatismo, um estudante de Psicologia recebe, através do Instituto Internacional de Educação, uma bolsa de estudos de uma universidade americana, cuja existência até então desconhecia...

Devido à ausência de universidades, onde se pudesse fazer o estudo sistemático de Filosofia e de Psicologia, quase todos estes “descobridores” são autodidatas. E sendo própria do autodidatismo essa dependencia de leituras ou contactos fortuitos, não é raro encontrar-se resumida em espiritos brasileiros dos mais ilustres e representativos toda a sucessão das teorias da época. Assim, no século passado, o caso típico de Silvio Romero, que, não querendo estar com a velha “nem com a nova geração... mas com a novíssima”, foi sucessivamente eclético, positivista, adepto do monismo evolucionista de Haeckel e Noiré, tornando-se afinal spenceriano, ou antes, darwinista (15, p. 65).

Antes da *era normalista*, que precedeu a *era universitária* no ensino da Psicologia, só encontramos esta disciplina lecionada nas cadeiras de Filosofia das escolas secundarias (Seminarios e Colégios ou Ginasios, religiosos ou leigos) e nos Cursos Anexos preparatorios às Faculdades de Direito. Essas cadeiras muitas vezes se chamam de “Psicologia e Lógica”. Mas já cerca de 1910 as Faculdades de Direito exigem nos exames vestibulares um programa de Psicologia *experimental* (24, p. 263). Alguns anos depois, o mesmo se dá com as de Medicina.

Parte da produção filosófica (e psicológica) proveio dos teólogos professores dos Seminarios, de professores de escolas secundarias leigas, mas acentuada maioria proveio de *mé-*

*dicos*, alguns dos quais foram também professores de filosofia em ginasios.

Se os teólogos e advogados são mais afins com o formalismo da lógica, os médicos, mesmo sem os apressados exames vestibulares de filosofia, são responsáveis pela maior parte da produção filosófica do século XIX e por quase toda aquela que dá maior relevo à Psicologia. Sejam adeptos do *sensualismo eclético* semelhante ao de Mont'Alverne, como Morais Vale, autor de um Compendio de Filosofia, 1851; partindo do sensualismo de Condillac, influenciado pelo *materialismo* de Cabanis, repousando finalmente no *espiritualismo eclético* de Maine de Biran, como Ferreira França (Investigações de Psicologia, 1854); compondo um coquetel obscuro e palavroso com os ingredientes do *Berkeleyismo*, do *ecletismo* de Cousin e o *ontologismo* de Malebranche, como Gonçalves Magalhães (Fatos do Espírito Humano, 1858, e A Alma e o Cérebro, 1876); de tendências *escolásticas*, como Soriano de Souza (Compendio de Filosofia, 1876) e o Visconde de Saboia (A Vida Psíquica do Homem, 1903); *positivistas*, como L. Pereira Barreto (Filosofia Teológica, 1874, Filosofia Metafísica, 1876); *materialistas* como Guedes Cabral (Funções do Cérebro, 1876) e Vicente de Souza (Curso de Lógica, 1903), os autores influentes no século XIX são principalmente médicos.

Se é verdade que o "germanismo" filosófico, que medrou na segunda metade do século passado em Recife, é fruto por assim dizer da Faculdade de Direito, não é menos verdade que Tobias Barreto, o chefe dessa chamada "escola germanista", o representante orgulhoso do evolucionismo monista de Haeckel e Noiré, proscovia a Psicologia do domínio científico (21, p. 332). Entre os filósofos de formação jurídica e também provindo do germanismo de Recife, Farias Brito — o único filósofo "profissional" do Brasil, conforme as referências admirativas da época — é o que dá maior atenção à Psicologia. Em sua obra de 1912 (A Base Física do Espírito), expõe com bastante segurança o desenvolvimento da Psicologia experimental do século XIX, que a seu ver fracassou, por haver desconhecido a "irreducibilidade fundamental entre o físico e o espírito". Mas, se é certo que esse filósofo resolve seus problemas metafísicos pela Psicologia e, tomando a inteligência ou espírito como a coisa-em-si, chega a um *panpsiquismo panteista*, que, por ser espiritualista

é inicialmente do agrado dos católicos que fizeram grande parte da reputação de Farias Brito, é também certo que a Psicologia a que ele recorre não teve consequências significativas na história desta ciência no Brasil. A contribuição dos médicos e dos pedagogos é incomparavelmente mais rica de consequências e, dentro da relatividade das coisas brasileiras, até de uma certa continuidade de desenvolvimento.

A obra dos médicos, em Psicologia, é até certo ponto e até recentemente, mais prestigiosa do que a dos pedagogos.

Na ausência de ensino universitário de Psicologia, é nas escolas médicas que, até pouco mais de uma década, se pode encontrar pelo menos a base biológica e neurológica para o conhecimento psicológico. Com a criação da cadeira de clínica psiquiátrica, aumenta a aproximação dos dois campos: médico e psicológico. Nessas condições, até recentemente, houve uma presunção quase privativa de conhecimento psicológico dos diplomados em medicina. Entretanto, não é somente a referida aproximação de campos de estudo que explica tal atribuição: nela entra também bastante o prestígio dos “doutores”, tão marcado num país em que metade da população é analfabeta. No Brasil, as três profissões civis prestigiosas são indiscutivelmente a advocacia, primeiro, seguida de perto e ciumentamente, pela medicina e a engenharia. Elas constituem entre as profissões liberais uma espécie de elite do ponto de vista social, político e econômico.

Entretanto, e apesar da inegável importância da contribuição médico-psiquiátrica ao desenvolvimento dos estudos psicológicos no Brasil, é também inegável, no campo propriamente dito da Psicologia, o seu caráter de autodidatismo. Até hoje não existem cadeiras desta matéria nas Faculdades de Medicina, e num ano apenas de estudo de psiquiatria não é possível ensinar ou aprender esta disciplina e a Psicologia também. Por outro lado, como entre os profissionais liberais são os médicos que mais têm a tradição de aperfeiçoar seus estudos no exterior, sempre houve aqueles que, mais interessados pela Psicologia, tiveram a oportunidade de na Alemanha, na França, nos Estados Unidos, transcender o autodidatismo psicológico. É assim que, com o advento das universidades brasileiras nos últimos anos deste meio-século, muitos dos professores de Psicologia nas Faculdades de Filosofia são recrutados entre esses médicos-psicólogos: entre eles, com especial relevo, Nilton Campos,

atualmente catedrático de Psicologia na Universidade do Brasil, que havia estudado, entre outros, com Köhler, na Alemanha, e Decio de Sousa, da Universidade do Rio Grande do Sul, que, nos Estados Unidos, estudou com Wertheimer e Köhler, com Kris, Salomon e Murphy, na New School for Social Research, com Powers e Hartmann em Columbia University, com Klopfer no Rorschach Institute. Médico também, Raul Briquet (9) que ministrou o primeiro curso sobre Psicologia social no Brasil, em São Paulo (1933-1934). Médico ainda, Artur Ramos, autor do melhor compendio de Psicologia social escrito em português, agora professor de antropologia na Universidade do Brasil, psicanalista e higienista mental (43). A médicos-psicólogos como Decio de Sousa se deve, finalmente, a proposta aprovada no último congresso médico de criação de uma cadeira de Psicologia nas Faculdades de Medicina. Tudo indica que a segunda metade deste século verá, com proveito, a Psicologia instalada nas escolas médicas brasileiras, seguindo o exemplo de tantas outras escolas do país, como, além das Faculdades de Filosofia e das Escolas Normais, das escolas de Serviço Social, de Enfermagem, de Educação Física, e até de escolas de educação física de forças policiais.

Fóra dos cursos universitarios, em hospitais psiquiátricos ou em suas clínicas e consultorios particulares, alguns médicos, interessados em Psicologia, mas nem sempre os professores de psiquiatria, têm reunido em torno de si jovens estudantes e colaboradores: o mais notavel desses grupos foi o de Ulisses Pernambucano, professor de neurologia na Faculdade de Medicina de Recife, que formou pesquisadores treinados na aplicação das técnicas de diagnóstico intelectual e da personalidade. Alguns de seus discípulos, indo para a Baía, como Nelson Pires, e para o Rio, como M. Cerqueira, contribuíram e contribuem para incrementar o movimento dos testes nesses lugares. Em S. Paulo, atualmente, o grupo reunido em torno do psiquiatra Anibal Silveira é dos mais ativos, realizando para numeroso grupo de psiquiatras e psicologistas um seminário regular de teoria e prática do teste de Rorschach. Também a prática do Rorschach foi introduzida no Brasil por médicos: José Leme Lopes, no Rio, e o europeu Roberto Veit, em S. Paulo, cerca do ano de 1932 (30).

Nucleos de estudo e formação *psicanalítica* também são naturalmente de iniciativa e direção médica: assim os pio-

neiros de São Paulo, como, primeiro, Franco da Rocha, e depois Durval Marcondes, afrontaram a incompreensão e a hostilidade do meio acanhado anterior a 1930, para ver, finalmente, o último, as idéias de Freud disseminadas e aceitas, a par de intenso interesse público por suas conquistas, e instalada uma cadeira de Psicanálise na Escola Livre de Sociologia e Política. A importancia da psicanálise se revela agora também nas criações dos romancistas e no ensino dos sociólogos (6). A procura de psicanalistas treinados aumenta em todos os maiores centros brasileiros. Além do grupo ortodoxo de S. Paulo, já antigo, liderado agora por Durval Marcondes e Adelheid Koch, funda-se um Instituto de Psicanálise no Rio, que importa analistas estrangeiros para treinar analistas nacionais. No Rio Grande do Sul a psicanálise, praticada por Mario Martins, tem o apoio universitario, na pessoa dos professores Brito Velho, atual professor de Psicologia na Faculdade de Filosofia, e Decio de Souza, anteriormente na Faculdade de Filosofia, agora na de Medicina (51).

Ainda testemunho do mesmo interesse, sob forma algo diferente, é o movimento néo-psicanalista liderado pelo jovem psiquiatra católico de S. Paulo, Paulo Lentino.

A contribuição dos médicos à Psicologia no Brasil é larga e valiosa, mas se concentra, como é natural, nos campos ligados à prática médica e à psicopatologia: nas técnicas de psicodiagnóstico e psicoterápicas, na prática analítica e na higiene mental. Nem mesmo Decio de Sousa, com tão extensos estudos acadêmicos de Psicologia, deixa muito tempo por esta a Psiquiatria. Entre os médicos-psicólogos do Brasil, talvez somente Nilton Campos se tenha decidido definitiva e completamente pela Psicologia pura, científico-filosófica.

No recesso mais modesto das escolas normais da era republicana é que a Psicologia, no sentido estrito, foi mais sistematicamente estudada. Quando após a revolução de 1930 começaram a surgir as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, as escolas normais passaram a ter menor projeção social; porém antes algumas dessas escolas desempenhavam, do ponto de vista da formação do professorado e do intercâmbio cultural, função semelhante à das atuais secções de Filosofia e de Pedagogia daquelas faculdades, — assim as normais do Distrito Federal, da Baía, de Recife e de São Pau-

10. Foi nestas que se formaram os primeiros nucleos de estudiosos das teorias psicológicas gerais e aplicadas, que os primeiros “laboratorios” de psicologia se fundaram e que professores nacionais receberam de Th. Simon, Ed. Claparède, Helène Antipoff, H. Piéron, Fauconnet, L. Walther, Köhler e outros estrangeiros, curtos mas estimulantes cursos de conferencias. A formação dos mais destacados psicólogos educacionais brasileiros da atualidade tem suas raízes naquelas escolas normais.

Até 1930, o ensino de Psicologia nas normais era feito em um ano, no penúltimo do curso. O último era dedicado à Pedagogia. Com exceção dessas duas materias, o currículo era geralmente semelhante ao dos ginasios.

Após algumas tentativas de melhorar o currículo e aumentar o número de anos de curso de algumas das escolas normais, diferenciando-as da maioria, hoje a organização dessas escolas é mais ou menos padronizada em todo o país: o curso normal é feito em três anos especificamente pedagógicos após o ginasio, o qual tem a duração de quatro anos. Hoje os chamados “Institutos de Educação” se distinguem das normais ordinarias por oferecerem além do curso básico comum, um ou mais cursos especializados: para administradores escolares, professores de jardim de infancia, de surdos-mudos, cegos, debeis mentais. Nenhum destes cursos especializados está ainda completamente estruturado nem estabilizado em seu currículo, mas em todos eles a Psicologia da criança, da aprendizagem e a respectiva psicologia especializada têm lugar proeminente. No curso normal básico a Psicologia é ensinada nos três anos, na seguinte sequencia: Psicologia geral; Psicologia infantil; testes e medidas, Psicologia da aprendizagem e das materias de ensino.

A evolução das idéias psicológicas no ensino normal segue a mesma direção geral de passagem da influencia francesa quase exclusiva para uma maior diversificação de influencias e para tentativas de utilizar a contribuição de todas as procedencias, realizando uma especie de ainda instavel composto nacional, no qual agora apenas a proporção dos ingredientes estrangeiros varia conforme a região e o professor.

Até cerca de 1915, a influencia francesa era incontrastavel e até 1930 os cursos nas escolas normais eram de Psicologia geral, entrando neles muito pouco a Psicologia infan-



til e o ponto de vista genético; e, em lugar das teorias da aprendizagem, era tratada a formação de conceitos, de um ponto de vista mais lógico que psicológico.

Até 1915 os compendios nacionais se modelam sobre os dos autores Compayré e Rayot. As obras de Ribot são igualmente influentes. Representativa dessa fase é a obra de Manuel Bomfim (8), professor da Escola Normal do Rio de Janeiro e Diretor do “Laboratorio de Psicologia Experimental” da mesma, que expressamente declara em tudo seguir a tradição francesa. Seus capítulos tratam das condições gerais da vida psíquica, sensação, conhecimento, afetividade, vontade. Para a época e para o nível a que se destina, não é obra desprezível. O sistema nervoso, a teoria do neurônio, já têm aí uma apresentação razoável, como também a senso-percepção. A atenção, a memória e a associação, a percepção do tempo e do espaço, a imaginação, a abstração, são bastante desenvolvidas. Os capítulos do hábito e da vontade já revelam influencia de James. Dois pequenos apêndices tratam ligeiramente de assuntos em voga na Psicologia da época: os anormais escolares e a fadiga, e neles o autor fala vagamente em “testes”, mas Binet é citado com referencia à fadiga, *não* aos testes nem à inteligencia. Interessante é notar o relevo que o autor atribue ao viver social na formação da personalidade, para o que dá grande importancia à imitação.

Todos os assuntos são por Bomfim tratados em abstrato: há alguns *exemplos*, muitas *opiniões*, mas quase nenhuma referencia expressa à *pesquisa*, ao *método* de chegar às afirmações. Algumas dessas afirmações são expressivas do autor e da época: assim, diz ele que a organização *hereditaria* da criança já traz as “grandes sistematizações correspondentes às tendencias essenciais do individuo: tendencias gerais, egoísticas e simpáticas, tendencias características da raça, da nacionalidade, da familia” (8, p. 301). Igualmente representativa da época e dessa Psicologia que pairava nas alturas do conhecimento e dos sentimentos intelectualizados, é o tabú do sexo: ao falar das tendencias orgânicas, o sexo é substituído por três discretos pontinhos (8, p. 32), e a referencia ao sentimento correspondente se resume nas poucas palavras “amor propriamente dito” que aparecem, uma única vez, num largo capítulo sobre afetividade.

Já na segunda década deste século começou a influencia norte-americana a se fazer sentir, mas, ainda, assim, *via-França*. Roldão de Barros e Sampaio Doria, de S. Paulo, são os principais representantes desse momento. O pequeno compendio deste último (17) é praticamente todo Jamesiano; os "Talks to Teachers", hoje completamente esquecidos, são traduzidos, a partir, naturalmente, de sua versão francesa. Mas os cursos são ainda de Psicologia geral. Posteriormente, as obras de Claparède (16), tratando do desenvolvimento infantil do ponto de vista da necessidade e interesse, consolidam no Brasil as idéias da psicologia funcional, tornam também Dewey familiar e se afirmam na "revolução educacional" que se iniciou em 1931.

A segunda metade deste meio-século vê irromper o movimento a favor dos *testes*, tipicamente norte-americano. Inicia-o Medeiros e Albuquerque com uma conferencia no Rio de Janeiro, seguida de um excelente pequeno livro: *Tests* (35). Na Baía, Isaias Alves imediatamente encomenda nos Estados Unidos e na Inglaterra as obras recomendadas por Medeiros (2, p. 221), e alguns anos mais tarde vai conhecer diretamente nas fontes a nova Psicologia norte-americana, no famoso *Teachers College*, da Universidade de Columbia. Pouco antes, Lourenço Filho descobrira em S. Paulo a pequena biblioteca pedagógica de uma instituição americana e também começara a trabalhar com os testes. Pouco após a primeira conferencia de Medeiros, vem dar cursos no Brasil o psicólogo H. Piéron e sua influencia favoravel às medidas objetivas empresta o tradicional prestígio francês ao movimento iniciado. O livro de Claparède sobre o mesmo assunto (14) vem trazer a um público ainda não afeito à lingua inglesa as bases técnicas e um variado repertorio de provas de inteligencia e de aptidão.

A mudança da Psicologia da consciencia para uma Psicologia do comportamento mais consistente com os testes, se faz mediante compendios de dupla-face, como o de Warren (53), que começa estudando a vida mental em termos de estímulo-resposta para depois apresentar o ramo da Psicologia que trata dos fatos de consciencia. O "Précis" de Warren é usado ao lado do de James até 1930 nos cursos de Lourenço Filho, em S. Paulo. Lourenço inicia um plano de traduções de obras de Piéron, Claparède, Wallon, de Binet e Simon, ao mesmo tempo que prepara seu proprio teste para

medir a maturidade para aprender a leitura e a escrita (32). Na Baía, na mesma época, I. Alves procede à aferição da escala Binet-Simon, segundo a versão de Cyril Burt (1). No Recife, o neurologista U. Pernambucano e seu grupo começam a trabalhar com os testes de Binet, Ballard e outros.

Assim, em 1930, a revolução encontra alguns pedagogos jovens preparados para proceder a uma revolução educacional. Lourenço, em 1931, reorganiza o ensino em S. Paulo e faz o primeiro largo ensaio de homogeneização de classes escolares por meio de testes. Cria no mesmo ano um Curso de Aperfeiçoamento para professores, no qual a Psicologia — ao lado da Sociologia, que tendo sido ensinada pela primeira vez no Brasil nesse mesmo ano vai ter um rápido desenvolvimento — passa a ser estudada intensamente nos dois anos de que se compunha esse curso. Então, porém, Lourenço behavioriza quase completamente seu curso, desenvolvendo as idéias de Pavlov e Watson sobre aprendizagem, sem esquecer seu tema básico da necessidade e do interesse, de que, segundo ele, o condicionamento é a tradução objetiva (31, p. 56).

De 1932 em diante reúnem-se no Rio os dois líderes educacionais da Baía (o educador-sociólogo Anísio Teixeira, e o educador-psicólogo Isaias Alves) e Lourenço Filho. Afastando-se às vezes da cátedra, mas geralmente dividindo seu tempo entre o ensino da Psicologia educacional (primeiro no Instituto de Educação, depois na Faculdade de Filosofia) e varios altos cargos na administração educacional do país, a influencia de Lourenço Filho, que pôde ser considerado o Claparède-brasileiro, como Claparède foi chamado o Dewey-europeu, tem sido continua e profunda. Uma de suas principais atividades foi na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério da Educação, no qual suas varias capacidades de psicólogo, pesquisador, educador e administrador se combinam. Inicia aí, também, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Após a revolução, e talvez como uma de suas consequências, as *mulheres* começam a ter papel ativo no ensino da Psicologia e em suas aplicações. Em 1932, mudando-se Lourenço para a Capital Federal, é substituído em S. Paulo por Noemi Silveira Rudolfer, na época uma destacada professora normalista e sua assistente, que pouco antes estivera nos Estados Unidos com uma bolsa de estudos em Teachers Col-

lege, Columbia University. A influencia desta professora é, desde então, consideravel no campo da Psicologia educacional, materia que ensina agora na Universidade de S. Paulo. O estudo comparativo das teorias da aprendizagem, com ênfase no conexionismo de Thorndike e Gates, a psicologia da criança, na qual salienta a contribuição de Gesell e Ch. Bühler, a psicologia da adolescencia de Holingworth e Cole, a psicologia das diferenças individuais, são assuntos por ela divulgados em S. Paulo durante varios anos de ensino (46). Também contribuiu bastante para o inicio da Psicologia aplicada. Criado em 1931, existiu em S. Paulo, sob sua direção, um Serviço de Psicologia Aplicada, depois chamado Laboratorio de Psicologia Educacional, que durante alguns anos foi uma organização muito ativa, chegando a ter dezessete funcionarios de tempo integral distribuidos em quatro secções principais: Medidas Mentais, Medida do Trabalho Escolar, Orientação, Estatística. Apesar de extinto cerca de dez anos após sua fundação, significou uma experiencia pioneira nos varios campos a que se dedicou. Nele, também, centenas de alunos de educação fizeram estagio, aprendendo as técnicas da moderna Psicologia educacional. Mais recentemente, após haver como o proprio Thorndike, de quem foi discípula, consideravelmente atenuado o mecanismo inicial e se aproximado das teorias *gestaltistas*, o ensino de N. Rudolfer dá talvez mais atenção ao desenvolvimento da personalidade infantil e às técnicas projetivas do que propriamente ao tema da aprendizagem e aos testes de inteligencia, encaminhando-se decididamente para a psicologia clínica e a psicanálise.

Helène Antipoff, discípula de Claparède, representou em Minas Gerais o papel que N. Rudolfer representou em S. Paulo. Em Belo Horizonte, capital de Minas, dirigiu durante anos uma organização para formação de professores de debs mentais, a qual deixou temporariamente para realizar o mesmo trabalho no Rio de Janeiro (Sociedade Pestalozzi). Propagando as idéias da Psicologia funcional, mediante ensino e traduções, Madame Antipoff se dedicou a varias pesquisas de psicologia infantil, sendo uma de suas mais recentes contribuições a técnica projetiva que usa a descrição escrita das proprias mãos, pelo sujeito (3).

Destacam-se no Rio: Heloisa Marinho, que estudou na Alemanha e nos Estados Unidos, professora de Psicologia educacional no Instituto de Educação e no Bennett College, au-

tora de pesquisas de psicologia infantil, principalmente sobre vocabulário (34), e Ofelio Boisson Cardoso, que estudou na França, especializando-se no campo da personalidade e da linguagem, dirigiu o Serviço de Psicologia e Ortofrenia da Municipalidade do Rio de Janeiro, foi professor-assistente na Faculdade Nacional de Filosofia e ensina atualmente na Universidade Católica do Rio e na Faculdade de Filosofia do vizinho Estado do Rio de Janeiro. No Rio Grande do Sul destacam-se: Graciema Pacheco, professora de Psicologia educacional na Faculdade de Filosofia, auxiliada por Ida Silveira, que também dirige a Secção de Medidas do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional desse Estado, centro cuja diretora é Eloah Brodt Ribeiro. Na Bahia, distingue-se Simone Araujo Bensabath, que é assistente de Isaias Alves na Faculdade de Filosofia. Anita Paes Barreto, discípula de U. Pernambucano, é um dos principais psicólogos de Recife.

Em S. Paulo, que, conforme Margaret Hall "has probably the most extensive facilities for psychological study of any South American city" (26, p. 446), além da mencionada professora Rudolfer, varias psicólogas mais jovens, de formação universitária, ocupam os principais cargos de ensino de Psicologia. Lourdes Campos Viegas foi durante anos professora de Psicologia diferencial e psicotécnica na Escola Livre de Sociologia e Política, interessando-se recentemente pela Psicologia social, campo em que prepara seu doutorado na Inglaterra, em Cambridge, sob a orientação de Bartlett. Na mesma escola, Virginia L. Bicudo, mestre em ciencias sociais e psicanalista, ensina higiene mental, e Cecilia C. Silva, graduada pela Faculdade de Filosofia e M. A. por Radcliffe College, é professora de Psicologia social.

Betti Katzenstein, que se doutorou em Hamburgo, onde foi assistente de W. Stern, e a Dra. Aniela Ginsberg, psicóloga polonesa, há mais de dez anos têm sido profissionalmente muito ativas em S. Paulo, havendo a segunda trabalhado algum tempo também na Bahia, e no Rio de Janeiro, no Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP). Além de trabalharem ambas juntamente durante varios anos no campo da seleção profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e em uma pequena clínica mantida pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), colaboraram no Instituto de Educação, a primeira, em pesquisas de psicologia infantil, e na Escola Livre de So-

ciologia e Política, a segunda, em pesquisas de psicologia social, especialmente do anúncio. A Dra. Katzenstein é, além disso, chefe da secção de Psicologia da Cruzada Pró-Infância, organização que mantém jardins da infancia para filhos de trabalhadores, e professora de psicologia infantil na Escola de Enfermagem do Hospital das Clínicas da Universidade de S. Paulo. A Dra. Maria José Peters, psicóloga belga, é a professora de Psicologia na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, localizada em Campinas, cidade do interior de São Paulo.

Apesar do grande número de psicólogas no Brasil, muitas delas atingindo elevado padrão profissional e algumas colaborando ativamente em revistas e jornais, é interessante notar que os *compendios* de Psicologia correntes no país e escritos por brasileiros são de autoria masculina.

Alguns autores são representativos do gênero. Silvio Rabelo, da Escola Normal de Recife, é autor de um excelente compendio de Psicologia da Infancia e de duas obras especializadas sobre desenho e representação do tempo infantís (40, 41 e 42). João de Souza Ferraz, da Escola Normal da cidade de Limeira, no interior de S. Paulo, além de dois *compendios*, um sobre Psicologia da infancia, outro de Psicologia geral, escreveu um livro sobre os Fundamentos da Psicologia, todos com grande aceitação, sendo já traduzidos para o espanhol, publicados no Chile e na Argentina (18, 19 e 20).

A obra destes dois autores, embora provenha de regiões tão distantes (norte e sul do Brasil), revela influencias bibliográficas semelhantes, refletindo a tradicional influencia européia, não mais, entretanto, exclusivamente francesa — e tal como a Psicologia européia, geralmente, seu espírito é antes empírico-filosófico que experimental. Os temas da psicologia alemã de Dilthey, Spranger e dos *gestaltistas*, da psicanálise, da psicologia infantil de K. Bühler e de J. Piaget são correntes, ao lado das referencias mais tradicionais de Ribot e Claparède, de James, Dewey e Watson. A maioria das obras alemãs ou americanas são conhecidas através de versões francesas ou principalmente de versões espanholas provenientes do México e da Argentina, que assim colaboram na manutenção da tradição européia na cultura brasileira.

Teobaldo Miranda Santos, professor nas Faculdades Católicas e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tem sido

recentemente muito ativo publicitariamente e representa um aspecto do esforço do pensamento católico para contrabalançar o surto das escolas normais e universidades leigas no Brasil. Seu compendio de Psicologia educacional (36) se caracteriza por ricas e modernas referencias, citadas nos títulos originais, americanas, alemãs, francesas e espanholas. Cada um de seus 26 capítulos traz uma pequena bio-bibliografia crítica de um dos grandes psicólogos europeus e americanos. Entretanto, unem-se no mesmo livro dados científicos e preocupações normativas, explicaveis do ponto de vista religioso do autor.

Recentemente, a apresentação por Mira y Lopez das versões portuguesas de suas obras, tem vulgarizado suas idéias, em que parecem salientes as influencias da escola de Pavlov, da de W. Stern e outros representantes das correntes germânicas da psicologia da totalidade e, no setor da psicologia infantil, além de Stern e os Bühler, Gesell e Amatruda, — influencias que Mira y Lopez consegue de certo modo organizar em brilhantes sínteses (37).

\* \* \*

O ensino da Psicologia nas escolas normais, nas secções de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, em instituições especializadas como as Sociedades Pestalozzi, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional, e a própria Escola de Sociologia e Política de S. Paulo, é sempre primariamente orientado para *fins práticos*, não de pesquisa.

Os técnicos nos vários campos da educação, os psicometristas, os psicólogos clínicos e higienistas mentais, os técnicos em seleção, pessoal e orientação profissional, que trabalham nos diferentes serviços estatais e para-estatais, são recrutados entre os diplomados por aquelas escolas, que, se não lhes dão treino propriamente profissional, dão-lhes boa base para facilmente adquirir essa experiência no emprego. Os que trabalham em funções psicológicas nas empresas de propaganda e anuncio, bem como os que trabalham em algumas grandes empresas particulares, são ainda treinados empiricamente mediante aprendizagem no proprio emprego — o que é possível por não existir qualquer regulamentação da profissão de psicologista no Brasil.

O pequeno número, relativamente à procura, de pessoal habilitado, de par com a própria recencia da profissão, é responsável em grande parte pela inexistencia daquela regulamentação. Entretanto, a Sociedade de Psicologia de S. Paulo e a Associação Brasileira de Psicotécnicos, que está neste momento sendo fundada no Rio sob a orientação de Mira y Lopez, já colocaram essa regulamentação em seus programas de ação.

Embora novos, os campos de aplicação da Psicologia se alargam dia a dia, crescendo paralelamente o número de empregados nesses campos. São mais numerosos nas duas grandes cidades mais industrializadas, mas começam a surgir em outros Estados, como Minas, Rio Grande do Sul, Baía e Pernambuco.

Além dos *Centros de Pesquisa educacionais* interessados em testes e medidas, que são varios no país, também começam a ser fundadas *clínicas psicológicas infantís*, sob o modelo das instituições similares dos departamentos de educação da cidade do Rio e do Estado de S. Paulo. A do Rio foi iniciada e dirigida pelo psiquiatra e antropólogo Artur Ramos; a de S. Paulo, foi fundada e dirigida pelo psicanalista Durval Marcondes.

No campo da *psicologia industrial*, o mais antigo e importante grupo é o orientado pelo engenheiro suiço Roberto Mange, que, em 1926, realizou estudos pioneiros sôbre seleção profissional, sistematizados desde 1930 nos serviços de seleção e orientação de ferrovias de S. Paulo, e, desde 1942, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cujo ramo paulista é o mais desenvolvido do Brasil. Quase todos os principais psicotécnicos de S. Paulo foram treinados por Mange ou por discípulos seus. Seus primeiros associados foram o engenheiro Italo Bologna e o psiquiatra europeu Roberto Veit, introdutor do teste de Rorschach em S. Paulo. Presentemente, além de Bologna, trabalha com ele no SENAI uma equipe em que se salientam a dra. Betti Katzenstein, Oswaldo de Barros, Nelson de Campos Pires, que também estudou psicotécnica na França, recentemente, e Marcos Pontual. Do grupo antigo de Mange, do centro ferroviario, destacam-se o engenheiro Joaquim Machado de Melo Jr. e Jason Ribeiro da Silva, que dirigem o Centro Psicotécnico da nova Companhia Municipal de Transportes Coletivos de S. Paulo.

O Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getulio Vargas, fundado em 1947 no Rio e orientado pelo psiquiatra e psicotécnico espanhol Mira y Lopez, é a mais ambiciosa tentativa já feita no Brasil para formar psicotécnicos para a industria e o comercio. Conta atualmente com cerca de vinte funcionarios entre médicos e psicologistas. Destacam-se nessa organização os seguintes psicologistas especializados cada um num campo: Inês Besouchet (orientação profissional); Carmen Alonso (testes de inteligencia); Gloria Quintela (Rorschach, o qual interpreta segundo B. Klopfer); Ester França (T. A. T.); Cinira Menezes (psicodiagnóstico miocinético de Mira); Leonilda Braga (testes de capacidade artística) e Edwiges Florence (orientação escolar).

Todos esse varios serviços produzem, ocasionalmente, trabalho de pesquisa. Somente na Universidade de S. Paulo, em sua novíssima Faculdade de Ciencias Econômicas e Administrativas, há, subordinado à cadeira de Ciencia da Administração regida pelo sociólogo Mario Wagner Vieira da Cunha, um Instituto de Administração em cuja divisão de psicologia aplicada dirigida pelo psicologista Raul de Moraes, existe um pequeno grupo fazendo exclusivamente pesquisa, ao qual se devem já alguns trabalhos sobre o questionario de Bernreuter, o teste de inteligencia para adultos de Wechsler-Bellevue, e sobre profissiografia.

Resumindo em si todo o trabalho realizado por esses varios núcleos, encontramos hoje no Brasil um grande interesse pela *psicologia da personalidade*, no que diz respeito ao seu ajustamento na familia, na escola e no trabalho. As técnicas de estudo da personalidade, consequentemente, despertam geral interesse e são mais ou menos correntemente empregadas. Os critérios tipológicos de Kretschmer, ou de Sheldon-Stevens; o psicodiagnóstico de Rorschach e o questionario de Bernreuter são talvez os mais largamente ensaiados; seguem-se-lhes, em uso, o psicodiagnóstico miocinético de Mira y Lopez e o teste de Rosenzweig, de Szekely e de Szondi. Tanto a preocupação mais recente com o diagnóstico da personalidade, como a mais antiga com a medida de inteligencia, segundo o teste Binet-Simon, ou de Terman, Ballard, Dearborn (45) e Kuhlmann-Anderson, como também com a medida das aptidões especiais, se mantêm vinculadas aos interesses pragmá-

ticos imediatos, — havendo pouco tempo e interesse pelos problemas propriamente teóricos da Psicologia, inclusive nesses campos citados.

\* \* \*

Os *problemas teóricos* são tratados predominantemente nas secções de Filosofia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Sendo, porém, a Psicologia a única materia científica de uma secção primariamente devotada aos estudos filosóficos, resulta que, por força do contexto, se não da orientação pessoal do professor, a Psicologia aí ensinada é teórica, — mas é antes teórica no sentido de exposição crítica das grandes teorias e dos principios básicos das escolas psicológicas e concepções gerais acerca da natureza humana, do que teórica no sentido das teorias particulares capazes de colocar problemas significativos para pesquisa e experimentação propriamente dita.

O conhecimento e a intimidade com os problemas filosóficos não deixam de ser uteis e até indispensaveis à formação de psicólogo que se dedique ao ensino ou à pesquisa, prevenindo contra certo primarismo metodológico cientifista de que a Psicologia é às vezes acusada.

Mas a base filosófica exclusiva para os psicólogos parece tão inadequada quanto a base psicológica exclusiva para os filósofos. Com exceção de um curso de Sociologia que lhes é ministrado na segunda série, é esta a situação que prevalece atualmente no Brasil para os que queiram dedicar-se à Filosofia ou à Psicologia. Criadas segundo o modelo francês, as Faculdades de Filosofia brasileiras repetem no Brasil a situação que Paul Guillaume descreveu como o caminho para a Psicologia pelo “détour” de uma educação filosófica, — e “ce détour est long et difficile; on s’y attarde, et souvent on s’y perd, si bien que beaucoup ne vont pas jusqu’au bout; ils en restent aux préliminaires philosophiques, qu’ils prennent pour la science elle-même. Bien plus, il y a des chances pour que cette formation crée, à l’égard de la psychologie, des préventions plutôt qu’une ouverture d’esprit” (25, p. 7).

Nas universidades brasileiras os currículos são rígidos: as matérias ensinadas e o número de anos em que aparecem são determinados por lei. Em 1934 fundou-se a primeira universidade, em S. Paulo; durante a ditadura de Vargas foi criada a Universidade do Brasil, cuja Faculdade de Filosofia estabe-

leceu o padrão mínimo para as escolas congêneres. Então, tornou-se a Psicologia matéria obrigatória nos três anos fundamentais do curso da Secção de Filosofia, que compreende quatro anos, dos quais só o último permite ao aluno uma certa escolha de matérias. Os quatro anos formam “bacharéis”, em filosofia, em ciências ou em pedagogia, conforme a secção cursada. Em algumas faculdades já está regulamentado o doutoramento, que exige dois anos de estudos post-graduados e defesa de tese. Mas os candidatos a esse grau são raros, e especialmente raros em Psicologia: na mais antiga faculdade até o presente só houve dois Ph. D. com tese no campo da Psicologia (11 e 50).

O recrutamento de professores universitários no Brasil, por dispositivo constitucional, é feito mediante concurso público de títulos e provas. Após o concurso, o professor que o vence torna-se “catedrático” e vitalício em seu lugar. Antes dessas provas, as cadeiras são ocupadas durante períodos mais ou menos longos por professores contratados ou interinos, os quais, ao contrario dos catedráticos, não têm a mínima garantia de estabilidade no trabalho. Daí resultam, antes do concurso, completa instabilidade e dependencia absoluta de um juri organizado segundo o criterio dos detentores ocasionais do poder universitario. Por outro lado, após o concurso, o vencedor torna-se verdadeiro proprietario da cátedra. Estas condições não costumam constituir clima favoravel à eficiencia, do ponto de vista de uma ativa produção científica, e, no caso da Psicologia, se somam às dificuldades resultantes do isolamento acadêmico de um professor de ciencia numa Secção de espírito filosófico. (Existe, na Secção completamente separada de Pedagogia, um professor de Psicologia educacional, mas a diferença de formação e de interesses não os leva naturalmente a uma associação.)

Nas condições descritas, na Secção de Filosofia o professor de Psicologia difficilmente pôde fazer outra coisa que concentrar seu esforços no sentido de dar uma boa formação de Psicologia teórica aos alunos.

Quanto aos programas, desde que sejam respeitadas as exigencias legais quanto aos anos de ensino, dependem inteiramente do professor, que pôde mudá-los anualmente, decidir-se por cursos monográficos ou gerais, teóricos ou não. Na *Faculdade Nacional de Filosofia*, Nilton Campos orienta seu ensino logicamente, dos problemas *gerais*, para os *especiais*

e os de *aplicação*. No primeiro ano, têm relevo as relações da Psicologia com a Filosofia, sua evolução para autonomia e suas relações com as demais ciências da natureza e da sociedade e, finalmente, as bases metodológicas de estudo e investigação psicológica. No segundo ano, são estudadas as contribuições dos grandes vultos da psicologia moderna e contemporânea, apreciadas as diversas posições doutrinárias, investigadas as funções e processos mentais, discutidas as questões relativas à Psicologia do inconsciente, expostos os fundamentos da psicologia da personalidade, estudadas as tendências atuais da Psicologia científica. No terceiro ano são tratadas as indicações e contra-indicações metodológicas no ampo de aplicação; os criterios para a interpretação dos resultados de pesquisa, as limitações do emprego dos métodos de experimentação psicológica, a técnica e a aparelhagem utilizáveis. Junto a sua cadeira há atualmente um Instituto de Psicologia, que já tem uma historia mais longa que a da propria Faculdade, tendo sido dirigido nos seus inicios (1925-1932) pelo psicólogo polonês W. Radecki, de quem o atual diretor foi assistente. Agora, Nilton Campos é aí auxiliado por assistentes pesquisadores, sem funções docentes, tendo iniciado a publicação de uma série de Monografias Psicológicas. Uma delas testemunha o clima cientificamente liberal do Instituto, cujo diretor tem tendencias *gestaltistas* acentuadas (13): é de autoria do assistente E. Schneider (48), entusiasta do *neo-behaviorismo* de Hull e Spence, que assim completa o quadro de influencias sôbre a moderna geração de psicólogos brasileiros.

No *Rio Grande do Sul*, após uma introdução geral à Psicologia, já o segundo ano é dedicado ao estudo da personalidade, e no terceiro é estudada, principalmente, a psicanálise.

Em *S. Paulo*, o ensino da Psicologia, na Secção de Filosofia já tem uma pequena e significativa historia. Criada a Universidade em 1934, a Psicologia foi lecionada de 1935 a 1944 cumulativamente com a Historia da Filosofia pelo professor vindo de França para esse fim, Jean Maugüé. Na melhor tradição francesa, eram suas aulas obras-primas na arte da dissertação, e deu cursos anuais monográficos sobre Vida Afetiva, sobre Percepção, Personalidade, Memoria, nos quais foram expostas e criticadas as idéias da psicanálise, da fenomenologia alemã, da *Gestalttheorie*, da psicopatologia de Janet e Dumas sôbre aqueles temas. Maugüé, que fôra aluno do filósofo L. Brunschvicg e do psicólogo social Charles Blondel,

abordava os temas psicológicos à luz dos problemas filosóficos e de sua determinação social. Era partidário de uma “psicologia concreta”, mas, como seu compatriota Politzer (38, 39), era crítico impiedoso da Psicologia experimental.

Em 1945, o ensino sofreu uma sensacional mudança de direção, com o contrato do psicólogo-social norte-americano Otto Klineberg, que trabalhou em S. Paulo até 1947 (28). A pedagogia americana — talvez deliberadamente desprovida de encantos outros que a fria atração dos fatos nús e experimentalmente manipuláveis — parece ser a própria antítese da pedagogia universitária francesa. Seu instrumento não é o monólogo professoral artisticamente conduzido no sentido de profundidade, mas o diálogo nos seus democráticos seminários. Seu objetivo é a informação, não a formação. Assim, em vez de, como antes, um só curso anual para todos os alunos da Secção, Klineberg estabeleceu o atual esquema, que sua sucessora, que fôra sua assistente, como também antes, de Maugüé, mantém em suas linhas gerais: no primeiro ano, dois cursos anuais, Psicologia geral experimental e Escolas e Sistemas de Psicologia; no segundo ano, Psicologia Social e Psicologia Diferencial; no terceiro, Psicologia da Personalidade e Psicologia Patológica.

Para a atual professora, a historia antitética da cadeira — que resume as diferentes influencias atuantes sobre a propria Psicologia no Brasil — coloca o problema de uma *escolha* ou de uma tentativa de *conciliação* ou síntese. Sua propria formação é um retrato da multiplicidade de influencias que operam sobre os psicólogos brasileiros mais recentes: estudou com Lourenço Filho, trabalhou no Serviço de Psicologia Aplicada com Noemí Rudolfer, graduou-se a seguir pela Universidade de S. Paulo, onde estudou Psicologia com o filósofo-psicólogo Maugüé, e Psicologia Social com os sociólogos P. Arbousse-Bastide e Claude Lévi-Strauss, franceses; estudou Psicologia nos Estados Unidos com os *gestaltistas* de Smith College, K. Koffka e F. Heider, e com o experimentalista J. J. Gibson; na New School for Social Research com psicólogos de tão diversas procedencias e orientações como Max Wertheimer, Horace Kallen, Albert Salomon e Ernst Kris. Nestas condições, sua orientação no ensino é no sentido de procurar uma *resultante brasileira* da Psicologia europeia e norte-americana. Parece-lhe que, dada a ausencia de unidade na Psicologia contemporanea, o Brasil tem pelo menos uma vantagem decorrente do fato de ser um país consumidor, e não produtor,

de Psicologia: é a vantagem de poder considerar com relativa imparcialidade todas as teorias importadas e seus resultados. Como o progresso da Psicologia está também na direção dessa unidade que lhe falta, a busca de uma posição sintética brasileira se situa na linha das necessidades da própria ciência. Finalmente, parece ser possível buscar numa interpretação ampla das teorias *gestaltistas*, que já sofreram elas próprias a influencia de sua transplantação para a América, a desejada integração (11). Consequentemente, mantendo o esquema introduzido na cátedra de S. Paulo por Klineberg, e visando a habilitação profissional dos alunos, acrescentou-se ao currículo um treino obrigatório de testes mentais e de técnicas projetivas, especialmente o Rorschach. O treino de técnicas projetivas e o curso sobre personalidade estão a cargo de uma assistente, Carolina Martuscelli. E' também dado um curso anual de Psicologia *gestáltica* e topológica ao terceiro ano. No segundo ano, foi acrescentado um curso sobre a obra do suíço J. Piaget, a cargo da assistente Natalia Voinoff. Por fim, numa tentativa de formar hábitos de investigação no campo da Psicologia social — que, por ora, parece ter clima mais favoravel no Brasil que a Psicologia experimental — são requeridos dos estudantes adiantados pesquisas mediante o emprego de métodos de análise de conteúdo, de questionários e testes, tendentes a conhecer atitudes e valores da população local.

\* \* \*

E' provável que a solução do problema de uma formação científica de psicólogos, no Brasil, dependa, antes que de esforços pessoais isolados, da criação de *sub-seccões autônomas, de Psicologia*, nas Secções de Ciências das Faculdades de Filosofia. As dificuldades para isso são varias, entre elas a de se obter, pelo processo democrático, longo e complicado, uma lei a respeito, e, outra, talvez maior, a força daquela veneravel tradição contra a qual, na própria França, de onde essa tradição foi importada, tanto clamou, entre outros, P. Guillaume (25).

*Uma fase intermediaria* poderá ser o desdobramento da única cadeira de Psicologia da Secção de Filosofia, em duas ou mais caçeras, que permitam aos seus professores, tanto a cooperação, como a especialização e maior tempo para pesquisa. Este passo tem relação com a da criação de uma *carreira* de professor universitario, em vez do atual sistema em

que há *um* professor e assistentes de *sua* exclusiva confiança e dele absolutamente dependentes, tanto didática, quanto administrativamente.

Facilitarão certamente a obtenção da lei referida, a discussão e o entendimento previos sobre o assunto pelos professores da materia neste vasto Brasil, os quais frequentemente têm noticia da existencia uns dos outros mediante publicações estrangeiras, tais como os trabalhos de Beebe-Center e Mc-Farland (7) e de Margaret Hall (26). Isto, por sua vez, se relaciona com a organização de uma *associação nacional* de psicólogos e com a fundação de *revistas*, de existencia permanente, em que se concentrem os trabalhos que costumam ser publicados em revistas de ciencias afins. Algumas tentativas de associação e de revistas psicológicas se realizaram nos últimos vinte anos, mas em regra de vida efêmera. Talvez seja prenuncio de organização a estender-se no plano nacional, a fundação, há cinco anos, da Sociedade de Psicologia de S. Paulo — em que teve papel saliente o norte-americano Klieneberg — a qual, demonstrando certa vitalidade, conta agora com cerca de 150 associados psicologistas e inicia a publicação de um Boletim de Psicologia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. ALVES, Isaias, *Teste Individual de Inteligencia*, 3.<sup>a</sup> ed. rev., Typogr. da A encadernadora, Rio, 1932.
2. ———, *Os testes e a Reorganização Escolar*, 2.<sup>a</sup> ed., Ind. do Livro Edit., Rio, 1934.
3. ANTIPOFF, Helena, "O teste das mãos", *Psyke*, Rio, N. 1, Julho, 1948, pp. 3-24.
4. AZEVEDO, Fernando, *A Cultura Brasileira*, 2.<sup>a</sup> ed., Cia. Edit. Nacional, S. Paulo, 1944.
5. BASTIDE, Roger, "La Psychologie ethnique en Amérique du Sud", *Rev. de Psychol. des Peuples*, janv. 1948, pp. 27-39.
6. ———, *Sociologia e Psicanálise*, Progresso Editorial, S. Paulo, 1948.
7. BEEBE-CENTER, J. C. e MC FARLAND, R.A., "Psychology in South America", *Psychol. Bull.*, 1941, 38, pp. 627-667.
8. BOMFIM, Manuel, *Noções de Psychologia*, 2.<sup>a</sup> ed., Liv. Francisco Alves, Rio, 1922.
9. BRIQUET, Raul, *Psicologia Social*, Liv. Francisco Alves, Rio, 1935.
10. BROWN, J. F., *Psychology and the Social Order*, Mc Graw-Hill, New York, 1936.
11. CABRAL, Annita de C. e M., *O Conflito dos Resultados dos Experimentos sobre a Memoria de Formas*, Bol. LXXVI, Fac. Fil. Cienc. e Let., Univ. S. Paulo, 1946.
12. CALMON, Pedro, *Historia da Civilização Brasileira*, 2.a ed., Cia. Ed. Nacional, S. Paulo, 1935.
13. CAMPOS, Nilton, "Fundamentals of the Phenomenological Attitude in Modern Psychology", *Monografias Psicológicas*, Rio, 1948, n. 1.
14. CLAPAREDE, Ed., *Comment Diagnostiquer les Aptitudes chez les Ecoliers*, Flammarion, Paris, 1924.

15. CRUZ COSTA, J., *A Filosofia no Brasil*, Ed. Globo, Porto Alegre, 1945.
16. DAMASCO PENNA, J. B. *Claparède*, Ed. Globo, Porto Alegre, 1949.
17. DORIA, A. Sampaio, *Psychologia*, Tipografia do Instituto D. Anna Rosa, S. Paulo, 1926.
18. FERRAZ, João de Sousa, *Noções de Psicologia da Criança*, Liv. Acadêmica, S. Paulo, 1941.
19. ———, *Psicologia Humana*, Liv. Acadêmica, S. Paulo, 2.<sup>a</sup> ed., 1945.
20. ———, *Os Fundamentos da Psicologia*, Emp. Gazeta de Limeira, Limeira, 1949.
21. FRANÇA, (S. J.), P. Leonel, *Noções de Historia da Filosofia*, 8.<sup>a</sup> ed., Pimenta de Mello, Rio, 1940.
22. FRANCOVICH, Guillermo, *Filósofos Brasileños*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1943.
23. FREYRE, Gilberto, *Casa-Grande e Senzala*, 2.<sup>a</sup> ed., Schmidt Ed., Rio, 1936.
24. GEENEN, Henrique, *Compendio de Psychologia*, 3.<sup>a</sup> ed., Cia. Graphico-Edit. Monteiro Lobato, S. Paulo, 1925.
25. GUILLAUME, Paul, *Introduction à la Psychologie*, J. Vrin, Paris, 1946.
26. HALL, Margaret E., "The present status of psychology in South America", *Psychol. Bull.*, 1946, 43, pp. 441-476.
27. HOLLANDA, Sergio Buarque, *Raizes do Brasil*, Ed. José Olympio, Rio, 1936.
28. KLINEBERG, Otto, *Introdução à Psicologia Social*, Bol. LXXV, Fac. Fil. Cienc. e Letr., Univ. S. Paulo, 1946.
29. ———, "Psychologie et Caractère National", *Rev. de Psychol. des Peuples*, Janv. 1948. pp. 15-26.
30. LEÃO BRUNO, A. M., "O movimento Rorschach no Brasil", *Anais Paulistas de Med. e Cirurgia*, vol. XVII, n. 5, 1944.
31. LOURENÇO FILHO, M. B., *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 2.<sup>a</sup> ed., Melhoramentos, S. Paulo, s/d.
32. ———, *Testes ABC*, Melhoramentos, S. Paulo, s/d.

33. ———, “Psicologia educacional”, in *Psicologia Moderna*, O. Klineberg e als., (ed), (a ser publicado).
34. MARINHO, Heloisa, “A linguagem na idade pré-escolar”, *Inst. Nac. de Estudos Pedag.*, Bol. 25, 1944.
35. MEDEIROS E ALBUQUERQUE, *Tests*, 2.a ed., Liv. Francisco Alves, Rio, 1931.
36. MIRANDA SANTOS, Theobaldo, *Noções de Psicologia Educacional*, Cia. Edit. Nacional, S. Paulo, 1945.
37. MIRA Y LOPEZ, Emilio, *Psicologia Evolutiva da Criança e do Adolescente*, trad. Thomsen, N. de J., Edit. Científica, Rio, 1946.
38. POLITZER, Georges, *Critique des Fondements de la Psychologie*, Rieder, Paris, 1928.
39. ———, *La Crise de la Psychologie Contemporaine*, Ed. Sociales, Paris, 1947.
40. RABELO, Silvio, *Psicologia do Desenho Infantil*, Cia. Edit. Nacional, S. Paulo, 1935.
41. ———, *A Representação do Tempo da Criança*, Cia. Edit. Nacional, S. Paulo, 1938.
42. ———, *Psicologia da Infancia*, Cia. Edit. Nacional, S. Paulo, 2.<sup>a</sup> ed., 1943.
43. RAMOS, Artur, *Introdução à Psicologia Social*, José Olympio Edit., Rio, 1936.
44. RODRIGUES, Milton C. da Silva, *Educação Comparada*, Cia. Edit. Nacional, S. Paulo, 1938.
45. RUDOLFER, Noemy da Silveira, “A Aferição do Teste Dearborn, Serie I, Exame A, pelo Laboratorio de Psychologia do Instituto de Educação”, *Arch. do Instituto de Educ.*, 1935, 1, n. 1, pp. 74-159.
46. ———, *Introdução à Psychologia Educacional*, Cia. Edit. Nacional, S. Paulo, 1938.
47. SANTAYANA, George, “The genteel tradition in American Philosophy”, in Muelder, Walter G., e Sears, Laurence (eds.), *The Development of American Philosophy*, Houghton Mifflin Co., Cambridge, Mass., 1940.
48. SCHNEIDER, Eliezer, “Teorias Emergentistas da Personalidade”, *Monogr. Psicol.*, Rio, 1948, n. 2.

49. SIMONSEN, Roberto C., *História Econômica do Brasil: 1500-1820*, 2 vols, Cia. Edit. Nacional, S. Paulo, 1937.
50. SOUSA, Cicero C., *Introdução ao Estudo de Alguns Problemas Metodológicos da Psicologia*, S. Paulo, 1942.
51. SOUZA, Decio Soares, *Frustração e Distúrbios da Personalidade*, Globo, Porto Alegre, 1945.
52. TOCQUEVILLE, Aléxis, *La Démocratie en Amérique*, 13e. ed., Pagnerre, Paris, 1850.
53. WARREN, H. C., *Précis de Psychologie*, trad. Cunault, L. e Maigre, E., Marcel Rivière, Paris, 1923.
54. x x x, "A vida e a obra de nossos educadores", *Formação* — *Rev. de Educação*, 1940, n. 19, pp. 3-18.



CAROLINA MARTUSCELLI

**UMA PESQUISA SOBRE ACEITAÇÃO  
DE GRUPOS NACIONAIS, GRUPOS  
“RACIAIS” E GRUPOS REGIO-  
NAIS, EM S. PAULO.**



S. PAULO - BRASIL  
1950



Os meus agradecimentos à Profa. Annita Cabral, sob cuja orientação foi feita esta pesquisa, não só por me haver incumbido de sua realização, como por suas valiosas sugestões bibliográficas, seu auxílio nos vários passos de coleta e interpretação dos dados e sobretudo pelo estímulo constante sem o qual um trabalho desta natureza não poderia ser feito.

Agradeço, pela inteira colaboração recebida durante a aplicação da escala de atitudes, aos senhores diretores e professores: — da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Faculdade de Medicina Veterinária, da Faculdade de Farmácia e Odontologia, da Faculdade de Higiene, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” e da Escola Politécnica — *Universidade de São Paulo*; da Faculdade de Filosofia e Letras de São Bento, da Faculdade Paulista de Direito, da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae, da Faculdade de Filosofia de Campinas e da Faculdade de Engenharia Industrial, da *Universidade Católica de São Paulo*; da Faculdade de Filosofia, da Faculdade de Arquitetura e da Escola de Engenharia do *Mackenzie College*; da Faculdade de Ciências Econômicas “Alvares Penteado” e da Escola Paulista de Medicina.

Ainda, meus agradecimentos ao Departamento de Cultura e Ação Social da Reitoria da Universidade de São Paulo pelo apoio que me foi dispensado.

*Carolina Martuscelli*



## I N T R O D U Ç Ã O

A presente pesquisa sôbre distância social tem por finalidade procurar situar alguns aspectos do problema de aceitação de nacionalidades, grupos nacionais, "raciais" e regionais ao nosso meio.

O termo *distância social* é usado para designar a posição social (aproximação, afastamento) de uma pessoa ou grupo, em suas relações, de superioridade e inferioridade, com outros indivíduos ou grupos de indivíduos.

Um dos meios de estudo da distância social são as escalas de atitudes, cujo melhor exemplo é a Escala de Distância Social de Emory S. Bogardus que representa, sem dúvida, uma das primeiras tentativas para medir atitudes "raciais". Consiste à Escala de sete itens relacionados com nacionalidades e grupos "raciais". Os itens variam entre dois extremos representando um, a atitude de maior aceitação suposta e o outro, a atitude contrária, isto é, a de menor aceitação também suposta. Os outros cinco itens exprimem atitudes menos extremas que as mencionadas. Em ordem crescente de distância social os itens da Escala têm a seguinte graduação:

1. Aceitação como parente pelo casamento.
2. Aceitação como membro do clube no círculo de amigos.
3. Aceitação como vizinho de rua.
4. Aceitação como membro da classe profissional no país.
5. Aceitação como cidadão no país.
6. Aceitação somente como turista no país.
7. Exclusão do país.

Precedendo o relato da investigação realizada e ainda nesta introdução, queremos apresentar um resumo da pesquisa original de Bogardus, não somente para divulgar em nosso meio este interessante trabalho, como também para facilitar a exposição das comparações que tentarei fazer entre os resultados dos dois estudos.

Emory S. Bogardus aplicou sua Escala de Distância Social a 1.721 norte-americanos, abrangendo com êsse número uma população composta de sujeitos de várias partes dos

Estados Unidos, de ambos os sexos; de idades diferentes; de religião diferente; de nível educacional diferente e de diferente ascendência "racial". Esses sujeitos revelaram sua atitude relativamente a 40 diferentes grupos "raciais", incluindo o norte-americano. A Tabela I apresenta o comportamento dos 1.725 norte-americanos diante da escala que lhes foi apresentada.

TABELA I

Reações dos 1.725 norte americanos a 40 "raças" diferentes (em %).

Raça	1 Aceitaria parente casamento	2 Aceitaria membro clube c/ amigo	3 Aceitaria vizinho de rua	4 Aceitaria clas. pro- fissional no país	5 Aceitaria cidadão no país	6 Aceitaria somente c/ turista no país	7 Excluiria do país
Inglese	93,3	96,7	97,3	95,4	95,9	1,7	0
Americanos	90,1	92,4	92,6	92,4	90,5	1,2	0
Canadenses	86,9	93,4	96,1	95,6	96,1	1,7	0,3
Escoceses	78,1	89,1	91,3	92,8	93,3	1,7	0
Escoceses-Irlan.	72,6	81,7	88	89,4	92	16,7	0,4
Irlandeses	70	83,4	86,1	89,8	91,4	4	0,7
Franceses	67,8	85,4	88,1	90,4	92,7	3,8	0,8
Galeses	60,8	72,3	80	81,4	86	5,4	0,3
Alemães	54,1	67	78,7	82,6	87,2	6,7	3,1
Canadenses-Fran.	49,7	66,4	76,4	79,3	87	4,4	0,8
Suécos	45,3	62,1	75,6	78	86,3	5,4	1
Holandeses	44,2	54,7	73,2	76,7	86,1	2,4	0,3
Noruegueses	41	56	65,1	72	80,3	8	0,3
Dinamarqueses	35	52,2	65,5	71,4	80,1	4,5	0,9
Espanhóis	27,6	49,8	55,1	58	81,6	8,4	2
Finlandeses	16,1	27,4	36,1	50,5	61,2	12,8	2,8
Russos	15,8	27,7	31	45,3	56,1	22,1	8
Italianos	15,4	25,7	34,7	54,7	71,3	14,5	4,8
Portugueses	11	22	28,3	47,8	57,7	19	3,3
Poloneses	11	11,6	28,3	44,3	58,3	19,7	4,7
Húngaros	10,1	17,5	25,8	43	70,7	20,3	7
Rumenos	8,8	19,3	23,8	38,3	51,6	22	4,6
Armenios	8,5	14,8	27,8	46,2	58,1	17,7	5
Tchecos	8,2	16,4	21,1	36	47,4	26	9,5
Índios	8,1	27,7	33,4	54,3	83	7,7	1,6
Judeus-alemães	7,8	22,1	25,5	39,8	53,5	25,3	13,8
Bulgaros	6,9	14,6	16,4	19,7	43,1	21,9	7
Judeus-russos	6,1	18	15,7	30,1	45,3	22,7	13,4
Gregos	5,9	17,7	18	35,2	53,2	25,3	11,3
Sírios	4,3	13,8	18	31	41,1	21,4	9
Servo-croatas	4,3	10,4	12	10,3	30,4	18,6	8
Mexicanos	2,8	11,5	12,3	77,1	46,1	30,8	15,1
Japoneses	2,3	12,1	13	27,3	29,3	38,8	2,5
Filipinos	1,6	15,2	19,5	36,7	52,1	28,5	5,5
Negros	1,4	9,1	11,8	38,7	57,3	17,6	12,7
Turcos	1,4	10	11,7	19	25,3	41,8	23,4
Chineses	1,1	11,8	15,9	27	27,3	45,2	22,4
Mulatos	1,1	9,6	10,6	32	47,4	22,7	16,8
Coreanos	1,1	10,8	11,8	20,1	27,5	34,3	13,8
Hindús	1,1	6,8	13	21,4	23,7	47,1	19,1

Generalizando os resultados, como o fez Bogardus, podemos afirmar que todas as “raças” do norte da Europa são alvo de uma atitude de simpatia por parte dos norte-americanos, enquanto que os asiáticos, negros e mulatos, ao contrário, são muito pouco aceitos.

\* \* \*

**METODO** — A escala de atitudes usada na presente pesquisa é uma adaptação da Escala de Bogardus como pode ser visto pelo modelo que segue.

Modelo de folha usada na obtenção dos dados:

Sexo..... Data do nascimento..... Profissão do pai..... Nacionalidade pai..... Nacionalidade..... Lugar do nascimento.....

*Instruções:* Examine bem as classificações abaixo, correspondentes a cada nacionalidade ou grupo. Escolha para cada nacionalidade ou grupo uma ou mais delas (fazendo um círculo ao redor do número respectivo), levando em conta seus sentimentos em relação aos membros de cada nacionalidade ou grupo, em geral, e não aos bons ou maus indivíduos que você conhece de cada um.

Nacionalidades e Grupos	Aceit. c. parente casam.	Aceit. membro clube em meu cir. amigos	Aceit. c. vizinho de rua	Aceit. c. membro classe profis. no país	Aceit. cidadão em meu país	Aceit. c. turista em meu país	Excluiria do meu país
Alemão	1	2	3	4	5	6	7
Argentino	1	2	3	4	5	6	7
Armenio	1	2	3	4	5	6	7
Baiano	1	2	3	4	5	6	7
Canadense	1	2	3	4	5	6	7
Carioca	1	2	3	4	5	6	7
Chinês	1	2	3	4	5	6	7
Espanhol	1	2	3	4	5	6	7
Francês	1	2	3	4	5	6	7
Gaúcho	1	2	3	4	5	6	7
Indú	1	2	3	4	5	6	7
Inglês	1	2	3	4	5	6	7
Italiano	1	2	3	4	5	6	7
Japonês	1	2	3	4	5	6	7
Judeu	1	2	3	4	5	6	7
Mexicano	1	2	3	4	5	6	7
Mulato	1	2	3	4	5	6	7
Negro	1	2	3	4	5	6	7
Norte Americ.	1	2	3	4	5	6	7
Nortista	1	2	3	4	5	6	7
Paraguaio	1	2	3	4	5	6	7
Paulista	1	2	3	4	5	6	7
Português	1	2	3	4	5	6	7
Peruano	1	2	3	4	5	6	7
Russo	1	2	3	4	5	6	7
Sírio	1	2	3	4	5	6	7
Uruguaio	1	2	3	4	5	6	7

As modificações introduzidas na escala se referem: (1) à inclusão de outros grupos e nacionalidades com o fim de atender melhor ao meio a que se destinava a escala. Deve-se notar aqui, de maneira especial, a inclusão de grupos regionais brasileiros; (2) à exclusão de certos grupos e nacionalidades, cuja consideração, de acordo com meu ponto de vista, não era de interesse — como por exemplo, a distinção dos vários grupos de nacionalidade britânica; (3) a ligeira alteração do sentido do 6.o item que compõe a escala, que nesta pesquisa ficou: Aceitaria como turista em meu país. Na redação original lê-se: “I would permit members of this group as visitors only to my country”; (4) por fim, não propriamente uma modificação, mas a inclusão de uma pergunta que aparece ao lado direito da folha, após o 7.o item: — *Por que excluiu essas nacionalidades?*

OS SUJEITOS — Os sujeitos da presente investigação são 2.076 universitários das faculdades e escolas superiores do Estado de São Paulo. Procurando garantir a generalização das conclusões obtidas, tomamos de cada faculdade e escola superior 30% do número total de alunos matriculados, no ano letivo de 1949, deixando ao acaso a seleção dos sujeitos em cada série escolar.

Essa população, que constitui a amostra representativa dos universitários paulistas, compõe-se de indivíduos de ambos os sexos (509 do sexo feminino e 1.457 do sexo masculino), de nacionalidade brasileira, de idade variando entre 17 e 40 anos. A ascendência “racial” da população está discriminada na Tabela II.

TABELA II

Ascendencia “racial” dos 2.076 universitários

Brasileiro .....	1422	Tcheco .....	3
Italiano .....	208	Inglês .....	4
Português .....	107	Boliviano .....	3
Sirio .....	94	Austriaco .....	3
Japonês .....	54	Yugoslavo .....	3
Espanhol .....	45	Dinamarquez .....	3
Russo .....	30	Armenio .....	2
Polonês .....	26	Panamenho .....	2
Alemão .....	19	Suiço .....	1
Lituano .....	11	Austriaco .....	1
Francês .....	8	Egípcio .....	1
Húngaro .....	7	Norte-americano .....	1
Rumeno .....	6	Belga .....	1
Argentino .....	5	Bulgaro .....	1
Judeu .....	3	Grego .....	1

A APLICAÇÃO: — Numa folha mimeografada foi a Escala distribuída aos sujeitos quando se encontravam reunidos nas salas de aula. De maneira a conseguir maior sinceridade nas respostas, não se pediu o nome aos sujeitos. Algumas explicações orais relativas à finalidade da pesquisa precederam a distribuição das folhas, visando com isso despertar o interesse e obter uma cooperação que coadunasse com os objetivos da pesquisa.

**OS RESULTADOS:**

A Tabela III mostra a distribuição das porcentagens em cada item e para cada um dos grupos nacionais, “raciais” e regionais considerados.

TABELA III

Resultados em porcentagem da E. D. S. aplicada em 2.076 universitários

Nacionalidades e Grupos	Aceitaria parente casamento	Aceitaria como amigo	Aceitaria como vizinho	Aceitaria membro profis.	Aceitaria como cidadão	Aceitaria como turista	Excluiria do país
Italiano	74,7	89,5	91,6	88,7	90,8	94,2	0,3
Português	72,7	86,6	94	87,6	92,8	94,1	0
Norte-Americano	71,2	87,4	91,3	84,9	85,4	98,8	2,5
Argentino	69,8	89,1	89,8	84,9	85,3	94,2	1,5
Francês	68,4	88,5	91,2	87,2	89,5	94,8	0,2
Uruguaio	66,9	89,7	89,5	84,7	87,4	93,7	0,2
Inglês	65,8	87,6	91,1	81,7	82,4	95	1,3
Espanhol	65,6	84,1	87,2	82,5	87,1	92,3	1
Mexicano	63,6	90,1	79,6	83	83,1	93,1	0,1
Canadense	62,1	87,1	90,7	85,4	87,5	94,4	0,3
Peruano	60,4	81,1	87,2	82,7	85,6	92,4	0
Alemão	60,2	81,9	89,9	85,4	85,4	90,7	4,5
Paraguaio	59,1	83,4	87,6	82,6	84,1	91,6	0,4
Sirio	40,3	75,4	84,7	73,7	77,7	92,5	7,5
Russo	38,3	67,9	79,8	73,4	70,5	83,5	15
Armenio	34,5	69,5	79,7	74	72,1	88,9	6,2
Indú	29,8	71,6	81,1	75,9	79	94,2	2,7
Judeu	26,2	59,9	51,9	64,5	64,2	84,2	24
Chinês	25,2	75,4	81,1	76,3	78,4	90,4	4,2
Japonês	23,4	69,2	80	75,4	73	87,7	9,9
Mulato	14	59,7	75,8	74,9	77,4	87,3	5,2
Negro	9,9	55,5	71,9	73,3	74,4	85,9	7

A partir dessas porcentagens, podemos afirmar que praticamente todos os americanos e europeus, com a exceção dos russos, são aceitos pelos paulistas. Tal aceitação se evidencia ao comparar as porcentagens do 1º item, que se refere à atitude de aceitação como parente pelo casamento, dessas nacionalidades aceitas, com as porcentagens dos russos asiáticos, negros e mulatos.

Por que essa distância tão grande dos brasileiros com respeito a russos, asiáticos, negros e mulatos?

Ao comparar os resultados nesse item com os obtidos por Bogardus na sua pesquisa acima resumida, podemos verificar que se os norte-americanos não aceitam tantas nacionalidades como os sujeitos da presente investigação (pois suas simpatias se restringem aos europeus do norte), no tocante à atitude de *não-aceitação* a coincidência, quanto às nacionalidades e aos grupos nacionais apontados, é significativa. Como pouco aceitos figuram em ambos os países os russos, os asiáticos, os negros e os mulatos, embora o sejam entre outras nacionalidades.

Resulta, portanto, desta comparação, o fato que o paulista simpatiza com um número maior de nacionalidades e grupos nacionais do que o norte-americano e que, apesar de haver a coincidência já assinalada quanto a *não-aceitação*, as porcentagens atribuídas às nacionalidades e grupos nacionais em nosso caso nunca chegam a atingir os extremos encontrados por Bogardus, como por exemplo, apenas 1,1% de aceitação do chinês, indú, mulato, como parentes pelo casamento; 1,4% do negro; 2,3% do japonês, etc..

Voltando à análise dos dados obtidos, verificámos ainda que uma distância bem menor separa as nacionalidades nos itens seguintes da escala. Tal fato demonstra uma maneira de se colocar o problema de distância social, em nosso meio, diferente da que as investigações levadas a efeito nos E. U. revelaram. Ao comparar as porcentagens do 2º, 3º, 4º e 5º itens, póde-se ver que na população estudada por Bogardus permanece *relativamente a mesma diferença* entre as nacionalidades mais aceitas e as pouco aceitas, enquanto que na população paulista, embora se note permanência de uma certa diferença entre os dois grupos *aceitos e pouco*

*aceitos* (1) quanto ao 2º item, essa diferença tende a desaparecer e tornar-se pouco significativa, como por exemplo no item 4º.

A julgar por êsses dados, a atitude do universitario paulista *é mais igualitaria e menos discriminativa que a dos norte-americanos*, não só quanto ao número de nacionalidades e grupos nacionais *aceitos*, como também quanto à distância social a que se coloca dêsses grupos.

Será talvez possível generalizar essa afirmação para os brasileiros em geral, se lembrarmos aqui uma pesquisa semelhante, embora com número bem menor de sujeitos, realizada pela Dra. Aniela Ginsberg, em 1946, entre os estudantes da Faculdade de Direito e de Filosofia e componentes do C. P. O. R. (Centro de Preparação de Oficiais de Reserva), de Salvador — Baía. Submetendo 400 sujeitos à Escala de Distância Social de Bogardus, usando porém uma técnica diferente, chegou a Dra. Ginsberg às seguintes conclusões (2) :

- “1. As nacionalidades preferidas para *membro de família* eram em ordem decrescente as seguintes: Americanos do norte, Franceses, Portugueses, Ingleses, Italianos, Mexicanos, Alemães, Argentinos, Espanhóis e Uruguaios.
2. Como *amigos* eram escolhidos: Americanos do Norte, Franceses, Ingleses, Portugueses, Alemães, Italianos, Canadenses e Chineses.
3. Como *vizinhos* eram preferidos: Americanos do Norte, Portugueses, Ingleses, Franceses, Alemães e Italianos com a mesma frequência.
4. Como *colegas* eram escolhidos de preferência: Alemães, Americanos do Norte, Franceses, Ingleses, Portugueses, Sírios, Italianos e Russos.

---

(1) — Chamaremos de grupos *aceitos* ao conjunto de nacionalidades ou grupos nacionais que no 1º item obtiveram uma porcentagem superior a 50%, e grupo de *pouco aceitos* os que alcançaram uma porcentagem inferior a 50%.

(2) — Agradeço à Dra. Aniela Ginsberg e à direção do Boletim da Sociedade de Psicologia de São Paulo a permissão que me foi concedida de usar os dados desta pesquisa a ser publicada brevemente.

5. Como *cidadãos* eram preferidos os Portugueses, Americanos do Norte, Franceses, Italianos, Ingleses, Paraguaio.
6. Como *turistas* eram escolhidos: Americanos do Norte, Franceses, Ingleses, Chineses e Uruguaio.
7. *Expulsos* do Brasil deviam ser os Japoneses, Russos, Alemães, Judeus, Espanhóis e Sírios.”

A semelhança que de maneira geral se verifica entre essas conclusões e as inferidas das porcentagens desta pesquisa é uma base para a hipótese que a atitude mais igualitaria e menos discriminativa — em comparação com a dos norte-americanos — revelada pelos universitários paulistas seja uma atitude comum aos brasileiros em geral.

Ao lado dessa semelhança, certas peculiaridades chamam a atenção e levam a crer na existencia de atitudes que poderíamos chamar de *atitudes regionais* brasileiras quanto à aceitação de nacionalidades e grupos nacionais. E', por exemplo, a atitude diferente que se depreende das porcentagens obtidas nessas pesquisas entre paulistas e baianos, em relação aos japoneses e espanhóis.

Na investigação entre baianos 50,5% dos sujeitos eram de opinião que os japoneses deveriam ser excluidos do país, e 31,2% manifestaram essa mesma opinião em relação aos espanhóis. Na sétima coluna da Tabela III póde-se ler que os japoneses deveriam ser excluidos do país de acordo com 9,9% dos sujeitos paulistas, enquanto que os espanhóis somente de acordo com 1% dos mesmos sujeitos. A diferença entre as porcentagens é significativa e o tempo que decorreu entre as duas pesquisas não parece ter agido de maneira diversa no caso dessas duas nacionalidades. Em S. Paulo a porcentagem relativa aos japoneses é cinco vezes menor, enquanto que a relativa aos espanhóis é 30 vezes menor do que na Baía. Ora, está claro que o tempo, só, não explica por que uma tal atitude negativa em relação aos espanhóis na Baía. (Deve-se lembrar que na Baía a pesquisa se realizou logo após o término da segunda guerra mundial, o que não deixará de ter importancia, principalmente em relação aos japoneses, contra os quais o Brasil havia declarado guerra.)

Consultada sobre esse fato, disse a Dra. Ginsberg que a atitude de não-aceitação que os jovens baianos revelaram em relação aos espanhóis está talvez relacionada com a atividade que os elementos dessa nacionalidade exercem naquele estado. Todo o mercado de gêneros alimentícios está nas mãos de grande número de espanhóis estabelecidos na Baía, os quais gozam da fama de “exploradores do povo”. — E’ esta mais uma hipótese que, como as demais, deveria ser submetida à investigação por outros meios.

Retornando ainda uma vez à Tabela III, quero focalizar agora o item que diz respeito à *atitude negativa* em relação aos varios grupos. As porcentagens da sétima coluna (exclusão), revelam um forte antisemitismo representado por 24% de exclusão do país, o que de certa maneira é corroborado pela pouca aceitação dos judeus no outro extremo (primeira coluna). Em ordem decrescente, quanto à exclusão do país, são os judeus seguidos pelos russos (15%), japoneses (9,9%), sírios (7,5%), negros (7%), armenios (6,2%), mulatos (5,2%), alemães (4,5%), chineses (4,2%), indús(2,7%) e norte-americanos (2,5%). Portanto, os menos rejeitados são os latinos e os latino-americanos.

Quanto à pergunta que introduzimos solicitando dos sujeitos o porquê da exclusão das nacionalidades e grupos nacionais, os resultados são ainda uma vez ilustrativos. Para explicar o que os levava a adotar atitude tão extrema de não aceitação, os sujeitos responderam à pergunta proposta com certas frases que passaremos a enumerar:

— Por serem nocivos e perigosos ao país (exploradores, parasitas, desordeiros, etc.).

— Por se constituírem em grupo não assimilavel (formam quistos, um estado dentro de outro estado, etc.).

— Por seus traços de caráter nacional negativos (crueldade, falsidade, sentimento de superioridade, etc.).

— Por diferença de raça.

— Por diferença de credo religioso.

— Devido à sua ideologia política.

— Por serem inferiores.

— Devido ao fator côr.

— Por serem antipáticos.

Mais especificamente: a exclusão dos judeus, japoneses, chineses, russos, sírios e armenios foi mais frequentemente atribuída aos cinco primeiros porquês, embora estes apareçam, não muito raramente, associados aos demais. De maneira toda especial aos russos foi referido como causa da exclusão o fato de possuírem uma ideologia política que não está de acordo com a formação do povo brasileiro; aos alemães, foram atribuídos os adjetivos que aparecem na terceira frase; e, por fim, a pecha de inferiores continua para os negros e mulatos. A êsses porquês devo acrescentar que 30% dos sujeitos responderam de maneira vaga à pergunta (como por exemplo: “Porque não gosto”, “Por razões óbvias”), que outros 8%, apesar de excluírem várias nacionalidades e grupos nacionais do país, deixaram de dar qualquer resposta à questão.

Se os porquês apontados não bastassem, somente êsse grande número de respostas vagas e em branco nos levaria a acrescentar mais esta comprovação à teoria que procura explicar o preconceito como sendo “um composto de estereótipos, mitos e lendas no qual o rótulo ou símbolo é usado para classificar, caracterizar e definir um indivíduo ou grupo considerado como uma totalidade”. “Como todo o estereótipo, tal preconceito “racial”, conforme a estrita lógica, é um falso conceito; uma palavra ou uma frase é usada para dar a uma pessoa ou um grupo características gerais e abstratas que não são apoiadas por razões ou fatos científicos. Além disso, tais estereótipos são baseados numa variedade de mitos, lendas e ideologias”. “De acordo com a etimologia da palavra, “preconceito” significa tomar uma decisão ou adotar uma atitude ou crença antes. É uma perversão do julgamento racional por interesses próprios ou do grupo, e como quase todos os estereótipos e mitos, o preconceito é especialmente eficaz porque é geralmente acompanhado de forte tonalidade afetivo-emocional (1)”.

## OS RESULTADOS PARA OS GRUPOS REGIONAIS:

Quando me referi às modificações introduzidas na escala original, fiz alusão aos grupos regionais. Acrescentei tais grupos levada pela curiosidade de saber que atitude assume o

---

(1) — Kimball Young — *Handbook of Social psychology*, pp. 257-258.

paulista frente a outros grupos regionais do próprio Brasil, havendo escolhido, para pesquisar, os gauchos, cariocas, baianos e nortistas.

Os resultados em porcentagens de aceitação aparecem na Tabela IV.

TABELA IV

Aceitação dos grupos regionais brasileiros. Resultado em %.

Grupos regionais	Aceitação parente p. casamento	Aceitação c. membro clube, como amigo	Aceitação como vizinho de rua	Aceitação c. membro classe profissional
Paulista	92,1	96,7	95,6	95,3
Gaúcho	76,5	89,2	88,5	90,1
Carioca	75,9	91,1	92,2	90,4
Baiano	64,4	87,4	90,1	89,8
Nortista	64	85,9	90,1	89,3

Nota-se claramente que existe uma “escolha” por parte do paulista. Depois do próprio paulista, aceita mais o gaúcho e o carioca que o baiano e o nortista. Tal atitude se acentua ao colocarmos os regionais na Tabela III. Assim, 8 nacionalidades são mais aceitas como parentes pelo casamento que os grupos de baiano e nortista.

A distribuição da população segundo o lugar de nascimento dos sujeitos brasileiros nesta pesquisa obedece à Tabela V.

TABELA V

Distribuição da população segundo o lugar de nascimento.

Paulistas .....	1845	Catarinenses .....	16
Mineiros .....	70	Paranaenses .....	14
Nortistas .....	47	Baianos .....	11
Cariocas .....	32	Mato-grossenses .....	11
Gauchos .....	21	Goianos .....	9

A diferença de atitudes é sugestiva e as hipóteses que posso levantar para explicá-las são as seguintes: (1) se não é verdade, parece ser uma opinião corrente que os diplomados pelas escolas superiores das regiões do norte, onde há escolas superiores seculares, vêm para o sul, para São Paulo,

entrando então em concorrência com os profissionais liberais locais. Essa explicação encontra um paralelo na explicação de sociólogos americanos que afirmam que o maior preconceito contra o negro, verificado no sul dos E. U., é motivado pela concorrência econômica. Para comprovar tal hipótese necessário se faz um estudo comparativo da imigração de gauchos, cariocas, baianos e norlistas para São Paulo; (2) uma outra explicação estaria possivelmente no fato dos norlistas serem identificados mais facilmente pelo tipo físico (o estereótipo da cabeça chata, por exemplo) ou mais facilmente reconhecíveis por sua fala característica.

Frizamos que são hipóteses e como tais devem ser verificadas através de outras pesquisas.

\* \* \*

#### ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE A GRADUAÇÃO DA “ESCALA”

Ao lado dos resultados obtidos neste inquérito de opinião pública, não podemos nos furtar de acrescentar alguns comentários sobre a Escala de Distância Social sugeridos pela experiência desta pesquisa.

Não nos referimos à validade da Escala de Bogardus, fato que já foi estabelecido por vários métodos estatísticos. Se não fôra isso, as inúmeras pesquisas realizadas com escalas semelhantes por um número apreciável de psicólogos, bem como os vários trabalhos e discussões que esse método suscitou, já seriam fatos suficientes a seu favor. Mas, um ponto chamou a atenção já numa pesquisa preliminar realizada entre alunos de escola normal (1). Pelos resultados então obtidos, verificamos que a graduação emprestada por Bogardus a sua escala não estava de acordo com o *sentido de distância social* do grupo investigado. Assim era que no item 4º, isto é, no item em que se questiona o indivíduo sobre a atitude de aceitação das várias nacionalidades e grupos nacionais como *membro de sua classe profissional*, as porcentagens baixam sensivelmente. Naquele grupo uma explicação plausível logo se apresentou. Estávamos tratando com futuros professores primários e a profissão que iriam

(1) — A pesquisa referida foi realizada em 1947 em colaboração com Maria José Garcia e constituiu um trabalho escolar para o Curso de Especialização em Psicologia Educacional, cadeira de Psicologia Social, dirigida pelo Prof. Otto Klineberg.

exercer é pela própria lei do país privativa de elementos nacionais.

Ora, esta hipótese deixa de ser aplicável na população objeto deste inquérito, pois tratamos com indivíduos que irão exercer as mais variadas profissões liberais e, no entanto, salvo raríssimas exceções, as porcentagens tendem também a diminuir ao atingirem o 4º item.

Esses nossos comentários não encontram eco no estudo de avaliação da Escala de Distância Social de Bogardus pelo método de intervalos equidistribuídos desenvolvido por A. Q. Sartain e H. V. Bell Jr. que se referem nesses termos ao problema aqui ventilado: “É evidente que a escala não é composta de itens igualmente espaçados”. Entretanto, na apresentação dos índices por esses mesmos autores temos o seguinte — “O item mais favorável (Nº 1) foi bastante favorável (10, 56) e o menos favorável (nº 7) pouco favorável (1,29), mas a distância entre os outros itens não segue nenhum padrão. Em um caso há mesmo uma aparente inversão (Nº 5 parece ser mais favorável que o nº 4) contudo os Nº 3, 4 e 5 não são significativamente diferentes na atitude que lhes foi atribuída”.

Não verificamos essa mesma graduação irregular dos itens da escala no comportamento dos nossos sujeitos traduzido pelas porcentagens. Um simples exame da Tabela III mostrará: (1) maior distância entre o 1º item quando colocado frente aos outros; (2) porcentagens elevadas no 3º item falando com certeza de uma colocação diferente da questão da vizinhança no nosso meio. O problema de vizinhança se coloca em outros termos nos Estados Unidos, onde existem discriminações nacionais e “raciais” seja no bairro, na rua ou no prédio de apartamento — lá, por exemplo, pretos não habitam prédio de apartamento de brancos; (3) a já mencionada diminuição das porcentagens do 4º item, revelando uma provável atitude de auto-defesa dos paulistas no campo da concorrência profissional com estrangeiros.

#### ALGUMAS VARIÁVEIS COMPARADAS COM O GRAU DE PRECONCEITO

**PRECONCEITO E IDADE** — Tabulando as frequências dos universitários que compõem a população investigada, levando em consideração o fator idade, pudemos verificar que

não há diferença quanto à distância social conforme a idade. Esta verificação, por um lado, não confirma o achado de Bogardus, que diz ter verificado que quanto mais jovem é o indivíduo, mais inclinado se mostra a diminuir a distância pessoal que o separa dos grupos colocados no fim da escala, mantendo contudo, grande distância nas relações impessoais com aqueles mesmos grupos. Por outro lado, confirma os resultados obtidos por Launor Carter e Symonds. Carter afirma numa investigação sobre "The identification of "racial" membership", que — "Os resultados de preconceito não estão relacionados com a idade". Symonds, usando o método de questionário, testou grupos de várias idades, da escola primária à universidade em Hawái e não encontrou diferenças.

**PRECONCEITO E SERIE ESCOLAR** — Nossos resultados nada revelam sobre um ponto que geralmente é verificado pelos investigadores do assunto, que se referem à maior "liberalidade" entre os indivíduos pertencentes às séries mais adiantadas do "college". Um estudo dos dados não revela nenhuma diferença significativa que levasse a relacionar adiantamento universitário e menor grau de preconceito.

Poder-se-ia consignar uma hipótese que devo à Profa. Annita Cabral para explicar esta diferença entre os presentes resultados e os norte-americanos: os alunos de "college" nos E. U. parece que participam menos, realmente, dos problemas agudos da vida social e política do que no Brasil. Restaria saber se essa "liberalização" se mantém, ou não, nos E. U., quando o indivíduo deixa aquela vida universitária que se desenrola num meio relativamente segregado das competições econômicas e profissionais do ambiente geral.

**PRECONCEITO E SEXO** — Tomando as atitudes extremas que são sem dúvida as mais significativas da escala, podemos estabelecer uma nova relação agora entre sexo e preconceito. (Tabela VI).

Ao compararmos as porcentagens da atitude de aceitação como parente pelo casamento dois fatos sobressaem: (1) no grupo de aceitos há uma diferença na escolha das nacionalidades. Os sujeitos do sexo feminino aceitam mais franceses, norte-americanos, ingleses e canadenses, enquanto que os do sexo masculino acusam, por porcentagens mais elevadas,

uma preferencia pelos latinos, latino-americanos e alemães; (2) no grupo de pouco aceitos é curioso notar a constancia de porcentagens inferiores na coluna do sexo feminino.

TABELA VI

Relação entre as atitudes extremas da escala, e sexo.

Nacionalidades	Aceitação como parente casamento		Exclusão do país	
	M	F	M	F
Italiano	75,8	71,2		
Português	74,1	68,4		
Argentino	70,1	68,8	1,3	2,1
Uruguaio	68,3	62,5		
Francês	67,2	71,8		
Espanhol	66,7	61,9		
Mexicano	65	59,4		
Norte-Americano	65	70,4	2,6	2,3
Inglês	64,4	70		
Alemão	62,1	54,2		
Peruano	61,8	56,2		
Paraguaio	59,9	56,8		
Canadense	59,2	71		
Sírio	43	32	8,2	5,3
Russo	41,6	28,2	15,3	14,3
Armenio	38,2	23	7	3,9
Indú	38,1	19,3	2,9	2,1
Chinês	29,6	11,6	4,4	3,9
Judeu	29,6	17	26,1	17,1
Japonês	27,6	10,7	7,7	
Mulato	17	6,1	5,8	2,9
Negro	11,5	4,7	7,5	5,1

Da consideração das porcentagens de atitude de exclusão do país e das da atitude extrema oposta, resultam hipóteses diferentes e contraditórias: (1) por um lado, quanto à *exclusão do país*, com exceção das porcentagens relativas às nacionalidades argentina e japonesa, todas as outras porcentagens de sujeitos do sexo feminino são inferiores às do outro sexo, o que levaria a pensar em menor grau de preconceito entre as universitarias paulistas do que entre os homens do mesmo nível; (2) por outro lado, há uma restrição maior entre as universitarias quanto à *aceitação pelo casamento*, que se manifesta em porcentagens geralmente mais

baixas na coluna F (feminino) nesse item, conforme a Tabela VI, o que levaria a pensar em maior grau de preconceito.

Como hipóteses para explicar essas diferenças entre os sexos no tocante à atitude mais discriminativa com respeito à aceitação pelo casamento, poderiam ser lembrados: (1) a diferença de significado que o casamento tem para a mulher e para o homem; (2) o fato de, no Brasil, o casamento significar maior limitação pessoal para a mulher do que nos Estados Unidos.

Com referência à atitude de exclusão do país, o que se verifica é uma identidade com os resultados de Allport e Kramer confirmados por Carter, segundo os quais as mulheres têm menos preconceito que os homens, generalização esta que, porém, é contrariada, nesta pesquisa, no caso da aceitação como parente pelo casamento.

Quero acrescentar que me limitei a citar fatos da pesquisa sem me preocupar com a causa final, com o porquê de tais resultados. As perguntas, nesse sentido, existem, e em grande número, a exigir novas e diferentes investigações neste campo tão interessante das relações sociais.

### *SUMARIO E CONCLUSÕES:*

Universitários das faculdades e escolas superiores do Estado de São Paulo, num total de 2.076, foram usados como sujeitos numa investigação cuja finalidade era conhecer que nacionalidades, grupos nacionais, "raciais" e regionais eram aceitos, e como se verifica a maior e a menor aceitação nessa população.

Usando-se uma escala de atitudes, adaptação da Escala de Distância Social de Bogardus, como meio de coleta de dados, foram as seguintes as conclusões obtidas:

1. As nacionalidades e grupos nacionais aceitos como parente pelo casamento foram de maneira geral todos os americanos e os europeus com exceção dos russos; enquanto que, como pouco aceitos, figuram os russos, asiáticos, mulattos e negros.
2. No tocante aos outros itens da escala, os resultados falam de uma menor discriminação, e a distinção que no pri-

meiro item se podia fazer entre grupo de *aceitos* e grupo de *poucos aceitos* é nos outros itens menos nítida.

3. Da comparação desses resultados com os de Bogardus resulta que a atitude do paulista é mais igualitaria e menos discriminativa do que a do norte-americano.

4. As porcentagens referentes às nacionalidades e aos grupos nacionais revelam que excluídos do país deviam ser os judeus, russos, japoneses, sírios, armênios, mulatos, alemães, chineses, indús e norte-americanos.

5. As respostas à pergunta: “Por que excluiu essas nacionalidades?” são mais uma comprovação à teoria de que o preconceito é um estereótipo.

6. Na atitude em relação aos grupos regionais há uma maior aceitação do gaúcho e do carioca do que do baiano e nortista.

7. Não foi verificada qualquer relação entre grau de preconceito e série escolar, nem entre preconceito e idade.

8. A relação estabelecida entre grau de preconceito e sexo revela uma diferença na seleção das nacionalidades e grupos nacionais aceitos como *parentes pelo casamento* (onde as mulheres revelam *mais* preconceito) e nas *exclusões* (caso em que as mulheres revelam *menos* preconceito).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. BOGARDUS, Emory S., “The Measurement of social distance”, in Newcomb, Hartley e als. (ed.), *Readings in Social Psychology*, Henry Holt Co., New York, 1947, pp. 503-507.
2. CARTER, L. F., “The identification of “racial” membership”, *J. of Abnormal and Soc. Psych.*, 1948, 3, pp. 279-286.
3. SARTAIN, A. Q. e BELL, Jr. H. V., “An evaluation of the Bogardus Scale of Social Distance by the method of equal-appearing intervals”, *J. of Soc. Psych.*, 1949, 29, pp. 85-91.
4. YOUNG, Kimball, *Handbook of Social Psychology*, Kegan Paul, Trench, Trubner Co., 1946.



MARIA DA PENHA POMPEU DE TOLEDO

**ENSAIO DE ELABORAÇÃO DE UMA  
TÉCNICA PARA O ESTUDO PSICA-  
NALÍTICO QUANTIFICADO DE DO-  
CUMENTOS PESSOAIS E PROTOCO-  
LOS DE TESTES PROJETIVOS**



S. PAULO - BRASIL

1950



## Í N D I C E

I — Introdução .....	79
1. As técnicas projetivas .....	80
2. Origem da pesquisa .....	82
3. Tentativa de sistematização do material .....	83
4. O problema da técnica de análise .....	87
5. O simbolismo .....	88
6. O problema da interpretação dos símbolos .....	88
7. A possibilidade da elaboração de uma técnica objetiva para exploração dos documentos pessoais ..	89
8. A elaboração do instrumento de análise .....	92
a. A escolha dos itens para tabulagem .....	92
b. Definição dos itens escolhidos .....	95
c. Base teórica adotada para seleção dos itens: identidade psicológica essencial entre sonho, fantasia, ficção, etc. ....	95
d. Possibilidade de distinguir nos textos estudados os níveis manifesto e latente do psiquismo .....	97
e. Sujeitos e objetos manifestos e latentes ....	99
f. Definição dos itens .....	100
g. O problema da análise quantitativa .....	101
h. Criterio quantitativo adotado e conclusões que oferece .....	101
i. Reações positivas e negativas: caracterização .....	101
ii. Relatividade do criterio de caracterização das reações .....	102
iii. Alguns exemplos das conclusões oferecidas pelos dados quantitativos .	103
9. O estabelecimento do conteúdo latente .....	109
II — Descrição da técnica de análise .....	118
1. Elaboração das folhas de análise .....	118
2. O problema da nomenclatura dos sujeitos e objetos	120
3. Nomenclatura dos sujeitos e objetos cuja caracterização varia no desenrolar-se da fantasia .....	122
4. Registro das influencias que operaram modificações no carater dos personagens .....	123

5.	Classificação das reações .....	124
6.	As tabelas de frequência: organização e exploração	125
7.	Exemplos dos processos adotados para registro e tabulagem dos itens .....	129
	a. Reprodução de uma análise completa ....	129
	b. Reprodução de um fragmento da lista geral de tabulagem .....	135
8.	Tabelas .....	139
	a. Tabela resumida da frequência de reações: sujeitos manifestos .....	139
	sujeitos latentes .....	143
	b. Tabela sumário da frequência das reações: ordem decrescente de frequência:	
	sujeitos manifestos .....	148
	sujeitos latentes .....	150
9.	Listas .....	151
	a. Lista de personagens típicos:	
	forma manifesta .....	151
	forma latente .....	155
	b. Lista de reações:	
	positivas .....	159
	negativas .....	162
	neutras .....	165
	c. Lista de abreviações .....	166
	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	169

## INTRODUÇÃO

I — Propomo-nos expôr, no presente trabalho, uma técnica original, que sirva como instrumento para o estudo psicanalítico quantificado dos documentos pessoais, tais como: protocolos de testes projetivos, registros de sessões psicanalíticas, fantasias, “day dreams”, ficção em geral, etc.

A finalidade desta pesquisa é elaborar um instrumento objetivo, que permita a exploração sistemática e quantitativa do conteúdo psíquico das fantasias, obviando, tanto quanto possível o perigo do critério seletivo do pesquisador ou analista, pois este, ao empregar os processos “impressionistas” ou intuitivos mais comuns — a não ser que tenha sido analisado — dificilmente escapa à ditadura subjetiva dos seus próprios complexos ou das suas convicções em matéria de psicologia (1).

A técnica aqui apresentada se destina, primordialmente, à pesquisa de caráter psicanalítico; entretanto, adapta-se também à exploração do conteúdo manifesto das fantasias, pois segue simultaneamente os dois níveis do psiquismo: o *manifesto*, objetivo, e o *latente*, profundo, inconsciente. Assim, poderá ser útil também nos casos em que não se possa ou não se deseje penetrar no campo do inconsciente, permitindo chegar a conclusões relativas à estrutura da personalidade no nível do ego.

Vamos apresentar aqui a primeira parte do trabalho, a qual constará de uma introdução teórica, da descrição da técnica, da exposição de uma parte dos resultados quantitativos e de algumas conclusões gerais. Posteriormente será apresentada a segunda parte, na qual serão explorados, com maiores detalhes, aspectos mais profundos do material estudado.

---

1. Cf. White, R. K., Black boy: a value analysis. *Journal of abnormal and social psychol.*, 42, outubro de 1947, n. 4, Pp. 440-461.

II — Este trabalho se baseia na teoria projetiva, isto é, no princípio de que *todos os comportamentos do ser humano, dos mais complexos aos mais insignificantes, revelam sempre aspectos da estrutura profunda da sua personalidade.*

Essa foi a concepção que deu origem às chamadas “Técnicas Projetivas”.

### 1. AS TÉCNICAS PROJETIVAS

As técnicas projetivas constam de provas nas quais se apresenta ao examinando um contexto não estruturado (mas previamente estandarizado, é claro), como borroões de tinta (Psicodiagnóstico de Rorschach), figuras pouco nítidas (Thematic Apperception Test), discos em que foram gravadas frases confusas, etc. E' exatamente o trabalho de estruturação desse material que revela as características pessoais do indivíduo, isto é, *as constelações básicas da sua personalidade, o tipo de dinamismos que rege os seus ajustamentos, bem como os conflitos que lhe são peculiares e a natureza dos seus processos intelectuais.*

O paciente, ao defrontar-se com um teste projetivo, focaliza a atenção na tarefa que dele exige o examinador, isto é, dizer o que “vê” nos borrões de tinta, inventar uma história a respeito de uma gravura, etc., ou seja, na *estruturação do material*, e assim se esquece de defender o santuário íntimo da sua personalidade, expondo ingenuamente, através da elaboração do material objetivo, as tendencias profundas e os dinamismos típicos da sua personalidade (1).

Absorto no assunto sôbre o qual fala, deixa o paciente escapar, inadvertidamente, as idéias e afetos mais recônditos, que teria o cuidado de ocultar se o examinador os focalizasse diretamente, em um interrogatório.

---

1. Murray, H. A., *Explorations in personality*. New York, Oxford university press, 1938. p. 331.

Embora esteja sempre o paciente submetido, em maior ou menor grau, às exigências da lógica — da qual só se tornam independentes os portadores de moléstias mentais muito graves — e aos padrões culturais predominantes no seu meio e na sua época, a liberdade propositalmente concedida pelas condições da prova à fantasia do examinando, neutraliza, até certo ponto — que depende da maior ou menor rigidez da personalidade em questão — os imperativos dessa servidão mental e afetiva, permitindo que venham à luz as linhas mestras da personalidade.

Nas provas que visam obter do examinando uma produção fantasista, explorando-se as atitudes do personagem ou personagens com que se identifica, para com os objetos <sup>(1)</sup> e coisas que sua fantasia põe em cena, é possível determinar com relativa exatidão qual a sua própria atitude para com a vida e o mundo em geral, e quais as influências responsáveis pela estrutura da sua personalidade.

Com efeito, a extensiva experimentação em matéria de técnicas projetivas, já tornou evidente que as atitudes dos personagens entre si e para com a figura que representa o autor da fantasia, podem ser consideradas como atitudes realmente experimentadas por este em relação às pessoas que tiveram influência significativa na sua vida; além disso, a técnica projetiva já demonstrou que as relações e atitudes do autor para com essas pessoas determinam a sua atitude para com o mundo em geral <sup>(2)</sup>.

Essas verificações permitem concluir que as fantasias são sempre elaboradas sob a influência de um certo grau de *repetição compulsória* (que não se confunde, naturalmente, com o sintoma do mesmo nome, típico da neurose obsessiva <sup>(3)</sup>).

---

1. Essa expressão é usada aqui no sentido psicanalítico.

2. Rapaport, D., *Diagnostic psychological testing*. Chicago, The year book publishers, (c. 1946). 2 vols. Vol. II, p. 419.

3. Cf. Murray, H. A. *Explorations in personality*. New York, Oxford university press, 1938. P. 44.

Em conclusão, verificou-se que todo e qualquer produto de ficção é uma *fantasia optativa*, que serve de tela sobre a qual se projetam os desejos, temores, aspirações, conflitos e experiências mais íntimas do indivíduo, através de uma elaboração secundária mais ou menos intensa, conforme o grau de repressão a que foi submetido o conteúdo psíquico.

## 2. ORIGEM DA PESQUISA

Inicialmente, era nossa intenção fazer um estudo sobre a constelação edipeana, tal como é apresentada nos livros de leitura para a escola primária no Brasil.

Com essa finalidade, examinámos as séries mais frequentemente usadas nas escolas primárias de S. Paulo, do 1º ao 4º grau, e fixámos a nossa escolha nos livros do 3º grau, pela seguinte razão: os textos para os 1º e 2º graus apresentavam-se por demais simples, despidos de elaboração e so raramente apresentavam uma sequencia dramática completa. Por outro lado, os do 4º grau eram já bastante complexos e com muita frequência versavam sobre temas exclusivamente intelectuais, tipo “lições de coisas”: extração de minérios, fabricação de papel e outros, escasseando as relações interpessoais ou aparecendo estas sob formas excessivamente elaboradas: vidas de grandes homens, episódios históricos, etc. Quanto aos do 3º grau, demonstraram corresponder exatamente aos nossos objetivos: ofereciam quase exclusivamente historietas cheias de ação, embora curtas, em que abundavam as relações interpessoais — e justamente entre as personalidades que mais nos interessavam: os membros da família, isto é, exatamente os personagens do drama edipeano.

Essas características, presentes em todos os livros do 3º grau que examinámos, mostravam-se mais marcadas no livro de João Köpke: Terceiro livro de leituras morais e instrutivas. Além disso, este autor não havia procurado ocultar, sob uma capa de harmonioso disfarce, os conflitos peculiares às relações entre progenitores e filhos, nem idealizara as per-

sonalidades de uns e outros, pintando-as somente com traços positivos e socialmente valorizados. Os meninos e meninas, de João Köpke, embora estudem, auxiliem os pais, arrependam-se das más ações e cooperem com as crianças pobres, também brigam, mentem, agridem os mais velhos, ridicularizam os superiores e atiram pedras na vidraça da escola. Os progenitores, por seu lado, a par do carinho e proteção que lhes dispensam, revidam a agressão e a indisciplina com sovas de bengala, castigos e suspeitas injustas. Aliás, é muito interessante notar, de passagem, que esse traço de realismo é frequente nos livros mais antigos, ao passo que brilha pela ausência nos modernos. Em estudo que já temos projetado, pretendemos pesquisar os característicos e razões dessa divergência na apresentação de indivíduos e relações que, segundo todas as probabilidades, permanecem inalterados no seu aspecto fundamental.

Tomámos, pois, como material de estudo, o livro: João Köpke, Terceiro livro de leituras morais e instrutivas. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1945, 61a. ed., 222 pags. (1). Esse livro consta de 64 lições, em prosa e verso. Estas últimas foram excluídas da pesquisa logo de início. No decorrer da pesquisa, fomos excluindo também outras histórias, cuja interpretação se tornava extremamente incerta, devido à impossibilidade de obter elementos elucidativos do sentido profundo desses textos. Assim, analisámos 29 histórias.

### 3. TENTATIVA DE SISTEMATIZAÇÃO DO MATERIAL

Uma vez escolhido o material, demos início à pesquisa, procurando destacar da massa de dados aqueles que nos interessavam como típicos da constelação edipeana. Assim, procurámos uma maneira de registrar as "atitudes" (2) sucessivas de cada personagem, tomando como base um critério impressionista: cada vez que "parecia" haver uma relação comportamental entre um sujeito e um objeto, tabulávamos o fato, usando de uma lista de atitudes empiricamente organizada, isto é, confeccionada no decorrer da pesquisa e de acôrdo com os dados por esta fornecidos. Essa técnica mos-

1. A Livraria Francisco Alves, muito gentilmente, nos concedeu permissão para reproduzir trechos desse livro, pelo que deixamos aqui consignado o nosso agradecimento.
2. Mais adiante veremos por que razão preferimos designar os itens comportamentais como "reações" em lugar "atitudes".

trou-se falha, porque registrava somente os comportamentos mais explícitos; ficavam na sombra inúmeras reações que, não parecendo ter importancia para o desenvolvimento da ação, escapavam ao registro. Além disso, o método de fazer um inventário separado das atitudes sucessivas de cada personagem não lançava luz alguma sobre o desenrolar-se do drama, obscurecendo o desenvolvimento das relações interpessoais e, o que é importante, o contínuo agir e reagir entre sujeito e objeto, processo de que resultava frequentemente uma modificação do comportamento do personagem e, muitas vezes, um passo na formação do caráter deste último. A interpretação também, por sua vez, pouco ou nada ganhava com essa análise, pois continuava a basear-se na “impressão” geral causada pelo texto, impressão essa vaga e não passível de redução a termos quantitativos. Podemos dar como exemplo dessa fase da pesquisa a análise da seguinte história:

“O EXAME”

(Köpke, J., op. cit., p. 54).

O Snr. Barcelos estava no seu escritório quando entrou o Snr. Aprigio, seu secretário, e lhe entregou uma carta, dizendo: — Chegou agora mesmo um menino e trouxe isto.

Lida a carta, disse o Snr. Barcelos: — Boa peça nos mandaram! Um rapaz, que não tem jeito para coisa nenhuma. Mas quem sabe se o meu amigo Furquim não pensa que o filho deve revelar jeito para tudo sem lhe ter ensinado nada, como acontece a muitos? Veremos, enfim, o que se poderá fazer de tal cidadão.

O Snr. Aprigio, abrindo a porta, fez entrar o menino.

— Anda cá, meu filho, — disse o Snr. Barcelos, puxando para perto de si o recém-chegado. Porque é que abaixas assim a cabeça e te mostras tão assustado? Tens medo de que te castiguem?

— Não, senhor, — respondeu-lhe o menino.

— Nesta carta teu pai me diz que tu não tens feito nos teus estudos o progresso, que era de esperar de um rapaz da tua idade. Eu queria saber porque isso é. Quantos anos tens?

— Fiz onze em Maio, sim, senhor.

— Realmente estás crescido para a tua idade. Gostas de brincar, aposto.

- Gosto, sim, senhor.
- Ora dize-me cá: jogas bem o pinhão?
- Assim, assim; sim, senhor.
- Sabes soltar pião e empinar papagaio?
- Sei, sim, senhor.
- Então tens as mãos bem ágeis e habilidosas?
- Tenho, sim senhor.
- Sabes escrever?
- Aprendi um pouco, mas depois deixei.
- E porque?
- Porque não podia fazer as letras saírem bem feitas, sim, senhor.
- Não? E como é que os outros meninos podem? Os dedos deles são diferentes dos teus?
- Não, senhor.
- Não serás tu capaz de pegar numa pena tão bem como pegas num pinhão?
- Eu acho que não, senhor.
- Mostra-me a mão. Bem. Não vejo nada que te tolha de escrever tão bem como os teus camaradas. Sabes ler?
- Sim, senhor.
- Lê aquilo, que está escrito por cima daquela porta.
- Tu... tu... do... tudo que um homem faz, outro homem pode fazer.
- Custou-te aprender a ler.
- Custou, sim, senhor.
- Pois bem; com um pouco mais de trabalho, ficarás lendo melhor. Sabes alguma coisa de gramática?
- Muito pouco, sim, senhor.
- Nunca a aprendeste?
- Aprendi, sim, senhor; mas não podia decorar.
- Mas tu sabes tanta coisa de cór! Ora dize-me os dias da semana.
- Sim, senhor. Domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado.

- Também sabes os nomes dos meses?
- Também, sim, senhor.
- E os de teus irmãos e irmãs, e os dos criados da casa, e os de muitos conhecidos?
- Sim, senhor; sei, sim, senhor.
- E, então, achas nome, adjetivo, verbo, mais difíceis de lembrar do que os outros nomes?
- Não sei não, senhor.
- Já estudaste aritmética?
- Aprendi a somar, sim, senhor; mas não passei para diante.
- E porque?
- Porque não podia, sim, senhor.
- Quantos pinhões podes comprar com quatro vinténs?
- Doze dos graúdos, sim, senhor.
- E se ganhasses quatro vinténs por dia, quanto terias no fim da semana?
- Vinte e quatro, sem contar o domingo.
- E se, com êsses vinte e quatro, pagasses quatorze por alguma coisa, que comprasses, com quantos ficavas?
- Com dez, sim, senhor, — respondeu depois de pensar um pouco.
- Está bom. Estás vendo que sabes aritmética e eu sei o que posso fazer de ti. Somente te ocuparei naquilo que **possas** fazer. Mas olha: tens de fazê-lo. Aqui não há não posso. Vai para onde estão os teus camaradas.”

#### A N Á L I S E:

1. *O chefe do escritório*, cheio de benevolência, compreensão, simpatia, tem, *para com o menino*, uma atitude bondosa de encorajamento, que redundava para este em neutralização da inibição e domínio do mundo exterior.
2. *O menino*, modesto e sincero, desprovido de confiança em si mesmo, inibido e inferior, tem:
  - a) *para com chefe do escritório*: atitude de submissão e cooperação, com a qual obtem apoio e proteção;

que o tornam capaz e habil em relação ao mundo exterior;

- b) para com o pai: atitude de temor (inferida da pergunta do chefe: “Porque abaixas assim a cabeça e te mostras tão assustado? Tens medo de que te castiguem?) que resulta em inferioridade, inibição e impotencia;

3. o *pai*, ameaçador e frustrador, tem, *para com o menino* uma atitude de agressão verbal (os dizeres da carta) e ameaça (inferida da frase do chefe citada acima), que resulta para o menino em inferioridade, inibição, medo e impotencia (1).

#### 4. O PROBLEMA DA TÉCNICA DE ANÁLISE

As deficiências observadas na técnica de análise que vínhamos empregando nos fizeram sentir a necessidade de dispor de um instrumento objetivo que:

- a) anulasse tanto quanto possível a projeção da personalidade do pesquisador, impedindo que este se deixasse insensivelmente levar por um critério seletivo, reflexo dos seus complexos e da sua orientação em matéria de psicologia;
- b) tomasse em consideração *todos* os itens integrantes do aspecto focalizado pela pesquisa;
- c) permitisse chegar a resultados quantificados, passíveis de tratamento estatístico.

Passando em revista a literatura relativa a estudos de técnicas projetivas, fantasias e documentos pessoais (2), concluimos que a grande maioria era feita segundo uma orientação “impressionista”; dependia, portanto, da impressão mais ou menos intuitiva do pesquisador, que se colocava em posição quase idêntica à do psicanalista; não se prestava, portanto, à quantificação.

---

1. Cf. a análise desta mesma história, tal como aparece, em sua forma definitiva, à pág. 128.

2. Essas obras acham-se consignadas na Bibliografia, à pg. 164.

## 5. O SIMBOLISMO

Entretanto, no decorrer dessas tentativas, saltou-nos aos olhos um fenômeno extremamente interessante: o extensivo uso feito no texto do simbolismo freudiano clássico, que se impunha, por assim dizer, à nossa atenção, tão flagrante era a semelhança do seu emprego com o que se observa nos mitos, no folclore, nos contos infantís tradicionais, na literatura, nas artes, nos sonhos, nos delírios, etc.

Seguindo essa pista, e tendo em mente a teoria da projeção obervámos que o estudo do conteúdo manifesto das histórias ou fantasias, tal como de início pretendíamos fazer, levar-nos-ia não só a negligenciar, mas ainda a falsear o verdadeiro significado do material. De fato, se nos limitássemos a explorar as relações inter-pessoais dos personagens do drama edipeano, tal como apareciam manifestamente nas histórias, deixaríamos de lado todos os casos em que esses elementos aparecessem camuflados sob a figura de outra pessoa, instituição, objeto material ou animal. E os resultados definitivos vieram provar que, realmente, assim era: verificámos, por exemplo, que os representantes da série paterna (o professor, o tio, o nobre, o patrão, o doutor, o negociante, etc.) aparecem com muito maior frequência que o próprio pai, e desempenham papel mais significativo que ele na grande maioria das histórias. Negligenciaríamos, além disso, os casos em que determinados detalhes da personalidade aparecem simbolizados por animais ou objetos materiais: jamais incluiríamos, por exemplo, na constelação edipeana manifesta, um cavalo ou uma carroça velha; entretanto, como símbolos dos órgãos sexuais ou da sexualidade paterna, são ambos de relevante importância na compreensão do sentido críptico de uma das fantasias edipeanas mais típicas: “Dois modos de contar uma história”. (Köpke, J., op. cit., p. 175).

## 6. O PROBLEMA DA INTERPRETAÇÃO DOS SÍMBOLOS

A constatação dessa rica simbologia, porém, se por um lado veio abrir perspectivas sedutoras — em razão do profundo “insight” que prometia para a compreensão críptica das fantasias — criava, por outro lado, um sério problema: justificar-se-ia, cientificamente, a tradução desses símbolos se-

gundo o esquema da psicanálise ortodoxa, e o emprego dos dados assim obtidos na interpretação das histórias, em busca do seu significado edipeano? Parece evidente que não.

Embora venham as análises contínua e permanentemente confirmando a interpretação da simbologia freudiana clássica, não é lícito ao analista aplicar sumariamente essa espécie de código cifrado aos casos individuais, nele baseando a interpretação dos conteúdos psíquicos.

E' verdade que esse tem sido o caminho seguido na interpretação dos mitos, dos rituais, do folclore e das lendas. Mas nesses casos, em que a fonte primeira é inacessível, não seria possível aplicar outro método. Não obstante, frequentemente procuram os pesquisadores obter confirmação das suas conclusões, quer obtendo associações livres dos portadores das tradições, quer analisando-lhes os sonhos após a prática de um ritual, por exemplo (1), ou ainda procurando, tanto na cultura em questão, como no contexto da própria tradição, detalhes comprobatórios das interpretações propostas.

Todavia, nos casos individuais, a obtenção de associações livres do analisando, o estudo da sua autobiografia, as entrevistas, o exame clínico e, nos casos de produção de fantasias ou desenhos, um inquérito a respeito, são normas indispensáveis para qualquer interpretação ou diagnóstico da personalidade.

Assim, vimo-nos em um impasse aparentemente insolúvel: a exoração do material independentemente da sua rica simbologia, afigurava-se superficial e falsa; por outro lado, a exploração em profundidade nos parecia interdita, dada a impossibilidade de obter dados comprobatórios da interpretação: associações livres, inquéritos, autobiografia, etc.

## **7. A POSSIBILIDADE DA CRIAÇÃO DE UMA TÉCNICA OBJETIVA PARA EXPLORAÇÃO DOS DOCUMENTOS PESSOAIS**

Uma vez constatada a futilidade de um estudo superficial e a impossibilidade de uma exploração em profundidade, bem fundamentada, só nos restava abandonar o material.

---

1. Loheim, G., The eternal ones of the dream — a psychoanalytic interpretation of Australian myth and ritual. New York, International universities press (c 1945). Pp. 12, 118-122, 192.

Entretanto, a essa altura da pesquisa, já havíamos entrevisto a possibilidade de elaborar, com base no material fornecido pelos livros de leitura, uma técnica objetiva para o estudo de documentos pessoais, que seria muito mais fecunda e significativa que o próprio objetivo original da pesquisa.

Com efeito, o 3.º livro da serie João Köpke, oferecia uma série de textos tão típicos, tão ricos de significação profunda, que dificilmente se poderia encontrar material mais adequado para a elaboração de uma técnica de análise de tipo psicanalítico, dotada, ao mesmo tempo, de caráter objetivo e quantitativo. Talvez traduza esse intento uma ambição excessiva. Estamos perfeitamente cientes dos sérios problemas que oferece a quantificação de conclusões profundamente subjetivas e intuitivas, que, caracteristicamente, são chamadas *interpretações*. Achámos, entretanto, que valia a pena tentar. Somente os resultados definitivos dirão se esse esforço foi ou não coroado de êxito.

Ao alterar, porém, o fóco do nosso interesse, desviando-o da busca de conclusões relativas a um problema específico — a constelação edipeana — para a elaboração de uma técnica apta a esclarecer muitas questões correlatas, sentimos desfazer-se, pelas razões que passaremos a expôr, o escrúpulo que nos interditava a interpretação dos símbolos na ausencia de associações livres elucidativas.

Realmente, desde o momento em que renunciávamos à busca de conclusões, para nos limitarmos à procura de um *instrumento de pesquisa*, era-nos lícito invocar as *hipóteses de trabalho* que nos parecessem necessárias e justificadas, isto é, tomar como certo (“for granted”, como se diz em inglês) um determinado número de fatos, que seriam usados na fabricação do instrumento em questão, “como se” houvessem sido objetivamente comprovados, ficando adiada a verificação da sua exatidão até que os resultados fornecessem dados para isso, e ressalvada a necessidade de estabelecer esses fatos objetivamente sempre que se pretendesse aplicar o instrumento na exploração real de uma dada personalidade.

Assim, demos aos elementos do texto uma interpretação baseada amplamente no simbolismo psicanalítico clássico, embora perfeitamente cientes das deficiências e perigos de tal método, quando usado sem as devidas cautelas.

Se estivéssemos empenhados em estudar uma série de protocolos ou de documentos pessoais, com a finalidade de fazer o diagnóstico ou levantar o psicograma de uma dada personalidade, não hesitaríamos em classificá-lo como inadequado e imprudente. No caso em apreço, porém, estamos convictos de que o seu emprego se justifica, porque não pretendemos tirar conclusão alguma a respeito da personalidade do *indivíduo* João Köpke, mas elaborar uma técnica para análise de protocolos e documentos pessoais, técnica cuja validade necessita de comprovação através de aplicação extensiva, e que, se provar válida, somente será usada, *para fins de diagnóstico*, em conjunto com todos os outros elementos de elucidação clínica que já citámos, como se faz com todas as técnicas projetivas.

Quando nos referirmos à “personalidade do autor”, fica bem esclarecido que o fazemos apenas a título de exemplo, para ilustrar os tipos de conclusões a que se poderá chegar empregando a técnica que propomos.

E’ manifesta a possibilidade de erro que acarreta a substituição crua e simplista dos elementos do texto pelos símbolos que a psicanálise lhes atribue. Em primeiro lugar, é sempre possível que, ainda no caso dos símbolos mais comprovadamente universais, como os “arquétipos” de Jung, haja variações individuais. Além disso, existe ainda o fenômeno da projeção da personalidade do investigador, o que pode falsear a interpretação.

Por todos esses motivos, desejamos tornar explícito que a interpretação “no escuro” que aqui apresentamos, deve ser considerada apenas como uma *hipótese de trabalho*, isto é: suponhamos que o simbolismo foi estabelecido com base em inquérito, associações, etc., e, *partindo dessa hipótese*, prossigamos na análise.

Após essas ressalvas, todavia, fazemos questão de deixar aqui consignada a nossa convicção de que — embora jamais se devam desprezar, quando acessíveis, os recursos clínicos na interpretação dos documentos pessoais — a análise baseada exclusivamente em símbolos não fica longe da verdade, dado que no material os símbolos sejam usados com frequência e que a elaboração secundária da fantasia não seja muito complexa, tal como sucede com o material que estudamos e, em geral, com os mitos, contos folclóricos e infantis tradicio-

nais, etc. Esse método, aliás tem sido frequentemente empregado na psicanálise, com resultados plenamente satisfatórios.

Mas não pretendemos, naturalmente, tentar impôr a nossa convicção pessoal aos estudiosos que não sigam tão de perto as conclusões da psicanálise ortodoxa. Assim, para fins de elaboração de uma técnica para exploração de protocolos de testes projetivos, consideremos a interpretação dos símbolos apenas como uma hipótese de trabalho, perfeitamente adequada para o fim em vista.

Sem dúvida, para atingir o objetivo que nos propusemos e para demonstrar as possibilidades da técnica que elaborámos, faremos, ao concluir este estudo e através dele, uma análise da personalidade do autor. Mas é fácil de compreender que tal análise não passa de um exemplo hipotético, de uma demonstração da maneira pela qual se faria o estudo de uma personalidade num caso em que se dispusesse, *além* da técnica que propomos, dos elementos elucidativos indispensáveis. O que pretendemos expôr é *um método* e não resultados definitivos da análise de uma determinada personalidade.

## 8. A ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE ANÁLISE

Prosseguindo na consecução desse objetivo, procurámos precisar e refinar a técnica que vínhamos usando.

### a) *A escolha dos itens a serem tabulados*

O primeiro desideratum era obviar o insidioso perigo do critério seletivo pessoal do investigador. Procurámos vencer esse obstáculo estabelecendo, da maneira mais clara que nos foi possível, a natureza e extensão dos itens a serem considerados unidades para tabulação.

Resolvemos abandonar a designação *atitude* e substituí-la pelo termo: *reação*.

A expressão “atitude” tem uma conotação demasiadamente larga e, até certo ponto, mal delimitada. Conforme a definição adotada por Murray (1) é um estado de “prontidão”

1. Murray, H. A., *Explorations in personality*. New York, Oxford university press, 1938. P. 113.

para agir de determinada fôrma, e situa-se na região limítrofe entre a tendencia latente e a sua realização manifesta.

Ora, um estado de prontidão para reagir de determinada fôrma, mobiliza, forçosamente, um número considerável de potencialidades de reação do organismo, incluindo afetos, impulsos, experiencias, etc. Uma *atitude* é, portanto, um compósito de conteúdos psíquicos, com um histórico e uma evolução, vinculados à experiencia individual. Constitue antes um “dinamismo” complexo do que um *elemento* psíquico; seria, portanto, inexato caracterizar como *atitudes* comportamentos simples e diretos, que evidentemente são *resultados* de atitudes e, por isso mesmo, *partes* desse conteúdo psíquico mais largo. Essas considerações nos levaram à conclusão de que o elemento comportamental, por nós buscado como unidade de tabulação, não era uma atitude, mas sim a resultante da objetivação de um “estado” intrapsíquico, que se cristaliza em um comportamento ao defrontar-se, quer com o mundo exterior (incluindo nessa expressão tudo que é externo à personalidade), quer com outros componentes da própria estrutura psíquica individual.

A unidade de comportamento que deveria constituir cada item a ser tabulado seria, portanto, a *reação*. Entretanto, para tornar bem clara a razão dessa escolha, é indispensável observar mais de perto os princípios diretores da abordagem que adotámos em relação ao texto.

Esses princípios se baseiam na intenção de explorar em profundidade não o caráter de cada personagem, como se faria em uma pesquisa de caráter literário, mas sim a do autor da fantasia (a título de exemplo, como já explicámos). Os segmentos de comportamento apresentados sucessivamente pelos personagens no desenrolar-se da ficção, de acôrdo com a teoria projetiva e com a teoria da personalidade em que nos baseamos (isto é, a teoria psicanalítica), são reflexos das atitudes do autor para com os próprios personagens, objetos materiais, instituições, etc., que ele apresenta, ou para com aquilo que simbolizam. São portanto, cristalizações das atitudes do autor.

Ao explorar os dados fornecidos por uma prova projetiva, o analista procura juntar e concatenar esses vários fragmentos, ou antes, fatores dinâmicos esparsos, para conseguir finalmente levantar uma espécie de “carta” da personalidade analisada. Da mesma fôrma, não nos interessa pesquisar a

estrutura da personalidade de cada personagem, mas sim tomar os comportamentos que lhe são atribuídos pelo autor e, concatenando-os à luz de uma teoria da personalidade, chegar a conclusões relativas à estrutura da personalidade do autor.

Tomemos como exemplo uma das inumeráveis frases que analisámos: “(Jaime tinha de ir para a escola na segunda-feira). *Quando foi pela manhã, começou a sentir dentro em si uma coisa, que não sabia o que era: uma espécie de medo.*” (Köpke, J., op. cit., p. 114). Analisámos esse segmento de comportamento da seguinte forma: o menino, defrontando-se com o elemento do mundo exterior “escola”, apresenta a reação: *angustia*. Ou, segundo a fórmula esquemática de transcrição adotada para tabulagem das reações e que será exposta na descrição da técnica:

menino:: escola: angustia.

Evidentemente, “angustia” é uma atitude: um “estado” endopsíquico que vai influenciar a maneira de reagir do indivíduo em relação aos estímulos com que se defrontar. O menino que vai angustiado para a escola, reagirá de maneira específica a todos os componentes da situação “escola”. Não resta dúvida possível de que a angustia é a *atitude* deste determinado menino para com a escola.

Mas será também a do autor para com a mesma situação? Ou antes, terá sido na sua infância? E ainda: será essa manifestação uma simples ficção de cobertura, que aparece como substituta de idêntica atitude para com um determinado elemento, simbolizado, na fantasia, pela instituição “escola”? A resposta a essas perguntas exige, entre outros, os seguintes esclarecimentos:

- 1º) encarna esse menino o personagem com que se identifica o autor?
- 2º) no caso afirmativo, apresenta esse personagem, através das várias fantasias, uniformidade de comportamento em relação à escola?

Essas duas questões só poderão ser respondidas no fim da análise, depois de tabulados e explorados todos os dados. Até que se atinja essa fase do trabalho, até que considerações de ordem estatística e psicológica permitam chegar a conclusões, o item isolado “angustia perante a escola” é apenas uma

incógnita, que aguarda uma localização no quadro geral, para adquirir significado próprio.

Acreditamos ter, com estas considerações, tornado clara a razão pela qual designámos conteúdos psíquicos que nitidamente se enquadrariam na categoria de atitudes, se tomados isoladamente, como simples *reações*, isto é, segmentos de comportamento que, tal como os pedaços esparsos de um quebra-cabeças, pouco ou nada significam individualmente, mas que, ao formar-se o mosaico definitivo, adquirem significado ao se definirem as suas relações com o todo. Ao deparar com um comportamento, podemos afirmar que temos ali uma *reação* do personagem; agora, se esta reação representa ou não uma atitude do autor, somente o conjunto dos dados pode esclarecer.

b) *Definição dos itens escolhidos como unidades para tabulagem*

Os segmentos de comportamento que foram escolhidos como itens, ou unidades para a tabulagem dos conteúdos psíquicos manifestados pelo autor nesta série de fantasias, e que designámos como *reações*, constituem, a nosso ver:

comportamentos *atribuídos* pelo autor aos diversos personagens que põe em cena, achando-se ele em situação de *identificação* com as crianças às quais se dirige, e de *repetição compulsória* dos próprios comportamentos, atitudes, impulsos, reações, motivos, que constituem a base dinâmica inconsciente do tipo de ajustamento do seu organismo (considerado como um conjunto psico-físico), à vida em geral, ou seja, da sua personalidade.

c) *Base teórica adotada para seleção dos itens: a identidade psicológica essencial entre sonho, fantasia, ficção, etc. (1)*

A base teórica que adotámos para a seleção dos itens de comportamento foi o princípio da identidade psicológica essencial entre a fantasia, o sonho, a obra artística e de ficção,

---

1. V. Stekel, W., The meaning of the dream symbolism, in Teslaar, S. J. van, editor — *An outline of psychoanalysis*. New York, Modern library (c. 1924). Pp. 174-178. Schiller, cit. por Freud, S., *The interpretation of dreams*, in *Basic writings*. New York, Modern library (c 1938). P. 193. Baudouin, C., *Psicoanálisis del arte*. Buenos Aires, Ediciones siglo veinte (1946). Pp. 42 a 46.

os mitos, as lendas, o folclore, os devaneios, os atos obsessivos, os delírios, etc. (1).

Partindo desse princípio, o texto de cada história foi tratado, até certo ponto, como se fosse o conteúdo manifesto de um sonho.

A análise dos sonhos se processa tomando cada elemento independentemente e buscando as associações livres que desperta no analisando. A concatenação dos resultados desse processo associativo, vista à luz dos conhecimentos teóricos e do "insight" de que já dispõe o analista relativamente à personalidade e à experiência do analisando, é que constitui a interpretação.

Foi aqui adotado, em analogia com o método de interpretação dos sonhos, o processo de tomar em consideração todos os elementos do texto, sem exceção, mas com a diferença de que nos limitámos a explorar o campo dos *comportamentos* isto é, das *relações entre sujeitos e objetos*. Procurámos registrar meticulosamente a totalidade desses segmentos da vida psíquica, mesmo nos casos em que pareciam inteiramente desprovidos de significação como elementos elucidativos da estrutura da personalidade. A razão que ditou esse procedimento já foi explanada acima: só no fim da elaboração dos dados se pode verificar o que é ou não significativo.

Tal como se faz na análise dos sonhos, classificámos o material em dois níveis diversos de profundidade: o plano *manifesto* e o plano *latente*. Este último foi estabelecido, como já explicámos, apenas como tentativa, com base no simbolismo psicanalítico clássico e nos esclarecimentos fornecidos pela frequência com que aparecia um determinado elemento em uma dada constelação. Essa uniformidade de associação permitiu muitas vezes estabelecer o significado profundo de certos personagens ou objetos materiais. Como exemplo flagrante, temos o caso de ouro, dinheiro e presente, elementos que surgem sempre no texto acompanhados de *angustia ou punição*; esse característico, todavia, desaparece, quando é anu-

---

1. Na realidade, estamos convictos de que essa identidade psicológica essencial — isto é, o fato de constituírem uma projeção das estruturas, dos conflitos e dos dinamismos profundos da personalidade — é característico comum de todos os ps comportamentos humanos, sem exceção. Entretanto, como até agora somente em relação aos tipos de comportamento citados é que se tem feito pesquisas sistemáticas e concludentes, sob esse ponto de vista, apresentamo-los como uma classe especial de produtos psíquicos, o que falseia, a nosso ver, a verdade psicológica.

lado o pai, e a história relata episódios que se passam entre o filho e a mãe viúva. Esse estereótipo permitiu concluir que ouro, dinheiro e presente significavam, para o autor, um objeto fortemente catetizado <sup>(1)</sup>, mas ligado a pesada carga de angustia, originada na rivalidade edipeana <sup>(2)</sup>.

*d) Possibilidade de distinguir nos textos estudados os níveis manifesto e latente do psiquismo*

Surge aqui, porém, uma dúvida: será realmente possível distinguir, no texto de um livro de leitura, esses dois níveis psíquicos?

A diferenciação dessas duas camadas é facilmente admissível em relação aos sonhos, produtos mais ou menos descontrolados do organismo em repouso. Mas em um texto escrito com uma determinada finalidade educativa — de formação “moral e instrutiva” — e que, além das exigências rigorosas da lógica, tem que atender à acessibilidade da forma, à conformidade com os padrões éticos característicos do meio e da época, bem como ao grau de instrução das crianças a que se destina e à necessidade de tornar o assunto suficientemente atraente para prender-lhes a atenção, será possível encontrar ainda resquícios do que se passou nas profundezas da personalidade de quem o escreveu? Coarctada por tantas barreiras, restará ainda alguma coisa da manifestação genuína da estrutura profunda da personalidade através da fantasia? Por difícil que pareça, a verdade é que, dentro dos limites do campo psíquico coberto por uma determinada fantasia, os dinamismos profundos ali estão intactos, para quem souber descobri-los.

1. Esse adjetivo se deriva da palavra “catexis”, que vem de grego: “cathexo” (eu ocupo), e significa uma quantidade de energia psíquica que ocupa ou carrega um objeto. (Freud, Wit and its relation to the unconscious, incluído em: Freud, S., *Basic writings*, New York, Modern library (c 1938), p. 734 n. Em outro ponto, Freud define catexis como “carga de energia” (*General introduction to psychoanalysis*, New York, Liverlight publishing corp. (c 1920), p. 314.
2. A uniformidade do sentido profundo que o inconsciente empresta aos conceitos de ouro, dinheiro, presente, fazes, criança e penis (Freud, S., *Sobre las transmutaciones de los instintos y especialmente del erotismo anal*, in: *Psicología de la vida erótica*, Buenos Aires, Editorial americana (c 1943, p. 161), permitiria, com certeza, interpretação mais precisa. A falta de associações livres, porém, nos obriga a ficar nesse plano mais superficial e geral, de um objeto valorizado e proibido.

Antes do advento da psicanálise, a concepção corrente era de que a obra de ficção era um produto intelectual subordinado, antes de tudo, a um ideal estético ou de propaganda (as “mensagens”...), que refletia apenas secundariamente os anseios ou experiências do autor. Essa crença obsoleta infelizmente ainda perdura em círculos que procuram fazer psicologia “científica”, permitindo que ainda se admita a possibilidade de que as histórias obtidas na aplicação do T. A. T., possam ser apenas “um produto estético e fantasista, *inteiramente estranho às camadas profundas da personalidade*”! (O grifo é nosso) (1).

Toda produção artística, inclusive a literária, é *primordialmente*, uma manifestação dos dinamismos que regem os ajustamentos do indivíduo à vida em geral. Ainda quando destinada a servir a um ideal estético, político ou ético, somente o faz *em função* dos imperativos inconscientes, que dominam, não apenas esse campo do psiquismo, mas todo o “viver” humano, toda a ininterrupta série de ajustamentos orgânicos, do nascimento à morte.

Mesmo a “simples reprodução” de material lido ou absorvido em cinema, radio, conversas, etc, não é alheia à estrutura da personalidade (2): grava-se na memória o que desperta vibrações simpáticas no interior do psiquismo, e a seleção ou alteração do material absorvido oferece sempre uma série de pistas para averiguação da maneira de ser mais profunda do indivíduo. Se a pessoa reproduz um determinado material, é porque teve para ela uma significação especial: a seletividade da memória é fato corriqueiro. A interpretação dessa seletividade, bem como das deformações e acréscimos (fato que a sabedoria popular reconhece no clássico “quem conta um conto...”), é que ainda não foi feita de maneira ampla e satisfatória.

A diferença entre as manifestações mais genuínas da estrutura profunda da personalidade (como nos sonhos, nos delírios, na hipnose, etc), e as produções altamente sofisticadas que constituem a maior parte do que chamamos arte ou produção intelectual, não está na *essência* do material produzido, mas apenas no grau de *elaboração secundária* a que foi submetido. Esta expressão, usada originalmente na

---

1. Allport, G. W., *The use of personal documents in psychological science*. New York, Social science research council (1924), p. 118.  
2. Murray, H. A., *op. cit.*, p. 533.

interpretação dos sonhos, denota o trabalho de acomodação das ideias ou afetos oriundos das profundezas do inconsciente, quer às fôrmas do pensamento lógico e às fórmulas da linguagem que estamos habituados a empregar na organização dos conteúdos psíquicos conscientes (e, até certo ponto, pre-conscientes), quer aos padrões éticos e estéticos peculiares ao meio e à época.

Os dinamismos imperantes na personalidade estão sempre presentes em todo e qualquer comportamento individual. O que dissemos a respeito da produção artística e intelectual, aplica-se a toda a vida do ser humano, em todos os seus momentos e em todos os seus aspectos. Há somente variações no grau de espontaneidade, de “virgindade”, por assim dizer, com que surgem ao nível do comportamento manifesto, explícito. Essa maneira de considerar o comportamento é que constitui a “teoria projetiva”: todos os comportamentos do ser humano trazem qualquer coisa da sua personalidade — “do principio individual de que é portador” (1). Em outras palavras, todo comportamento é uma projeção (2) dos dinamismos que regem a personalidade e representa uma elaboração dos estímulos do ambiente *em função* desses dinamismos.

Nessa concepção se baseiam as técnicas projetivas de exploração e diagnóstico da personalidade (Associações verbais, Psicodiagnóstico de Rorschach, Thematic Apperception Test (T. A. T.), Teste Szondi, Psicodiagnóstico miocinético de Mira, “Finger painting”, Psicodrama, etc.) (3).

#### e) *Sujeitos e objetos manifestos e latentes*

Afim de determinar o nível manifesto e o nível latente da fantasia, procurámos descobrir, em relação a cada comportamento registrado, o correspondente latente, simbólico, do sujeito e do objeto respectivos. Como dissemos, para isso

---

1. Rapaport, D., *op. cit.*, p. 6.

2. A “projeção” a que aqui nos referimos não tem o sentido psicanalítico do mecanismo de defesa que é sintoma típico da paranoia.

3. Para estudo detalhado dessas técnicas ver, entre outros: Bell, J. E., *Projective techniques*, New York, Longmans, Green & Co., 1948; Rapaport, D., *op. cit.*; Murray, H. A., *op. cit.*; Tomkins, S. S., *The thematic apperception test*. New York, Grune & Stratton, 1947; Stein, M. I., *Thematic Apperception test*. Cambridge, Addison-Wesley press inc. (c 1948); Beck, *The Rorschach's test*. New York, Grune & Stratton, 1944. 2 vols.

recorremos à simbologia psicanalítica clássica, pois não dispunhamos de outro recurso elucidativo.

Nas folhas de análise, anotámos em colunas correspondentes o sujeito manifesto e latente, seguido do objeto manifesto e latente, de maneira que é fácil verificar, com um só olhar, qual foi o conteúdo latente atribuído a cada elemento manifesto do texto (V. exemplo de análise à p. 128).

Entretanto, procurámos sempre encontrar, no próprio texto, elementos comprobatórios das interpretações. Assim, no caso dos elementos repetidos com frequência em várias histórias do livro, examinámos os contextos respectivos, verificando a frequência com que apareciam unidos os mesmos elementos, que funcionavam assim, mutuamente, como associações. Esse método permitiu esclarecer, até certo ponto, a interpretação de vários elementos manifestos, como, por exemplo dinheiro e presente, já exposta à p. 99.

#### f) *Definição dos itens*

Como já dissemos, as principais finalidades da técnica aqui exposta são: 1º neutralizar tanto quanto possível o critério seletivo do pesquisador; 2º incluir *todos* os itens significativos e 3º permitir a obtenção de resultados quantitativos.

Para atender a esses objetivos, fazia-se necessário, em primeiro lugar, delimitar a fração de material que constituiria um item.

Deliberadamente pusemos de lado os processos formais (contagem baseada em segmentos convencionais do texto, como, por ex., determinado número de linhas) <sup>(1)</sup>, e procurámos empregar um critério essencialmente psicológico, estabelecendo que:

*constituiria um item cada manifestação de comportamento em que fosse possível distinguir um sujeito, um objeto e uma reação do primeiro em face do segundo.*

1. Kris, E. & Speler, H. German radio propaganda. London, Oxford univ. press, 1944.

g) *O problema da análise quantitativa*

O fenômeno básico da projeção da personalidade através do comportamento já não é objeto de controversia em psicologia. O que ainda constitue questão magna na exploração da personalidade é a elaboração de técnicas para verificação objetiva, sistemática e quantitativa das leis que regem essa projeção.

Dentre as técnicas projetivas atualmente existentes, varias se aproximam desse ideal de precisão, pois avançaram consideravelmente no terreno quer da quantificação, quer da sistematização dos resultados, dispondo já de *normas* de classificação. Estão nesse caso o Psicodiagnóstico de Rorschach, o T. A. T., o Teste de associação de palavras e outros. Contudo, o problema da quantificação dos resultados continua de pé, principalmente nos casos em que se procura uma interpretação psicanalítica do material obtido.

Foi essa a razão que nos levou a desviar atenção do estudo da constelação edipeana nos livros de leitura, para focaliza-la, com maior interesse, na possibilidade da criação de uma técnica capaz de explorar psicanaliticamente o material, não só do ponto de vista impressionista e intuitivo, mas também sob o aspecto quantitativo.

h) *Criterio quantitativo adotado e conclusões que oferece*

O criterio quantitativo adotado no presente estudo foi a *comparação entre as percentagens de reações positivas e de reações negativas de cada sujeito para com um objeto ou grupo de objetos similares.*

i. *Reações positivas e negativas: caracterização*

Considerámos como reações *positivas* aquelas que significam uma relação *harmoniosa* com o objeto, quer este pertença ao mundo exterior, quer represente um aspecto da propria personalidade do sujeito. As reações positivas, segundo o criterio aqui adotado, nunca resultam em conflito, mas sempre em *ajustamento*, isto é acomodação isenta de conflito entre o sujeito e o objeto. Incluem tanto comporta-

mentos de *atração e domínio*, como de *submissão* — sempre que resultem em ajustamento.

Ao contrario das positivas, as reações *negativas* provocam sempre relação *desharmoniosa* de conflito ou repulsa. Incluem não só a *agressão* e o *domínio coercitivo*, como também a *fuga*, ou recuo do sujeito diante do objeto. Tanto podem resultar em conflito como em “restrição do ego”, expressão adotada por Ana Freud para denotar a fuga do ego para dentro da propria personalidade, como uma maneira de proteger-se contra os estímulos que não se sente com forças para enfrentar (1).

Existe ainda um reduzido grupo de reações *neutras*, isto é, que denotam um comportamento praticamente isento de conotação afetiva (*praticamente* apenas, pois, segundo a rigorosa verdade psicológica, não existe comportamento totalmente isento de vibração afetiva) (2). A frequência dessas reações, porém, é tão exígua no material estudado, que não merece ser tomada em consideração.

#### ii. *Relatividade do criterio de classificação das reações*

Contudo, a possibilidade de uma reação gerar relações harmoniosas ou desharmoniosas depende, de maneira considerável, dos padrões do meio em que se verifica. Uma reação que pode degenerar em relação de desharmonia em um dado meio, em outro pode produzir ajustamento. Por exemplo, a *comiseração* para com os fracos, que em grande número de culturas é considerada como um traço positivo, socialmente valorizado, em Esparta seria recebida com desprezo e reprovação, constituindo uma reação negativa, pois produziria desajustamento para quem a apresentasse. No mesmo caso está o *arrependimento*, que na moderna cultura branca ocidental cristã é uma reação positivamente valorizada, mas que causaria espanto e repulsa a um Dobú (3).

1. Freud, A., *The ego and the mechanisms of defence*. New York, International univ. press (c 1950), p. 104. Esta autora reserva o termo “inibição” para o sintoma neurótico, designando por “restrição do ego” o que costumamos chamar “inibição” no comportamento “normal”.
2. “Afetivo”, neste trabalho, significa, aproximadamente, *emocional*. Não tem relação com o sentido comum, ligado à idéia de afeição.
3. Fortune, J. F. *The sorcerers of Dobú*. New York, 1932.  
Benedict, R., *Patterns of culture*. New York, Penguin books (1934) pp. 120-159.

Por essa razão, é necessário sempre tomar em consideração as características do meio em que se verifica a reação, antes de classifica-la como positiva ou negativa (1).

*iii. Alguns exemplos das conclusões oferecidas pelos dados quantitativos*

Para formar uma idéia das conclusões que a comparação das percentagens de reações positivas e negativas (2) permite tirar, tomemos como exemplo a figura do filho, que se apresenta, em 69,8% dos casos, como um menino, mas surge também simbolizado pelo bobo, pelo cãozinho, etc., em 30,1% dos casos. O filho e os seus representantes foram unificados sob a designação geral de *ego filial masculino* (ego f. m.), que engloba tanto os casos em que aparece sem disfarce, como aqueles em que se oculta sob um símbolo ou representante.

Encontrámos para esse personagem — que alcançou a frequência máxima, calculada pelo número de reações que apresentou — o total de 478 reações, das quais 273 foram classificadas como positivas e 205 como negativas. Esses dados nos permitem tirar duas conclusões principais:

1a.) pelo fato de ser a mais frequente é, segundo todas as probabilidades, a figura com que se identifica o autor (essa conclusão dependeria de comprovação, através do inquérito);

2a.) a percentagem de rçs. +, igual a 57%, indica equilíbrio entre a frequência de rçs. + e rçs. —; isso demonstra que o autor pinta essa figura com bastante realismo. Se, na realidade, com ela se identifica, essa percentagem permite concluir que a idéia que faz a seu próprio respeito não traduz quer traços megalomaniacos, quer complexo de inferioridade.

- 
1. Quanto à relatividade de valorização social das reações, ver:  
Horney, K., *The neurotic personality of our time*. Benedict, R., op., cit.  
Anastasi, A., *Differential psychology*. New York, Macmillan, (c 1937)  
Maslow, A. H. & Mittelmann, B., *Principles of abnormal psychology*.  
New York, Harper & Brothers (c 1941).  
Fortune, R. F., op. cit.  
Scudder, M., *Clinic and culture*, in *Jr. of abn. & social psychol.*, vol. 30  
(1935).  
Opler, M. E., *An interpretation of ambivalence of two american indian  
tribes*. *Jr. of social psychol.*, vol. 7, 1936.
  2. Daqui por diante usaremos as seguintes abreviações:  
reações positivas = rçs. +  
reações negativas = rçs. —

Faz-se necessária aqui uma explanação do significado psicológico que atribuímos à frequência relativa das rçs. + e rçs-. Quando um personagem apresenta, como o ego f. m., equilíbrio entre as reações positivas e negativas, concluimos que o autor o considera de maneira realista, porque lhe atribue frequência aproximadamente igual de ajustamentos em *harmonia* com o meio objetivo e subjetivo e de ajustamentos em *desharmonia* com o mesmo. Essa é, na realidade, a situação da maioria dos seres humanos, os chamados “normais”. Se o autor tivesse tendências megalomaniacas, apresentaria o seu representante exclusivamente com ajustamentos favoráveis, como uma personalidade que domina sempre o ambiente (o que indicaria tendência ao tipo de pensamento mágico). Se, ao contrário, fosse um tipo inferiorizado e inibido, projetaria, nas relações do seu personagem principal com o meio, a expectativa da frustração, quinhão das personalidades mal ajustadas. Tal como fez, representou-se a si mesmo como uma personalidade que, com frequência quasi igual, por um lado agride o ambiente ou dele foge (rçs. -) e, por outro, domina-o ou a ele se submete (rçs. +).

Continuando a explorar a figura do ego f. m., observamos que se apresenta sob inúmeros aspectos, como p. ex.: *ego f. m. bem reprimido, ego f. m. frustrado, ego f. m. inferiorizado, ego f. m. eminente, ego f. m. mal reprimido, etc.*

Tomando isoladamente os grupos de reações apresentadas por cada uma dessas sub-divisões, podemos observar a predominância de um ou outro tipo de reação, o que mostra a atitude atribuída pelo autor a cada um desses sub-tipos, nas suas relações com o mundo; e como esses sub-tipos nada mais são que os diversos aspectos da personalidade do próprio autor, por aí podemos descobrir alguma coisa a respeito da gama de ajustamentos, variados e muitas vezes contraditórios, que constituem a sua personalidade, como aliás, a de todos os seres humanos.

Observemos alguns dos sub-tipos do *ego f.m.*. Tomemos o *ego f. m. inibido*, que apresenta um total de 7 reações: 2 positivas e 5 negativas: rçs.+ = 28% e rçs. - = 71%. O número exíguo de reações registradas para esse sujeito se deve ao fato de que os sub-tipos também foram divididos em novos grupos assim, temos: o *ego f. m. inibido*, simplesmente; o *ego f. m.* que, além de *inibido*, apresenta-se bem reprimido;

o *ego f. m.* que conta com o apoio <sup>(1)</sup> dos representantes dos progenitores, o *ego f. m.* desprovido do apoio desses adultos, significativos, etc..

A baixa percentagem de reações positivas do *ego f. m. inibido* demonstra que o autor lhe atribue dificuldades de ajustamento. Entretanto, se cotejarmos essa percentagem com a obtida pelo *ego f. m. inibido que conta com o apoio dos representantes dos progenitores*, vemos a situação passar para o polo oposto. Com efeito, para esse sub-tipo do *ego f. m.*, encontramos: 54 reações: 37 pos. = 68% e 17 neg. = 31%.

Esses algarismos são extremamente significativos, porque esclarecem um traço importante da personalidade, oriundo da situação edipeana e de largas repercussões sobre o ajustamento à vida em geral:

1.º) a percentagem de reações atribuídas ao sub-tipo *ego f. m. inibido* (incluindo o que tem e o que não tem apoio por parte dos representantes dos progenitores) em relação ao grupo total do *ego f. m.*, é 18,4%. Isso indica uma considerável preocupação com o problema do menino inibido, pois essa foi a percentagem mais alta alcançada por um sub-tipo do *ego f. m.*; os outros sub-tipos sucedem-no na seguinte ordem decrescente de frequência:

ego f.m. frustrado . . . . .	16,1%
ego f.m. bem reprimido . . . . .	13,3%
ego f.m. inferiorizado (repres.) . . . . .	8,3%
ego f.m. livre de inibição . . . . .	7,5%
ego f.m. (repres.) . . . . .	7,3%
ego f.m. mal reprimido . . . . .	6,6%
ego f.m. que deseja apossar-se do penis potente para dar felicidade à mãe viúva . . . . .	4,8%
ego f.m. simbolicamente castrado . . . . .	4,8%
ego f.m. eminente (repres.) . . . . .	1,6%
ego f.m. predileto . . . . .	0,4%

2.º) O fato de apresentar o *ego f. m. inibido e apoiado pelos representantes paternos* uma alta percentagem de reações pos., traz à luz uma convicção íntima do autor: se o

---

1. A palavra apoio, neste estudo, designa uma atitude de cooperação com o indivíduo, sempre que este se encontra em dificuldades.

Deixamos de incluir nessa expressão aspectos mais largos e difusos da "atitude apoio", aspectos esses constituídos pela proteção, ação educativa, satisfação das necessidades básicas e muitos outros elementos que constituem o conjunto da atuação dos progenitores para com os filhos.

menino tivesse tido sempre o apoio dos adultos significativos, não teria ficado inibido (pois a obtenção desse apoio importa em supressão da inibição) e, conseqüentemente, o seu ajustamento seria mais satisfatório;

3.o) a constatação de que o *ego f. m. inibido* só recebe apoio dos *representantes* dos progenitores, tais como: tio, tia, chefe do escritorio, professor, etc. (essa informação é fornecida pela lista geral de tabulagem), e nunca dos proprios progenitores, acrescido ainda da circunstancia de que aparece um caso de *ego f. m. inibido* em que a ausencia do apoio paterno é manifesta e, mais do que isso, em que o proprio pai diminue e inferioriza o filho perante um amigo, é sintoma de que o autor não crê na possibilidade de receber, espontaneamente, qualquer apoio por parte dos proprios progenitores, vendo-se na contingencia de procura-lo em individuos que possam tomar o lugar destes. A suposição é de que isso seja um reflexo da sua experiencia passada.

Esses aspectos da atuação atribuida pelo autor ao *pai*, em relação ao *ego f. m.*, ressaltarão mais nitidamente se os compararmos com a maneira de agir da *mãe*, em relação aos filhos de ambos os sexos.

Verificamos, de inicio, que as reações do *pai* são exclusivamente dirigidas ao *ego f. m.* (100%) e que 78% das reações dos *representantes* paternos também o são. Portanto, a baixa percentagem de reações positivas atribuida ao pai (40%), bem como elevada percentagem de reações pos. atribuida aos representantes do pai (71%), referem-se às respectivas relações com o *ego f. m.*

Não existe, na tabela de frequencia, nenhuma reação do pai ou dos seus representantes, para com a filha. Na realidade, duas das historias do livro incluem relações entre pai e filha, mas ambas foram excluidas por motivos já explicados (p. 4). As nossas conclusões, porém, se referem exclusivamente ao material selecionado para estudo; e como as conclusões relativas à personalidade do autor são apenas hipotéticas, o que já foi largamente explanada, a excusão dos dados relativos às histórias não analisadas em nada altera a exposição do *método de análise*. Mesmo assim, é interessante notar que essas duas historias, se incluidas, teriam trazido um pequeno contingente de reações *positivas* entre pai e filha, o que viria confirmar o traço de personalidade abaixo apontado.

Vejamos agora como se apresenta a atuação da *mãe* e dos *representantes maternos* em relação aos filhos. As reações apresentadas por esses dois sujeitos assim se distribuem pelos varios objetos:

mãe . . . . .	para com o ego f.m. =	16%
	para com o ego f.f. =	54%
	para com diversos =	29%
mãe (repres.) . . . . .	para com o ego f.m. =	87%
	para com o ego f.f. =	5,2%
	para com diversos =	7,8%

Examinando esses dados vemos que, à semelhança do *pai* e seus representantes, a atuação da *mãe* e representantes se dirige primordialmente ao ego f. m. (e somente em segundo lugar ao ego f. f.). Assim, ainda como no caso do pai, a alta percentagem de reações pos. da mãe (80%), e dos representantes da mãe (74%), também se refere, na maior parte dos casos, às relações com o filho.

Notamos também que no caso da mãe não existe discrepancia entre a mãe propriamente dita e seus representantes, no que diz respeito às percentagens de reações pos. (respectivamente 80% e 74%). A mãe, sob qualquer aspecto, é positivamente catetizada pelo autor, ao passo que o pai é negativamente catetizado, sendo necessário que os representantes deste último venham encarnar o pai ideal, “bom objeto”.

Esses dados permitem inferir a existencia de um complexo de Édipo direto, conforme ao padrão clássico.

Vejamos agora como é possível explorar de maneira ainda mais minuciosa os dados oferecidos pelas tabelas de frequencia de reações, partindo agora, não mais do sujeitos, mas do objeto (1).

Tomemos as reações do *ego f. m. inibido*, que não possui apoio dos progenitores (incluindo nesse sub-grupo o *ego f. m. inferiorizado pelo pai*) para com o mundo exterior, isto é, para com a manipulação dos elementos do ambiente, quer para fins de trabalho ou estudo, quer para recreação.

De acordo com o ponto de vista psicanalítico, toda manipulação do mundo exterior, quer sistematizada e incluída

---

1. A tabela a que nos referimos neste passo, não consta desta primeira apresentação; figurará na 2.ª parte do trabalho.

na cultura — como as técnicas de trabalho, a aquisição das disciplinas intelectuais, a arte e outras, quer as que são parcialmente sistematizadas e toleradas a título de divertimento — como o jogo infantil e as atividades de recreação — *são sublimações de impulsos profundos, que se expressam assim de forma simbólica, através de uma elaboração secundária mais ou menos intensa* (1).

Seguindo esse critério, classificámos toda e qualquer manipulação do mundo exterior como *sublimação*; distinguimos, entretanto, levados pelas tendencias do proprio material, um grupo de *sublimações sujeitas ao controle dos adultos significativos* (professores, progenitores, instituições, etc., no nível manifesto; imago materna e imago paterna no nível latente), como sejam: o trabalho e o estudo; e outro, de *sublimações livres do controle dos adultos*, e constituído pelas atividades lúdicas.

Vamos examinar as reações do *ego f. m.* inibido e desprovido de apoio dos adultos significativos para com esses dois tipos de sublimação.

Para com a manipulação do mundo exterior sujeita ao controle dos adultos, encontramos as seguintes frequencias:

reações pos. = 0 — 0%  
reações neg. = 17 — 100%

Por outro lado, para com idêntico objeto, quando livre do controle dos adultos, as frequencias são:

reações pos. = 7 — 100%  
reações neg. = 0 — 0%

Estes novos dados veem corroborar e ampliar as conclusões apresentadas acima: não é só a falta do apoio paterno e materno que cria a inibição; esta provem tambem do temor oriundo do conflito edipeano — pois basta o fato de estar uma atividade sob o controle paterno, para produzir uma restrição do ego. E esse aspecto é bem evidenciado na historia: “O exame” (Köpke, J., op. cit., p. 54), cuja análise completa foi reproduzida à pg. 128) na qual o menino, que se mostra inibido e inepto para com o estudo, demonstra do-

---

1. V. Klein, Melanie: *El psicoanálisis de niños*. Buenos Aires, Asociação psicoanalítica argentina, 1948. Pp. 29 e 198. Segundo essa autora, o jogo e as atividades diárias são sublimações de fantasias de masturbação.

minar técnicas idênticas às exigidas pelos trabalhos escolares quando estas estão ligadas à atividade lúdica (1). Além disso, a frequência com que o autor se ocupa com o estado e a eficiência dos dedos do menino, bem como com a proficiência na aquisição das técnicas básicas de ler, escrever e contar apontam para um complexo de culpa ligado à masturbação e à agressividade em relação aos pais.

Acreditamos que estes exemplos tenham sido suficientes para ilustrar o tipo de exploração a que se presta o material, depois de tabulado e reduzido ao seu significado críptico, bem como para dar uma idéia da riqueza e profundidade das conclusões que a técnica ora exposta permite tirar.

A aplicação extensiva desta técnica sobre material numeroso e variado, tornará possível, elaborar os resultados numéricos, de forma a estabelecer *normas* que permitam classificar um indivíduo, atribuindo-lhe uma localização no quadro geral representativo dos vários traços de personalidade apresentados pela população a que pertença.

## 9. O ESTABELECIMENTO DO CONTEÚDO LATENTE

A análise e o registro da totalidade das reações contidas em cada história, além dos resultados quantitativos que oferece, torna possível estabelecer, em situação privilegiada, o conteúdo latente da fantasia.

A vantagem de ter sob os olhos todas as reações inter-pessoais e outras, registradas segundo o “suceder” psíquico, permite sentir ao vivo o desenrolar-se da projeção dos conteúdos psíquicos sobre a tela da fantasia optativa. Possibilita também apreciar em todo o seu dinamismo o jogo das instâncias psíquicas, agindo e reagindo umas sobre as outras e o impacto das correntes de afetos contraditórios que representam.

---

1. Vejam-se, a propósito, os estudos de Melanie Klein, sobre a relação existente entre a inibição e a ineptia relativamente ao trabalho escolar e a repressão das fantasias de masturbação e de agressividade, de origem edipiana, in:

Klein, M., *op. cit.*, pp. 103, 104, 197.

Idem, El papel de la escuela en el desarrollo libidinoso del niño. *Revista de psicoanálisis*, T. V., nº 2, 1947.

Ibid., A contribution to the theory of intellectual inhibition, *International Journal of Psychoan.*, vol. XII, 1931.

Cf. também a análise do conteúdo latente da história: “A composição de Iracema”, reproduzida à pg. 115.

A busca dos motivos profundos da fantasia, exigida pela análise, o esforço de bem compreender e interpretar em profundidade o sentido de cada um dos sujeitos e objetos, tanto no seu significado manifesto como no latente, e ainda a determinação tão exata quanto possível das reações sucessivas, obrigam o pesquisador a elaborar intensamente o material. Esse trabalho interpretativo meticuloso resulta em profundo “insight” no conteúdo latente da fantasia, não só porque o pesquisador se vai deixando penetrar por essa significação críptica, como também porque pôde seguir de maneira sistemática a inter-reação das instancias psíquicas e dos impulsos correlatos ou contraditórios.

Damos a seguir dois exemplos de análise do conteúdo latente da fantasia, resultantes desse trabalho interpretativo.

“A gêmea abandonada” (P. 10)

Meus queridos amiguinhos.

Escrevo-lhes esta carta, confiada em que atendam ao que lhes exponho e diligenciem por valer-me.

Antes de tudo, devo informá-los de que tenho uma irmã gêmea.

Ora, quando dois irmãos são gêmeos, parece que ambos se devem tratar no mesmo pé de igualdade, em vez de acarinharem um e fazer gato e sapato do outro. O mesmo amor deve criá-los.

E é, por ventura, isso o que se dá comigo?

Nunca!

Desde o dia em que nascemos, minha irmã tem sido objeto de desvelos especiais, que nunca me dispensaram. Aprendeu a escrever, a desenhar e a pintar; a jogar a bola; a dar corda no relógio; a empunhar a bengala ou o guarda-sol; a servir-se da faca à mesa; a comer com a colher; a caçar com a espingarda; a estalar o chicote; a tanger um arco, a puxar o cordão da campainha, e mil outras coisas mais.

Quanto a mim, se pego numa pena, gritam logo: “Não faça isso!” arrebatam-me a pena e a dão à minha irmã. Tenho mais de oito anos e não me consentem que pegue numa faca, numa colher ou numa bengala.

Quando tomo um lapis e me ponho a desenhar, exasperam-se logo e ralham-me sem compaixão ou arrancam-mo brutalmente, chegando-me, às vêzes, umas regradas ainda por cima. Não é mesmo uma barbaridade?

E' verdade que me ensinaram a jogar o soco e a remar; mas minha irmã é, ainda assim, que toma a si o papel principal, mantendo-me na posição de seu simples auxiliar.

O que me intriga, contudo, é que se admirem de que eu não tenha nem a robustez, nem a dextreza de que dá provas minha irmã.

Mas se me põem sempre para trás, como é que hei de aprender?

Se acontece adoecer minha irmã, então obrigam-me a trabalhar por ela; entretanto, mesmo quando estou prestando esse serviço, zombam de mim e chamam-me desajeitada!

Ao receberem a minha carta, os meus amiguinhos talvez se ponham a zombar da minha letra. Considerem, porém, que foi a primeira vez, que peguei numa pena. Que poderia fazer senão isto — estas garatujas?

Espero que façam alguma coisa em meu favor, compadecendo-se de mim, e assino-me, sua infeliz amiga,

*A Mão Esquerda".*

*Conteúdo latente:*

Uso simbólico da diferença da capacidade e valorização das duas mãos para desabafar a revolta da criança que se julga (com ou sem razão) preterida em favor de um irmão pelos adultos significativos. Confirmando o princípio de que os padrões das relações afetivas infantis constituem o protótipo das relações com o mundo exterior (quer social, quer material), vemos aqui a criança afetivamente frustrada adotar, para com as outras crianças, a mesma atitude que teve em relação aos progenitores: apelo, busca ativa da afeição, ao mesmo tempo que delas só espera receber o que aqueles lhe deram (ou o que ela supôs que lhe deram): desprezo e zombaria.

E' característica também a falta de confiança em si, a auto-depreciação e a auto-comiseração ("A sua infeliz amiga"). A queda da auto-estima que essas reações denotam provém da incapacidade de dominar o mundo exterior, de realizar as atividades intermediarias (neste caso: escrever,

brincar, desenhar, pintar, atirar com o arco e com a espingarda, etc.) que, como sabemos, são sublimações bem sucedidas dos impulsos profundos.

Encontramos aqui, pela primeira vez, um dos estereótipos frequentes no livro: a relação entre a quantidade de apoio afetivo e de ação educativa que a criança recebe dos adultos significativos, e o grau de capacidade que demonstra no domínio do mundo exterior. Idêntico padrão de relações iremos encontrar em várias outras lições.

Como demonstra Melanie Klein, as crianças tornam-se incapazes de tolerar a realidade em consequência da sua incapacidade para suportar a frustração, e procuram proteger-se contra ela, negando-a <sup>(1)</sup>.

Ora, a criança real ou imaginariamente negligenciada em favor de um irmão, sente-se permanentemente frustrada; passa a temer a realidade — por intermédio da qual se tornam patentes essas frustrações — sente-se tensa quando tem de enfrentá-la e o resultado é a inibição e a impossibilidade de manipular e dominar o mundo exterior <sup>(2)</sup>.

Embora apareça aqui camuflado sob a aparência da “mão esquerda”, o verdadeiro herói dessa história deve ser o ego filial masculino, pois as atividades citadas são caracteristicamente masculinas. Se se verificar a exatidão da hipótese de que o autor se identifica com o menino, ou ego f. m., teremos já aqui importantes subsídios para o seu psicograma, pois nesta lição se revela um dos traços mais frequentes na série de fantasias: a preocupação com a eficiência, e a correlação estabelecida entre esta e a quantidade de apoio oferecido pelos adultos significativos.

Parece transparecer também aqui uma relação entre a angústia despertada pelos impulsos masturbatórios, dos quais o jogo, a manipulação de objetos e as atividades diárias são sublimações <sup>(3)</sup>.

---

1. Klein, M., op. cit., p. 31.

2. Freud, A., *Psicoanálise para educadores*, pp. 70-71.

Klein, M., op. cit., pp. 29, 103, 104, 197.

Ramos, Arthur — *A criança problema*. S. Paulo, Cia. editora nacional, 1939. Pp. 350 e 338.

3. Klein, M., op. cit., pp. 29, 197n. 198.

É muito sintomático que o símbolo do ego fm. inibido adotado como símbolo pelo autor, seja justamente a mão — símbolo fálico (Freud, S., *The interpretation of dreams*, in *Basic writings of Sigmund Freud*, p. 375 e *A general introduction to psychoanalysis*, p. 139).

Cf. também a preocupação do autor com a eficiência e integridade dos dedos do menino inibido, na história “O exame”, analisada à pg. 128.

“*A composição de Iracema*” (p. 191)

“Iracema, ao voltar, uma vez, da escola, mal entrou na sala, rompeu em lágrimas.

— O que tens? perguntou-lhe sua mãe.

— Não sabes o que me aconteceu, mamãe — repondeu ela, soluçando. Toda a nossa classe tem de apresentar composições amanhã e eu não sou capaz de fazer esse trabalho. E’ preciso escrever doze linhas ao menos, e eu não passei de algumas palavras. Vê o que fiz.

D. Josefina pegou no papel amarrotado e manchado de lágrimas, que Iracema tinha na mão, e passou os olhos pelo que estava escrito. A menina tentara escrever sôbre três temas: o Tempo, a Temperança e a Aplicação.

“O tempo voa. Devemos aproveitar o nosso tempo. A temperança é uma coisa muito util. Devemos ser aplicados, se queremos conseguir alguma coisa neste mundo.” — Eis o que tinha escrito.

— Agora não sei mais nada para dizer — continuou Iracema. E tenho de ir para a escola sem composição, porque eu não sou capaz de copiar de qualquer livro, ou pedir a ti ou a papai que façam uma para eu apresentar como minha.

— Tens razão, minha filha — observou a mãe. E’ preferível ir para a escola com uma composição ruim, mas feita por ti. Porém, consola-te. Não começaste bem: escolheste assunto sôbre os quais (sic) pouco pode uma criança dizer. Vai brincar. Daqui a meia hora eu te chamarei.

— Mas a minha composição... — observou a menina.

— Não penses na tua composição por enquanto — tornou a mãe; brinca e diverte-te no jardim quanto puderes.

Pareceu a Iracema que haviam apenas decorrido alguns minutos, quando ouviu a voz de sua mãe. Entrou imediatamente com as mãos cheias de flores e o rosto corado pelo exercício.

— Agora, minha filha — disse-lhe a mãe — assenta-te junto àquela janela com esta folha de papel limpo e este lapis, e escreve alguma coisa sôbre o que dali puderes ver.

— Mas a minha composição, mamãe? — disse a menina; quando é que hei-de começá-la?

— Não te importes com a tua composição, minha cara; faze-me a vontade e depois falaremos.

— Iracema achou esquisito o pedido de sua mãe; mas, como sempre ela tinha um motivo justo para pedir qualquer coisa, pegou no papel e no lapis e foi assentar-se junto à janela.

— Não me perguntes nada, disse a mãe. Olha lá para fóra e escreve o que pensares sôbre o que vires.

— Iracema não pôde deixar de rir-se: afigurava-se aquilo uma coisa tão extravagante!

— Quando lançou os olhos pela janela, o sol ia deitar-se, em nuvens brilhantes.

— Oh, mamãe! — exclamou ela — que bonito pôr de sol!

— Não fales — disse-lhe a mãe. Escreve.

— Vou escrever sôbre o pôr do sol — disse, então a menina, e o lapis entrou a correr sôbre o papel.

— Daí a pouco perguntou: — Queres que leia o que escrevi, mamãe?

— Ainda não — respondeu D. Josefina. Vou para a sala de jantar. Fica aí escrevendo.

À medida que Iracema foi escrevendo, tomou tal interesse pelo seu trabalho, que esqueceu de todo a horrível composição. Escreveu sôbre as nuvens, os montes que apareciam ao longe, as árvores, o rio, o jardim com as suas flores, e os passarinhos que voavam rentes à janela.

Justamente quando chegava à ultima linha da folha, D. Josefina entrou.

— Ora bem, Iracema — disse ela — como vai essa composição?

— Que composição?! inquiriu admirada a menina. Pois tu não me disseste que não pensasse em composição? Eu obedeci-te. Estive tão entretida, escrevendo sôbre o que vejo desta janela!

D. Josefina pegou no papel e leu em voz alta o que Iracema escrevera:

“Estou assentada em um divã, perto da janela. Metade da janela está aberta e assim eu sinto o cheiro das flores do jardim. O céu está todo iluminado pelo sol, que se vai deitando: vejo nuvens vermelhas, roxas e doiradas. Não creio

que ninguém tenha uma caixa de tintas com cores tão lindas. Por cima de todas as outras, está uma nuvem, que parece um navio boiando num mar azulado. Eu gostaria bem de viajar numa nuvem, se a gente não ficasse tonta. Enquanto estive escrevendo, as nuvens mudaram de forma e côr. Parecem crianças que não brincam o mesmo brinquedo por muito tempo. Mas ainda estão bem bonitas. Os montes verdejantes tem o cume iluminado e parecem estar com grinaldas de ouro. Vejo um rio lá muito longe, esse rio me parece muito vagaroso embora eu saiba que está correndo bem depressa para alcançar o oceano. Os passarinhos passam voando, rentes pela janela e vão para o ninho tratar dos seus filhotes. Alegra-me muito que eles morem no nosso jardim e façam seu ninhos nas nossas árvores. O nosso jardim tem um bando de flores: cravos, lírios, rosas. Mamãe diz que este mês é o mês das rosas. Daqui a uma semana eu faço anos e nós todos poderemos tirar as flores que quisermos, para fazer grinaldas e ramilhetes.”

— Ora aí está, Iracema — disse D. Josefina. Aí tens uma composição muito bonitinha.

— Composição! exclamou a menina. Então isso é uma composição?

— Sim, minha cara, e muito boa até — continuou a mãe.

— Assim sem nome mesmo!

— O nome acha-se, e estou certa de que ha de agradar a teu mestre como me agradou a mim. Estás vendo que é muito facil escrever quando se tem para assunto alguma coisa interessante.

— No dia seguinte pela manhã, Iracema passou a limpo com muito boa letra esta composição, e partiu muito satisfeita para a escola, dizendo, ao beijar sua mãe: — Não é esquisito, mamãe, que eu escrevesse uma composição tão comprida, como esta, sem saber que a estava escrevendo?”

### *Conteúdo latente:*

A menina, obcecada pelas proibições e repressões que o seu superego lhe impõe, vê-se inibida diante do mundo exterior e incapaz de manipulá-lo, dominando-o e realizando as tarefas que a vida exige: não pode escrever uma composição, porque só lhe ocorrem temas carregados de insegurança e

angustia — imposições oriundas do superego e destinadas a abafar os impulsos instintivos. Com efeito, os únicos temas que lhe ocorrem são os seguintes: “O Tempo vâa; devemos aproveitar o tempo. A Temperança é uma coisa muito útil. Devemos ser aplicados se quisermos conseguir alguma coisa neste mundo” — exclusivamente fragmentos de um severo código moral. Por que razão surgem justamente esses preceitos determinados, não é possível saber sem explorar as associações livres do autor.

Angustiada, insegura e inibida (chorando e incapaz de escrever a lição), a menina procura apoio junto a um adulto, que, caracteristicamente, é a mãe. Esta levanta as proibições (e só ela poderia fazê-lo, pois foi a sua imago que as impôs): em primeiro lugar, desfaz a angustia, dando liberdade à menina de brincar, isto é, autoriza a liberar simbolicamente os impulsos, o que redundará em um afrouxamento da tensão nervosa <sup>(1)</sup>. Depois, coloca-a, livre de qualquer repressão, diante do mundo exterior, com todas as suas sugestões: “Não me perguntes nada (isto é, não te coloques sob a minha orientação, esquece as minhas proibições) e escreve o que quiseres sobre o que vires (dá livre vasão à tua fantasia). É típico o riso da menina: Freud ensinou que o riso é uma descarga da energia que foi economizada pelo levantamento de uma inibição <sup>(2)</sup>: assim, Iracema, ao ver-se libertada dos preceitos que a inibiam e angustiavam, descarrega no riso a energia que vinha empregando na repressão. Aliviada, pode olhar com outros olhos a natureza: os símbolos que esta lhe sugere não lhe provocam angustia, porque se sabe autorizada a exercer sobre eles livremente a fantasia, o que lhe permite sublimá-los. — Torna-se então capaz de manipular o mundo exterior, reduzindo-o a representações verbais. A menina que não podia escrever sobre o que quer que fosse, torna-se capaz de elaborar o que a cerca, embora sejam símbolos sexuais: flores, sol, montes, rio, passarinhos, paisagem. Sentindo-se apoiada pela imago materna, esquece as proibições, sublima os impulsos e vê beleza onde antes via perigo, provocador de angustia.

- 
1. Atividade lúdica como instrumento de domínio da angustia: Klein, M., *op. cit.*, p. 194.
  2. Freud, S., Wit and its relation to the unconscious, in *Basic writings*, New York, Modern Library (1938). Pp. 733, 734 e 735.  
Kris, E., Approaches to art, in Lorand, *Psychoanalysis today*, p. 260.

Assim, escreve a composição, isto é, sublima, graças ao apoio e à segurança oferecidos pelo progenitor que o seu superego apresentava como especialmente perigoso, os impulsos que transformavam o mundo exterior em fonte de angústia. Esse tema, aliás, é frequentemente tratado no livro.

Finalmente, o ego, aliviado da angústia objetal, procura garantir-se ainda contra o superego: mas a mãe a sossega, dizendo: "...estou certa de que ha de agradar a teu mestre (superego — imago paterna), como me agradou a mim".

E a lição termina com a manifestação de surpresa, aliás muito justificada, do ego, diante da exiguidade do gasto emocional que a vida realmente exige quando nos encontramos em estado de encará-la objetivamente, isto é, com saúde mental, livres de conflitos endopsíquicos, que nos inibem e que levam o ego a sentir-se impotente. Aparentemente, essa impotência se relaciona com os problemas reais da vida, mas, na realidade, reproduz apenas a impotência do ego, desnordeado entre as exigências do id e as imposições do superego. "Não é esquisito, mamãe, que eu escrevesse uma composição tão comprida como esta, sem saber que a estava escrevendo?" o que equivale a dizer: "Não é extraordinária a facilidade com que se domina o mundo exterior quando existe harmonia na personalidade?"

Temos aqui um exemplo do fenômeno tão frequente de uma injustificada severidade do superego, em descôrdo com a personalidade benevolente dos progenitores. Para esse fenômeno temos a explicação de Melanie Klein, baseada na projeção da agressividade inerente aos instintos de morte (1) e no fato de que os genitores benevolentes, não justificando a agressividade contra eles dirigida pela criança, provocam nesta intenso sentimento de culpa, que torna o superego extremamente sádico.

É extraordinariamente interessante notar a semelhança existente entre as circunstancias descritas nesta historinha, e o caso de Ilse, a pequena paciente de Melanie Klein (2), pois Iracema, no início da história, reproduz, com pasmosa exatidão, o quadro neurótico dessa menina, para quem: "ter

---

1. Klein, M., The early development of conscience in the child, in Lorand *Psychoanalysis today*.

Idem, *Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires, Asociación psicoanalítica argentina, 1948. P. 211.

2. Idem, pp. 103-105.

que escrever uma composição significava, entre outras coisas, *ter que fazer uma confissão*, e isto tocava muito de perto a sua ansiedade e sentimentos de culpa” (1).

## II — DESCRIÇÃO DA TÉCNICA DE ANÁLISE

Ao proceder à análise do texto de uma fantasia, faz-se inicialmente uma leitura cuidadosa do texto *completo*, procurando averiguar quais as características significativas mais nitidamente atribuídas pelo autor aos vários personagens, notadamente ao heroe, afim de poder classificá-los em um dos tipos ou sub-tipos que constituem a lista de *personagens típicos*.

A lista de personagens típicos que apresentamos à p. 146 e segs., é somente um esboço do que deverá ser uma lista completa, pois foi confeccionada com base em material muito reduzido e muito homogêneo, derivado na sua totalidade de uma só fonte. Partindo de uma série de fantasias de um só autor, a lista limitou-se à galeria de tipos que a esse autor interessaram. Somente após haver sido aplicada extensivamente a material muito variado, poderá essa lista tornar-se representativa da galeria de personagens que ocupam a fantasia da população abrangida pelo estudo.

### 1. *Elaboração das folhas de análise — forma completa e forma abreviada*

Uma vez elaborada a primeira tentativa de classificação dos personagens constantes do texto, tanto do ponto de vista manifesto como do latente, inicia-se a análise propriamente dita, anotando, nas colunas para isso destinadas nas folhas de análise e correspondentes às frase de que foram extraídos, os sujeitos, os objetos e as reações sucessivas.

(V. exemplo à p. 128).

Apresentamos também à p. 155 uma *lista de reações* à qual se aplicam as mesmas ressalvas já citadas em relação à lista de personagens.

O fato de constituir este trabalho uma primeira abordagem do material, considerado de um determinado ponto de

1. *Ibid.*, pg. 104.

vista, tornou necessário empregar processos de exploração os mais meticolosos e detalhados que foi possível estabelecer. Por essa razão, elaborámos folhas de análise extremamente minuciosas, em que o material foi copiado e analisado frase por frase, sendo ainda os respectivos sujeitos e objetos transcritos um a um, com todas as suas particularidades e seguidos das respectivas reações. Essa minuciosidade se fazia necessária para que fosse possível formar uma idéia clara, não só das possibilidades oferecidas pela técnica de análise, como também para indicar todos os ângulos significativos como ponto de partida para a exploração do material. Na página 130 figura um exemplo desse gênero de *análise "microscópica"*, relativa a uma das histórias mais significativas do livro, pois retrata um dos temas mais frequentemente expostos na série de fantasias: o do menino inibido em resultado dos conflitos edipeanos, que, ao encontrar apoio por parte de um representante paterno, consegue vencer a inibição.

Com base nessas análises exaustivas é que foi organizada a *lista geral de reações*, da qual transcrevemos um *fragmento*, a título de exemplo, à p. 131 (A lista completa será apresentada na 2.ª parte deste trabalho).

Explorando os dados dessa lista, é possível chegar a conclusões não só quantitativas, mas também qualitativas no tocante a facetas extremamente sutis e profundas dos ajustamentos da personalidade em estudo.

Esse longo e minucioso trabalho, entretanto, não é indispensável para utilização da técnica que propomos. Usando de um *processo mais rápido e abreviado*, podemos obter com relativa facilidade, informações que, embora de caráter mais geral, permitem caracterizar muitos dos dinamismos e conflitos básicos da personalidade.

Em lugar de anotar detalhadamente todos os sujeitos, objetos e reações, tanto latentes como manifestos, proceder-se-á da seguinte forma: em primeiro lugar, determinam-se os característicos significativos dos personagens e objetos materiais constantes do texto, bem como os seus correspondentes latentes — o que será conseguido através de uma leitura preliminar e cuidadosa da história. Retoma-se, então, a leitura do texto, anotando, abreviadamente os comportamentos observados, quer sucessivamente (o que é mais longo), quer discriminando-se em listas relativas a cada sujeito; para maior brevidade, pode-se omitir o nome das reações e registrar

apenas, por meio de sinais, o seu tipo (positivo, negativo ou neutro).

A caracterização dos elementos do texto, que poderia apresentar algumas dificuldades e defeitos, oriundos da falta de sistematização dos critérios, tornar-se-á fácil e segura quando a aplicação extensiva desta técnica tornar possível a organização de *listas de sujeitos e objetos típicos*, que incluam os dados fornecidos por uma população larga e variada. Então, nos casos de difícil ou duvidosa caracterização, uma consulta à lista típica permitirá enquadrar o elemento em questão na categoria que lhe corresponder.

## 2) O problema da nomenclatura dos sujeitos e objetos

Quando os sujeitos e objetos podem ser indicados apenas por um substantivo, ou por um substantivo seguido de um ou dois adjetivos e um adverbio (<sup>1</sup>), a sua nomenclatura não apresenta dificuldade. Todavia, quando tem que ser expressos por meio de uma frase, é muitas vezes difícil fazê-lo, atendendo ao mesmo tempo à clareza e às necessidades inerentes à ordenação do material.

Tomemos como exemplo uma frase da história “Degraus” (p. 114):

“Jaime tinha de ir para a escola na segunda-feira. Quando foi pela manhã, começou a sentir dentro em si uma coisa, que não sabia o que era: uma espécie de medo.

*O medo, sem dúvida, de mostrar aos camaradas a sua ignorância”.*

Analisando esta última frase temos, como sujeito, o menino que foi classificado como *menino tímido e bom* (manifesto) e *ego fm. inibido e bem reprimido* (latente) (<sup>1</sup>); como objeto: *mostrar aos camaradas a propria ignorancia* (manifesto) e *mostrar aos irmãos a sua impotencia diante da manipulação do mundo exterior — sublimação sujeita ao controle paterno* (latente) e finalmente, temos a reação: *angustia*.

---

1. Daqui para diante começaremos a empregar as abreviações que a imperiosa necessidade de poupar espaço obrigou a usar, e cuja lista alfabética explicativa figura à pg. 162.

A nomenclatura do sujeito não apresenta dificuldades:

manifesto: *menino tímido e bom.*

latente: *ego f. m. inib. br.*

A nomenclatura do objeto, entretanto, já é mais complexa. Em casos como esse, em que uma frase precisa ser reduzida a termos explícitos, a um só tempo claros, precisos e breves, a primeira coisa a averiguar é a seguinte: qual dos elementos provoca mais diretamente a reação? Neste caso, o menino tem medo de mostrar a sua ignorancia, mas o que provoca angustia não é a ignorancia em si mesma: é a situação de revela-la aos *colegas*. Até o momento de ir para a escola, a ignorancia não lhe causou incômodo — pelo menos de acôrdo com o que se pode inferir dos elementos objetivos oferecidos pelo texto. Passou a preocupa-lo somente no momento em que se viu na contingencia de revela-la aos companheiros de escola. Portanto, vemos que o elemento que diretamente provoca a angustia é: *colegas*.

Segue-se, como elemento produtor de angustia, *a existencia da ignorancia*, que passa a preocupar o menino desde que se defronta com a possibilidade de virem os *colegas* a conhece-la.

Em terceiro lugar, surge o perigo de *revelar* aos *colegas* a *ignorancia*. A hierarquia destes últimos termos: *ignorancia* e *revelar* poderia ser discutida; é difficil decidir com exatidão qual deles é mais importante na produção de angustia e provavelmente, se equivalem. Entretanto, para fins de ordenação do material para tabulagem, esta sequencia é a mais prática e por essa razão foi adotada.

Assim, a frase:

“O medo de mostrar aos *colegas* a *propria ignorancia*”

será analisada da seguinte fórma

*conteúdo manifesto:*

menino tímido e bom :: *colegas* : *ignorancia* pp. : *revelar*  
aos — = *angustia*.

*conteúdo latente:*

*ego f. m. inib. br.* :: *irmãos r.* : *mundo exterior*: *mando* — (sb. s.c.p.) : *impotencia* : *revelar aos* — = *angustia*

Os termos assim analisados são anotados nas folhas de análise, nas colunas que lhes correspondem (V. ex. p. 128).

Como sugerimos acima, a ordenação do material também tem que ser tomada em consideração ao estabelecer-se a nomenclatura de sujeitos e objetos. Essa ordenação é feita por ordem *alfabética*, com a finalidade de reunir em grupos os elementos de idêntica denominação e, portanto, de idêntico significado. Por essa razão se torna importante que as *palavras chaves* da ordem alfabética figurem em primeiro lugar.

Os *sujeitos*, depois de ordenados em ordem alfabética, como dissemos, formam grupos de denominação e significado idênticos. Por isso é indispensável designá-los de forma que a palavra decisiva para o sentido apareça em primeiro lugar. Por exemplo: se encontrarmos no texto a frase: “O bom patrão sabe recompensar os seus empregados”, o sujeito — bom patrão — deverá ser designado por “patrão — bom”. Do contrário, a palavra “bom” é que passaria a ser a chave da ordenação alfabética, levando o item, que se refere a *patrão*, a desmembrar-se do grupo respectivo.

Os *objetos*, por sua vez, também são ordenados em ordem alfabética, dentro de cada grupo de sujeitos, formando subgrupos de significado uniforme. Por isso, as mesmas razões acima expostas em relação ao sujeito, impõem que a nomenclatura dos objetos seja feita com os mesmos cuidados. No exemplo que citámos atrás, se nos limitássemos a copiar o objeto tal como aparece no texto, isto é: “mostrar aos colegas a sua ignorância”, esse item, seria ordenado de acordo com a palavra “mostrar”, o que não teria nenhum sentido. Tal como foi transcrito, porém, irá figurar entre o grupo de comportamento que se refere aos colegas do menino tímido e bom, o que tornará possível o confronto e a comparação entre as reações do sujeito para com esse tipo de objeto.

Vem a seguir o termo “ignorância”, ao qual se aplicam as mesmas condições. O exame das listas gerais poderia esclarecer perfeitamente os detalhes e particularidades da nomenclatura e ordenação dos itens.

3) *Nomenclatura dos sujeitos e objetos cuja caracterização varia no desenrolar-se de uma mesma fantasia.*

Frequentemente, como já tivemos ocasião de assinalar, a sequência das reações inter-pessoais desenvolvida nos tex-

tos produz quer modificações nos traços apresentados pelos personagens, quer avanços na formação do carácter dos mesmos (de acôrdo com a valorização ética do autor, naturalmente).

Assim, encontramos na história: “Eu não a mereço”, (pg. 136), a menina, caracterizada inicialmente como obediente (ego f. f. br.), que se torna culpada de duplicidade para com a avó. Temos, assim, um personagem obediente “que passou a” mentiroso. Diante da necessidade de poupar espaço, adotámos as iniciais dessa expressão para indicar a transformação do carácter inicialmente apresentado pela menina, designando-a:

*menina ob. qpa ment. ou ego f. f. br. qpa dúplice*

Casos análogos encontramos com frequencia no livro: o *menino pobre inconformado* (ego f. m. fr. inc.) que passa a *conformado*; o da *menina inepta e obediente* (ego f. f. inib. br.) que *passa a livre de inibição*, etc.

Entretanto, há casos ainda mais complexos, isto é, personagens cujo carácter se altera no sentido anti-social, mas que, por influencia de determinadas relações inter-pessoais, voltam ao que eram. Nesse caso está também a menina obediente que passou a mentirosa: no fim da história, atormentada pela consciencia, arrepende-se e volta a submeter-se às ordens da avó, contra quem se rebelara e para quem mentira. Temos então, como já vimos, a menina ob. qpa mentirosa, mas agora essa menina volta ser obediente. Para exprimir essa volta a um traço anterior do carácter, usámos a abreviação: qva. Assim, esse personagem foi designado:

manifesto: *menina ob. qpa ment. qva. ob.*

latente: *ego f. f. br. qpa dp. qva. br.*

#### 4) *Registro das influencias que operaram modificações no carácter dos personagens.*

As alterações de carácter a que nos acabamos de referir são sempre resultantes, no material estudado, da influencia de outro personagem, geralmente um adulto significativo.

O estudo detalhado do desenvolver-se das relações inter-pessoais, tão importante para a exploração da personalidade,

exigia que se registrassem também essas influencias. Fizemo-lo, então pela forma que passamos a expôr.

Voltemos ao exemplo anterior: a menina obediente que passou a mentirosa, fê-lo por influencia das amigas, que a convidaram para ir brincar no bosque, o que implicou em abandonar um trabalho imposto pela avó. Indicámos essa influencia pela fórmula que se segue:

manifesto: *menina ob.qpa ment.* ( ↓ *meninas* )  
latente: *ego ff. br. qp dp.* ( ↓ *ego ff.:* *impulsos inst. do —* )

Inúmeros são os exemplos de casos análogos encontrados no texto; o menino inepto que passou a eficiente graças ao apoio que recebeu do tio, e que é designado:

manifesto: *menino inept. qpa ef.* ( ↓ *a. tio +* )  
latente: *ego fm. inib. qpa. l. inib.* ( ↓ *a. pai b. obj. r. +* )

é mais um caso desse tipo. Nas tabelas de frequencia de pp. 133 a 145, serão encontrados outros exemplos.

##### 5) *Classificação das reações*

As reações dos sujeitos para com os objetos são classificadas em positivas e negativas, como já explicámos.

Na maioria dos casos, é facil estabelecer essa distinção. Entretanto, ha ocasiões em que ela representa um problema.

Tomemos como exemplo a reação: *arrependimento*. Não resta dúvida de que, intrinsecamente, é uma reação negativa relativamente ao ato do qual se arrepende o sujeito. Vejamos, porém, como seria classificada no seguinte contexto: uma menina obediente que mente para a avó e posteriormente se arrepende (Köpke, J., op. cit., p. 136), expressa na frase: "Perdoa-me, vovó, estou muito arrependida".

Essa frase foi assim analisada:

*menina ob. :: avó : duplicidade para com a — = arrependimento.*

Ao arrepender-se, a menina apresenta uma reação negativa em relação à duplicidade, mas positiva em relação à avó. Uma vez que tomámos como uma das bases teóricas do traba-

lho a hipótese de que o autor atribue reações positivas aos personagens que deseja apresentar sob uma luz favorável, estaríamos falseando a projeção da sua personalidade se classificássemos como negativa uma reação que valoriza socialmente o sujeito. Diante disso, classificámos a reação como positiva.

Mas existe ainda um argumento a favor dessa classificação. Como explanámos atrás, ao analisar cada frase procurámos averiguar qual o principal agente provocador da reação. Neste caso, a reação é mais diretamente produzida pela avó, pois a menina se arrepende, não de uma duplicidade qualquer, mas da duplicidade para com a avó. Não é a duplicidade em si, mas principalmente o fato de ter sido dirigida contra a avó, que produz a reação de arrependimento. Ora, essa reação, do ponto de vista da avó é positiva, tanto que redundava em perdão e reatamento das relações afetuosas entre avó e neta.

Partindo dessas considerações, estabelecemos dois critérios para resolver os casos duvidosos:

1.º) averiguar se a reação é positiva ou negativa em relação ao elemento mais importante do objeto, como produtor da reação;

2.º) considerar a reação do ponto de vista do valor social a ela atribuído (cf. p. 102).

#### 6) *As tabelas de frequência: organização e exploração*

a) Depois de analisadas e registradas todas as reações constantes da série de fantasias estudadas, foram elas organizadas, por ordem alfabética dos sujeitos, em duas *listas gerais*, uma referente à análise do aspecto manifesto e outra à análise do aspecto latente. *Nessas listas figuram como cabeçalhos os sujeitos, seguindo-se a relação dos objetos para com os quais apresentaram reações* (também em ordem alfabética). Cada objeto, por sua vez, é seguido pela reação ou reações correspondentes, cuja frequência e classificação estão registradas nas colunas seguintes. (V. fragmento dessa lista apresentado, como exemplo à p. 131).

b) Essas listas gerais, por ordem de sujeitos, foram em seguida resumidas em duas tabelas correspondentes, *onde deixaram de figurar os objetos*, consignando-se apenas os sujeitos (sempre por ordem alfabética), com seus sub-tipos,

bem como a frequência e o tipo das reações positivas ou negativas que apresentaram na série de fantasias.

c) Foi organizada ainda uma terceira tabela, na qual os sujeitos foram ordenados, não mais em ordem alfabética, mas na ordem da frequência de reações que apresentaram em toda a série de fantasias (V. p. 143).

As tabelas resumidas servem para obtenção de dados de ordem geral, relativos à estrutura da personalidade do autor, como por ex.:

1. A sua atitude geral para com a vida, expressa pela relação entre a frequência da totalidade das reações pos. e neg. (1). A percentagem positiva (56%) indica que considera a vida de maneira realista, tendendo um pouco ao otimismo: é possível ao indivíduo conseguir na vida um grau de ajustamento mediano, mais para satisfatório que para insatisfatório.

2. Averiguação da frequência relativa dos personagens postos em cena pelo autor (e deduzida do no. de reações que apresentam) e consequente verificação das influências mais marcantes na sua vida.

3. Determinação da frequência das reações positivas e negativas atribuídas pelo autor a cada um desses personagens, o que indicará as características gerais dessa influência, e inúmeras outras que serão apresentadas na 2.a parte deste trabalho.

Quanto às listas gerais, deverão ser exploradas sistematicamente, através do estudo metódico das características apresentadas pelas relações de cada sujeito para com os objetos ou grupo de objetos aos quais reagiu. Como exemplo desse tipo de exploração, podemos citar o estabelecimento do inventário dos objetos que provocaram reações por parte dos sujeitos e as frequências respectivas, dados esses que permitirão estabelecer os tipos de objetos e atividades que constituem o âmbito das preocupações do autor. Outros exemplos desse tipo de exploração já foram dados anteriormente (pp. 103 a 109).

---

1. Essa inferência se baseia no princípio da projeção dos traços da personalidade do autor nas atitudes e relações dos personagens entre si e para com o mundo em geral. Se o autor, ao pôr em ação dentro da vida, uma série de personagens, esperasse que estes alcançassem um ajustamento geral extremamente satisfatório, atribuir-lhes-ia maior frequência de reações positivas; caso contrário, se a sua expectativa fosse de desajustamento diante da vida, os seus personagens se conformariam com esse padrão e apresentariam maior frequência de reações negativas. Cf. p. 95).

A exploração completa dessas listas será exposta na 2.<sup>a</sup> parte deste trabalho.

A aplicação extensiva desta técnica, que tornará possível a organização de listas baseadas em material largo e variado, poderá eventualmente vir a fornecer dados muito importantes para o estabelecimento da *estrutura básica da personalidade* (no sentido atribuído a essa expressão por Kardiner, isto é, o conjunto de traços que constitue o substratum comum a todas as personalidades de um dado meio ou de uma dada cultura, substratum esse sôbre o qual se organizam os traços originais ou pouco comuns que determinam a *individualidade* (1)), da população atingida pelo estudo.

---

1. Kardiner, A., *The individual and his society*. New York, Columbia university press, 1939.



N.º	CONTEUDO MANIFESTO		SUJEITO		OBJETO		REAÇÃO	Tipo de reação	OBSERVAÇÕES
	manifesto	intencional	manifesto	intencional	manifesto	intencional			
1	O Sr. Barcelos estava no seu escritório quando entrou o Sr. Aprígio, seu secretário, e lhe entregou uma carta (*), dizendo: — Chegou agora mesmo um menino e trouxe isto.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	pai b. obj. r.	apelo	+	
2	Lida carta, disse o Sr. Barcelos: — Boa peça nos mandaram! Um rapaz que não tem jeito para coisa nenhuma!	pai b. obj. r.	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	crítica	-	
3	Mas quem sabe se o meu amigo Furquim não pensa que o filho deve revelar gozto para tudo...	pai b. obj. r.	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	negligência	-	
4	... e m'he te ensinou nada, como acontece a muitos?	pai b. obj. r.	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	solicitude	+	
5	Veremos, enfim, o que se poderá fazer de tal cidadão.	pai b. obj. r.	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	curioso	+	
6	O Sr. Aprígio, alvando a porta, fez entrar o menino (*).	pai b. obj. r.	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	indagação	+	
7	— Anda cá, meu filho, disse o Sr. Barcelos puxando para perto de si o recém-chegado. — Acabo de que abaxas a cabeça e te mostras tão assustado? Tens medo de que te castiguem?	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	negueio	-	
8	— Não, senhor, respondeu o menino.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	inferiorização	-	
9	— Não, carta teu pai me diz que não tens feito nos teus estudos o progresso, que era de esperar de um rapaz da tua idade.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	interesse	+	
10	— Da queria saber porque isso é.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	interesse	+	
11	Quantos sabes tens? — Fiz onze em mais, sim senhor. — Realmente, estás crescido para a tua idade.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	interesse	+	
12	Gostas de brincar, aposto.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	interesse	+	
13	— Certo, sim, senhor.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	curiosidade positiva	+	
14	— Ora, diz-me cá, jogas bem o pinhão?	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	interesse	+	
15	— Assim, assim, sim senhor.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	domínio	+	
16	— Sabes soltar pião...	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	interesse	+	
17	... e empilhar papapeito?	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	interesse	+	
18	— Sei, sim senhor.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	domínio	+	
19	— Então tens as mãos bem agéis e habilidosas?	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	domínio	+	
20	— Tenho, sim, senhor.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	valorização	+	
21	— Sabes escrever?	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	valorização	+	
22	— Aprendi um pouco, mas depois esqueci.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	interesse	+	
23	— Aprendi um pouco, mas depois esqueci.	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	inibição	-	
24	— É porque?	ego f.m. inib. (ap. -)	chefe do escritório	chefe do escritório	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	interesse	+	preocupação com a mão



(\*) Nesta frase há, sem dúvida, um escriptamento que corresponde às condições estabelecidas para constituir um item (pg. 100). Todavia, como não temos elementos para determinar os correspondentes latentes do sujeito e objeto que apresenta, não foi ela incluída na análise.







N.º	CONTEÚDO MANIFESTO	SUJEITO		OBJETO		REAÇÃO	Tipo da reação	OBSERVAÇÕES
		manifesto	latente	manifesto	latente			
35	— Porque não podia, sim, senhor.	meu inepito (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	aritmética	mundo ext.: man. do — (sb. sep.)	inibição	+	
36	— Quantos pinhões podes comprar com quatro vinténs?	chefe do escritório	pal b. obj. r.	mo. inepto (ap. -); aritmética; conhecimento da — ligado ao brin- quedo	ego f.m. inib. (ap. -); mundo ext. man. do — (sb. sep.)	interesse	+	
37	— Deze dos grandes, sim senhor.	meu inepito (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	aritmética; conhecimento da — ligado ao brinquedo	mundo ext.: man. do — (sb. sep.)	domínio	+	
38	— E se ganhasses quatro vinténs por dia, quanto terias no fim de semana?	chefe do escritório	pal b. obj. r.	mo. inepto (ap. -); aritmética; conhecimento da — ligado ao brin- quedo	ego f.m. inib. (ap. -); mundo ext. man. do — (sb. sep.)	interesse	+	
39	— Vinte e quatro, sen. contar o domingo.	meu inepito (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	aritmética; conhecimento da — ligado ao brinquedo	mundo ext.: man. do — (sb. sep.)	domínio	+	
40	— ... se com esses vintés e quatro, pagasses quatorze, por alguma coisa que comprasses, com quantos Reaves?	chefe do escritório	pal b. obj. r.	mo. inepto (ap. -); aritmética; conhecimento da — ligado ao brin- quedo	ego f.m. inib. (ap. -); mundo ext. man. do — (sb. sep.)	interesse	+	
41	— Com dez, sim senhor, respondeu ele depois de pensar um pouco.	meu inepito (ap. -)	ego f.m. inib. a. -)	aritmética	mundo ext.: man. do — (sb. sep.)	domínio	+	
42	— Está bom. Estás vendo que sabes aritmética...	chefe do escritório	pal b. obj. r.	mo. inepto; aritmética; desconhecimento da —	ego f.m. inib. (ap. -); mundo ext.: man. do — (sb. sep.); in- junctura	negação	+*	
43	... e eu sei o que posso fazer de ti. Somente te ocuparei naquilo que possas fazer.	chefe do escritório	pal b. obj. r.	ego f.m. inib. (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	ação educativa	+	
44	Mas olha: tens de fazê-lo.	chefe do escritório	pal b. obj. r.	meu inepito (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	controle	+	
45	Aqui não há não posso.	chefe do escritório	pal b. obj. r.	meu inepito (ap. -); inepita do —	ego f.m. inib. (ap. -); mundo ext.: man. do — (sb.); inibição	pagação	+*	
46	Val para onde estão os teus camaradas.	chefe do escritório	pal b. obj. r.	meu inepito (ap. -)	ego f.m. inib. (ap. -)	controle	+	



(\*) Quanto à relatividade da classificação das reações, v. p. 102.



# FRAGMENTO DA LISTA GERAL DE TABULAGEM DAS REAÇÕES

## Plano manifesto

SUJEITO		OBJETO	REAÇÃO	Frequencia das reações de cada tipo de Sujeito			Frequencia das reações de cada sub-tipo de S.					
				+	-	Total	+	-	Total			
Pai	Pai	menino bom	ação educativa	8	14	22	36	64				
		menino bom: brinquedo	confiança						1			
		menino bom: liberdade: uma hora de —	permissão						2			
		menino bom qpa. agvo. (↓mo. briguento)	permissão						1			
		menino inepto (ap. —)	punição física						1			
			inferiorização						2			
		menino tímido e bom	agressão física						1			
		menino tímido e bom: genio do —	repressão						1			
		menino bom: rio: brincar no —	proibição									
		menino bom inj. ac.	espionagem									
			suspeita									
			busca									
		menino bom inj. ac.: ausencia do —	preocupação									
		menino bom inj. ac.: comportamento do —	surpreza agradável									
		menino bom inj. ac.: pai: ação educativa do —	aprovação									
		imitação —> menino pobre	recompensa									
									1			
									1			
									10	10	90	
									2			









**TABELA RESUMIDA DA FREQUENCIA DAS REAÇÕES POSITIVAS  
E NEGATIVAS DOS SUJEITOS MANIFESTOS**

classificados conforme à ordem alfabética dos *tipos e sub-tipos* de sujeitos.

S U J E I T O S	Frequencia das rçs. de cada tipo de S.			Frequencia das rçs. de cada sub-tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -
	+	-	Total	+	-	Total		
1. Acaso	1	0	1					
2. Adultos significativos	4	8	12				33	67
3. Anuncio	1	0	1					
4. Arvore	0	1	1					
5. Árvores	1	0	1					
6. Autor	30	38	68				44	56
7. Aventureiro	11	19	30				37	63
1. Aventureiro				1	0	1		
2. Aventureiro que encontrou um rochedo de ouro				10	19	29	34	66
8. Avó	4	6	10				40	60
9. Bispo de Salamanca	1	0	1					
10. Bobo	9	12	21				43	57
11. Camaradas antigos	0	1	1					
12. Cão fiel	10	15	25				40	60
1. Cão fiel				9	10	19	47	53
2. Cão fiel injustamente acusado				0	5	5		
3. Cão fiel inj. ac. rehab. e morto				1	0	1		
13. Chefe do escritório	32	5	37				86	14
14. Colega	1	0	1					
15. Colegas	5	0	5					
16. Colombo	2	6	8					
17. Conviva invejoso	1	2	3					
18. Convivas invejosos	8	8	16				50	50
19. Cortesão	4	0	4					
20. Coruja	1	4	5					
21. Cozinheiro	3	5	8					
1. Cozinheiro				3	2	5		
2. Cozinheiro spt. escultor				0	3	3		
22. Crianças	0	1	1					
23. Desconforto físico	0	1	1					
24. Dono do cão	23	11	34				68	32
1. Dono do cão				11	5	16	69	31
2. Dono do cão desconfiado				5	4	9	56	44
3. Dono do cão desconfiado qm confiante				7	2	9		
25. Doutor	4	1	5					
26. Duque	4	1	5					
27. Escola	1	1	2					

(\*) A percentagem relativa aos itens que apresentam um total de reações inferior a 10 deixa de figurar aqui porque, dada a exiguidade da frequencia, tal percentagem não teria significação. Os dados desse gênero, entretanto, foram registrados porque são úteis para a exploração qualitativa do material.

S U J E I T O S	Frequencia das rçs. de cada tipo de S.			Frequencia das rçs. de cada sub-tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -
	+	-	Total	+	-	Total		
28. Família pobre e honesta	5	0	5					
29. Flores	1	0	1					
30. Fome	0	1	1					
31. Gente pobre	0	1	1					
32. Grilo	0	1	1					
33. Grupo social	0	1	1					
34. Hervas	1	0	1					
35. Homem	13	10	23				57	43
1. Homem				13	9	22	59	41
2. Homen. espumando de raiva				0	1	1		
36. Interesse e maus companheiros	0	1	1					
37. Irmã	4	2	6					
38. Lavrador	2	0	2					
39. Lírios	1	0	1					
40. Mãe	41	17	*62				66	27
1. Mãe (4 reações neutras)				29	15	48	60	31
2. Mãe pobre				2	0	2		
3. Mãe pobre (pai?)				10	1	11	91	9
4. Mãe viúva pobre				0	1	1		
41. Mão direita	1	1	2					
42. Mão esquerda	4	6	10				40	60
1. Mão esquerda				4	4	8		
2. Mão esquerda inepta (↓a.ad. sign. -)				0	2	2		
43. Menina	67	52	119				56	44
1. Menina				21	15	36	59	41
2. Menina desobediente				11	7	18	61	39
3. Menina inepta e obediente				3	7	10	30	70
4. Menina inepta e ob. (am. +)				7	3	10	70	30
5. Menina inepta e ob. (am. +) qpa eficiente (↓am. +)				15	2	17	88	12
6. Menina ob.				1	1	2		
7. Menina ob. qpa mentirosa				7	17	24	29	71
8. Menina ob. qpa mentirosa (↓meninas) qva. obediente				2	0	2		
44. Meninas	4	2	6					
45. Menino	182	152	334				54	46
1. Menino				23	18	41	56	44
2. Menino agressivo				0	9	9		
3. Menino bem amoldado ao código moral				11	2	13	85	15
4. Menino bom				17	6	23	74	26
5. Menino bom inj. ac.				0	2	2		
6. Menino bom inj. ac. e rehab.				2	0	2		

(\*) Este total inclui as reações neutras mencionadas abaixo.

S U J E I T O S	Frequência das rçs. de cada tipo de S.			Frequência das rçs. de cada sub-tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -
	+	-	Total	+	-	Total		
	7. Menino bom qpa agvo (↓menino birguento e implicante)				0	3	3	
8. Menino briguento e implicante				0	12	12	0	100
9. Menino de iniciativa				0	1	1		
10. Menino eficiente				2	0	2		
11. Menino eficiente (pai?)				16	7	23	70	30
12. Menino escultor (amp. pobres +)				6	0	6		
13. Menino escultor (amp. pobres +) (a.senador +)				3	0	3		
14. Menino inepto				2	7	9		
15. Menino inepto (ap. —)				13	13	26	50	50
16. Menino inepto (a.tia +)				5	9	14	36	64
17. Menino inepto (a.tia +) qpa ef. (↓a.tia +)				13	1	14	93	7
18. Menino inepto (a.tio +)				3	3	6		
19. Menino inepto (a.tio +) qpa ef. (↓a.tio +)				2	0	2		
20. Mo. obediente				1	0	1		
21. Mo. perseverante				1	0	1		
22. Mo. pobre				8	1	9		
23. Mo. pobre inconformado				2	35	37	5	95
24. Mo. pobre inc. qpa. conf. (↓tio)				3	0	3		
25. Mo. (pai -) que procura um grilo para dar felicidade à mãe viúva pobre				17	6	23	74	26
26. Mo. que resiste à tentação de brincar				1	0	1		
27. Mo. que resiste às tentações				1	0	1		
28. Mo. que se machucou				12	11	23	52	48
29. Mo. tímido e bom				4	2	6		
30. Mo. tímido e bom (a.professor +) qpa eficiente (↓a.professor +)				14	4	18	22	78
46. Meninos agressivos	7	17	24				29	71
1. Meninos agressivos	3	17	20				15	85
2. Meninos agressivos qpa. res- peitosos (↓professor)	4	0	4					
47. Musgo e grama	2	3	5					
48. Musgos	1	0	1					
49. Negociante	12	0	12				100	0
50. Nobre	0	4	4					
51. N6s	13	1	14				93	7

S U J E I T O S	Frequencia das rçs. de cada tipo de S.			Frequencia das rçs. de cada sub-tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -
	+	-	Total	+	-	Total		
	52. Oficial	2	0	2				
53. Padeira	11	3	14				79	21
54. Pagador	5	0	5					
55. Pai	8	14	22				36	64
1. Pai				5	3	8		
2. Pai agressivo				0	2	2		
3. Pai qpa descf. (↓pessoa (uma))				1	9	10	10	90
4. Pai qpa descf. (↓pessoa (uma)) qva. conf. (↓menino bom: cpto. do —)				2	0	2		
56. Papagaio (brinquedo)				0	1	1		
57. Patrão				4	2	6		
58. Patroa				0	3	3		
59. Patrões				1	0	1		
60. Pessoa	6	4	10				60	40
1. Pessoa				4	4	8		
2. Pessoa a quem ofendemos				1	0	1		
3. Pessoa necessitada				1	0	1		
61. Pessoas	1	0	1					
62. Povo	1	0	1					
63. Presidente	3	6	9					
64. Professor	21	6	27				78	22
1. Professor				21	5	26	81	19
2. Professor agredido				0	1	1		
65. Professora	11	6	17				65	35
66. Ramos	1	0	1					
67. Sabiá	1	0	1					
68. Senador	7	0	7					
69. Tempo cronológico	0	2	2					
70. Tia	13	5	18				72	28
71. Tio	22	30	52				42	58
72. Trave (1 reação neutra)	0	1	*2					
73. Velho respeitavel apt./ridículo	7	9	16				44	56
1. Velho respeitavel apt./ridículo:				7	6	13	54	46
2. Velho resp. apt./ ridículo cavalo velho do —				0	3	3		
74. Velho ridículo	0	5	5					
1. Velho ridículo				0	2	2		
2. Velho rid.: carro velho do —				0	2	2		
3. Velho rid.. cavalo velho do —				0	1	1		
75. Vento	0	2	2					
1. Vento				0	1	1		
2. Vento: rajada forte de —				0	1	1		
76. Viúva	18	7	25				72	28
1. Viúva				13	1	14	93	7
2. Viúva pobre				5	6	11	45	55
77. Vizinhos	8	1	1					
Total: (5 reação neutras)	667	526	1.198				56	44

(\*) Este total incluye uma reação neutra.

**TABELA RESUMIDA DA FREQUENCIA DAS REAÇÕES POSITIVAS  
E NEGATIVAS DOS SUJEITOS LATENTES**

classificados conforme à ordem alfabética dos *tipos* e *sub-tipos* de sujeitos.

S U J E I T O S	Frequencia das rçs. de cada tipo de S.			Frequencia das rçs. de cada sub-tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -
	+	-	Total	+	-	Total		
	<b>1. Adultos significativos</b>	4	10	14				29
1. Adultos significativos				3	10	13	23	77
2. Adultos significativos r.				1	0	1		(*)
<b>2. Crianças</b>	0	1	1					
<b>3. Desamparo</b>	0	1	1					
<b>4. Ego filial</b>	4	6	10				40	60
1. Ego f. aft./ frustrado r.				4	4	8		
2. Ego f. aft./ fr. r inibido (↓a.ad.sign. -)				0	2	2		
<b>5. Ego filial feminino</b>	52	45	97				54	46
1. Ego ff.				6	10	16	37	63
2. Ego ff. bem reprimido				1	1	2		
3. Ego ff. br. qpa. dúplice (↓imp. inst.)				7	16	23	30	70
4. Ego ff. br. qpa. dúplice (↓imp. inst.) qva. br.				2	0	2		
5. Ego ff. (culpa: sent. de —)				1	0	1		
6. Ego ff. inib. br.				4	6	10	40	60
7. Ego ff. inib. br. (am.bo. +)				7	3	10	70	30
8. Ego ff. inib. br. (am.bo. +) qpa l.inib. (↓am.bo. +)				13	2	15	87	13
9. Ego ff. mal reprimido				11	7	18	61	39
<b>6. Ego ff.: elementos da personalidade</b>	12	9	21				57	43
1. Impulsos instintivos				4	2	6		
2. Mãe m.obj.: hostilidade prj. contra a —				1	4	5		
3. Narcisismo				7	3	10	70	30
<b>7. Ego filial masculino (representado pelo autor)</b>	23	36	59				39	61

(\*) A percentagem relativa aos itens que apresentam um total de reações inferior a 10 deixa de figurar aqui porque, dada a exiguidade da frequencia, tal percentagem não teria significação. Os dados desse gênero, entretanto, são registrados porque são uteis para a exploração qualitativa do material.

S U J E I T O S	Frequencia das rçs. de cada tipo de S.			Frequencia das rçs. de cada sub-tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -
	+	-	Total	+	-	Total		
	8. Ego filial masculino	273	205	478				57
1. Ego f.m.				26	14	40	65	35
2. Ego f.m. r.				30	5	35	86	14
3. Ego f.m. bem reprimido				39	5	44	89	11
4. Ego f.m. br. injustamente ac.				0	2	2		
5. Ego f.m. br. inj. ac. e rehab.				3	0	3		
6. Ego f.m. br. qpa agvo. (↓ag.r.)				0	3	3		
7. Ego f.m. br. r.				10	7	17	59	41
8. Ego f.m. br. r. inj. ac.				0	4	4		
9. Ego f.m. br. r. inj. ac. rehab. e morto				1	0	1		
10. Ego f.m. eminente r				2	6	8		
11. Ego f.m. fr. br. r que fanta- siou troca de obj. val. prb. com a mãe viúva r				5	0	5		
12. Ego f.m. fr. inconformado				2	35	37	5	95
13. Ego f.m. fr. inc. qpa conf. (↓super. ip. ct. r)				3	0	3		
14. Ego f.m. fr. r				3	0	3		
15. Ego f.m. fr. r qpa l.fr. (↓obj. val. prob: posse do —)				10	19	29	34	66
16. Ego f.m. inferiorizado r				18	12	30	60	40
17. Ego f.m. inf. r. simbolicamen- te castrado				2	2	4		
18. Ego f.m. inf. r suposto emln.				2	4	6		
19. Ego f.m. inibido				2	5	7		
20. Ego f.m. inib. (am. bo. r +)				4	10	14	29	71
21. Ego f.m. inib. (am. bo. r +) qpa. l.inib. (↓am. bo. r+)				13	1	14	93	7
22. Ego f.m. inib. (ap. -)				10	11	21	48	52
23. Ego f.m. inib. (ap. bo. r +)				3	3	6		
24. Ego f.m. inib. (ap. bo. r +) qpa l.inib. (↓ap. bo. r +)				2	0	2		
25. Ego f.m. inib. br.				4	2	6		
26. Ego f.m. inib. br. (ap.bo.r +) qpa l.inib. (↓ap.bo.r +)				15	3	18	83	17
27. Ego f.m. l.inib.				4	0	4		
28. Ego f.m. l.inib. e emln. (amp. inf. +)				6	0	6		
29. Ego f.m. l.inib. e emln. (amp. inf. +) (ap. pod. r +)				3	0	3		
30. Ego f.m. l.inib. (pai?)				16	7	23	70	30

S U J E I T O S	Frequencia das rçs. de cada tipo de S.			Frequencia das rçs. de cada sub-tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -
	+	-	Total	+	-	Total		
	31. Ego f.m. mr.				3	25	28	11
32. Eg f.m. mr. qpa. br. (super. ip. r.)				4	0	4		
33. Ego f.m. (pai -) que deseja apossar-se do penis potente para dar felicidade à mãe viú- va fr.				17	6	23	74	26
34. Eg f.m. predileto r				2	0	2		
35. Ego f.m. simbolicamente castr.				9	14	23	39	61
<b>9. Ego f.m.: elementos da personali- dade</b>	0	13	13				0	100
1. agressividade r				0	12	12	0	100
2. hostilidade projetada				0	1	1		
<b>10. Frustração oral</b>	0	1	1					
<b>11. Genitais</b>	9	3	12				75	25
1. Genitas b. obj. (restaurados, intactos ou delicados)				7	3	10	70	30
2. Genitais fem. b. obj. (restau- rados, intactos)				1	0	1		
3. Gen. masc. b. obj. (delicados)				1	0	1		
<b>12. Grupo social</b>	0	1	1					
<b>13. Impulsos proibidos r.</b>	0	1	1					
<b>14. Irmã</b>	4	2	6					
<b>15. Irmão r</b>	15	14	29				52	48
1. Irmão invejoso r				1	2	3		
2. Irmão r				1	0	1		
3. Irmão rival preferido				1	1	2		
4. Irmãos invejosos r				2	6	8		
5. Irmãos r				10	3	13	77	23
6. Irmãos rivais r				0	2	2		
<b>16. Mãe</b>	65	19	84				77	23
1. Mãe				3	4	7		
2. Mãe b. obj.				23	1	24	96	4
3. Mãe b. obj. r				10	4	14	71	29

S U J E I T O S	Frequencia das rçs. de cada tipo de S.			Frequencia das rçs. de cada sub-tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -
	+	-	Total	+	-	Total		
	4. Mãe fr. (pai?)				9	2	11	82
5. Mãe inf. r				2	0	2		
6. Mãe m. obj. r				1	4	5		
7. Mãe viúva fr.				4	3	7		
8. Mãe viúva r.				13	1	14	93	7
<b>17. Pai</b>	10	15	25				40	60
1. Pai				5	0	5		
2. Pai m. obj.				0	4	4		
3. Pai qpa. descf. (↓super. ip. m. obj. r.)				3	11	14	21	79
4. Pai qpa. descf. (↓super. ip. m. obj. r) qva. conf. (↓ego f.m. br.: epto. do —)				2	0	2		
<b>18. Pai r.</b>	122	50	172				71	29
1. Pai b.obj. i				69	11	80	84	16
2. Pai b.obj. i. qpa descf.				2	2	4		
3. Pai b.obj. r. qpa ving.				5	3	8		
4. Pai b.obj. i. qpa ving. qva. b.obj.				5	1	6		
5. Pai b.obj. r. que protege con- tra a castração				5	0	5		
6. Pai inf. r.				0	2	2		
7. Pai odiado r.				1	0	1		
8. Pai pod. r.				15	12	27	56	44
9. Pai r.				13	12	25	52	48
10. Pai r. agredido				0	1	1		
11. Pai val. r. apt./ inf.				7	5	12	58	42
12. Pai ving. r.				0	1	1		
<b>19. Pai: aspectos da personalidade</b>	1	3	4					
1. Autoridade r.				1	1	2		
2. Cólera				0	2	2		
<b>20. Penis</b>	1	10	11				9	1
1. Penis do ego f.m. inib. (am. b. obj. r. +)				0	1	1		
2. Penis inf. do pai inf. r.				0	3	3		
3. Penis inf. do pai val. r.				0	3	3		
4. Penis paterno				1	2	3		

S U J E I T O S	Frequencia das rçs. de cada tipo de S.			Frequencia das rçs. de cada sub-tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -
	+	-	Total	+	-	Total		
	5. Penis potente				0	1	1	
21. Progenitores inf. r.	1	1	2					
22. Superego	8	6	14				57	43
1. Superego				0	1	1		
2. Superego r.				6	4	10	60	40
3. Superego r. (autor)				2	1	3		
23. Superego im.	27	30	*61				44	49
1. Superego im.				1	4	5		
2. Superego im. b. obj. r.				15	4	19	79	21
3. Superego im. r. (4 reações neutras)				11	22	37	40	60
24. Superego ip.	36	37	*74				50	50
1. Superego ip. (autor) (1 rç. neutra)				3	0	3		
2. Superego ip. b. obj. r.				18	6	24	75	25
3. Superego ip. ct. r.				4	25	29	16	84
4. Superego ip. m. obj. r.				0	4	4		
5. Superego ip. r.				11	2	13	82	18
25. Superego: aspectos do —	0	7	7					
1. Ameaças				0	3	3		
2. Imposições r.				0	2	2		
3. Superego r.: imposições do —				0	2	2		
<b>TOTAL:</b>	<b>667</b>	<b>526</b>	<b>1.198</b>				<b>56</b>	<b>44</b>

(\*) Este total inclui as reações neutras mencionadas abaixo.

## TABELA-SUMÁRIO DA FREQUENCIA DAS REAÇÕES DE SUJEITOS MANIFESTOS

classificadas conforme à ordem decrescente de frequencia.

S U J E I T O S	Frequencia das rçs. de cada tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -
	+	-	Total		
1. Menino	182	152	334	54	46
2. Menina	67	52	119	57	43
3. Autor	30	38	68	44	56
4. Mãe (4 reações neutras)	41	17	*62	66	27
5. Tio	22	30	52	42	58
6. Chefe de escritório	32	5	37	86	14
7. Dono do cão	23	11	34	68	32
8. Aventureiro	11	19	30	37	63
9. Professor	21	6	27	78	22
10. Cão fiel	10	15	25	40	60
Viúva	18	7	25	72	28
11. Meninos agressivos	7	17	24	29	71
12. Homem	13	10	23	57	43
13. Pai	8	14	22	36	64
14. Bobo	9	12	21	43	57
15. Tia	13	5	18	72	28
16. Professora	11	6	17	65	35
17. Convivas invejosas	8	8	16	50	50
Velho respeitavel apt./ ridículo	7	9	16	44	56
18. Nós	13	1	14	93	7
Padeira	11	3	14	79	21
19. Adultos significativos	4	8	12	33	67
Negociante	12	0	12	100	0
20. Avó	4	6	10	40	60
Mão esquerda	4	6	10	40	60
Pessoa	6	4	10	60	40
21. Presidente	3	6	9		
22. Colombo	2	6	8		
Cozinheiro	3	5	8		
23. Senador	7	0	7		
24. Irmã	4	2	6		
Meninas	4	2	6		
Patrão	4	2	6		
25. Colegas	5	0	5		
Coruja	1	4	5		
Doutor	4	1	5		
Duque	4	1	5		
Família pobre e honesta	5	0	5		
Musgo e grama	2	3	5		
Pagador	5	0	5		

(\*) Este total incluye as reações neutras.

(\*\*) A percentagem relativa aos itens que apresentam um total de reações inferior a 10 deixa de figurar aqui porque, dada a exiguidade da frequencia, tal percentagem não teria significação. Os dados desse gênero, entretanto, são interessantes para a exploração qualitativa.

S U J E I T O S	Frequencia das rçs. de cada tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -
	+	-	Total		
Velho ridículo	0	5	5		
26. Cortesão	4	0	4		
Nobre	0	4	4		
27. Conviva invejoso	1	2	3		
Patrôa	0	3	3		
28. Escola	1	1	2		
Lavrador	2	0	2		
Mão direita	1	1	2		
Oficial	2	0	2		
Tempo cronológico	0	2	2		
Trave (1 reação neutra)	0	1	*2		
Vento	0	2	2		
29. Acaso	0	1	1		
Anuncio	1	0	1		
Arvore	0	1	1		
Árvores	1	0	1		
Bispo de Salamanca	1	0	1		
Camaradas antigos	0	1	1		
Colega	1	0	1		
Crianças	0	1	1		
Desconforto físico	0	1	1		
Flores	1	0	1		
Fome	0	1	1		
Gente pobre	0	1	1		
Grilo	0	1	1		
Grupo social	0	1	1		
Hervas	0	1	1		
Interesse e maus companheiros	0	1	1		
Lírios	1	0	1		
Musgos	1	0	1		
Papagaio (briquedo)	1	0	1		
Patrões	1	0	1		
Pessoas	1	0	1		
Povo	1	0	1		
Vizinhos	0	1	1		
Total: (5 reações neutras)	667	528	1.198	56	44

(\*) Este total incluye uma reação neutra.

TABELA-SUMÁRIO DA FREQUENCIA DAS REAÇÕES DE SUJEITOS LATENTES

classificadas conforme à ordem decrescente de frecuencia.

S U J E I T O S	Frequencia das rçs. de cada tipo de S.			% de rçs. +	% de rçs. -	
	+	-	Total			
1. Ego filial masculino	273	205	478	57	43	
2. Pai r.	122	50	172	71	29	
3. Ego filial feminino	52	45	97	54	46	
4. Superego imago paterna (1 reação neutra)	36	37	*74	49	50	
5. Superego imago materna (4 reações neutras)	27	30	**61	44	49	
6. Ego filial masculino (autor)	23	36	59	39	61	
7. Mãe	39	10	49	80	20	
8. Mãe r.	26	9	35	74	26	
9. Irmão r.	15	14	29	52	48	
10. Pai	10	15	25	40	60	
11. Genitais	10	13	23	43	57	
12. Ego f. fem.: elementos da personalidade	12	9	21	57	43	
13. Superego Adultos significativos	8	6	14	57	43	
	4	10	14	29	71	
14. Ego. f. m.: elementos da personalidade	0	13	13	0	100	
15. Ego filial	4	6	10	40	60	
16. Superego: aspecto do —	0	7	7			(***)
17. Irmã	4	2	6			
18. Pai: aspecto da personalidade	1	3	4			
19. Progenitores inferiorizados r.	1	1	2			
20. Crianças	0	1	1			
Desamparo	0	1	1			
Frustração oral	0	1	1			
Grupo social	0	1	1			
Impulso proibidos r	0	1	1			
Total: (5 reações neutras)	667	526	1.198	56	44	

(\*) Este total incluye uma reação neutra.

(\*\*) Este total incluye 4 reações neutras.

(\*\*\*) A percentagem relativa aos itens que apresentam um total de reações inferior a 10 deixa de figurar aqui porque, dada a exiguidade da frecuencia, tal percentagem não teria significação. Os dados desse gênero, entretanto, são registrados porque são uteis para a exploração qualitativa do material.

## LISTA DE PERSONAGENS TÍPICOS

*Fórma manifesta*  
*(Tipos e sub-tipos)*

**Acaso**

**Adultos significativos**

**Anuncio**

**Arvore**

**Arvores**

**Autor**

**Aventureiro**

Aventureiro que encontrou um rochedo de ouro.

**Avó**

**Bispo de Salamanca**

**Bobo**

**Camaradas antigos**

**Cão fiel**

Cão fiel inj. ac.

Cão fiel inj. ac. rehab. e morto

**Chefe do escritório**

**Colega**

**Colegas**

**Colombo**

**Conviva invejoso**

**Convivas invejosos**

**Cortesão**

**Coruja**

**Cozinheiro**

Cozinheiro suposto escultor

**Crianças**

Desconforto físico

Dono do cão

Dono do cão descf.

Dono do cão descf. qpa conf.

Doutor

Duque

Escola

Família pobre e honesta

Flores

Fome

Gente pobre

Grilo

Grupo social

Hervas

Homem

Homem espumando de raiva

Interesse e maus companheiros

Irmã

Lavrador

Lírios

Mãe

Mãe pobre

Mãe pobre (pai?)

Mãe viúva pobre

Mão direita

Mão esquerda

Mão esquerda inepta ( ↓ a. ad. sign. -)

Menina

Menina desb.

Menina inepta e ob.

Menina inepta e ob. (am.+)

Menina inepta e ob. (am.+) qpa ef. (↓am.+)

Menina ob.

Menina ob. qpa ment. (↓meninas)

Menina ob. qpa ment. ( ↓ meninas) qva. ob.

Meninas

Menino

Menino agvo.

Menino bem amoldado ao código moral

Menino bom

Mo. bom inj. ac.

Mo. bom inj. ac. e rehab.

Mo. bom qpa agvo. (↓menino briguento e implicante)

Mo. briguento e implicante

Mo. deiniativa

Mo. eficiente

Mo. eficiente (pai?)

Mo. escultor (amp. pobres+)

Mo. esc. (amp. pobres+) (a.senador+)

Mo. inepto

Mo. inepto (ap.-)

Mo. inepto (a. tia + )

Mo. inepto (a.tia+) qpa ef. (↓a.tia+)

Mo. inepto (a.tio+)

Mo. inepto (a. tio+) qpa ef. (↓a.tio+)

Mo. ob.

Mo. perseverante

Mo. pobre

Mo. pobre inc.

Mo. pobre inc. qpa conf. (↓tio)

Mo. (pai -) que procura um grilo para dar felicidade à mãe viúva pobre

Mo. que resiste à tentação de brincar

Mo. que resiste às tentações

Mo. que se machucou

Mo. tímido e bom

Mo. tímido e bom (a.professor+) qpa ef. (↓a.prof.+)

Meninos agvos

Mos. agvos qpa respeitosos (↓professor)

Musgo e grama  
Musgos  
Negociante  
Nobre  
Nós  
Oficial  
Padeira  
Pagador  
Pai  
    Pai agvo.  
    Pai qpa descf. (↓pessoa)  
    Pai qpa descf. (↓pessôa) qva conf. (↓mo. bom: cpto.  
        do — )  
Papagaio (brinquedo)  
Patrão  
Patrôa  
Patrões  
Pessôa  
    Pessôa a quem ofendemos  
    Pessôa necessitada  
Pessôas  
Povo  
Presidente  
Professor  
    Professor agredido  
Professora  
Ramos  
Sabiá  
Senador  
Tempo cronológico  
Tia  
Tio  
Trave

Velho respeitavel aparentemente ridículo

Velho resp. apt./ rid.: cavalo velho do —

Velho ridículo

Velho rid.: carro velho do —

Velho rid.: cavalo velho do —

Vento

Vento: rajada forte de —

Viúva

Viúva pobre

Vizinhos

\* \* \*

## LISTA DE PERSONAGENS TÍPICOS

*Forma latente*

*(Tipos e sub-tipos)*

Adultos significativos

Adultos significativos r

Crianças

Desamparo

Ego filial

Ego f. aft./ fr. r.

Ego f. aft./ fr. r. inib. ( ↓ a. ad. sign. - )

Ego filial feminino

Ego ff. br.

Ego ff. qpa dp. (↓imp. inst.)

Ego ff. br. qpa dp. ( ↓ imp. inst.) qva. br.

Ego ff. (↓culpa: sentimento de —)

Ego ff. inib. br.

Ego ff. inib. br. (am.b.obj.+)

Ego ff. inib. br. (am.b.obj.+ ) qpa l. inib. (↓am. b.  
obj. +)

Ego ff. mr.

Ego ff. : elementos da personalidade

Impulsos instintivos

Mãe m. obj. r : hostilidade prj. contra a —

Narcisismo

Ego f. m. (representado pelo autor)

Ego f. m.

Ego fm. r

Ego fm. br.

Ego fm. br. inj. ac.

Ego fm. br. inj. ac. e rehab.

Ego fm. br. qpa agvo. (↓agressividade r)

Ego fm. br. r

Ego fm. br. r inj. ac.

Ego fm. br. r inj. ac. rehab. e morto

Ego fm. eminente r

Ego fm. fr. br. r que fantasiou troca de obj. val.  
prb. com a mãe viúva r

Ego fm. fr. inc.

Ego fm. fr. inc. qpa conf. (↓super. ip.ct.r)

Ego fm. fr. r

Ego fm. fr. r qpa l.fr. (↓obj. val. prb.: posse do —)

Ego fm. inf. r

Ego fm. inf. r simbolicamente castrado

Ego fm. inf. r suposto emin.

Ego fm. inib.

Ego fm. inib. (am.bo.r+)

Ego fm. inib. (am.bo.r+) qpa l. inib. (↓am.bo.r+)

Ego fm. inib. (ap. -)

Ego fm. inib. (ap.bo.r+)

Ego fm. inib. (ap.bo.r+) qpa l. inib. (↓ap.bo.r+)

Ego fm. l. inib.

Ego fm. l. inib. e emin. (amp. inf.+)

Ego fm. l. inib. e emin. (amp. inf.+) (ap.pod.r+)

Ego fm. l. inib. (pai?)

Ego fm. mr.

Ego fm. mr. qpa br. (↓superego ip. r)

Ego fm. (pai -) que deseja apossar-se do penis potente para dar felicidade à mãe viúva fr.

Ego fm. predileto r

Ego fm. simbolicamente castrado

Ego fm. : elementos da personalidade

Agressividade r

Hostilidade proj.

Frustração oral

Genitais

Genitais b.obj. (restaurados, intactos ou delicados)

Genitais fem. b. obj. (restaurados ou intactos)

Genitais masc. b.obj. (delicados)

Grupo social

Impulsos proibidos r

Irmã

Irmão r

Irmão invejoso r

Irmão r

Irmão rival preferido

Irmãos invejosos r

Irmãos r

Irmãos rivais r

Mãe

Mãe b.obj.

Mãe b.obj. r

Mãe fr. (pai?)

Mãe inf. r

Mãe m.obj. r

Mãe viúva fr.

Mãe viúva r

Pai

Pai m. obj.

Pai qpa descf. (↓super.ip.m.obj. r)

Pai qpa descf. ( ↓ super. ip. m. obj. r ) qva conf.  
(↓lego fm.br.: cpto. do—)

Pai r

Pai b.obj. r

Pai b.obj. r qpa descf.

Pai b.obj. r qpa ving.

Pai b. obj. r qpa ving. qva b. obj.

Pai b. obj. r que protege contra a castração

Pai inf. r

Pai odiado r

Pai poderoso r

Pai r agredido

Pai val. r apt.inf.

Pai ving. r

Pai: aspectos da personalidade

autoridade r

cólera

Penis

Penis do ego fm. inib. (am.b.obj. r+)

Penis inf. do pai inf. r.

Penis inf. do pai val. r apt.inf.

Penis paterno

Penis potente

Progenitores inf. r

Superego

Superego r

Superego r (autor)

Superego im.

Superego im.b.obj. r

Superego im. r

Superego ip.

Superego ip. (autor)

Superego ip. b.obj. r

Superego ip. ct. r

Superego ip. m.obj. r

Superego ip. r

Superego: aspectos do —

Ameaças

Imposições r

Superego r: imposições do —

\* \* \*

## LISTA DE REAÇÕES

### *Reações positivas* (1)

Ação educativa = ensinar, aconselhar

Aceitação

Acusação (auto) — (inclue apresentar desculpas)

Adesão = acompanhar, adotar opinião, seguir conselho,  
concordar

Adulação

Alegria

Alívio (correspondente latente = angustia: supr.  
da— ) (2)

Amizade

Amor

Angustia: supr. da — (correspondete manifesto = ali-  
vio)

Apelo = pedir auxílio

Apoio moral = prestar auxílio do ponto de vista moral

1. Quanto à relatividade da classificação das reações em positivas, negativas e neutras, ver explicação à pg. 102.
2. De um modo geral, as reações aqui citadas são comuns e.b nível manifesto e ao nível latente do comportamento. Há, porém, algumas exceções, que serão indicadas no decorrer da enumeração.

Aprovação

Arrependimento (também pode ser reação negativa)

Assistencia = prestar auxílio material

Busca = procurar conseguir, agir para obter

Captação = quero...; apossar-se de alguma coisa

Carinho

Catexis positiva = valorizar positivamente pessoa, objeto material, animal, atitude, sentimento, etc.

Comiseração

Comoção

Companheirismo = procurar a companhia; convidar

Comprovação

Confiança

Confiança: demonstração de —

Confirmação

Confissão

Confusão = impossibilidade de discriminar

Contrição

Controle = dar uma ordem; procurar dominar coisas ou pessoas; orientar o comportamento.

Cooperação

Coparticipação

Copulação

Curiosidade

Deferencia = referir-se em tempos repetidos; visitar os mais velhos; prestar homenagem; pedir permissão para retirar-se da presença de uma pessoa e outras formalidades de boa educação; mostrar consideração.

Dependencia

Descarga de tensão (correspondentes manifestos = riso e, em certos casos, divertimento)

Desejo

Divertimento

Domínio = quando o sujeito consegue controlar ou manipular pessoas ou objetos materiais

Dominio: tentativa de —

Elevação = apontar qualidades positivas

Emulação

Encorajamento

Euforia

Exaltação = elogio enfático

Fantasia megalomaniaca

Fruição = gozar alguma coisa

Gratidão

Gratificação = satisfação de desejo ou necessidade alheios

Incorporação

Indagação = fazer perguntas a respeito; objetivação da curiosidade, em grau menos intenso que a investigação

Inibição: supressão da —

Inibição: suspensão da —

Interesse = mostrar-se interessado em pessoa ou objeto material.

Interferencia: suspensão da —

Lisonja

Oblação (correspondente manifesto = oferta)

Oferta (correspondente latente = oblação) = significa dar e não somente oferecer

Orgulho = orgulhar-se de alguma pessoa, coisa, realização, etc. (Não confundir com presunção, empáfia)

Percepção = perceber a existencia, catetizar

Permissão

Prazer

Preferencia

Preferencia universal: attribuição de —

Proibição: suspensão da —

Proteção

Recompensa

Reconhecimento = registro, constatação (não confundir com gratidão)

Recurso = pedir orientação ou opinião

Reabilitação,

Repressão: suspensão da —

Restituição

Riso (correspondente latente = descarga de tensão)

Satisfação = sentimento de prazer provocado pela gratificação de necessidade ou impulso proprio.

Solicitude = preocupar-se com o bem-estar ou segurança de pessoa, coisa ou animal

Submissão

Sublimação

Suprimento = satisfazer uma necessidade material de uma pessoa

Surpreza agradável

Utilização

Valorização = mostrar a utilidade, a eficiencia, etc. .

Vigilância

### *Reações negativas*

Acidente pessoal: atribuição de — (reação do autor para com o personagem que, na sua fantasia, machuca-se, cai, etc.) Correspondente latente = auto-mutilação (1)

Acusação

Agressão física

Agressão verbal

Agressividade: liberação de —

Ameaça física

Ameaça verbal

Amnesia = esquecer definitivamente (o esquecimento parcial ou temporário se incluye na inibição)

Angustia

Aprisionamento

---

1. Para esclarecimento da relação existente entre ferir-se, machucar-se e outros pequenos acidentes, e o sentimento de culpa, ver:

Klein; M., *Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires, Asociación psicoanalítica argentina, 1948. Pp. 25 e n., 114, 120, 169.

- Arrependimento (também pode ser reação positiva)
- Auto-mutilação (correspondente manifesto = acidente pessoal)
- Bloqueio = impedir o avanço, imobilizar (correspondente latente = frustração)
- Canibalismo
- Castração
- Castração: ameaça de —
- Catexis negativa = valorizar negativamente pessoa, objeto material, animal, atitude, sentimento, etc.
- Choque
- Coacção
- Contradição
- Crítica
- Culpa: sentimento de = (pode ser também positiva)
- Depressão
- Derrota
- Desacato = faltar ao respeito
- Desafio
- Desagrado
- Desânimo
- Desconfiança
- Descontrole emocional = corar, gaguejar, chorar, etc.
- Desinteresse
- Desistencia
- Destruição
- Discordância
- Dissimulação = ocultar alguma coisa, no sentido material, mas não no de hipocrisia
- Duplicidade = mentir
- Dúvida
- Eliminação = matar
- Escotomização = cegueira mental; ignorancia oriunda de motivos inconscientes. Em certos casos corresponde à ignorancia no plano manifesto.

- Espanto = surpresa desagradavel, angustiada
- Espionagem
- Esquecimento (correspondente latente = inibição)
- Estranheza = mais que surpresa, menos que espanto
- Frustração (no nivel manifesto inclui também bloqueio)
- Fuga
- Hostilidade
- Ignorancia (em certos casos, quando é oriunda de motivos inconscientes, corresponde, no plano latente, a escotomização)
- Impotencia
- Impotencia: sentimento de —
- Impotencia eventual = "... às vezes não podia..."
- Inferiorização = diminuir, quer menosprezando as qualidades ou apontando defeitos, como (no caso do autor) atribuindo pobreza, velhice, ridículo, etc., aos personagens
- Inibição = esquecimento temporario ou ineficiencia oriundos de motivos inconscientes.
- Interferencia
- Inveja
- Investigação
- Irresponsabilidade
- Medo
- Menosprezo
- Morte: desejo de — (relativamente a outrem. Correspondente manifesto = Morte: ideia de — e Morte: presagio de — )
- Morte: ideia de — (relativamente a outrem. Correspondente latente = Morte: desejo de — )
- Morte: presagio de — (idem)
- Mutilação (correspondente latente = castração)
- Negação = negar a existencia
- Negligencia
- Odio
- Pânico

Perplexidade  
Preocupação  
Preterição  
Projeção  
Protesto  
Punição  
Rebeldia (inclue desobediencia)  
Regressão  
Rejeição  
Repressão  
Reprovação  
Repulsa  
Ressentimento  
Saciedade  
Sadismo  
Simulação  
Supressão  
Suspeita  
Tristeza  
Vergonha  
Vingança  
Vingança: desejo de —  
Vingança: tentativa de —  
Zombaria

*Reações Neutras*

Esclarecimento = prestar uma informação, sem conotação  
afetiva  
Impassibilidade

## LISTA ALFABÉTICA DAS ABREVIACÕES USADAS NESTE TRABALHO

a.	= apoio	exc.	= excessivo (a)
A.	= autor	ext.	= exterior
ac.	= acusado (a)	fant.	= fantasia
ad.	= adulto (os)	fantd.	= fantasiado (a)
af.	= afetivo (a)	fr.	= frustrado (a)
aft.	= afetividade	fr. o.	= frustração oral
aft/.	= afetivamente	g.	= geral (ais)
ag.	= agressividade	hist.	= historia
agvo. (a)	= agressivo (a)	host.	= hostilidade
am.	= ameaça de —	i.	= imago
am. +	= apoio materno presente	im.	= imago materna
am. -	= apoio materno ausente	imdo. (a)	= imerecido (a)
amp. +	= apoio materno e pater- no presente	imp.	= impulso
amp. -	= idem, ausente	inc.	= inconformado
ang.	= angustia	incap.	= incapacidade
ap. +	= apoio paterno presente	inf.	= inferiorizado (a)
ap. -	= idem, ausente	inib.	= inibido (a)
app.	= apoio do pai poderoso	inpt.	= inepto (a)
apte.	= aparente	inst.	= instintivo (s)
apte/.	= aparentemente	int.	= intenção de —
at.	= atribuição de —	intf. -	= interferencia: suspensão da —
atb.	= atribuido (a)	ip.	= imago paterna
b.obj.	= bom objeto	l.	= livre
b.r.	= bem reprimido	la.	= livre de angustia
bx.	= baixo	lag.	= livre de agressividade
c.	= controle	lb.o.	= libido oral
cap. de —	= capacidade de —	lcm.	= livre do controle materno
cast.	= castrado	lcp.	= livre do controle paterno
cg.	= a contra gosto	lfr.	= livre de frustração
cond.	= condicional	lib.	= liberação
conf.	= conformado (a)	linib.	= livre de inibição (6es)
conf.	= confiante	lrps.	= livre de repressão
cpto.	= comportamento	lrps. ag.	= livre de repressão da agressividade
cr.	= cronológico	ma.	= menina
ct.	= castrador (a)	mãe -	= sem mãe
dd.	= desdobramento	man.	= manipulação
dem.	= demonstração de —	ment.	= mentiroso (a)
des.	= desejo de —	min.	= mima
desb.	= desobediente	mo.	= menino
descf.	= desconfiado	mobj.	= mão objeto
dif.	= dificuldade	mr.	= mal reprimido
din.	= dinheiro	mt.	= meteorológico
dp.	= dúplice	ob.	= obediente
econ.	= economico (a)	obj. val.	= objeto valorizado e prol- bido
ef.	= eficiente	prb.	= sem pai
ego ff.	= ego filial fem.	pai -	= sem pai
ego fm.	= ego filial masc.	pb.	= pobre
em.	= emocional	p. del.	= por delegação
emin.	= eminente		

pod.	= poderoso	sbl.	= simbolo
poss.	= possibilidade de —	sbt.	= subentendido (a)
pp.	= proprio (a, os, as)	scm.	= sujeito ao controle materno
ppt.	= por parte de —	scp.	== sujeito ao controle paterno
prj.	= projetado (a)	sent.	= sentimento
prov.	= provavel	sign.	= significativo (a, os, as)
qpa.	= que passou a	spt.	= suposto (a)
qva.	= que voltou a	st.	= satisfação (ões)
quant.	= quantidade	stf.	= satisfeito (a)
r.	= representante	st./fr.	= indice de satisfação/frustração
rçs.	= reações	sup.	= superego
rehab.	= reabilitado	supr.	= supressão
rid.	= ridiculo	susp.	= suspensão
rp.	= reprimido	t.	= tentativa de —
rps.	= repressão	tpr.	= temporario (a)
rps. ag.	= repressão da agressividade		
s.	= simulado (a)		
S.	= sujeito		
sb.	= sublimação		

## SINAIS

	= ausente
=>	= com o fim de —
×	= contra
<=>	= em troca de —
×	= hostil a —
—>	= junto a —
-	= negativo
-->	= em relação a —
::	= para com
↓	= por influencia de —
+	= positivo
+	= presente



## BIBLIOGRAFIA

1. ALLPORT, G. W., *The use of personal documents in psychological science*, New York, Social science research council, (1942)
2. ANASTASI, A., *Differential Psychology*, New York, Macmillan (c1937)
3. BARKER, R. G., Kounin, J. S. & Wright, H. F., ed., *Child Behavior and Development*, New York, Mc Graw-Hill Book Co., 1943.
4. BASTIDE, R., *Sociologia e Psicanálise*, S. Paulo, Instituto Progresso Editorial (c. 1948) .
5. BAUDOIN, C., *Psicoanálisis del arte*, Buenos Aires, Ediciones siglo veinte (1946) .
6. BELL, J. D., *Projective techniques*. New York, Longmans, Green Co., 1948.
7. BECK, S., *Rorschach's test*, New York, Grune and Stratton, 1944, 2 vols.
8. BERG, C., *Deep Analysis: the clinical study of an individual case*, London, George Allen and Unwin Ltd., 1946.
9. BRILL, A. A., Introduction, in BRILL, A. A., ed., *The Basic writings of Sigmund Freud*, New York, Modern library (c. 1938).
10. ———, The only or favorite child in adult life, in TESLAAR, S. van, ed., *An outline of psychoanalysis*, New York, Modern Library (c.1924).
11. ———, The sense of smell in the neuroses and psychoses, *The Psychoanalytical Quarterly*, vol. I, April, 1932, n. 1.
12. ———, Sexuality and its role in the neuroses, in LORAND, *Psychoanalysis Today*, New York, International University Press (c. 1944) .
13. BROADWIN, I. T., Juvenile Delinquency, in LORAND S., ed., *Psychoanalysis Today*, New York, International University Press (c. 1944) .
14. BROWN, J. F., *The Psychodynamics of Abnormal Behavior*, New York, McGraw Hill Book Co., 1940.

15. BROWN, W., *Psychology and Psychotherapy*, London, Edward Arnold Co., 5th ed. (c. 1944).
16. CHADWICK, M., *Difficulties in Child Development*, London, 1928.
17. CHILD, I. I., PORTER, E. H. and LEVINE, E. M., Children's text-books and personality development, *Psychol. Monogr.*, vol. 60, n. 3, 1946.
18. DORCUS, R. M. and SHAFFER, G., *Text Book of Abnormal Psychology*, Baltimore, Williams and Wilkins Co., 1945.
19. ERIKSON, E. H., Clinical studies in childhood play, in BARKER, KOUNIN and WRIGHT, ed., *Child Behavior and Development*, New York, McGraw-Hill Book Co., 1943.
20. FENICHEL, O., Outline of clinical psychoanalysis, *The Psychoan. Quarterly*, 1933, vol. II, n. 1.
21. FORD, M., *The Application of the Rorschach test to young children*, Minneapolis, Univ. of Minnesota Press, 1946.
22. FRIEDLANDER, K., Children's books and their function in latency and pre-puberty, *American Imago*, 1942, II.
23. FREUD, A., *Introducción al Psicoanálisis para Educadores*, Buenos Aires, Editorial Médico Quirúrgica (1948).
24. ———, *The Ego and the Mechanisms of Defence*, New York, International Univ. Press, 1946.
25. ———, *Psicoanálisis del niño*, Buenos Aires, Ediciones Imán, 1946.
26. FREUD, A., e BURLINGHAM, D., *La Guerra y los Niños*, Buenos Aires, Ediciones Imán, 1945.
27. FREUD, S., *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Paris, Payot, 1926.
28. ———, *Moisés y la Religión Monoteísta*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1939.
29. ———, *A General Introduction to Psychoanalysis*, New York, Liveright Publishing Corp., (c. 1920).
30. ———, *Psychopathology of Everyday Life*, in BRILL, A. A., ed. *The Basic Writings of Sigmund Freud*, New York, Modern Library, (c. 1938).
31. ———, *The Interpretation of Dreams*, in BRILL, A. A., ed., *The Basic Writings of Sigmund Freud*, New York, Modern Library, (c. 1938).
32. ———, *Three Contributions to the Theory of Sex*, in BRILL, A. A. ed. *The Basic Writings of Sigmund Freud*, New York, Modern Library, (c. 1938).

33. —————, *Wit and Its Relation to the Unconscious*, in BRILL, A. A., ed., *The Basic Writings of Sigmund Freud*, New York, Modern Library, (c. 1938).
34. —————, *Totem and Taboo*, in Brill, A. A., ed., *The Basic Writings of Sigmund Freud*, New York, Modern Library, (c. 1938).
35. —————, *The History of the Psychoanalytic Movement*, in BRILL, A. A., ed., *The Basic Writings of Sigmund Freud*, New York, Modern Library, (c. 1938).
36. —————, *El caracter y el erotismo anal*, in FREUD, S., *Psicología de la Vida Erótica*, Buenos Aires, Editorial Americana (c. 1943).
37. —————, *Dos mentiras infantiles*, in FREUD, S., *Psicología de la Vida Erótica*, Buenos Aires, Editorial Americana (c. 1943).
38. —————, *Sobre las trasmutaciones de los instintos y especialmente del erotismo anal*, in FREUD, S., *Psicología de la Vida Erótica*, Buenos Aires, Editorial Americana (c. 1943).
39. —————, *El final del complejo de Edipo*, in FREUD, S., *El Porvenir de las Religiones*, Buenos Aires, Editorial Americana (c. 1943).
40. —————, *El yo y el ello*, in FREUD, S., *Psicología de las Masas y Analysis del Yo*, Buenos Aires, Editorial Americana (c. 1943).
41. —————, *El Malestar en la Cultura*, Buenos Aires, Editorial Americana, 1944.
42. —————, *Psicoanálisis Aplicado*, Buenos Aires, Editorial Americana (c. 1943).
43. —————, *Historiales Clínicos*, Buenos Aires, Editorial Americana, (c. 1943). 2 vols.
44. —————, *El Porvenir de las Religiones*, Buenos Aires, Editorial Americana, (c. 1943).
45. GERSTEL, A. R., *Freud y Adler*, Mexico, Editorial Atlante, 1941.
46. HAEBERLIN, K., *Fundamentos del Psicoanálisis*, Madrid, Revista de Occidente, (c. 1928).
47. HOLLITSCHER, W., *Sigmund Freud: an introduction. A Presentation of his Theory and a Discussion of the Relationship between Psychoanalysis and Sociology*, New York, Oxford Univ. Press, 1947.
48. HORNEY, K., *The Neurotic Personality of our Time*, New York, W. W. Norton & Co., (c. 1937).

49. HUNT, J. McV., *Personality and the Behavior Disorders*, New York, The Ronald Press Co., (c. 1944). 2 vols.
50. ISAACS, S., *Social Development in Young Children*, London, George Routledge & Sons, 1933.
51. JONES, E., Psychology of religion, in LORAND, S., ed., *Psychoanalysis Today*, New York, International Univ. Press, 1944.
52. —————, Rationalization in everyday life, in TESLAAR S. VAN, ed., *An Outline of Psychoanalysis*, New York, Modern Library, (c. 1924).
53. KARDINER, A., *The Psychological Frontiers of Society*, New York, Columbia Univ. Press, 1945.
54. —————, *The Individual and his Society*, New York, Columbia Univ. Press, 1939.
55. KARPMAN, B., A modern Gulliver: a study in coprofilia, in *The Psychoanalytic Review*. Vol. 36, nos. 2 e 3, abril e julho de 1949.
56. —————, Neurotic trends in Jonathan Swift as revealed by Gulliver's travels, in *The Psychoanalytic Review*, vol. 29, nos. 1 e 2, 1942.
57. KEISER, S. & SCHILDER, P., Studies in aggressiveness, in *Genet. Psychol. Monogr.*, 1936,18.
58. KLAPMAN, J. W., *Group Psychotherapy*. New York, Grune & Stratton, 1946.
59. KLEN, M., *Psicoanálisis de Niños*, Buenos Aires, Asociacion Psicoanalitica Argentina, 1948.
60. —————, Early development of conscience in the child, in LORAND, S., *Psychoanalysis Today*, New York, International Univ. Press, (1944).
61. KLINEBERG, O., *Social Psychology*, New York, Henry Holt & Co., (c. 1940).
62. KLOPFER & KELLY, *The Rorschach Technique*, New York, World Book Co., (c. 1924).
63. KRIS, E. & SPEIER, H., *German Radio Propaganda*, London, Oxford Univ. Press, 1944.
64. LA BARRE, W., Primitive psychotherapy in native American cultures: Peyotism and confession, in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 42, n.º 3, 1947.
65. LAFORGUE, R., *Clinical Aspects of Psychoanalysis*, London, Hogarth Press, 1938.

66. LINTON, R., ed., *The Science of Man in the World Crisis*, New York, Columbia Univ. Press, 1945.
67. LIPPITT, R. & WHITE, R. K., The social climate of children's groups, in BARKER, KOUNIN & WRIGHT, *Child Behavior and Development*, New York, McGraw Hill Book Co., 1943.
68. LIVIE-NOBLE, F. S., *The School Psychologist*, London, Duckworth (1947).
69. LORAND, S., ed., *Psychoanalysis Today*, New York, International Univ. Press, (c. 1944).
70. LOWY, S., *Psychological and Biological Foundations of Dream-Interpretation*, London, Kegan Paul, Trench, Trubner, (1924).
71. MASLOW, A. H. & MITTLEMANN, B., *Principles of Abnormal Psychology: the Dynamics of Psychic Illness*, New York, Harper & Brothers, (c. 1941).
72. MASSERMAN, J. H., *Principles of Dynamic Psychiatry*, Philadelphia, W. B. Saunders Co., 1946.
73. MORGAN, J. J. B., *The Psychology of Abnormal People*, New York Longmans Green & Co., 1936.
74. MURRAY, H. A., *Explorations in Personality*, New York, Oxford Univ. Press, 1938.
75. PORTO-CARRERO, J. P., *Psicologia Profunda ou Psicanalise*, Rio, Weismann, Koogan Ltda., (1934).
76. RAMOS, A., *A Criança Problema*, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1939.
77. RAPAPORT, D., *Diagnostic Psychological Testing*, Chicago, The Year Book Publishers, (c. 1946). 2 vols.
78. REIK, T., *Ritual*. New York, Farrar, Strauss & Co., 1946.
79. RICHARDS, T. W., *Modern Clinical Psychology*, New York, McGraw Hill Book Co., 1946.
80. RIVERS, W. H. R., *Psychology and Ethnology*, London, Kegan Paul, Trench Trubner, 1926.
81. ROHEIM, G., *The Eternal Ones of the Dream: a Psychoanalytic Interpretation of Australian Myth and Ritual*, New York, International Universities Press, (c. 1945).
82. RORSCHACH, H., *Psychodiagnostic*, Paris, Presses universitaires de France, 1947.
83. SALAS, J., *El Psicodiagnóstico de Rorschach*, Madrid, Ediciones Morata, 1944.

84. SCUDDER, M., Clinic and Culture, in *Jr. of Abnormal & Social Psychology*. Vol, 30, 1935.
85. SEARS, R. S., *Survey of Objective Studies of Psychoanalytic Concepts*, New York, Social Science Research Council, (1942).
86. SHAFFER, T. F., *The Psychology of Adjustment*, Boston, Houghton Mifflin Co., (c. 1936).
87. SIMMEL, E., War Neuroses, in LORAND, S., *Psychoanalysis Today*, New York, International Univ. Press (1944).
88. STEIN, M. I., *The Thematic Apperception Test*, Cambridge, Addison-Wesley Press Inc., (c. 1948).
89. TESLAAR, S. van, ed., *An Outline of Psychoanalysis*, New York, Modern Library, (c. 1924).
90. THOM, D. A., *Everyday Problems of Everyday Child*, Appleton Co., 1933.
91. TOMKINS, S. S., *The Thematic Apperception Test*, New York, Grune & Stratton, 1947.
92. WALLIN, W., *Personality Maladjustments and Mental Hygiene*, New York 1935.
93. WEBSTER, H., *Taboo*, Stanford Univ. Press, (c. 1942).
94. WHITE, R. K., Black boy: A value-analysis, in *Jr. of Abnormal and Social Psychology*, vol. 42, 1947, n.° 4. Pp. 441-461.

DANTE MOREIRA LEITE

**I - CONCEITOS MORAIS EM SEIS LIVROS DIDATICOS PRIMARIOS BRASILEIROS**

**II - PRECONCEITO RACIAL E PATRIOTISMO EM SEIS LIVROS DIDATICOS PRIMARIOS BRASILEIROS**



S. PAULO - BRASIL

1950





# I — CONCEITOS MORAIS EM SEIS LIVROS DIDATICOS PRIMARIOS BRASILEIROS (1)

## INTRODUÇÃO

Um estudo dos conceitos morais — por conceitos morais entendemos o que é classificado como *bom* ou *mau* no que se refere à conduta humana — na literatura didática de ensino primario, pode ser um estudo sociológico, se examinando esses conceitos no seu aspecto social e nas variações ou uniformidades de tempo e lugar.

Mas os conceitos morais têm também um outro aspecto, psicológico, que é o da sua aceitação ou rejeição pelos individuos, o da sua prática ou simples aceitação verbal.

O estudo psicológico supõe entretanto — se quizermos ter os dois aspectos em relação — o sociológico, pois é aos va-

---

(1) — Estes dois pequenos estudos foram apresentados à cadeira de Psicologia da Secção de Filosofia, no ano de 1949, como trabalhos de aproveitamento; são publicados, agora, sem modificações substanciais.

Salientamos o fato de serem trabalhos escolares, porque em trabalhos dessa natureza não cabe ao aluno um cuidado muito grande na citação das fontes de seus estudos e problemas: os professores geralmente identificam essas fontes e saberão distinguir o que deriva de suas aulas e o que é avanço pessoal do aluno.

Ao serem publicados nossos estudos, queremos lembrar a significação que tiveram para nós os cursos da ocupante da cadeira de Psicologia, Dra. Annita de Castilho e Marcondes Cabral; lembrar também as sugestões que nos apresentou para estes estudos e a ajuda constante que dela recebemos durante todo o nosso trabalho.

Ainda neste sentido queremos recordar o prof. J. B. Damasco Penna, nosso professor de Filosofia no Colégio Estadual de São Paulo, que foi quem primeiro orientou nosso interesse pela Psicologia; ainda em 1948, o prof. Penna fêz uma conferência, na Sociedade de Psicologia de São Paulo, sobre "Juizos de valor na Psicologia" e que devemos citar como uma das fontes de nossos estudos.

lores sociais que reagimos, seja aceitando, seja regeitando. O que não significa que admitindo que os valores individuais sejam produto da reação do individuo ao seu ambiente social, aceitemos que os valores sejam criação da sociedade: antes, isto é para nós um problema, não uma solução (2).

Estamos simplesmente admitindo que os livros didáticos, às vezes aprovados, às vezes adotados pelas repartições estatais, apresentam os valores morais que uma sociedade ou um grupo social pretendem transmitir através da educação.

Quais esses valores, se são coerentes, se variáveis segundo a época, se variáveis segundo o individuo que os expõe, são os problemas sociológicos que poderiam ser investigados.

Claro está que devemos admitir inclusive a possibilidade da inexistência de um padrão, não só geral — para determinada sociedade — como também para cada grupo.

Admitir essa possibilidade, embora tudo esteja a indicar o contrario.

O estudo psicológico é, entretanto, mais complexo: pois o individuo não pertence apenas a um grupo e pode ter — se opondo ou se completando — valores de diferentes grupos a que pertença: tal o caso de um político, ao mesmo tempo que chefe de uma empresa comercial e chefe de família. Bem pode acontecer que os conceitos de honestidade, sinceridade, sejam variáveis em cada um desses grupos a que o mesmo individuo pertence.

Apezar dessa incoerência que se pode supor — que tudo indica existir — na atividade concreta do individuo, este provavelmente responderia com noções abstratas que temos dos valores morais. Quando nos referirmos ao problema de método para tal pesquisa nos demoraremos mais sobre isto, mas deixemos desde já assinalado o vacuo que nos parece existir entre o conceito aceito abstratamente e a concretização desse mesmo valor na ação.

Daí um estudo psicológico geral dever se referir não apenas àquilo que o individuo aceita abstratamente mas também ao que pratica. Voltaremos a este problema.

---

(2) — Admitir que os valores são criação da sociedade é, por exemplo, a teoria de Durkheim: v. *Sociologie et Philosophie*, Alcan, 1924, principalmente os capítulos "Représentations individuelles et représentations collectives" e "Jugements de valeur et jugements de réalité".

Nossa pesquisa se refere ao problema psicológico dos conceitos morais, deixando de lado o aspecto sociológico que estes oferecem. Como se verá mais adiante, buscaremos mostrar como se interrelacionam a concepção psicológica do autor e os conceitos morais que procura ensinar.

Convém assinalar, com talvez irritante insistência, que nossa distinção entre problema sociológico e psicológico é simplesmente separação de campo de investigação e não distinção entre duas *naturezas* separadas (3): esta mesma pesquisa poderia servir para um estudo sociológico, como já deixámos assinalado no início.

Entretanto, admitimos desde já a possibilidade de estarmos numa posição falsa: pois é possível que nem sempre os valores morais se expliquem por si mesmos numa personalidade, isto é, é possível que só tenham significação diante de um outro valor que poderíamos chamar teleológico — e que vai colorir todos os outros: que pode ser, tal valor teleológico, um valor político, econômico, estético, religioso, etc. O que nos levaria a uma tipologia do tipo da de Spranger. Mas nos parece que apenas uma pesquisa nesse terreno nos poderá levar a desmentir ou a confirmar a teoria de Spranger.

O estudo que nos propomos nos parece ter importância não apenas de um ponto de vista especulativo — psicológico e sociológico — mas também ético-filosófico.

Do ponto de vista sociológico e psicológico, porque não parece ser possível compreender — ou simplesmente descrever o mundo — seja social, seja psíquico — se não levarmos em conta os valores através dos quais e para os quais vivemos, grupos e indivíduos, seja consciente, seja inconscientemente.

---

(3) — Esta consideração de naturezas distintas — considerando-se o ser individual e a sociedade — é um dos muitos supostos não sabemos se metafísicos ou políticos que têm entrado, implicitamente ou explicitamente, em teorias psicológicas e sociológicas. Em Durkheim, está explicitado o pressuposto: "En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle: c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un synthèse, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes dont nous faisons partie..." *Education et Sociologie*, 4me. éd., p. 49-50. Não vamos entrar aqui em considerações sobre as consequências dessa consideração de naturezas diferentes, mas nos parece mais correto, ou pelo menos mais produtivo para estudos psicológicos não considerar essas naturezas opostas, como se não fosse comum a todos os homens o fato de viverem em sociedade.

Do ponto de vista ético — que é, afinal, o objetivo da Sociologia como da Psicologia — porque este não pode estar separado da realidade humana, e esta realidade não é, de maneira alguma, uma realidade neutra, mas um realidade penetrada de valores. Se a Ética pretende legislar sobre a conduta humana, não pode desconhecer os valores que a regulam, as maneiras pelas quais penetram na vida social e individual. Seja para aceitá-los ou rejeitá-los, seja para examinar quais as condições a que deve satisfazer uma imposição de novos valores.

### I — METODO DE PESQUISA

Não se trata aqui de discutir as posições teóricas que envolve uma pesquisa como a que nos propuzemos: o que nos levaria muito mais a uma discussão dos métodos que a uma pesquisa.

Nossa intenção apresentando referencias a método de pesquisa é muito mais uma tentativa de auto-crítica que de discutir os métodos, de forma mais ampla. Apresentamos as nossas varias tentativas de pesquisa e os erros a que nos conduziram, como tambem os erros a que o método escolhido nos levou e as limitações a que nos conduziu. Chegados ao fim da pesquisa, cremos ver melhor as falhas que não pudemos evitar.

Nossa primeira intenção foi pesquisar os conceitos morais nos livros didáticos, pesquisando paralelamente as lembranças que tivessem os adultos de suas leituras em escolas primarias. Pensavamos assim encontrar a permanencia ou não daqueles conceitos aprendidos em idade escolar.

O inquérito entretanto foi infrutífero: aquelas pessoas a quem apresentamos o questionario, não se lembravam sequer dos livros lidos, quanto mais das historias e dos conceitos morais.

Certamente haveria uma pesquisa, e não das menos interessantes nem menos importantes, sobre as formas desse esquecimento, mas que não era nosso objetivo.

Outra pesquisa seria, e foi o que tentámos inicialmente, examinar os conceitos dos sujeitos não com referencia aos conceitos de livros, mas em si mesmos, isto é, o que é *bom* e o que é *mau* para eles, no que se refere à conduta humana.

Tambem esta forma de inquérito é um falseamento da realidade psíquica se não levar em conta, paralelamente, a ação concreta do individuo, verificando-se em que esta se afasta dos conceitos aceitos pelo sujeito. Pois não lidamos — é talvez triste confessar — senão com palavras morais: justiça, sinceridade, honestidade, etc. Quer dizer: julgamos com as palavras encontradas no mundo social.

O problema psicológico é que, usando os mesmos conceitos, fazemos coisas muito diferentes. Para dar um exemplo mais ou menos próximo de nós: a escravidão no Brasil. Não será significativo que os padres — sem falar nos praticantes — da Igreja Católica admitam a existencia de escravos? Isto é, os mesmos conceitos morais, os mesmos principios, são postos na ação com um sentido completamente diverso.

Note-se que não se trata de deformação intencional, da mentira consciente do individuo que prèga a moral, mas deformação do principio moral que passa despercebida a ele.

Note-se mais ainda: não é o caso de conceitos diferentes, baseados em principios diferentes (que é o caso que têm apontado sociólogos e antropólogos estudando sociedades diferentes da nossa), mas dos mesmos conceitos, *praticados* diferentemente por uns e outros.

A maneira que entrevemos para fugir a essa invalidade de um questionário baseado apenas em palavras, seria um questionário baseado em situações. Não oferecer ao sujeito uma pergunta de conceitos, mas uma de situações morais em que o individuo, se colocando dentro da situação, deve escolher uma resposta.

Aparentemente, tal questionario daria a ação do individuo. Na verdade, longe disso.

Primeiramente, o teste *mede* o individuo em situação de teste e é talvez válido como tal, não como verificação do individuo na situação que ele imagina e não na situação vivida, de teste.

Além disso, esse questionario nos daria a reação do individuo na situação que ele imagina e não na situação vivida, o que é muito diferente.

Porque uma coisa é a nossa reação diante de uma ofensa imaginada, por exemplo, e outra a nossa reação diante de uma ofensa recebida na vida concreta.

Por estas razões reduzimos nosso estudo aos conceitos morais como são encontrados nos livros didáticos. E', bem o sabemos, apenas um dos planos em que podemos examinar tais conceitos: mas esta é uma limitação a que somos obrigados pela impossibilidade em que estamos de investigar os campos limítrofes em que decorre a ação moral.

Aparentemente, não há dificuldade alguma na penetração dos conceitos morais em livros didáticos primários. Nem novidade nos conceitos oferecidos às crianças. E, de fato, se nos limitarmos a pesquisar quais os conceitos, veremos que, de modo geral, não há diferenças sensíveis entre os autores, nem entre os conceitos dos livros e aqueles a que, habitualmente, em nossa sociedade, atribuímos um valor moral. De forma que poderíamos quase que antecipar quais os conceitos ensinados e não haveria interesse algum em tal pesquisa para repetir que os livros ensinam aquilo que os programas pedem que ensinem, nem que um livro ensinando outras coisas não seria aceito e até proibido. Mas o problema muda de aspecto se encararmos não mais os conceitos em si mesmos, mas a *forma* através da qual tais conceitos são ensinados, a que realidade correspondem tais valores morais.

Um método que parece ter sido empregado, embora para outros textos e com diferente intenção, é o que se dirige às palavras, anotando a frequência do seu aparecimento.

Digamos desde logo porque não empregámos tal método em nossa pesquisa. Em primeiro lugar, porque esse processo nos daria os conceitos em si mesmos, e já dissemos que isso não parece ter interesse no estudo que nos propuzemos.

Em segundo lugar, porque não atribuímos significação a uma palavra isolada, ainda que seja numa simples frase, quanto mais se estamos diante de uma história. E' bem verdade que nem esta é uma afirmação absoluta: pois embora a história tenha um sentido em si mesma, bem pode acontecer que uma palavra — e daremos um exemplo mais adiante — tenha uma significação muito grande, significativa para a compreensão e análise da história. Mas é significação que só poderemos perceber depois de ter compreendido o contexto em que está colocada tal palavra. Um exemplo do que estamos dizendo, encontramos-lo no livro de Puiggari-Barreto: nesse livro, o trabalhador recebe, sempre, o adjetivo *honrado*. Este adjetivo, isoladamente, pode parecer uma atitude de admiração e respeito diante do trabalhador. Mas se penetrar-

mos nos adjetivos atribuídos às outras personagens do livro, como também no conteúdo das histórias, veremos que se trata de coisa diversa. Honradez é a única virtude que resta ao trabalhador, pois ele deve ser conformado com a sua situação, e não se considera perda de tal honradez o fato, explicitado numa história, de que o pobre seja “protegido” pelo rico, como também um ato de rebeldia (a greve numa história) é classificado de *estúpido*. Pensamos que se pode ter por aí uma idéia da diferença entre a palavra e sua significação, conforme aparece de uma ou outra forma, num ou noutro contexto. Donde concluirmos que o estudo ou a análise das palavras que aparentemente é o mais fácil e o que deve ser feito preliminarmente, na verdade é o mais complexo e deve ser realizado depois de outras análises.

Procuramos porisso, a *intenção* das histórias, não as palavras aparecidas nelas.

Procuramos: o que não quer dizer que o tenhamos conseguido integralmente. Veremos mais adiante que diversos aspectos importantes nos escaparam.

**MÉTODO DE ANÁLISE:** — Usámos o seguinte método de análise para cada história dos diversos livros que examinámos:

a) Examinámos se a história é neutra do ponto de vista moral, ou se tem uma intenção moralizadora;

b) Para a história de conteúdo moral, examinámos se os conceitos estão diretamente no texto ou se podem ser deduzidos dele: mas deduzidos tão claramente que não possa haver dúvida alguma. Isto é, no momento em que podemos dar mais de uma interpretação para a história, nós a deixamos de lado, como se não tivesse conteúdo moral. E isto por uma razão bem simples. E’ que nos parece que todas as ações humanas têm um conteúdo moral: porisso, desde que tenhamos um ser humano na história, temos *moralidade* implícita ou explícita. Mas nossa pesquisa se refere ao que é ensinado e não àquilo que o autor admite inconscientemente, o que seria objeto de outra pesquisa;

c) Catalogamos os conceitos morais que o autor coloca na história (1).

(1) — Numa lição podemos encontrar mais de um conceito moral. Por exemplo, em “Meninice”, p. 111: “A memória do padre Diogo Antonio Feijó é muito venerada por ter sido esse ilustre brasileiro um grande exemplo de probidade, energia e civismo”. Probidade, energia e civismo, são os três conceitos morais dessa lição. No nosso método de análise, diremos que o autor aí expõe diretamente os conceitos, isto é, aparecem as palavras morais.

RELAÇÕES TIRADAS DA ANÁLISE:— Dessa análise, pensamos poder tirar as seguintes relações:

I) :

a) *Proporção do número total de lições com o número de lições que trazem conceitos morais*: o que talvez indique a relativa importância atribuída pelo autor — voluntariamente ou não, conscientemente ou não — a essa parte do livro. Veja-se, entretanto, o que dizemos nas nossas conclusões sobre isto: ainda quando não haja essa moralidade explicitada, o mundo que aparece nos livros é o mundo ideal para o autor: de maneira que, ainda não colocando conceitos morais explícitos, as histórias apresentam, por este seu caráter de *ideais*, a moralidade que se deseja transmitir;

b) *O quadro das virtudes que aparecem nas histórias*, podendo-se ver quais as que aparecem mais frequentemente: o que dá uma idéia da avaliação feita pelo autor, conscientemente ou não, é impossível saber;

c) *O quadro do que é condenado*;

d) *O quadro que se refere à forma pela qual os conceitos morais são apresentados*: isto é, se o autor expõe abertamente os conceitos ou se estes podem ser deduzidos das histórias;

e) *Um confronto dos conceitos*, para se verificar se não há contradição entre eles.

II) — *Comparação dos vários autores examinados*.

Pensamos agora, depois de realizado nosso estudo, que devíamos ter incluído outros itens em nossa análise, o que permitiria uma aproximação maior do objeto que estávamos pesquisando.

Deveríamos ter buscado, preliminarmente, as possíveis definições que o autor dá de cada virtude (o que é bondade, o que é justiça, o que é trabalho), seja a definição por palavras, seja a definição por atos louvados ou condenados. Isto feito em cada história, mostraria as verdadeiras diferenças entre os autores: isto é, o mesmo conceito, sendo empregado com significação diferente. Por outro lado, a própria existência ou não de definições já seria ponto importante a ser notado. Esta a primeira falha mais ou menos grave que conseguimos notar na pesquisa realizada.

Outra que nos apressamos a apontar é a que está implícita em nosso método, e é uma certa margem de subjetivismo

na avaliação feita, pois é fóra de dúvida que outro pesquisador usando o mesmo método por nós empregado, talvez encontrasse relações diferentes, numericamente, das nossas. Pois é um critério subjetivo o que estabelecemos como claro para um conceito moral: aquilo que para nós pode ser um índice de que a história tem uma intenção moralizadora, para outro pesquisador poderia parecer como não sendo indiscutível. Isto é, podia acontecer que um outro pesquisador encontrasse um número maior ou menor de lições com conceitos morais implícitos. Mas a nós pareceu que também não podíamos deixar de lado essas histórias, levando em conta apenas as de conceitos explicitados, porque então deixaríamos de interpretar uma parte importante dos nossos livros didáticos. Esta limitação talvez fosse eliminada por um trabalho de equipe que se fizesse sobre o mesmo assunto.

Ao lado dessa pesquisa tanto quanto possível quantitativa (sem que isto envolva, de nossa parte a afirmação, perfeitamente discutível, da validade de método quantitativo para um estudo de valores, isto é, um aspecto qualitativo), por razões que se explicará no capítulo seguinte, se encontrará uma tentativa de caracterizar o *mundo de realidade* em que se instalam os valores morais ensinados pelos livros didáticos.

Quanto à localização da pesquisa, não temos as datas exatas da publicação dos livros (aliás, a verdadeira localização seria a das datas em que os livros foram escritos): estão entretanto compreendidos dentro de um período de aproximadamente 50 anos, dos fins do século passado a 1940. São livros escritos por brasileiros para escolas brasileiras.

#### OS LIVROS EXAMINADOS:

1) — *Segundo Livro de Lições Morais e Instrutivas*, 69.a edição, revista pelo autor e adaptada ao Curso Sistemático da Língua Materna; Coleção JOÃO KOPKE, Livraria Francisco Alves, 1935.

2) — *Terceiro Livro de Lições Morais e Instrutivas*, 18.a edição revista pelo autor e adaptada ao Curso Sistemático da Língua Materna; Coleção JOÃO KOPKE, Livraria Francisco Alves, 1910.

Nota: Pelas datas em que sabemos que este livro e o anterior foram adotados, concluímos que devem ter sido escritos nos fins do século passado ou principios deste.

3) — *Terceiro Livro de Leitura* — pelos professores ARNALDO DE OLIVEIRA BARRETO e ROMÃO PUIGGARI, 7.a edição, modificada e ampliada por Arnaldo de Oliveira Barreto, Livraria Francisco Alves, 1911.

*Nota:* O prefácio traz a data: 1904.

4) — *Meninice* (3.o grau) por LUIZ GONZAGA FLEURY, 16.a edição, C. E. N., 1939.

5) — *Alma do Meu Paiz*, IZABEL SERPA E PAIVA, Salles Oliveira e Cia Ltda., s/d.

*Nota:* O livro foi aprovado pela Diretoria Geral do Ensino em 1932, e há uma carta de felicitações à autora, de 1930.

6) — *Nosso Brasil*, LUIZ AMARAL WAGNER, (para o 4.o grau primário), 19.a edição, C. E. N., s/d.

Além desses livros cuja análise quantitativa foi por nós realizada de forma completa, lemos e analisámos ainda outros livros didáticos, que às vezes citamos no estudo, como se verá. Assim, por exemplo, “O Pequeno Escolar”, da série Moura Santos e “Uma história e depois... Outras”, de Rafael Grisi.

## II — REALIDADE E VALORAÇÃO

A realidade e o valor parecem, se examinados abstratamente, duas categorias perfeitamente distintas: a realidade o que *é*, o valor o que *deve ser*, o *ideal*.

Examinados concretamente, perdem essa fixidez lógica: a realidade e o valor se confundem nos varios planos em que os encontramos. Seja no plano filosófico, no científico ou no psíquico, se verá quase sempre uma realidade valorada.

Talvez se devesse partir do psíquico para se fazer um estudo do problema: pois é possível que, do ponto de vista do sujeito, a realidade e o valor estejam de tal forma confundidos, que a esta interpenetração não conseguiram — ou só excepcionalmente o fizeram — escapar filósofos e cientistas (note-se que não apenas nas ciências humanas, mas também nas ciências naturais).

Se poderia dizer que a Filosofia e as ciências têm como postulado que a realidade é uma coisa que nos é dada, e o ideal seria o modelo a que deve tender a realidade para se aperfeiçoar.

Principalmente nos planos moral e político é que se tem desenrolado a historia do homem que conhece — ou supõe conhecer — e procura melhorar o homem e a sociedade em que vive.

Mas nem se imagine que essas atitudes — a da ciencia e a da filosofia — sejam formas completamente inéditas (deste ponto de vista) do psiquismo humano: preferimos encarar a ciencia e a filosofia como duas formas mais lógicas e mais completas — por isso mesmo mais capazes de responder aos desejos humanos — de duas atitudes universais dos homens: conhecer e valorizar. Pois embora ainda hoje se discuta a tese de Lévy-Bruhl da mentalidade pré-lógica do primitivo, não se discute que também o primitivo *procura* conhecer ou julga conhecer, e que também ele valoriza: o que se discute é a forma atravez da qual se processa esse conhecimento, num e noutro caso (1).

Por outro lado, é de nossa experiencia diaria que não é preciso ser cientista ou filósofo para julgar que se conhece, nem tão pouco para atribuir valor a atos, a instituições, a pessoas, a formas de arte. O que se poderá dizer é que essa forma de conhecimento — o acientífico ou afilosófico, do primitivo como do civilizado — é uma forma preferentemente (embora nem sempre) mítica, isto é, em que a crença a *priori*, ou insuficientemente fundada, ou fundada em razões extra-fenomenais é que justifica uma noção de realidade ou de valor.

Em qualquer dessas formas — seja na mítica, seja na científica ou filosófica — tem havido uma interpenetração de realidade e valor, às vezes percebida claramente, em outras obscuramente, mas que nem a ciencia nem a filosofia conseguiram ultrapassar completamente (2).

Aqui nos deteremos apenas no exame de dois dos planos em que podemos notar tal interpenetração: o psíquico e o moral.

---

(1) — Para uma discussão da teoria de Lévy Bruhl, v. Cassirer, *El Mito del Estado*, trad. espanhola, F. C. E., 1947, pp. 11-22.

(2) — Na Sociologia se tem indicado tal interpretação: v. Simon Deploige, *Le Conflit de la Morale et la Sociologie*, 4ème éd.; Georges Gurvitch, *Las formas de la Sociabilidad*, trad. espanhola Losada, s/d, pp. 333 e segts. Note-se como os dois autores citados se referem à Sociologia de Durkheim, que tentava exatamente separar os dois campos. Nem nas ciencias naturais se notou sempre essa "neutralidade" que hoje as caracteriza: basta ver os profundos conflitos que provocaram no Renascimento.

Do ponto de vista do sujeito, não é real a realidade ontológica, mas aquilo que o sujeito pensa e sente como real. Donde não podemos falar em coisas “falsas” psicologicamente (falar em “dor falsa”, ou dor imaginada), mas apenas em coisas falsas ontologicamente, isto é, não existentes objetivamente.

Ainda assim, poderia parecer que somos capazes, psicologicamente, de isolar a realidade e o valor que a ela atribuímos. Mas tal não acontece: não apenas o valor influe na realidade (por exemplo, no preconceito, em que julgamos fazer um juízo de realidade e fazemos um de valor), como também o que é real influe no valor que atribuímos (um caso típico é o das relações afetivas em que valorizamos a partir de uma *verdade pessoal* que pode ser falsa).

O que significa, em última análise, que a realidade vista pelo sujeito não é uma realidade neutra, mas uma realidade penetrada de valores, para os quais e através dos quais vivemos.

E, provavelmente, não se conseguirá compreender uma personalidade ou um grupo social se não levarmos em conta os valores que os conduzem. O que dizemos sem a menor pretensão de estar a demonstrar uma nova verdade para psicólogos ou sociólogos. O que nos parece é que o estudo de valores na Sociologia e na Psicologia tem sido muitas vezes mal compreendido. Ao postular o seu estudo como *positivo*, isto é, de *realidade*, entenderam-no como estudo que não devia levar os valores em conta.

Tamanha tem sido a confusão neste ponto que se chegou, como, por exemplo, Gilberto Freyre, a falar em “personalidade” do sociólogo, de que este não se poderia despir ao fazer ciência, como também na impossibilidade de neutralidade do sociólogo ou de estudioso das ciências humanas, quando o problema evidentemente não está aí (3).

---

(3) — “Parte dessa projeção da personalidade do aspirante a sociólogo científico sobre a ciência em formação é, por certo, inevitável. Inevitável em Sociologia como noutras ciências que tratem do homem: a neutralidade ou a impassibilidade absoluta é impossível nessas ciências”. *Sociologia*, I, p. 28. É bem verdade que o autor, mais adiante, condenará interferências estranhas à impassibilidade do sociólogo (o. c., pp. 244-249): contradição muito ao gosto de Gilberto Freyre, mas que nos leva, simplesmente, a não saber o que quer dizer o autor. O exemplo nos parece frisante dessa confusão que apontamos.

Porque uma coisa é o valor como ele aparece na realidade ou psíquica ou social que se estuda e outra o valor do cientista que estuda esses valores encontrados.

Apesar da simplicidade aparente destas proposições, a verdade é que não se tem visto, com a frequência e a ênfase que seria de se desejar, estudos *positivos* de valores.

Um dos obstáculos tem sido, parece, a falta de um método adequado para tal estudo, desde que o processo puramente quantitativo parece não conseguir traduzir perfeitamente o domínio do qualitativo.

Outro motivo terá sido talvez a aceitação do principio cartesiano de que o mais simples explica o mais complexo, e que, portanto, se deve começar pelo estudo daquele, e que era principio que tinha permanecido até bem pouco dentro da Psicologia, implicitamente que fosse, ou ainda por uma falsa imitação das ciencias da natureza.

Mas além desses, outro motivo terá certamente influido para a atitude de cientistas que se ocuparam das ciencias humanas: a posição preferentemente positivista tomada por esses cientistas: pretender apenas um conhecimento da realidade para depois se agir valorizadamente sobre ela.

Claro está que esta posição positivista, que encontra sua expressão mais clara nas filosofias de Augusto Comte e de J. Stuart Mill, não era completamente nova no pensamento filosófico. De certo modo, está suposta na filosofia de Sócrates (o que não significa, por outro lado, que Sócrates fosse um como que precursor do positivismo). Se pensarmos na dupla função que tem a máxima socrática do “conhece-te a ti mesmo”, de conteúdo psicológico ao mesmo tempo que moral, se verá que já então se podem assinalar alguns motivos dominantes das relações entre realidade e valor.

A análise da máxima socrática nos mostra que traz no seu bojo a suposição de que o homem é naturalmente bom, e só é capaz de praticar o mal involuntariamente e se baseia na experiencia de que sofrer o mal é melhor que fazê-lo a outrem.

Mas a história de Sócrates, como a história do pensamento legado aos discípulos nos mostra que se isso era verdade para um homem da altura moral de Sócrates, não o era para todos os homens. O que permaneceu como herança ao pensamento ocidental, foi essa identificação de Bem e Ver-

dade, e a colocação do mais alto grau de moralidade no mais elevado grau do conhecimento do homem — ou, no pensamento socrático — na autognosis (4).

Houve, é certo, desvios desse pensamento fundamental: enquanto que para Sócrates o homem é fundamentalmente bom, para outros o homem é considerado como mau: todos eles partem no entanto, uns de que o conhecimento é capaz de revelar o homem a si mesmo, outros de que se conhecendo, será capaz de se superar, atingir um outro mundo de valores.

E mesmo a chamada “Moral Sociológica” não escapou a essa idéa básica, postulando Durkheim que à Sociologia caberia apenas realizar os valores que a sociedade cria sem que os possa desenvolver plenamente (5) e Lévy-Bruhl pretendendo realizar uma “arte moral racional” que, em última análise, seria a aceitação da moral social (6).

Ainda aqui, note-se, a mesma interpenetração, o mesmo juízo de valor estabelecido a priori, *contra* ou *a favor* da realidade.

Não vamos discutir as varias teorias possiveis diante dessas posições. Apontamos, esquematicamente, o problema, para distinguir nosso estudo dessas varias teorias, e para indicar o mesmo problema nos livros didáticos por nós estudados.

Com efeito, para nós, os valores concretos encontrados nos livros didáticos, são apenas valores capazes de nos possibilitar maior compreensão dos fenômenos humanos: não são, como tais, nem certos nem errados, nem piores ou melhores que quaisquer outros. Mas isto não quer dizer, note-se também, que estejamos admitindo que os valores morais são

---

(4) — Por diferente motivo e com diversa intenção escrevia Léon Brunschvicq: “La science morale a été fondée par Socrate du jour où il nous a invités à rentrer dans notre condition. La réflexion méthodique sur les affaires proprement humaines suffit à produire, par un développement naturel, la norme de l'action droite”. Prefacio de Mamelet, *L'idée positive de la moralité devant la critique philosophique*.

(5) — Veja-se, entre muitos trechos de Durkheim, bastante conhecidos, de resto, a sua introdução à *Divisão do Trabalho Social*.

(6) — “L'art moral rationnel, même si nous le supposons déjà suffisamment avancé, ne pourra modifier la réalité morale que dans certaines limites; il s'agirait surtout d'élaguer les devoirs archaïques relevant des institutions surannées, hors d'usage et devenues des impedimenta pour la vie sociale”. Citado por Gurvitch, *Morale Théorique et Science des Moeurs*, Alcan, 1937, p. 16.

esses e só podem ser esses: a possibilidade ou não de outros valores é outro problema.

Por outro lado, a mesma interpenetração de realidade e valor vamos encontrar em autores de livros didáticos. Procuraremos indicar como existe uma deformação da realidade para que o quadro de valores se adapte a ela.

### III — A INFANCIA NOS LIVROS DIDATICOS

Já procurámos indicar, sumariamente, a interpenetração de realidade e valor, não apenas no plano psíquico, mas ainda no plano teórico da moral.

Notaremos agora que não apenas nesse plano teórico existe tal interpenetração, mas também onde não existe uma posição teórica definida se verificará o mesmo fenômeno. Também aqui, encontraremos um contexto do real que se adapta ao mundo de valores que o autor expõe <sup>(1)</sup>.

Veremos que não só os adultos — os que representam os pais, os professores, nas histórias — são apresentados de maneira peculiar, mas também as crianças o são.

Aquí caberia naturalmente pensar que não existe a transformação intencional ou não, feita pelo autor em consequência de suas idéias morais, mas que essa transformação se processa sempre que passamos dos atos e pessoas concretamente examinados, para uma apresentação estética dos mesmos atos e mesmas pessoas. Certamente, o mundo concreto não é apresentado na obra de arte, ou, pelo menos, não é apresentado inteiramente nela: há uma evidente seleção de aspectos esteticamente válidos — variando a seleção de acordo com as concepções estéticas, implícitas ou explícitas, conscientes ou inconscientes do autor — e esses aspectos é que aparecem como o real.

De forma que seríamos levados a pensar que a infância que encontramos nos livros didáticos seja a infância vista

---

(1) — Evidentemente, deixamos de lado o problema de se saber se é a realidade que conforma um mundo de valores ou se, pelo contrario, é este que provoca uma modificação naquela. Como se verá mais adiante, pensamos que existe uma passagem constante de um campo a outro, embora nos pareça que os valores fazem com que o autor modifique o real que ele conhece. Mas seja ou não verdadeira esta hipótese nossa, isto não modifica o fato de tal confusão, como buscaremos mostrar através deste capítulo e nas nossas conclusões.

esteticamente pelos autores, sem que essa maneira de ver envolva intenção moral ou moralizadora.

Exemplificando: é possível que o fato de o professor ser apresentado sempre como bom, que os pais sejam apresentados como bons, que as crianças sejam apresentadas como assexuadas, seja apenas uma *seleção estética* (o que é belo nos pais, nos professores, nas crianças), sem relação com qualquer critério moral.

Vejamos porque tal hipótese nos parece insustentável, pelo menos da maneira total como a apresentamos.

Primeiramente, notemos que, num plano estético elementar <sup>(2)</sup> o belo se confunde com o bom, e o mau com o feio. O que não sabemos, e nem importa considerar aqui, é se esta é uma confusão natural ou se ensinada pelas histórias e formas de dizer dos adultos. Não será demais notar que, na linguagem, a confusão persiste frequentemente (mulher *boa*, juízo estético; ato *feio*, juízo moral; a própria caracterização teatral e cinematográfica de homens bons e maus, nos mostra tal interpenetração).

Quer dizer: ainda que não tivéssemos outros elementos para julgar, bastaria esta confusão para nos mostrar que a seleção estética envolve frequentemente um critério moral.

Apezar disso, procuramos um outro ponto de referencia. Evidentemente, não teria sentido compararmos a apresentação da infancia pelos livros didáticos com a idéia ou as idéias pretensamente científicas que se têm da infancia: pois é evidente que os autores não teriam, ou poderiam não ter tal visão dos fenômenos e não dariam a mesma interpretação dos cientistas. O que não quer dizer que afastemos a hipótese de se poder fazer um estudo comparando o que o mesmo autor pensa e diz numa obra sobre a infancia e o que diz sobre a infancia ou o que admite em seus livros didáticos. Mas esse é outro estudo a ser feito em campo próximo e que naturalmente teria importancia para a interpretação que estamos tentando dar. O que pretendemos, agora, é encontrar um ponto de referencia para verificar se se confirma ou não a nossa impressão de que pelo fato de ser um livro para a infancia, com intenção — consciente ou inconsciente —

---

(2) — Elementar se levarmos em conta as nossas atuais concepções de estética. Mas todos sabemos que essa separação só começa a ser feita sistematicamente a partir da *Crítica do Juízo* de Kant.

moralizadora, o autor deforma, consciente ou inconscientemente também, a realidade que ele conhece. O que desejamos é, portanto, verificar se existe uma *deformação* comum aos livros escritos para a infância, em que o autor se esquece de suas próprias experiências.

Porisso, comparamos tal apresentação com a que nos dão dois autores brasileiros em suas memórias: Humberto de Campos e Graciliano Ramos (3).

Não que as memórias sejam verdadeiras, de um ponto de vista objetivo: não pensamos que seja possível re-sentir ou repensar a vida passada, tal como a vivemos outrora. Nas memórias, estamos não sentindo descrevendo (caso em que ainda haveria uma certa margem de *falsificação* — mas isto é história velha dentro da Psicologia), mas é o *eu* atual que re-sente a vida passada e as memórias são frequentemente a reação desse eu atual ao que se passou. Afirmação que fazemos tendo diante de nós as várias imagens que, em diferentes épocas, demos de nossa própria infância; pensando também nas memórias de Sto. Agostinho em que, além dos julgamentos explicitados sobre o que se passou, talvez ainda pudessemos encontrar julgamentos implícitos que passam diante do autor. Mesmo porque a atitude de recordar traz em si uma intenção que nem sempre é a de conhecer o passado simplesmente por conhecê-lo (4).

O que nos parece é, que ainda que as duas interpretações da infância sejam *falsas, deformadas* — a dos livros didáticos e as das memórias — podemos procurar, através da comparação, o sentido em que se deforma uma ou outra apresentação. Se encontrarmos traços comuns aos livros didáticos e não às memórias — desde que os seus autores estão, segundo pensamos, mais ou menos no mesmo nível de conhecimento *positivo* de Psicologia — pensamos poder atribuir tais traços ao fato de serem livros escritos para a infância, livros com intenção moralizadora.

Escolhemos alguns aspectos para comparar diretamente.

Em primeiro lugar, a maneira de a infância ver a escola. Nos livros didáticos, a escola é apresentada como desejada

---

(3) — Humberto de Campos, *Memórias*, 1.ª parte, 9.ª edição, José Olímpio Editora, 1935; Graciliano Ramos, *Infância*, José Olímpio Editora, 1945.

(4) — Análise do fenômeno em Max Scheller, *Le sens de la souffrance*, trad. francesa, Editions Montaigne, s/d. pp. 75-135.

(note-se que não é apenas desejável) pelas crianças. É traço que não encontramos apenas no *Pequeno Escolar* em que a escola é apresentada como desejável.

Nos dois livros de memórias, a escola aparece como detestada e temida pelas crianças, antes de a conhecerem <sup>(5)</sup>. Por outro lado, haverá aspectos da escola recordados como agradáveis, não como nos livros didáticos em que a escola é apresentada como desejada pelos ensinamentos que proporciona, mas pelo ambiente social que a forma e cerca <sup>(6)</sup>.

Veremos mais adiante a significação dessa diferença sensível.

Outro aspecto: a sexualidade das crianças. Não existe uma só referência a sexo, como tal, em todos os livros didáticos que examinámos. Nem em adultos, nem em crianças se mostra qualquer aspecto sexual (afora, é obvio, a designação homem, mulher, menino e menina). Inclusive em certa lição de *Meninice*, o autor, fazendo uma descrição das funções do organismo, omite a função sexual. O depoimento dos livros de memórias é sugestivo, pela dificuldade que tem o autor em recordar esse aspecto da vida infantil. Humberto, por exemplo, deixou depositados na Academia Brasileira de Letras, dois capítulos de suas memórias (que pitorescamente denominou “capítulos para Freud”) que traziam referências mais cruas a sexualidade infantil. Parece ser tão grande a repressão a não sómente o ato sexual como a referência a isso, que até recordar aspectos sexuais é quase impossível.

Notamos entretanto que a infancia é claramente sexuada, que existe pelo menos interesse por sexo na infancia que os autores de memórias nos oferecem <sup>(7)</sup>.

---

(5) — Em Humberto, o. c., pp. 148 e 149: “Não obstante o desejo de aprender, manifestado em casa, fui para a escola com tristeza, e mesmo, com terror... A escola era uma obrigação; da obrigação nascia o constrangimento”. Em Graciliano, o. c.: “A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes”. E mais adiante: “Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços”, p. 121. Nos dispensamos de citar os trechos dos livros didáticos, pois em todos eles a escola aparece como a ambição das crianças.

(6) — Em Humberto: “O livro não tinha importância; o que o aluno procurava era gritar mais alto, de modo que a “mestra”, no interior da casa, lhe distinguisse a voz e o considerasse menino estudioso”. Vejansi, no seu livro, os capítulos XXIX e XX; em Graciliano, p. 124 e segts.

(7) — Graciliano, o. c., pp. 270 e segts.; Humberto, caps. XIII, XXXIV e XXVII.

Os professores são apresentados nos livros didáticos como bons: não há um só caso de professor mau: o depoimento de Humberto e Graciliano coincide com os livros didáticos neste ponto.

Por outro lado, os adultos são apresentados como bons, numa maioria quase absoluta. O adulto tem sempre, razão no que faz, no que corrige a infancia, principalmente. Enfim, o adulto é bom e justo. Poderíamos apresentar trechos dos livros de memórias em que isto aparece como falso: mas será necessário algum testemunho?

Mas a infancia mesma é deformada de maneira específica. Já apontámos a sua assexualidade. Não só isto nos chama a atenção, no entanto.

A infancia é vista poeticamente pelos autores de livros didáticos. Aquí precisamos fazer uma distinção entre poesia da infancia e poesia para a infancia. *Poesia para a infancia* é esse mundo do maravilhoso que os grandes autores de literatura infantil souberam criar — mundo do maravilhoso que nem sempre coincide com o maravilhoso para o adulto. Para dar um exemplo: o encanto que as crianças sentem pelos animais (não importando considerar aquí o *porque* desse encantamento): reproduzir, continuar, num certo sentido talvez apenas *facilitar* o encantamento das crianças pelos bichos, é traço comum aos desenhos de Walt Disney, aos livros de Grimm e Monteiro Lobato. Coisa muito diversa é a poesia que o adulto encontra na infancia, isto é, a *poesia da infancia*. Um bom exemplo será talvez a poesia “Cunhantã” de Manuel Bandeira (8).

E’ esta segunda poesia que exprimem os autores de nossos livros didáticos (o que não quer dizer que seja boa poesia, nem muito menos). O autor se encanta com as crianças, com os meninos uniformizados, com o que se fantasiou de pirata, a criancinha que diz adeus (9).

O depoimento de Graciliano aponta, quanto a suas leituras didáticas, nessa mesma direção: os livros não lhe forneciam o mundo do maravilhoso a que estava habituado nas suas divagações infantis (10).

---

(8) — Manuel Bandeira, *Poesias Completas*, C. E. B., 1948, p. 195.

(9) — Isabel Serpa e Paiva, o. c., histórias n. XXIII, XXVIII, XLV; Puig-gari-Barreto, o. c., p. 27; Rafael Grisi, *Uma História e Depois... Outras*, 2.º livro, p. 166-167.

(10) — Graciliano, o. c., pp. 134 e segts.

Porisso, porque a infancia é vista poeticamente, é que se poderia pensar em uma deformação apenas estética, sem intervenção de intenção moral, e que procuramos mostrar que apenas em parte se justifica.

Alem disso, os autores nos fornecem quadros da infancia, mas quase sempre rígidos, que trazem no seu bojo a clara intenção de moralizar: apenas em dois autores não encontramos esses quadros moralizadores: em Luiz Gonzaga Fleury e Rafael Grisi.

Mas mais importante que isso, é que não se trata de apontar um ideal para a criança: você deve fazer isto, você não deve fazer aquilo. Absolutamente. O mundo ideal moral aparece como se realizando, como tendo existencia nas relações, principalmente nas entre adultos e adultos.

Os livros didáticos apresentam o mundo ideal como se tendo realizado, repetimos, e é porisso, pensamos, que diferem daquela infancia que os autores de memórias nos apresentam.

Porisso também, o que é mais chocante para os olhos moralizadores de nossa sociedade não aparece para ser condenado: simplesmente não aparece. Donde não encontramos uma só referencia a sexo em livros didáticos (notemos desde já: em nossa sociedade, pelo menos em determinados grupos sociais, imoral equivale a sexual). Donde não encontrarmos também aquelas faltas consideradas mais graves: o assassinio, o roubo.

Nesse mundo ideal apresentado como real, a criança aparece como um ser racional, que sabe perfeitamente o que está fazendo. Daí a nota chocante que nos oferecem alguns desses livros: a criança aparecendo como o ser *danado*, o que tem a compreensão e a intenção do mal, ao passo que o adulto é sempre bom, pelo menos tem a intenção do bem.

Foi por estas razões que nos apressamos em apontar tal interpenetração de realidade e valor nos livros didáticos: a realidade é deformada tendo em vista o ideal que se deseja apresentar.

Os erros que aparecem para ser condenados não são os maiores erros que a infancia comete, mas apenas os mais tenues: o autor não vê a infancia como ele a viveu e percebe que outros a vivem, mas *deforma* (consciente ou inconscien-

temente) para que tenha cabimento o mundo ideal que de-seja apresentar.

Em resumo, são estes os característicos da infancia nos livros didáticos que examinámos (deixamos de lado as diferenças entre os autores, para dar apenas o que é comum a todos eles):

1) Uma *infancia vista poeticamente*: poesia da infancia e não poesia para a infancia;

2) Uma *infancia ideal*, isto é, cometendo apenas aqueles erros e aquelas faltas que socialmente são consideradas como menos graves;

3) Uma *infancia racional*, isto é, que tem sempre consciencia do bem ou do mal que está fazendo.

#### IV — OS CONCEITOS MORAIS

Entre as virtudes por nós catalogadas nos livros didáticos se encontram algumas que, dificilmente, se colocariam como valores morais: por exemplo, amor aos pássaros, modestia, etc..

Entretanto, não queremos ter uma interferencia de pesquisador, pois então estaríamos outra vez diante do erro que apontamos: o autor colocando os seus proprios valores na pesquisa que está realizando. Daí termos catalogado toda norma que se refere à conduta humana. Cremos assim ter retirado dos livros o que eles nos fornecem de juizos sobre a ação. Se tais normas não têm relação com a ética, é outro problema, que deixamos de lado na presente pesquisa, embora nos pareça de muita importancia o fato de apresentarem essas normas e não outras.

Já deixámos apontado — quando nos referimos ao problema de método — que tivemos um erro inicial de pesquisa e esse erro foi não procurarmos em cada livro a possivel definição que o autor dá de cada virtude.

Entretanto, dificilmente se prestarão à critica de que impõem apenas palavras aos seus leitores, quando se referem aos valores morais: o que não deixa de ser fato importante a ser notado, desde que há uma constante intenção de ensinar palavras dificeis aos leitores. Mas quando se trata dos valores morais, estes aparecem quase sempre é na ação, e é

mais facil encontrar-se a ação moral sem que o autor coloque a palavra que lhe corresponde, que vice-versa, isto é, encontrar a palavra, sem seu emprego na ação das personagens. Os valores aparecem, portanto, na ação, e isto não acontece apenas quando o autor dá preceitos gerais: um bom exemplo será talvez a apresentação dos mandamentos cívicos, de Coelho Neto, feita por Luiz Amaral Wagner.

Por outro lado, parece não haver uniformidade nos conceitos ensinados pelos vários livros, como também não haver uniformidade em dois livros do mesmo autor que examinámos (João Köpke). Como se póde verificar pela TABELA I, o número de vezes em que aparece uma virtude, como também as virtudes que aparecem, variam de autor para autor.

O que talvez nos levasse a desmentir a teoria sociológica de padrões estabelecidos pelos grupos e que se impõem a todos os seus membros: uma das funções da educação seria exatamente inculcar na criança tais padrões. Seríamos levados a pensar, antes, que existe uma certa margem de variação individual, decorrente de cada personalidade, e de sua posição dentro do grupo.

Embora pensando que pesquisas mais minuciosas, e abrangendo um número maior de livros, possam esclarecer este aspecto, acreditamos que não se deve tomar tais conceitos em seu sentido absoluto.

Em primeiro lugar, como já deixamos dito (e voltaremos a este ponto no último capítulo) os maiores erros não aparecem para ser condenados. E o não aparecimento aí não significa que o autor não os condene, mas exatamente o contrário: são esses os erros mais condenados.

Em segundo lugar, pelo plano intelectual em que estão colocados os autores dos livros didáticos. Como teremos oportunidade de mostrar em apêndice sobre o preconceito racial e o patriotismo nos livros didáticos, as noções encontradas no mundo social não bastam para dar conta das noções que encontramos nos livros. Isto é, o autor tem uma formação intelectual, artística ou científica, que o *liberta* dessas noções populares (1).

---

(1) — Não levamos em conta, aqui, uma possível Sociologia do Conhecimento: entretanto, aceitando ou não, os postulados de uma Sociologia do Conhecimento, não deixa de ser verdade que há planos diferentes: o do folclore, o da arte, o das ciencias. E' a esta diferença de planos que fazemos referência, sem pesquisarmos, agora, se apresentam ou não, fundamentalmente, a mesma idéia sobre o real.

TABELA I

Frequencia do aparecimento de virtudes como tema de lições.

VIRTUDES:	LIVROS DE TEXTOS:						TOTAL
	Köpke	Köpke	Puiguari- Barretó	Fleury	Serpa	Wagner	
	(2.º grau)	(3.º grau)	(3.º grau)	(3.º grau)	(4.º grau)	(4.º grau)	
Patriotismo			5	1	10	10	26
Trabalho	6	5	7	2		4	24
Caridade	4	5			6		15
Estudo	5		2	1	1	4	13
Altruísmo			7				7
Veracidade	6				1		7
Dever	2	1	3		1		7
Honestidade	1	2	1	1		2	7
Heroísmo			2		3	1	6
Amor filial			3				6
Obediência	5				1		6
Tenacidade		2	3				5
Paciência	5						5
Coragem		1		3		1	5
Justiça	1	1	2				4
Desprendimento	1	2					3
Bondade		1		1	1		3
Piedade			2				2
Amor ao próximo		1				2	2
Fidelidade					1	1	2
Humildade		1					2
Gratidão			1				2
Resignação			2				2
Economia	1		1				2
Esforço				1	1		2
Atenção ao adulto	2						2
Aceitação do estabelecido	1	1					2
Paz		1	1				2
Liberdade					1	1	2
Pensar		2					2
Orgulho	2						2
Orgulho da pobreza	1						1
Alegrear o pobre	1						1
Mansidão	1						1
Cordialidade	1						1
Amizade	1						1
Saber fazer o bem	1						1
Obedecer à consciência	1						1
Esperteza	1						1
Inteligência		1					1
Aventura		1					1
Respeito à velhice		1					1
Coragem de reconhecer o próprio erro			1				1
Modestia			1				1
Proteção ao pobre			1				1
Mens sana in corpore sano				1			1
Amor aos animais				1			1
Amor ao belo				1			1
Civismo				1			1
Lel					1		1
Amor e pobreza					1		1
Amor aos pássaros					1		1
Fé					1		1
Caráter e sãos princípios					1		1
Honra						1	1
Bravura						1	1
Disciplina						1	1
Energia						1	1
Sacrifício				1		1	1
<b>TOTAL DA COLUNA:</b>	<b>50</b>	<b>29</b>	<b>45</b>	<b>15</b>	<b>36</b>	<b>33</b>	
N.º de lições com conceitos morais	37	32	46	15	39	25	
N.º de lições com exposição direta de conceitos morais	33	28	34	10	32	17	
N.º de lições com exposição indireta de conceitos mo- rais.	4	4	12	5	7	8	
N.º de lições do livro	81	71	74	38	51	72	

## C O N C L U S Õ E S

A nossa primeira afirmação mais ou menos conclusiva é a que viemos apontando desde as primeiras páginas de nosso estudo: a interpenetração de realidade e valor que observamos nos livros didáticos examinados.

Que todos os sistemas éticos se baseiam em determinada concepção da natureza humana, parece ser coisa que, ao menos implicitamente, se vem admitindo.

O que tem variado, e tem variado às vezes em oposições violentas, é o conceito de natureza humana (1).

Natureza humana que tem sido a preocupação implícita ou explícita de psicólogos e sociólogos. Infelizmente, essas idéias de natureza humana têm sido, ao menos em parte, apenas a generalização de determinado aspecto que se encontra realmente no homem: como exemplo, se poderiam citar as várias teorias sobre a personalidade.

A Psicologia Social tem também admitido a possibilidade de se encontrar uma natureza humana fundamental, que pudéssemos encontrar em todas as sociedades humanas: não teria sentido, de outra forma, a tentativa de estudar o instinto, procurando separar o adquirido do inato (2). Por outro lado, também os sociólogos não têm deixado de lado tal problema (3).

Não é nossa intenção criticar ou comentar aqui essas várias teorias, o que nos levaria muito longe de nossas preocupações atuais.

Apontamos o problema, para indicar a forma que assume o mesmo problema (claro que sem o contexto teórico que vamos encontrar nas aproximações científicas) nos livros que examinamos. Porque não nos parece possível separar as concepções éticas que encontramos e aquilo que supõem como sendo a natureza humana.

---

(1) — Max Scheller tentou uma sistematização das idéias "atuais" de natureza humana: "La idea del hombre y la historia", em *El Porvenir del Hombre*, trad. esp., 1942, pp. 53-98.

(2) — Como exemplo desse tipo de pesquisa, os estudos de Psicologia Social de Otó Klineberg, *Introdução à Psicologia Social*, Boletim LXXV, Psicologia n. 1, Fac. Filosofia, Ciências e Letras, 1946.

(3) — V. Donald Pierson, *Teoria e Pesquisa em Sociologia*, Melhoramentos, s/d, pp. 136-146.

E não se trata aqui de nossa posição teórica diante dos livros didáticos: isto é, não é uma idéia lógica tal fenômeno, mas sim um fenômeno que os livros nos oferecem. Distingamos esses dois fenômenos, que nos parecem perfeitamente distintos. Se estivermos diante de uma norma como esta: “ama a teu proximo como a ti mesmo”, podemos dizer que essa norma supõe que o homem seja capaz de amar, e que, portanto, encontramos aí uma determinada concepção de natureza humana. Neste caso, é uma idéia de pesquisador que analisa as normas morais, e não está explicitada pelo prègador moral essa idéia de natureza humana. Não é isso que encontramos nos livros didáticos. Porque os autores fazem descrições de personagens, e dão tal descrição como sendo o real.

Entretanto, ainda não temos elementos suficientes para dizer se é determinado sistema ético que leva a uma idéia da natureza humana ou se, pelo contrário, é uma idéia dessa natureza que conduz a um sistema ético. Como já deixámos dito, pensamos que há uma constante passagem de um plano a outro — do de realidade para o de valor e deste para aquele — que caberá aos pesquisadores separar claramente.

Em nossa análise tivemos a oportunidade de anotar que essa interpenetração se faz de diversas maneiras.

A primeira delas é a que deixámos indicada como sendo a apresentação de ideal como sendo o real. Buscamos indicar como tal transferencia aparece na infancia que os livros apresentam.

Se percorrermos agora o quadro do que os livros condenam, TAELA II, veremos que se condenam aqueles defeitos que socialmente são considerados os menos graves. O roubo, o assassinio, não aparecem uma vez sequer entre os erros que esses livros condenam. Como também já indicámos que não aparece uma só referencia a sexo.

Tal aspecto da apresentação da moralidade não é de maneira alguma uma peculiaridade dos livros didáticos, diga-se de passagem.

Temos, por exemplo, em livros religiosos, católicos, a condenação para a indiscreção de tirar a inocencia de outrem: isto é, ensinar a alguém a verdade sobre o instinto sexual (4).

(4) — Manual de Nossa Senhora Aparecida publicado pelos padres Redentoristas, Oficinas Gráficas de Aparecida, 13.ª edição, 1938, p. 137.

TABELA II  
Frequencia dos erros condenados

ERROS CONDENADOS:	LIVROS DE TEXTOS:						TOTAL
	Köpke	Köpke	Puiggarri- Barreto	Fleury	Serpa	Wagner	
	(2.0 grau)	(3.0 grau)	(3.0 grau)	(3.0 grau)	(4.0 grau)	(4.0 grau)	
Ambição			1		1		2
Cigarro			1		1		2
Vingança		1		1			2
Preconceito de raça					1	1	2
Escravidão						2	2
Força		1					1
Brincadeira		1					1
Aventura		1					1
Vadiagem			1				1
Maledicencia			1				1
Hipocrisia			1				1
Gozar o mal alheio			1				1
Vaidade			1				1
Arrogancia				1			1
Egoismo				1			1
Perversidade				1			1
Desobediencia aos + velhos				1			1
Imprudencia				1			1
Indiscreção				1			1
Orgulho							1
Preconceito contra pobreza					1		1
Inveja					1		1
Embriaguês					1		1
Bairrismo					1		1
TOTAL:	—	4	7	7	8	3	29

Por outro lado, a linguagem tambem nos oferece exemplos desse fato: a lingua encontra circunloquios para dizer certas coisas, enquanto que outras palavras são proibidas pelo *Bom tom* <sup>(5)</sup>. Donde as coisas proibidas terem um número muito grande de palavras que as signifiquem.

Ainda como exemplo dessa *falsificação*, teriamos as fitas de cinema, as peças de teatro, os romances em que o Bem vence o Mal, etc..

(5) — Exemplos desse fenômeno em João Ribeiro, *Curiosidades Verbais, Melhoramentos*, s/d, pp. 28 e segs.

São desta mesma categoria as histórias que oferecem os livros didáticos.

Paralelamente a esse ensino escolar, seria preciso estudar a educação familiar, que a nós nos parece marcada pelos mesmos caracteres: isto é, também os pais se apresentam às crianças como seres apolineamente perfeitos, incapazes de praticar aqueles atos que condenam nas crianças.

De modo geral, o que se poderia dizer dessas formas de educação, como da maneira *social* de se referir a questões morais, é que confundem real e ideal, apresentando aquele como realização deste.

Porisso, nos livros didáticos, encontramos afirmações contraditórias: por exemplo, no livro de Isabel Serpa e Paiva, a condenação do cigarro. A história é a de um menino que vai apanhar o maço de cigarros do pai. A condenação do vício, neste caso, é feita como se o pai estivesse excluído do número de viciados.

Vamos deixar de lado a tentativa de “explicar” esse fenômeno, mesmo porque, como deixam entrever os exemplos que demos, parece ser fenômeno sociológico essa forma de apresentar os valores morais.

Aquí nos limitamos a tentar a análise do que nos parece decorrer dessa maneira de apresentar os valores que desejamos impor. A primeira consequência nos parece ser aquilo que Charlotte Bühler denomina “fase negativa” da adolescência parece que sem tentar explicar o fenômeno (6).

A nós nos parece que, pelo menos um dos fatores dessa fase, é o descobrimento do real que se vinha escondendo da criança. A adolescência se caracterizaria assim pela derrubada dos ídolos infantis, e o conseqüente desprezo do adolescente pelos ideais que lhe foram incutidos (7).

Mas pensamos que apenas monografias mais minuciosas poderiam nos levar a desmentir ou a confirmar a hipótese que levantamos. Monografias que talvez até tenham sido feitas, mas que em todo o caso não foram feitas no Brasil: o que parece ser de não pequena importância, dadas as condições diferentes da educação nas diversas épocas e nas di-

---

(6) — Charlotte Bühler, *Infancia y Juventud*, trad. esp., Espasa-Calpe, s/d, pp. 370 e sgts.

(7) — Em nosso diário, escrito aos 16 anos, encontramos claras referências a isto. O tom geral é: “tempo em que acreditava”, “não conhecia a vida...”

versas regiões do Brasil; como também seria necessário estudarem-se as diferenças entre as diferentes classes sociais, pois nos parece que há diferenças sensíveis conforme estejamos nas classes mais ricas ou nas classes mais pobres de nossa sociedade (8).

Entretanto, na própria infância tal forma de educação tem reflexos importantes. Pois conhecemos crianças educadas nos princípios de inocência celebrados pela Igreja e que, como consequência da aceitação dessas normas, acabaram por ser vítimas de seus colegas de escola (9).

Donde concluímos que a aceitação dos padrões ensinados pelos livros é de consequências desastrosas para as crianças. De fato, na vida escolar que vivemos, parece que encontramos duas escalas de valores: a escala de valores ensinados pelos adultos e a das crianças. Na primeira escala, os colocados em nível alto eram os “bons” alunos; por outro lado, os colocados em nível superior pela escala das crianças, eram os mais capazes nas lutas entre elas, nas suas brincadeiras, às vezes os que conseguiam ludibriar os valores dos adultos.

A primeira “explicação” que poderíamos tentar, e com todas as aparencias de verdadeira, seria considerar a situação de oposição entre o grupo de adultos e o grupo dos alunos que, conscientemente ou não, se consideram adversários. O que — de certa forma — se confirmaria pelo desprezo ou ódio que os alunos experimentam por aqueles que *passam* para o lado dos adultos.

Mas tal explicação não dá conta dessa mesma distinção de valores que se poderá verificar na família onde, por outro lado, não parece haver a separação de pais e filhos em dois campos opostos.

O antagonismo talvez seja mais profundo, e derive daquela separação, já por nós apontada, entre valor aceito abstratamente e o valor que empregamos na ação. Donde as crianças aceitem verbalmente aqueles conceitos, serem capazes de *julgar* corretamente segundo eles, mas incapazes de *agir* de acordo com esses mesmos valores que empregam ao julgar (da mesma forma que os adultos, aliás).

---

(8) — Inclusive pela maior proximidade que se nota, entre pais e filhos, nas classes mais pobres.

(9) — Sobre relações de crianças na escola, principalmente relações sexuais, v. Arthur Ramos, *A Criança Problema*, C. E. N., 1939, pp. 263 e sgts.

E o conflito que apontamos na adolescência, talvez derive da expectativa infantil do universo puramente verbal em que ela crê, sem perceber que, também ela, é incapaz de o praticar.

Essa crise de realidade, que é o choque da adolescência com o universo que ela começa a conhecer, pensamos nós, é o provocador do período negativista.

Claro está que se pode pensar que essa maneira de apresentar os valores é uma coisa consciente e se baseia na necessidade de não ensinar o *mal* para a criança que o desconhece, e apresentar a ela modelos que ela buscaria seguir. Um exemplo ilustrará melhor o que dizemos. Em nosso curso primário tivemos um professor que certa vez nos deu uma aula sobre a necessidade de proteção aos pássaros. Ao dar a aula, enumerou formas e formas *criminosas* de caçar. Quase inútil acrescentar que, esquecendo embora a lição moral, os alunos guardaram as maneiras de exterminar todos os passarinhos. Pensando nesse exemplo, seríamos levados a crer que, mostrar que não se deve matar e roubar, seria antes uma incitação — dadas as circunstâncias em que se desenvolve a educação <sup>(10)</sup> — ao roubo, que sua condenação aos olhos da criança. Como também instruí-la sobre o sexo, seria avivar esse interesse na criança.

Não vamos discutir aqui uma possível fórmula de resolver a questão, mas convém assinalar que uma coisa é não fazer referência a roubos — coisa que pode passar despercebida à criança, ou pelo menos não despertar nela um interesse maior — e outra não fazer referência a sexo que é coisa sobre que, inevitavelmente, recai o seu interesse.

Deixando de lado essa distinção, há um outro aspecto que se deveria estudar: é que não apenas o adulto *deforma* a realidade que apresenta à criança, como também procura não *ver* mesmo aqueles problemas que já apareceram na infância: a perseguição do mais fraco pelo mais forte, as relações homossexuais na infância <sup>(11)</sup>.

*Em resumo*, poderíamos dizer que:

1) A aceitação dos valores ensinados pelos livros, parece ser, em grande parte, de consequências desastrosas para a criança, dentro da própria escola;

(10) — Isto é, em que os alunos se opõem aos professores.

(11) — Ainda aqui, o já citado livro de Artur Ramos. A literatura brasileira tem um romance sobre relações sexuais entre escolares, que é o livro de Raul Pompeia, *O Ateneu*, parece que em grande parte autobiográfico.

2) Nos parece que a criança, embora sem praticar os valores que aprende verbalmente, julga segundo esses conceitos, e, conseqüentemente, forma uma expectativa do mundo, que se desvanece ao penetrar na adolescência. A consequência mais frisante, nos parece ser a crise negativista na adolescência.

A serem verdadeiras essas hipóteses, se entenderia mal de que forma é possível a repetição do ciclo e o adolescente virá, um dia, a ensinar os mesmos valores. O fenômeno nos parece compreensível, se pensarmos na *situação* em que se encontram pais e professores. E é provavelmente a situação do indivíduo dentro do grupo, que faz com que apresente os conceitos morais através da forma que encontramos nos livros didáticos: isto é, uma identificação do ideal com o real, e a apresentação do adulto como ser perfeito.

## II — PRECONCEITO RACIAL E PATRIOTISMO EM SEIS LIVROS DIDATICOS PRIMARIOS BRASILEIROS

### I N T R O D U Ç Ã O

1. Conceito e preconceito.
2. Côr local, amor à patria e patriotismo.

1. CONCEITO e PRECONCEITO. O termo preconceito racial é, do ponto de vista puramente lógico, errado: o termo exato seria prejuizo. Mas não acreditamos em inovações quando se trata de palavras: as palavras têm é o sentido em que são empregadas, e valem num determinado contexto.

E os brasileiros, usando uma lingua sem tradição filosófica e científica, o que fazemos é traduzir palavras estrangeiras: mas nem aqui temos ainda uma tradição. E nos parece que o mais aconselhavel é aceitar o que foi feito, apenas evitando imprecisões. Porisso, mesmo reconhecendo que está errado falar-se em preconceito racial, procuramos apenas precisar o que é preconceito. Como indicaremos no fim de nosso estudo, o que nos tem feito pensar que não temos, os brasileiros, preconceito racial, é que nossa idéia de preconceito é modelada pela forma de preconceito em outros países, principalmente nos Estados Unidos, no que se refere a preconceito contra o negro: e porisso nos tem escapado a nossa propria forma de preconceito.

Por *conceito racial*, entendemos o juizo, certo ou errado, *justificado logicamente*, que se faz de determinada *raça*, seja a nossa propria, seja outra.

Por *preconceito racial*, entendemos o juizo, certo ou errado, *não justificado logicamente*, que se faz de uma *raça*, seja a nossa ou não.

Alguns exemplos demonstram melhor a utilidade de fazermos essas distinções, levando em conta apenas a logicidade ou ilogicidade de nossos juízos sobre *raças* (1).

Se pensarmos nas filosofias de Gobineau e Nietzsche, temos um exemplo de conceito racial, no sentido que damos à expressão. Conceito e não preconceito, embora se possa demonstrar, hoje, que tais doutrinas são erradas.

Porque ambas as doutrinas, embora erradas e ainda que motivadas por remotas causas psíquicas e sociais, são tentativas de compreender e explicar os fenômenos. Queremos dizer: o estado das ciências (incluindo aqui a maneira de fazer ciência), naquele tempo, autorizava tal visão dos fenômenos. Pois nos parece que é muito mais fácil ver uma relação entre civilização e raça, que entre civilização e cultura (que é um conceito que exige maior maturidade científica e maior conhecimento histórico).

O que não afasta a possibilidade de que tais doutrinas se fundassem em razões ilógicas e anti-científicas.

Mas "*explicar*" tais doutrinas por um *substrato* social ou psíquico, é um método contraditório: pois bem podia acontecer encontrarmos um *substrato* paralelo nas teorias científicas que hoje demonstram a igualdade fundamental das raças. E nós estaríamos sempre sem um critério capaz de distinguir o científico ou racional, do mítico (2).

---

(1) — Isto é, nos afastamos do vocabulário lógico, para aceitar o sentido comum de preconceito, que equivale a prejuízo na linguagem da lógica formal. Mas a análise que fazemos incide sobre a *logicidade* dos juízos. Para o caso que vamos estudar quase não teremos necessidade de usar essas distinções, pois o juízo é frequentemente feito *a priori* e portanto o prejuízo está claro.

(2) — Poderíamos dar um exemplo desse método contraditório, buscando causas psíquicas e sociais para o livro de Cassirer, *O Mito do Estado* ou procurando essas mesmas causas em cientistas como Franz Boas ou Otto Klineberg.

Isto não significa que não admitimos a existência de tais causas: simplesmente, queremos dizer que se dermos uma explicação das teorias de superioridade racial baseada na situação social em que se encontram os autores de tais doutrinas, seremos obrigados a aceitar a mesma explicação para os teóricos da igualdade fundamental das diversas raças. Cassirer, Otto Klineberg e Franz Boas, são judeus, donde seríamos levados a aceitar que é por isso que suas teorias concluem por essa igualdade fundamental.

Pensamos, entretanto, que é possível, mesmo levando-se em conta tais causas psíquicas e sociais, examinar a validade ou não das teorias, desde que tenhamos critérios lógicos para verificá-las.

Há aí dois problemas que nem sempre são suficientemente separados: 1) a *motivação* para o estudo e que nasce nos problemas que o indivíduo enfrenta; 2) a *deformação* que essa situação provoca nas teorias desse mesmo indivíduo. Pensamos que é mais produtivo levar em conta apenas a *motivação*, deixando de lado a *deformação*, e é isso que fazemos neste estudo.

Esse critério nos parece ser dado pela forma lógica que assume o preconceito: este é contraditório ou fundado em razões extrafenomenais.

Um exemplo bem claro de preconceito nos foi dado por um estudante de Psicologia que nos dizia certa vez: “conheço tudo (*sic*) que dizem os psicólogos sobre igualdade de raças e preconceito racial. Apesar disso, acho que elas são diferentes e que o negro e o judeu são inferiores.”

Outro exemplo é de um rapaz que procurava incitar um grupo contra dois judeus, dizia ele que baseado nas filosofias de Schopenhauer e Nietzsche. Quando lhe mostramos o absurdo de atribuir anti-semitismo a Nietzsche, incapaz de sustentar uma argumentação absurda em todos os pontos, parecia convencido. O que não impediu que continuasse, para ouvintes menos ledores de Nietzsche, a sustentar que, baseado na filosofia deste, combate todos os judeus.

Deixemos de lado o que há de profundamente trágico nessa atitude, como também a coincidência — talvez muito significativa, psicologicamente — de que ambos os exemplos são antes de uma incitação à luta que uma luta direta, e partem, exatamente, de pessoas incapazes de sustentar essa luta direta. Quem sabe, até, de pessoas que *sublimam* a sua covardia nesse fingimento de luta.

Deixemos de lado, ainda, a forma muito sugestiva de argumentar no segundo exemplo, em que a simples filiação a uma filosofia mais ou menos célebre, embora desconhecida, basta como prova. Maneira talvez muito brasileira de argumentar.

O que nos interessa agora é distinguir, unicamente, a forma lógica que separa o conceito do preconceito. Principalmente porque não vamos examinar a “atitude” social do preconceito (em que estaríamos diante do etnocentrismo, em que os hábitos de outros povos, porque diferentes, são encarados como piores ou errados), mas sim um plano diferente que é o dos autores dos livros didáticos, intelectualizados, e que *devem dar* uma apreciação *científica* ou *racional* dos fenômenos. Voltaremos a este problema da rela-

ção entre a “realidade” social e psíquica e os varios planos de sua compreensão e interpretação.

Classificaremos de *preconceito racial* — ainda que o autor procure mostrar a igualdade de raças — todo o juízo em que o autor usar um argumento contraditorio logicamente; como de conceito, sempre que argumentar logicamente, ainda que partindo de noções erradas.

2) COR LOCAL, AMOR À PATRIA E PATRIOTISMO. Para pesquisar as formas de patriotismo, fomos obrigados a distinções conceituais para não confundir coisas que nos parecem perfeitamente diversas.

*Cor local*, é a existencia, na historia, de determinado ambiente, uma região brasileira ou não, ainda quando esse ambiente esteja falseado. Quer dizer: não levamos em conta — ao dizer que determinado autor dá cor local à sua historia — se o autor falseia ou não a realidade (o que é outro aspecto, também importante, do problema), mas simplesmente se ele localiza ou não a sua historia.

Amor à patria e patriotismo são colocados por nós como dois sentimentos diferentes: o *patriotismo* se caracteriza por ser um sentimento exclusivista (a colocação do proprio país como o melhor e o maior do mundo), o que não acontece com o *amor à patria*.

E’ verdade que muitas vêzes encontraremos esses dois sentimentos unidos: aliás, o patriotismo supõe o amor à patria, mas a recíproca não é verdadeira, pelo menos no plano que estamos examinando. Em outros planos — o das reuniões cívicas, por exemplo — não se compreenderá amor à patria sem patriotismo. Mas esta relação em outros planos não nos interessará diretamente na pesquisa.

Quanto ao primeiro conceito — cor local — sua significação se mostra plenamente se se pensar no que dissemos em nosso estudo sobre conceitos morais na literatura didáctica infantil, sobre a interpenetração de realidade e valor. Cor local significa aqui a *realidade* que o autor supõe (implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente) para a valorização que faz de sua patria.

Como procuraremos indicar, no caso do patriotismo, como no caso do amor à patria, o que se faz é uma *selecção do*

*real*: há uns tantos aspectos da patria que são postos em relevo, outros que são esquecidos.

Assim é que a História, a situação econômica, a posição entre os outros países do mundo, são vistas de maneira específica, deformadas para servir ao objetivo que se *propõe*.

## ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

1.

Salientemos mais uma vez que os livros didáticos criam uma realidade específica, dando determinados caracteres às suas personagens e aos ambientes que descrevem: já tentámos mostrar como essa é uma realidade *adaptada* ao ideal que pretendem inculcar nos seus jovens leitores.

Como salientámos também que dentro desse clima geral, encontraremos um ambiente que é próprio a cada autor. Sem entender isto, poderíamos dar interpretações absolutamente falsas ao fato de encontrarmos um número maior ou menor de conceitos raciais e referências a patriotismo em nossos livros didáticos.

Porisso não damos uma importância decisiva ao número relativo de lições com conceitos de patriotismo ou conceitos raciais: damos maior importância à forma pela qual aparecem os conceitos que aos conceitos em si mesmos. Mostraremos como numa lição aparentemente neutra, podemos encontrar preconceito racial, como também uma deformação da realidade brasileira, num ou noutro sentido.

2.

Apesar de nosso esforço de imparcialidade, pensamos que nosso método deixa ainda uma certa margem para um subjetivismo incontornável, não no que se refere aos conceitos em si mesmos, mas na interpretação que damos. Mas, por outro lado, não interpretar seria reproduzir, simplesmente, os trechos em que encontramos patriotismo ou conceitos e preconceitos raciais: o que nos parece falseamento ainda maior.

### 3. OS LIVROS DE JOÃO KOPKE:

a) *Cor local, amor à patria e patriotismo*: Seus livros não trazem nenhuma cor local, como nenhum amor à patria

e tão pouco patriotismo. Apenas atravez de uma historia em que se diz que o menino está viajando num país estrangeiro, é que se pode perceber que as outras historias se passam num país de clima quente: a historia se refere às migrações dos pássaros. Encontramos ainda historias que se passam na Grecia antiga, na Holanda, na Inglaterra, ou na África. Isto é, nos casos em que estamos fora do país, existe uma referencia a local (simples referencia, sem descrição mais aproximada do real que está suposto).

Mas, de modo geral, suas historias poderiam se passar em qualquer lugar do mundo: seus conceitos morais têm, digamos a palavra, a pretensão de universalidade.

b) *Conceito e preconceito racial*: o segundo livro de leitura tem três lições com referencias a raças e o terceiro uma.

Notemos que as distinções entre as raças não são feitas no local onde supostamente se passam as outras historias, mas as raças são colocadas no seu “habitat” natural.

Duas delas se referem ao encontro de um homem branco com um indio, uma das historias se passando na cidade e outra nas selvas: na primeira, o branco recebe mal o indio que está na cidade com fome: na segunda, o indio dá uma lição de moral ao branco, socorrendo-o quando se encontra perdido.

Outra historia se refere a uma viagem de um branco pelo interior da África, em que o homem branco é muito bem recebido pelas nativas, sendo que a historia se desenvolve num clima mais ou menos neutro, isto é, sem considerações do autor sobre se a maneira de proceder está certa ou errada.

Finalmente, a quarta historia se refere a dois chineses, um querendo enganar o outro: o autor pretende, com essa historia, condenar a mentira.

c) *Interpretação*: Como não há sequer uma referencia a amor à patria e patriotismo, como também não há nenhuma pintura de *cor* local, deixamos a interpretação deste fato para o fim de nosso trabalho, aproximando essa atitude de outras manifestações intellectuais de brasileiros sobre o mesmo problema.

Quanto a conceitos e preconceitos raciais, é impossível dar-se uma interpretação que seja ou tenha a pretensão de ser absolutamente certa, isto é, ser única e indiscutível.

O autor vê diferenças raciais apenas quando se encontra fora de sua sociedade. Nesta, que apresenta pretos e brancos, o autor seleciona as personagens e estas são todas, ao menos implicitamente (note-se que as ilustrações apresentam pessoas brancas) brancas. Numa sociedade que apresenta miscegenação de raças, o autor vê apenas uma cor da pele: a branca.

Interpretamos a ausência de negros nas histórias como sendo desprezo pelo negro, colocando-o em plano diferente do homem branco e da criança branca. Porque se todas as histórias se passassem na escola, seria possível pensar-se que aí o número de crianças negras era tão pequeno que seria possível considerá-las como não existentes. Mas aparecem crianças brincando: será que as crianças estavam tão distanciadas pela cor ou pela situação econômica que não brincassem juntas?

Outra interpretação possível seria de um teor mais ou menos psicanalítico: é a vergonha da escravidão (recente ao tempo em que deve ter sido escrito o livro) que faz com que o autor não coloque os negros nas suas histórias. Esta “vergonha” da escravidão é coisa que poderemos notar, por exemplo, em Joaquim Nabuco e de modo geral em toda a propaganda abolicionista: “o Brasil foi o último país do mundo a libertar seus escravos”.

Uma terceira interpretação, seria ver este “esquecimento” dos negros como completa ausência de preconceito e colocação dos negros na mesma situação dos brancos: por considerá-los na mesma situação, o autor não “vê” as diferenças de cor.

O nosso método não permite que tenhamos possibilidade de interpretar inequivocamente a ausência de distinções entre as raças nos livros de João Köpke. Talvez uma análise utilizando outros recursos (a análise de palavras, por exemplo), nos permitisse chegar a uma conclusão.

Pensamos entretanto — e isto ficará ainda mais claro quando, no fim do estudo, aproximarmos os conceitos raciais do sentimento patriótico — que é mais plausível interpretar a ausência de negros como sendo preconceito contra a raça

negra: a) porque em outro livro mais ou menos da mesma época, que examinamos a seguir, encontramos um número mínimo de referencias a raças, mas são referencias de preconceito, embora indiretamente, como mostraremos; b) porque encontramos, seja a “vergonha” da escravidão em outros intelectuais da época (já lembrámos Joaquim Nabuco; lembre-se também Rui Barbosa, mandando queimar os arquivos referentes à escravidão), seja a consideração do negro como inferior (Nina Rodrigues), mas não encontramos o “esquecimento” do negro, isto é, sua colocação no mesmo nível dos brancos.

4. *Terceiro livro de Leitura*, por ARNALDO DE OLIVEIRA BARRETO e ROMÃO PUIGGARI: É um livro aproximadamente da mesma época dos de João Köpke (fins do século passado e principios deste). Nele há um *ambiente* diverso, seja no que se refere à cor local e sentimento patriótico, seja no que se refere a raças.

Para um total de 74 histórias, encontramos 46 com conceitos morais: destes, 5 são claramente de patriotismo; em 4 histórias temos referencias a raças. Note-se que os conceitos morais não incluem diretamente uma raça ou outra.

a) *Cor local, amor à patria e patriotismo*: No que se refere a patriotismo, encontramos 5 lições que têm o intuito de impor o patriotismo como virtude; em outras 7, o patriotismo aparece, entrando como conceito “complementar”, isto é, não é a virtude que a lição prèga diretamente <sup>(1)</sup>.

Quatro das histórias que prègam o patriotismo trazem referencia à Guerra do Paraguai; a outra, é incitação ao trabalho no campo. Há, se vê logo, uma contradição dessa última historia com as outras que foram apresentadas anteriormente: enquanto que nas quatro primeiras temos que o pa-

(1) — Por conceito “complementar” entendemos uma virtude subentendida que aparece no texto. Quando fazemos o estudo quantitativo não colocamos essas virtudes (v. o que dizemos a respeito da catalogação dos conceitos morais), que não estão explicitadas. Por exemplo, à p. 211 deste livro de Barreto-Puiggari, encontramos esse tipo de referencia: quando se discute por onde deve viajar o menino, o sargento (herói da guerra do Paraguai) aconselha: “Olhem, na minha fraca opinião, o que o rapaz deve fazer é percorrer este imenso Brasil, e conhecer tudo o que de belo e grandioso nele se amontoa! Que vá ver a cocheira de Paulo Afonso a grandiosa boca do Amazonas, a pitoresca entrada da Victoria, as arvores gigantesas das nossas florestas, os rios que parecem mares... E eram um nunca acabar na enumeração das maravilhas do Brasil!” Os adjetivos, que grifámos, dão uma idéia da valorização que se faz e da forma de “elogiar” a patria; mas não existe patriotismo, nem amor à patria, claramente expresso: é a isso que denominamos virtude complementar.

triotismo é o patriotismo guerreiro, nesta a virtude muda completamente de aspecto. Não que exista contradição direta, mas esta está implícita desde que os autores não esclarecem em que medida são válidas as suas valorizações. O mais sugestivo, entretanto, dessa história, que apresenta o trabalho no campo como o verdadeiro patriotismo, é que o campo ali é muito mais um campo europeu que um campo brasileiro: um agricultor bem instruído, bem alimentado, iniciando o filho nos mesmos misteres. *O todo* é de um campo europeu, amavelmente cultivado por um lírico lavrador.

Mas em outras histórias, encontraremos o sentimento patriótico: uma casa que se inaugura é vista como progresso da Pátria; uma briga entre meninos de duas escolas é resolvida com um apelo ao patriotismo (“são todos brasileiros” diz o diretor) e se faz uma festa de confraternização com Bandeira e Hino Nacionais; quando um mocinho se dispõe a viajar e está indeciso entre a Europa e o Brasil, aparece uma personagem que, nacionalisticamente, aconselha-o a viajar pelo Brasil; além do que, duas personagens das histórias são heróis da Guerra do Paraguai.

Não há entretanto, nenhuma cor local: já demos um exemplo com a pintura que se faz do campo: não há descrição direta do mesmo, mas uma referencia vaga, e foi essa que nos fez pensar antes em um campo europeu que campo brasileiro.

As proprias figuras se movem como que exteriormente à natureza: esta é sempre uma coisa magnífica que participa da paz universal, sempre ajudando, sempre num mesmo ritmo certo e infalível.

A gente acaba sabendo que a história se passa em São Paulo, atravez do nome de ruas que aparecem numa história, como atravez da descrição — diluida e vaga — que se faz da viagem do menino de São Paulo ao Rio de Janeiro.

Talvez porisso não haja nenhum amor à Pátria: o heroismo acaba sendo aquele heroismo como que esculpido, rígido, sem se adocicar em formas mais humanas, mas próximas de nós. Tanto assim que os apelos ao patriotismo se fazem atravez dos símbolos da Pátria: a Bandeira, o Hino, o território nacional.

b) *Conceito e preconceito racial*: Vejamos o teor das referencias a raças. Numa delas, em situação neutra, vemos os donos da casa falando asperamente com os carroceiros:

— Oh! seus italianos! Cuidado com a mobilia!

Na outra aparecem também em situação neutra, negros carregando piano e os meninos ficam vendo como é que eles trabalham e admiram o compasso em que marcham.

Na terceira historia, um menino está correndo demais na bicicleta e vê uma preta velha, lavadeira: sendo impossível parar, o menino atira-se numa valeta.

Na quarta historia, aparece uma pretinha como empregada, na festa em que uma menina vai batisar sua boneca.

c) *Interpretação*: Em três histórias, como vemos, negros e italianos aparecem como empregados: evidentemente se pode pensar que é *normal* a situação e que, de fato, na vida cotidiana, se encontravam pretos e italianos como empregados. O que há aí de especial é que aparecem apenas nessa situação, e os meninos brancos não brincam com meninos de cor e estes não aparecem na escola, como colegas. Mais uma vez, estamos vendo como há uma *seleção do real* que, por si mesma, revela um juízo de valor que se faz sobre as coisas que encontramos nesse real.

Mas a história do menino que se machuca para não atropelar a preta velha é ainda mais significativa. O que se pretende com essa historia é apresentar a virtude sacrifício. E' claro que a virtude aumenta à medida que diminue o valor do objeto que a provoca. Se fosse o pai da criança ou seu professor, seria apenas um dever e o sacrifício perderia a significação. Mas como o objeto é uma preta, com o defeito ainda de ser pobre e velha, o sacrifício chega a ser heroico...

Por essas historias pensamos poder ver a atitude dos autores diante da raça negra: colocá-la numa situação inferior à branca. Não existe condenação explícita, como vimos: a maneira de ver a posição das raças se traduz pelo lugar *destinado* aos negros no mundo social.

Está claro que não podemos colocar isoladamente essa atitude diante dos negros (e, em menor escala, com relação a outra *raça*, a italiana): é que a atitude geral desse livro é uma atitude de conformismo diante da situação social — situação econômica, divisão em classes. O médico, depois de percorrer as casas dos doentes pobres e de ver tanta miséria e tanta doença (a expressão é dos autores), se sente bem em casa, vendo os meninos a brincar, bem vestidos e bem alimentados.

Mas, assim como o pobre deve ser pobre e o rico ser rico, os negros são empregados e não se mostra nenhuma possibilidade de que possa ser diferente. E' difícil saber até que ponto a atitude de desprezo pelo negro vem do fato de ele ser de uma outra situação na sociedade ou se, pelo contrário, se pode interpretar a posição dos autores como sendo: por ser negro deve estar nessa situação. A indicação que temos é que aparecem outros pobres, brancos, que, pela sua honradez, são exemplos para os meninos: não aparece nenhum preto nessa situação.

Já notámos a não existencia de cor local, isto é pelo menos a tentativa de estabelecer uma *paisagem* para que as personagens se movimentem nela. A patria é apresentada como grande, sem dúvida alguma: mas é essa grandeza que não se sabe o que seja, é uma patria que não se define, não se concretiza. A patria acaba sendo tudo, numa história: "Patria, meu filho, é tudo isso que te cerca, tudo o que te nutriu, educou, tudo o que amas, — este campo, estas casas, estas árvores. As leis que te protegem; o pão que paga o teu trabalho; a doce lingua em que traduzes as tuas idéias e os teus desejos; a alegria e a tristeza que te vêm dos homens e das coisas entre as quais vives, eis o que é patria. . . O pequeno quarto onde outrora aprendeste as primeiras orações dos lábios de tua mãe; as recordações que ela te deixou; a pequena porção de terra em que ela repousa, também significam Patria. Tu a vês, tu a sentes, tu a respiras por toda a parte! Imagina, finalmente, meu filho, reunidos, sob um só nome, teus direitos e teus deveres, tuas afeições e tuas penas, tuas necessidades, tuas recordações, tuas esperanças e tua gratidão e esse nome te traduzirá claramente o que é Patria". (p. 50-51, da 7.a edição).

Que nos perdoem transcrição tão longa, que nos parece dar uma idéia do que vem a ser o sentimento patriótico. Porque desde que se defina Patria como aí está feito, o que nos parece é que, exatamente, não temos a tradução "clara" que o autor pretende. Essa definição é tudo e não é nada, pode-se dizer: esse "panpatrismo" o que faz é exatamente destruir uma idéia de Patria.

Porisso não há necessidade de cor local, de se aproximar do que seja a patria: ela está em tudo, é tudo. Daí frequentemente o ensino do patriotismo se fazer atravez de símbolos:

Bandeira, Hino. Não há ensino de historia, de passado coletivo, a não ser lembranças da guerra do Paraguai.

Notemos finalmente uma contradição, talvez não apenas desse livro, mas de outros que prègam o patriotismo guerreiro e a paz ao mesmo tempo: louvam o amor exclusivista da Patria e depois condenam a guerra; põem o maior heroi como sendo o soldado e depois ensinam à criança que seu maior ideal deve ser a paz.

5. “*Nosso Brasil*”, de LUIZ AMARAL WAGNER: O livro tem caráter muito diverso dos que examinámos anteriormente. Os de Puiggari-Barreto e J. Kopke são livros formais, livros, num certo sentido, esculturais, em que as personagens são apanhadas no momento propicio, heroico ou não, mas sempre grandioso e como que definitivo. O livro de Luiz Amaral Wagner, sob muitos aspectos é um livro de maior utilidade. Essa maior utilidade é coisa que fica bem nítida, pelo contraste, quando aparecem, durante a história transcrições de poesias de Olavo Bilac (“Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste”) ou dos mandamentos cívicos de Coelho Neto, ou ainda trechos de Rui Barbosa.

O nucleo do livro é a história de um menino e uma menina que, como premio por seus bons estudos, vão fazer uma viagem pelo norte do Brasil.

Podemos notar uma influencia da técnica de Monteiro Lobato na disposição das histórias, na maneira de ensinar: à medida que as crianças vão encontrando coisas e lugares que lhes causam admiração, o pai lhes explica.

a) *Cor local, amor à Patria e patriotismo*: No que se refere a conceitos morais, encontramos a seguinte proporção: para 72 historias, apenas 25 apresentam conceitos morais (claros ou subentendidos): a porcentagem para patriotismo é que aumenta: nessas 25 histórias, 10 apresentam o patriotismo como virtude.

Ao lado do patriotismo, encontraremos, muitas vezes, um sentimento de simples amor à Patria (sem exclusivismo) como também se nota o frequente aparecimento de cor local. Em todo o caso, é mais frequente o patriotismo e os exemplos de heroismo guerreiro são também mais frequentes, embora apareça também o trabalho como forma de patriotismo ou de simples amor à Patria.

A cor local é dada no livro não apenas através das descrições que a viagem proporciona, como através de trechos de Euclides da Cunha e José Lins do Rego: o sugestivo aqui é notar que se salientam, seja na paisagem, seja nas cidades (com pequenas exceções, como por exemplo, quando o autor se refere ao inaproveitamento da cachoeira de Paulo Afonso, por incuria dos administradores) apenas aquilo que é mais bonito, mais agradável, e se deixa de lado tudo que seria diminuição para o Brasil, ou para os brasileiros. Isto de um modo geral. Porque, ao contrario de outros livros didáticos, neste os homens aparecem mais frequentemente como maus. Assim é que aparecem os senhores de escravos como homens maus, como também se dá a entender que nem todos os homens são patriotas e bons.

Diversa é também a maneira de se apresentar o patriotismo: não mais através de símbolos (como Puiggari-Barreto), mas através da apresentação de quadros da Historia do Brasil, como através da atividade concreta que se mostra aos meninos.

Outra coisa interessante a se notar é o combate ao regionalismo (no caso *paulistano* do menino): procura mostrar todas as diferenças entre as regiões do Brasil e mostrar às crianças a unidade fundamental que é a Patria.

b) *Conceito e Preconceito raciais*: Encontramos apenas uma referencia a raça em todo o livro: o menino se admira de que um preto se salientasse, e o pai explica: “a raça negra é tão capaz como a branca. Não há raças superiores nem inferiores; o que há é que umas não têm nenhum recurso para elevar seu nivel material e cultural”.

c) *Interpretação*: Há nessa referencia a raça, três aspectos que nos parecem importantes: a) a admiração da criança por ter um negro obtido destaque (no caso é Luiz Gama): b) o fato de que a resposta, dada como verdadeira, decide pela não existencia de superioridade de uma raça sobre outra, e coloca o problema quase que em termos de ciencia atual; o fato de que, para mostrar essa igualdade da *raça* negra, se procurem exemplos na Historia do Brasil, não só entre guerreiros, como entre cientistas e artistas.

O que nos revela, em primeiro lugar, a intenção do autor de combater a atitude de preconceito contra uma raça, e, o que mais é, dá exemplos de igualdade de possibilidades, não

só no referente a patriotismo, como no referente a vida intelectual.

Veremos em outros dois livros, como o problema aparece de forma diferente e a resposta vai ser outra, muito diferente.

Quanto a patriotismo, o que se pode dizer é que, com a aproximação que se tenda a fazer da *realidade*, afastando-se do simples nome da Pátria, vemos se concretizar esse amor à Pátria que em vão tínhamos procurado no livro de Puiggari-Barreto. O patriotismo, no sentido que damos à palavra aparece no livro quando o autor apresenta trechos, em prosa ou verso, de autores que ficam, como Puiggari-Barreto, naquela região estratosférica em que não vê a Pátria, mas um nome que não significa nada, talvez pelo fato de querer significar tudo.

Nossa impressão do livro é que o autor se aproxima de um outro clima (que sentiremos plenamente nos livros de Monteiro Lobato, para ficarmos no mesmo plano de livros para crianças), e apesar de “sentir” que não é sempre verdade o que está dizendo, consciente ou inconscientemente acaba aceitando o “tom geral” dos livros didáticos: mas é afirmação que não nos parece muito segura e que apenas um exame, sob outro ângulo, poderia confirmar ou desmentir.

6. “*Alma de meu país*”, de ISABEL V. SERPA E PAIVA: Este livro se move em ambiente em que não apenas o tom de patriotismo é dominante: mas também o de patriotada e do “porquemeufanismo”. O Brasil é um paraíso, o brasileiro é sempre herói, no Brasil ninguém passa fome.

a) *Cor local, amor à Pátria e patriotismo*: Em 51 lições encontramos 10 que têm por objetivo direto prègar o patriotismo; mas esse número desaparece em significação quando vemos a maneira atravez da qual se apresenta o patriotismo. Porque a propria autora acaba se contradizendo no seu furor patriótico: ao lado deste, veremos aparecer a tendencia ao regionalismo (paulistismo). Ainda que haja uma lição dedicada a combater num menino esse mesmo paulistismo, há outras que apresentam clara ou subentendidamente esse bairrismo combatido pela autora.

E, apesar disso, ausencia completa de cor local, ausencia da *pintura* ou tentativa de *pintura* de uma realidade paulista ou brasileira. O amor à Pátria se faz atravez de símbolos (Bandeira, Hino) ou atravez da referencia a uns quadros de

grandeza de São Paulo ou do Brasil. Quadros presentes ou históricos, mas principalmente históricos; é principalmente através dos fatos heróicos de que está povoada a nossa história, que se fala de patriotismo.

A referencia a local é feita através dos simples nomes e de sua grandeza física: Amazonia, rios caudalosos, etc.

b) *Conceito e preconceito racial*: No que se refere a conceitos raciais, encontramos uma proporção bem elevada: para 51 lições, 8 trazem clara referencia a raças, seja consideradas isoladamente, seja consideradas na sua interrelação.

Traz alguns exemplos daquilo que os sociólogos de hoje chamam etnocentrismo: o de considerar apenas os seus proprios hábitos culturais como os certos ou os bons: donde uma consideração sugestiva ao tratar do problema da alimentação. Como o menino reclama da comida, a mãe lhe mostra como deve ser grato por ter tal comida e não uma comida chinesa ou turca. E' como se os chineses e turcos sofressem com sua propria comida. Sem contar que isto ainda serve para mostrar que no Brasil ninguém passa fome e em qualquer casa brasileira se encontrará um prato à nossa espera.

Mas além dessa consideração etnocêntrica ao examinar as raças em si mesmas, há um problema maior na consideração das relações entre raças no seu cruzamento no Brasil.

A atitude diante do negro é atitude de piedade (ele não tem culpa de ser assim, é o que diz o professor que repreende um menino que manifesta o seu horror a um menino negro: portanto, o professor representa o que a autora pretende dizer a respeito disso); o negro é digno de admiração quando se apresenta como herói da Patria.

A história da escravidão é contada sentimentalmente, através de uma negra velha que tinha sido escrava e narra os horrores por que passou. Mas é talvez oportuno notar que a autora deixa que a história se apresente como a negra a conta e os comentários são todos desta. Dentro dessa mesma história encontramos dois aspectos a serem examinados: um, apresentar o português como ruim; outro a consideração, pela negra, da raça branca como mais bonita (o que tornava sua filha mais bonita era que tinha "a feição mimosa de gente branca").

Traz também uma caracterização das três raças fundamentais do Brasil: o europeu é *audaz*, o indio é *hospitaleiro*

e *bravio* (o que é, sem dúvida, uma caracterização...), o negro é *vigoroso*.

c) *Interpretação*: Tanto no que se refere a patriotismo como no que se refere a conceitos e preconceitos raciais, a atitude da autora é bastante clara para que precisemos analisar mais profundamente.

Notemos apenas a ausência de cor local, ausência de amor à pátria e aparecimento do patriotismo, ensinado através de símbolos, isto é voltando àquele clima que tínhamos apontado em Puiggari-Barreto, em que Pátria ao mesmo tempo que é tudo, é apenas um nome sem conteúdo.

Quanto aos preconceitos raciais, a própria formulação da autora nos dá a resposta ao nosso problema: o herói negro é considerado em igualdade de condições com o branco, mas o negro é digno de piedade.

7. "*Meninice*", de LUIZ GONZAGA FLEURY: Este autor se preocupa principalmente com preceitos de higiene, em apresentar estudos que se referem às realidades que encontramos todos os dias (o que não impede que, fazendo uma descrição das funções do corpo o autor não faça nenhuma referência à função sexual: é como se esta não existisse). As próprias crianças se movem num ambiente de maior liberdade, sem que esteja sempre um adulto ou uma criança modelo a fazer uma pregação moral: o autor vê a inocência infantil, vê os animais na sua graça e no encantamento que representam para as crianças.

Para 38 lições encontramos 15 que trazem conceitos morais; destes 15, dois se referem a patriotismo. Encontramos apenas um conceito que poderíamos classificar de preconceito racial.

a) *Cor local, amor à Pátria e patriotismo*: Já dissemos que, proporcionalmente, existem poucas referências a patriotismo: de fato, apenas duas lições o trazem claramente: uma, é a descrição geográfica do Brasil como pátria grandiosa (a ênfase é dada principalmente às grandezas naturais do Brasil) e a afirmação de que "o sentimento de amor à Pátria aquece e entrelaça os corações"; outra, traz louvor à figura de Antonio Feijó, celebrando-o como exemplo de patriotismo.

Por outro lado, a descrição histórica é feita de maneira mais ou menos neutra: isto é, os fatos históricos são apresen-

tados em si mesmos, sem adjetivação: os bandeirantes fazem isto e aquilo, se descreve o perfil de José Bonifacio de Andrade e Silva, também num clima de simples verdade histórica (saber em que medida a verdade histórica é deturpada e apresentada como coisa “neutra” porque a verdade já está falseada na direção de se salientar o patriotismo é outro problema, de que não nos ocupamos aqui).

b) *Conceito e preconceito racial*: Examinemos o conceito racial que o livro traz: numa lição que trata do Homem, o autor examina a sua posição dentro da natureza, se refere às suas criações. Divide os homens em raças e acrescenta: “Dessas raças (a branca, a amarela, a negra, a azeitonada e a amarela), a branca é a mais bela e a de mais poderosa inteligência”.

Em outras duas vezes vemos aparecerem negros na história: numa delas, um negro de rua é apresentado como ignorante e mítico (acredita na magia do camelot); em outra, vemos dois negros (mãe e menino) na situação de empregados: deve-se notar que o menino se caracteriza pela sua grandeza moral.

c) *Interpretação*: A frase relativa às diferenças raciais nos parece dispensar comentários maiores: salientemos apenas a aparência científica com que aparece a frase: no contexto de uma lição puramente *positiva*, o autor introduz a a noção de superioridade racial. Essa superioridade se mostra em dois campos: quanto à maior beleza e quanto à maior inteligência da raça branca.

As outras duas histórias que trazem negros dão também a idéia de atitude *contra* a raça negra: numa delas um negro é apresentado como ignorante e noutra dois negros são apresentados como empregados. São válidas aqui as nossas observações sobre o livro de Puiggari-Barreto, quando dizíamos que a seleção no real já indica posição valorizadora do autor: o negro aparece somente nessa situação inferior.

Quanto a patriotismo, vimos que aparece muito pouco, pelo menos diretamente: se fala principalmente na História da Patria e esta de um ponto de vista que nos pareceu neutro, pelo menos numa primeira análise.

## II — SINTESE DAS VÁRIAS ATITUDES RELATIVAS A RAÇAS

A)

1) João Köpke “*ignora*” a existencia de negros na sociedade em que escreve: as diferenças raciais são vistas apenas nos diferentes “habitats” de varias raças: interpretamos essa “ignorancia” como sendo atitude de preconceito, embora reconhecendo que tal critério é talvez discutivel.

2) Puiggari-Barreto colocam o negro em situação social inferior à do branco, e numa historia uma negra aparece como sendo, pelo contexto da história, desprezível. Italianos aparecem como carroceiros.

3) Isabel Serpa e Paiva, combate o preconceito, mas de maneira que é afirmativa de seu proprio preconceito, (“ele não tem culpa de ser assim” — se refere ao negro), donde se conclue que, embora considerando o negro como inferior devemos ter piedade dele. A defesa do negro — quando a autora pretende combater o preconceito — se faz atravez de exemplos de Historia do Brasil, em que negros se mostraram heróicos. Por outro lado, ainda aqui encontramos a “colocação” do negro — em contexto que é apresentado como *realidade* — em situação inferior à situação do branco. O livro traz ainda referencias a imigrantes, que são apresentados (é o caso de portugueses, apenas) como ignorantes ou maus (mau é senhor de escravos), mas também como audazes, na referencia histórica que a eles se faz.

4) Luiz Gonzaga Fleury não traz no texto situações de preconceito: mas sem *provar* nada, numa descrição do Homem, dá a raça branca como a “mais bela e a de mais poderosa inteligencia”. Ainda aqui, o negro é apresentado, em duas historias, numa como ignorante e noutra em situação econômica inferior, em que o negrinho é apresentado como “heroi moral”.

5) Luiz Amaral Wagner *combate* o preconceito, com uma resposta de teor quase que de ciencia atual; para *provar* ao menino que tem preconceito que este é injustificado, procura, na Historia do Brasil, exemplos de negros e mulatos que se distinguiram não apenas na guerra (é o exemplo de Isabel Serpa e Paiva), mas também nas ciencias e nas letras.

B)

Como vemos, nos dois primeiros livros, existe atitude de preconceito, mas não existe o problema da inter-relação racial: nos outros três, mais recentes, o problema aparece e as soluções dadas, pelos diferentes autores, são diferentes. O que existe de comum é a atitude de preconceito, que apenas um autor procura destruir, mostrando a origem das diferenças raciais (Luiz Amaral Wagner).

Mais importante talvez que notar a atitude de preconceito é notar a forma de que está revestido: a manifestação dele se faz através de um sentimento que bem poderíamos talvez caracterizar por desprezo. Ainda que seja difícil para nós admitir que uma simples palavra possa traduzir exatamente um sentimento <sup>(1)</sup>. O recurso que temos é buscar uma definição tanto quanto possível justa do sentimento que atribuímos. Por desprezo entendemos a atitude que não é de luta contra o negro, mas simplesmente colocá-lo numa situação inferior, tendo a sensação de ser *melhor* que ele. “O senhor sabe com quem está falando?” — nos parece ser uma frase bem característica dessa atitude que revela o sentimento de superioridade. É o mesmo sentido que tem algumas expressões populares: “negro sem vergonha”, “negrinho safado”, embora tais expressões assumam às vezes uma tonalidade de ternura paternal, que não desmente, antes confirma a sensação de superioridade a que aludimos. Poderíamos nos demorar mais sobre a análise do sentimento de piedade que encontramos nos livros, mostrando como essa piedade envolve um certo desprezo e uma certa sensação ainda de superioridade. Mas nossa intenção foi apenas apontar a existência desse preconceito que encontramos e esboçar uma característica que o diferencia de outras formas de preconceito.

Agora se pode bem ver porque dizíamos no início de nosso trabalho que o que nos tem feito pensar que os brasileiros não temos preconceito contra o negro é que comparamos nosso sentimento para com ele com o sentimento que têm, por exemplo, os americanos do norte. O que parece caracterizar a forma de preconceito nos Estados Unidos é ser um precon-

---

(1) — Diferenças entre as mesmas palavras com sentidos varios, podemos ver, principalmente, em poesias de diferentes autores, ainda mais se são de épocas diversas: a mesma palavra (amor, saudade, esperança) exprime sentimentos muito diferentes.

ceito *ativo, combatente*, que traduz talvez um rancor contra o negro. O nosso sentimento de diferença entre as raças nos leva, antes, à piada, ao dito jocoso, à caracterização das raças através de uma caracterização do ridículo que nos apresentam: o que é desprezo.

Mas esta é simplesmente uma impressão que temos dos fenômenos e que seria necessário pesquisar de outras maneiras para ver se se confirma ou não.

### III — O PLANO INTELECTUAL DOS LIVROS DIDÁTICOS

#### 1.

Acreditamos ser necessário marcar a posição intelectual de nossos livros didáticos. Pois os seus autores não são, como os portadores de preconceito que não têm aproximação intelectual — seja científica, artística ou filosófica — totalmente inconscientes.

Como exemplo dessa inconsciência teríamos os clubes que proibem a entrada de negros em suas sedes: os clubes de futebol que até algum tempo atrás não admitiam jogadores negros em seus times; as pessoas que consideram os negros como criminosos ou vagabundos (o que se traduz em frases como estas: “negro quando não suja na entrada, suja na saída”, “negro não é gente”, “quando Deus marcou, alguma coisa achou”); aquelas pessoas que “a priori” veem negros como criminosos atribuindo a eles quaisquer crimes de que não se conheça o autor.

Mas nos falta, para caracterizar essa diferença entre os portadores de preconceito que não têm aproximação intelectual e os que a têm, um “aparelhamento” teórico, pois esse problema não tem sido muito levado em conta (nos termos em que colocamos o problema) nem pela Psicologia, nem pela Sociologia, ao que saibamos.

E’ que, tanto a Psicologia de um lado, quanto a Sociologia de outro, partem do princípio, nem sempre explicitado, de que a “*auto-consciência*” é uma superação do estado anterior. Dando exemplo para o caso do preconceito: pelo fato de que se tem conhecimento de que aquilo que sentimos é preconceito, se deixa de ter preconceito.

Não podemos discutir o problema aqui, mas digamos desde logo que *tal* não nos parece ser verdade, pelo menos da

maneira pela qual tem sido entendida a auto-consciencia: há aí planos de auto-consciencia, diferentes, e que são englobados como sendo uma coisa só: a auto-consciencia histórica, a auto-consciencia social, a auto-consciencia psíquica.

Dando um exemplo psicológico: o fato de que eu “conheço” o fenômeno da “cristalização” na paixão, será suficiente para que eu seja incapaz de ter em mim tal fenômeno? Ou, na verdade, estaremos então diante de um outro fenômeno que não elimina a “cristalização”, mas simplesmente modifica tal fenômeno sem impedir sua manifestação?

Já o exemplo que demos no começo deste estudo, de estudante de Psicologia que continua com seu preconceito racial, nos mostra como o problema se torna complexo.

2.

Por essa diferença entre simples aproximação inconsciente e uma aproximação que trás noções intelectuais, não podemos buscar uma “explicação” socio-psíquica para as “opiniões” dos autores de livros didáticos: parece-nos que a pesquisa que se deve fazer nesse sentido é antes aproximar essas formas de preconceito que encontramos em nossos livros didáticos, de estudos e ensaios sobre o problema de raças no Brasil. Pense-se na maneira de apresentar as raças no livros de Luiz Gonzaga Fleury (teoria com aparência, pelo menos, científica), ou na explicação das diferenças raciais, através de conceitos de possibilidade de desenvolvimento de cultura e se verá como uma inconsciencia de problemas (isto é, aproximação popular, sem teoria) não pode de maneira alguma explicá-las.

3.

Mas, por outro lado, não será lícito afirmar que, partindo da análise dos livros didáticos — como o fizemos até agora — possamos dizer que os brasileiros temos preconceito racial, principalmente contra o negro.

Em nosso estudo sobre conceitos morais fizemos notar a necessidade de considerar a *realidade* que aparece nos livros didáticos como uma realidade específica: é um aspecto selecionado da realidade que o autor *conhece*. Selecionado já de um ponto de vista estético, já de um ponto de vista moral, pois existe uma gradação no que aparece para ser condenado: é assim que o problema sexual (que é considerado “imoral” pelo menos em certos grupos de nossa sociedade) não aparece

uma vez sequer (note-se que, em linguagem corrente, imoral corresponde muitas vezes a sexual), enquanto que os erros que os autores consideram como menores é que aparecem a toda hora para ser condenados.

A ser verdadeira esta hipótese de trabalho que levantamos, temos duas observações a fazer: uma, que não se pode concluir que, por aparecerem em nossos livros didáticos, existam preconceitos raciais em nossa sociedade; a segunda, é que se existem preconceitos, os autores de livros didáticos não os consideram tão graves, pois se assim fosse, eles não apareceriam em nossos livros didáticos.

Entretanto, quando nos propusemos uma pesquisa sobre conceitos raciais em livros didáticos, foi porque tínhamos a impressão de que tais preconceitos tendem a se acentuar entre nós.

#### IV — SÍNTESE DAS ATITUDES REFERENTES A AMOR À PATRIA E PATRIOTISMO E DAS REFERENCIAS A COR LOCAL

1) João Kopke: os seus livros não trazem côr local (Brasil ou região brasileira) nem ensinam amor à Patria e patriotismo. Isto não quer dizer que o autor não tenha delineado, pelo menos algumas vezes, um local para suas historias: mas quando o faz (e o caso é exceção, e não regra), não pinta ou procura pintar região brasileira. Percebemos que as historias — de modo geral — se passam no Brasil, porque, numa historia, o autor coloca suas personagens diante do espetáculo dos pássaros que emigram e comenta: “andavam passeando em um país frio”. Notamos que daí nem se tira que seja o Brasil o local em que se passam as outras historias, mas simplesmente um país quente. Há, por outro lado, historias que se passam na Grecia antiga, na Inglaterra, na Holanda, na Africa e nesse caso existe referencia a local.

Tambem encontramos uma historia em que se louva a dedicação à terra natal: a cena se passa, explicitamente, na Holanda.

Quanto a patriotismo, nenhuma referencia.

2) Puiggari-Barreto: sem côr local, algumas vagas referencias a amor à Patria, mas a acentuação é sobre patriotismo.

Já notamos que a descrição que se faz de um campo nas proximidades da cidade é descrição antes de um campo europeu que de campo brasileiro.

O ensino de patriotismo se faz principalmente através de símbolos da Pátria e através de exemplos de guerra.

3) Isabel Serpa e Paiva: ainda aqui sem côr local, apesar de aparecerem notas criticando regionalismo e apesar de a gente perceber o regionalismo da propria autora, subentendido. A referencia a local é feita através de nomes (São Paulo, Amazonas, Brasil, etc.). O amor à Pátria parece confundir-se com o patriotismo, de modo geral.

4) Luiz Gonzaga Fleury: neste livro quase não encontramos patriotismo. Também não encontramos côr local delineada, a não ser através de nomes. Existe uma ligeira predominancia de amor à Pátria sem que esse sentimento envolva patriotismo (isto é, civismo, dedicação ao país natal).

Notamos que as páginas de História do Brasil são escritas em carater quase ou totalmente neutro.

5) Luiz Amaral Wagner: é o livro que mais trás côr local, pintando varias regiões do norte do Brasil; embora essa pintura seja muitas vezes esquemática, há referencias claras a lugares e se marcam as diferenças entre as varias regiões e entre seus habitantes.

Por outro lado, notamos também amor à Pátria, com um acento maior para o patriotismo que é dado no livro pela transcrição de trechos de outros autores.

## B.

Nosso interesse em reunir côr local, amor à Pátria e patriotismo numa só pesquisa — em vez de se pesquisar apenas o patriotismo — partiu de nossa observação de que o amor à Pátria, como o odio a um país estrangeiro se baseia, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, numa determinada idéia que se tem de seu proprio país ou desse país estrangeiro que se detesta. Em outros termos, côr local é aqui o que é a idéia de natureza humana que temos em nossas idéias de moral, em nossas idéias de política.

E' bem verdade que nosso estudo nos deixou ainda bem longe de poder caracterizar qual a côr local que está implí-

cita na valorização que os autores de nossos livros didáticos fazem de sua própria Pátria.

O que nos parece que pudemos perceber e indicar aqui foi que quase não existe ou existe muito pouca intenção de caracterizar o Brasil: se ensina, porisso, um amor a uma Pátria que na verdade não se mostra como é, nem quais são os seus problemas. Daí o amor ao símbolo, o amor à simples palavra.

O patriotismo (no sentido que demos à palavra) já é outra história: porque neste caso o que acontece frequentemente é a colocação do próprio país como o melhor e o maior, e porisso não se fala nos outros países.

### C.

Não tentaremos dar uma “explicação” desse fenómeno que encontramos: nesse caso, haveria muitas explicações possíveis e na realidade nenhuma satisfatória e completa. Pois estamos lidando com aspectos históricos, isto é, únicos e irreproduzíveis, dos fenómenos que apontamos <sup>(1)</sup>.

O recurso científico que nos resta é uma descrição tanto quanto possível completa de todas as manifestações de intelectuais brasileiros sôbre o assunto (veja-se o que dizemos, páginas atrás, sobre a posição intelectual dos autores de livros didáticos), para então se localizar e compreender a posição dos autores de livros didáticos.

Para dar um exemplo do que estamos dizendo: a maneira de João Kopke que apontamos, *esquecendo-se* do local brasileiro, não é atitude única na vida intelectual brasileira: é a mesma atitude explicitada e “explicada” por Joaquim Nabuco, por exemplo. Mas coisa não só dele, nem apenas de seu tempo, entre os intelectuais brasileiros.

---

(1) — Aceitamos, sem discutir aqui, a solução de Cassirer (aliás, a mesma solução de Dilthey, aproximadamente) que é admitir a existência de estudos sobre fenómenos comuns ou gerais, sem esquecer a especificidade dos fenómenos históricos.

Também não tentamos dar “explicações” dos fenómenos que encontramos, pelo erro teórico que está suposto na base de toda explicação que vem a ser explicação histórica (conforme Kurt Lewin).

Para se ter uma idéia do erro de tais explicações num campo próximo do que estamos estudando, comparem-se as explicações de traços psíquicos comuns entre brasileiros e espanhóis, dadas por Miguel de Unamuno e Paulo Prado Junior: são traços psíquicos idênticos explicados por fenómenos e causas diferentes.

## V — CONCLUSÃO: PATRIOTISMO E PRECONCEITO RACIAL

Por vários aspectos estão unidos o sentimento patriótico e o preconceito racial. O primeiro deles é a noção de estrangeiro oposta à noção de natural da terra <sup>(1)</sup>: o segundo é o fato de, através do patriotismo demonstrado, se *desculpar* a raça contra a qual se tem preconceito (foi o que encontramos frequentemente em nossos livros didáticos): o terceiro, e que foi a idéia que dominou em todo o nosso estudo, é o traço comum que apresentam de serem frequentemente, senão sempre, uma deformação da realidade, uma forma estrábica de se ver o mundo que nos cerca.

E a nós nos parece que a primeira coisa a se fazer para um estudo objetivo de problemas brasileiros, como das relações raciais, é o conhecimento da maneira pela qual tais problemas e tais relações tem sido vistos e proclamados.

---

(1) — Sobre isto o Romantismo brasileiro nos oferece bons exemplos, celebrando o índio e deixando de lado o negro e o branco: por que o índio é o dono da terra.



BOLETINS PUBLICADOS PELA CADEIRA DE PSICOLOGIA

N.º 1 — KLINEBERG, Otto — *Introdução à Psicologia Social* — 1946.

N.º 2 — CABRAL, Annita de Castilho e Marcondes — *O Conflito dos Resultados dos Experimentos sobre a Memória de Formas* — 1946.

## A CADEIRA DE PSICOLOGIA

pede e agradece a remessa de suas publicações.  
vous prie de lui envoyer vos publications.  
shall be glad to receive your publications.  
bittet Sie um Zusendung Ihrer Veröffentlichungen.  
le agradecerá el envío de sus publicaciones.

## CADEIRA DE PSICOLOGIA

Faculdade de Filosofia, Ciências e  
Letras da Universidade de S. Paulo

Caixa Postal, 8.105

São Paulo (Brasil)

