Maria Eugénia Carvalho e Branco

# O Pensamento Psicopedagógico de João dos Santos

primeiro volume

## Estudo Analítico

Reg. 13550
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

BRAGA 1999

Maria Eugénia Carvalho e Branco

# O Pensamento Psicopedagógico de João dos Santos

**primeiro volume**

## Estudo Analítico

Tese apresentada à Universidade do Minho - Braga
para a obtenção do Título de Mestre em Educação

**Fevereiro de 1999**
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

A meus Pais
À minha Avó materna

## AGRADECIMENTO

Quem teve a dita de conhecer o Doutor João dos Santos diz que ele era um contador de histórias, um *narrador de primeira água!*

Porque amava as crianças, contou em muitas histórias o muito que com elas aprendeu e o muito que sobre elas tinha a ensinar.

Será por acaso que o meu agradecimento também se expressa numa história? Não creio! *«A vida é uma coisa muito séria»* [1], para nela andarmos *por acaso*. Eu conto:

O Professor Alberto Filipe de Abreu Araújo aceitou orientar a minha Tese de Mestrado. Escolhi João dos Santos .... Acedeu ao meu pedido.

O Professor Justino Pereira de Magalhães acedeu também à minha escolha... E orientou a construção da *Antologia*.

Construí-a primeiro... Mas, como reflectir sobre ela?

O encontro entre os dois Mestres tinha inusitadamente acontecido!

Apostados em me ajudarem na aventura, mitigaram-me os escolhos do caminho e da tarefa imensa que nele encontrei... Imensa pela responsabilidade dum trabalho pioneiro... Imensa pela profundidade do autor... Imensa pelas dificuldades encontradas no acesso às fontes....

Graças a eles, a todos os escolhos logrei ultrapassar...

Pela competência, saber e ajuda preciosas que de ambos recebi.

Guardo os encontros feitos de conversas enriquecedoras.

Neles senti como João dos Santos tem razão: a *Relação* é a fonte da Educação e de tudo o que se constrói...

Não temo dizer — João dos Santos acompanha-me... — o incentivo que de ambos recebia vinha da capacidade de *Amar*... Amar a Escola, o Magistério que lhes foi incumbido, os seus alunos... a Vida!

E foi assim que a história deste trabalho foi um diálogo a três vozes:

A aluna, os Mestres e o Sábio.

A demanda prossegue....

---

[1] EE II: 216, *Antologia*, p. 23.

# RESUMO

As notas autobiográficas que percorrem duma ponta à outra a obra de João dos Santos e que são o fio condutor para aceder à sua vida, pensamento e obra, remetem-nos para três pilares fundacionais do ser humano.

O primeiro pilar é a *Rememoração*. Rememoração que remonta àquela *relação* privilegiada com a mãe primária — nem sempre a mãe natural, mas sempre a que acolheu, alimentou, amou e protegeu —, *relação* fontal na qual se jogou o futuro do homem.

O segundo pilar fortalece os fundamentos do primeiro estimando-lhe o valor. É a *Educação* como capacidade de alguém se oferecer como *modelo* autêntico de pessoa.

O terceiro pilar, que remata o edifício, é a *Escola* como instituição que possibilita a inserção na cultura e Obras da humanidade.

Estes três pilares são reflectidos por João dos Santos, não só como objecto do seu pensamento e da sua obra, mas sobretudo como viagem que ele empreende ao seu mundo interior: a relação com a sua mãe e, através dela, com o seu pai e a restante família, como exemplo da importância que as *imagos parentais* e o afecto têm na saúde mental; a sua ajuda às dificuldades escolares de seus filhos, como exemplo da importância incontornável que uma presença vigilante e amorosa tem na aprendizagem.

Esta viagem interior, que fundamenta tudo o que João dos Santos pensou, ensinou e fez, é repto para que cada um faça o mesmo: se conheça a si mesmo e se interesse pela educação das novas gerações.

Eis porque a obra de João dos Santos é, na sua essência, um discurso psicopedagógico. Mas um discurso que não é constituído por um conjunto de "teorias", mas por uma *narração* da própria interioridade que se oferece como *modelo* de autenticidade, disponibilidade e amor. João dos Santos ilustra-o, quando afirma: «Cada pessoa é no seu Ser, é, em si própria, uma vivência, uma perspectiva e uma experiência inédita, porque a sua vivência é interioridade».

O carácter autobiográfico da obra de João dos Santos é convite à rememoração e à tomada de consciência. Não para se ficar encerrado em si mesmo, mas para que, encontrando a criança que em nós persiste, sejamos capazes de amar as crianças que agora o são. Porque, como João dos Santos também afirma: «de Amor pelas crianças só são capazes aqueles que amam a criança que neles habita».

# ABSTRACT

The auto-biographic notes that are a constant in João dos Santos'works ande the guiding light of his life, thought and writings point to three fundamental pillars of human existence.

*Remembering* is the first pillar. By rememebering he means to try to back in time and recollect that unique relationship with the original mother, not necessarily the biological mother, but the one that provided a home, food, love and protection - an unbroken link wth the very roots of the human being on which the developing personality wholly depends for fulfilment.

The second pillar supports and strengthens the first one, by assessing its worthiness. It is *Education* as ability to present oneself as a role of model.

*School* as the gatway to culture and to an understanding of mankind's achievements is the third pillar.

These three pillars are present all through João dos Santos'work, not only as target of his thougt and writings, but, above all, as an inner journey through his life: the relationship with his mother and through her with his father and the rest of the family, as a vivid example of outstanding importance that the treasured memories and affection have upon mental health; offering to help his children with their homework is an example of the utmost importance that a caring and watchful parent has on the upbringing of a child.

This inner journey that provides the basis and inspiration for João dos Santos'thought, teaching and acting, challenges each one of us to follow in his footsteps, that is, to get to know our inner self and besttow all our attention upon the education of the future generations.

This is the reason why João dos Santos'work is in its very essence a psycho-pedagogic discourse. But it is not one built on a set of theories, well on the contrary. By a narrative of his own inner life and memories he sets a pattern of values-authenticity, availability and love, all of which we are invited to follow.

This point of view is justified when João dos Santos says: «Every individual is in itself a unique living experience and perspective that cannot be repeated as they belong to the inner self.

The auto-biographic character of João dos Santos'work is an invitation to remembering and a renewed awareness. Not to be a prisoner of your own self but, by finding out the child that goes on living inside oneself, we get to love the children of the present. Because João dos Santos adds: «Only those who love the inner child can learn to love the children around them».

# ÍNDICE

**AGRADECIMENTO**----------4

**SIGLAS DOS TEXTOS DE JOÃO DOS SANTOS**----------15

**INTRODUÇÃO**----------22

1. Um estudo em dois volumes----------23

2. O título----------23

3. Procedimento metodológico e estrutural do presente estudo-------24

3.1. Narrativa do itinerário interior na busca, compreensão e tratamento da obra de João dos Santos----------25

3.1.1. Procura das fontes----------25

3.1.2. Estudo da obra de João dos Santos----------26

3.1.3. Descoberta da matriz teórica e do enquadramento semântico----------27

3.2. Metodologia e estrutura adoptadas na construção dos dois volumes----------29

4. O conteúdo da *Antologia*----------30

5. O conteúdo do *Estudo Analítico*---------- 32

6. Objectivo perseguido na elaboração deste trabalho----------36

7. Discurso. Estilo subjacente----------37

8. Dificuldades encontradas e limitações do presente estudo----------38

**CAPÍTULO I - BIOGRAFIA DE JOÃO DOS SANTOS**----------40

1. Nota prévia----------41

2. Alguns dados da vida e do *Curriculum Vitae* de João dos Santos----------42

**CAPÍTULO II - PAPEL ESPECULATIVO E CURATIVO DA REMEMORAÇÃO**----------65

1. A obra de João dos Santos: inter-relação utopia, ciência e amor----------67

2. Educar é oferecer-se como modelo----------71

3. A importância do autoconhecimento na educação----------75

4. A importância da autenticidade na educação----------80

5. A Psicanálise e a Pedagogia: duas disciplinas fundadoras----------84

6. Do discurso autobiográfico ao pensamento e à obra: as duas partes da *Antologia* ----------88

**CAPÍTULO III - PRIMEIRAS RECORDAÇÕES. PROTECÇÃO DA CASA PATERNA - BASE DA SAÚDE MENTAL**-----90

1. O lugar de nascimento----------92

2. Lisboa de 1918----------93

3. A rua Maria----------96

4. Os passeios com os pais----------100

4.1. Os passeios com o pai----------100

4.2. Os passeios com a mãe----------104

5. A *relação* e o *espaço* no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura e da escrita----------105

6. Uma objecção----------115

7. A reciprocidade no exercício da pedagogia e da saúde mental----------117

**CAPÍTULO IV- EVOCAÇÃO DO TESOURO PATERNO. IMPORTÂNCIA DAS IMAGOS PATERNOS**----------120

1. Homenagem aos pais---------- 122

2. Evocação da educação paterna----------122

2.1. A livre experiência na educação----------123

2.2. Desporto e educação----------126

2.3. Lazer, educação e saúde mental----------127

2.4. Educação para a democracia e para a amizade solidária----------128

2.5. A função do pai na saúde mental e na educação----------130

3. Evocação da educação materna----------133

3.1. O amor materno e a aprendizagem escolar----------134

3.2. O amor materno e a saúde mental----------139

4. O trio mãe-filho-pai e a comunidade----------140

**CAPÍTULO V- EVOCAÇÃO À RESTANTE FAMÍLIA. IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA ALARGADA**----------143

1. O ambiente familiar de João dos Santos----------145

2. A tia Aurora. A importância da família alargada----------146

2.1. Educação familiar e educação escolar----------148

2.2. Espontaneidade e instintividade na educação----------150

2.3. Educação, pedagogia e didáctica----------153

2.4. Afecto e motivação na aprendizagem escolar----------156

2.5. Creches e internatos----------159

3. A prima Amélia----------162

3.1. O problema da morte----------163

3.2. Estética e educação----------165

3.3. Técnica, publicidade e meios audiovisuais----------169

3.4. Coisas e *objectos*. Formação das *imagos*----------173

4. Evocando os filhos----------176

4.1. Primeira evocação----------176

4.1.2. A Pedagogia deve ceder lugar à psico-pedagogia----------177

4.1.3. A fundamentação ontogenética e filogenética da aprendizagem escolar----------179

4.1.4. Consideração do meio socio-cultural da criança no ensino e na elaboração dos livros escolares----------182

4.1.5. Causas das dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita----------185

4.1.6. A escola como continuação e ruptura do ensino maternal----------187

4.1.7. Adaptação escolar, conflitos e pedolinguística genética----------189

4.1.8. Limitações e perigos da psicometria ----------192

4.1.9. A inteligência não é uma quantidade, mas uma qualidade----------195

4.1.10. Doutrina psicanalítica do desenvolvimento aplicada à compreensão das dificuldades escolares----------197

4.2. Segunda evocação----------205

4.2.1. Disciplina e castigos----------206

4.2.2. A obediência supõe desobediência e tolerância a reacções hostis----------213

4.2.3. A bondade e a maldade aprendem-se por identificação e introjecção----------214

4.2.4. Não há educadores perfeitos----------215

4.2.5. Educação através da arte----------218

4.3. Terceira evocação----------222

4.3.1. Deixem as crianças falar... ----------224

4.3.2. A razão tem um ponto de partida emocional----------228

**CAPÍTULO VI - NA ESCOLA PRIMÁRIA E NO LICEU. A PRIMEIRA VIAGEM AO MUNDO INTERIOR**--------232

1. A escola da D. Mariquinhas e do senhor Castro----------234

1.1. Aspectos negativos da iniciação escolar precoce----------239

1.2. A escola é necessária, inevitável e insubstituível----------242

1.3. O pinhal de Janas----------246

1.4. O teatro infantil e a escola----------248

1.5. Considerações sobre educação sexual----------252

1.6. Duas história de infância. A tristeza e a depressão, causa das dificuldades escolares----------262

1.6.1. Primeira história: Uma história do Menino Jesus----------264

1.6.2. Segunda história: o toureio do carneiro do senhor Bento----------269

1.7. O papel curativo da rememoração visto à luz da História do Natal----------272

1.8. A teoria e a prática psicanalíticas não podem interpretar os fenómenos educativos----------275

2. No liceu Gil Vicente. O testemunho de João Seabra Diniz--------277

2.1. Segurança afectiva da casa paterna----------281

2.2. Importância da observação directa: apelo ao espírito crítico e à criatividade----------284

2.3. O papel do grupo na integração social----------286

3. A educação começa no berço----------290

**CAPÍTULO VII - O PERCURSO PESSOAL, PROFISSIONAL E IDEOLÓGICO DE JOÃO DOS SANTOS----------294**

1. O humanista e o cientista----------296

1.1. Uma dificuldade pessoal na escolha duma profissão------298

1.2. O fundador de Instituições de acção social a favor da criança----------307

1.3. Importância do trabalho voluntário e benévolo----------309

1.4. Secção de Higiene Mental no Centro de Saúde Materno-Infantil de Campo de Ourique----------315

1.5. *Uma Utopia...* O Instituto da Criança----------318

1.6. A Casa da Praia: a Pedagogia Terapêutica----------323

2. O democrata ao serviço da educação e da saúde----------330

**UMA REFLEXÃO FINAL----------337**

**BIBLIOGRAFIA----------342**

**ANEXO: TESTEMUNHOS SOBRE JOÃO DOS SANTOS----------374**

# SIGLAS DOS TEXTOS DE JOÃO DOS SANTOS

| | |
|---|---|
| AAIE | "Alguns Aspectos da Inadaptação Escolar". |
| AAPE | "Alguns Aspectos da Psicologia Escolar". |
| ACAFR | "Atitude Perante o Cego e Aspectos Fundamentais da Readaptação". |
| ACU | "*A Caminho de uma Utopia. Um Instituto da Criança*" |
| AFDPE | "L'Aquisition de la Forme dans le Dessin et dans la Peinture Enfantines". |
| AFGI | "A Aquisição da Forma no Grafismo Infantil". |
| AFVO | "Aspects Fonctionnels de la Vie Onirique". |
| AGT | "Ácido Glutâmico na Terapêutica". |
| AL | "Angústia e Linguagem". |
| Ap.L | "Aprender a Ler". |
| AM-SRA | "Quelques Aspects Médico-Sociaux de la Réabillitation des Aveugles". |
| AN-MNI | "Os Aspectos Neuro-Motores da Nevrose Infantil". |
| AP | "Associações de Pais". |
| AP-SRC | "Aspectos Psico-Sociais da Recuperação dos Cegos". |
| ARAD | "Aspectos da Reeducação e Assistência de Deficientes". |
| BCCTD | "Bases para a Criação duma Cooperativa de Trabalhadores Deficientes". |
| BPAT | "Bases Psicológicas da Actuação Terapêutica". |
| CAP | "Conselhos aos Pais". |
| CAP II | "II Curso de Aperfeiçoamento Profissional". |
| CCDE | "Casos Clínicos de Dislexia de Evolução". |
| CCH | "Como a Criança se faz Homem". |
| CD | "Comportamento e Disciplina". |
| CFM | "Comentário ao filme 'Mandy, a Surda-Muda'". |
| Ch.MHPH | "Child Mental Health and Public Health". |
| CIF | "O I Congresso Internacional de Filmologia". |
| CM-P | "Clínicas Médico-Psicológicas". |
| CP | "Comunicação Pessoal". |
| CPHG | "Clínicas Psiquiátricas nos Hospitais Gerais". |
| CPIHJM | "A Clínica de Psiquiatria Infantil do Hospital Júlio de Matos". |
| CP/PE | *A Casa da Praia. O Psicanalista na Escola.* |

| | |
|---|---|
| CPSP | "A Contribuição da Psicanálise para a Saúde Pública". |
| CRALPC | "Le Centre de Rééducation D'Ambliopes de la Ligue de Profilaxie de la Cécité". |
| CRV/PP | "O Centro de Recuperação Visual. Seus Progressos e Perspectivas". |
| CUSM | "Algumas Considerações sobre o Urbanismo e a Saúde Mental". |
| DAEO | "Desenhos e Aguarelas de Epilépticos e Oligofrénicos". |
| DDOPI | "Diagnóstico Diferencial entre a Oligofrenia e a Psicose Infantil". |
| DIJ | "A Delinquência Infantil e Juvenil". |
| DLI | "Le Dessin, Langage Infantile". |
| DPI | "Desenho e Pintura Infantil". |
| DSDRI | "Deficiências Sensoriais e Dificuldades de Rendimento Intelectual". |
| DSP-S | "Diagnóstico das Síndromes Psico-Somáticos". |
| DVARF | "O Doente Visto através da Relação Familiar". |
| EAA | "A Educação Através da Arte". |
| ECIA/CC | "Estados Crepusculares com Identificação Animal. Comportamento Canino Ilustrado por Filme". |
| ECNPI | "Ensaio duma Classificação Nosológica para a Psiquiatria Infantil". |
| ECP | "A Epilepsia na Clínica Psiquiátrica". |
| ECSP | "O Estrabismo Concomitante como Sintoma Psicomotor". |
| EE I | *Ensaios sobre Educação I* |
| EE II | *Ensaios sobre Educação II* |
| EEDSCR | "A Enurese e a Encoprose Diurnas como Sintoma de Conflito Relacional". |
| EFEV | "A Educação Física na Escola e na Vida". |
| EFRDM | "Educação Física e Reabilitação dos Deficientes Motores". |
| EGP | "Evolução Genética da Personalidade". |
| EIPA | "Evolução Infantil e Psicoterapia do Adulto". |
| E: TI | "Editorial: A Traição Inevitável". |
| OF | "O Falar". |
| FIE | "Factores de Insucesso Escolar". |
| FIE/POF | "A Família e o Insucesso Escolar. Psicopatologia da Organização Familiar e Dificuldades na Iniciação à Aprendizagem Escolar". |
| FPEA | "Fundamentos Psicológicos da Educação pela Arte". |

| | |
|---|---|
| FPEE | "Fundamentos Psicológicos da Educação Estética". |
| FP/EET | "Fundamentos da Psicoterapia: um Ensaio de Explicação Teórica". |
| FP/G | "Férias na Praia. Gaguez". |
| FPREA | "Fundamentos Psicoterapêuticos da Reabilitação de Estrábicos e Amblíopes". |
| FTP | "Freud e a Técnica Psicanalítica". |
| GEPE/ACDE | "Grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva: Apresentação de Casos Clínicos de Dislexia de Evolução". |
| HME | *A Higiene Mental na Escola.* |
| HMACS | "L'Higiène Mentale comme Activité dun Centre de Santé" |
| HME (Art.) | "A Higiene Mental na Escola". |
| HMESR | "Higiene Mental na Escola em Situação Revolucionária". |
| HMIF | "A Higiene Mental Infantil em França". |
| HMI/PAPC | "Higiene Mental Infantil. O Problema da Assistência Psiquiátrica à Criança". |
| IADD | "Implicações Afectivas nas Dislexias e Disortografias". |
| IAPPPA | "Importance de L'Atitude des Parents dans la Psychotérapie Psychanalitique des Adolescents". |
| IC | "Inquérito sobre o Casamento". |
| IENSRC | "Introdução ao Estudo das Neuroses e Sintomas Reactivos da Criança". |
| IGJPG | "Influence de la Guerre sur la Jeunesse d'un Pays qui n'a pas fait la Guerre". |
| IJIRC | "Importância do 'Jardim-Infantil na Reeducação de Cegos'". |
| INFE | "Inteligência, Neurose e Fracasso Escolar". |
| IPIMS | "L'Intégration Psychodynamique de L'Individu dans le Milieu Social". |
| IRAFDL | "Importância das Relações Afectivas Familiares no Desenvolvimento da Linguagem". |
| IRP-PTCE | "Importância da Relação Pais-Psiquiatra no Tratamento das Crianças Epilépticas". |
| MCS.T | "Missão de Cooperação em S. Tomé". |
| MFA | "A Mulher, a Família e o Amor". |
| MOSM | "Métodos de Observação em Saúde Mental". |
| MPOTEA | "Métodos Psicopedagógicos de Observação e de Tratamento dos Estrábicos e Amblíopes". |

| | |
|---|---|
| NA | *A Neurose de Angústia.* |
| NACP | "A Neurose de Angústia na Clínica Psiquiátrica". |
| NAPVC | "A Neurose de Angústia sob o Ponto de Vista Clínico". |
| NF | "Os Nossos Filhos". |
| NI/PVE | "As Neuroses da Infância. Ponto de Vista Evolutivo. |
| OS/ANR | "A Oftalmologia Social, uma Aspiração e um Novo Rumo". |
| PACIE | "Problemas Afectivos da Criança e sua Importância em Estomatologia". |
| P-PAOTSA | "Psycho-Pedagogic Aspects of Observation and Treatment of Strabismic and Amblyopic Patients. |
| PASM | "Perspectivas Actuais da Saúde Mental". |
| PCAM | "Psicoanálisis de un Caso de Anorexia Mental". |
| PC | "Psychoses Choréiques". |
| PCr. | "A Psicanálise das Crianças". |
| PCDPI | "Problemas Clínicos e Diagnóstico em Psiquiatria Infantil". |
| PCHM | "Possibilidades de Carreira em Higiene Mental". |
| PCTC-T | "Problèmes Cliniques et Techniques du Contre-Transfert". |
| PCT | "Primeiros Casos de Toxicomania pelo R 875". |
| PDHW | "A Psicologia Diferencial de H. Wallon". |
| PDP | "Profilaxia das Distorções da Personalidade". |
| PE | "Psicoterapia no Estrabismo". |
| PEnf. | "La Psychanalyse des Enfants". |
| P/EC | "Prefácio", em A Educação da Criança. |
| PEVP | "Os Problemas da Educação Vistos por um Psicólogo". |
| PGI/HMACS | "Prévention et Guidance Infantile. L'Higiène Mentale comme Activité d'un Centre de Santé". |
| PIALE | "Problemas da Iniciação à Aprendizagem da Linguagem Escrita". |
| PIDA-IC | "O Papel do Imaginário no Desenvolvimento Afectivo-Intelectual da Criança". |
| PDFIA | "Psicopatologia do Desenvolvimento durante a fase de Iniciação à Aprendizagem". |
| PINP | "Parecer sobre o Instituto Navarro de Paiva". |
| P/M | "Prefácio" em MARREIROS, G.M. *Maternidade.* |
| PME | "O Pensamento e o Movimento Expressivo". |

| | |
|---|---|
| PN | "Psicoterapia nas Neuroses". |
| POM-PI | "Colóquio sobre os Problemas de Orientação Médico-Psicológica Infantil". |
| Pg.Ps-g. | "Pedagogia e Psicopedagogia". |
| Pst. Psc. | "A Psicoterapia e a Psicanálise". |
| PPCE | "Problemas Psicopedagógicos das Crianças Escolares". |
| PPE | "Problemas da Psicologia Escolar". |
| PPIA | "Os Problemas Psicopedagógicos da Infância e da Adolescência". |
| PPNC | "Profilaxia das Perturbações Neuropsíquicas da Criança". |
| PPPA | "Prevenção das Perturbações Psicológicas da Adolescência". |
| PPCC | "Problemas Psicológicos postos pela Criança Cega". |
| PPPC | "Profilaxia das Perturbações Psíquicas na Criança". |
| PSD | "Parto sem Dor". |
| PSRSA | "Programa Sumário para a Reorganização dos Serviços de Assistência". |
| Pg.T | "Pedagogia Terapêutica". |
| Psc.T | "Psicanálise como Terapêutica". |
| QIE | *Eu Agora Quero Ir-me Embora. Conversas com João Sousa Monteiro.* |
| QIM | "O que é a Higiene Mental". |
| RAMVCF | "A Realização Amorosa da Mulher na Vida Conjugal e Familiar". |
| RD | "Reeducação de Deficientes". |
| RDF-P/PLC | "Rastreio da Doença Fenil-Pirúvica. Profilaxia das Lesões Cerebrais". |
| RFAEFP | "Rôle de la Formation de l'Analyste d'Enfants dans la Formation Générale du Psychanalyste". |
| RFCPSN | "Reeducação Física das Crianças com Perturbações do Sistema Nervoso". |
| RFNIPC | "Reeducação Física das Neuroses Infantis e das Perturbações de Carácter". |
| RFSIV | "Reeducação Funcional e Social dos Inferiorizados Visuais". |
| RIV | "Recuperação dos Inferiorizados Visuais". |
| RM-F | "A Relação Mãe-Filho". |

| | |
|---|---|
| RM-FASRC | "As Relações Mãe-Filho vistas através dos Sintomas Reactivos da Criança". |
| RND | "Reacções Neuróticas do Desenvolvimento". |
| RPHMI | "Recherches sur des Problèmes D'Higiène Mentale Infantile". |
| RPPC | "Relações do Psiquiatra com os Pais da Criança". |
| RPhTN-P | "Rééducation Physique des Troubles Neuro-Psychiques". |
| SAGP | "Situação, Ambiente e Grupo em Psicologia". |
| SCACMF | "Sobre Seis Casos de Anomalias Congénitas dos Membros da Mesma Família". |
| SE | "O Sintoma Encoprose". |
| SIE/IA | "Sucessos e Insucessos Escolares: suas Implicações Afectivas". |
| SMAP | "Saúde Mental e Assistência Psiquiátrica". |
| SME | "Saúde Mental dos Escolares". |
| SMISP | "Saúde Mental Infantil e Saúde Pública". |
| SMPSP | "Saúde Mental na Planificação da SaúdePública". |
| SNNI | "Sémiologie Neurologique de la Névrose Infantile". |
| SNP | *Se Não Sabe, Porque É Que Pergunta? Conversas com João Sousa Monteiro.* |
| SPE | "Síndroma Psicomotor da Evolução". |
| SPSMRSE | "Saúde Pública e Saúde Mental nas suas Relações com a Saúde Escolar". |
| SRADD | "Sintomas de Reacção Ansiosa no Decurso do Desenvolvimento". |
| SRFMA | "Sintomas Reactivos nos Filhos de uma Mãe em Análise". |
| SSC | "O Sono e o Sonho nas Crianças. Estudo Clínico". |
| STSPE | "Síntese dos Tratamentos Somáticos e Psicoterápicos na Esquizofrenia". |
| TCMF | "Troubles de la Conduite et le Milieu Familial". |
| TN | "O Terror Nocturno-O Sonho Falhado". |
| TPI | "Terapêutica pelo Piramido Injectável". |
| TPSC | "Le Traitement Psycho-Pédagogique du Strabisme Concomitant". |
| UCA-CIA | "Un Cas Anatomo-Clinique D'Idiotie Amaurique". |
| UHG/E | "Uma História Genealógica - seu Estudo". |
| VESPRIV | "Valor Económico e Social da Profilaxia e Recuperação dos Inferiorizados Visuais". |

| | |
|---|---|
| VSDP | "La Valeur du Symptôme dans le Domaine Préventif". |
| ZOCP-S | "Zona Oral e Correlações Psico-Somáticas e Somato-Psíquicas". |
| ZOEP | "Zona Oral na Evolução Psicológica". |

# INTRODUÇÃO

## 1. Um estudo em dois volumes

O trabalho que aqui apresentamos consta de dois volumes.

No primeiro volume reflectimos, a partir das notas autobiográficas de João dos Santos, a sua doutrina psicopedagógica para a qual elas nos remetem de forma ilustrativa e fundamentada. Com efeito, uma das características peculiares da obra escrita de João dos Santos consiste em ilustrar e fundamentar o que ensina através de rememorações que percorrem a sua obra de uma ponta à outra e que evocam episódios e experiências da sua vida, desde a mais remota infância até à idade madura, incluindo uma rememoração que, segundo seu desejo expresso, gostaria de dedicar aos seus netos como "quase testamento"[2].

Esta dupla característica autobiográfica e temática da obra de João dos Santos foi recolhida numa *Antologia* que construímos e que constitui o segundo volume do nosso trabalho. Assim, os dois volumes relacionam-se entre si porque no primeiro analisamos o que no segundo elencamos e estruturamos.

## 2. O título

À medida que estudávamos a obra de João dos Santos íamos descobrindo nela temas afins relacionados explícita ou implicitamente com a psicopedagogia. Com efeito, por mais teóricos e especializados que fossem esses temas era sempre a criança que estava presente. As várias deficiências (dislexia, gaguez, cegueira, estrabismo, ambliopia, ou deficiências mais graves), os síndromes reactivos (tristeza e depressão, apatia, turbulência, ou outros distúrbios do comportamento), ou patologias específicas da psiquiatria e da psicanálise (neurose, psicose, esquizofrenia...), eram abordados de forma aprofundada pela explicação das causas, mecanismos, consequências e processos de compensação ou de cura. Mas, nessa abordagem, João dos Santos visava sempre a criança a braços com o seu

---

2 EE II: 230, *Antologia*, p. 80.

equilíbrio emocional e afectivo que a impediam de se inserir na escola e de nela aprender com sucesso.

Esta característica psicopedagógica de toda a obra de João dos Santos tornava-se ainda patente quando ele pugnava para que fossem respeitados os Direitos da Criança: a ter uma família sobretudo uma boa relação primária com a mãe, acesso à saúde, habitação condigna, urbanização protectora, espaços verdes para brincar, instituições que a protegessem. Porque, então, de entre todos estes Direitos, um se destacava por a todos pressupor e lhes ajuizar o cumprimento: o Direito da criança poder participar e contribuir na e para a cultura e Obras da humanidade que, a partir dos gregos — como João dos Santos lembra —, só a escola podia garantir.

Ante a presença duma obra tão vincadamente psicopedagógica, o título do nosso trabalho impôs-se-nos por si mesmo:

*O Pensamento Psicopedagógico de João dos Santos:*
*Estudo Analítico* - primeiro volume.
*Antologia* - segundo volume.

## 3. Procedimento metodológico e estrutural do presente estudo

O procedimento metodológico e estrutural que presidiu à construção dos dois volumes e à articulação entre eles será explicada em dois momentos.

O primeiro momento é generativo porque nele daremos conta do nosso itinerário interior feito à volta da procura das fontes, da intelecção progressiva da obra e do pensamento de João dos Santos, da descoberta da matriz teórica que nos permitiu estruturar e tratar os dados colhidos, da descoberta do enquadramento hermenêutico dessa matriz, possibilitado pela descoberta da semântica específica do discurso de João dos Santos.

O segundo momento é explicativo, porque nele nos ateremos à explanação do que propriamente se anuncia no presente título, a saber, a metodologia e a estrutura inerente a cada um dos volumes, bem assim como a sua inter-relação.

## 3.1. Narrativa do itinerário interior na busca, compreensão e tratamento da obra de João dos Santos

Uma paixão substancialmente investida por nós, há largos anos, na prática pedagógica e no estudo da psicanálise levou-nos ao encontro da obra de João dos Santos. Não era de nós desconhecida. Mas não sabíamos que as oito obras publicadas constituíam uma pequena parte dos inúmeros textos do Autor, muitos dos quais estavam ainda vedados à investigação: conferências, colóquios, entrevistas, lições dadas em cursos livres de psicologia médica, psicossomática e psiquiatria clínica, publicações científicas, portuguesas e estrangeiras. O problema que se nos pôs foi, portanto, o da forma de aceder a essas fontes.

### 3.1.1. Procura das fontes

Na procura das fontes, a originalidade do nosso Autor começou-se-nos a desvelar numa riqueza comovente: ele não deixara a sua vasta obra escrita somente em *papéis*. Imprimira-a de forma particular no único *material* que se não desgasta nem desactualiza com o tempo: o coração humano. Efectivamente, tinha sido nas pessoas com quem convivera e trabalhara que João dos Santos se perpetuara indelevelmente no seu jeito inconfundível de escutar, compreender, amar e empenhar-se. E, assim, as fontes começaram a chegar numa onda de interesse e ajuda por parte daqueles que esperavam ansiosamente pelo dia em que, mesmo de forma modesta, se introduzisse no domínio da investigação académica e universitária o pensamento e a obra dum sábio, dum mestre e dum amigo que fora João dos Santos. As crianças, a quem dedicou toda a sua vida, muito teriam a lucrar.

Num dia chuvoso da época de Natal, recebemos do Dr. João Sousa Monteiro, psicanalista e amigo de João dos Santos, os primeiros textos. Dedicados e assinados por João dos Santos, em letra já esbatida pelo tempo, tornavam-se vulneráveis a qualquer descuido: «*Para o João Sousa Monteiro, com muita simpatia e amizade... dos tempos de convívio, com um abraço...*».

Da Casa da Praia, a Drª Clara Castilho não se poupou a esforços para nos enviar o que, há muitos anos, vem compilando e catalogando (com verdadeiro rigor historiográfico, embora seja psicóloga) da vasta obra de João dos Santos.

Da Casa da Praia, recebemos ainda um poema[3] que João dos Santos dedicou a sua esposa, Zoé[4], e que ela, gentilmente, nos deixa citar.

A Prof. Drª Áurea Adão, investigadora da História da Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, propôs-se ajudar-nos e, com a boa vontade e prontidão que lhe são peculiares, enviou-nos um texto. O Prof. Sérgio Niza facultou-nos textos inéditos de João dos Santos cuja leitura nos foi de inestimável valor, embora os não possamos citar. Finalmente, obtivemos da filha do Dr. João dos Santos, Drª Paula Grijó dos Santos, autorização, dada por escrito (ouvida a sua restante família), para consultarmos o espólio de seu pai (com excepção da correspondência privada).

### 3.1.2. Estudo da obra de João dos Santos

A primeira leitura foi caótica e afanosamente realizada. Caótica, não por estar desprovida duma certa intuição heurística que nos guiava, mas pela procura dum esvaziamento interior, em ordem a deixarmo-nos possuir pelo que líamos; afanosa, não por insensibilidade à calma indispensável à reflexão, mas porque, quanto mais aprendêssemos com o autor, mais as nossas palavras seriam entretecidas pela sua sabedoria.

No silêncio da *casa,* único *espaço interior* de disponibilidade para a aprendizagem e criação, um objectivo ia tomando forma: dar a conhecer um pensamento que, em cada página, nos ensinava a urgência de acudir à criança que sofria, por *se sentir* desacreditada nas suas capacidades ou rejeitada no seu afecto. A esse objectivo, João dos Santos subordinava o seu imenso saber teórico, porque a sólida fundamentação científica em que assenta se filtrava constantemente num discurso simples e coloquial ilustrado por experiências pessoais, evocações da sua vida, desde mais remota infância, pequenos episódios vivenciados com amigos, conhecidos e colegas de profissão, apresentação de casos clínicos... Tudo aproveitava para que a sua experiência se aproximasse do caso de cada um, apelando à mudança interior e à esperança de uma saída. E, nessa transformação pacificadora, sensibilizar para a urgência de todos se interessarem pela sorte das crianças.

Os muitos autores que João dos Santos cita também nos ajudavam, porque o cotejo das suas obras nos permitiam adentrarmo-nos, cada vez melhor, na compreensão do seu pensamento. Assim, revisitámos Freud, Wallon, Winnicott, Ana Freud, Mélanie Klein, Dolto, Zazzo, Bettelheim,

---

3 Cfr. *Antologia,* pp. 467-468.

4 Cfr. Capítulo I - Biografia de João dos Santos, p. 59.

Piaget, Freinet, entre outros. Procurámos mesmo conhecer autores vivos que privaram de perto com João dos Santos: Emílio Salgueiro, Clara Castilho, Seabra Diniz[5], Daniel Sampaio, Sousa Monteiro, Sérgio Niza — de quem João dos Santos um dia afirmou que considerava ser o maior pedagogo português da actualidade[6] —, Teresa Ferreira, Bairrão Ruivo, Eulália Barros, Rogério Mendes de Moura, Coimbra de Matos, Jaime Milheiro, Mário Casimiro, entre outros. Os escritos de alguns destes autores também nos ajudavam — algumas vezes secundados por entrevistas que nos concediam —, a compreender melhor a obra e o pensamento do Mestre.

Ainda não tínhamos atingido a razoável satisfação na leitura dos textos de João dos Santos e nas leituras cruzadas para as quais eles nos remetiam, quando, subitamente, encontrámos a matriz teórica que nos sistematizou os dados colhidos.

### 3.1.3. Descoberta da matriz teórica e do enquadramento semântico

A iteração de temas, constantemente retocados e aprofundados por novos aspectos, levou-nos a encontrar uma matriz de sistematização. Bastou-nos, para isso, dar títulos aos temas que João dos Santos abordava, títulos que não precisámos de "inventar", pois se encontravam explicitamente integrados na exposição. O nosso segundo momento de leitura começou, portanto, a ser reunido à volta de temas, tais como: escola, família, comunidade, educação física, maus tratos a crianças, direitos das crianças, educação através da arte, disciplina e castigos, neurose, internatos, mãe, pai, etc. Eis o percurso que nos conduziu aos 114 Temas sob os quais reuníamos os inúmeros textos que íamos encontrando e estudando.

---

5 Os vinte e três artigos que lemos deste autor, artigos que, gentilmente, nos ofereceu, bem assim como a leitura da sua obra sobre a adopção, *Este Meu Filho que Eu não Tive. Adopção e os seus Problemas,* impressionaram-nos pela semelhante temática com João dos Santos. Temas igualmente tratados com sensibilidade e profundidade. De facto, Seabra Diniz, na entrevista que nos concedeu, confessou-nos muito ter aprendido com João dos Santos. Cfr. Anexo: Testemunhos sobre João dos Santos, p. 370.

6 Numa Entrevista concedida a Daniel Cabrita e Cunha, João dos Santos afirma: «Aliás sei de um professor que, não sendo professor de surdos, é aquele que considero o maior pedagogo português da actualidade e que se tem interessado profundamente por esta questão (dos surdos). Refiro-me ao Dr. Sérgio Niza e tenho esperança de que o movimento da "Escola Moderna", que ele lidera, possa contribuir para uma acção efectivamente inovadora, não só na área de surdez, como noutras áreas de deficientes que afectam muitos milhares de crianças portuguesas»: Texto inédito, cedido pelo Movimento da Escola Moderna.

Estávamos perante a matriz que nos permitia sistematizar o nosso trabalho.

Mas a compreensão hermenêutica dos textos, agora sistematizados, estava, ainda, dependente duma outra descoberta: a semântica específica do discurso de João dos Santos.

No seu nível exógeno, essa semântica impôs-se-nos por si mesma, pois consistia numa forma peculiar de pensamento autobiograficamente expresso: João dos Santos oferecia-se, constantemente, como modelo ilustrando o que ensinava, com evocações da sua infância, juventude e idade madura, com exemplos da sua experiência humana e profissional.

Mas a descoberta do nível exógeno da semântica específica do discurso de João, ancorada numa reflexão interior, era secundada e aprofundada por um segundo nível semântico — o endógeno —, inscrito numa intencionalidade cientificamente fundamentada na psicanálise: ajudar o leitor a encontrar-se também a si mesmo, compreendendo mediante a *rememoração* significativa o que com ele se passava. O mesmo é dizer, mediante uma rememoração que remontava à própria infância.

O carácter autobiográfico, inerente ao discurso de João dos Santos impôs-se-nos, portanto, como uma chave de indesmentível valor, para aceder a uma hermenêutica correcta dos seus textos. Ela consistia na compreensão do nível profundo do pensamento de João dos Santos realizado numa viagem ao seu mundo interior como repto a que cada um fizesse o mesmo. Aliás, ele afirmara: «a minha ideia, como a ideia dos psicanalistas em geral, é que o prazer se encontra sobretudo no funcionar internamente»[7]. Além de psicanalítico, o humus deste ensinamento era também socrático: autoconhecimento e rememoração como recuperação da criança que fomos.

Podemos expressar o que para nós representou a descoberta deste nível endógeno da semântica de João dos Santos, reveladora do significado profundo dos seus textos, através desta comparação: o fundo autobiográfico da obra de João dos Santos é, para nós, uma contribuição tão original e valiosa no campo da pedagogia e da psicologia quanto originais e valiosas foram as contribuições de Sócrates e de Montaigne no campo da filosofia.

Eis o itinerário interior que percorremos até chegar ao encontro da matriz temática e do enquadramento semântico que nos muniu dos aspectos linguísticos indispensáveis a um trabalho de cariz hermenêutico dos textos de João dos Santos.

---

7 SNP: 21, *Antologia*, p. 319.

## 3.2. Metodologia e estrutura adoptadas na construção dos dois volumes

Nas descobertas acima expostas assentamos a construção metodológica e estrutural dos dois volumes, bem assim como a sua inter-relação.

Passamos a resumi-las em cinco pontos:

1. A primeira parte da *Antologia* é constituída por uma recolha de notas autobiográficas que procuramos estruturar de forma cronológica, de modo a podermos com elas tecer uma *Autobiografia*. A segunda parte da *Antologia* é constituída por textos que abordam os temas essenciais do pensamento de João dos Santos. Por isso, esta parte temática aparece referenciada no Índice da *Antologia,* mediante a palavra Temas.

2. Para que o primeiro volume possa analisar, da maneira mais fiel, aprofundada e fundamentada, a *Antologia* nas suas duas partes — autobiográfica e temática —, começamos por nos apoiar nas notas autobiográficas (primeira parte da *Antologia*) e analisar, a partir delas, a doutrina psicopedagógica, para a qual elas nos remetem, ilustrando sempre essa nossa análise e reflexão com os textos respectivos que integram os Temas da *Antologia* (segunda parte da *Antologia*). Truncamos estes textos o menos possível para lhes conservar o sentido integral, já que, dada a extensão da *Antologia,* tornar-se-ia penosa a obrigatoriedade de ter que recorrer a ela sempre que se quisesse compreender o significado duma passagem ou ajuizar do acerto da sua interpretação.

Como complemento deste procedimento citamos, algumas vezes, dois textos seguidos ou, de forma pontual, três textos (apenas 4 vezes)[8], sempre que isso contribua para esclarecer e aprofundar a exposição. Remetemos também o leitor para notas de rodapé que referem passagens paralelas. Ao procedermos assim prosseguimos dois objectivos: fazer um estudo tão completo da *Antologia* que, da leitura integral do primeiro volume, se possa obter uma visão de conjunto do segundo; fornecer indicações, as mais completas possíveis, dos textos de João dos Santos para facilitar estudos ulteriores.

3. Pretendemos mostrar que a unidade temática e estrutural encontrada entre a *Antologia* e o *Estudo* reflecte a unidade que existe entre as evocações autobiográficas de João dos Santos e o que ele realmente ensinou e fez. Numa palavra, a unidade entre os nossos dois volumes

---

8 Cfr. pp. 83-84; 100; 233-234; 277-278.

reflecte, no fundo, a unidade entre a *vida*, o *pensamento* e a *obra* de João dos Santos. Pois, sempre que ele evoca episódios da sua infância, juventude ou idade madura, sempre que recorda casos da sua actuação clínica, ou sempre que conta pequenas histórias e episódios tem como intenção ensinar que só se sabe o que pessoal e interiormente se investe.

4. Fazemos preceder cada capítulo duma pequena nota introdutória explicativa do que nele irá ser tratado. Esperamos que do conjunto dessas notas se possa obter um pequeno resumo da totalidade do nosso estudo.

5. Finalmente, podemos resumir numa pequena frase o entrelaçamento que fazemos dos dois volumes: o *Estudo Analítico* reflecte essencialmente o conteúdo da *Antologia*.

Para que seja possível ajuizar da pertinência e acerto do que acabamos de expor, é importante explicarmos, de forma detalhada, o conteúdo, a metodologia e a estrutura inerente a cada um dos volumes. Começamos pelo segundo.

### 4. O conteúdo da *Antologia*

A primeira parte da *Antologia* consta da recolha das inúmeras notas autobiográficas esparsas pela vasta obra de João dos Santos, nas quais, com a minúcia de quem *pinta* [9] um retrato, ele traça um perfil de toda a sua vida, desde as mais remotas recordações de infância, ao reflectido balanço da idade madura.

Ordenámos, depois, essas notas com um critério cronológico, capaz de integrar as que foram explicitamente contextuadas no tempo pelo Autor.

Finalmente, sistematizámo-las através de títulos construindo assim uma *Autobiografia*. Pensamos que este contributo, porque tematicamente pertence a João dos Santos, constitui uma incontornável fonte para futuras biografias que sobre ele se venham a fazer.

A esta primeira parte da *Antologia* — a autobiográfica — segue-se uma segunda parte — a temática ou científica. Foi possível separar dos textos de João dos Santos as passagens evocativas porque ele as insere no discurso, como faróis a indicar o único caminho, para se compreender o que os outros nos comunicam: o confronto com as próprias vivências. Por

---

9 Usamos esta expressão montaigniana, porque nos parece haver em João dos Santos uma arte semelhante de reflectir a realidade psíquica do homem a partir de si mesmo. Impressão que nos foi confirmada, quando soubemos, por Cecília Menano, que João dos Santos nutria grande predilecção por Montaigne.

isso, carregadas duma tal mensagem e função elas contêm em si mesmas unidade textual e hermenêutica.

Esta segunda parte temática é, tal como a autobiográfica, estruturada por Temas a que damos títulos. Ordenámo-los, depois, por ordem alfabética e inserimos neles todos os textos afins que encontrámos, sem necessidade de referência cronológica, por neles se verificar idêntico tratamento temático e estrutural, independentemente da época em que foram escritos. Sublinhamos este facto, que pode ser comprovado pela leitura das obras de João dos Santos, como revelador da invulgar precocidade do seu amadurecimento[10]. Temos consciência, porém, de que esta compilação e arrumação de textos que procuramos enriquecer, sempre que possível, com a apresentação final de textos de estudo de caso, sendo útil para dar a conhecer, de forma simples e ordenada, o pensamento de João dos Santos, é, por vezes, conseguida à custa de alguns riscos. Por exemplo, a dificuldade em conciliar a profusão de textos em cada Tema com a emblemática característica do estilo de João dos Santos: harmoniosa aliança entre conceptualização clara e bem definida, profundidade de pensamento, rigor estrutural e argumentativo, vivacidade descritiva e ritmo sequencial.

Por último e como procedimento mais metodológico, remetemos o leitor para quatro tipos de notas de rodapé: as que referem temas afins constantes da *Antologia,* com indicação das respectivas páginas, pois, dado o seu elevado número — cento e catorze temas — tornar-se-ia cansativo percorrer todo o Índice sempre que se quisesse aprofundar um deles; as que dilucidam passagens dos textos; as que remetem para textos paralelos; as que pertencem aos próprios textos de João dos Santos. Construímos *siglas* para todas os textos de João dos Santos a que tivemos acesso (172 títulos), tornando assim a consulta bibliográfica mais fácil e tecnicamente mais rigorosa. Admitimos, contudo, que uma ou outra destas *siglas* possa sofrer alteração, quando tivermos acesso à obra completa. Elaboramos também um Índice Onomástico.

Eis a estrutura temática e metodológica da *Antologia.* Esperamos que as limitações subjacentes a uma construção deste tipo sejam compensadas pela acessibilidade de consulta duma obra tão vasta e tão importante, pela

---

10 Apoiamos quanto acabamos de afirmar com esta passagem que João dos Santos escreve, em 1981, para *Nota Introdutória* à sua obra *Ensaios sobre Educação* I: «Reproduzo aqui, com algumas emendas, cortes e notas, uma selecção de artigos dispersos por vários jornais e revistas, publicados entre 1953 e 1974. Agradeço aos meus amigos, Sérgio Niza e Rogério Mendes de Moura, a sugestão de os reunir, pois verifico ao relê-los que, no essencial, as minhas ideias actuais sobre educação continuam na mesma linha destes velhos escritos»: EE I: 17.

originalidade e profundidade com que trata os problemas mais prementes do desenvolvimento infantil.

## 5. O conteúdo do *Estudo Analítico*

Nos sete capítulos, que constituem o primeiro volume, analisamos o pensamento psicopedagógico de João dos Santos a partir das suas notas autobiográficas. Esta forma de abordagem não foi escolhida entre outras possíveis mas impôs-se-nos por si mesma. Porque, ilustrando com as suas evocações autobiográficas o que ensina, João dos Santos mostrou-nos que o melhor caminho para compreendermos esse ensino consiste em partir da análise e reflexão dessas mesmas evocações.

Depois de um I Capítulo onde referimos, de forma cronológica, as principais etapas do percurso biográfico de João dos Santos, iniciamos o nosso estudo mostrando que o facto de ele ter sulcado o seu pensamento e a sua obra na força especulativa e curativa da rememoração, cuja fonte procurou na própria infância, é convite a que cada um faça o mesmo, porque só o autoconhecimento, permitindo a reconciliação com a criança que fomos e *a que* em nós continua a habitar, nos torna melhores, mais equilibrados e mais felizes. Explicitando melhor. Quando João dos Santos remete o leitor através das suas notas autobiográficas para pontos importantes da sua doutrina, toca o ponto nodal do seu pensamento tanto mais profundo, quanto secundado pela psicanálise: que a "teoria" só se compreende cabalmente e só é fecunda para o auto-aperfeiçoamento e para a ajuda dos outros quando filtrada por uma *presença* pessoal que se oferece como *modelo*. Ensino socrático, como João dos Santos reconhece, mas aprofundado por um outro Mago: o Mestre de Viena. Pois, como também faz questão de sublinhar, se a experiência da livre discussão e da auto-reflexão foram descobertas por Sócrates, Freud desenvolveu-as e aprofundou-as. Daí, o título que damos a este segundo Capítulo — O Papel Especulativo e Curativo da Rememoração.

Neste Capítulo pretendemos, ainda, incluir uma reflexão introdutória dos temas fontais do pensamento psicopedagógico de João dos Santos que serão tratados de forma mais detalhada nos capítulos subsequentes. Assim, por exemplo, a importância de se saber que educar é *relacionar-se* e, sobretudo, oferecer-se como modelo de pessoa, que só a autenticidade e o amor permitem identificações estruturantes, que a *utopia,* o sonho, o afecto e a fantasia são as bases da inteligência, da criatividade e do conhecimento.

No III Capítulo, intitulado Primeiras Recordações. Protecção da Casa Paterna — Base da Saúde Mental, analisa-se o que o título anuncia. As evocações sobre o local do nascimento e os passeios que João dos Santos dava com seus pais apoiam a doutrina psicopedagógica sobre a relação entre urbanismo, saúde mental, educação e aprendizagem. João dos Santos chama a atenção para a importância duma urbanização saudável e humana — magistralmente conseguida por Le Courbusier — onde as crianças se sintam apoiadas e protegidas e onde possam brincar. A existência de espaços verdes são imprescindíveis para a saúde mental, do mesmo modo que a exploração do espaço é fundamental para a aprendizagem. Na verdade, para João dos Santos, a leitura que se faz nos livros é precedida e possibilitada pela *leitura* que a criança faz do espaço envolvente. Ou, como afirma de forma recorrente e lapidar, «sem a *leitura* da Natureza, das coisas e das pessoas não é possível aprender a ler na escola».

A Evocação do Tesouro Paterno. Importância das *Imagos* Paternos, objecto do IV Capítulo, é ocasião privilegiada para João dos Santos ensinar quanto esta primeira educação permanece indelével para o bem e para o mal na criança. As *imagos*, silhuetas inconscientes do que foi interiorizado da *relação* com os pais são o lastro onde se inscreve o legado amoroso e educacional que deles recebemos, e que permanece, protege e serve de guia durante toda a vida.

Os subtítulos que integram este Capítulo nada mais fazem que desenvolver e aprofundar o pensamento de João dos Santos sobre a importância da relação da criança com a mãe, através desta, com o pai, e através do trio mãe-filho-pai a inserção equilibrada na comunidade. Isto é, da qualidade da *relação* diádica e triádica depende todo o equilíbrio futuro da criança e, como corolário desse equilíbrio, a sua capacidade de se inserir na comunidade e na escola e de nesta aprender com sucesso.

Da educação recebida de seus pais, amorosamente diversa pela maneira de ser própria a cada um dos sexos, João dos Santos também reteve dois aspectos que reflecte na sua doutrina. Primeiro, que o monolitismo educativo, isto é, o tipo de educação em que o pai e a mãe educam em rígido uníssono é propícia a desorientar a criança porque não lhe permite que os separe imaginariamente, para melhor os poder unir. O segundo aspecto, inerentemente ligado ao primeiro, diz respeito à impossibilidade da criança interiorizar bons modelos de identificação femininos e masculinos.

Uma evocação importante é a que refere o processo que seu pai utilizou para o livrar da sua tão sofrida dislexia: a vida ao ar livre, o

contacto com as pessoas e o desporto. Deste empenhamento carinhoso e inteligente, João dos Santos não mais se esquecerá aproveitando todas as ocasiões para o recordar e para homenagear o seu pai. Porque, além de contribuir para a resolução do que o fazia sofrer, deu-lhe lições indeléveis que transmitirá no seu ensino e actuação junto das crianças. Assim: a vida ao ar livre cultivou-lhe o amor pela Natureza, o contacto com todas as pessoas, sobretudo as mais simples, ensinou-lhe o valor das qualidades humanas, acima de qualquer outra prerrogativa, a presença desde os cinco anos de idade em reuniões políticas de republicanos liberais e democratas a que seu pai o levava, num tempo em que o preço a pagar era a prisão, forjaram-lhe o amor pelos valores da liberdade, da justiça e da democracia. Desta última lição, arranjará força para, chegada a sua vez, arrostar o exílio como preço a pagar pela valentia e frontalidade com que lutou pela democracia e pela liberdade em Portugal.

João dos Santos não se cansará de salientar quanto é importante o papel da família na educação da criança. Principalmente, quando essa família é alargada e cada elemento apoia e ama a criança de modos diversos e complementares. Eis o tema nodal do V Capítulo, intitulado, Evocação à Restante Família — Importância da Família Alargada. Os subtítulos respectivos nada mais farão que o desenvolver e explicitar.

João dos Santos começa pela enternecedora evocação à sua tia Aurora, sua segunda mãe, «tão importante como a primeira». Se as crianças pudessem contar com este suplemento de amor, não seria necessário recorrer tão cedo a creches e, muito menos, a internatos.

A diversificada e rica experiência *relacional* com «a sua tia Aurora, a sua prima Amélia e os seus numerosos primos e primas, tios e tias» fez com que João dos Santos interiorizasse o que mais tarde vai ensinar: que educação, pedagogia e didáctica não são a mesma coisa. Porque *educar* é *relacionar-se* com a criança, *relação* onde a pedagogia não é necessária e a didáctica nem sequer tem lugar. Educar é *relação* instintiva e espontânea. É é apenas oferecimento de *modelo* pessoal, equilibrado, solidário e amoroso.

Sendo este afecto tão importante para a integração na vida e na escola, João dos Santos não o poderá sublinhar com mais ênfase: «para aprender na escola, a criança necessita de ser portadora de imagens interiorizadas de pai e de mãe, de amigos e de família», «todas as dificuldades escolares são afectivas», «o que não se aprende com a mãe, não é suscpetível de ser aprendido didacticamente». Frases lapidares, tantas vezes e de tantos modos repetidas e reflectidas, e que explicam bem a extensão deste V Capítulo.

Porque, nele, as notas autobiográficas remetem-nos para pontos doutrinários fundamentais sobre a relação entre a família, a comunidade e a escola.

Todos os subtítulos deste Capítulo serão analisados e reflectidos com o detalhe que merecem. Contudo, queremos desde já salientar o significado e a importância das notas autobiográficas em que João dos Santos evoca dificuldades escolares de dois dos seus filhos e como os ajudou para que eles as pudessem ultrapassar. A doutrina psicopedagógica para a qual estas notas nos remetem revela "paralelismo" entre a forma como João dos Santos foi educado pelos seus pais e o modo como ele educa os seus próprios filhos. Paralelismo intencional, pois, através dele, João dos Santos lembra que a educação que recebemos permanece indelével, repercutindo-se na forma de sermos educadores: compreensíveis e capazes de ajudar e de amar se assim procederam connosco, rígidos e intolerantes se não fomos ajudados e amados. «Não há educadores perfeitos, e ainda bem». Mas, apesar disso, a maleabilidade, a compreensão e o amor são a regra de ouro do educador.

No VI Capítulo, reflectimos sobre as evocações de João dos Santos relacionadas com a sua escola primária e o liceu, evocações que justificam o título: Na Escola Primária e no Liceu. A Primeira Viagem ao Mundo Interior.

Trata-se, de facto, de evocações privilegiadas para expormos pontos da doutrina de João dos Santos, onde reflecte sobre a importância de se estar atento às mudanças interiores que se operam na criança, aquando da sua "saída" da casa paterna, para enfrentar "sozinha" a escola, os companheiros e a sociedade. Eis alguns desses pontos: a importância da escola, mas as desvantagens duma iniciação escolar precoce, a educação sexual, a atenção que se deve dar à depressão, à ansiedade, à angústia e à tristeza da criança, porque, como João dos Santos afirma: «todas as dificuldades escolares têm a ver com um estado de tristeza da criança», «toda a criança inadaptada à escola é uma criança triste ou ansiosa ou as duas coisas».

Desta tristeza nos dá testemunho em duas histórias onde evoca duas experiências dolorosas por que passou na infância remetendo-nos através delas para temas especificamente relacionados com a psicanálise. Contudo, se nos não adentramos neste domínio é, mais uma vez, para reflectir com justeza o pensamento de João dos Santos. Pois, de tal modo o centro do seu pensamento é a criança, inseparável da escola e do seu sucesso nela que, mesmo quando reflecte sobre temas específicos de psicanálise e psiquiatria, é sempe a criança escolar que em última instância o preocupa.

O seu saber em psicanálise é indesmentível. Introduziu a psicanálise em Portugal e foi o primeiro a formar psicanalistas portugueses. Mas, para ele, a psicanálise é esse saber que «devolve a criança à vida e à escola» porque a ajuda a integrar-se na cultura da humanidade e para ela contribuir. E não há possibilidade da criança se integrar de pleno nessa cultura, que é escrita, sem a aprendizagem que a escola fornece.

A felicidade da criança foi, de facto, a grande paixão da vida de João dos Santos, bem patente quando afirmou: «a psicanálise é a arte de permitir a cada um de se reconciliar com a sua própria infância».

O último Capítulo — O Percurso Pessoal, Profissional e Ideológico de João dos Santos, é o corolário do nosso estudo. Durante toda a sua vida João dos Santos lutou para pôr em prática o que sonhou e pensou desde a adolescência para a criança. Os testemunhos de colegas de profissão — médicos, psicanalistas, psiquiatras e pedopsiquatras —, testemunhos que apresentamos em Anexo, são a prova de que assim foi: uma coerência invulgar entre o que *dizia,* o que *pensava* e o que *fazia.*

Pelos muitos serviços e instituições que em conjunto com colegas e amigos criou a favor da criança, pela forma como lutou para conseguir introduzir em Portugal uma política de protecção materno-infantil, pela sua *utopia* dum Instituto da Criança, pela revolução que operou no campo da saúde mental e do ensino especial, João dos Santos mostrou que a sua doutrina não é um conjunto de teorias, mas a vivência da sua «aliciante e subversivsa carreira em prol da alegria das crianças».

## 6. Objectivo perseguido na elaboração deste trabalho

Sabemos que os 172 títulos que conseguimos elencar neste trabalho não perfazem a totalidade do que João dos Santos escreveu, e que mesmo a obra publicada permanece desconhecida encontrando-se espalhada e dispersa pelas bibliotecas. Algumas pessoas que conviveram e trabalharam com João dos Santos guardam ciosamente essa obra, incluindo os seus muitos inéditos, esperando pelo dia em ela possa ser livremente facultada à investigação e, sobretudo, devolvida a quem João dos Santos a dedicou — às crianças.

Por isso, o objectivo que orientou o nosso trabalho consistiu:

Na *Antologia* — dar a conhecer o maior número possível de textos, para que, do material recolhido (mesmo o que aparece somente referido na Bibliografia não integrando nenhum texto dos Temas) se pudesse fazer uma ideia da vastidão da obra de João dos Santos, bem assim como da sua

importância para o estudo e a prática nos campos da Psicopedagogia, da Saúde Mental e da Assistência Materno-Infantil.

No *Estudo Analítico* — apresentar uma *leitura,* entre as muitas possíveis, da obra psicopedagógica de João dos Santos.

A escolha dessa *leitura* visou, contudo, uma abordagem fundante, no sentido filosófico e psicológico, do pensamento de João dos Santos, porque, ao partirmos das suas notas autobiográficas, *partimos dele mesmo*, tal como sente, vive e expressa os acontecimentos da sua vida, reflectindo interiormente sobre eles, para que, *nessa* reflexão e *através* dela, se volte de modo tão radical e profundo para a sua interioridade que, *em si mesmo,* possa espelhar a alma humana.

Não inventámos nem forjámos esta dimensão fundante e intimista da obra de João dos Santos que ele tão bem expressa, quando lembra só ser possível compreender a criança *na criança* que em nós habita. Dimensão que nos possibilitou a construção da sua *Autobiografia* a qual figura, como já dissemos, na primeira parte da *Antologia.*

João dos Santos era médico, psicanalista, pedagogo, filósofo e artista, tudo reunido *nele mesmo* de forma uníssona e harmoniosa na sua maneira de *ser, pensar* e *agir*. Consonância interior de que nos dá testemunho, quando afirma que a *arte de amar, de educar, de curar e de criar* são uma e a mesma coisa.

Concluindo: o trabalho aqui apresentado é apenas um pequeníssimo contributo para o conhecimento da *Obra,* da *Vida* e do *Pensamento* de João dos Santos.

## 7. Discurso. Estilo subjacente

Duas características definem, na sua essência, a construção do discurso de João dos Santos: discurso coloquial, organizado sobre uma linguagem de feição informativa, tendo como preocupação primeira a objectividade e a simplicidade da fala, discurso narrativo de cariz autobiográfico do qual emerge o Mundo do Eu tendo, porém, como intenção levar o destinatário a reflectir também sobre si mesmo.

Esta dupla característica é servida por recursos estilísticos a que João dos Santos deita mão, sobretudo nos seus textos psicopedagógicos. Referimos a anástrofe, a metáfora e, por vezes, a alegoria.

No primeiro, caracterizado basicamente pela inversão dos elementos da sintaxe, João dos Santos tem como intenção — e consegue — manter os

leitores atentos e expectantes, levando-os a atentar nos aspectos humanos de que trata e que o preocupam. Nos dois últimos, caracterizados basicamente pelo recurso a elementos simbólicos, João dos Santos seduz por uma escrita sugestiva e subjectiva que, sendo prosaica, revela grande intensidade poética. E a isto se chama transparência discursiva.

Construção do discurso e estilo revelam não só o jeito peculiar com que João dos Santos se exprimia e ensinava, como sobretudo a profundidade do seu espírito que o tornava capaz de captar os sentidos ocultos das coisas e os significados latentes do pensamento e da *fala*. Capacidade bem ao jeito de quem possuía a *arte* de «aprendiz de feiticeiro», como chamava aos psicanalistas.

Desta *arte* frui constantemente o leitor ao descobrir, de cada vez que reflecte sobre os seus textos, algo de novo sobre o ser humano: o significado dos seus comportamentos e das múltiplas *linguagens* por que traduz o desejo ou o que o faz sofrer.

A forma simples, coloquial e autobiograficamente ilustrada com que João dos Santos se expressa, como se estivesse a narrar, de viva voz a um interlocutor amigo e atento, uma história de que ele já ouviu falar mas da qual lhe interessam pormenores e a forma sugestiva e mesmo poética com que o faz tornam o seu ensino numa experiência aliciante: aliciante, de tal modo é agradável ler os seus textos; aliciante, por cada um se reconhecer facilmente no que lê; aliciante, porque a evocação autobiográfica acordando evocações similares, as clarifica e ajuda a resolver; aliciante, finalmente, porque o efeito pacificador e terapêutico que se frui da leitura convida à *re-leitura*. Este encantamento resulta da sua capacidade de incutir aos seus textos uma profunda margem de horizonte expectacional. É como se, parafraseando Ricoeur, a profundidade do espírito de João dos Santos e a vastidão do seu saber, que lhe teceram a essência do discurso, neste tivessem permanecido como energia criadora.

## 8. Dificuldades encontradas e limitações do presente estudo

Segundo nos foi dado saber, o estudo que aqui apresentamos é pioneiro em relação a trabalhos académicos similares sobre João dos Santos. Daí, as dificuldades que encontrámos na recolha de bibliografia, acrescidas pelo facto da vasta obra de João dos Santos não se encontrar ainda publicada.

Para podermos contornar estas dificuldades, contámos com preciosas colaborações, não só para a recolha de bibliografia, como para a recolha de testemunhos. Quanto à primeira dificuldade, salientamos a Casa da Praia, na pessoa da Drª Clara Castilho, o Dr. João Sousa Monteiro, o Prof. Sérgio Niza e a filha de João dos Santos, Drª Maria Paula Grijó dos Santos. Desta última, obtivemos licença, dada por escrito, para consultarmos o espólio de seu pai (com excepção da sua correspondência privada).

Quanto à segunda dificuldade, contámos para a contornar, para além da ajuda preciosa e paciente da esposa de João dos Santos, Zoé Barbeitos dos Santos, com entrevistas e testemunhos concedidos por amigos, colegas de profissão e colaboradores de João dos Santos. Alguns desses testemunhos foram também dados por escrito e figuram em Anexo, neste trabalho.

Para a confirmação e fornecimento de dados sobre a vida e o *curriculum vitae* de João dos Santos contámos também com a preciosa ajuda da sua filha que acedeu, gentilmente, a corrigir, acrescentar e a fornecer alguns dos dados que integram o I Capítulo deste traballho: Biografia de João dos Santos.

# CAPÍTULO I

# BIOGRAFIA DE JOÃO DOS SANTOS

## 1. Nota prévia

> Ninguém se pode tornar biógrafo sem se comprometer com a mentira, a dissimulação, a hipocrisia, a lisonja, já sem contar com a necessidade de mascarar a nossa própria incompreensão. A verdade biográfica é inacessível. Se lhe tivéssemos acesso, não a poderíamos relatar.
>
> S. Freud.

Pensamos que este juízo de Freud acerca do labor do biógrafo e do resultado do seu trabalho se aplica de modo particular a qualquer tentativa de fazer uma biografia sobre João dos Santos. Daí não nos ter parecido correcto e muito menos de acordo com a veracidade histórica, *tecer* sobre ele uma *Biografia convencional.*

Tal como Freud afirmou, depois de ter escrito a sua obra-prima *A Interpretação dos Sonhos* — "já falei suficientemente sobre mim" — também João dos Santos falou suficientemente sobre si. Só que não o fez unicamente numa obra-prima, nem mesmo em toda a sua obra, apesar de ela ser, como veremos, vincadamente autobiográfica. Fê-lo, sobretudo, na Obra viva que deixou impressa em tantas crianças que amou e curou, e em tantos amigos e discípulos, os melhores dentre os melhores entre nós — psiquiatras, pedopsiquiatras, psicanalistas, pedagogos, psicólogos, técnicos de saúde em várias áreas — que, ainda hoje, recordam com admiração o Mestre.

No segundo Capítulo deste nosso trabalho (e também ao longo dos cinco restantes), esperamos justificar melhor esta nossa posição. Por agora, basta-nos anunciá-la e tentarmos ser-lhe fiéis. Assim, optámos por uma via que nos pareceu mais documental e, por isso, com mais rigor histórico: ordenámos cronológicamente, desde o nascimento à morte de João dos Santos, os dados que melhor traduzem a sua vida e a sua obra. Apoiámo-nos nas seguintes fontes: documentos oficiais fotocopiados por sua filha, Dr[a]

Paula Grijó dos Santos[11], textos autobiográficos, *Curriculum Vitae* elaborado por João dos Santos, testemunhos de familiares, de amigos e de discípulos, alguns desses testemunhos corroborados por textos que foram apresentados em público e na presença de João dos Santos. Referimo-nos a textos escritos aquando da homenagem que lhe foi prestada pelo seu 70° aniversário e jubilação dos cargos públicos.

A admirável concordância de todos estes dados, como se de uma peça única se tratasse, reflectem, no fundo, a inteireza da pessoa, da vida e da obra de João dos Santos. E são, por esse facto, a melhor garantia da sua veracidade e autenticidade, as quais seriam, quanto a nós, postas em causa, se tentássemos, ainda que com probidade, um *discorrer biográfico* sobre o que João dos Santos foi, pensou, sentiu e fez. Além do mais, parece-nos que do conjunto dos dados que aqui apresentamos resulta um relato coeso, não faltando mesmo aquelas informações simples mas que, no fundo, tanto contribuem para ajudar a conhecer a pessoa dum autor na sua maneira de ser, pensar, sentir e agir.

Esperamos, portanto, que o resultado final desta nossa opção ajude o leitor a situar-se frente a este homem admirável que foi João dos Santos, e a descobrir-se interessado por ler a sua obra e, sobretudo, por tentar pôr em prática a essência do seu ensinamento: tornar-se a si mesmo melhor, interessar-se pelo bem-estar dos outros, não de uma forma abstracta mas consubstanciada na ajuda à comunidade de que se faz parte, e, sobretudo, lutar para que as crianças possam ser mais saudáveis e mais felizes.

Numa palavra, tornar este mundo num lugar onde cada um sinta *prazer de existir* [12].

## 2. Alguns dados da vida e do *Curriculum Vitae* de João dos Santos

1913 - A 15 de Setembro, às nove horas e quarenta minutos, na Rua Álvaro Coutinho n° 20, 4° andar, no Bairro dos Anjos em Lisboa, nasce João Augusto dos Santos.

Na sua certidão de nascimento lê-se que era filho legítimo de Augusto Santos, de vinte e quatro anos, alfaiate de profissão (trabalhador por conta

---

11 Estes documentos foram publicados na obra que, juntamente com Manuela Cruz, escreveu em homenagem a seu pai: Cfr. PAULA TABORDA DUARTE-MANUELA CRUZ, *João dos Santos. O Prazer de Existir.*

12 Numa entrevista ao *Diário de Notícias*, em 4.11.1984, João dos Santos afirmou: «A minha vida foi o prazer de existir».

própria, na Rua de Macau), natural da freguesia de Socorro do primeiro Bairro de Lisboa, domiciliado na casa onde nasceu a criança e de Justina de Jesus Santos, de dezoito anos de idade, doméstica[13], natural da vila e concelho de Penela, domiciliada na mesma casa.

Faz parte das suas primeiras recordações a guerra de 1914-18. Evoca-o neste texto:

> De cavaco ameno com um solene britânico, pergunta-me a meio da conversa o meu interlocutor: "Lembra-se do pós-guerra?". "De que guerra, da de 14?", interroguei.
>
> "Não, da de 40. Você não pode lembrar-se da de 14!".
>
> "Lembro-me, sim; lembro-me da *Ilustração Portuguesa*, que a família folheava avidamente, quando chegava, comentando em conjunto as fotografias de guerra...; dos postais que mandava o meu tio Alberto, prisioneiro dos alemães e das encomendas que lhe mandávamos, depois de cuidadosamente encaixotadas e que lhe levavam: roupas, tabaco, latas de conservas e goiabada...; lembro-me dos "assaltos" no fim da guerra, com o povo a entrar na mercearia lá da rua e as pessoas abraçadas a molhos de grandes bacalhaus e a arrastar caixas de bolachas, sacas de batata..."[14].

1919-20 — Começa a frequentar a escola primária que se situava mesmo em frente de sua casa.

Neste mesmo ano, o seu pai inscreve-o na classe da ginástica infantil do Lisboa Ginásio Clube, o que, na altura, constituía, segundo João dos Santos, um verdadeiro escândalo. Chegaram mesmo a perguntar a seu pai se ele queria o filho para palhaço! Contudo, tal opção, que marcará profundamente João dos Santos, revela o espírito livre e moderno em que foi educado. O pai de João dos Santos era um convicto e empenhado republicano, um apaixonado pelo desporto e pela natureza e esperantista. Testemunhando-o, escreve João dos Santos:

> (...) vivi, desde então, na esperança duma liberdade que o meu pai me ensinou no dia-a-dia do conviver-conversando; no culto da natureza e dos desportos não competitivos; dos cursos de esperanto e das conferências, discretamente libertárias, dos esperantistas e naturisas[15].

---

13 Segundo informação dada pela filha de João dos Santos, esta sua avó materna era costureira de alfaiate.

14 EE II: 244, *Antologia*, p. 12.

15 EE II: 209, *Antologia*, p. 28.

Sobre esta época dão também testemunho dois amigos de João dos Santos: Sílvia Soares, sua comadre (por ser madrinha de sua filha, Maria Paula); Júlio Vidal, seu amigo e companheiro desde a escola primária.

O primeiro texto reproduz uma entrevista feita por Sílvia Soares a João dos Santos:

Este conhecimento exterior (da escola) não o impediu de ficar desagradavelmente surpreendido, quando, ao entrar, viu aqueles meninos e meninas arrumados em filas muito certinhas...

A professora também lhe causou uma impressão desagradável. Era forte e feia.

O marido da professora era (ou parecia-lhe) um colosso. Era a ele a quem a mulher recorria para meter algum recalcitrante na ordem. Batia pouco, mas quando dava uma bofetada, a cara ficava a arder por algum tempo.

P.- Esse professor bateu-lhe alguma vez?

R.- Tenho a impressão que sim, mas não me recordo bem. Aliás, ele batia muito raramente e só com fortes motivos.

P.- Havia nessa escola "menina de cinco olhos"?

R.- Havia, sim, mas era mais para assustar, quando nos batiam era com uma régua vulgar. Os professores eram republicanos convictos e livres pensadores, tinham ideias largas sobre o ensino e de um modo geral eram benevolentes.

P.- Disse há pouco «quando nos batiam», apanhou algumas reguadas?

R.- Até à 3ª classe não me lembro de ter apanhado. Porém, na 3ª classe, tomei-me de amores por uma menina e ofereci-lhe uma linda estampa com dedicatória que era a mais inocente possível, mas ela não gostou e foi fazer queixa à professora. O resultado foi eu ter sofrido a primeira desilusão de amor.

P.- Tem boas recordações da escola?

R.- Sim, dos grupos que formávamos, das trocas de bocadinhos de filmes que então se chamavam fitas, das fugas para irmos comprar gelados que nos sabiam tão bem!

P.- Portanto, as recordações que lhe permanecem como mais agradáveis são exteriores à escola?

R.- Sim, são desse tempo, mas na realidade são exteriores à escola.

P.- À parte a aprendizagem, houve nesse tempo escolar algum facto importante que viesse a ter influência no seu futuro?

R.- À parte a aprendizagem, como diz, a escola não me parece ter tido influência no meu futuro, pelo menos a nível consciente[16].

---

16 S. SOARES, "O Meu Compadre", extracto de uma entrevista realizada a João dos Santos, *Saúde Mental.* Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, pp. 117-118.

O segundo texto de Júlio Vidal é interessante por sugerir que, já nas brincadeiras e traquinices de infância, João dos Santos revelava um dos traços emblemáticos do seu carácter: inconformismo e luta contra tudo o que fosse medíocre e falso:

Foi na escola primária da D. Mariquinhas que nos tornámos amigos, amizade que se manteve intacta através das vicissitudes e dos embates da vida até ao presente. Na nossa escola primária cantávamos juntos a tabuada e comprávamos na mesma capelista, ali no Largo do Intendente, os cadernos da escrita fina, as penas de leite, as ardósias, os estalinhos com que assustávamos as meninas e púnhamos em polvorosa a escada da escola. Certo dia, organizámos um circo e desde aí sempre ficámos a amar esse espectáculo, que deslumbrou a nossa meninice.

Pois foi assim: combinámos que o circo funcionaria na minha escada, cujo patamar de entrada era bastante amplo; distribuíamos os papéis que tínhamos de desempenhar e 10 ou 11 garotos avançaram para a pista improvisada. Estava porém escrito que as coisas iriam correr de um modo assaz acidentado. (...).

Novamente os vizinhos desceram alarmados, sem atinar bem o porquê daquela infernal balbúrdia. E foi então que as senhoras do primeiro andar (...) decidiram intervir com firmeza do alto do patamar, exclamando: "Parece impossível! Rapazes endiabrados! Os meninos educados não fazem coisas destas, são bem comportados!".

Pois, é, principiou aí a nossa recusa a sermos meninos bem comportados, e, pela vida fora, sempre mantivemos uma atitude irreverente, assumindo-nos como combatentes da esperança, recusando reverenciar a mediocridade e a mistificação do pseudo-cultural[17].

1924 — João dos Santos ingressa no Liceu Gil Vicente.

Sobre esta época, citamos mais um extracto do texto de homenagem de Júlio Vidal:

Estivemos os dois implicados na "conjura" que levou o liceu à greve no dia da morte do presidente António José de Almeida. Uma enorme deputação de estudantes com as batinas fechadas em sinal de luto incorporou-se no funeral, que constituiu uma grande manifestação. Acabado o funeral, lembro-me de descermos a Avenida de Almirante Reis aos "Vivas à República" e "Abaixos à Ditadura", o que nos valeu, junto da esquadra da Rua do Benformoso, termos de fugir da Polícia.

---

17 J. VIDAL, "Breves Notas Soltas de uma Velha Amizade", *Saúde Mental*. Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, pp. 107-108.

Fizemos parte, como dirigentes, da Associação Académica do Liceu e levámos à glória as finanças da Associação, pagando as propinas a todos os colegas, cujos pais estavam presos ou homiziados por razões de ordem política.

Recordamos ainda hoje com saudade os nosso velhos professores: o Câmara Reys, Luis de Passos, Fidelino de Figueiredo, Sousa Coutinho, Rodrigues Lapa, Raul Navas, Alberto Candeias, José Gouveia. E, como o Liceu foi durante algum tempo Liceu Normal, ainda tivemos aulas com o José Rodrigues Miguéis, um dos grandes escritores deste país.

Foi com o Câmara Reys que aprendemos a conhecer o nosso Camões. Aprendemos os Lusíadas sem dividir orações, porque o Câmara Reys achava que os Lusíadas deviam ser algo mais do que uma simples aprendizagem de gramática.

Declamávamos as estâncias e interpretávamos a sua mensagem, e no nosso tempo lemos o Canto IX, que mais tarde a mentalidade tacanha e hipócrita, que dominava o regime, proibiu.

Corremos ambos todos os becos e vielas da Alfama, a Feira da Ladra, o Cais da Areia, e daí nos ficou este sortilégio que sempre Lisboa, e sobretudo a Lisboa ribeirinha, sobre nós exerceu.

O nosso grupo de amigos interessava-se por tudo que se passava no Mundo e como tínhamos aquilo a que poderei chamar mentalidade dialéctica, gostávamos, antes de mais, de discutir as ideias e os factos. Nas noites de sábado, quando regressávamos do bairro, havia sempre uma derradeira reunião, sentados no poial da porta de um palacete, que havia em frente da minha casa. A discussão generalizava-se e o João, pelo seu temperamento calmo e seguro, tomava naturalmente o papel de moderador e propunha discussão a parceiros. Então, dois a dois, discutíamos tudo o que se passava neste velho Mundo e penso que poderíamos caracterizar a nossa geração dizendo que havia em nós um sentimento muito profundo de que o podíamos modificar.

Lembro-me duma manifestação em que tomámos parte e, se a memória me não atraiçoa, foi na Rua do Mundo que a polícia carregou com violência. Eu ia ao lado do João. Os manifestantes dispersaram, correndo cada um para seu lado, e, qual não é o meu espanto, quando do portal, em que me acoitara, vi o João sozinho calçando, com a minúcia e calma, uma luva, como se nada se estivesse a passar.

De repente notei que um polícia avançava sobre ele de cassete erguido, mas logo a seguir, perante a serenidade olímpica, hesitara e passara-lhe à ilharga sem lhe tocar. Quando de novo me juntei a ele, disse-lhe: "Eh pá! Tu és doido, tiveste sorte de ter resultado!". Ao que o João retorquiu com ar mais natural do mundo: "O que é preciso é calma"[18].

---

18 J. VIDAL, "Breves Notas Soltas de uma Velha Amizade", Montagem a partir deste texto, *Saúde Mental.* Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, pp. 109-111.

Corroborando este jeito de ser, Sílvia Soares lembra que João dos Santos falava pouco e escutava muito. Falava em voz baixa e pausada. De tempos a tempos, saía-se com uma observação inesperada e, muitas vezes, irónica. E acrescenta mais duas facetas da sua vida:

> Na companhia de seu pai, ou dos seus amigos, entre eles Henrique de Barros, João dos Santos palmilhava quilómetros e quilómetroe de mochila às costas. Um outro "hobby" era o esperanto que estudava e praticava[19].

1929 — João dos Santos ingressa no Instituto Superior de Educação Física.

1931 — Ingressa na Faculdade de Medicina, em Coimbra.

1934 — Retoma o mesmo curso na Faculdade de Medicina de Lisboa.

1936 — Conclui a licenciatura em Educação Física. Inicia-se, então, como professor de educação física no ensino primário privado e nos Cursos de divulgação de educação física nos bairros populares, movimento lançado pelo Jornal *Os Sports* cujo fim era beneficiar as crianças economicamente mais desfavorecidas.

Era um entusiasta do desporto e em especial do campismo.

1939 — Conclui a Licenciatura em Medicina e inicia o estágio hospitalar.

1941 — Casa com uma colega, médica, Hermínia Grijó:

> Casei com a filha do Senhor Grijó, um lutador republicano com vinte anos de cadeia e de exílio, e que, por ter tido este pai, foi condenada à perpetuidade: não podia trabalhar em serviços de Estado[20].

1942 — Morre o pai de João dos Santos.

Com algum dinheiro herdado, João dos Santos funda, com mais dois amigos, Júlio Vidal e António Taborda Duarte, uma Editora - O Centro Bibliográfico. Nela são publicados alguns livros. Referimos os seguintes: de António José Saraiva, *Para a História da Cultura em Portugal* e *As Ideias de Eça de Queirós;* de José Júlio Andrade Santos, *O Átomo na Filosofia, na Química e na Física;* de José Gomes Ferreira, *O Mundo dos Outros;* de Eugénio de Andrade, *Os Amantes sem Dinheiro;* de José Cardoso Pires, *Os*

---

19 S. SOARES, "O Meu Compadre", *Saúde Mental.* Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, p. 115.

20 EE I: 210, *Antologia,* p. 28.

*Caminheiros e Outros Contos;* de Armindo Rodrigues, *Retrato de Mulher.*

Pouco depois, o dinheiro acaba e a editora vai à falência.

1940-45 — João dos Santos é assistente do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira onde trabalha sob a direcção do Professor Vítor Fontes.

Faz a sua especialização em psiquiatria geral; primeiro, no Hospital Miguel Bombarda; depois, no Hospital Júlio de Matos sob a orientação do Professor Barahona Fernandes.

1941 — João dos Santos começa a aplicar um método de pesquisa de tratamento de distúrbios psicológicos da criança que consistia no seguinte: interrogar os pais dessas crianças, através de questionários rigorosamente pré-determinados, procedendo, depois, ao exame somático, neurológico e psicológico da criança. Cedo, João dos Santos se apercebe de que este procedimento deixava de fora o verdadeiro problema relacional da criança, porque não implicava os seus pais nos sintomas que ela apresentava.

Atententemos neste testemunho que Barahona Fernandes dá sobre esta época de João dos Santos:

> Conheci João dos Santos como jovem médico que iniciava, em 1941, a sua preparação em psiquiatria geral na Clínica Universitária, que, na época, funcionava no Manicómio Bombarda, e, depois de 1942, no Hospital Júlio de Matos.
>
> Fez a sua preparação médica nos serviços da Faculdade e também nos Hospitais Civis de Lisboa, já, então, com ênfase particular, na pediatria. Desde 1942 trabalhava ao mesmo tempo no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, sob a direcção de Vitor Fontes, o inovador da médico-psicologia e psiquiatria das crianças em Portugal[21].

1943 — João dos Santos organiza os dois pavilhões da Secção Infantil do Hospital Júlio de Matos.

Eis o testemunho de Barahona Fernandes:

> Foi na base dessa especialização (médico-psicologia e psiquiatria das crianças) que, em 1943, João dos Santos organizou, com grande competência, os dois pavilhões da secção infantil do Hospital Júlio de Matos, continuando a ocupar-se, em directa colaboração comigo, na secção de admissão de adultos.
>
> Interessou-se aí, muito especialmente, pelo planeamento inovador do novo serviço de psiquiatria em moldes modernos de regime aberto, nova escola de enfermagem, novas terapêuticas biológicas, observações psicopatológicas sistemáticas, etc.).

---

21 A. BARAHONA FERNANDES, "João dos Santos Médico e Pedagogo", *Saúde Mental.* Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, p. 19.

Tivemos, então, o gosto da sua co-autoria numa publicação sobre "O Primeiro Ano de Actividade do Hospital Júlio de Matos".

Dentro do seu âmbito e desde a sua formação, participou com entusiasmo na criação e desenvolvimento da terapêutica ocupacional. Organizou e dirigiu um grupo de ginástica (método Ling) com doentes e enfermeiros.

Sempre soube imprimir ao seu trabalho um claro e penetrante sentido pedagógico - não só pela ensinança directa da psiquiatria infantil e psicoterapia, que foram as suas especialidades, mas, muito em particular, pelo expresso cultivo dos problemas da educação e formação da criança - com senso pragmático excepcional e a elevada intenção de promover a Saúde Mental e o melhor desenvolvimento físico e psicológico das crianças[22].

Como João dos Santos lembrará, a forte burocracia que reinava no Instituto Médico-Pedagógico Costa Ferreira não deixava lugar para iniciativas no campo da psiquiatria infantil. Isso desilude-o e pede, em 1945, a sua transferência para os Serviços de Psiquiatria Geral. Contudo, é-lhe exigido que se demita do cargo que ocupava no Instituto, antes de tomar posse no Hospital Júlio de Matos, o que ele cumpriu.

1945 — Faz estágio no serviço de Neurologia do Hospital Escolar, sendo seu director o Dr. António Flores.

A 8 de Outubro de 1945, João dos Santos participa na Reunião "Os 300 do Benformoso", do Movimento de Unidade Democrática (MUD), que se realizou no Centro Escolar Republicano Almirante Reis, na Rua do Benformoso, nº 50, 1º andar, às 21-30m. Esta reunião foi precedida dum requerimento para pedir a sua autorização, dirigido ao Governador Civil do Distrito de Lisboa, em 26 de Setembro de 1945. A cópia do relatório final da reunião onde se decidiu, por aclamação, pedir eleições livres, foi também enviada ao Governador Civil do Distrito de Lisboa. Mediante a assinatura de João dos Santos (e de centenas de outros subscritores, entre os quais figuravam os nomes de José de Magalhães Godinho, Luís da Câmara Reis, Teófilo Carvalho dos Santos, Alberto Candeias, Afonso Costa, Manuel Mendes, etc.), o Governo tomou conhecimento oficial da sua posição política.

1946 — A 22 de Janeiro, por despacho do sub-secretário de Estado, João dos Santos é demitido do seu cargo de médico de 1º Assistente do

---

22 A. BARAHONA FERNANDES, Montagem a partir de "João dos Santos Médico e Pedagogo", *Saúde Mental*. Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, pp. 19-21.

Hospital Júlio de Matos, bem assim como de qualquer outro cargo, sendo-lhe mesmo proibida a entrada em qualquer hospital de Lisboa.

Barahona Fernandes, chefe de serviço de João dos Santos, opõe-se corajosamente a este despedimento, declarando que João dos Santos entraria sempre no seu Hospital, enquanto ele aí fosse o chefe. Mas, para não criar problemas a este seu amigo, João dos Santos decide não entrar mais no Hospital. E, como fica sem emprego em Portugal, começa a tratar, sob a influência de Vítor Magalhães Godinho, também seu amigo, da ida para Paris.

Apoiamos o que acabámos de afirmar, neste testemunho de Barahona Fernandes:

> João dos Santos foi por duas vezes afastado das suas funções oficiais, por injustíssimos motivos de ordem política, como ocorria lamentavelmente naquela época de autocracia ditatorial.
>
> Foi primeiro demitido do Instituto Costa Ferreira, e, mais tarde, do Hospital Júlio de Matos, para onde havia sido, por nossa iniciativa, contratado. Continuou, no entanto, a trabalhar na clínica como voluntário, até que um administrador da PIDE lhe proibiu a frequência e até a entrada no Hospital. Acontecia que o jardim da residência que ocupávamos tinha um portão directo para a rua e sob nossa responsabilidade João dos Santos continuou a frequentar a Clínica[23].

Ainda antes do Natal de 1946, João dos Santos parte para o exílio em Paris. Já tinha dois filhos, José Augusto e Maria Paula.

1946-50 — Em Paris, João dos Santos consegue, sob influência de Henri Wallon, mas também através do director do Instituto Françês e do chefe das relações exteriores do gabinete de De Gaulle, em Londres, o estatuto de funcionário público. Trabalha com Henri Wallon, no Laboratório de Biopsicologia da Criança, e com G. Heuyer, A. Thomas, J. Ajuriaguerra, S. Lebovici, Henri Ey e Jean Delay, no Centro de Pesquisas Científicas de França (CNRS), com o estatuto de investigador em psicologia.

Também investiga, trabalha e faz estágios com Lhermite, René Spitz, Odier, Cenac, Jacques Lacan, Ronald Winnicott, Schumberger, Maurice Bouvet, Sacha Nacht, Raymond de Saussure, Pierre Naville, Rémi Ceiller, Maurice Bachet, Jean Dublineau, René Diatkine, Van der Leeuw, Paul Fraisse, André Berge, Giraud, Pierre Luquet, entre outros.

---

23 A. BARAHONA FERNANDES, "João dos Santos Médico e Pedagogo", *Saúde Mental*. Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, p. 21.

Do seu trabalho em Paris, João dos Santos destaca: a aprendizagem que faz com Wallon sobre a importância da emoção nas *Origens do Carácter na Criança;* o ensino de Serge Lebovici sobre a importância dos factores dinâmicos; o trabalho que realiza na prisão de Fresnes, com autorização especial do Ministério da Justiça[24]; o trabalho com Maurice Bachet, na consulta de psicossomática do Serviço de Cirurgia do Professor Padovani, com crianças vítimas de amputação.

João dos Santos trabalha em vários hospitais, dá conferências, ministra cursos. Para além do seu serviço oficial, faz visitas e trabalha voluntária e gratuitamente em institutos e hospitais de crianças deficientes e delinquentes.

Mais tarde, recordará esta sua época, escrevendo:

> No pós-guerra trabalhei, em Paris, na reeducação de crianças abandonadas, pré-delinquentes e "inadaptadas". A norma era, então, fazer passar todas as crianças e adolescentes por uma exame de orientação profissional, pô-las na escola e ensinar-lhes um ofício. O fracasso foi rotundo. Como é evidente, uma criança que fez vagabundagem, mercado negro ou prostituição durante uma guerra, não pode ir para a escola de sacola a tiracolo, com um laço na cabeça ou uma gravata ao pescoço, e sentar-se numa carteira muito bem comportada a ouvir um senhor a perorar; não pode mesmo estar quieta numa oficina e aprender a "ciência do traço". Tem que aprender antes outras coisas: a dominar ou reprimir em si própria os impulsos primários; tem que ser ajudada a reprimir-se, através de jogos e de actividades cooperativas e livres[25].

1947 — Começa, em Paris, a sua análise didáctica.

João dos Santos comentava com graça sentir-se como "um neto" de Freud, porque o seu analista fora analisado por um analisando de Freud.

Uma outra ligação de João dos Santos ao Mestre de Viena foi a sua amizade e convívio que teve, em Paris, com a princesa Maria Bonaparte.

João dos Santos foi o primeiro que, em Portugal, fez uma análise didáctica pessoal[26] e o primeiro psicanalista a formar outros psicanalistas.

Este pioneirismo é salientado por Barahona Fernandes e por Francisco Alvim. Citamos os dois testemunhos seguidos:

---

24 Esta autorização é dada em despacho oficial, de 30 de Março de 1949.

25 EE II: 141-142, *Antologia,* pp. 617-618.

26 Parece-nos que, pela mesma altura, Pedro Luzes fez a sua análise em Genebra e Eduardo Cortesão fez a sua análise em Londres.

Também do ponto de vista analítico João dos Santos tivera uma sólida preparação. Admitido em 1947 pela Comissão de Ensino da Sociedade Psicanalítica de Paris teve relações específicas de tal aprendizagem com Cenac, Lebovici, Lacan, Schumberger, Bouvet, S. Nacht, Diatkine. Como cumpre a um psiquiatra conscencioso, apesar da avassaladora absorção pela psicanálise, não abandonou por completo, também em França, a sua preparação em Psiquiatria geral com Ajuriaguerra, H. Ey, J. Delay e Giraud. Fez ainda outros cursos, como Psicofisiologia na Sorbonne, Biopsicologia da criança com Wallon, Psiquiatria Infantil (iniciada com Vitor Fontes) com Heuyer, Lebovici, etc"[27]

Tu eras nessa altura a única pessoa que tinha seguido uma psicanálise didáctica no nosso país[28].

João dos Santos é admitido como Membro da Associação Internacional de Psicanálise fundada em 1908.

1948 — Em Agosto, João dos Santos participa no Congresso Mundial dos Intelectuais para a Paz, realizado na Polónia. Da delegação portuguesa fizeram parte, além de João dos Santos e de sua esposa, Hermínia Grijó dos Santos, Alves Redol, Lopes Graça, Manuel Valadares e sua mulher, Maria Valadares, Pablo Picasso, Paul Élouard, Louis Aragon, Jorge Amado, Henri Wallon, M-me Juliot Curie, entre muitas outras personalidades.

1950 — De volta a Portugal, João dos Santos encontra-se diante do problema de falta de pessoal e do isolamento, falta de psiquiatras de crianças e a ausência de psicoterapeutas. Estas circunstâncias influenciam o seu trabalho, sobretudo porque prepara ele mesmo os seus colaboradores e tenta encontrar os meios mais económicos para começar a trabalhar com meios mais avançados do que aqueles com que trabalhara antes de ir para o exílio.

Citamos, mais uma vez, o testemunho que Barahona Fernandes dá sobre esta época da vida de João dos Santos:

Enquanto não lhe é permitido retomar a sua carreira oficial, colabora na minha clínica privada, de modo que tivemos ocasião (até nas deslocações de automóvel para a Casa de Saúde de Carnaxide e durante as férias na Caparica com Luis Navarro Soeiro e outros) de conversar e trocar impressões, além dos problemas clínicos correntes, sobre a sua própria

---

27 A. BARAHONA FERNANDES, "João dos Santos Médico e Pedagogo", *Saúde Mental.* Número Especial, Dez., 1984, p. 21.

28 F. ALVIM, "Carta Aberta a João dos Santos do seu Amigo Xico Alvim na Ocasião do seu 70° Aniversário", *Saúde Mental.* Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, p. 35.

preparação e orientação psicanalítica. (...) Nessa época, João dos Santos, já psicanalista, aceitava a discussão dialéctica de alguns temas controversos. O que para nós foi mais ilustrativo foi a possibilidade de receber alguns relatos de certos aspectos da sua própria análise que nos esclareceram, como não iniciados directamente, nos mistérios da profundidade inconsciente. O mesmo acontecia com doentes que tratávamos em comum e a quem ele fazia psicoterapia, de tal arte que aprendi muito de psicopatologia dinâmica[29].

1952 — A 23 de Junho, em sessão plenária, João dos Santos é eleito Membro Associado Estrangeiro da Société Médico-Psychologique de Neuilly-sur-Marne. O secretário geral desta Sociedade, Jean Dublineau, escreve a João dos Santos para lho comunicar e o felicitar.

— 3 de Outubro, em sessão plenária, João dos Santos é eleito Membro Titular da Associação de Psicologia Científica de Língua Francesa. O secretário desta associação, Paul Fraisse, escreve a João dos Santos para lho comunicar o felicitar.

— Com a enfermeira Rosélia Ramos, João dos Santos cria uma Secção de Higiene Mental no Centro de Assistência Materno-Infantil de Campo de Ourique. Este Centro é hoje chamado Centro Sofia Abecassis.

A partir deste mesmo ano, João dos Santos trabalha na "Escola de Pais"[30], organizando e realizando ciclos de palestras para pais.

1953 — Funda dois Centros Psicopedagógicos, os primeiros que existiram entre nós. Um, na Voz Do Operário; outro, no Colégio Moderno.

1954-58 — Durante este período, João dos Santos lecciona como Professor de Psicologia Infantil das Escolas de Jardineiras dos Jardins-Escolas João de Deus, Professor de Psiquiatria da Escola de Enfermagem Artur Ravara, Professor na Escola de Enfermagem da Cruz Vermelha.

1954 — Faz parte da fundação do Colégio Eduardo Claparède.

É de sua iniciativa a criação dum Seminário Psicopedagógico que reunia semanalmente os professores e os técnicos, para procederem à análise e ao estudo dos casos com que se deparavam. Nestes seminários, João dos Santos levava a que os técnicos e os professores consciencializassem que o comportamento das crianças era reactivo, não só em relação aos seus pais, mas também em relação a eles próprios. Dito de outro modo, levava a que

---

29 A. BARAHONA FERNANDES, "João dos Santos Médico e Pedagogo", *Saúde Mental*. Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, pp. 21-22.

30 Cfr. M. GAMEIRO MENDO, "Ao Meu Mestre e Amigo João dos Santos", *Saúde Mental*. Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, p. 30.

os técnicos e os professores consciencializassem a sua própria implicação nos casos que traziam para serem analisados e discutidos no grupo, pois a sua maneira de ser e de reagir estava também na origem desses casos.

Esta orientação reflexiva que João dos Santos imprimia aos trabalhos de grupo, revelava a agudeza e profundidade do seu saber psicológico.

Do efeito positivo desta orientação, deu-nos testemunho o Professor Sérgio Niza. A partir da sua experiência em outros trabalhos de grupo, em que, mais tarde, teve ocasião de participar, falou-nos do tacto psicológico com que João dos Santos ajudava a consciencializar que o comportamento ou o caso trazidos para análise e discussão no grupo eram também fruto do modo como cada um se tinha posicionado e reagido. E deu-nos este exemplo: quando um elemento do grupo se queixava dum comportamento menos cordato de alguém, João dos Santos limitava-se a perguntar: "E, por acaso, lembra-se do que antes fez ou disse?".

Uma outra iniciativa de João dos Santos foi a introdução duma reunião, também semanal, que reunia os pais, os membros da equipa de professores e de técnicos e as próprias crianças onde eram analisados temas que surgiam espontaneamente do próprio diálogo informal que se estabelecia entre todos os membros do grupo.

Estas experiências só funcionaram até 1959, porque, a partir dessa data até 1961, João dos Santos irá regularmente a Paris para aí frequentar um Seminário de Psicanálise.

— A 23 de Fevereiro de 1954, João dos Santos é admitido no Grémio da Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa.

1955 - A 11 de Maio, João dos Santos é readmitido oficialmente no Hospital Júlio de Matos. Aí, passa a dirigir a Secção Infantil que organizara antes do seu exílio em Paris.

— Com Henrique Moutinho, Rosa Benfeito, Maria Amália Borges, Cecília Menano, Maria Luísa Torres Pires e Isabel Pereira, João dos Santos cria o Centro de Recuperação Visual e Classes de Amblíopes.

1956 — Juntamente com Henrique Moutinho e Azeredo Perdigão, João dos Santos recebe Helen Keller e a sua professora e amiga, aquando da visita que ambas realizaram ao nosso país.

— A convite do médico oftalmologista, Henrique Moutinho, João dos Santos ingressa na Liga da Profilaxia da Cegueira. O papel do Centro Helen Keller na inovação do ensino dos cegos e do ensino feito em conjunto de cegos, amblíopes e visuais constituía uma experiência inédita no mundo.

Foi fundamental, para o sucesso da intervenção da Liga junto dessas crianças, a introdução que João dos Santos e Maria Amália Borges fizeram de métodos pedagógicos modernos e inovadores entre nós. Nomeadamente, a implicação conjunta dos pais, professores e técnicos, e da própria criança, na sua recuperação.

— João dos Santos funda, juntamente com Henrique Moutinho, Rosa Benfeito, Maria Amália Borges, Cecília Menano, Maria Luísa Torres Pires e Isabel Pereira, o Centro Infantil Helen Keller.

Henrique Moutinho era o director deste Centro.

Soubemos pelo Prof. Dr. Bairrão Ruivo, amigo pessoal e colaborador com João dos Santos em muitas inciativas de carácter social, nomeadamente na elaboração do articulado para o Instituto da Criança, que a acção de João dos Santos era sempre notória, pela orientação e dinamismo pessoais que imprimia. Destacou-nos o carinho especial que João dos Santos nutria pelo Centro Helen Keller.

— Com Julienne Cypriano, Maria Luísa Alves, Rosa Benfeito e outros, João dos Santos cria a Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

— A 22 de Novembro, João dos Santos profere uma conferência na Sessão de Homenagem a Sigmund Freud, por ocasião do centenário do seu nascimento, promovida pelo Hospital Miguel Bombarda. São também conferencistas o Prof. Delfim Santos e o psiquiatra, Dr. Seabra Diniz.

1958 — Juntamente com Madalena Pires, João dos Santos participa na fundação da Associação Portuguesa de Surdos.

— Com Nuno Ribeiro, João dos Santos cria a Secção de Paralisia Cerebral da Liga Portuguesa de Deficientes Motores.

— A 15 de Abril, João dos Santos participa como conferencista no 4º Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil, realizado na Aula Magna da Faculdade de Medicina de Lisboa. São também confererencistas, Winnicott (Inglaterra), Lebovici (França), Dorster Ramer (Suécia), entre outros.

1959 — João dos Santos faz concurso para Assistente do Centro de Assistência Psiquiátrica.

Citamos Barahona Fernandes:

> Não podemos deixar de acentuar a multiplicidade das suas actividades a muitos níveis (clínicos, de investigação e lectivos) e o esforço constante para melhor realizar, de modo original e muito pessoal, os seus propósitos.
>
> Não se sentindo completamente desligado da Faculdade de Medicina albergou muitos anos o projecto de se doutorar. Tive o gosto de patrocinar esse propósito («uma herança a

deixar aos filhos», dizia displicentemente...). Menos dado a investigações sistemáticas de cunho científico-naturalista, não chegou a concluir esse trabalho[31].

Neste mesmo ano, João dos Santos organiza com Henrique Moutinho o Dispensário e Centro de Reabilitação para Cegos da Fundação Sain.

1959-61 — João dos Santos vai mensalmente a Paris, para aí frequentar o Curso do Instituto de Psicanálise de Paris, juntamente com S. Lebovici, R. Diatkine, S. Nocht, P. Luquet, Maurice Bouvet, entre outros. Mais tarde, recordará, como particularmente proveitoso, o trabalho que realizou com Lebovici e Diatkine, no Centro de Higiene Mental, no 13ª Bairro de Paris[32].

1964 — João dos Santos cria uma Secção de Saúde Mental no Centro Materno-Infantil José Domingos Barreiros, com a mesma linha de acção que orientava o Centro de Assistência Materno-Infantil de Campo de Ourique.

Este Centro foi criado ao abrigo do Decreto-Lei nº 46 102, de 23 de Dezembro, e foi extinto em 1992, Decreto-Lei nº 127/92, de 3 de Julho[33].

Em 29 de Maio deste mesmo ano, João dos Santos participa, como vice-presidente de uma das mesas e como conferencista, na Reunião Internacional de Neuropsiquiatria que se realizou em Madrid.

1965 — É criado o Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa (CSMIL). Por despacho ministerial de 10 de Maio de 1965, João dos Santos é nomeado seu director, cargo que ocupará até à data da sua jubilação dos cargos públicos em 1982.

A 7 de Setembro, o Prof. René Diatkine escreve a João dos Santos para o felicitar por este seu novo cargo.

Neste Centro, João dos Santos forma muitos técnicos de saúde mental infantil. Alguns desses técnicos são, ainda hoje, o que de melhor nesta especialidade o nosso país continua a contar[34].

Os Centros de Saúde Mental de Lisboa, Porto e Coimbra serão extintos em 1992 e integrados nos hospitais pediátricos (os infantis) e nos hospitais civis (os de adultos). O Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa

---

31 A. BARAHONA FERNANDES, "João dos Santos Médico e Pedagogo", *Saúde Mental.* Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, p. 22.

32 Cfr. VSDP: 318-319.

33 Sobre o modo do seu funcionamento, explicado por João dos Santos, Cfr. MARIA JOSÉ VIDIGAL, *Jornal de Notícias,* 7.8.1992.

34 A propósito do trabalho de formação de técnicos de Saúde Mental do nosso país, salienta-se o testemunho dado por um seu aluno, o Prof. Daniel Sampaio: Cfr. D. SAMPAIO, *Notícias Magazine,* 22.3.1998.

é integrado como "Departamento de Pedopsiquiatria" no Hospital D. Estefânia.

Esta decisão era contrária ao espírito que levou à criação do Centro e ao que João dos Santos defendia: que existissem equipas de pedopsiquiatria nos hospitais pediátricos, mas que também existissem Centros de Saúde mais próximos da comunidade e com autonomia.

1967 — João dos Santos participa, em Lausanne, no Grupo de Trabalho sobre Diagnóstico em Psiquiatria Infantil promovido pela Organização Mundial de Saúde.

1968 — João dos Santos é encarregado do Curso de Saúde Mental na Escola Nacional de Saúde Pública. Ministra-o até 1973.

1969 — A 20 de Fevereiro, morre a mãe de João dos Santos.

1971 — Com Dora Bettencourt e Maria de Lurdes Levy, João dos Santos funda a Liga Portuguesa contra a Epilepsia.

— A 16 de Outubro, João dos Santos é distinguido, juntamente com Natália Caldas, com o 1° Prémio Sandoz de Psiquiatria. O nome do trabalho premiado é "O Sintoma Encoprose". Fazem parte do júri, João Resende, Parada Leitão, Pompeu de Oliveira e Silva, João Lobo Antunes, Fernando Pimentel das Neves e José de Freitas Ribeiro.

1973 — A 24 de Fevereiro, João dos Santos funda, juntamente com Francisco Alvim e Pedro Luzes, a Sociedade Portuguesa de Psicanálise.

Citamos o testemunho de Barahona Fernandes:

> Do ângulo histórico, é justo que se afirme que foi João dos Santos (e a seguir Eduardo Cortesão com a grupo análise) o introdutor em Portugal da linha psicanalítica - não mais superficialmente literária, mas de forma rigorosa e sistemática. Foi o primeiro a fazer análises lectivas a jovens médicos, psicólogos e assistentes sociais, com êxito conhecido[35].

1975 — João dos Santos cria, com um pequeno grupo de discípulos, um novo Serviço no Centro de Saúde Mental Infantil: A Casa da Praia — Externato de Pedagogia Terapêutica. Aqui trabalhará até à sua morte.

Sobre a evolução desta última fundação de João dos Santos, escreve Eulália Barros:

---

35 A. BARAHONA FERNANDES, "João dos Santos Médico e Pedagogo", *Saúde Mental*. Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, pp. 20-21.

Entre 1975 e 1982 (João dos Santos) acumula o trabalho de Director do CSMIL com a direcção, formação e orientação do projecto da Casa da Praia. Em 1982, é aposentado das funções de Director do CSMIL, tendo já ultrapassado o limite de idade. Entre 1982 e 1987 dedica-se quase exclusivamente ao projecto da Casa da Praia, em regime voluntário, a par de intervenções em realizações científicas.

Na sequência da sua aposentação, chama Teresa Ferreira, pedopsiquiatra sua discípula, chefe de equipa do CSMIL, para dirigir oficilamente a Casa da Praia, mantendo-se activamente a seu lado, até à sua morte, em 1987. (...).

(...) na sequência da morte de João dos Santos, esboça-se um movimento que vai criar a partir da Casa da Praia uma Associação privada com o objectivo de levar por diante a difusão das suas ideias. Esta inicitativa congregou colegas, discípulos, técnicos de saúde e educação com uma marcada ligação à sua figura e afinidades com a sua filosofia.

A 6 de Novembro de 1989, por escritura notarial[36], é criado o Centro de Pedagogia Terapêutica — Casa da Praia. A constituição da Associação foi pensada inicialmente fora do âmbito do funcionamento normal da instituição.

A 1 de Junho de 1992, é reformulada a denominação desta associação, com a intenção de lhe juntar o nome do seu fundador. Passa então, a designar-se Centro de Estudos Doutor João dos Santos — Casa da Praia.

No mesmo ano assiste-se à extinção do Centro de Saúde Mental Infantil e Juvenil de Lisboa e à sua reestruturação como Departamento de Pedopsiquiatria do Hospital D. Estefânia. No contexto desta reestruturação a Casa da Praia é extinta em Julho de 1992, porque '(...) exercia uma activiade que se entendeu não ser específica da área da saúde mental, cabendo no âmbito do Ministério da Educação, sem prejuízo do apoio que os serviços do Ministério da Saúde pudessem prestar em condições a estabelecer em protocolo (...) ', conforme o ofício da Direcção Geral dos Cuidados de Saúde Primários.

Perante esta circunstância, a associação criada decide assumir o funcionamento da instituição evitando o seu encerramento definitivo. Desenvolveu-se então um conjunto de esforços junto da comunidade e das instâncias oficiais, de forma a reunir as condições mínimas para o funcionamento do serviço.

Em Setembro do mesmo ano, a Casa da Praia reabre, contando para o efeito com o conjunto dos seus técnicos que, por efeito de extinção, tinham sido colocados no Quadro de Excedentes, desta feita a trabalhar em regime de voluntariado. Posteriormente, foi possível estabelecer protocolos de colaboração, quer com o Ministério da Saúde quer com o da

---

36 São assinantes: António Coimbra Aires de Matos, Emilio Eduardo Guerra Salgueiro, Eulália Maria da Silva Barros, Zoé Santa Cruz Gonçalves Barbeitos dos Santos, Maria Clara Cabral Castilho, Lurdes Pinto Teixeira Rocha das Dores, Ana Sara Carvalheiro Alves de Brito, Eulálio Sérgio Caldeira Niza, Teresa de Jesus Andrade Ferreira Rau, Ana Maria Carvalheiro e Costa Vieira de Almeida.

Educação, que permitiram aos técnicos serem recolocados nos seus lugares, através de destacamento. Foram determinantes os apoios da Misericórdia de Lisboa, da Junta de freguesia de Alcântara e sobretudo da Câmara Municipal de Lisboa com o empenhamento pessoal do, então, seu presidente, Dr. Jorge Sampaio, facilitando o arrendamento do imóvel onde o serviço sempre havia funcionado, pelo preço simbólico de 1$00 (um escudo).

Em 1993 iniciou-se, com êxito, uma negociação com a Direcção Geral de Segurança Social que culminou com a aceitação da Casa da Praia como Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS). Em 11 de Maio do mesmo ano, pode assim, ser re-instituído o projecto de Pedagogia Terapêutica[37].

1976 — Em 31 de Dezembro morre a esposa de João dos Santos, Dr[a] Hermínia Grijó dos Santos. Sobre este acontecimento doloroso, João dos Santos deixa-nos dois testemunhos: no primeiro, reflecte sobre a morte, dizendo como reagiu a este seu confronto com ela; no segundo, dedica a sua mulher um artigo de homenagem que intitula, "A Última História da Avó Hermínia", que sai no *Jornal de Educação*, em Dezembro de 1978[38].

Citamos uma passagem do primeiro testemunho:

O ano de 1976 foi, para mim, dramático pelo sofrimento, doença agonia e morte de minha mulher. Nas longas noites de vigília consegui inventar vários recreios para superar a angústia em que vivia; lia as histórias infantis do Asterix, Lucky-Lucke e dos Dalton. Lia livros de filosofia oriental que me explicaram como a tristeza é o fenómeno espiritual mais purificador, e como fazer da depressão um motor eficaz; reflectia sobre as minhas dificuldades de criança e lembrei-me do que mais tarde soube ser a minha disortografia. Na dislexia-disortografia eu acredito pouco, mas pus-me a reflectir e a escrever mentalmente na penumbra das vigílias, quando não podia ler, o que é que poderia representar para a criança e para o homem, o aprender a ler.

Passado o pesadelo, recomecei o meu trabalho de terapeuta, mas fiquei fiel a essa época de reflexão e comecei a reunir dados sobre o problema da iniciação à aprendizagem da leitura e escrita[39].

1978 — O Jornal da Educação convida João dos Santos para aí ter uma coluna. João dos Santos dá-lhe o título *Aprender a Ler*.

— João dos Santos é encarregado do Curso de Psicopatologia Dinâmica da Faculdade de Psicologia. Aí lecciona até 1982.

---

37 E. Barros, *Andar na Escola com João dos Santos. Pedagogia Terapêutica*, pp. 53. 291-292.

38 Cfr. EE II: 21-22. 229, *Antologia*, p. 530.

39 EE II: 21-22, *Antologia*, pp. 530-531.

Citamos, mais uma vez, o testemunho de Barahona Fernandes:

O seu prestígio tornou-se entretanto tão alto que foi contratado, em 1978, como Professor de Psicopatologia Dinâmica da nova Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Lisboa, criada durante o nosso Reitorado, em 1977.

O tipo dos seus estudos, mesmo de investigação e lectivos, tinham aquele cunho peculiar de intuição compreensiva e significante, próprio das interpretações psicanalíticas.(...).

O que importa acentuar com inconcussa justiça é a operosidade da sua investigação clínica pragmática e a grande importância médico-social da sua acção na *Saúde Mental*, e, em especial, a relevância da sua contribuição pedagógica. (...).

Um dos traços que mais assinala a pesonalidade e a vida de João dos Santos é a sua *intencionalidade pedagógica*. Dito numa palavra: o ter desvendado a psicologia da criança no seu desenvolvimento e moldado o seu trabalho clínico por nítidas normads educativas - e ao mesmo tempo, ter construído a sua pedagogia com fortes marcas clínicas. Ou seja,: o ter ajudado a criança a desenvolver-se a si própria em saúde e o ter aberto novas possibilidades da criança se formar, educar e aprender por si própria[40].

1979 — De 1 a 8 de Julho, realizou-se na Sorbonne o Congresso Internacional de Psicologia da Criança. O dia 5 de Julho, designado por "Jornada Henri Wallon", foi dedicado a homenagear a data do nascimento deste psicólogo. João dos Santos figurou entre os conferencistas (René Zazzo, Beverley Birns, Daniel Widlocher, Philipe Malrieux, George Synders, entre outros), apresentando uma Comunicação intitulada "Homenagem a Henri Wallon".

1981 — A pedido dos seus amigos, Rogério Mendes de Moura, Director dos Livros Horizonte, e de Sérgio Niza, João dos Santos compila os muitos artigos que escrevera em revistas e jornais, entre 1953 e 1973, sobre problemas de saúde mental e de educação. Estes Artigos saem nos dois volumes, *Ensaios sobre Educação* I-II (1983).

1883-86 — João dos Santos tem um programa na Rádio Comercial. Constava duma conversa semanal de vinte e cinco minutos, com João Sousa Monteiro, seu amigo pessoal e psicanalista.

O conteúdos destas conversas, revisto, depois da morte de João dos Santos, por João Sousa Monteiro e Clara Castilho, psicóloga, amiga e

---

40 A. BARAHONA FERNANDES, "João dos Santos Médico e Pedagogo", *Saúde Mental*. Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, pp. 22-23.

colaboradora de João dos Santos, deu origem às duas obras *Se Não Sabe Porque É que Pergunta* ? e *Eu Agora Quero-Me Ir Embora.*

1983 — No dia 3 de Junho, João dos Santos casa com Zoé Barbitos dos Santos.

1984 — A 11 de Junho, o Presidente da República distingue João dos Santos com o grau de Comendador da Ordem de Benemerência.

1985 — A 4 de Dezembro, O Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa confere a João dos Santos o grau de Doutor Honoris Causa.

1985 — A 30 de Julho, morre o filho mais velho de João dos Santos, José Augusto, já pedopsiquiatra e pai de três filhos.

João dos Santos tivera, no ano anterior, um carcinoma pulmonar. Fora operado e dele recuperava bem. Mas, segundo testemunhos de sua filha Paula e de sua esposa, Zoé, este acontecimento apressou o fim de João dos Santos.

*A Casa da Praia. O Psicanalista na Escola* foi a sua última obra[41]. Dedicou-se a ela com o entusiasmo que sempre lhe foi característico, pretendendo deixar mais um testemunho do muito que aprendeu com as crianças, e mais um desejo expresso do que pensava que devia ser feito por elas.

Poucas horas depois de dizer que dava por terminada esta obra, João dos Santos sucumbe a um acidente vascular cerebral.

Foi em Lisboa, a 16 de Abril de 1987, pelas três horas da madrugada.

João dos Santos era um criador. A sua doutrina possui, principalmente no campo da pedopsiquiatria, da psicanálise de crianças e da psicopedagogia, uma originalidade inexcedível. O leitor encontra-se, assim, diante dum pensamento novo. Isso não impedia que João dos Santos fizesse muitas citações, revelando uma cultura enciclopédica. Mas, como não era *erudição* que procurava, as citações eram apresentadas muitas vezes de cor, e sempre interpretadas à luz da sua penetrante compreensão pessoal sobre o tema que expunha.

Contudo, como qualquer autor, João dos Santos teve as suas fontes. Informa-nos de algumas: na adolescência, Faria de Vasconcelos e Henrique de Barros; na idade adulta, Freud, Voltaire, Diderot, Piaget, Montessori,

---

41 A revisão póstuma desta obra foi feita por: Ana Maria Vieira de Almeida, Emílio Salgueiro, Maria Clara Castilho, Paula Taborda Duarte e Sérgio Niza.

Jacob Rodrigues Pereira, Decroly, Freinet, Gesell, R. Siptz. E ainda, Barahona Fernandes, Henri Wallon, Serge Lebovici, Julian Ajuriaguerra, René Diatkine, André Berge e Pierre Luquet.

Soubemos pela Drª Cecília Menano que João dos Santos nutria uma predilecção especial por Montaigne.

Os autores que citámos são apenas aqueles de quem João dos Santos se afirma explicitamente devedor. Porque, quando se lê a sua obra, fica-se impressionado com um imenso saber, haurido muito para além do que estudou nos livros... Aquele saber que, como afirma, aprendeu *lendo* na Natureza, nas pessoas e nas coisas.

De entre amigos e colegas de trabalho com quem João dos Santos colaborou na criação e na organização de Serviços, fazemos especial referência: Vítor Fontes, Margarida Mendo, Gabriela Sales, Seabra Diniz, Nunes Costa, Pistachini Galvão, Rui Grácio, Maria Amália Borges, Pedro Monjardino, Cesina Bermudas, Rosélia Ramos, Francisco Alvim, Pedro Luzes, Cecília Menano, Henrique Moutinho e Rosa Benfeito.

João dos Santos pertenceu a inúmeras associações, participou em inúmeros congressos internacionais de psiquiatria, de saúde pública e de psicanálise, e deu inúmeras conferências nas mais prestigiadas instituições portuguesas e estrangeiras.

Mas o seu nome ficará para sempre ligado à viragem que realiza no campo da saúde mental em Portugal: imprime-lhe uma nova dinâmica, transformando o seu carácter asilar em serviços abertos, com ligação directa à família e à comunidade.

No campo da psiquiatria infantil, é João dos Santos quem faz a viragem da psiquiatria infantil clássica de orientação médico-psicológica, praticada em moldes rígidos de diagnóstico e de tratamento e com larga aplicação do fármaco, para uma psiquiatria de orientação psicodinâmica, implicando a família, a escola e a comunidade nas perturbações da criança. E contando também com a participação da própria criança na cura dos seus sintomas.

É também João dos Santos o dinamizador da criação, nos Serviços de Saúde Mental, de trabalhos de equipa regulares, de preferência semanais, que reunissem todos os técnicos. Estes, por sua vez, deviam dialogar, aprendendo-ensinando, com os utentes, as suas famílias e a comunidade.

No epistolário de João dos Santos podemos ver que se correspondia com os maiores vultos estrangeiros da psicanálise, da psiquiatria e do mundo das letras e das artes, e também com os maiores vultos da cultura portuguesa. Citamos alguns nomes que figuravam também entre os seus amigos: Henri Wallon, Paul Fraisse, Jean Dublineau, Ronald Winnicott, Pierre Luquet, André Berge, René Diatkine, Julian Ajuriaguerra, Serge Lebovici, Jorge Amado, José Rodrigues Miguéis, Fernando Namora, Leonardo Coimbra, Agostinho da Silva, Ferreira de Castro, Luíz Navarro Soeiro, Lopes Graça, Alves Redol, Soeiro Pereira Gomes, Manuel Valadares, João de Freitas Branco, Almada Negreiros, José Cardoso Pires, Júlio Pomar, Alice Jorge, Maria Keil, Mário Neves, Maria Lamas, José Júlio Andrade Santos, António José Saraiva, Ruy Luís Gomes, Piteira Santos e Ferreira de Castro.

João dos Santos nutria grande culto pela arte, principalmente pelo teatro e pela pintura. É conhecida a carta que publica no *Diário de Lisboa* em defesa de Picasso.

De entre as muitas associações do mundo das artes a que pertencia, destacamos, como ilustração do que acabámos de afirmar, alguns dos seus cartões de sócio: "Casa da Comédia"; "Os Amigos do S. Carlos"; "Clube de Teatro".

Da sua obra, conseguimos elencar oito livros e 172 Artigos publicados em várias revistas portuguesas e estrangeiras de especialidade médica, psiquiátrica, pedopsiquiátrica, psicanálise e psicanálise infantil. Mas, lamentavelmente, grande parte desta vastíssima e importante obra ainda não se encontra publicada.

As inúmeras Instituições e Serviços que fundou ou ajudou a desenvolver continuaram o seu caminho com mais ou menos dificuldades. Tivemos em alguns deles admiráveis testemunhos da presença viva que João dos Santos ainda aí representa. Citamos, a título de exemplo, os testemunhos dados: pelo Prof. Dr. Emílio Salgueiro e pela Drª Clara Castilho, director e sub-directora da Casa da Praia, respectivamente; pela Drª Teresa Ferreira, chefe de Equipa do Departamento de Pedopsiquiatria do Hospital de D. Estefânia; pela directora do Colégio Eduardo Claparède, Drª Isabel Vaz Pereira, filha de Rosa Benfeito. Além destes seus amigos e continuadores, outros amigos nos deram também admiráveis testemunhos da memória viva que de João dos Santos também guardam: Dr. Sousa Monteiro, Dr. João Seabra Diniz, Dr. Mário Casimiro, Dr. Rogério de Moura, Director do Livros Horizonte e seu Editor, Drª Eulália Barros, técnica de Saúde Mental

Infantil, Drª Cecília Menano, Dr. Jaime Milheiro, Prof. Sérgio Niza, Prof. Dr. Bairrão Ruivo, entre outros.

Dos seus três filhos ainda vivos, Maria Paula, licenciada em Ciências da Educação e técnica de educação no Departamento de Pedopsiquiatria do Hospital D. Estefânia, é a única que vive em Portugal. João Manuel, artista plástico, vive no Rio de Janeiro, e Luís Alberto, engenheiro, vive em Londres.

João dos Santos tem oito netos. De seu filho José Augusto: Miguel, Jorge e André; de sua filha Maria Paula: Pedro, João Paulo e Sérgio; do seu filho Luís Alberto: Benjamin e Max.

# CAPÍTULO II

# PAPEL ESPECULATIVO E CURATIVO DA REMEMORAÇÃO

Neste II Capítulo pretendemos mostrar, reflectida e justificadamente, o procedimento que adoptaremos nos restantes Capítulos: retirar das notas autobiográficas de João dos Santos a doutrina psicopedagógica que lhe está inerente.

A vida de João dos Santos foi um exemplo vivo do que pensou e ensinou. Quando afirma que «tudo o que fez começou numa utopia», esta foi, de facto, o motor de todas as suas apostas e realizações pelo bem-estar e pela felicidade da criança, concretizadas nas muitas instituições que fundou para a ajudar e proteger; quando afirma que «educar consiste em a pessoa se oferecer como modelo», ele nada ensina que não fundamente na sua *história* pessoal; quando afirma que só ajudamos os outros respeitando a sua intimidade e sendo autênticos, os seus textos são evocações exemplares deste procedimento; quando afirma que o autoconhecimento é fundamental para o equilíbrio da pessoa e para a possibilidade do educador ser uma pessoa capaz de compreender, ajudar e amar, a sua obra transmite-nos, em cada página, que ele assim procedia, apoiando-se num profundo conhecimento de si mesmo haurido no conhecimento *da criança* que *tinha sido,* para poder compreender a criança que dos seus cuidados precisava para se tornar equilibrada e feliz.

Reportando-se à origem do ensinamento de ser o autoconhecimento fonte de saber e de sabedoria, João dos Santos lembra que, se Sócrates foi o seu introdutor, Freud desenvolveu-o e retirou-lhe as possibilidades práticas. Dois Mestre e duas disciplinas fundadoras que João dos Santos interiorizou e viveu de modo tão profundo e original que nos foi possível reflectir toda a sua doutrina psicopedagógica a partir das suas evocações autobiográficas. Pois, nele, não é possivel separar *vida, pensamento e obra.*

É o que mostraremos nas páginas que se seguem.

## 1. A obra de João dos Santos: inter-relação *utopia*, ciência e amor

À pergunta da jornalista Maria Guiomar — "Mas quem é o Doutor João dos Santos?" — João dos Santos responde:

> Se quer um retrato meu, eu faço: tive muitas profissões sempre ligadas a crianças. Mesmo quando trabalhei com adultos, era pela infância deles que me interessava. Mas quando me senti mais maduro, mais velho, procurei esquecer tudo o que sabia de técnica e formação profissional, para tratar as pessoas num plano mais humano. Claro que não esqueci todo o saber teórico, mas procurei libertar-me dele. (...).
>
> Não me é possível deitar fora toda a técnica. Mas digo-lhe, funciona mais com a sabedoria do que com o saber. O saber vem do património cultural e técnico; tem a ver com a comunidade, a sociedade, a escola. A sabedoria é o que eu fiz com toda a minha experiência, incluindo essa situação de estender a mão à criança. A sabedoria é uma aquisição pessoal, criativa, fruto de tudo o que tenho vivido desde a infância[42].

Pronunicadas três anos antes da sua morte, estas palavras podem parecer mais a expressão duma "conversão" tardia ou de um desejo de assim ter sido e procedido, do que um verdadeiro registo autobiográfico de toda uma vida. Contudo, é este último aspecto que cedo se impõe ao leitor atento de João dos Santos, surpreendido com a impressionante profusão de registos semelhantes e, sobretudo, com a constatação de neles residir a possibilidade de acesso à compreensão, não só do *homem,* como do *pensamento* e da *obra.* Na verdade, afirmações como as que acima transcrevemos entrelaçam-se de tal modo na doutrina pedagógica, pedopsiquiátrica e psicanalítica de João dos Santos que temos de concluir estar em presença dum caso singular de indissociação entre *vida, pensamento e obra* ou, por outras palavras, em presença dum autor com excepcional coerência entre o que *é, pensa, diz* e *faz!*

Quando lemos João dos Santos constatamos, porém, que não é só o que diz de si mesmo que faz fé; o que realizou em prol da saúde, da educação e do bem-estar das crianças, das suas famílias e das populações confirma-o com tanta eloquência que nos parece haver um só conceito (aliás com fortuna nos discursos pedagógicos) que o expressa adequadamente. Referimo-nos ao conceito de *utopia* que aparece significativamente sublinhado na sua obra. Exemplificando, citamos:

---

42 Entrevista ao *Diário de Notícias,* 4.11.1984, *Antologia,* pp. 70-72.

Tudo o que fiz começou numa utopia. (...) Sou muito optimista! Não acredito em nada, mas faço como se acreditasse e ajo como se acreditasse. Estou convencido de que a guerra atómica será inevitável, mas se amanhã houver uma manifestação pelo desarmamento e contra a guerra atómica, eu vou[43].

A sua vida foi, de facto, assim: *sonhou* para além da própria realidade, *agiu* inspirado nesse sonho e pôs-se como limite o *horizonte!* Aliás, não ensinou que a saúde mental exigia aliança entre fantasia, realidade, mito, mistério e ciência? Di-lo neste texto:

A boa saúde implica o equilíbrio entre a fantasia e a realidade externa, entre o pensamento imagético e mágico, e o pensamento racional e operacional. O nosso romance é uma sequência operatória, cujo resultado é um mito pessoal, resolvido em termos de mitologia e de ciência colectivas. O resultado aparente corresponde a uma parte mínima do que é o nosso Ser, comparado com o que em nós é escondido e secreto[44].

Recordando uma das suas fundações mais caras — o Centro Helen Keller — João dos Santos apoia quanto acabamos de afirmar, escrevendo:

A vida do Centro Helen Keller, a sua própria existência é hoje para mim, como se nas fantasias da minha infância eu conseguisse atingir o horizonte, onde o Sol emerge das trevas ou desaparece nas águas do oceano. É o horizonte ao alcance da mão.

O horizonte é sempre fugidio; é, como o ideal, algo que quando se atinge, deixa de o ser, para se tornar numa realidade palpável. Quando tal acontece, há que atingir o novo horizonte que lá longe descobrimos, há que inventar o novo ideal, que nos não deixa estagnar ou morrer[45].

E nunca estagnou, nem o seu ideal esmoreceu! Pelo contrário, transformou em realidade palpável o que pretendia atingir: as muitas obras em favor da criança. A elas se dedicou com autenticidade e desprendimento, reservando para si unicamente o prazer de as ver feitas. Dá-nos disso testemunho, quando afirma:

---

43 Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984, *Antologia*, p. 73.
44 EE II: 81-82, *Antologia*, p. 464.
45 EE II: 268, *Antologia*, pp. 58-59.

Não faço coisas de que não gosto, nem por favor, nem para me fazer notar. Tudo o que faço é pelo prazer de existir, de fazer, de ver feito. Se assim não fosse, teria tido a ideia de comprar prédios de rendimento, ou papéis de crédito[46].

Neste desprendimento, que ia até ao «desprezo pelos papéis da Bolsa e pelos prédios de rendimento»[47], João dos Santos era movido por um objectivo bem definido que as suas actividades de médico, psiquiatra, psicanalista e pedagogo lhe permitiam levar a cabo de modo especial: tornar a criança melhor, mais saudável e mais feliz. Por isso, é com autoridade que lembra, a propósito da data comemorativa da proclamação dos Direitos da Criança:

Porque os direitos do Homem e os direitos da criança, consignados nas leis, se não cumpriram, foi necessário proclamá-los na solenidade de magnas assembleias... para que a nossa perplexidade perante o que ouvimos nos salvasse da ignorância cúmplice de não cuidarmos quanto devíamos, nem do Homem, nem da criança que trazemos dentro de nós, para que soubéssemos que a nossa condição humana nos exige o conhecimento de tudo quanto não se faz e não se cumpre da lei humana fundamental, que é a de, como pessoas e como comunidade, cuidarmos do bem-estar das crianças, que vão amanhã dar continuidade às nossas obras[48].

A especificação do seu amor pela criança e a aposta em minorar o seu sofrimento - bem patente no texto citado - remonta à sua adolescência e enraíza-se numa dolorosa experiência pessoal: a sua dislexia[49]. É curioso verificar como a recorda, por revelar um dos traços emblemáticos da sua personalidade profundamente democrática e humanista que o levava a nada fazer ou dizer sem existencialmente se implicar através da sua experiência e empática reciprocidade. Assim, afirma:

(...) amor, é o que eu faço com as coisas de reciprocidade[50].

E achava esta reciprocidade tão importante para o exercício da educação e da saúde que ensinou, repetidas vezes, que o acto de observação tinha que ser recíproco:

---

46 Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984, *Antologia*, p. 73.
47 EE II: 274-275, *Antologia*, p. 77.
48 EE II: 191, *Antologia*, p. 179.
49 Trataremos este tema no Capítulo VII, 1.1, p. 296.
50 Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984, *Antologia*, p. 71.

(...) tenho a opinião de que só se pode observar uma criança se nos deixarmos primeiro observar[51].

Em dois outros lugares, é ainda mais explícito. Citamo-los seguidos:

O que mais frequentemente verificamos é uma certa distância por parte de observadores que não aceitam, sem disso se aperceber, colocar-se na posição de pessoas susceptíveis de serem também observados[52].

Uma das coisas que eu ensinava na Faculdade, quando era professor de Psicopatologia, era que não há observação sem que o indivíduo que observa se coloque na posição de ser observado. Penso que é uma verdade inquestionável e extremamente importante. Para que eu possa observar uma criança e, portanto, ajudá-la e amá-la, é preciso que me coloque em situação de ser observado por ela[53].

Não admira, então, que João dos Santos se regozige por ter podido experimentar, através da sua dislexia, quão custosa se tornava a aprendizagem, quando se sofria duma incapacidade, e quão dolorosa e inibidora era, se acompanhada da incompreensão dos familiares e dos professores. Esta experiência levou-o a interessar-se pela pedagogia, como afirma nesta passagem:

Voltando à minha problemática escolar, ela foi certamente o factor dinamizador do meu interesse pela educação e pela pedagogia[54].

Este interesse não mais o abandonará. Para o concretizar, mune-se, desde a adolescência, dum permanente aperfeiçoamento científico. Recorda-o e data-o:

Por volta dos quinze anos, apesar da persistência de certas dificuldades de tipo disléxico para o estudo das línguas, pensei fazer o curso do Magistério Primário. (...) Entretanto, criou-se em Lisboa a primeira Escola Superior de Educação Física para cujo curso e posterior actividade profissional canalizei a minha vocação pedagógica. (...) Foi por essa altura que comecei a ler tudo o que encontrava sobre pedagogia e não só o que me

---

51 CP/PE: 83, *Antologia,* p. 337.
52 EE II: 278, *Antologia,* p. 151.
53 SNP: 95, *Antologia,* p. 609.
54 ACU: 13, *Antologia,* p. 67.

recomendavam os professores da escola. Li entre outros, Faria de Vasconcelos. Comprei os seus livros todos (...) foi então que, talvez inspirado pelo esquematismo de Vasconcelos, imaginei um organismo estatal - seria talvez uma espécie de Instituto da Criança - onde se encaixasse tudo o que dissesse respeito à educação e à saúde da criança[55].

Mais tarde, já professor de educação física e médico ou, como se intitula, médico-pedagogo, põe em prática quanto aprendera e sonhara. Testemunha-o, recordando:

Com a minha mulher iniciei nos anos 40, no Asilo de S. João, o diálogo apaixonante de médico-pedagogo, com as meninas órfãs e asiladas. (...) joguei outra vez aos pedagogos médicos na Escola-Oficina nº1, frequentada pelos filhos de gente simples e de idealistas dos Bairros da Graça e de Alfama. Fiz-me, mais tarde, sócio da Sociedade de Instrução e Beneficência "Voz do Operário" e levei para dentro das suas escolas ideias que tinha aprendido em Paris. (...) Tomei gosto por este tipo de actividades marginais e (...) dispendi uma boa parte da minha vida paraprofissional a tentar resolver, no plano colectivo, algumas das necessidades mais prementes do sofrimento infantil [56].

Cumprir este programa, misto de amor, ciência, acção e utopia, foi o grande ideal de toda a vida de João dos Santos, ideal que nos parece estar bem expresso nesta eloquente passagem:

Há que proclamar que todo o Poder da Ciência, da Técnica e da Educação deve ser, em cada momento, desafiado pela fantasia e pela acção do homem. Há que proclamar o direito à fantasia e ao pensamento actuante[57].

## 2. Educar é oferecer-se como modelo

Como psicanalista, João dos Santos sabia que nunca teria conseguido levar a cabo o seu ideal de luta pela educação e pela saúde sem a aposta de seus pais e sem os aspectos favoráveis do seu contexto familiar, social e escolar. Evoca-o algumas vezes, não para falar de si ou da sua família, mas para ensinar da única maneira válida, autorizada e proveitosa que conhece, segundo o seu conceito de *educador:*

---

55 ACU: 13-14.
56 ACU: 11-12, *Antologia,* p. 39.
57 EE II: 191, *Antologia,* p. 179.

Educador é para mim aquele que é susceptível de se apresentar e de ser aceite como modelo de *pessoa* [58].

Para uma criança é tão fundamental poder fruir deste tipo de educador que João dos Santos escreve:

Ser afectivamente abandonada significa, para uma criança, não ter modelos acessíveis à fragilidade dos meios de que o seu corpo dispõe, e à capacidade de escolha que faltam à sua pessoa em devir. Não ter modelos privilegiados significa ser exposto, sem defesa, nu e às vezes esfolado, à violência do meio natural e humano, e aos fantasmáticos modelos de violência que se vislumbram e inventam[59].

Residindo a essência da educação na capacidade de se *ser modelo* (da parte do educador) e de o receber (da parte do educando), não admira com que afinco João dos Santos investe na sua formação científica e pessoal. Quanto a nós, a forma como o consegue manifesta-se na transmissão autobiográfica e coloquial da sua doutrina, solidamente fundamentada em conhecimentos teóricos e práticos. Articulação que revela o jeito peculiar com que João dos Santos estava *presente*, escutava, compreendia, amava e ensinava, e explica com que empenho chamava a atenção dos pais e dos educadores para a importância fundamental e decisiva que os primeiros anos de vida e, mais tarde, a escola, os professores, os companheiros e os grupos, têm na saúde mental e na facilidade com que a criança se integra e aprende na escola.

Por isso, oferecendo-se como *modelo,* João dos Santos faz este balanço da sua vida:

Apostei talvez em mim, como o meu pai e a minha mãe, cada um à sua maneira, e acho que ganhei a aposta de adolescente: Tenho consciência de ter desafiado muitos dos que me davam bons conselhos, enveredando pela aliciante carreira, quase subversiva dos que se interessavam pela alegria das crianças[60].

---

58 EE II: 283, *Antologia,* p. 690. Cfr. também esta afirmação: «Educar é oferecer-se como modelo, educar é respeitar o seu próprio modelo»: EE II: 309.

59 ACU: 68, *Antologia,* p. 272. Elencando as ideias prejudiciais à correcta implementação duma política de protecção materno-infantil, João dos Santos sublinha esta: «Falta de consciência dos pais, dos educadores e da comunidade, do papel fundamental do *modelo* que se oferece à criança, da pessoa individual ou colectiva que a acompanha e envolve»: ACU: 46, *Antologia,* p. 650.

60 ACU: 11, *Antologia,* p. 30.

Evocações tão pessoais são feitas com o único objectivo de mostrar que a constelação familiar de cada criança e o ambiente social e urbano a que pertence têm que estar sempre presentes, quando se projecta, se põe em prática ou se avalia qualquer programa de acção educativa. Dito de outro modo, João dos Santos fala, como adiante veremos, não só de seus pais e da restante família, como dos seus professores, colegas, amigos, situações, sentimentos e contextos, para lembrar que todos estes aspectos têm que ser equacionados e consciencializados pelo educador, principalmente, quando, a criança de que se ocupa, sofre de problemas físicos, psíquicos ou ambos, carecendo, por isso, de compreensão e de intervenções especiais feitas com grande competência.

É, sem dúvida, uma perspectiva profundamente influenciada pelo seu saber e experiência de médico, psiquiatra, psicanalista e pedagogo. Mas, porque fundamentada num profundo humanismo e empenhamento social, torna-se num incontornável contributo para que os educadores reflictam, em bases mais sólidas, sobre a influência que a família, a comunidade e os diferentes contextos em que a criança nasce e se desenvolve, têm no seu modo de ser, reagir, aprender e realizar-se. Para João dos Santos, sem esta consciencialização e consequente intervenção adequada, é o futuro da educação, da saúde mental e do bem-estar da criança que estarão ameaçados. E, com ele, o futuro da humanidade.

O enfático apelo, que a seguir transcrevemos, apoia o que acabamos de afirmar:

> Dialoguemos sobre aquilo que define cada pessoa em devir, cada criança, para conscienciliz armos o que vamos fazer na sociedade de hoje, da infância dos outros, das crianças do nosso grupo, da nossa sociedade.
>
> Mas não separemos a criança do homem, a educação da saúde, a saúde do urbanismo, o urbanismo do respeito pela Natureza.
>
> Para que a educação seja uma exigência e um direito para além dos hospitais, das maternidades, das creches, das escolas. Para além da burocracia.
>
> Que a saúde e a educação nos envolvam a todos, os que sobrevivemos, e às crianças ameaçadas pela "civilização automóvel", pelo urbanimo anárquico e por certa organização do trabalho explorado do homem; pela imoralidade de uma publicidade que nos impõe o consumo obrigatório, pela ameaça da guerra ou de um progresso duvidoso, que tem por base as máquinas de morte, que são as bombas, os reactores e as centrais atómicas[61].

---

61 EE II: 313, *Antologia*, p. 79.

Não se pense que é uma passagem isolada escrita num momento de entusiasmo. Pelo contrário, circunscreve um tema recorrente em João dos Santos, preocupado por constatar que, à medida que o tempo passava, muito pouco se continuava a perceber e, ainda menos, a fazer, para acudir às crianças com pais perturbados, ambientes desfavorecidos, escolas e professores pouco preparados. Constatamo-lo pelo título que, dez anos antes do texto acima transcrito, se pode ler no jornal *O Século*, de 16 de Janeiro de 1971, e que resume uma entrevista dada por João dos Santos. O título diz: "Duzentos mil loucos ou mais poderá ter Portugal em 1980, se as crianças não forem protegidas por uma campanha de profilaxia mental".

Noutro lugar, e a propósito duma educação apostada em "adestrar" a criança para o sucesso escolar sem ter em conta o seu equilíbrio emocional e afectivo, João dos Santos afirma:

> O essencial é que os pais não pretendam dos professores uma atitude que é a negação do ideal pedagógico. Julgo que o papel mais importante da escola é o de esclarecer os pais sobre as necessidades da criança, de forma a mostrar-lhes que o mais importante é a felicidade dos filhos e não o exame e o diploma. Se os pais continuarem a exigir dos filhos a obrigação de estudar, de fazer exames e de tirar cursos, as gerações futuras serão tão perturbadas que não haverá psiquiatras que cheguem para tratar todos os necessitados[62].

Evidentemente, que João dos Santos não nega a importância dos bons resultados escolares, mas o divórcio destes duma educação que ajude o criança a encontrar-se e a ser feliz. Para que essa educação seja possível, tem que ser ministrada por educadores equilibrados e com boa formação. Ora, como isso se haure no autoconhecimento ou, como João dos Santos também diz, na recuperação consciencializada da *criança* que em cada um persiste[63], João dos Santos oferece-se como *modelo*, ilustrando constantemente a sua doutrina psicopedagógica com registos autobiográficos sobre a sua infância, adolescência e idade adulta.

Esta prova de humildade, de empenhamento pela educação e de amor pelos outros, que se espelha em toda a sua obra, é um dos traços da personalidade do nosso autor que mais nos sensibilizou.

---

62 EE I: 34, *Antologia*, p. 635. João dos Santos não nega, evidentemente, a importância dos resultados escolares, mas o divórcio destes duma educação que ajude o indivíduo a encontrar um equilíbrio integral: Cfr. SNP: 96-97, *Antologia*, p. 611.

63 «O que caracteriza o adulto é a criança que existe dentro dele, exceptuando certas pessoas que se regidificaram muito, que se estupidificaram, às vezes, também, ou que se tornaram caracteriais»: SNP: 84.

## 3. A importância do autoconhecimento na educação

O procedimento que João dos Santos adopta em toda a sua obra, de nada transmitir de forma abstracta e teórica, mas de forma concreta e existencial, levou-nos a concluir que ele intenta, empenhadamente, mostrar o papel que o autoconhecimento tem, não só no aperfeiçoamento e equilíbrio do educador, como também no seu correcto e útil exercício da pedagogia. Com efeito, se, para ele, a pedagogia é arte[64], não o será se não modificar, em primeiro lugar, a pessoa do *artista* pedagogo, pois,

> A criatividade de que tanto se fala, começa por ser a criatividade da própria pessoa[65].

Ora, como

> a arte maior é fazer emergir na vida os seres que nascem[66],

João dos Santos lembra aos pais e aos educadores a necessidade de se aperfeiçoarem pelo autoconhecimento, para que não projectem nos educandos os seus problemas não resolvidos. E escreve:

> Cada educador pode modificar, se o desejar, a sua atitude educativa, mas só na medida em que haja, da sua parte, uma tomada de consciência da natureza inconsciente de certas atitudes.
>
> Não é fácil, mesmo para um especialista, dizer quais são as atitudes educativas erradas. Cada indivíduo põe em jogo nas suas relações, ideias, fantasmas e experiências vividas, e quem está de fora não sabe se, nessa base, é possível tomar uma atitude diferente. Cada um pode, em certa medida, tomar consciência de qual a forma da sua relação com o educando, como essa relação funciona e quais as circunstâncias "fantasmáticas" como se relaciona. Tudo quanto podemos fazer por aquele que, por hipótese, está errado, é ajudá-lo a tomar consciência. O que podemos afirmar, é que é errado educar na mentira, ou segundo preconceitos educativos aprendidos teoricamente de outros[67].

Explicitando ainda melhor, acrescenta:

---

64 Cfr. ACU: 13; EE II: 81, *Antologia,* p. 111; EE II: 275, *Antologia,* p. 77.

65 Entrevista ao *Diário de Notícias,* 4.11.1984, *Antologia,* p. 85. Cfr. também, SNP: 51, *Antologia,* p. 746.

66 EE II: 275, *Antologia,* p. 77.

67 EE I: 58, *Antologia,* p. 659.

Não só as crianças vivem uma parte da sua vida em função dos seus fantasmas, mas também os adultos educam, não obedecendo apenas a normas e conceitos educativos, mas também aos seus próprios fantasmas. Assim se compreende que os pais nem sempre se apercebam de que os resultados educativos que obtiveram não resultam só da aplicação de normas correntemente aceites, mas também dos seus problemas próprios[68].

Foi por estes problemas existirem sempre que Freud respondeu à pergunta da mãe que ambicionava educar de forma perfeita o seu filho: «Minha senhora, faça o que quiser; de qualquer modo, cometerá sempre falhas»[69].

Partilhando da lúcida afirmação do Mestre de Viena, João dos Santos apresenta duas alternativas. A primeira, inviável, é fazer psicanalisar pais e educadores:

Não podemos consciencializar academicamente os pais acerca de tudo quanto na sua actitude educativa é reactivo e inconsciente. O inconsciente existe, mas existe como desconhecido. Não podemos fazer psicanalisar toda a humanidade, mas podemos, através da fantasia criativa e do diálogo sobre as fantasias, consciencializar muito do que no fundo de nós existe como desejo e medo[70].

A segunda alternativa, não só viável, como imprescindível, consiste em o educador compensar as imperfeições e os erros que tem sempre, com a espontaneidade, a autenticidade e a verdade da sua pessoa integral. Citamos:

Haverá outra forma de fazer? Vamos promover a psicanálise de todos os pais e futuros pais? Não é fácil responder a todas estas questões. Devemos exigir, no entanto, ou pelo menos procurar consciencializar nos educadores a necessidade de serem espontâneos e autênticos no diálogo com os educando, diálogo que nem sempre pode ser tolerante, justo, calmo e suave, mas que deve ser VERDADE. A VERDADE da sua pessoa integral[71]

O repto educativo que João dos Santos aqui lança é, como vemos, duma exigência pessoal tão difícil quanto o é a dádiva amorosa que cada um deve fazer de si mesmo. Por isso, para que o repto não desanime, João dos Santos oferece de antemão esta prova de confiança:

---

68 EE I: 57, *Antologia*, p. 658.
69 Citado por J. MACHADO VAZ, *Conversas no Papel*, p. 43
70 ACU: 68, *Antologia*, p. 272.
71 EE II: 126, *Antologia*, p. 136.

Acreditamos que com os nossos leitores o caso seja diferente, visto a sua curiosidade ser, provavelmente, feita de dúvidas sobre a forma de educar. (...) concluirão talvez que não há *receitas* que possam servir para todos os educadores educarem todas as crianças[72].

Esta conclusão ajuda a compreender dois alertas que João dos Santos faz com a sua autoridade de psicanalista e de pedagogo. O primeiro diz respeito ao perfeccionismo educativo:

Na realidade, encontram-se, por vezes, certas pessoas cujo desejo de *perfeição* é tão grande que chegam a investir o papel do perfeito educando e do perfeito educador. Essas pessoas aparecem-nos, quase sempre, com personalidades rígidas, e mais capazes de adestrar crianças ou animais de circo, do que de educar seres humanos[73].

O segundo alerta visa consciencializar pais e educadores de que, por mais equilibrado e bons que possam ser, nunca deixarão de projectar sobre os seus educandos as histórias das suas próprias infâncias. Citamos:

Cada um tem de educar como sabe, e o seu saber de adulto-educador tem origem na sua experiência infantil de educando. *Cada um reprime ou não, conforme o arranjo que deu à repressão que sobre ele se exerceu* [74].

Noutro lugar, João dos Santos leva ainda mais longe as interpretações psicanalíticas que acaba de fazer. E chama a atenção para o facto de que, sendo o acto educativo um processo dinâmico inerente à evolução das pessoas e das épocas, há que, embora de forma inconsciente, fazer falhar a educação que cada um recebeu. Citamos:

Educar é a arte de fazer falhar o sistema educativo a que se foi submetido. Os pais têm duas alternativas para fazer falhar a educação recebida: ou aplicá-la tal e qual agindo, inconscientemente, a recusa de a ela se submeterem; ou educando, conscientemente, de maneira diferente, mas agindo da mesma forma que os seus próprios pais, portanto, de forma desactualizada. É este fenómeno que permite a evolução dos processos educativos e que faz falhar os bons conselhos das pessoas bem intencionadas[75].

---

72 P/EC: XII, *Antologia,* pp. 664-665.
73 EE I: 55, *Antologia,* p. 656.
74 EE II: 125, *Antologia,* p. 660.
75 EE I: 21-22, *Antologia,* p. 655.

Como a complexidade do acto educativo e das suas motivações requer, por vezes, que se recorra à ajuda e à colaboração de psicólogos, João dos Santos lembra que a intenção destes últimos não é

> a de descobrir culpados ou vítimas entre os educadores ou as crianças, mas simplesmente definir as situações e circunstâncias em que uns e outros se encontram, quando surgem certas dificuldades ou desajustamentos[76].

Pois, não só estas dificuldades e desajustamentos são normais, como um educador que fosse, por suposto, perfeito seria, a seu ver, comparável aos que maltratam as crianças:

> (...) não há nenhuma pessoa que seja ou tenha sido um pai que se possa gabar de saber educar correctamente um filho, de não cometer erros. Uma pessoa nessas condições, quer dizer, um educador perfeito, seria um monstro, tanto como aqueles educadores que tratam barbaramente as crianças. Portanto, se nós não sabemos, se não podemos saber qual é a forma correcta, exacta, de educar, não podemos fazer acusações[77].

A mesma ideia é ainda reflectida quando, a propósito do comentário que faz a um filme[78], João dos Santos afirma, em tom socrático:

> Se alguma coisa no filme me desagrada, é o "tom acusatório". Como se as pessoas pudessem, por ali, definir ou aperceber-se do que são os "bons pais" e do que é "uma boa educação". Há dezenas de anos que trato desse problema e ainda não sei o que é, nem como é que se faz para ser um pai ou uma mãe como deve ser[79].

Como vemos, é com tacto e sabedoria que João dos Santos transmite a sua doutrina pedagógica que a todos implica por igual.

Mediante estas qualidades que, aliás, lhe eram naturais, por este seu jeito de pensar educação implicando-se e implicando todos os que, directa ou indirectamente, a ela estavam ligados — pais, profissionais de saúde, educadores, comunidades e instituições — João dos Santos ajuda a que cada um capte, sem humilhações, ressentimentos ou defesas, os ensinamentos que

---

76 EE I: 56, *Antologia,* p. 657.
77 EE I: 91.
78 Trata-se do filme "David e Lisa".
79 EE I: 82-83.

pretende ministrar como higienista mental[80], pedopsiquiatra[81], psicanalista e pedagogo[82].

Dado que esta qualidade de profissional multifacetado lhe dá, mais do que uma responsabilidade acrescida, a aguda consciência de que

> ninguém ensina nada a ninguém, as pessoas é que aprendem[83],

João dos Santos reflecte:

> Os psicanalistas que hoje são uma espécie de educadores de adultos, conhecem das pessoas crescidas as mágoas que lhes vieram dos tempos da sua infância e juventude. Quantas vezes, só mais tarde, num momento de crise, as pessoas compreendem que o seu mau feitio, a sua inquietação e instabilidade, a sua emotividade e timidez lhes vem da forma como foram educadas. Quantas vezes se acaba por atribuir o azedume das atitudes, as más digestões ou as palpitações cardíacas às *correcções mestras* que o pai dava quando se procedia mal, não se sabia a tabuada, ou se aprendia um assunto mais lentamente do que os outros meninos[84].

Apoiado nesta reflexão, João dos Santos dá o seguinte conselho aos pais:

> Procurem que os vossos filhos sejam felizes. Se eles viveram uma infância de felicidade, têm muito mais possibilidades de se adaptar à vida, do que se se sentirem incompreendidos. Ouçam o conselho dos verdadeiros educadores, mas, sobretudo, observem os vossos filhos em todas as formas do seu comportamento; observem e observem de novo, até estarem certos de conhecer a forma como eles reagem e a sua maneira de ser. Depois, então, *coloquem-se a seu lado* e ajudem-nos como companheiros a resolver os problemas e a vencer as dificuldades[85].

---

80 EE I: 71.

81 Extracto dum Discurso de João dos Santos proferido em homenagem a Leal de Oliveira e Júlio Santos, in PAULA TABORDA DUARTE-MANUELA CRUZ, *João dos Santos. O Prazer de Existir*, p. 127.

82 Cfr. EE II: 81; EE I: 29. 42; CP: 89; IJIRC: 125; QIE: 80.

83 SNP: 71. Cfr. também esta afirmação: «Aprende-se a aprender, não se ensina a aprender»: EE II: 179, *Antologia,* p. 98.

84 EE I: 99-100, *Antologia,* p. 128.

85 EE I: 100, *Antologia,* p. 660.

## 4. A importância da autenticidade na educação

A mensagem nuclear do ensinamento psicopedagógico de João dos Santos consiste em lembrar a importância decisiva que têm os primeiros anos de vida no futuro da criança e do ser humano em geral. Este ensinamento é feito através dum entrelaçamento constante com as inúmeras notas autobiográficas que percorrem, duma ponta à outra, a sua vasta obra e, através das quais, justifica e fundamenta, existencialmente, o que *sente, pensa, diz* e *faz*.

Procedendo assim, João dos Santos pretende chamar a atenção para a importância do educador partir de si mesmo, ou, por outras palavras, partir da *criança* que nele continua a habitar:

> (...) é preciso defender as crianças sem chacinar os adultos, que também são crianças. Todos nós temos dentro de nós uma criança[86].

Esta coerência, reportamo-la, não só à qualidade da sua pessoa, como também ao dom da psicanálise ou, como gostava de dizer, de *aprendiz de feiticeiro* [87], que João dos Santos estava ciente de possuir e que lhe ensinara a única forma proveitosa de ajudar os outros: disponibilidade, sinceridade e autenticiade. No fundo, qualidades próprias da infância que o adulto acaba por perder.

Mas João dos Santos não as perdeu. Pelo contrário, nelas se apoia na sua prática clínica e pedagógica, conforme constatamos pela apresentação dum caso em que nos relata como ajudou um miúdo a ultrapassar um grave problema de que sofria. Citamo-lo:

> É como aquela história que uma vez contei, aqui[88], de um miúdo que não falava na escola. Não falava de todo. Nem falava em casa, nem noutra escola onde tinha estado... Mas não falava de todo. E eu um dia tive uma conversa mais ou menos parecida com esta que lhe contei agora, e depois disse-lhe:"Olha, agora tu, enquanto pensas nisto para ver se queres ou não falar comigo, se tens ou não alguma coisa para dizer, sentas-te ali naquela cadeira, enquanto eu vou aqui fazer uns trabalhos que tenho para fazer, e tu depois dizes-me". E, ao fim de dez minutos, ele levantou-se da sua cadeira, veio ter comigo, pôs-me a mão no ombro, e disse-me ao ouvido assim: "O senhor devia era falar com a minha irmã". "Então,

---

86 SNP: 170.

87 Cfr. EE II: 173.

88 João dos Santos está a falar numa das sessões do programa que tinha com João Sousa Monteiro, na Rádio Comercial.

porquê?". "É porque a minha irmã, que é pequenina, levanta-se de noite e anda lá pela casa, com as mãos estendidas, e a minha mãe tem muito medo que lhe aconteça alguma coisa, que ela caia da janela, ou da escada abaixo". E eu, então, combinei: "Está bem, sim, senhor. Então vamos combinar isso. Eu acho boa essa tua ideia de eu falar com a tua irmã!".

Não lhe perguntei mais nada acerca dos pensamentos dele, mas era evidente que ele pensava, e uma das coisas que o obcecava, que o fazia calar, que o fazia silenciar perante os adultos, era não saber lidar com aquela irmãzinha, que ele lastimava muito, de quem ele gostava muito e que, de facto, ele apoiava mesmo em vários aspectos da vida dela. Por isso, se afligia, como se afligia a mãe, com aquele silêncio diurno e nocturno da menina que ficava calada e andava feita sonâmbula a andar pela casa, o que era exactamente inquietante, porque ele já devia ter pensado muitas coisas, teria ouvido dizer muitas coisas acerca disso, coisas misteriosas e coisas perigosas, que eu não faço ideia, porque não chegámos a falar nisso depois. Falámos doutras coisas. Mas o que é verdade é que a possibilidade que ele teve de me falar da irmã, dos problemas da irmã e de me apresentar à irmã foi muito importante para ele. Passado pouco tempo, já falava de todas as maneiras e por todos os modos, com toda a gente[89].

E João dos Santos conclui com o seguinte comentário.

Eu penso que tenho uma atitude especial que eu atribuo a uma grande sinceridade. Quando eu lhe disse: "Tu tens coisas para me contar, tens coisas para falar comigo, sabes que eu sou médico aqui nesta casa[90], que posso ouvir tudo o que as pessoas têm para dizer, e eu tenho aqui um trabalho para fazer enquanto tu vais pensando se queres ou não falar comigo". (...). O que ele viu nisso tudo foi uma grande sinceridade da minha parte, que era verdadeira, autêntica. Não há um mínimo simulacro. Eu nunca tinha feito aquilo com outro miúdo. Realmente, foi uma coisa perfeitamente espontânea, e resultou. Resultou por isso. Porque era verdade. Porque de facto estava convencido que ele precisava de ter assim uma prova de segurança de alguém que fosse capaz de o ouvir e que lhe dissesse a verdade das coisas. Porque ele esteve a ver-me trabalhar. Eu estava realmente a trabalhar. Não estava a fingir que trabalhava. E ele percebeu. Naturalmente, que uma outra pessoa não tem essa paciência nem essa disponibilidade. Porque é realmente preciso ter uma disponibilidade para estar calado com sinceridade, com franqueza, e ser capaz de não dissimular[91].

Deste caso, João dos Santos retira a seguinte doutrina pedagógica:

---

89 QIE: 45, *Antologia,* pp. 326-327. Cfr. o relato deste mesmo caso, in SNP: 142.

90 João dos Santos refere-se à Casa da Praia, que o miúdo desta história frequentava.

91 QIE: 46, Antologia, pp. 326-328.

O que é mais importante na atitude educativa dos pais ou dos mestres na escola é a espontaneidade. Se eles são espontâneos, se conseguem ser espontâneos, como foram em crianças, agem naturalmente a ternura e a agressividade e, portanto, fornecem à criança o modelo da pessoa autêntica. Se fazem de bonzinhos, sendo agressivos, ou se fazem de agressivos por razões convencionais que não coincidem com a situação que a criança está a viver, mas com outras situações que eles vivem, então a criança percebe a ambiguidade. Por exemplo, quando um pai, por estar aborrecido com o emprego, ou com o patrão, ou com outra coisa qualquer, bate no filho, a criança sente a punição como uma descarga injusta. Há uma falta de autenticidade nesse agir, e isso é nefasto, porque a criança apercebe-se, intui que há qualquer coisa de inadequado nesse comportamento do pai ou da mãe. A criança aceita bem qualquer reacção do adulto, mesmo que seja brusca e agressiva, desde que seja autêntica[92].

Portanto, para João dos Santos, a inautenticidade do adulto impossibilita a educação, porque - não se cansará de o repetir - o educador nada mais pode oferecer do que a sua própria pessoa. Confirmamo-lo nestas duas passagens:

O mais importante para os educadores em geral é mais aquilo que eles são do que aquilo que eles sabem[93].

É preciso que os pais percebam que não podem educar senão com o seu próprio corpo, com a pessoa autêntica que são, com a sua cultura e a sua ideologia. Não se pode educar apenas através de normas, regulamentos e receitas emitidas pelos enfermeiros, assistentes sociais, médicos e professores... A educação ou é a transmissão do modelo que existe em cada um de nós, ou não é educação[94].

Estes ensinamentos são, para João dos Santos, tão importantes que os corrobora num texto escrito em estilo poético, recurso a que deita mão, sempre que pretende que algo seja retido[95]. Citamo-lo:

A criança modela-se. Ajuda-a a modelar-se oferecendo-lhe tudo quanto tenhas de mais autêntico dentro de ti. Oferece-te a ti próprio como modelo. Faz de modelo, não só com

---

92 SNP: 92-93, *Antologia,* pp. 201.

93 SNP: 178, *Antologia,* p. 202.

94 EE II: 30-31, *Antologia,* p. 111.

95 Como exemplo, referimos os textos que integram o Capítulo XIII da primeira parte da *Antologia,* a que demos o título, "Testamento Espiritual": Cfr. *Antologia,* pp. 75-79.

o teu corpo de Homem, mas também com o que resta da tua espontaneidade infantil para o *Amor* [96].

A reflexão sobre a importância da autenticidade na educação ficaria incompleta, se omitíssimos o que se lhe opõe: a mentira.

Dois textos ilustram a maneira veemente como a repudia. O primeiro integra um comentário que faz a uma conversa que fora gravada nos estúdios da Rádio Comercial entre o director dum externato, os seus ex-alunos e João Sousa Monteiro[97]. Citamos:

> O comentário final deste pequeno que diz que os adultos são contraditórios, que às vezes dizem para não fumar e depois fumam, ou dizem que não se deve mentir e depois mentem, isto é realmente considerado pelas pessoas que estudam as perturbações mentais das crianças como um dos aspectos mais importantes que estão na origem dessas perturbações. Bom, não quer dizer que seja a este nível mais simples do adulto fumar ou não fumar, de dizer que não está, etc... Mas quando isso impregna muito a educação, quando há uma contradição muito evidente entre aquilo que o adulto é e aquilo que diz e faz, ou a forma como educa, e isso pode ser altamente perturbador para a evolução infantil[98].

No segundo texto, João dos Santos é ainda mais contundente alertando para a perversidade duma espécie de mentira a que o adulto recorre, quando quer "apanhar" o educando a mentir e pretende repreeendê-lo por isso ou, pior ainda, castigá-lo. A incoerência e a falsidade que este procedimento revela é de tal ordem, que o seu efeito sobre a personalidade do educando não pode ser mais devastador: Citamos:

> A coisa mais terrível na educação, do ponto de vista da patologia da pessoa, é quando o educador, para combater a mentira, diz outra mentira. Isso é uma das coisas altamente patológicas. Por exemplo, mesmo com miúdos mais crescidos, se o pai foi ao liceu ver as notas e verificou que ele tinha uma nota, ou duas, ou três mais baixas e, então, em vez de lhe dizer "eu fui ao liceu ver as notas e vi que tinhas notas muito baixas", diz-lhe: "eu encontrei o professor tal, ou o teu colega fulano de tal que me disse que tu tinhas notas muito baixas". É claro que o miúdo vem a descobrir que o pai mentiu, e então o castigo na base da mentira,

---

96 EE II: 309, *Antologia*, p. 374.

97 O comentário que João dos Santos faz a essas conversas deu origem a vários capítulos do livro *Se Não Sabe, Porque É Que Pergunta*. Conversas com João Sousa Monteiro.

98 SNP: 139.

por se mentir, é realmente uma das situações paradoxais da falta de compreensão e de falta de sinceridade do adulto[99].

É emblemático do ensino de João dos Santos fazer preceder ou terminar um pensamento — principalmente quando veícula uma advertência desta gravidade — com uma nota de esperança, com uma aposta na possibilidade que todos temos de mudar e de sermos melhores. Por isso, um pouco antes e um pouco depois do texto que acabámos de citar, João dos Santos dá esta explicação:

> Para nós, adultos, é insuportável a mentira dos outros, porque a nossa própria já foi esquecida e arrumada. Quando um tipo é normal, já mentiu o suficiente a si próprio e aos outros para se apresentar como o tal ingénuo que não sabe nada das coisas, ou então que já sabe tudo. (...).
>
> É claro, que é muito difícil equilibrar tudo isto, porque tudo depende da autenticidade do adulto, e é muito difícil explicar às pessoas o que é ser autêntico[100].

É difícil mas não impossível, e João dos Santos indica o caminho para o conseguir. O mesmo que Cristo propôs como condição para se entrar no Reino dos Céus[101]: ser capaz de não perder as qualidades da criança. Citamos:

> Uma das coisas será (...) aprender a recuperar a infância[102]

## 5. A Psicanálise e a Pedagogia: duas disciplinas fundadoras

Pelo que acabámos de reflectir, vemos como é impossível separar, em João dos Santos, *experiência* e *palavra, pensamento* e *obra*. Quanto a nós, esta característica revela que, na esteira dos grandes pensadores, ele soube entender o preceito délfico da necessidade de autoconhecimento como única via para o saber e a acção. Via que, fiel ao Mestre de Viena[103], situava na

---

99 SNP: 155, *Antologia,* p. 202.

100 SNP: 151. 178, *Antologia,* pp. 202-203.

101 Cfr. Mc 10, 13-15.

102 SNP: 179.

103 Em toda a sua doutrina, João dos Santos concorda com os requisitos que Freud, resumindo, em 1926, o seu conceito de psicanálise, estipula para aqueles que se queiram intitular psicanalistas. Citamos: «A existência dos processos inconscientes, a teoria da resistência e do recalcamento, o papel

psicanálise. Assim, comparando esta disciplina com a filosofia, João dos Santos escreve:

> A experiência vivida no grupo de discussão livre foi descoberta por Sócrates, mas foi desenvolvida pela experiência psicanalítica[104].

Com efeito, a mesma *palavra* fundadora que permitiu à filosofia desvelar, através de definições indefinidamente refutadas[105], que só a divindade sabe[106], permitiu à psicanálise, através da hermenêutica das "narrações encobridoras"[107], das resistências e dos recalcamentos, restituir ao homem a verdade da sua infância, mas também a consciência de que alcançá-la seria conseguir uma *normalidade* que ninguém possui.

Podemos dizê-lo de outro modo. O mesmo desejo de verdade que levou Sócrates à tomada de consciência duma *ignorância constitucional* — expressa na célebre frase: « entre vós, o mais sábio é aquele que sabe (...) que, no fim de contas, o seu saber é nulo»[108] — levou João dos Santos a afirmar a existência duma *falha* de racionalidade, dum *desequilíbrio constitucional* vividos através de medos, problemas e fantasmas inevitáveis e comuns a todos os homens.

Reflecte-o, significativamente, em três lugares que citamos seguidos:

---

desempenhado pela sexualidade e o complexo de Édipo formam o conteúdo principal da psicanálise e a base da sua teoria. Quem as rejeita, não deve ser contado entre os psicanalistas»: citado por V. BROME, *Les Premiers Disciples de Freud,* p. 303.

104 CPSP: 6, *Antologia,* p. 157.

105 Sabemos que um dos objectivos fundamentais da dialéctica socrático-platónica consistia em consciencializar o interlocutor da impossibilidade de alcançar a definição perfeita que se pudesse adequar à Ideia: Cfr. PLATÃO, *Fédon,* 76 d 8, 100 b 4. Cfr. também, PIERRE-MAXIME SCHUHL, *L'Ouevre de Platon,* pp. 72-74.

106 Cfr. PLATÃO, *Apologia de Sócrates,* pp. 22-42. Cfr. também a reflexão que João dos Santos faz sobre o *Cratilo* de Platão: EE II: 99-102, *Antologia,* pp. 476-478.

107 Ensinando, na melhor tradição da doutrina freudiana, o que entende por "recordação encobridora", escreve João dos Santos: «Freud designou assim uma recordação intensamente vivida, persistentemente retida e muito nitidamente consciente. Trata-se, explica Freud, de uma recordação infantil inocente quanto ao que aparece como manifesto ("conteúdo manifesto"), mas que esconde um "conteúdo latente" muito rico de fantasias sexuais recalcadas. Acontece, neste caso, como acontece nos sonhos que, acontecimentos vividos na realidade presente, servem para, de certa forma, cobrir motivos "inconfessáveis" anteriores, produtores de excitação e ansiedade. Difere, aparentemente, dos sonhos, porque, uma vez formada, a "recordação encobridora" vai sendo retocada com novos detalhes que se relacionam com a emoção e o tema inicialmente reprimido»: EE II: 201, *Antologia,* pp. 331-332.

108 PLATÃO, *Apologia de Sócrates,* p. 27.

(...) todos somos, de certa maneira, diminuídos mentais, porquanto, em grau variáveis, as pessoas não consciencializam, não aproveitam e não desenvolvem todas as suas faculdades psicológicas[109].

Para nós, psicanalistas, a saúde mental não consiste no indivíduo ser sólido assim como o granito ou rígido como uma estátua. A saúde mental consiste na pessoa ser capaz de se movimentar livremente dentro de si, e os movimentos de tristeza são tão importantes como os movimentos de alegria[110].

Não sendo possível (...) delimitar com precisão os limites da normalidade, e uma vez que todos os seres humanos apresentam sintomas psíquicos, pode concluir-se que todo o homem é, potencialmente e desde a infância, candidato a doente[111].

Esta relação entre verdade primordial e autoconhecimento, ou, dito em clave psicanalítica, regresso à infância e saúde mental, foi lapidarmente expressa por João dos Santos, quando afirmou a um entrevistador:

A psicanálise é a aceitação da criança que existe em cada homem e a arte de permitir a cada um de se reconciliar com a sua própria infância[112].

Mas infância tão *arcaica* que João dos Santos a enraizava na filogénese. É o que, na esteira dos ensinamentos de Freud[113], podemos depreender desta passagem:

Como psicanalista, não podia deixar de me interessar pela origem dos comportamentos humanos (...) essa origem a procuraria ainda na infância do homem e na infância do mundo[114].

Foi na procura desta verdade humana primordial, tão fundadora para a psicanálise como a verdade procurada pela filosofia, em que João dos

---

109 EE II: 133, *Antologia,* p. 216.

110 SNP: 147, *Antologia,* p. 83.

111 IENSRC: 17, *Antologia,* p. 673. Cfr. também, EE I: 57-58, *Antologia,* p. 659.

112 Entrevista ao *Diário de Notícias,* 29.10.1968.

113 Referindo-se ao conceito de educação em Freud, escreve Ernest Jones: «Há bases para pensar que a criança tem nos primeiros três ou quatro anos de vida de recapitular, de modo modificado, cerca de 20 a 50 mil anos de evolução mental»: E. JONES, *A Vida e a Obra de Sigmund Freud,* 3º vol., p. 424.

114 CUSM: 440, *Antologia,* p. 83.

Santos investiu o saber, igualmente fundador, que mais apaixonou a sua vida: a Psicopedagogia. Constatamo-lo em cada página da sua obra. Mas esta nota autobiográfica ilustra-o particularmente:

> Numa tarde de cavaco em Saint Germain des Près, ouvi uma vez um eminente professor universitário brasileiro - Chagas Filho - afirmar: "Quando um professor fala muito de pedagogia é certo que se trata dum fraco mestre". Para quem, como eu, se interessava desde há vinte anos por questões pedagógicas, esta afirmação deixou-me perplexo e, durante muitos meses, pensei seriamente no assunto...[115].

E, de facto, impressionou-o muito, pois a cita noutros lugares, sempre com a mesma admiração reflexiva e sempre com a preocupação de lhe acrescentar pormenores. Por exemplo, informando-nos de que este encontro se deu «numa conversa de terraço de café»[116], para sublinhar que a Pedagogia tinha sido e continuava a ser a sua grande prioridade! Assim, referindo-se novamente a este encontro, tem a preocupação de o datar:

> Permito-me relatar a propósito a história dum encontro que tive aqui em Paris (...) há uns 30 anos, com um meu amigo, o físico Valadares e com o professor brasileiro Chagas Filho, um biólogo eminente que estuda o desenvolvimento e características do sistema nervoso de certos peixes. Falávamos de professores, de ensino e de pedagogia. Chagas afirmava: 'quando um professor de matérias científicas fala muito de pedagogia, acontece que nada ensina aos alunos, e que não sabe ensinar!'[117].

Como o texto citado faz parte duma comunicação que João dos Santos fez na Sorbonne, em 1979, quando contava 66 anos de idade, ficamos a saber que a afirmação que tanto o impressionou («há uns trinta anos») ouviu-a, quando tinha uns 36 anos. Ora, comparando esta nota autobiográfica com a anterior, ficamos a saber que a Pedagogia o interessava desde, pelo menos, os seus 16 anos. Aliás, noutro registo autobiográfico não recua ainda mais, para «por volta dos 15 anos»?[118].

Não tecemos estas considerações para maçar o leitor com minuciosas referências históricas, mas para mostrar com que empenho João dos Santos sublinha a sua antiga paixão pela Pedagogia! Saber que, por ter como centro

---

115 EE I: 29, *Antologia*, pp. 683-684.
116 EE: 195.
117 EE II: 283, *Antologia*, p. 690.
118 ACU: 13. Cfr. o texto referente à nota 53, pp. 68-69.

a criança, a infância do homem e a infância do Mundo, não separava da Psicanálise[119].

A reflexão que a seguir apresentamos sobre a influência decisiva que os primeiros anos têm no equilíbrio humano confirma-o:

A motivação para os problemas da criança reside, segundo pensamos, na própria infância de cada um. A experiência infantil acompanha-nos pela vida fora e, assim, podemos admitir que, tal como toda a obra tem uma estrutura de base e toda a construção um alicerce, também toda a personalidade tem uma base ou alicerce que é a infância. Tal como o edifício, depois de acabado, retocado e experimentado não pode dispensar os alicerces, também a pessoa não pode mentalmente anular a experiência e as vivências da sua criação[120].

## 6. Do discurso autobiográfico ao pensamento e à obra: as duas partes da *Antologia*

O entrelaçamento constante entre notas autobiográficas e doutrina que temos vindo a fazer e que faremos ao longo de todo este trabalho, não resultou duma escolha metodológica que tivéssemos feito entre outras, com igual valor hermenêutico e documental. Pelo contrário, foi-nos sugerido pela própria natureza da obra de João dos Santos que nada reflecte ou ensina, sem pessoalmente se implicar, oferecendo-se como modelo educativo de pessoa. Ao fazê-lo, mostra que o caminho para compreender e ajudar a criança começa pela *rememoração* consciencializada dos acontecimentos mais marcantes da própria história pessoal à qual se acede pela recuperação da *criança* que em cada um continua a habitar:

É claro que um adulto pode recuperar, em parte pelo menos, a sua capacidade de ser infantil e de se relacionar com crianças, de pôr a sua criança interna em contacto com as outras crianças reais, que estão fora. Mas para alguns, isso está definitivamente excluído. Há pessoas que criam uma grande carapaça à volta do seu eu, da sua pessoa, da sua maneira de ser, pessoas muito rígidas, que se tornaram educadores muito rígidos. Às vezes são pessoas que tiveram uma grande dificuldade de se libertarem da sua própria infância ou de a

---

119 Também Freud estabelece ligação entre estes dois saberes, conforme nos diz um dos seus mais estreitos colaboradores, unânimente considerado o seu melhor biógrafo: E. Jones. Citamos: «Somente alguém que tem compreensão da mente infantil pode tornar-se bom educador, mas tem de superar a dificuldade interposta pela amnésia da parte mais importante de sua própria vida infantil. A psicanálise fornece acesso a esta e, portanto, deveria ser de inestimável valor para professores»: E. JONES, *A Vida e a Obra de Sigmund Freud,* vol. 2°, p. 224

120 EE I: 54, *Antologia,* p. 655.

esconder, e portanto exigem das crianças a mesma capacidade de esconder a sua infantilidade, de a recusar, de a rejeitar[121].

De forma lapidar, João dos Santos resume estes ensinamentos, escrevendo:

> De AMOR pelas crianças só são capazes aqueles que amam a criança que neles habita[122]

Eis a matriz geradora do pensamento de João dos Santos e do modo como o transmite: indissociação entre o que *tinha sido* e o que ensina; entre o que ensina e o que faz.

Foi esta indissociação que, apontando para o *papel especulativo e curativo da rememoração,* nos inspirou na construção da *Antologia,* nas duas partes que a constituem: a temática, como expressão do *pensamento* e da *obra* de João dos Santos; a autobiográfica, como expressão da sua *vida.*

---

121 SNP: 143-144. Cfr. também, QIE: 152, *Antologia,* p. 501.

122 EE II: 308.

# CAPÍTULO III

## PRIMEIRAS RECORDAÇÕES

## PROTECÇÃO DA CASA PATERNA - BASE DA SAÚDE MENTAL

As notas autobiográficas de João dos Santos sobre as recordações do seu ambiente natal são ocasiões privilegiadas para ajudar o leitor a reflectir sobre a importância que o meio ambiente tem na saúde mental da criança e na sua inserção harmoniosa na comunidade e na escola. A inexistência de espaços verdes e de espaços protegidos onde as crianças possam brincar e relacionar-se, leva João dos Santos a elogiar o urbanismo humanista de Le Courbusier e a avisar que, se não se seguir o seu exemplo, o aumento da delinquência juvenil será o preço a pagar.

As notas autobiográficas sobre os passeios que dava com seu pai e sua mãe remetem-nos para outros temas fulcrais da sua psicopedagogia: a importância da *relação* como condição estruturante do Eu da criança e da formação das suas imagos, e como condição da estruturação dum *espaço* interno onde ela possa aprender a estabelecer relações com o mundo envolvente e com os outros. Este *espaço interno* tem como *ponto* de partida a *relação* privilegiada com a mãe, *ponto* gerador do primeiro espaço — a que João dos Santos chama "espaço circular" — onde a criança inscreve as demais aproximações e distâncias que aprenderá a fazer ao longo da sua vida.

Sem a segurança deste *ponto* e *espaço* iniciais, a criança não será capaz de criar espaços cada vez mais alargados, isto é, não será capaz da exploração necessária à aprendizagem, principalmente àquela aprendizagem que mais problemas lhe põe: a aprendizagem da leitura e da escrita. Primeiro, porque ler exige que antes se saiba *ler* o espaço envolvente, o espaço interior, as coisas e as pessoas (ou, dito na clave lapidar de João dos Santos, *ler na Natureza, nas coisas e nas pessoas*). Segundo, porque não se pode pensar a criança independentemente da sua integração na escola, isto é, na cultura e nas Obras.

Portanto, exigir à criança que aprenda a ler, sem primeiro se averiguar do modo como se processou a sua aprendizagem do *afecto* e do *espaço* — o que significa aprender com a criança o que ela sabe, antes de a ensinar — é, para João dos Santos, violência! Porque, para ele, não se pode separar *afecto* (*relação*), *espaço* e *aprendizagem*.

Eis, em resumo, o essencial da temática psicopedagógica, de que nos ocuparemos neste III Capítulo.

## 1. O lugar de nascimento

João dos Santos descreve assim o lugar do seu nascimento:

> Nasci num lugarzinho simpático com um ajardinado e uma pequena igreja no meio - a igreja dos Anjos. Este enquadramento da minha vinda ao mundo só teve importância quando, um dia, um companheiro de escola me falou do deslumbramento que era a festa da igreja, no sábado de aleluia e, mais tarde ainda, quando reinventei imaginativamente a minha vida, sobre o divã do meu psicanalista[123].

Se situarmos este texto no contexto de que faz parte, um artigo sobre urbanismo e saúde mental escrito a pedido de *O Tempo e o Modo*, percebemos que contém uma mensagem bem diferente do que à primeira vista poderia parecer: João dos Santos não pretende evocar recordações agradáveis e saudosoas da sua infância, nem escrever um texto literário, nem, muito menos, aproveitar-se da paciência dos leitores para verbalizar as suas fantasias; já o fez, de forma bem mais proveitosa, no divã do psicanalista. Pretende, sim, levar a cabo uma reflexão psicopedagógica que, partindo da sua própria experiência infantil, chame a atenção dos leitores para a importância que tem a organização e a beleza do espaço na saúde mental e na aprendizagem. Com efeito, o «enquadramento espacial da sua vinda ao mundo só teve importância» por aquilo que proporcionou: observação calma e reflectida do mundo envolvente das coisas e das pessoas; alegria resultante da participação na vida grupal e comunitária expressa no «deslumbramento que era a festa da igreja no sábado de aleluia»; formação de *imagos* securizantes capazes de serem fantasiadas e integradas harmoniosamente na vida consciente.

Para poder dissertar sobre a importância de todos estes aspectos, João dos Santos parte da sua própria experiência urbanística. E escreve:

> Ao aceitar o honroso convite de *O Tempo e o Modo* pensei que, se me propunham que escrevesse sobre urbanismo e saúde mental, era apenas por pensarem que eu poderia dizer alguma coisa sobre saúde mental que interessasse os urbanistas.

---

123 CUSM: 435, *Antologia*, pp. 13-14.

Não podendo, por estar ausente de Lisboa, trocar impressões com os outros colaboradores deste número, achei que me devia limitar a fazer algumas considerações baseadas nos meus conhecimentos e experiência, sem pretender preparar teoricamente este trabalho com dados recolhidos por outros. (...) Comecei então a rever a minha própria experiência urbanística e saiu, além deste intróito, uma apresentação pessoal[124]

Quanto a nós, João dos Santos faz questão de sublinhar que partiu da sua própria experiência e conhecimentos, prescindindo recolher dados pensados e experimentados por outros, para ajudar o leitor a identificar-se com o que lê e a procurar também dentro de si mesmo experiências e conhecimentos semelhantes. Parece que não estamos a atribuir ao nosso autor intenções que ele não teve, pois ele explica assim o seu acto de escrever:

Quando se escreve um artigo, isto é, quando se prepara uma mensagem que se destina a um certo sector de pensadores ou de técnicos, somos forçados a colocar-nos no plano dos interesses daqueles que nos vão ler, e a tomar como pontos de partida conceitos previamente aceites. (...).

Por outro lado, não se escreve um artigo sem uma certa emoção; sem que se nos deparem um conjunto de ideias e de associações de ideias relativas às circunstâncias do momento que se passa[125].

Ora, as ideias e associações de ideias que João dos Santos faz, quando fala de urbanismo, ligam-se, necessariamente, às primeira experiências da sua terra natal e aos *objectos* e *imagos* daí decorrentes. Por isso, convidando, implicitamente, o leitor a fazer o mesmo, não regateia pormenores na descrição da cidade que o viu nascer.

## 2. Lisboa de 1918.

O trânsito da rua lisboeta dos anos 18 era de carroças e *galeras* algumas das quais, quando carregadas, tinham de meter uma "dianteira" nas subidas. Este acontecimento, como o dos cavalos estatelados no pavimento, e um ou outro modestíssimo desastre, constituíam motivos interessantíssimos para a rapaziada do Bairro. É portanto evidente que a rua tinha muito menos colorido e riqueza de estímulos sensorias que hoje, embora as *zaragatas* tivessem muita ressonância, vivacidade e dramatismo e houvesse ainda a acrescentar factos

---

124 CUSM: 435.

125 EE I: 29, *Antologia,* p. 684.

pitorescos e bucólicos que ocorriam na nossa aldeia lisboeta. Assim, apareciam pelas ruas, cabrinhas que o leiteiro mungia à vista do freguês e, nalgumas ruas, como na minha, *extrema* que estabelecia a fronteira entre o *bairro rico* e o *bairro pobre*, ouvia-se o pregão do *aguadeiro, da mulher* da fava-rica - prato forte da refeição matinal dos pobres - *R e R mexilhão*, o guisado comercializado das tardes estivais.

No *bairro rico* havia sobretudo uma burguesia remediada que se não dava muito com os aristocratas de sangue ou de dinheiro, e que sobretudo se não misturava com a gente do *bairro pobre*[126].

Embora seja uma interessante descrição de Lisboa de 1918, o objectivo que João dos Santos persegue não é de carácter histórico, mas de carácter psicopedagógico relacionado estreitamente com a sua formação. Di-lo, expressamente, na sequência do texto acima citado:

As concepções que vou desenvolver radicam-se nas tendências da minha *formação* e *informação*. Como psiquiatra, sempre procurei conhecer o homem normal para compreender o doente mental. Como psicólogo, uma grande parte da minha actividade desenvolveu-se no Laboratório de Wallon, em Paris, o que significa que me formei numa escola de psicologia genética, ou seja naquela que procura nas idades mais precoces a explicação dos fenómenos psicológicos[127].

Explicita-o ainda melhor o seu objectivo, acrescentando:

Talvez alguns achassem mais interessante um desenvolvimento histórico, mas falta-nos competência para tal empreendimento. O método que vamos tentar aplicar, aproxima-se mais do sociológico, que procura a partir dum certo número de factos conhecidos obter uma *constante* que, se não implica todos os fenómenos, pode no entanto servir como ponto de partida para novas investigações[128].

A *constante* que João dos Santos procura prende-se com a afirmação de que a promoção da saúde mental, que deve ser buscada na criação de condições favoráveis ao crescimento infantil e à expansão do homem, está directamente ligada à

---

126 CUSM: 436-437, *Antologia,* pp. 15-16.
127 CUSM: 439.
128 CUSM: 440.

própria organização e estrutura da urbe onde o homem habita[129].

Ou, dizendo de outra forma,

O sintoma, a perturbação e a doença psíquica são as consequências do desajustamento inevitável entre o indivíduo e o meio[130],

pois, como psicanalista que é, verifica que a vida interior da criança se organiza

à custa dos estímulos, dos objectos (pessoas) e das circunstâncias que o envolvem, o impregnam ou o penetram[131].

São tantos os lugares onde João dos Santos estabelece a relação entre espaço urbano, vida comunitária, saúde mental, desenvolvimento infantil e juvenil e aprendizagem, que temos dificuldade na escolha. Contudo, dois textos parecem-nos susceptíveis de tipificar os restantes. No primeiro, mais ligado à educação, João dos Santos centra-se na importância fundamental e insubstituível que têm as relações comunitárias empenhadas e afectivas. Citamo-lo:

Eu acredito muito na função educativa da sociedade. Quando a sociedade, a família o clã, o grupo de amigos, de pessoas da vila, da aldeia, do bairro não estão interessados na educação da criança, não há escola nenhuma que funcione. A escola só por si não faz sentido. Só faz sentido como local onde se aprendem certas coisas. Mas o que há de essencial na cultura, que é a relação entre as pessoas, tem que se aprender a todos os níveis de convívio[132].

No segundo texto, mais ligado à higiene mental, João dos Santos mostra como a delinquência resulta da ausência dessas relações:

Quando (...), por dever de ofício, trabalhei com jovens delinquentes na grande urbe de Paris, constatei que o ambiente em que eu tinha sido criado era modestissimamente provinciano, confortável e protector, permitindo-me até rebeldias sem consequências graves.

---

129 CUSM: 440.
130 CUSM: 440.
131 IENSRC: 17, *Antologia,* p. 521.
132 SNP: 96, *Antologia,* pp. 609-610.

*Enlatado* dias e dias entre as grossas paredes e as múltipas portas férreas da Penitenciária de Fresnes, verifiquei, ouvindo os jovens delinquentes, que ter pai e mãe era muito securizante e que *ter uma rua* e um bairro numa pequena cidade, era uma caução contra as situações extremamente perigosas a que pode conduzir o "protesto viril", sem ambiente de amor e protecção.

A importância da grande Rua cosmopolita, coalhada de multidão anónima e de indivíduos voltados para dentro, por inevitável defesa, o pequeno salão de cinema de sessões contínuas, o Luna-parque e o metropolitano, ensinaram-me muito acerca da delinquência, sobretudo porque tive a possibilidade de comparar a minha experiência pessoal de *citadino de aldeia*, com a de elemento anónimo duma grande cidade.

Não me impedi, desde logo, de considerar que devia haver, além de outras, também uma solução urbanística para a delinquência juvenil, talvez a da grande cidade compartimentada em vilas e aldeias[133].

Num outro texto, João dos Santos sublinha, ainda melhor, em que deve consistir a solução urbanística que acabou de apresentar. E escreve:

A vida nos grandes centros urbanos, sendo dispersiva e perturbadora para as crianças, deve ser organizada de forma que em cada bairro existam parques infantis e campos de jogos, vigiados e abertos, assim como salas de espectáculo para crianças e jovens, com filmes e peças adequadas[134].

A conclusão que parece poder tirar-se dos textos que acabámos de comentar é a seguinte: as cidades modernas, sendo construídas de modo a impedir o convívio com as pessoas, as coisas e a Natureza (o que não acontecia na *sua* Lisboa de 1918) constituem-se em verdadeiras ameaças à saúde mental e ao bem-estar dos indivíduos e dos grupos.

Parece-nos evidente ser esta a intenção de João dos Santos, pois, recorrendo novamente às evocações da sua infância, não poupa pormenores para descrever o espéctaculo que podia observar da janela da sua casa.

## 3. A rua Maria

Da minha janela da Rua Maria[135] via-se todo um espectáculo movimentado e colorido: de manhã, os rebanhos de cabrinhas e as manadas de vacas, que eram ali mesmo

---

133 CUSM: 438-439, *Antologia,* pp. 64-65.

134 EE I: 178-179, *Antologia,* p. 69.

135 Por postais que João dos Santos envia a seus pais, conhecemos a morada completa: Rua Maria, nº 4, 2º, Lisboa.

mungidas à vista do freguês; a mulher da fava-rica, o meu primeiro-almoço predilecto; O aguadeiro que cantava *há hú*... para apregoar água do barril, que ia levar à gente pobre das travessas da Bica, do Forno e do Maldonado; a senhora do "*ierre, ierre, erre, mexilhão*" que explicava, pelo pregão, que mariscos, só nos meses com 'r'! : (...).

O Senhor Bento, carvoeiro com alvará para "Vinhos e Tabacos", gostava de ter bichos; pelo menos alguns. Que me lembre: coelhos, galinhas e corvos com nome - Oh, Vicente! - e um enorme carneiro de cornos muito retorcidos, que se alimentava - imaginei? - com "sopas de cavalo cansado".

A rapaziada lá do sítio jogava ali, no Largo da Rua Maria: à bilharda, no Outono; ao pião, no Inverno; a "atirar barro à parede", na Primavera; e ao berlinde, no Verão. Jogar à bola de trapos era quando não chovia; tourear o carneiro do Senhor Bento era, claro está, nas tardes de sol[136].

A riqueza dos pormenores com que João dos Santos descreve o pitoresco e bucólico *movimento* que, em pequeno, podia observar da janela da sua casa paterna parece-nos propositada. Quanto a nós, visa novamente chamar a atenção do leitor para a importância que tem habitar um local onde se possa gozar, até da janela, dum espectáculo que facilite o sentimento de integração na comunidade e na Natureza de que se faz parte e que ensine a *ler* com gozo tudo o que mundo das coisas e das pessoas podem oferecer.

Esta interpretação, que fazemos da evocação autobiográfica citada, encontramo-la várias vezes e de muitos modo confirmada na doutrina psicopedagógica de João dos Santos. São particularmente significativos os textos que reflectem a relação indissociável entre a *leitura* do ambiente e a leitura que se faz na escola. Escolhemos este:

Já há muito que eu penso que a leitura é a arte de interpretar o que se passa num espaço conhecido, referenciado ao *corpo* do leitor num *movimento interno*. (...) Daí, o meu interesse pela *leitura* do *meio*, do *mundo* envolvente em transformação, e do mundo que a criança transforma com o seu corpo que sente, que se movimenta, que se agarra ao real, aos objectos, às coisas e aos sinais, para descobrir a linguagem e a língua abstracta da comunidade dos homens. Daí, finalmente, a minha proposta aos professores: aprendam primeiro a fazer a *leitura* do que a criança sabe, para lhe ensinarem depois aquilo que se pode ensinar: a registar, arquivar e ler, nos tempos próprios da nossa cultura, as aquisições que *espontaneamente ela faz na sua cultura*[137].

---

136 EE II: 245, *Antologia*, p. 14.
137 EE II: 78, *Antologia*, p. 462.

Mas uma objecção pode surgir: será que João dos Santos quer mesmo estabelecer uma comparação entre, por um lado, as possibilidades oferecidas pelo espaço urbano e a saúde mental e, por outro lado, a aprendizagem da leitura e da escrita? Dito de outro modo: foi com intenção premeditada de retirar ilações de higiene mental e de psicopedagogia que João dos Santos evocou o panorama que avistava da janela da sua casa paterna?

Não o podemos pôr em dúvida, pois encontramos prova dessa intenção neste juízo que João dos Santos emite acerca da função da arquitectura:

(...) a arquitectura deve ser feita para o homem, na sua dimensão própria e no convívio do grupo familiar, integrado numa sociedade não muito numerosa, como é a que pode comportar uma vila vertical (...). A rua só para os peões (abolição da "rua-corredor") e os ajardinados parecem ser os elementos que melhor podem contribuir para a felicidade dos homens, no "silêncio e na paz"[138].

Assim era a rua que João dos Santos observava da janela da casa onde nasceu: não só lhe permitia brincar com «a rapaziada lá do sítio», como lhe oferecia «o espectáculo movimentado e colorido» das pessoas e dos animais, que nela circulavam calmamente.

Afinal, tratava-se do tipo de *espaço* que, como pensa, prepara para as aquisições que a escola exige. Di-lo neste texto:

A criança precisa de ter espaço para criar tempo. Tempo para brincar, tempo que seja Todo Tempo Inteiro. Para sentir, aprender, pensar... nas coisas sérias da vida... no brincar. Para que possa ler na Natureza, nas Pessoas e na Coisas. Antes que seja tarde, antes que *chegue* a escola[139].

Com efeito, a criança só aprenderá a descobrir-se a si mesma, os outros e o mundo que a rodeia, se tiver sido ajudada pelo meio que habitou. João dos Santos di-lo nesta passagem:

À criança não basta a experiência dos outros; é necessária a experiência própria.

Na cidade dos homens de hoje não é fácil para a criança descobrir o Outro, nos outros, e descobrir-se a si própria; não é fácil descobrir a imagem do corpo, e o espírito das obras da Natureza e do homem[140].

---

138 CSUSM: 441.

139 EE II: 310-311, *Antologia,* p. 442.

140 EE II: 311, *Antologia,* p. 442.

Como não é fácil, porque as construções modernas o impedem, João dos Santos faz o seguinte apelo:

Apelamos para que as crianças façam, desde o berço, uma *leitura* da natureza, das coisas e das pessoas, que seja, como a nossa, susceptível de servir o diálogo entre os homens[141].

Eis, afinal, o que o nosso autor pretende ao evocar o *lugar* do seu nascimento: chamar a atenção para o facto de que só num *lugar* com essas características, consagradas pelo estilo arquitectónico da figura de vulto, que foi *Le Courbusier,* ser possível construir *objectos de amor* e *imagos* securizantes, indispensáveis ao equilíbrio, aprendizagem e bem-estar das crianças e das populações.

Esta chamada de atenção é feita através dum resumo elogioso que João dos Santos faz da arquitectura dessa figura de vulto:

Assim, a arquitectura de Le Corbusier implanta-se num meio natural reorganizado e integra-se na própria natureza, donde o homem veio e à qual necessita estar ligado. (...).

Do seu ensinamento deduzimos que o homem constrói não só para defender a sua pessoa mas também os seus *objectos* (...).

Le Courbusier compreendeu melhor a psicologia e a sociologia humanas, do que muitos teóricos dessas ciências[142].

A prova dessa compreensão está no facto de João dos Santos poder reavivar recordações da sua rua natal e sentimentos provocados pelo espectáculo que observava da janela da sua casa paterna, quando, à janela do seu gabinete, contempla uma "paisagem courbusiana". Citamos:

Tenho a sorte de ter no meu gabinete de trabalho duas *janelas aos quadradinhos,* voltadas para nascente e debruçadas sobre uma mancha de verde que nós, no serviço, designamos por "jardins da marqueza". Quer ela seja ou não aristocrata, não me restam dúvidas que a velha senhora é, nesta cidade, uma privilegiada.

E eu também. De manhãzinha cedo, entra pelas janelas a envolvente sinfonia da passarada e, enquanto não chegam as primeiras visitas, vou observando as brincadeiras dos maliciosos melros e meditando sobre o destino dos restos de pitoresco desta nossa "Lisboa, cidade em transformação".

---

141 EE II: 67-68, *Antologia,* p. 495.

142 CUSM: 442. 454.

Como falar de educação sem jardins e sem avezinhas?[143]

## 4. Os passeios com os pais

Se João dos Santos deve ao «enquadramento espacial da sua vida ao mundo»[144] a integração saudável no meio envolvente e as primeiras aprendizagens que nele obteve, é porque deve, antes disso, algo que seus pais lhe deram: amor. Sem ele, não lhe teria sido possivel estruturar equilibradamente o seu Eu, nem aprendido com sucesso o que o recebia do meio envolvente, das coisas e das pessoas. Por isso, evidenciando o papel estruturante do amor parental[145], João dos Santos escreve:

> Os elementos com que se constrói a unidade do indivíduo são uma célula masculina e feminina. Os elementos com que se constrói a vida unitária da pessoa são feitos da *imago* de pai e de mãe, num jogo dialéctico que (...) só tarde se soluciona[146].

Portanto, se a relação parental é tão importante para a formação psíquica do indivíduo e para a formação das *imagos,* compreende-se que João dos Santos a queira também reflectir nas suas notas autobiográficas.

### 4.1. Os passeios com o pai

> Pela mão do meu pai descobri, depois, que o meu bairro também era uma aldeia e que mesmo Lisboa, embora demasiado grande para a minha pequenez, o era também. Nada que se comparasse com a aldeia autêntica onde o meu pai nasceu e viveu a sua infância. Foi naquela maravilha que é o Telheiro de S. Vicente. Ele levava-me lá às vezes... pela mão. Era um encanto ter assim um larguinho protegido para poder brincar, como se estivesse em casa. Não conhecem o telheiro de S. Vicente? Não deixem de ir lá ver! Fica ali à ilharga da Igreja de Santa Clara. Se lá forem, desçam depois a rua, passem o arco e, de lá, do grande largo, poderão, como eu, ver ou admirar o porto e os navios.

---

143 EE II: 56.

144 Cfr. o texto correspondente à nota 121, p. 90.

145 Dado que, infelizmente, nem sempre se tem mãe ou pai naturais disponíveis, João dos Santos sublinha que, quando fala de pai e de mãe, fala, primáriamente, da função maternal e paternal, isto é, a que dá envolvimento, segurança e protecção. Ora, esta função tanto pode ser negada pelos pais naturais, como pode ser dada por pais de *adopção:* um familiar ou qualquer pessoa capaz de amar a criança de forma permanente e privilegiada. A propósito desta reflexão, Cfr. *Antologia,* Temas: Função Maternal e Função Paternal, p. 341; Mãe, p. 485; Pai, p. 598.

146 EE II: 108, *Antologia,* p. 396.

Do Telheiro, do Campo de Santa Clara e dos navios, meu pai contava histórias fabulosas[147].

Embora compreensivelmente saudoso, não é, mais uma vez, o registo autobiográfico em si mesmo que interessa a João dos Santos, mas a doutrina psicopedagógica que dele pode colher. Afirmamo-lo, porque, se atentarmos nos elementos que o estruturam, reparamos que designam o que de mais importante se pode estabelecer entre pai e filho: a *relação*. Para João dos Santos que a encara

como um sistema de comunicação que permite trocas de sentimentos, emoções e conhecimentos, através das várias formas de linguagem que o homem utiliza[148],

ela é

aquilo que de mais fundo habita o homem, as imagos que ele - para além das palavras e dos gestos - põe a comunicar com as imagos daqueles com quem fala[149].

Não admira, então, que João dos Santos tivesse tecido a evocação dos passeios que dava com seu pai à volta dos seguintes elementos: ser levado pela mão para visitar e brincar num larguinho tão protegido como se estivesse em casa; ser ensinado a contemplar paisagens maravilhosas onde se avistava o mar, o porto, os navios; ouvir contar histórias fabulosas. Tudo experiências inesquecíveis que: estabelecem laços indeléveis de amor; constroem o Eu; formam *imagos;* dão a conhecer o mundo; ensinam a ouvir e a falar; ajudam a interpretar os conflitos do mundo interior; abrem para a fantasia e o maravilhoso; inculcam o gosto de aprender. Experiências que, por estarem sempre presentes nas reflexões psicopedagógicas de João dos Santos, como configuradoras duma educação equilibrada e feliz, ele escolheu transmitir da forma mais autoritativa que conhece: a vivência pessoal! Nela apoia o seu ensino sobre a importância fundamental dos pais estabelecerem com os filhos *relações* de qualidade, pois dessas relações dependem não só o equilíbrio futuro das crianças, como a facilidade com que aprendem na escola.

---

147 EE II: 103-104, *Antologia,* p. 13.
148 EE I: 56, *Antologia,* p. 657.
149 EE II: 258, *Antologia,* p. 353.

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Dos muitos lugares que poderíamos escolher como ilustração de quanto acabámos de afirmar, destacamos três breves passagens, que citamos seguidas:

(...) a educação e a saúde são também problemas de Relação inter-humana[150].

A mente desenvolve-se desde os primeiros dias na relação afectiva que se processa através da psicomotricidade[151].

O saber aprende-se com a educação que é a relação humana[152].

Não nos parece estarmos a forçar nenhuma interpretação do registo autobiográfico acima citado, pois, num indesmentível paralelismo com ele, João dos Santos ensina:

As crianças não podem aprender como se estabelecem relações com o Mundo, sem saber relacionar-se com as pessoas, sem compreender, experimentando em jogos, o que é a superfície da mesa, espaço da aula, a geometria do edifício, a topografia do bairro. (...).

Com muita frequência, discutimos nas nossas reuniões[153] a relação dos problemas afectivos das crianças com as dificuldades na escrita e na aritmética[154].

Como vemos, são aqui recapitulados aspectos que João dos Santos experiênciou na *relação* com seu pai e na descoberta do mundo que com ele fez.

Num outro texto, João dos Santos sublinha ainda melhor a influência decisiva que a experiência das *relações* parentais têm no futuro da criança, e escreve:

Se a cultura é, basicamente, o sistema de relação que se estabelece entre as pessoas duma comunidade, não podemos fornecer uma cultura académica a quem não teve uma infância afectivamente enquadrada por um sistema de relações existentes entre as pessoas que exercem funções parentais[155].

---

150 ACU: 103, *Antologia,* p. 425.

151 EE II: 314, *Antologia,* p. 633.

152 EE II: 267, *Antologia,* p. 713.

153 João dos Santos refere-se às reuniões de equipa da Casa da Praia. Soubemos, pela dr[a] Clara Castilho, vice-presidente da Casa da Praia, que estas reuniões se continuam a realizar no mesmo dia, isto é, às quintas-feiras.

154 EE II: 83, *Antologia,* p. 465.

155 ACU: 68, *Antologia,* p. 165.

Isto é, sem a experiência prévia de *relação*, tão prévia e precoce que deve ser situada antes da latência, não seria possível aprender na escola.

Apoiamo-nos em dois textos que citamos seguidos:

A cultura provém, basicamente, do que se passou antes da latência, do que relaciona as pessoas, do que foi reprimido ou recalcado, do que faz parte das experiências de relação primária e do *jogo consciente-inconsciente* [156].

A criança, para aprender na escola, necessita ser portadora de imagens interiorizadas e de amigos, de mãe e de pai, que possam ser reunidos ou sintetizados, depois de imaginariamente terem sido separados ou analisados[157].

"Imagens interiorizadas" ou *imagos* que, ficando dentro da criança, lhe dão força para suportar a dureza da vida, se orientar nela e aprender! Mais uma vez, João dos Santos sublinha a importância que o afecto tem na saúde mental e na aprendizagem. É o que ensina neste texto:

Na origem de qualquer manifestação de inteligência está sempre alguma coisa de emocional, de sentimental, de afectivo[158].

Ora, se a inteligência é, para João dos Santos, essencialmente afectiva ou, o que é dizer o mesmo, se as dificuldades de aprendizagem escolares têm na sua origem uma deficiência relacional, compreende-se, então, que a relação da criança com a mãe, seu primeiro e mais privilegiado *objecto* de amor, seja decisiva. João dos Santos refere-o em dois textos, que citamos seguidos:

A *relação de objecto*, da criança com a mãe objecto de amor, define a afectividade relacional[159].

As primeiras representações do objecto maternal e das situações relacionais dão lugar às representações de coisas e palavras[160].

---

156 EE II: 106, *Antologia*, p. 165.
157 EE II: 43, *Antologia*, p. 301.
158 SNP: 198, *Antologia*, p. 753.
159 EE II: 121, *Antologia*, p. 307.
160 EE II: 71, *Antologia*, p. 238.

Estas representações são importantes porque, através do mecanismo da introjecção, permanecem indeléveis, embora de forma inconsciente:

Isto, em psicologia, chama-se introjecção. Quer dizer, há objectos que são introjectados, metidos dentro de nós, fixados em recordações que são muito profundas e de que nós não nos apercebemos, de que não temos consciência, mas que servem para nos dar o sentimento de que a nossa mãe, o nosso pai, os nossos amigos, as nossas experiências do passado continuam a estar presentes. Isto é tudo inconsciente, claro[161].

## 4.2. Os passeios com a mãe

Para secundar os ensinamentos que acaba de fazer, João dos Santos evoca também a importância que para ele teve os passeios que dava pela mão de sua mãe. E escreve:

Há sempre referência às coisas de que tenho consciência quando procuro reflectir e que dizem respeito ao meu conhecimento do passado. Quer dizer, se eu me desloco por Lisboa, não posso esquecer os passeios que dava por Lisboa, pela mão da minha mãe (...). É qualquer coisa que é de facto de uma natureza muito insconsciente. Isso diz mais respeito a "imagos" do que a imagens, e uma "imago" é menos consciente do que uma imagem[162].

Esta evocação, tão simples no seu conteúdo mas tão rica na sua mensagem, possibilita e facilita a compreensão da importância de pequenas mas marcantes experiências *relacionais* cujo papel psicológico, afectivo, pedagógico e ético João dos Santos sublinha imediatamente a seguir. A importância do texto merece a longa citação:

A imagem é, por assim dizer, susceptível de ser reproduzida em representação, uma imagem auditiva, uma imagem visual (...), ao passo que imago é qualquer coisa que está dentro de nós, mas de que a gente não se apercebe; é uma espécie de esqueleto psíquico, de estrutura do Ego e do Super-Ego. Eu diria que imago é uma silhueta intermédia de figuras maternas e paternas, de figuras amigas e inimigas. (...).

Há tantas imagens sobrepostas, que isso dá lugar a *imagos*, quer dizer, a uma espécie de ideia que se tem do que é uma mulher, ou de que é um homem, ou do que é ser simpático, ou antipático, ou do que é um amigo, ou um inimigo, do que é uma figura maternal ou paternal. Isto é talvez uma explicação demasiado simples, talvez mesmo

---

161 SNP: 168, *Antologia*, p. 580.
162 SNP: 176, *Antologia*, p. 581.

simplista, do que eu chamo *imago*. A gente não se aprecebe das imagos que existem dentro de nós. Não se apercebe que é o imago do meu pai, por exemplo, que me faz ser honesto e não andar a roubar carteiras ou apoderar-me das coisas que me agradam, que vejo por aí. A *imago* maternal, o da minha mãe e da minha professora, leva-me a respeitar as mulheres de uma certa maneira, mas eu não me apercebo que, realmente, isso é uma sobreposição de imagens. É qualquer coisa profundamente metida em mim, como em todos nós[163].

Mas estas *imagos*, silhuetas do amor, da segurança, do equilíbrio e dos valores, só servem a criança, se neles residir também a força que a leve a gostar de aprender e a consegui-lo com sucesso. Pois, e João dos Santos afirmá-lo-á sempre, a criança não se pode separar da Escola. Aliás, de que lhe serviria ser amada, equilibrada, portar-se bem e habitar um *espaço* saudável, se não pudesse aproveitar do património cultural da humanidade — que, desde os gregos, passa pela Escola[164] — e para ele não soubesse contribuir?

Numa passagem lapidar, João dos Santos resume a essência deste seu ensinamento:

> Ser inteligente, estudioso e bem comportado só serve a sociedade quando serve a pessoa e o HOMEM[165].

## 5. A *relação* e o *espaço* no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura e da escrita.

A importância e o significado dos registos autobiográficos de João dos Santos sobre "o enquadramento espacial da sua infância" e sobre os passeios que dava com os pais são melhor comprendidos à luz da doutrina psicopedagógica que daí retira. Com efeito, muitos são os lugares em que relaciona espaço, afecto, segurança e aprendizagem. Exemplificamo-lo com dois textos que citamos seguidos:

> Ao observar crianças pequenas, na tal fase da instabilidade, entre os 4 ou 5 anos, comecei a perceber que elas andam à procura do reconhecimento do espaço em que se situam, uma espécie de definição de território, como acontece com os animais, e essa

---

163 SNP: 176, *Antologia*, pp. 581-582.

164 «A partir da descoberta da escrita - Egipto e Babilónia - e a partir da concepção dos filósofos gregos do homem como Obra, pode-se falar de escola num sentido moderno»: ACU: 66. Cfr. também, SNP: 70.

165 EE II: 310, *Antologia*, p. 85.

definição do território exige, de facto, da parte da criança, um percorrer o espaço limitado, até que se sinta segura ali. Essa segurança pode-se designar por vida afectiva da criança. Ela precisa de um espaço que dê segurança aos seus afectos, ao afecto de angústia, de alegria, de tristeza. A criança precisa de um enquadramento para poder reflectir. E quando conhece já bem o seu território, e está certa de que ali tem segurança, então ela pode estar quieta, e já pode ir à escola ou a outros locais tranquilamente[166].

Uma criança precisa, para existir, de Espaço.

Para que uma criança crie espaço, precisa de ter mãe: para que um corpo se confronte com o seu; para que nesse espaço se possa desenvolver o gesto - onde põe a pitinha o ovo?'[167] -; para que se metam as palavras e se organize a *linguagem* que é basicamente emoção e AMOR. (...) A criança precisa de ter espaço para descobrir e se descobrir, para se ver ao espelho, no Outro, nos outros, para que alguém lhe possa estender as mãos, para que ela receba a mensagem da cultura, para que a criança possa adquirir sabedoria, para que possa ter um nome, pôr nomes e criar OBRA que contribua para enriquecer o património cultural da comunidade[168].

Poder-se-á objectar que os textos citados nada mais expressam que a doutrina psicopedagógica, consensualmente aceite, sobre a importância que tem no desenvolvimento infantil a exploração do espaço. Não o negamos, mas não podemos deixar de sublinhar a originalidade com que João dos Santos o faz. Primeiro, enquadrando-a numa perspectiva evolutiva; segundo, chamando a atenção para a necessidade da criança introjectar um *espaço interior habitado* de afectos, que lhe dê segurança; terceiro, relacionando intrinsecamente essa introjecção com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta originalidade foi movida pela sua profunda convicção de que, não se podendo separar a criança da escola e exigindo esta uma cultura baseada na aprendizagem da leitura e da escrita, interessa compreender por que tantas crianças fracassavam nessa aprendizagem.

João dos Santos diz-nos que há muito tempo nutre interesse por essa compreensão:

Já há muitos anos que me interesso pela origem das dificuldades escolares e, ultimamente, sobre as dificuldades da iniciação à aprendizagem da linguagem escrita, ligada

---

166 SNP: 174, *Antologia,* p. 419.

167 Sobre a explicação do sentido desta brincadeira infantil, Cfr. *Antologia,* pp. 237. 701.

168 EE II: 310, *Antologia,* p. 442.

à cultura do grupo ao qual a criança pertence, isto é, ao sistema de relação e de comunicação interpessoal que caracteriza esse grupo.

Parti do estudo do problema das crianças que fracassam na fase de iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita, pondo a hipótese de uma dificuldade instrumental ligada às bases afectivas e cognitivas do Eu[169].

Como se pode verificar na sequência do texto citado, João dos Santos corrigiu, durante mais de dez anos[170], esta hipótese, descobrindo como causa das dificuldades escolares as reacções que cada criança desenvolvia em resposta às características do seu espaço-meio envolvente.

Muitos textos nos podiam apoiar. Contudo, a incidência e a singular interpretação que João dos Santos apresenta sobre a importância que tem a primeira organização espacial da criança — "o espaço circular" — feita a partir do *ponto* referencial que, para ela, é a mãe, justifica a nossa escolha e a longa citação:

> Não podendo fazer aqui uma descrição exaustiva do que é a evolução emocional do desenvolvimento da criança nos primeiros anos, vou apenas referir os aspectos que, na terapia, tiveram mais importância para a actuação dos técnicos que se ocupam de crianças que, não tendo maturidade suficiente para a iniciação à aprendizagem escolar, nela fracassam como se fossem atrasadas mentais. O que verificamos é que o funcionamento da criança, do ponto de vista imagético, não se faz em paralelo com a evolução para a compreensão do simbolismo da linguagem escrita. (...) No ponto de vista das etapas indispensáveis à passagem das aquisições que a criança faz espontaneamente do ambiente que a rodeia para a aprendizagem da linguagem escrita, parece-me particularmente importante a definição que ela faz de vários tipos de compreensão do espaço ou territórios de conhecimento e defesa. (...).
>
> Aquilo que caracteriza o espaço ou território da criança parece-me ser a área onde o elemento "cultura" se pode desenvolver e aperfeiçoar. O conceito de individuação-separação de M. Mahler mostrou-nos que a mãe é o ponto de referência fundamental para a criança se poder, primeiro, distanciar e automatizar. A esse espaço, inicialmente virtual que separa e une a mãe e a criança, tenho chamado "espaço circular". (...) Na observação de crianças com dificuldades na iniciação escolar vemos com frequência deficiências desse espaço circular que permite o gesto, a partir do contacto com a mãe e que está, muitas vezes, prejudicado no seu funcionamento, por uma excessiva proximidade ou por um excessivo distanciamento da mãe e de personagens maternais que a criança vai encontrar na escola[171].

---

169 FIE/POF: 14, *Antologia,* p. 40.

170 Cfr. CP/PE: 19-20. 22. 37-38. 50, *Antologia,* pp. 117-120.

171 CP: 94-95, *Antologia,* pp. 101-102.

Para intervir, de forma terapêutica e didáctica, na correcção desta primeira organização espacial, é importante que a escola ajude a criança a interiorizar um espaço que seja simultaneamente mais alargado, mais preenchido de relações com os outros e mais capaz de ideação simbólica. O que só conseguirá se compreender o papel que o jogo e o diálogo têm nessa mudança. Por isso, João dos Santos ensina:

> Todos os jogos e diálogo corporal que se possam promover ao nível da actividade escolar facilitam o seu desenvolvimento autónomo e o aparecimento de outros espaços mais amplos que favorecem a adesão aos rituais da escola para a aprendizagem da linguagem escrita. Um desses planos é o operacional, que a criança pode definir pela marcha e pela manipulação de objectos, e que representa um território de segurança e de conhecimento que se poderia chamar espaço lúdico ou espaço operacional. Neste plano, equivalente ao da inteligência sensório-motriz de Piaget, ou à inteligência de situação de Janet, ou à inteligência prática de Wallon, é onde a criança se sente segura para a exploração e aquisição de conhecimentos que lhe dão segurança. Afecto e inteligência desenvolvem-se nesse espaço simultaneamente e não são separadas, senão por insuficiências físicas ou mentais da criança, ou anomalias no seu ambiente[172].

Estas anomalias podem acontecer por dificuldades várias. João dos Santos aponta algumas: ausência de relações afectivas de qualidade no espaço familiar; impossibilidade de compensar essa falha com outras pessoas com quem a criança se possa relacionar de forma privilegiada; impossibilidade de desenvolver a fantasia e a imaginação. Citamos:

> Por motivos de ordem social, mas também afectiva, algumas crianças não conseguem estabelecer uma *relação* afectiva profunda com as pessoas que fazem parte do seu envolvimento. Essas crianças podem evoluir sem se fixarem bastante em alguma etapa evolutiva, o que vem depois a constituir lacunas na sua evolução. Algumas não puderam estabelecer relações de proximidade e distanciamento com os pais e outros educadores; outras não tiveram oportunidade de se expandirem para além do seu universo familiar e dum pequeno grupo social; outras não puderam, por motivo de doenças físicas e de outras angústias profundas, desenvolver o imaginário, quer dizer, o sonho ou a fantasia diurna. Em muitas delas, tudo parece indicar que o sector relativo ao imaginário ficou separado e atrasou-se em relação à inteligência operacional e, embora manifestem uma curiosidade e

---

172 CP: 95, *Antologia*, p. 102.

interesse pelas suas fantasias, não conseguem interessar-se pelo que a escola academicamente pretende ensinar[173].

Mas este interesse é fundamental para a criança ter sucesso na escola. Por isso, João dos Santos acha que nunca é demais sublinhar a importância de se investir na descoberta das causas que levam a criança a desinteressar-se pelo que nela se ensina. De entre essas causas, destaca a falta de afecto:

Esses problemas chamados afectivos são, de facto, aqueles que modelam a pessoa da criança e o seu funcionamento interno, através das inter-relações que se verificam nas primeiras idades. São, portanto, os numerosos factores de ordem afectivo-emocional[174].

Sem estes aspectos de ordem afectiva e emocional resolvidos, a criança não pode adquirir a segurança que a leva a ser capaz de explorar o espaço envolvente, de se relacionar, de simbolizar, de imaginar e de fantasiar. E, não sendo capaz, é a sua inteligência que fica comprometida, pois João dos Santos ensina que estes aspectos são inseparáveis:

A inteligência das situações e a inteligência abstracta dão segurança. A segurança permite o clima favorável ao *conhecimento*. Inteligência e segurança são inseparáveis. Cognição e segurança reúnem-se numa faculdade única: a de fantasiar-pensar, numa actividade inseparável da acção[175].

Ora, esta segurança, condição de inteligência, adquire-a a criança através da exploração e alargamento do "espaço circular", espaço a que João dos Santos chama também operacional ou lúdico. Escolhemos dois textos que nos apoiam, e citamo-los seguidos:

A inteligência básica desenvolve-se na pesquisa que se processa através de movimentação no espaço e na manipulação das coisas. Por isso, a criança cujo espaço de manobra for limitado e cuja manipulação for interditada, não desenvolve a sua "inteligência sensório-motriz" ou a "inteligência das situações". O educador intuitivo dá liberdade à criança para se mover e parar, para falar e silenciar. Cria para a criança as condições necessárias ao exercício das suas funções psicomotoras[176].

---

173 CP: 56-57, *Antologia,* p. 122.
174 CP: 93, *Antologia,* p. 100.
175 EE II: 122, *Antologia,* p. 308.
176 EE II: 121, *Antologia,* pp. 307-308.

Se aceitarmos que a definição e o aprofundamento do espaço lúdico têm importância no funcionamento psico-afectivo e intelectual, é lógico admitir que esse espaço deve ser amplamente explorado pela criança, numa base de segurança e de interesse espontâneo. Colectivamente, com os seus companheiros e educadores, vai organizando, na realidade dos objectos e na fantasia do seu pensamento, um espaço onde a linguagem gestual das primeiras ideias facilita a linguagem verbal que precede a escola, descobrindo um ambiente propício a um certo tipo de linguagem escrita que a escola exige[177].

Se considerarmos que o último texto citado pertence à última obra de João dos Santos, escrita entre 1986 e 4 de Abril de 1987, data que assinalamos com precisão, pois João dos Santos dá-a por concluída apenas algumas horas antes de morrer, ficamos impressionados pelo modo como ainda ecoam, em pano de fundo, as suas recordações infantis que, em 1966, lhe serviram para reflectir sobre a importância da organização do espaço na saúde mental e na aprendizagem[178]. Isto é, tal como para si foi importante a vivência relacional e lúdica que experimentou no enquadramento espacial da rua Maria e nos passeios que dava com os pais, também o é para qualquer criaça. Porque, sem essa vivência equilibrante, ser-lhe-á difícil compreender a linguagem escrita que a escola exige!

Quanto a nós, a conclusão a tirar deste entrelaçamento entre as notas autobiográficas da experiência espacial da sua infância e a doutrina psicopedagógica que a ilustra e secunda é a seguinte: nem sempre os educadores estão preparados para comprenderem a incontornável relação entre a *leitura* do *espaço* — que integra a exploração evolutiva que vai do primeiro choro, aos sons, gestos, atitudes, mímica, pantomina, simulacro, verbo, desenho, isto é, que tem como *ponto* incial o "espaço circular"[179] — e a leitura nos livros!

São tantos os lugares onde João dos Santos chama a atenção dos educadores para a importância desta relação, que podemos afirmar ser este o núcleo fundamental da sua doutrina psicopedagógico: a educação *relacional* ou maternal como condição possibilitante da educação escolar. Citamos um texto que nos apoia:

A educação tem, quanto a mim, duas fases e dois aspectos básicos: a educação relacional em que é o instinto maternal e o envolvimento que actuam; e a *pedagogia* em que

---

177 CP/PE: 95-96, *Antologia*, p. 102.

178 Referimo-nos à obra CUSM que comentámos nos pontos 1., 2. e 3., deste capítulo.

179 Cfr. FPEA: 28-31. 52. 64-65. Cfr. também, EE I: 26, *Antologia*, p. 453.

são as didácticas sistematizadas que são postas em prática. Uma dessas fases ou formas de educar não funciona sem a outra. A educação chamada pré-escolar é, (ou deve ser) essencialmente relacional[180].

Retirando deste ensinamento as ilações psicopedagógicas e didácticas aplicadas à aprendizagem que mais problemas põe à criança, a aprendizagem da leitura e da escrita, João dos Santos afirma:

Não seria possível ensinar a ler sem que a criança tivesse podido realizar certas experiências gráficas e sem que, previamente, a atitude e o gesto tivessem sido largamente experimentados.

Não seria possível ensinar na escola, se as crianças não tivessem, previamente, feito com a mãe, e depois com outros familiares, toda a espécie de experiências verbais livres[181].

Mas para que a escola consiga, com sucesso, integrar a criança na cultura que privilegia a forma de linguagem indirecta que é a escrita[182], tem simultaneamente de continuar e de clivar o ensino maternal:

A mãe e a criança tentam, pelas formas mais subtis, introduzir no jardim infantil os seus conceitos e preconceitos de saúde e de educação. Estes conceitos devem ser acarinhados; quando provêm da área neurótica, têm de ser apenas compreendidos. (...)..

A linguagem escrita exige um certo tipo de experiência anterior e de maturidade, que nem todas as crianças atingiram, mesmo sendo inteligentes. A linguagem e até a língua do grupo a que a criança pertence, não é, com muita frequência, a mesma que se exprime e ensina na escola.

A escola primária introduz uma descontinuidade no processo evolutivo da cognição - passagem da inteligência prática para a inteligência teórica, que implica e exige que a continuidade da comunicação afectiva ou linguagem, integre a língua falada e escrita. Não sendo assim, a escola agrava a neurose, promove o fracasso da aprendizagem e a inadaptação social[183].

---

180 ACU: 98, *Antologia,* pp. 436-437.

181 EE I: 26, *Antologia,* p. 453. Cfr. também, FPEA: 33.

182 «Sendo a nossa cultura essencialmente escrita, e baseando-se a aprendizagem escolar na linguagem escrita, deve a escola ter em conta a importância que tem no processo evolutivo da criança o movimento diferenciado que precede o grafismo elementar, e a importância que este tem na aquisição da escrita»: FPEA: 45-46.

183 EE II: 315-316, *Antologia,* pp. 443-444. Cfr. também, SPSMRSE: 129, *Antologia,* p. 606.

Eis, em linhas gerais, a explicação que João dos Santos apresenta para as dificuldades que muitas crianças sentem, quando passam da linguagem espontânea pré-escolar para a linguagem "cristalizada"[184] dos livros que a escola exige. E ilustra essa explicação contando como ensinou uma criança a ler:

- Então, disseram-me que não sabes ler nem escrever...

- Pois é, não sei ler...

- Vamos a ver, se calhar sabes... Ora diz-me lá o que é que está nesta sala. E o miúdo começa cuidadosamente a olhar para as paredes e vai dizendo, quase sempre sistematicamente, num certo sentido, em geral da esquerda para a direita: ali está uma estante com livros, ali está um quadro, ali está isto, ali está aquilo...

- Vês que sabes ler o que está aqui... Agora escreve. - digo eu e a criança percebe que eu quero que ela faça um desenho da sala.

Há uma leitura mais imediata de todas as coisas que estão à nossa volta e só depois é que vem o problema dos códigos para registo de tudo isso. Há técnicas para ajudar a resolver esse problema utilizando as actividades livres, os jogos, a pintura, o desenho, a educação através da arte... Há muitas formas de ultrapassar essa dificuldade que a criança tem em aprender a escrever. É uma dificuldade que muitas vezes tem que ver com a compreensão do que é a escrita[185].

Para João dos Santos, quando esta dificuldade não é compreendida e a criança se vê obrigada a escrever e a decifrar sinais que nada têm a ver com as exigências do seu *espaço* e com as *relações* que nele vive, pratica-se uma verdadeira violência:

Eu posso dar um exemplo daquilo em que estou a pensar. É uma violência, por exemplo, impor às crianças uma linguagem escrita quando elas nunca tiveram a mínima noção sobre a razão de ser da escrita, nem a mínima necessidade de escrever. Só se pode impor como aprendizagem qualquer coisa para que a criança esteja já de alguma maneira preparada ou motivada. É evidente que uma criança que vive num bairo de lata, onde não há biblioteca, numa casa onde não há sequer um livro, onde talvez não haja uma mesa para escrever, onde não há canetas, lápis, papéis, onde a linguagem é extremamente directa e imperativa, em que portanto a criança tem necessidade de brincar, de conviver, de agir, não

---

184 «Se a escrita é um gesto *cristalizado,* deixemos que a criança faça experiências necessárias que lhe permitam encontrar a via que foi utilizada pelos seus antepassados, para obter essa cristalização»: FPEA: 53-54.

185 SNP: 182, *Antologia,* p. 468. Cfr. também, CP/PE: 102, *Antologia,* pp. 125-126.

se pode impor uma linguagem escrita quando naquela casa ou naquela barraca nunca se viu um jornal! Isso é violento[186].

*Espaço, afecto, segurança e aprendizagem* são, portanto, realidades inseparáveis. Urge que disso se tome consciência, pois, quantas crianças por viverem em climas de insegurança - exterior e interior - vêem comprometidos o seu equilíbrio e educação. Por isso, não é inocente o facto de João dos Santos evocar o «lugarzinho simpático que enquadrou a sua vinda ao mundo». Quanto a nós, a mensagem que ele pretende transmitir com este registo autobiográfico é a seguinte: sem o espaço securizante e agradável da sua infância e, sobretudo, sem as referências relacionais e encantadoras («o companheiro de escola, a rapaziada lá do sítio, o Senhor Bento carvoeiro e os seus bichos, o deslumbramento das festas...»)[187], como lhe teria sido possível passar pelas duras experiências da guerra (com o seu cortejo de sofrimentos, dificuldades e privações), sem comprometer o seu desenvolvimento psíquico, afectivo e intelectual?

Percebe-se como estes registos são feitos com vista à doutrina que podem veicular e ilustrar, pois não é, com certeza, o seu feliz caso que João dos Santos quer relatar como doutrina a reter, nem, muito menos, como algo de que precisa *falar* : já deu livre curso às suas fantasias (e recordações penosas) no divã do psicanalista[188]; a guerra de 14 tocou-o ao de leve — o seu tio Alberto, prisioneiro dos alemães, não morreu; a fome que descreve foi, como sugere, mais efabulada que real.

O que João dos Santos pretende é, então, chamar a atenção para tantos casos de crianças que sofrem dolorosas experiências de guerra, real e/ou psicológica, que passam fome de pão e de afecto e que sofrem maus tratos de toda a espécie. Numa palavra, João dos Santos pretende levar os educadores a compreenderem que crianças com estas experiências não se podem integrar equilibradamente na cultura escolar, por carecerem da segurança e da disponibilidade interior indispensáveis à aprendizagem. São muitos os lugares onde fala destes casos[189], alguns dos quais conheceu de perto,

---

186 SNP: 98, *Antologia,* p. 106.

187 Cfr. o texto correspondente à nota 134, p. 95.

188 Cfr. o texto correspondente à nota 121, p. 90.

189 Cfr. os textos que integram os Temas: Castigos Corporais e Maus Tratos a Crianças; Repressão, Sofrimento e Bloqueio da Comunicação, *Antologia,* pp. 126. 705.

através da sua prática clínica[190]. Duas pequenas passagens ilustram-nos de forma significativa. Citamo-las seguidas:

Nas crianças maltratadas incluem-se os casos gravíssimos das que são objecto de tentativas de destruição, mais ou menos manifestas, por parte dos pais, ou dos que estão no seu lugar, e que não são tão raros como possa parecer aos leigos[191].

Uma criança "inadaptada" não pode, como é evidente, ir logo para a escola de sacola à tiracolo, com um laço na cabeça ou uma gravata ao pescoço, e sentar-se numa carteira, muito bem comportada, ou estar quieta numa oficina a aprender a ciência do traço...[192].

A conclusão evidente é a seguinte: se estas crianças não forem ajudadas a tempo — e a tempo significa antes da idade escolar — pelos esforços conjugados das famílias, das comunidades e das Instituições, não é só o seu equilíbrio e bem-estar que estão comprometidos; é também o da própria sociedade. João dos Santos di-lo nesta entrevista ao jornal *O Século:*

(...) não existe - e era urgente - uma campanha activa que vá ao encontro da população e torne possível à criança aquela protecção social e familiar absolutamente requerida como enquadramento saudável. O erro, aliás, está generalizado: em todo o Mundo, os serviços de saúde mental infantil se interessam mais pelas crianças de idade escolar do que pelas crianças mais pequenas. O resultado prático é este: muitas deficiências, não muito graves e perfeitamente resolúveis, só vêm a descobrir-se tarde demais, aos 8 ou 9 anos, quando a criança revelou desadaptações ou incapacidades escolares.

Se se quiser conseguir algum resultado, há que começar muito mais cedo. Através de "Jardins-escolas" e de clínicas especializadas, poderia intensificar-se a assistência profiláctica aos doentes precoces com menos de 5 anos, que é justamente o período mais sensível, durante o qual várias doenças originam deficiências mentais ou estas se agravam[193].

---

190 Cfr. CUSM: 438-439, *Antologia,* pp. 64-65.

191 ACU: 29, *Antologia,* p. 129.

192 EE II: 139-140, *Antologia,* p. 616.

193 Entrevista a *O Século,* 16.01.1971. Cfr. também os textos que integram os Temas: Problemas de Adaptação Escolar; Profilaxia da Saúde Mental e Escola; Saúde Pública e Saúde Mental nas Relações com a Escola, *Antologia,* pp. 605. 632. 719.

## 6. Uma objecção

As reflexões que acabámos de fazer estão correctas? Isto é, será que João dos Santos quis retirar das suas evocações autobiográficas sobre o modo como se processou a sua vivência infantil do *espaço* e da *relação* as ilações psicopedagógicas que acabámos de referir? Achamos que sim, pois a leitura atenta da sua obra impressionou-nos pelo modo como o que conta acerca de si mesmo ecoa, depois, na teoria que expõe e, inversamente, como esta teoria é constantemente secundada por passagens autobiográficas. Passagens tão pormenorizadas que referem a sua cidade, a sua rua, o espectáculo que avistava da janela da sua casa, os percursos que fazia, com quem e com que finalidade, o que lhe era dado observar e ouvir!

Podemos, então, concluir que o seu estilo coloquial e autobiográfico, expressa o seu jeito inconfundível de transformar em doutrina e em obra tudo o que experimentou, pensou e viveu! Secundando-o, citamos um texto cujo conteúdo remete imediatamente para a compreensão do que João dos Santos pretendeu ensinar, quando evocou o "enquadramento espacial da sua infância" e as relações privilegiadas que nele teve:

> Só quando os educadores e a escola conhecerem o sistema de relações das pessoas do bairro de lata ou do residencial, da aldeia ou da vila; souberem como as pessoas comunicam e falam, como as crianças se desenrrascam das suas protecções ou abandonos; observarem como se compensam das suas carências e o que fazem das suas gratificações... só então é possível aos educadores *saber o que é que as crianças sabem...* Porque, na classe pré-primária, como *na fase inicial da aprendizagem escolar, o mais importante não é ensinar, mas aprender com a criança qual é o seu saber, para poder mostrar-lhe* como se fala e regista o seu saber. Só assim é possível a um educador ou professor fazer coincidir a sua *cultura* e conhecimentos académicos com a cultura da criança e a do seu meio social[194].

E conclui de forma lapidar:

> A escola só é democratizante, quando integra e simultaneamente influencia a cultura local, regional e nacional, e quando nela se aprende a *Ver* e a *Falar* [195].

Foi, portanto, para levar os educadores a reflectirem sobre a importância que tem a experiência pessoal, sobretudo a que se adquiriu na

---

194 EE II: 59, *Antologia*, pp. 273-274.
195 EE II: 59, *Antologia*, p. 274.

infância, que João dos Santos transmitiu a sua doutrina num estilo autobiográfico e coloquial. Fazendo-o, sublinha que só quando os educadores tiverem consciência do que se passou com a *sua* criança, serão capazes de compreeender e de ajudar as crianças que agora o são. Por exemplo, lembrarem-se (como João dos Santos se lembra) como foi importante para a aprendizagem das letras *aquele livro* que se folheou em família, ou *aquele tio* para quem se escreveu[196], talvez ajude a compreender as dificuldades com que se deparam alguns alunos para aprender a ler e a escrever. E conta mais um caso duma criança, que ensinou a ler:

(...) era o caso das pessoas da escola onde andava aquela miúda que não sabia ler nem escrever. Era uma miúda já crecidinha, e eu perguntei-lhe: "Mas essa coisa da escrita é esquisito, para que é que isso servirá?". «Ah, não sei, isso não sei...» - respondeu a miúda. E realmente não sabia, nunca lhe tinham mostrado que a escrita servia para alguma coisa. E eu então pus-me a falar com ela. Pu-la a falar de várias coisas da vida dela, até que certa altura ela falou-me duns tios dela, duns tios que estavam na Alemanha. «Ah sim? Mas então como é que é, como é que vocês sabem deles?». «É porque escrevem» - respondeu a miúda. «Ahhh!... então afinal escrever serve para escrever aos tios da Alemanha!...»; «Ah, ... pois é...!» - disse a miúda, admirada.

Aquilo para ela foi uma revelação.

Pelo que ela me disse mais tarde, compreendi como tinha sido fascinante para ela entender que a escrita é uma forma de comunicação à distância, primeiro à distância no espaço, e depois à distância no tempo.

Semanalmente brincámos ao escrever, e até mantivemos correspondência[197].

Esta disponibilidade amorosa para com esta criança em dificuldade é teorizada, por João dos Santos, em duas passagens que citamos seguidas:

(...) a iniciação à aprendizagem escolar deve começar por uma troca de experiências, em que o professor começa por aprender com a criança o que ela sabe e, ao mesmo tempo, aprender a expressão infantil na forma e ao nível em que a criança se encontra[198].

A saúde mental só pode ser promovida, na medida em que a criança encontre os meios necessários para se desenvolver, e em que o homem possa dialogar. A saúde mental é, fundamentalmente, diálogo, e diálogo é a comunicação que visa a compreender que o

---

196 Cfr. o texto correspondente à nota 14, p. 43.

197 SNP: 182, *Antologia,* pp. 468-469.

198 CP/PE: 98, *Antologia,* pp. 104-105.

outro sente, vê ou ouve, aquilo que nós sentimos, vemos ou ouvimos, de forma diferente[199].

## 7. A reciprocidade no exercício da pedagogia e da saúde mental

Para João dos Santos, a rememoração da própria infância só alcança o seu verdadeiro objectivo — ajudar crianças em dificuldades — quando leva o educador e o terapeuta, melhor dito, o educador-terapeuta[200], a perceberem que só poderão ajudar a criança, quando primeiro aprenderem com ela o que ela sabe e sente. Por outras palavras, quando tiverem humildade, humanismo e espírito democrático suficientes para perceberem o papel que a reciprocidade desempenha no exercício da pedagogia e da saúde mental. E escreve:

> Através da observação de bebés, ou melhor, da integração dos "movimentos psíquicos" dos bebés que ainda não falam, nem sequer dizem palavras, aprendi que só era possível observá-los se me fizesse previamente observar por eles.
>
> Com crianças de idade escolar e até com adolescentes e adultos, aprendi que era preciso, para o terapeuta observador, saber o que pensam e sabem, antes de estabelecerem um verdadeiro diálogo[201].

Esta necessidade de aprendizagem prévia que o educador deve fazer com o seu educando é algo que João dos Santos sublinha com tanta ênfase, que dela faz depender todo o sucesso do ensino na escola. Comprovamo-lo nesta passagem:

> A criança, ao ingressar na escola, adquiriu já, no essencial, todas as aptidões que caracterizam o ser humano. (Esta é uma afirmação que faz sempre sorrir os adultos convencidos de que têm mais para ensinar do que para aprender!). A criança, quando ingressa na escola, sabe: andar, deslocar-se, explorar o meio... Manipular os materiais,

---

199 EE I: 146, *Antologia,* p. 154.

200 Embora chamando a atenção para a necessidade de se distinguirem os campos diferentes da pedagogia e da saúde mental, não deixa, contudo, de atribuir à escola uma função terapêutica. Citamos: «A Escola como meio terapêutico deve possibilitar um desenvolvimento psico-afectivo sadio e devolver à criança esse desenvolvimento, quando interrompido, perturbado ou bloqueado, por condições familiares adversas»: Conferência no Jardim Escola João de Deus, Lisboa, 1971, *Antologia,* p. 270.

201 CP/PE: 58. 59, Antologia, p. 123.

experimentá-los, transformá-los... Procurar a satisfação das suas necessidades biológicas fundamentais, procurar alimento, fugir ao perigo, evitar o calor, o frio... Controlar os impulsos, os esfíncteres, ser limpo, de acordo com as exigências sociais, trocar coisas, afectos, ideias, relacionar-se com as pessoas, de acordo com as regras da sua cultura...[202].

Retirando as ilações do que acaba de escrever, João dos Santos conclui:

Se os professores não aprenderem, antes de ensinarem, como funcionam a cultura e a linguagem da criança, se não souberem avaliar e respeitar o saber e os talentos já adquiridos pela criança, no seu meio natural, se se orientarem pela ideia de que o "ler, escrever e contar" são a cultura, e não apenas instrumentos de cultura, a escola não educará; fará demagogia cultural de psitacismo, e segregará socialmente as crianças que não pertençam à sua classe, ou aos grupos que seguem as posições teóricas dos intelectuais eruditos[203].

Não admira que pensando assim, e com a autoridade de quem ensinou a ler uma criança confrontando a sua experiência com a dela, João dos Santos afirme:

Outro princípio a que cheguei foi que a observação psicológica de alguém é sempre um fenómeno recíproco. Não se pode ser observador sem ser observado. O psicólogo tem de se pôr a jeito para ser visto, observado, mexido; tento colocar-me ao nível da criança. Não é só a observação que é recíproca. O ensino da criança, a pedagogia e a didáctica também funcionam melhor quando são fenómenos recíprocos. É preciso que eu escreva coisas que a criança me dita, é preciso que lhe leia coisas, se quiser que ela se interesse pela leitura[204].

Conhecer a própria infância e confrontá-la com a do educando numa troca recíproca de experiências, eis, para João dos Santos, o segredo da compreensão, da educação e do amor. Porque educar nada mais é do que uma troca de experiência entre mestre e discípulo:

A educação prepara para a vida, dando ao indivíduo, pela experiência própria e pela dos mestres: os conhecimentos que lhe permita defender-se da natureza e triunfar na

---

202 EE II: 68, *Antologia,* p. 235.
203 EE II: 68-69, *Antologia,* pp. 235-236.
204 Entrevista ao *Diário de Notícias,* 4.11.1984. *Antologia,* p. 71.

sociedade; as noções elementares das ciências indispensáveis a todo o profissional consciente; e, por fim, o alimento da cultura[205].

Concluímos transcrevendo esta reflexão de João dos Santos:

A relação afectiva é como a relação amorosa. Corresponde, quanto a mim, não só à organização de um espaço, a uma gestão da distância, à linguagem, mas também a poder falar-se daquilo que se passa entre os dois, que está no meio deles, a poder falar-se da linguaguem, quer dizer, falar do amor, ou da amizade, ou do que se sente. Não basta comunicar, não basta saber uma língua, falar com a outra pessoa, conhecer a linguagem e a língua, é preciso também, para que haja amizade ou amor, que se possa falar do que se passa entre ambos[206].

---

205 EE I: 181, *Antologia*, p. 220.
206 SNP: 132.

# CAPÍTULO IV

# EVOCAÇÃO DO TESOURO PATERNO

# IMPORTÂNCIA DAS IMAGOS PATERNOS

As notas autobiográficas sobre as quais vamos reflectir neste IV Capítulo permitem-nos aprofundar os temas abordados no Capítulo anterior. Porque, também nelas, João dos Santos aprofunda as relações com seus pais, evocando aspectos importantes do modo como ambos o educaram. Essa educação foi tão positiva, que a evocação que dela faz se transforma numa verdadeira homenagem do tesouro paterno. Homenagem tanto maior quanto, através dela, secunda aspectos importantes da sua doutrina psicopedagógica.

Vemos, assim, que foi a seu pai que João dos Santos foi buscar inspiração, exemplo e experiência para afirmar que a evolução da criança, a formação da sua personalidade e valores, e o sucesso da sua integração na escola e na comunidade exige que ela aprenda: a vida ao ar livre e a livre exploração das coisas; o contacto simples com a Natureza e as pessoas; o desporto e o lazer; o respeito pelas ideias e crenças dos outros; a democracia e a solidariedade; a luta empenhada pela conquista da liberdade, apesar dos riscos; a importância de tudo fazer para melhorar as condições de vida dos outros.

O amor que João dos Santos recebeu de sua mãe ensinou-lhe: como o futuro do homem depende da qualidade desta primária e exclusiva relação simbiótica constituída pelo duo mãe-filho; que é a mãe que ensina a falar e que ensina a *ler* nos movimentos, nos gestos, nas emoções, nos sentimentos, nos afectos, nos desejos, na Natureza, nas coisas e nas pessoas, e que deste ensino maternal depende a possibilidade de se aprender a ler nos livros.

A diferente forma de educar de seu pai e de sua mãe ensinou-lhe: como é prejudicial o monolitismo educativo para a construção de modelos de identificação femininos e masculinos; que mais importante do que ser pai ou ser mãe, é exercer a função de pai e de mãe; que a função paternal pode ser exercida pela mãe, quando a criança precisa de aprender a separação e a distanciação, e que a função maternal pode ser exercida pelo pai, quando a criança precisa de envolvimento e carinho.

Finalmente, o amor de seus pais um pelo outro, ensinou-lhe que a mãe só está disponível para o seu bebé, quando apoiada pela figura paterna e que, portanto, urge se tome consciência da importância de criar instituições de

protecção à mulher grávida e, depois, ao duo mãe-filho. Pois, do modo como se processar esta *relação* primária depende o futuro do Homem e da humanidade.

## 1. Homenagem aos pais

Em alguns lugares da sua obra João dos Santos homenageia, de forma particular, os seus pais. Mas, nem nestes casos em que o factor afectivo prevalece, João dos Santos deixa de visar algo bem diferente duma mera homenagem filial: sublinhar a importância fundamental que os pais têm na educação, equilíbrio e felicidade dos seus filhos.

Transcrevemos duas dessas passagens:

(...) a minha mãe, com o seu gosto de viver em *promoção*, e o meu pai, com o seu gosto pela Natureza, foram decisivos para que eu me criasse assim... não tenho dúvidas[207].

Aprendi que o meu pai tinha razão, quando me ensinou a gostar de todos os tempos: da chuva e da tempestade; do sol tórrido do Verão e do Outono; da Primavera doce e do Inverno agreste. (...) Com o meu pai aprendi a viver o dia-a-dia, e a pôr o ideal no seu lugar devido. É o que tenho para ensinar, é o que ensino[208].

## 2. Evocação da educação paterna

João dos Santos evoca a educação que recebeu de seu pai, dizendo:

(...) pela educação do meu pai, que era muito terra à terra, muito desportista, muito campista e outras coisas que naquele tempo faziam um sucesso, de vida ao ar livre, de desporto. Enfim, isso passava-se logo no pós-guerra, da guerra de 14. Portanto, era um ambiente educativo muito diferente. E o meu pai era assim um tipo muito progressita nas suas ideias e na sua forma de educar, e eu achava que, realmente, o que era importante era fazer coisas. Ele ensinava-me, por exemplo, como é que se previa o tempo. Não havia o Boletim Meteriológico e ele ensinava-me como é que se previa o tempo no sábado, para a gente ir passear no domingo, se ia estar um tempo bom ou não. E eu achava aquilo maravilhoso. E depois confirmava ou não confirmava, e tal. Eram coisas assim, de uma experiência da vida que ele tinha, porque aprendia, ele falava muito com pescadores, com

---

207 EE II: 225, *Antologia,* p. 30.
208 EE II: 275, *Antologia,* pp. 30-31.

gente do povo, com camponeses. Aproveitava os nossos passeios e visitas para falar com essa gente e para saber como é que se previa o tempo, com o vento Norte, ou o vento Sul, com as nuvens para aqui e para acolá[209].

É todo um ideal educativo que se encontra implícito num texto que, aparentemente, tem como única intenção elogiar saudosamente a figura paterna. Dizemos aparentemente, pois o paralelismo dos aspectos evocados com alguns núcleos fundamentais do pensamento psicopedagógico de João dos Santos é evidente. Referimos os mais salientes: valoração do papel da experiência; importância da vida ao ar livre e do contacto directo com a Natureza; importância do desporto; importância da promoção das relações humanas; função do pai no desenvolvimento integral da criança.

Passamos a reflectir sobre estes aspectos.

## 2.1. A livre experiência na educação

Imediatamente antes do texto acima citado e, na mesma sequência de pensamento, João dos Santos evoca a época em que estudava medicina e esclarece:

(...) a mim interessava-me mais experimentar as coisas e explorá-las directamente do que decorar dois livros[210].

O que quer João dos Santos transmitir com a associação que faz entre o que aprendeu de seu pai e as preferências e método de estudo que passou a ter quando adulto? Se repararmos bem, João dos Santos sublinha, no primeiro texto, a importância do contacto directo com as coisas, a Natureza e as pessoas e, no segundo texto, a sua preferência por aprender mais com a prática do que com a teoria. Não porque menospreze a segunda — como médico não podia emitir tal opinião — mas porque quer sublinhar a importância que a experiência tem na aprendizagem. Di-lo, explicitamente, neste texto:

A base de toda a educação é a livre experiência, sem a qual não é possível chegar à utilização dos vários instrumentos da linguagem que permitem a aprendizagem do racional.

---

209 QIE: 153-154.
210 QIE: 153.

(...) O conhecimento dos objectos exige não só a sua observação, mas o seu uso, desmontagem e transformação[211].

Mas não é só porque a aprendizagem (útil) do racional exige a experiência que João dos Santos a coloca na base da educação. É também (e sobretudo) porque aprender não é "papaguear" o que se decorou nos livros, mas interiorizá-lo de tal modo, que esses conteúdos possam ser instrumentos de compreensão do mundo e de *relação* entre as pessoas. Trabalho de interiorização que nos torna capazes de subsumir em conceitos operatórios o fruto da observação e da experiência, transformando, assim, informações exteriores dispersas em conteúdos interiores unitários e compreensivos. Dito por outras palavras, ser-se capaz de simbolizar o real.

Muitos são os lugares[212] onde João dos Santos explica a importância deste imprescindível, mas difícil salto na evolução do homem e na evolução da criança. Por isso, na sequência do texto acima citado, João dos Santos escreve:

Os objectos só podem tornar-se simbólicos, pelo seu uso, na comunicação com os outros. Sem a posse de símbolos, não há comunicação e, portanto, não há nem conhecimento nem educação[213].

A livre exploração do mundo é, portanto, fundamental para a aquisição dos símbolos, porque sem a sua posse nenhuma aprendizagem seria possível, começando pela aprendizagem da fala.

Esta afirmação requer fundamentação teórica e João dos Santos apresenta-a à luz duma perspectiva, não só filogenética, como ontogenética. Citamos:

O inteligível parte do sensível e da manipulação das coisas, de que o homem se apoderou, graças à posição bípede e consequente libertação das mãos. A manipulação transformou as emoções em gestos, e os gestos em utensílios. O homem inventou, talvez simultaneamente, o instrumento utilitário e a palavra. Descobriu, depois, que a palavra podia ser, só por si, instrumento, mesmo sem apoio doutros instrumentos, e que as coisas podiam transformar-se em objectos de amor, mesmo sem a utilização dos instrumentos. O homem

---

211 EE I: 22, *Antologia,* p. 451.

212 Cfr. os textos que integram os Temas: Alfabetização, 2.; Aprendizagem e sua Relação com a Emoção, o Afecto, a Motivação e a Imaginação; Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, *Antologia,* pp. 88. 98. 451.

213 EE I: 22-23, *Antologia,* p. 451.

descobriu que os instrumentos e os objectos podiam substituir a actuação impulsiva. O homem percebeu, finalmente, que a comunicação era a dádiva de si próprio, projectada nos instrumentos de comunicação e nos objectos de amor. E assim nasceu a escrita ou registo de obras, simbolizando afecto; os sinais, significando movimento do corpo; os signos, sintetizando tudo quanto é conhecimento do homem inteligente[214]

Se a manipulação das coisas esteve na base da aprendizagem humana da palavra e da escrita, então, há que reflectir seriamente, não só sobre o tipo de educação que os pais dão aos seus filhos — educação muitas vezes desligada da exploração directa com o mundo das coisas e das pessoas que os rodeiam — como também sobre os métodos escolares que inibem e reprimem na criança a necessidade, afinal filogenética, que ela tem de experimentar todas as formas de actividade e todas as formas de expressão da palavra e do pensamento. A propósito, escreve João dos Santos:

A livre experiência está na base de toda a *actividade simbólica ou linguagem* e, segundo pensamos, a aprendizagem das disciplinas de carácter teórico relacionadas com o pensamento racional, o *pensar*, deve ser precedida ou acompanhada de larga utilização das formas de linguagem relacionadas com a vida emocional, com o *sentir*.

O conhecimento humano resulta da possibilidade, oferecida à criança, de aprender livre e espontaneamente. *Na família:* a palavra e o essencial das relações humanas. *Na escola:* a compreensão da forma ligada ao gesto e à palavra, a expressão ligada à actividade pictoral e gráfica, e as regras da vida social do grupo, ligadas ao trabalho[215].

Num outro lugar, João dos Santos corrobora este ensinamento, chamando a atenção para o absurdo em ignorar que o percurso que a criança faz relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita deve ser decalcado no percurso que a humanidade fez até chegar a essas invenções. Citamos

A leitura de que se fala na escola, é o decifrar dos sinais gráficos que, na longa história da Humanidade, o homem só recentemente inventou. Qualquer coisa como cinco mil anos em cerca de um milhão que, se admite, conte a existência humana. A leitura dos sinais gráficos foi, no decurso da história, como é na vida das crianças, precedida pela *leitura*

---

214 EE II: 162, *Antologia,* pp. 366-367. A perspectiva filogenética e ontogenética da aprendizagem da palavra falada e da palavra escrita é sobretudo reflectida nos textos que integram os Temas: Alfabetização- 1. Alfabetização e Evolução do Homem; Linguagem e Cultura: Prolongamento do Gesto e dos Utensílios, *Antologia,* pp. 88. 479. Cfr. também, EE I: 25-26, *Antologia,* pp. 452-453; CP/PE: 53, *Antologia,* p. 481.

215 EE I: 163, *Antologia,* p. 100.

doutros sinais significativos. As crianças lêem ou decifram no ambiente múltiplas significações que lhes interessam. Os movimentos de simpatia do adulto para o bebé, levam-no a reagir pela expressão corporal e, em particular, pelo gesto, e originam nele a capacidade de *ler* a expressão corporal dos interlocutores. A criança torna-se dependente do afecto dos seus educadores para compreender e ser compreendida. Esboça-se, assim, a linguagem que vai desenvolver o pensamento, o funcionamento mental e a autonomia (ser inteligente)[216].

Sem dúvida, que as ideias expressas nos textos citados não são totalmente originais. Darwin e os psicólogos geneticista, como Freud, Janet, Wallon, Gesell e Piaget, tinham feito reflexões semelhantes: Darwin, com a teoria da selecção progressiva dos estímulos[217]; Freud, Janet, Wallon, Gesell e Piaget, mostrando que a inteligência se forma a partir dos impulsos e da relação (Freud), da emoção, dos gestos, da mímica e da pantomima (Wallon), do movimento e da acção (Piaget). João dos Santos reconhece-se devedor destas fontes, mas acrescenta algo de novo. Referimo-nos à reiterada e reflectida tematização que faz sobre o papel que a educação pré-escolar, ou, como também lhe chama, maternal ou *relacional* (pensada a partir da primeira relação da mãe com o seu bebé), tem no equilíbrio emocional e no desenvolvimento intelectual da criança. Esta tematização é tão importante que nos parece justo considerá-la como um dos contributos mais fecundos que a psicopedagogia recebeu, depois dos trabalhos dos geneticistas acima citados. Mas sobre ela reflectiremos mais adiante.

## 2.2. Desporto e educação

Vimos no primeiro capítulo que João dos Santos tirou o curso de educação física antes de se formar em medicina. Ora, pela evocação autobiográfica em João dos Santos refere a educação que recebeu de seu pai[218], não temos dúvidas de que lhe deve também a escolha desse primeiro curso para o qual canalizou a sua vocação pedagógica[219]. Depois, e durante toda a sua vida, João dos Santos nunca mais deixará de sublinhar a importância que o desporto tem na educação, por a ele se ligar, não só a saúde física, como também a saúde psíquica e a cultura espiritual. Porque facilita e promove as relações entre as pessoas.

---

216 EE II: 70, *Antologia,* pp. 236-237.

217 Sobre a interpretação que João dos Santos apresenta desta obra de Darwin, *A Expressão Corporal das Emoções,* Cfr. SNP: 196, *Antologia,* p. 378.

218 Referimo-nos ao texto correspondente à nota 207, pp. 120-121.

219 Cfr. ACU: 14.

Os textos que integram o Tema "Educação Física" apoiam quanto acabamos de afimar. Desses textos, escolhemos esta elucidativa passagem:

Toda a verdadeira educação visa a tornar o movimento que é primeiramente lento e dispendioso pela energia nervosa (consciência) que consome, numa forma de actuar mais económica, mais segura e mais rápida. Por outro lado, o ginasta ou desportista, para atingir os seus objectivos, tem de pôr constantemente em acção o mecanismo da vontade da acção persistente, que resulta no benefício da autoconsciência, quer dizer, da disciplina interior, a única que pode tornar o indivíduo útil nas sociedades progressivas.

Vemos, pois, que a educação física não tem só por fim aumentar os relevos musculares. Pela ginástica, pelo desporto se consegue o desenvolvimento da capacidade de percepção e de resolução rápidas, a serenidade nos momentos críticos, a precisão da execução dos actos. Pelo jogo se desenvolvem as aptidões sociais: a necessidade de colaborar e de ser solidário, o amor pela verdade, a lealdade na luta, o espírito de equipa

O desportista bem orientado adquire hábitos de convívio e de camaradagem, de simpatia e de compreensão pelos outros homens, e de disciplina interior, sem a qual não se triunfa[220].

## 2.3. Lazer, educação e saúde mental

O desporto relaciona-se com o que nos pode proporcionar lazer. Por isso, a nota autobiográfica em que João dos Santos evoca como seu pai lhe inculcou o gosto pelo desporto e pela vida ao ar livre, remete-nos para textos doutrinários paralelos onde chama a atenção para o papel que o lazer desempenha na educação, principalmente quando ele se aprende e se vive no convívio familiar.

Remetemos o leitor para os textos que integram o Tema "Lazer e Trabalho... das Crianças e dos Adultos", citando dois pequenos extractos desses textos.

Um problema que poderíamos dizer paralelo ao quando ensinar, é o quando descansar... Este curioso aspecto da psicopedagogia foi levantado, há anos, no jornal de educadores franceses, num artigo de grande sucesso, em que se falava da necessidade de ensinar as crianças a fazer nada!... ou melhor, da necessidade que todos temos de saber descansar a tempo[221]..

---

220 EE I: 183-184, *Antologia,* pp. 222-223.

221 EE I: 30-31, *Antologia,* p. 444.

Os educadores, em geral, e os professores, em particular, deviam ensinar às crianças a comer e a ler, não como quem mastiga ou soletra, mas como quem escolhe o alimento de que necessita. É preciso que as crianças aprendam a descansar o corpo e o espírito, quer dizer, aprendam a dar lugar ao sentir e ao reflectir[222].

## 2.4. Educação para a democracia e para a amizade solidária

Todos estaremos de acordo de que pouco valia uma educação que inculcasse o gosto pela vida ao ar livre, pelo desporto, pelo lazer e pela exploração do mundo, das coisas e das ideias, se ela não inculcasse também o dever de cada um se comprometer com os outros e com a sociedade em geral. Por outras palavras, se não ensinasse o valor da solidariedade e da luta pela liberdade, a verdade e a justiça. João dos Santos pagou um alto preço por essa sua luta corajosa e solidária. Mas faz questão de sublinhar que o deve também à educação que recebeu seu pai:

> Gostaria de associar a minha homenagem (...) a um outro homem, o meu pai, que foi, a par de um modelo de assombro de ideias e de abertura para a vida moderna, um companheiro de lutas desportivas e ideológicas[223].

Sabemos que não foi só de seu pai que João dos Santos recebeu o exemplo de luta pela democracia e pela liberdade; recebeu-a também de sua mãe. Para o provar, faz questão de referir o exílio dos seus tios maternos e, antes desse exílio, a prisão, evocando as visitas que lhes fazia nas cadeias do Aljube:

> Visitei meus tios na "Residência Fixa" e nas cadeias do Aljube, e vi partir alguns para o exílio forçado, por motivo das suas ideias[224].

Contudo, parece que João dos Santos quer deixar o testemunho de que o exemplo de seu pai foi, para ele, mais marcante e decisivo, porque deve à

---

222 EE II: 166-167, *Antologia,* p. 449.

223 Extracto do discurso de homenagem de João dos Santos a Leal de Oliveira e Júlio Santos, in PAULA TABORDA DUARTE-MANUELA CRUZ, *João dos Santos. O Prazer de Existir*, p. 127, *Antologia,* p. 30.

224 EE I: 210, *Antologia,* p. 28. Por postais enviados do exílio na Madeira e em Angola, sabemos que estes tios eram: a tia Virgínia, irmã de sua mãe, e o tio António, marido da tia Virgínia: Cfr. PAULA TABORDA DUARTE-M. CRUZ, *João dos Santos. O Prazer de Existir,* p. 30.

formação política que dele recebeu as suas opções políticas. Afirmamo-lo, por duas notas autobiográficas significativas: na primeira, recorda um exemplo que recebeu de democracia, expresso no respeito e na amizade, apesar das divergências ideológicas e dos riscos; na segunda, recorda que, desde os 5 anos, o seu pai o levava a reuniões políticas.

Citamos a primeira nota autobiográfica:

> Leandro era amigo de meu pai, que, sendo eu menino, aparecia lá em casa e se instalava durante todo o tempo que duravam as "revoluções" dos anos 10 e 20. Entretanto, os dois amigos discutiam política e eu ouvia-os com muita curiosidade, mas sem entender nada.
>
> Um dia, perguntei e o meu pai explicou-me: ele, meu pai, era republicano, e o Leandro era monárquico. Mas disse-me: ele é o meu amigo. O Leandro morava num bairro popular de republicanos e receava ser molestado, quando havia agitação. Refugiava-se lá em casa, porque lá tinha a certeza de ser respeitado e defendido - explicou-me o meu pai[225].

Na segunda nota autobiográfica, João dos Santos evoca:

> (...) na minha infância mais remota, era o anarco-sindicalismo. Repare que no fim da guerra, em 1918, eu tinha cinco anos. Nessa altura, o anarco-sindicalismo, aqui neste país, era uma vivência de carácter social, as conferências onde o meu pai me levava. Falava-se de esperantismo, naturismo, desporto não competitivo, vida ao ar livre. Isso permitia-me observar os homens, as suas relações uns com os outros, o carácter social. Tudo aquilo era o que restava dos operários políticos, os movimentos da classe operária, a que meu pai pertencia. Na altura, ainda não havia polícia política, podia haver conferências sobre desporto - mas já não era seguro fazer reuniões sindicais[226].

Os textos que acabámos de citar falam por si: a educação que João dos Santos recebeu de seu pai moldou-lhe para sempre a sensibilidade, levando-o a apreciar, tanto o lado fácil, recreativo, estético e comunicativo da vida (os passeios ao ar livre, os desportos e o convívio fácil e franco com todas as pessoas), como a aceitar o seu lado difícil e comprometido (a luta pelo ideal democrático e o apoio aos amigos, para além dos riscos). Não mais esquecerá estas lições! Por elas, terá força para arrostar com as consequências das suas atitudes democráticas e para lutar pela saúde e bem-estar das crianças! Daí, justificar-se mais esta sentida homenagem a seu pai:

---

225 EE II: 227-228, *Antologia*, p. 81.

226 Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984, *Antologia*, p. 72.

Fui educado na liberdade por um pai que se bateu pela República sob as ordens de Machado dos Santos. (...).

Vi entrar, em Lisboa, Gomes da Costa e vivi, desde então, na esperança duma liberdade que o meu pai me ensinou no dia a dia do conviver-conversando; no culto da natureza e dos desportos não competitivos; dos cursos de esperanto e das conferências, discretamente libertárias dos esperantistas e naturistas.

Aprendi com o meu pai que, por causa da polícia, se não podia dizer lá fora o que se falava em casa, entre amigos. (...).

Tomei conhecimento de que se não devia cometer a ignomínia de votar em eleições de resultados pré-determinados pelo poder. (...).

Assisti e resisti, na medida das minhas forças, ao que o fascismo nos impôs: as guerras de Espanha, Mundial e de África[227].

## 2.5. A função do pai na saúde mental e na educação

A nossa reflexão sobre o significado e o alcance psicopedagógico das evocativas homenagens que João dos Santos faz a seu pai estaria incompleta, se nos não referíssemos a um ponto importante do seu pensamento: a função que atribui à figura do pai no desenvolvimento psico-afectivo e intelectual da criança. Esta função tem, para ele, dois aspectos fundamentais, mas complementares: a função paternal propriamente dita, a saber, a função integradora que leva a criança do sexo masculino a identificar-se com o seu próprio sexo, e a criança do sexo feminino a reconhecer a importância da existência afectiva do *outro* que não o pai, identificando-se, assim, com a mãe e aceitando, como ela, o seu papel de mulher; a função paternal como função separadora responsável pela abertura da criança para a sociedade, a escola, a cultura e as Obras.

Sem dúvida que esta doutrina faz parte do património da psicanálise. Mas há dois aspectos que são característico do ensino de João dos Santos: a insistência de que mais importante do que ser pai e mãe é exercer a *função* de pai e de mãe; que estas *funções* podem ser, em certas circunstâncias, exercidas tanto pelo homem, como pela mulher.

O que acabamos de afirmar é reflectido nos textos que integram os Temas "Função Maternal e Função Paternal"[228], "Mãe"[229] e "Pai". Do último Tema retiramos o seguinte texto:

---

227 EE I: 209-210, *Antologia*, pp. 27-28.

228 *Antologia*, p. 341.

229 *Antologia*, p. 485.

Enquanto estão só o bebé e a mãe, não se passa nada, não há cultura, porque as coisas podem passar-se só por gestos e gritos. O terceiro é a linguagem, é a comunicação, é o social, é a cultura. (...).

Quando falo de pai e de mãe, é preciso que a gente se entenda; não falo do senhor fulano de tal, ou da senhora fulana de tal, que vem na cédula pessoal ou no bilhete de identidade. Falo da função maternal e da função paternal. A função maternal é a função envolvente, primitiva, da mãe que envolve o bebé e lhe dá tudo o que ele precisa, que é todo o universo dele. Mas, ao mesmo tempo, é um universo que não lhe dá abertura para outros universos, para outras galáxias. Enquanto que a função paternal é justamente o que vem interferir, o que vem separar[230].

Mas a criança pequena pode necessitar que o pai exerça a função de envolvimento e de ternura, principalmente em situações de fragilidade física ou de carência afectiva.

Recorrendo à sua experiência pessoal, João dos Santos recorda:

O meu pai ensinou-me que era capaz de exercer uma função maternal; quando eu estava doente, ele vinha-me acariciar e confortar[231].

Depois, tece à volta desta recordação as seguintes considerações:

Devo fazer notar que quando digo que a função maternal é essencialmente de apoio, protecção, alimentação, e que a função paternal é essencialmente separadora, não pretendo ligar estes dois tipos de funções a um ou outro sexo. Concordo que, na nossa sociedade, a função maternal é mais facilmente exercida por uma mulher, e que a função paternal ou separadora é mais facilmente exercida por um homem. Entendo, porém, que uma mulher educadora, única ou não, pode, a dada altura, impor, de forma mais ou menos evidente, uma atitude separadora de distanciamento do filho, e que o pai pode, desde o início, impor-se em várias funções maternais. (...).

Creio que o pai pode exercer uma função maternal quando aproxima o filho de si para o aconchegar, proteger e tratar, como se fosse mãe, quando o filho está fisicamente doente, por exemplo[232].

Mas, se João dos Santos sublinha que mais importante do que ser pai e mãe é exercer a *função* de pai e de mãe, não deixa também de chamar a

---

230 SNP: 18, *Antologia,* p. 598.
231 EE II: 112.
232 CP/PE: 51. 84, *Antologia,* pp. 341-342.

atenção para o seguinte: o desenvolvimento equilibrado da criança exige que lhe seja permitido internalizar as diferenças afectivas e relacionais próprias de cada progenitor para que, divindindo-os objectiva e imaginariamente, possa construir a sua própria identificação sexual e, sobre ela, assentar as suas escolhas afectivas futuras.

Ora, se a criança não puder fazer estas elaborações ou, porque só tem um dos progenitores como educadores ou, porque tendo ambos, eles a educam de forma monolítica, será prejudicada no seu desenvolvimento, não só emocional e afectivo, como também intelectual.

Quanto a nós, esta doutrina esteve implícita, quando João dos Santos dedicou notas autobiográficas bem diferenciadas e significativas a cada um dos seus progenitores.

O texto que a seguir citamos e que apoia o que acabamos de afirmar, merece que o não trunquemos:

> Na puberdade, as coisas complicam-se, sobretudo para os educadores únicos - homem ou mulher -, cuja imagem objectiva se impõe aos filhos como modelo masculino ou feminino. Outra situação é a da educação monolítica (...) como sendo dominada pela atitude afectiva de um dos pais, ou por uma atitude conjunta de uniformidade de princípios educativos, que não permite a um deles afirmar a sua forma afectiva particular de relação.
>
> No seu processo de desenvolvimento, a criança precisa, ainda antes da idade escolar, dividir objectivamente e imaginariamente os pais, para melhor poder compreender os casais ou o mistério da vida dos adultos, e a estratégia das suas relações com um e com outro progenitor. Quando isso não acontece, este processo evolutivo da separação dos pais está dificultado.
>
> Temos verificado isto, com frequência em casais com certos tipos de personalidade e com aspirações de promoção social, não só no plano cultural, como no plano económico-social. Uma forte e aparente personalidade educativa de ambos os progenitores impõe-se constantemente à criança, do que resultam, nestes casos, certas inibições intelectuais; enquanto que afectivamente o casal age num certo plano cultural e administrativo de pai e mãe, no plano inconsciente tudo se passa como se a criança sentisse na função dos pais como um e outro desempenhando funções maternais e paternais confusas. A dificuldade em agir sobre estes pais reside no facto de não haver neles motivação para introduzir no diálogo algo que possa remover o ideal fictício dos "educadores perfeitos". Se há "educadores perfeitos", parece-me que eles serão tão difíceis para as crianças quanto aqueles que vulgarmente se designam por "maus educadores".
>
> Em conclusão, as estratégias a estabelecer para cada caso, e em relação com a compreensão da situação triangular ou edipiana, têm que ter em consideração as

necessidades afectivas da relação da criança com a mãe e com os seus objectos de amor, e da relação da criança com o pai e com a expansão deste mundo relativamente fechado, que é o binómio mãe-filho, e objectos de cultura[233].

Num outro lugar, João dos Santos secunda esta doutrina com uma opinião semelhante da psicanalista Karen Horney[234]:

Os pais educadores deveriam ter uma posição mais ou menos equilibrada entre masculinidade e feminilidade de cada um. Karen Horney mostrou que as desavenças conjugais se devem, com muita frequência, a duas posições típicas de cada um dos cônjuges: mulheres que *reivindicam o poder*, em vez de procurar o prazer. Homens que procuram realizar com a esposa os desejos que não foram satisfeitos com a *sua santa mãe* ou mãe santificada. Pais imaturos não conseguem impedir-se de projectar nos filhos conflitos infantis que não resolveram com o pai e com a mãe[235].

### 3. Evocação da educação materna

É com nítida intenção doutrinária que João dos Santos apresenta esta evocação de sua mãe:

Eu tinha naturalmente aprendido no berço, com o meu próprio corpo, as primeiras vogais que exprimiam o meu prazer ou a minha dor; tinha aprendido, depois, com a minha mãe, a transformar as vogais em consoantes, como fizeram os nossos antepassados distantes; descobria, finalmente, que havia interlocutores animáveis e uma linguagem animista, não só para eu me falar por dentro, como também para reproduzir em instrumentos o falar dos fantasmas. Foi bom porque, mais tarde, na escola, não me ensinaram a decifrar os fantasmas e as palavras que se lhes sobrepõem; ensinaram-me apenas a decifrar os sons das letras. Não me explicaram a relação das letras com os ais, os és, os gritos e os murmúrios, de que eu me servia para fazer valer a minha minúscula pessoa - menosprezada nos dizeres - na assembleia facúndia dos adultos. Ensinaram-me uns sinais cabalísticos que nada tinham a ver com o discurso ingénuo com que eu pretendia explicar à minha mãe, à

---

233 CP/PE: 51-52, *Antologia,* pp. 341-342.

234 Médica e psicanalista, nasce em 1885, em Hamburgo. Em 1932 emigra para os Estados Unidos onde morre, em 1952. Tendo começado por ser, durante 15 anos, uma psicanalista freudiana, rompe com o mestre de Viena e adere ao "movimento culturalista". Este coloca a etiologia das neuroses na cultura e nas sociedades e não na sexualidade.

235 EE II: 109, *Antologia,* p. 306.

minha tia e ao meu pai aquilo que inventava para me deitar a adivinhar o pensamento dos crescidos[236].

Esta nota autobiográfica aponta para a reflexão sobre a importância fundamental que o duo mãe-filho tem na saúde mental do bebé e, futuramente, no desenvolvimento harmonioso de todas as etapas do seu crescimento cujo ponto decisivo se avalia pelo sucesso na integração escolar e pela aprendizagem, quer escolar, quer social. Temas incontornáveis para a psicopedagogia que, não sendo novos na temática, o são no modo de abordagem. Mostrá-lo é o objecto das reflexões que seguir faremos, integrando o comentário do texto acima citado no comentário doutros textos que o secundam e esclarecem.

### 3.1. O amor materno e a aprendizagem escolar

Para mostrarmos como o texto acima citado pretende articular a educação *relacional* na sua primeira forma elementar, mas essencial — a relação da mãe com o bebé — com a integração na escola e a aprendizagem das letras, começamos por o comentar à luz desta outra passagem:

> Para poder ler é preciso obedecer às seguintes condições:
>
> 1. Que exista um corpo que se emocione ou sinta, e que invista coisas e objectos; que se mova, gesticule; que fale. Falar é prolongar o movimento, transformar um gesto num som significativo, numa palavra, sinal, signo ou símbolo. O gesto é essencialmente manual e digital. Apontar (isto, aquilo) são as primeiras "palavras" que se supõe que o homem criou.
> 2. A possibilidade de com o corpo - sentidos, movimentos, gestos - explorar o meio e definir espaços, a partir de um objecto básico - a mãe - que, dando segurança afectiva, ajuda a perceber.
> 3. A compreensão de um espaço a partir de um ponto - a figura maternal -, de um segundo ponto - a pessoa separadora ou a pessoa que exerce a função paternal -, dum terceiro ponto que acaba por ser o próprio[237].

O vector significativo comum aos dois textos transcritos é, sem dúvida, a afirmação de que o corpo - sentidos, movimentos, gestos -, sendo o ponto de partida da organização psíquica, é também o ponto de partida da

---

236 EE II: 259-260, *Antologia*, p. 19.
237 CP/PE: 42-43, *Antologia*, p. 455.

aprendizagem. Com efeito, esta só é possível, quando a criança, apoiada no esteio que é a mãe, e depois de substituir a relação simbiótica por uma relação objectal, cria a distanciação que lhe permite passar dos impulsos e das necessidades biológicas básicas — expressas pelas vogais — para a «decifração dos interlocutores animáveis, dos instrumentos expressivos, da linguagem animista e do falar dos fantasmas» — expressas pelas consoantes.

A propósito da relação das vogais com os sentimentos e das consoantes com a razão, escreve João dos Santos:

> Dizem os investigadores dos primeiros sons emitidos pelo homem, que se produziram palavras pelo prolongamento dos sons vocálicos ou pela sua aspiração inicial, e que os primeiros sons são os das vogias. Nós hoje sabemos que estas exprimem mais sentimentos, enquanto que as consoantes exprimem mais a razão[238].

Desta considerações prévias, João dos Santos retira conclusões que circunscrevem o que pensa dever ser o procedimento didáctico correcto a ter com as crianças na fase da aprendizagem escolar:

> (...) o que leva a concluir que o estabelecimento de diálogos verbais com a criança deve estimular muito o uso de vogais. Como as vogais exprimem emoções que são, de alguma forma, principalmente corporais, parece-me lógico sugerir que essas vogais sejam expressas em jogos e exercícios ginásticos, e que sejam aproveitadas para a escrita que nos ensinavam os professores antigos do a, e, i, o, u.
>
> A expressão corporal não corresponde exclusivamente à expressão gestual. Pelo contrário, na expressão corporal, o que parece mais importante é o que se exprime pela mímica ou pela pantomima, aparentemente imóvel, por exemplo, a expressão de dor, alegria, tristeza, indicada mesmo subtilmente por foram a que o possível interlocutor seja sensível. Assim, os jogos de mímica e de pantomima que vários professores de educação física, de iniciação musical, expressão dramática ou outros possam introduzir nas actividades mais especificamente escolares, podem ser completados por movimentos expressivos acompanhados de sons vocálicos, mais no sentido de um desbloqueio do som e da palavra do que de uma aprendizagem da palavra escrita[239].

Foram estes "jogos de mímica e de pantomima, estes movimentos expressivos acompanhados de sons, emoções e sentimentos", primeira *leitura*

---

238 CP/PE: 98-99, *Antologia,* p. 105. Cfr. também, EE II: 73, *Antologia,* p. 239.

239 CP/PE: 99, *Antologia,* p. 105. Cfr. também esta passagem: «as vogais ligam-se à afectividade e as consoantes à razão»: EE II: 73, *Antologia,* p. 236.

do seu mundo interior e do mundo envolvente das pessoas e das coisas, que João dos Santos pôde largamente experimentar com sua mãe. E, assim, como diz, já não precisou de aprender na escola que as letras eram, afinal, sinais que representavam, em ponto pequeno (tão pequeno que podia ter o tamanho da extremidade dum dedo desenhado numa folha de papel), os objectos que conheceu e os sentimentos que expressou no seio familiar.

Mas nem todas as crianças têm a sorte de poderem estabelecer este diálogo relacional com a mãe, isto é, de aprender primeiro a *ler* nos impulsos, nas emoções, nos sentimentos, nas pessoas e nas coisas, antes de *chegarem* à escola e de, nela, lhes ser exigido que leiam nos livros. Ou, dito de outro modo, não são preparadas para fazerem a passagem (nem compreenderem a utilidade) do "discurso ingénuo e directo" familiar ao discurso abstracto e indirecto que a escola exige e pratica. Por isso, explicando em que consiste essa dificuldade e ensinando a melhor maneira de a solucinar, João dos Santos escreve:

> O grande mistério não é, portanto, o da "representação escrita das coisas". O grande mistério é o de perceber como os pequenos sinais da escrita dos livros se podem de tal forma reduzir que o tamanho de uma casa pode atingir o espaço representado pela extremidade de um dedo. Didacticamente, parece-me que a forma de melhor ajudar a criança nesta passagem do registo das coisas, que é primitivamente gestual ou mental, para uma escrita pictográfica será o de mostrar à criança que, da mesma forma que ela pode fazer um barco num espaço de poucos centímetros, também o adulto, na sua cultura, pode reduzir um grande barco a menos de um centímetro. Para isso, não é adequado dar explicações académicas, tal como estou aqui fazendo, mas é possível, é indispensável, fazer trocas de experiências entre a criança e o adulto, em que cada um se possa exprimir com o corpo, com o traço ou com a palavra[240].

Fazer "trocas de experiências" consiste, para João dos Santos, no seguinte: permitir que a criança observe (*leia*) primeiro tudo o que a rodeia; depois, ajudá-la a expressar corporal e verbalmente essa *leitura* ; finalmente, ensiná-la a registar (*escrever*) o que afectivamente significou para ela o que *observou* e o que *leu*. Se assim se fizer, a aprendizagem da leitura e da escrita será algo que a criança capta como interessante e útil. Interessante, porque lhe ensina a compreender o que a rodeia; útil, porque o registo do que compreendeu lhe dá segurança.

Ora, quem primeiro ensina a criança a fazer estas passagens é a mãe, *ponto* no qual a criança se apoia para fazer todas as transições de que irá

---

240 CP/PE: 97-98, *Antologia,* p. 104.

necessitar até à sua integração plena no mundo das pessoas, das coisas e dos seus significados: transição da relação simbiótica com a mãe para a relação de objecto; transição dos impulsos, das atitudes, dos gestos e da mímica para a simbolização que se cristaliza na palavra; transição do mundo dos afectos, para a sua integração no racional; transição da família para a escola.

A mãe é, portanto, o *ponto* privilegiado a partir do qual a criança estabelece todas as pontes que a ligarão aos outros, ao mundo e à cultura. *Ponto*-ponte que, por permitir segurança e reconhecimento do espaço corporal, operacional e significativo, e por permitir que a criança trace, a partir dele, os *planos* e distâncias que a levam a gerir, de forma cada mais mais equilibrada, a aproximação-separação que lhe alarga progressivamente o campo de exploração do mundo envolvente, leva João dos Santos a afirmar que

> A aprendizagem escolar deveria, assim, ser iniciada pela "matemática"[241].

A partir destes princípios psicopedagógicos fundamentais, João dos Santos preconiza como necessário

> que todos tomem consciência de que tudo quanto uma criança aprende com as mães tem uma importância fundamental e decisiva para a sua aprendizagem escolar. Na escola, os professores falam com a criança, e é a palavra falada a base de toda a aprendizagem. Para aprender na escola é preciso falar, e é a mãe quem ensina a falar. Na escola, os professores falam com a criança, e é a palavra falada a base de toda a aprendizagem. Para aprender na escola é preciso falar, e é a mãe quem ensina a falar[242].

Mas nem todas as crianças têm a mesma sorte! Por isso, lembrando-se de umas e de outras, João dos Santos ensina como a escola deve proceder para que a aprendizagem se não torne numa experiência dolorosa e, muitas vezes, catastrófica. A riqueza do texto justifica a longa citação:

> Se não houve, anteriormente, um modelo de educador que leia e escreva e que se possa imitar, a situação pode tornar-se catastrófica: tentativa de mecanização da aprendizagem da escrita, tomada como qualquer coisa de natureza concreta mas incompreensível, sem qualquer relação com a comunicação directa que, anteriormente, foi utilizada, e sem o valor da linguagem de afecto, previamente praticada. A catástrofe é a

---

241 CP/PE: 46, *Antologia,* p. 459.
242 ACU: 76, *Antologia,* p. 704.

rejeição pela escola, a repressão familiar que não entende nem a escola nem a criança e, nos tempos modernos, a ameaça de uma classificação e de uma etiqueta posta em termos de quociente intelectual, eventualmente mesmo, a punição de um ensino especial promovido, acarinhado e expandido por grupos de benemerência, técnicos bem intencionados e homens de ciência desligados da acção directa da escola. Acontece que uns e outros se têm fixado numa "pedagogia especial", e não arredam um passo da concepção de que ler se faz, se tem de fazer, nos livros, nos papéis, mesmo que não se saibam fazer outras leituras no espaço largo, e mesmo que não se entenda o que é a comunicação à distância, que não se entenda a escrita como um instrumento intermediário de comunicação e um meio de registo de factos sentidos e observados. Mesmo que umas e outras aquisições se não façam em continuidade.(...).

Acontece com frequência e, sobretudo, nos meios intelectualmente mais diferenciados que todo o trabalho de pesquisa e descoberta do que é a comunicação escrita é feito espontaneamente pela criança. Este facto corrente acentua a incompreensão da escola pelas crianças que não fizeram esse trabalho prévio de iniciação à leitura. Nos casos em que a criança tem dificuldade em compreender e aderir à comunicação indirecta que a escrita proporciona, parece-nos que, sem uma reflexão sobre o que é a correspondência e o registo de objectos e dos grafismos que se arquivam, não parece possível vencer a barreira que separe as formas de comunicação que se utilizam na segunda infância das que se utilizam a partir da escola primária[243].

Para fundamentar filogeneticamente esta sua doutrina, João dos Santos torna a evocar a sua infância, e escreve:

Já adulto, vim a tomar conhecimento daquela história - em que não acredito - do homem ter começado a emitir sons e a falar por onomatopeias, para imitar os ruídos da Natureza

A evocação da minha meninice e dos meus instrumentos de brincar - na aprendizagem do diálogo interior - ensinaram-me que os interlocutores animistas da Natureza que nos envolve, são apenas alvos sobre os quais projectamos as imagens das pessoas e dos deuses, que a nossa fantasia necessita para criar o fundo de linguagem em que a língua se enxerta. A necessidade de falar situo-a na grande descoberta do homem: a de que os instrumentos do brincar e do utilitário servem também as primitivas consonâncias e consoantes, que dão às vogais expressivas de emoções a força da razão. É a linguagem dos instrumentos intermediários que preenche o espaço da relação entre as pessoas, e que permite modelar a distância e elaborar o afecto, a partir do impulso bruto[244].

---

243 EE II: 72-73, *Antologia,* pp. 238-240.
244 EE II: 260, *Antologia,* pp. 19-20.

É todo um compêndio de psicologia do desenvolvimento e de pedagogia da aprendizagem da leitura e da escrita que João dos Santos resume neste tom coloquial e autobiográfico. Em que consiste este resumo? Quanto a nós, na afirmação de que a criança, para aprender na escola, precisa de ter primeiro aprendido com a mãe a decifrar todas as suas experiências emocionais e verbais que o seu corpo e o convívio com os outros lhes comunicam e sugerem.

Muitos são os textos em que nos podemos apoiar. Por isso, é quase ao acaso que escolhemos esta passagem:

> A educação é vista e falada pelos políticos e funcionários administrativos como sendo a escola. Estou de acordo, mas mais importante é o que está antes da escola; as condições que a criança tem para se poder relacionar com os outros, antes de entrar na sala de aula. Para aprender a ler, escrever e contar tem de ter tido antes uma relação favorável com a família, a mãe, o pai, a sociedade[245].

E de forma lapidar:

> A reforma do ensino deve começar nas maternidades[246]

### 3.2. O amor materno e a saúde mental

São muitos os lugares em que João dos Santos faz depender do vínculo diádico entre a mãe e o seu bebé o futuro equilíbrio da criança. Por isso, é necessário que este víncule seja preparado e fortalecido, mesmo antes do nascimento.

Esta doutrina é particularmente abordada nos textos que integram os Temas "Instituto da Criança"[247], Organização Familiar e Educação"[248] "Profilaxia da Saúde Mental e Escola"[249], "Profilaxia das Distorções da Personalidade"[250], "Protecção Materno-Infantil. A Família como Instituição Dinâmica" e Relação Mãe-Filho"[251].

Do penúltimo Tema, destacamos este texto:

---

245 Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984.
246 EE I: 97.
247 *Antologia*, p. 422.
248 *Antologia*, p. 585.
249 *Antologia*, p. 632.
250 *Antologia*, p. 640.
251 *Antologia*, p. 698.

Para que uma criança seja recebida pela mãe, em condições favoráveis ao seu desenvolvimento e equilíbrio, é necessário que a gravidez decorra tranquila e, portanto, que a grávida se sinta apoiada e protegida. Estas condições básicas condicionam tudo quanto se vai *aprender* até à entrada para o jardim escola, e que é fundamental para a formação da personalidade: sorrir, chorar, receber e dar afecto, andar, falar, controlar os impulsos para sujar, estragar, destruir e compreender através do jogo[252].

João dos Santos justifica este seu ensinamento, quando afirma:

A psicologia mostrou que na base da vida mental do homem existe uma situação de simbioso entre a mãe e o filho, e que a falta de uma relação favorável entre ambos conduz à doença mental precoce ou tardia[253].

## 4. O trio mãe-filho-pai e a comunidade

Não foi por acaso que João dos Santos foi o introdutor em Portugal de serviços que visavam apoiar a mulher grávida e, depois, a mãe e o seu bebé em termos de profilaxia de saúde mental. É que, para João dos Santos, a "saúde mental" não dizia primariamente respeito à pessoa doente, mas à pessoa normal, significando equilíbrio, bem-estar e felicidade.

Todos estes bens tinham como ponto de partida o amor e o apoio que a mulher grávida podia usufruir do pai do seu filho ou duma figura masculina que o substituísse. A propósito, é significativa esta afirmação de João dos Santos:

A higiene mental só tem um campo verdadeiramente eficaz, o da relação da mãe com o seu bebé, desde a gestação até aos três anos, até à idade do jardim infantil. O da relação da mãe com uma figura paternal[254].

Se João dos Santos sublinha que o fundamental para o apoio da mulher grávida é uma figura masculina de qualidade, isso não significa que despreze os laços familiares ditos "tradicionais", mas porque, com a lucidez própria dum psicanalista com grande experiência, não só clínica, como humana e socio-cultural, sabe que a instituição familiar está em constante mutação, e que nunca se resolve nada a um nível tão grave e urgente como o

---

252 ACU: 40, *Antologia,* p. 647.
253 EE I: 74, *Antologia,* p. 591.
254 EE II: 315, *Antologia,* p. 359.

é a protecção da criança, lamentando de forma saudosista "os velhos tempos". Lembra-o nesta passagem:

Os lamentos saudosistas das velhas famílias do passado, as prelecções moralizantes e as exortações bem intencionadas deveriam dar lugar ao estudo sistemático das condições socioeconómicas e do ambiente habitacional, urbanístico e de serviços disponíveis para a mulher-mãe e para os casais jovens. Nem a aparência das situações, nem os estudos parcelares são suficientes. É necessário que o estudo se faça com o objectivo de saber como vão ser envolvidas as crianças das novas gerações. Parece, por exemplo, confirmar-se que, nas grandes urbes das sociedades modernas, a boa intenção dos jovens do sexo masculino, que defendem a igualdade dos sexos, os não impede, com bastante frequência, de se desinteressarem da mulher e do fruto dos seus amores, quando os filhos surgem nos braços da mãe, a interferir na vida do casal[255].

João dos Santos sabe também que, se tudo pode mudar no que respeita à forma como as sociedades vão organizando o casamento e a família, nunca mudará a absoluta necessidade do bebé ter uma mãe totalmente disponível para si:

Provavelmente novas formas de vida social darão lugar a novos tipos psicológicos, mas, no estado actual dos nossos conhecimentos, é difícil conceber que nas complexas sociedades urbanas do nosso tempo as crianças possam, desde a primeira infância, ser criadas colectivamente, como as dos tempos primitivos no clã, sem prever o aparecimento de indivíduos mentalmente inferiores ou perturbados. O ser humano precisa, para ser gerado, duma célula masculina e doutra feminina, como precisa, para ser educado, de afecto feminino e de afecto masculino recebido e retribuído em relações simples, quer dizer, binárias ou diádicas (mãe-filho), ou triangulares (mãe-filho-pai, ou autoridade do clan ou grupo)[256].

E de forma lapidar:

Nunca em nenhuma sociedade os problemas do bebé puderam ser separados do problema da mãe e da criança[257].

---

255 ACU: 74, *Antologia,* p. 587.
256 EE I: 79, *Antologia,* p. 596.
257 ACU: 76, *Antologia,* p. 161.

Compreende-se, por isso, o afinco com que João dos Santos sublinha, em vários lugares da sua obra, que não basta que o duo mãe-bebé seja protegido por uma figura masculina que garanta a realização afectiva da mãe e, através dela, o desenvolvimento harmonioso do bebé: é preciso também que a comunidade esteja empenhada na defesa e fortalecimento desse vínculo triádico.

Apoiamos no nosso autor o que acabamos de afirmar, esolhendo dois textos entre muitos outros. Citamo-los seguidos:

> Uma política democrática de protecção materno infantil deve ser obra de toda a comunidade que, para tal, se deve organizar em torno das instituições técnicas que forem organizadas para dar solução aos problemas concretos[258].

> (...) se a ciência nos ensina que a criança pequena é inseparável da mãe - nos interesses mútuos que os unem -, e que a mãe só está disponível para o seu bébé quando apoiada pela figura paterna, não posso admitir que a *criação* e a protecção infantil possa ser obra de instituições que apenas se ocupam das crianças, mas antes por instituições que apoiem simultaneamente a mãe e o filho, e que visem a consolidação deste binómio e do triângulo mãe-pai-filho[259].

Contudo, embora a comunidade desempenhe um papel importante na protecção do agregado familiar primitivo, nunca o poderá substituir:

> A psicanálise mostrou que é o objecto que organiza a personalidade do bebé e da criança pequena. Se a mulher-mãe não está integrada num grupo protector, que compreenda uma figura masculina, o bebé e a criança desenvolver-se-ão deficientemente. Segundo as concepções actuais, a maior parte das perturbações intelectuais, emocionais e mentais têm origem em perturbações relacionais deste tipo, verificadas precocemente.[260].

---

258 ACU: 40, *Antologia,* p. 647.
259 ACU: 75, *Antologia,* p. 587.
260 EE I: 73, *Antologia,* pp. 590-591.

# CAPÍTULO V

# EVOCAÇÃO À RESTANTE FAMÍLIA

# IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA ALARGADA

João dos Santos não dedica notas autobiográficas somente a seus pais. Dedica-as também à restante família: tios e tias, primos e primas, filhos e netos. Mais uma vez, não o faz pela importância evocativa que essas notas possam ter, mas porque, a partir delas, pode reflectir, de forma existencial, sobre temas fundamentais do seu pensamento. Nós diremos, de forma autoritativa, não só pela validade incontornável que tem um saber de experiência feito, como sobretudo pela pedagogia que subjaz a um ensino coloquial e pessoalmente ilustrado. Assim, à volta do tema de fundo que as várias evocações familiares lhe suscitam — o papel fundamental que a família tem na educação e no equilíbrio mental da criança — outros temas são igualmente reflectidos, quer de forma explícita, quer de forma implícita. Referimos os mais significativos: importância da família alargada na educação e na saúde mental da criança e do adolescente; espontaneidade e instintividade na educação; cooperação entre a família, a comunidade e a escola; estética e educação; importância da distinção de três conceitos, para melhor os poder relacionar — educação, pedagogia e didáctica; importância dos pedagogos não ignorarem a psicologia, sobretudo nos dados referentes ao desenvolvimento infantil; aspecto negativo dos meios audiovisuais, da publicidade e da técnica; causas das dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita; limitações e perigos da psicometria; disciplina e castigos; importância de tolerar a desobediência e algumas reacções hostis; perigo dos "educadores perfeitos"; importância do falar, da emoção e do afecto na aprendizagem escolar.

Eis os temas de que nos vamos ocupar neste V Capítulo.

## 1. O ambiente familiar de João dos Santos

A importância da família é assim reflectida por João dos Santos:

> São as *pessoas* que nos permitem o *deslocamento* dos afectos mais directos que actuámos, primeiro, para com os pais, depois, para com os outros personagens privilegiados, como os avós e os tios[261].

Pessoas privilegiadas da família de João dos Santos foram, como nos diz, a tia Aurora, sua segunda mãe, as restantes tias e tios, os seus inúmeros primos e, entre eles, uma prima, a prima Amélia que, pelas sua inúmeras qualidades humanas e artísticas, teve uma grande influência em toda a família, inclusive na família que João dos Santos formou, isto é, nos seus próprios filhos.

Na *Antologia* transcrevemos algumas evocações que lhes dedica[262]. Trata-se de registos importantes para conhecer, não só as raízes familiares de João dos Santos, como também para documentarem pontos importantes da sua doutrina.

Por estas evocações, ficamos a saber que João dos Santos nasceu e cresceu no seio duma numerosa família, unida e cheia de afecto; que, embora "tradicional" no sentido corrente do termo, era politicamente empenhada, lutando, mesmo até ao sofrimento do exílio, pela conquista da liberdade. Como exemplo, referimos o caso da tia Virgínia, tia materna de João dos Santos que, juntamente com o seu marido e filho, é deportada para Angola, depois do 28 de Maio de 1928. É curioso também notar que esta sua tia conhece e trava, no exílio, laços de amizade com um outro deportado, José Valente Grijó que virá a ser, mais tarde, o sogro de João dos Santos.

Foram estas raízes de união familiar, forjadas na luta comum por ideais de liberdade, de verdade e de bem-estar social, que inculcaram, indelevelmente, em João dos Santos a convicção da importância e do papel que a família desempenha na educação e na saúde mental das crianças, dos adolescentes e dos jovens. João dos Santos expressa esta convicção, quando afirma:

---

261 EE II: 224-225, *Antologia*, p. 32.

262 Cfr. *Antologia*, IV, 1-2., pp. 31-35.

O destino do homem determina-se na forma como ele é gerado, no calor dos braços que se lhe estendem, na ideologia que o envolve e na liberdade que lhe é proporcionada para imaginar, experimentar e pensar. Para ser criativo da sua própria Pessoa e Obras[263].

## 2. A tia Aurora. A importância da família alargada

O modo como alguns «personagens privilegiados» da família de João dos Santos — para além de seus pais — moldaram a sua personalidade e tiveram influência em algumas das suas escolhas profissionais é testemunhado nesta evocação que faz da sua tia Aurora. Citamo-la por extenso, porque os seus pormenores pretendem, quanto a nós, mostrar como um membro da família pode marcar definitivamente uma criança:

> Na aurora da minha vida tive duas mães: uma que era a verdadeira, outra que era... era tão verdadeira como a primeira. Na aurora da minha vida tive à minha volta uma quantidade de tias, mais ou menos adoráveis, entre as quais uma, solteira, que era a irmã mais nova da minha mãe e que se chamava Aurora. Vivia em nossa casa e tinha, quando muito, mais catorze anos do que eu. Ensinou-me uma quantidade de belas coisas: a ler, por exemplo. A ler nos livros e nos olhos das pessoas.
>
> A tia Aurora modelava a minha cara com as suas mãos doces e, juntando a sua face na minha, dizia: "Olha, olha-me nos olhos..., vês? é a menina dos olhos".
>
> "Tu és como a menina dos meus olhos".
>
> A tia Aurora era uma pessoa apaixonada, mas eu não sabia. Sabia só que me ligava a ela de uma forma diferente; não me ligava a ela como às outras pessoas. Vivemos apaixonadamente o nosso idílio até que outros amores se interpuseram e nos separaram. Passei então a viver apaixonado por outros, por outras; por coisas, por ilusões, por mitos. Apaixonei-me mesmo pela bela cega da Sinfonia Pastoral de Gide e conheci, vivi e convivi com crianças estropiadas pela guerra e com meninas cegas[264].

É, sem dúvida, uma evocação repassada de afecto. Mas não é para verbalizar as suas saudades que João dos Santos a elege para figurar numa comunicação que faz no Congresso Mundial dos Escritores Médicos[265]; para o efeito, era demasiado "pessoal e sensível" e, por isso, deslocada. Se a escolhe, é para, a partir dela, reflectir, com a autoridade que a experiência

---

263 EE II: 307, *Antologia,* p. 374.

264 EE II: 205, *Antologia,* p. 31.

265 O texto citado integra a comunicação que João dos Santos faz no XIII Congresso Mundial dos Escritores Médicos, em Bad Mergentheim, em Outubro de 1979: Cfr. EE II: 205.

confere, sobre o papel privilegiado que os membros da família podem (e devem) desempenhar na educação e na saúde mental das crianças. Sobretudo, quando estas se vêem privadas da presença e/ou afecto dos pais. Nestes casos, ter (como João dos Santos teve) uma «segunda mãe» e, se possível, tão carinhosa «como a primeira» será a única saída possível para o equilíbrio futuro.

Portanto, mediante a evocação da tia Aurora, João dos Santos secunda existencialmente o que propôs em 1974[266], como uma das medidas a adoptar para uma Política de Protecção à Maternidade e à Infância. A saber:

> Instituir o princípio de que toda a criança tem o direito a uma *família*, através de um serviço tutelar que:
>
> (...) Suprir as deficiências das famílias incompletas.
>
> Reconstituir a família desagregada, através de parentes e de pessoas afectivamente ligadas à criança (...).
>
> (...). A existência doutros familiares que coabitem com a família e que possam ocupar-se da criança[267].

Que estas medidas não foram preconizadas para figurar como articulados meramente abstractos, prova-o João dos Santos quando desce ao concreto, relacionando directamente o sucesso escolar com as experiências afectivas que a criança fez no seu seio familiar. Relacionação tão nuclear que está sempre presente, mesmo que de forma implícita, em todos os seus escritos. Pois, e conforme afirma tantas vezes, se a criança não pode ser, sem graves danos, separada da família, também não pode ser separada das instituições para as quais a família a prepara: a sociedade e a escola.

Apoiamo-nos em duas passagens significativas que citamos seguidas:

> Para aprender a ler, escrever e contar a criança tem de ter tido antes uma relação favorável com a família, a mãe, o pai, a sociedade[268].

---

266 João dos Santos foi membro e redactor da Comissão que, em 1974, se formou, para estudar os problemas da Protecção Materno-Infantil e elaborar os projectos que deviam reger o Instituto da Criança. Em 1979, quando a Assembleia da República os retomou, desvirtuou-os, sem sequer mencionar a sua proveniência: Cfr. ACU: 36-38. A abordaremos deste tema será feita no Capítulo VII, 1.5., p. 316.

267 ACU: 40-41, *Antologia*, p. 648.

268 Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984, *Antologia*, p. 73.

A escola, para exercer a sua função, conta com as estruturas básicas do *eu*, que permitem certa autonomia do pensar. Estas adquirem-se na primeira e segunda infância, no contacto com a mãe e com um ambiente familiar compreensível para o bebé, quer dizer, limitado ao grupo elementar das pessoas privilegiadas do agregado familiar.

Antes de entrar para a escola, antes do três anos, já a criança sabe controlar alguns dos seus impulsos, dominar as suas necessidades, caminhar e manipular os objectos, obedecer e respeitar a lei do grupo, sonhar e, portanto, conservar representações, falar, e, portanto, pensar. Tudo quanto se aprende depois, resulta do desenvolvimento dessas condições psicomotoras e emocionais de base. É necessário que a Administração, os técnicos e a opinião pública compreendam que a idade escolar é demasiado tardia para resolver as perturbações precoces que desequilibram o homem[269].

## 2.1. Educação familiar e educação escolar

A evocação da tia Aurora secunda também um ponto importante da doutrina de João dos Santos: a diferença entre educação familiar e educação escolar. Para ele, embora inseparáveis e na continuidade uma da outra, deve haver uma diferença fundamental entre a forma como a família educa e a forma como a escola educa. Esta diferença consiste no seguinte. A educação familiar fornece as estruturas básicas do Eu ensinando a criança a receber e a dar afecto, a falar e a pensar. Por isso, João dos Santos não lhe chama propriamente educação, mas *relação-formativa*. Por seu lado, a educação escolar introduz um elemento novo: a aprendizagem do instrumento de que a criança necessita para se integrar na cultura que se faz e se transmite através da leitura e da escrita. Citamos:

Entendo que nos primeiros anos de vida se não pode falar de educação, mas de *relação-formativa*. A *educação familiar* começa com a triangulação consciencializada pelos conflitos do grupo filho-mãe-pai e com a utilização da linguagem falada. Não se deve falar de *educação escolar* sem que as crianças tenham condições para fazer a aprendizagem da linguagem escrita (...).

O que no campo da relação afectiva e da comunicação verbal não foi feito até à idade da entrada para a escola primária, não pode ser mais recuperado; até porque surge então a imposição, às vezes repressiva, das letras[270].

---

269 ACU: 76-77, *Antologia*, p. 704.
270 EE II: 60-61, *Antologia*, p. 275.

Num outro lugar, João dos Santos secunda a distinção das funções educativas que comete à família e à escola alertando para o que esta não pode fazer, se a primeira falhar:

Três preconceitos alimentados pelos pais dificultam a acção da escola:

1. A crença de que a Escola pode resolver o que se não fez ou perturbou a criança, antes da idade escolar.

2. A esperança de que o acolhimento afectivo que, eventualmente, falta à criança no meio familiar, possa ser compensado pela escola e pelos professores.

3. A ideia de que a aprendizagem das letras e dos "números", da leitura e das operações aritméticas é possível, sem a prévia aprendizagem do convívio, das trocas afectivas e do diálogo que se estabelece na família[271].

Esta distinção entre o que a família ensina e o que a escola ensina é tão fundamental para João dos Santos, que se socorre da autoridade de Wallon e de Freud para a secundar. E escreve:

Desde há muito que é minha preocupação distinguir entre o que se designa por *educação* e o que se define como pedagogia. Interrogo-me sobre se é possível falar de uma pedagogia antes da escola, baseada no *estado emotivo* e na *inteligência das situações*. Teria tendência a afirmar que a educação antes da escola seria baseada, em Wallon, na passsagem dum a outro estádio, e em Freud, na *relação*. *Passagem* é para Wallon o que acontece quando a emoção, as descargas motoras, as posturas e os gestos dão lugar às representações psíquicas. *Relação* é para Freud o que através da experiência relacional directa dá lugar à relação intrapsíquica, ao diálogo interior. "O fantasma de outrem que cada um traz em si" é uma expressão de Wallon que poderia ser atribuída a Freud.

A minha tendência é para considerar que a educação pré-escolar se baseia na *relação que promove a passagem* da psicomotricidade a pensamento conceptual; que a educação escolar se baseia na pedagogia ou arte de ensinar as técnicas de registo da linguagem. Assim, os limites entre a "inteligência das situações ou inteligência prática" e o pensamento conceptual, definiriam os limites entre o que é educação-relação humana directa, e o que é educação escolar ou relação cultural indirecta[272].

Mas, se para João dos Santos, é importante distinguir o que se passa *antes* e *depois* da escola, não é menos importante reflectir sobre a relação que deve existir entre essas duas etapas da vida da criança. Não o fazer é

---

271 ACU: 19, *Antologia,* p. 763.

272 EE II: 285-286, *Antologia,* p. 692.

marginalizá-la, sobretudo se ela pertence a meios afectivos, sociais e culturais mais desfavorecidos. Por isso, João dos Santos faz questão de alertar para esse perigo denunciando-lhe as causas:

> Num país em que o ensino se faz administrativamente com "administradores de ensino", como lhes chamou Delfim Santos, os educadores conscientes têm que estar muito atentos às passagens de estatuto dos alunos, para perceberem os efeitos da repressão educativa que resulta da descontinuidade e ruptura entre educação familiar e a pré-escolar, entre esta e a escolar. (...).
>
> Li o Correio de Maio sobre educação pré-escolar: a UNESCO afirma peremptoriamente que a educação pré-escolar institucionalizada não deve substituir a educação familiar, mas completá-la. Eu diria: deve dar-lhe continuidade no sentido de cultura geral. Artigos de africanos e de pedagogos soviéticos apontam para a necessidade de integrar a educação familiar e a educação institucionalizada. A família é também uma instituição[273].

## 2.2. Espontaneidade e instintividade na educação

O que acabámos de reflectir ficaria incompleto, se omitíssemos a referência a dois conceitos que, segundo João dos Santos, caracterizam a educação familiar ou *relação-formativa*. Estes conceitos são: espontaneidade e instintividade.

Educar de forma espontânea e instintiva, o que, para João dos Santos, significa essencialmente "educar com amor", é algo que todos sabemos ser atributo próprio das mães. Com efeito, de entre todas as pessoas com quem nos relacionamos durante a vida, é a nossa mãe, talvez a única, que nos ama por nós mesmos, isto é, sem condições e sem precisarmos de lhe "provar" nada, e é aquela que se nos entrega sem restrições, isto é, com o que de melhor ela tem e sabe. Daí, João dos Santos instituir a *relação* maternal, expressa deste modo incondicional, instintivo e espontâneo, como matriz de toda a educação. Vêmo-lo em dois textos que citamos seguidos:

> À educação espontânea que as mães, ou as pessoas que exercem uma função maternal, fazem com as crianças pré-escolares, poderíamos chamar "educação relacional"[274].

---

273 EE II: 61-62, *Antologia*, pp. 276-277.

274 CP/PE: 25, *Antologia*, p. 88.

A importância dos primeiros contactos da criança com o seu universo maternal não escapa a muitas mães que mantêm a sua espontaneidade para criar; mas a maior parte vai perdendo não só a instintividade, como o bom senso[275].

Sem dúvida — verificamo-lo na consideração final do texto que acabamos de citar — que João dos Santos sabe que nem todas as mães estão em condições de ter um bom relacionamento com os filhos e de lhes prestarem cuidados de qualidade. As causas principais desta incapacidade são por ele identificadas: fragilidades emocionais e afectivas decorrentes da forma como se processou o próprio desenvolvimento; doença e/ou pobreza; carências sociais de toda a ordem; ausência ou abandono emocional por parte do pai da criança, ou duma figura masculina substituta, capaz de proteger a díade mãe-filho; falta de apoio da comunidade envolvente.

A estas dificuldades João dos Santos acrescenta ainda as que decorrem da evolução social e tecnológica que vão impedindo e instrumentalizando a relação espontânea e instintiva de envolvimento e de afecto que a mãe tem naturalmente com o seu bebé.

Nos textos que integram os Temas "Instituto da Criança"[276] e "Protecção Materno-Infantil, a Família como Instituição Dinâmica"[277], podemos verificar quanto João dos Santos se bateu, no plano institucional, para que, na legislação sobre a Política de Protecção Materno-Infantil, fossem considerados estes casos, para os prevenir e remediar.

Posto este esclarecimento para que se não cometa a injustiça de atribuir a João dos Santos uma "idealização" acrítica da figura maternal, já podemos correctamente reflectir sobre a sua afirmação de que a educação, por ter como matriz e modelo a "espontaneidade" e a "instintividade" das mães, não é matéria que se ensine.

Para apoio de quanto acabamos de afirmar, citamos um texto que retirámos do Tema "Organização Familiar e Educação":

As tendências mecanicistas da ciência e a educação institucionalizada, que se verificaram no século passado, parecem ter feito progressivamente perder às mães a espontaneidade do acto educativo. As jovens mães não possuem, às vezes, instintividade

---

275 ACU: 84, *Antologia*, p. 330.
276 *Antologia*, p. 422.
277 *Antologia*, p. 646.

para criar adequadamente o filho, nem o conhecimento do que é a criança, para tomarem consciência das suas responsabilidades[278].

O perigo é tanto maior quanto não foi só às mães, mas também ao pai, que os "progressos" da técnica retiraram *qualidades* para estabelecerem relações afectuosas e individualizadas com os filhos, as únicas capazes de estimularem o seu desenvolvimento e promoverem uma passagem equilibrada do pequeno círculo familiar para grupos mais alargados e para a sociedade. João dos Santos di-lo num texto que retirámos do Tema "Direitos da Criança. Direitos do Homem":

> Os pais tendem a abdicar da sua função educativa e perdem, dessa maneira, a possibilidade de estabelecer com os filhos uma relação espontânea e afectiva, estimulante para o seu desenvolvimento. (...). Evitemos que, no futuro, apareçam fabricantes e negociantes a vender aparelhos para ensinar as crianças a fazer "tém-tém", a jogar ao esconde-esconde, a fazer gracinhas e, até, a dizer as primeiras palavras!... Será, então, a tecnologia educativa levada às últimas consequências ... (...).
>
> A educação, que só faz sentido a partir de um relacionamento individualizado que promova a passagem progressiva da criança para a fase de integração ao grupo e à sociedade, pode tornar-se burocrática na sua actuação e, em consequência, alienante[279].

Alienante e não só. Porque algumas modificações sociais, inevitáveis, sem dúvida, mas nem por isso menos perniciosas, fizeram com que a criança tivesse que ser, desde muito cedo, arrancada do seio familiar e colocada em creches e jardins-escola. Ora, como para João dos Santos a educação pré-escolar e escolar só terão êxito se assentarem na *educação relacional,* dada pelos pais e pelos restantes membros da família, o resultado só pode ser violência. Di-lo num texto que integra o Tema "Castigos Corporais e Maus Tratos a Crianças":

> A tendência actual de instituir uma educação a partir do berço, conduz, inevitavelmente, à violência: da sociedade contra as crianças, dos adultos contra a criança, das crianças contra os adultos, da criança contra a escola, da escola e das autoridades contra a criança... Espero ser ouvido um dia nestas minhas formulações (...). As creches feitas à pressa, o pessoal escolhido ao acaso para jardins infantis e escolas, os programas e os regulamentos feitos sobre o joelho, a ânsia demagógica da "cobertura" de toda a população,

---

278 EE I: 74, *Antologia,* p. 591.

279 EE II: 189, *Antologia,* p. 178.

pelas instituições oficiais, são violência, geram violência. São violência, porque destituem pais e a sociedade da sua função educativa essencial na relação humana informal[280].

Sendo o problema tão grave, urge que os pais, a comunidade e os técnicos se juntem e dialoguem entre si, para encontrarem soluções que permitam harmonizar o que a criança aprende espontaneamente na família, e, depois, o que a escola e a sociedade lhes exigem e ensinam:

> Quanto a mim, o equilíbrio entre o que a ciência ensina e os pais conhecem do "saber de experiência feito" só pode ser restabelecido pelo diálogo dos pais entre si, e dos grupos de pais com os técnicos... Aí está porque acho indispensável os pais se organizem para conversarem e agirem, sem ser por códigos ou regulamentos disciplinares que lhes são estranhos[281].

E, sublinhando alguns princípios que devem orientar esse diálogo e essa procura de soluções, João dos Santos escreve:

> A educação pode ser encarada como um fenómeno cultural que orienta o diálogo com o educando e com os outros educadores, mas a acção educativa deve sempre basear-se na relação espontânea, afectiva e instintiva. Quem educa são as personagens verdadeiras e não as figuras ideais. Não se educa com teorias, mas com os princípios e preconceitos adquiridos na experiência e no convívio familiar e comunitário.
>
> A educação não é uma matéria que se ensine, mas uma atitude que reflecte o confronto das vivências do educando que fomos, com as do educador que pretendemos ser[282].

## 2.3. Educação, pedagogia e didáctica

Como vimos nos textos anteriores, João dos Santos acha importante distinguir educação relacional, instintiva e espontânea — a que se faz no seio da família — da educação escolar, baseada em princípios e normas, pensadas à luz da pedagogia e da didáctica — a que se faz nas instituições escolares. Esta distinção é tanto mais importante quanto da sua correcta articulação depende o equilíbrio mental da criança e a sua inserção na escola e na sociedade.

---

280 EE II: 124, *Antologia*, p. 135. Cfr. também, EE II: 24, *Antologia*, p. 240; ACU: 90, *Antologia*, p. 436.

281 EE I: 98-99, *Antologia*, p. 675.

282 EE I: 58, *Antologia*, p. 659.

Mas, para que ela possa ser feita correctamente, é necessário que se compreenda o significado de três conceitos: educação, pedagogia e didáctica. Nos textos que integram os Temas "Exposição dos Trabalhos Escolares" e "Reflectindo sobre Educação, Pedagogia e Didáctica", João dos Santos dá o seu contributo para essa compreensão. Resumimo-lo em cinco pontos:

1. A didáctica distingue-se da educação. Porque educar consiste numa relação privilegiada que se estabelece de pessoa a pessoa, ou, dito de outra forma, em o educador oferecer ao educando a autenticidade da sua pessoa; ao passo que a didáctica é uma técnica que visa ministrar conteúdos de aprendizagem.

2. A educação pode ser também pedagogia, mas somente se esta for considerada como uma filosofia, isto é, como teoria da educação, e nunca como o próprio acto de *educar* que se faz sempre numa relação directa e pessoal entre o educador e o educando.

3. A educação escolar tem simultaneamente que continuar e clivar a educação familiar ou *relação-formativa:* continuar, porque ela só é válida se partir do que a criança é e sabe; clivar, porque deve ajudar a criança a ser capaz de se inserir em grupos cada vez mais vastos até à sua integração plena na sociedade.

4. A didáctica e a pedagogia não podem separar-se do fundo relacional e educativo em que assentam, pois de nada serviria ministrar conhecimentos, se eles não servissem para o crescimento e a realização do educando como pessoa.

5. A educação só será uma arte, quando souber ajudar a criança a estabelecer uma relação pessoal e íntima com as outras crianças, os adultos, a Natureza e a sociedade.

Dois textos, que integram cada um dos Temas acima referidos, ilustram o que acabamos de afirmar. Citamo-los seguidos:

> O que de melhor se faz numa escola para educar as crianças (...) não se pode facilmente mostrar, porque se não educa apenas com pedagogia e didáctica, porque educar, só é uma arte (...) quando uma relação humana se estabelece, se desenvolve e se confirma na intimidade de cada uma das crianças e adultos em presença.
>
> O que pedagógica e didacticamente se faz com os instrumentos da escola é muito pouco, relativamente ao que se faz ou deveria fazer através da relação entre as pessoas, e destas com a Natureza e a sociedade, que é natureza humana[283].

---

283 EE II: 157, *Antologia*, p. 318.

O saber aprende-se com a educação que é a relação humana.

A educação é também pedagogia, que é a filosofia do ensinar. Mas didáctica não é educação; é instrumento da relação pedagógica.

Quando a educação é só relação, o Ser estagna; quando a educação é só filosofia, o Ser volatiliza-se em virtudes tristes que se tornam em ignorância da vida. Quando a didáctica prevalece, a educação falha e a inteligência criativa do homem é posta em risco. Quando a relação educativa prevalece, a didáctica surge espontaneamente. A didáctica cria-se a dois, a três ou aos muitos, que delimitaram um espaço cultural[284].

Num outro lugar, João dos Santos reitera estas distinções, procedendo do seguinte modo: confronta os conceitos de educação e de pedagogia com um caso em que só faz sentido falar do primeiro e nunca do segundo. Este caso é o que figura no texto que a seguir transcrevemos:

Da mesma forma que não faz, para mim, sentido falar da pedagogia do bebé, também não faz sentido falar da pedagogia da educação pré-escolar[285].

Porque

A relação de objecto da criança com a mãe, objecto de amor, define a afectividade relacional[286]

Para João dos Santos, ter bem claro o que se entende por educação, sobretudo quando ela se refere às crianças pequenas, é tão fundamental que nos é difícil escolher textos que o ilustrem, de tal modo eles são abundantes e ricos. Por isso, é quase ao acaso que escolhemos esta passagem, que retirámos do Tema "Relação Mãe-Filho":

A educação começa no berço porque, desde o berço, se aprende a dar e a receber amor e a comunicar emoções, afectos e sentimentos. Ser bem educado é saber comunicar, como ser culto é viver num certo sistema de relações humanas.

Desde o berço que a mãe comunica, através dos seus cuidados, directamente com o bebé. A mãe comunica também, pelos seus gestos e palavras modeladoras das atitudes,

---

284 EE II: 267, *Antologia*, p. 687.
285 CP/PE: 25, *Antologia*, p. 88.
286 EE II: 121, *Antologia*, p. 307.

gestos e palavras da criança. Ninguém se exprime apenas por palavras, e tudo quanto na expressão corporal envolve o verbo, foi pelo Homem aprendido com a Mãe[287].

O texto que acabamos de citar e que valoriza a espontaneidade e a instintividade educativa das mães, pode ser corroborado através da distinção que João dos Santos faz entre a educação dada pelos pais e a educação dada pelos educadores:

Os pais educam mais por instinto e por sentimento, dirigindo individualmente os filhos. Os educadores educam mais por regulamento, aplicado colectivamente[288].

E noutro lugar:

Se os especialistas de crianças, em qualquer ramo, não compreenderem que só podem ser ajudantes ou continuadores do "trabalho" realizado pelo instinto e espontaneidade das mães, falseiam a sua missão[289].

Ora, o que João dos Santos recebeu da tia Aurora, «sua segunda mãe e tão verdadeira como a primeira», foi precisamente *relação* espontânea, instintiva e afectuosa, individualmente dirigida e individualmente investida. Daí — é o que João dos Santos nos parece querer informar — a maneira idílica e apaixonada como «ela o amou e lhe ensinou a ler nos olhos das pessoas» «inspirou-lhe o seu amor pelas as crianças cegas e pelas crianças estropiadas pela guerra»

## 2.4. Afecto e motivação na aprendizagem escolar.

A evocação da "idílica ligação" com a tia Aurora, propositadamente descrita em termos tão carinhosos, que só o estatuto de "segunda mãe" o justifica, remete o leitor atento da obra de João dos Santos para um outro ponto da sua doutrina: a relação entre afecto, educação e aprendizagem. Para entendermos a importância que João dos Santos lhe atribui, nada melhor que seguirmos esta explicação que ele dá da afectividade:

Mas a afectividade também não é fácil de explicar. Vou tentar por aí uma abordagem.

---

287 EE II: 222, *Antologia*, p. 700.
288 CD: 1, *Antologia*, p. 432.
289 EE I: 69, *Antologia*, p. 234.

O ser que nasce, humano ou não, investe desde logo a mãe-objecto dos impulsos e fonte de satisfação. As qualidades do objecto são essencialmente as de ter uma pele ou pêlo suave e quente, e um cheiro atraente; ter mamas, isto é, proporcionar alimento: ser envolvente, quer dizer, dar protecção. Se pensarem um pouco verão que todas estas qualidades do objecto estão a ser eliminadas pela tecnologia médica, pela cosmética e pela vida apressada e falta de disponibilidade das mães[290].

Como vemos, mais uma vez João dos Santos sublinha que todo o afecto (ou relação de objecto) se organiza sob a matriz da relação objectal primária, a relação da mãe com o seu bebé.

Ora, se a escola quiser ensinar alguma coisa à criança, tem que se apoiar nesta matriz, o mesmo é dizer, tem que primeiro aprender com a criança o que ela já sabe. Citamos:

A escola primária deveria ser uma instituição onde se averiguasse do saber espontaneamente adquirido pela criança, onde lhe fosse mostrado qual é o seu saber e como ele se pode registar pelo diálogo com o adulto e com as outras crianças; pelo aperfeiçoamento de anteriores explorações e experiências; pela aquisição e classificação de materiais; pela correspondência e por outros meios naturais, que Freinet introduziu[291].

Para João dos Santos, este procedimento humilde e dialogante da escola justifica-se plenamente, por se ligar com a motivação. Aliás, não tem a escola que partir daquilo que a criança já *sabe,* isto é, daquilo que lhe interessa, se quiser motivá-la para a aquisição de novos saberes?

Sem interesse por uma dada matéria, não é possível iniciar alguém nessa matéria. Sem se conhecerem os interesses dos discípulos não há ensino; sem motivação e diálogo não há aprendizagem[292].

E de forma lapidar:

Só se aprende o que previamente e "espontaneamente" se investiu e intuiu[293].

---

290 EE II: 120-121, *Antologia,* p. 307.
291 EE II: 73, *Antologia,* p. 240.
292 P/EC: XIII, *Antologia,* p. 98.
293 CP/PE: 43, *Antologia,* p. 455.

João dos Santos secunda esta doutrina aplicando-a directamente à aprendizagem escolar. Citamos:

(...) a psicologia dos manuais clássicos em que, em capítulos bem definidos, se estudam a atenção, a memória, a sensação a percepção o afecto... não faz qualquer espécie de sentido em psicopedagogia. Não serve à compreensão do funcionamento da pessoa; serve apenas à compreensão de certas funções parcelares da vida psíquica. O desenvolvimento afectivo e o desenvolvimento intelectual são inseparáveis[294].

E noutro lugar:

A escola devia dar continuidade ao método maternal que ensina com amor[295]

Esta doutrina é tão importante e tem tantas consequências a nível da integração da criança na escola e do seu sucesso na aprendizagem, que João dos Santos a fundamenta filogeneticamente:

A emoção primitiva produz já no animal e na criança pequena o movimento expressivo, o gesto, a mímica e a atitude ou o "movimento cristalizado", forma de pesquisa no espaço e de expectativa ou esboço de reflexão, que precede a escolha ou acto inteligente. A atitude, o gesto, a mímica e a pantomima expandem-se de forma exuberante desde as danças primitivas, que realizam uma tentativa de pensamento e marcam o "limiar da vida psíquica" (Wallon), a ultrapassagem da animalidade para a *humanidade*. A palavra continua a atitude, o gesto e a pantomima, mas o eco da sua emoção não deixa vestígios senão no frágil organismo dos humanos. O traço, o desenho e toda a actividade gráfica são os primeiros factos duma história natural do homem que se afirma e impõe à posteridade. Não é mais apenas a emoção simples em face do objecto, como nos seres primitivos, mas a representação mental que intencionalmente deixa a *marca* do gesto que significa emoção, experiência vivida, *conhecimento* [296].

Eis, quanto a nós, o que João dos Santos quis transmitir através da evocação da sua tia Aurora: a criança precisa de afecto familiar para aprender *antes de chegar* à escola; este afecto deve ser dado, não só pela mãe, mas também por outros familiares, igualmente privilegiados; a escola deve dar continuidade a esta experiência relacional da criança, estabelecendo

---

294 EE II: 76, *Antologia*, p. 459.
295 EE I: 24, *Antologia*, p. 234.
296 EE I: 162, *Antologia*, p. 99.

com ela laços recíprocos de empatia e de diálogo; a escola deve aprender com a criança o que ela já *sabe*, pois, só partindo desse saber, é capaz de a motivar.

Estes pontos são tão importantes que João dos Santos afirma que, sem eles, o ensino se tranforma em adestramento. Citamos:

> Toda a educação deve ter por base o amor pela criança, e o afecto e sentimento ligados ao ensino das matérias. Sem actividade recíproca do mestre e do aluno, sem relação afectiva e compreensão humana dos sucessos e dos fracassos, o ensino não é educação; é *adestramento*[297].

E conclui:

> Mestres são os que acreditam no valor da relação humana, no florescer das ideias que são mito, e que sabem viver na floresta do conhecimento[298].

## 2.5. Creches e Internatos

O carinho singular e maternalmente investido que João dos Santos recebeu da tia Aurora, sua segunda mãe, remete, por contraposição, para três aspectos importantes da reflexão de João dos Santos: o primeiro diz respeito às crianças que, embora inseridas na família, frequentam creches, sem que essa situação seja acompanhada do investimento afectivo das mães e da sociedade, e sem que nas creches haja pessoal qualificado para exercer *funções* maternais; o segundo diz respeito às crianças que, por falta de família que as acolha, são obrigadas a frequentar internatos; o terceiro diz respeito ao problema da adopção.

Estes aspectos são particularmente reflectidos nos textos que integram os Temas: Creches; Internatos[299]; Maternagem; Organização Familiar e Educação"[300]; Problemas de Adaptação Escolar[301]; Protecção Materno-infantil. A Família como Instituição Dinâmica[302]. Do primeiro e do terceiro retiramos 5 ideias:

---

297 EE I: 41, *Antologia*, p. 150.
298 EE II: 267, *Antologia*, p. 493.
299 *Antologia*, p. 431.
300 *Antologia*, p. 585.
301 *Antologia*, p. 605.
302 *Antologia*, p. 646.

1. A creche, quando não acompanhada do amor da mãe e do interesse da comunidade pela criança, mata nesta a criatividade. Citamos:

O espírito de supermercado e dos super-homenzinhos que invade as instituições educativas, onde as mães às vezes depositam os seus filhos, para irem, talvez legitimamente, à sua vida, mata nas crianças a criatividade, quer dizer, a autonomia da sua presença.

A creche tem que ser vista através de interesses afectuosos e sociais da mãe. Toda a comunidade, e o clã incluído, têm que se implicar na creche[303].

2. A resolução do problema das creches é inseparável da preocupação de que as crianças tenham pessoas com quem se possam relacionar de forma privilegiadamente afectiva:

Nas reuniões de trabalho, nos relatórios e nos programas de saúde e de educação insiste-se sempre na "necessidade prioritária de os pais deixarem os filhos à guarda de alguém, enquanto trabalham". Esta prioridade não pode separar-se doutra, que é a de as crianças terem necessidade de se relacionar com pessoas privilegiadas e afectivamente *disponíveis* [304].

3. Mais importante que resolver o problema da existência de creches e de infantários, é velar para que a criança não sofra relações perturbadas com a mãe e com o pessoal dessas creches e infantários:

Não quero negar a necessidade de creches, mas penso que para que se promova um desenvolvimento psicomotor, afectivo e intelectual favorável é necessário preservar a criança das perturbações que resultam duma relação perturbada com a mãe, ou com a instituição que a recolhe, durante as horas de trabalho da mãe; porém, a ideia hoje divulgada é a de que a existência do infantário resolve todos os problemas da criança[305].

4. Admitida a inevitabilidade de internar a criança numa instituição, urge tomar duas medidas: que se designe um familiar, um amigo da família, ou um educador profissional para tutor da criança com a responsabilidade de a defender junto da instituição e da sociedade; que um especialista em saúde mental preste assistência regular à criança.

Referindo-se à primeira medida, João dos Santos escreve:

---

303 EE II: 306-307, *Antologia*, p. 159.
304 ACU: 85, *Antologia*, p. 161.
305 ACU: 85-86, *Antologia*, p. 161.

Penso que nenhuma criança deveria ser internada numa instituição, sem que um familiar, amigo da família ou educador profissional fosse designado como tutor, com a responsabilidade de defender os interesses do seu tutelado, junto da instituição e da sociedade[306].

Referindo-se à segunda medida, João dos Santos escreve:

Da mesma forma, os indivíduos que vivem em *internatos*, escolas, hospícios e hospitais devem ter sempre a assistência dum consultor especialista em saúde mental. Por comparação com os anteriores (deficientes mentais, motores ou sensoriais), estes podem ser considerados como deficientes de afecto. (...)

Em França, por exemplo, os internatos de crianças ou jovens com problemas têm obrigatoriamente assistência psiquiátrica, sistemática e periódica[307].

5. A doutrina de João dos Santos é particularmente significativa no que concerne ao problema da adopção. Porque, embora reconhecendo-lhe a importância, prefere investir toda a sua análise nas formas possíveis de reconstruir famílias desagregadas, chamando a atenção para a necessidade imperiosa que, por direito, a criança tem de ter a sua família natural. Assim, afirma, primeiro, que raras serão as ocasiões em que a criança se vê privada de, pelo menos, algum elemento da sua família natural, preconizando, depois, medidas que podem ser, com o empenho de todos — indivíduos, instituições e comunidades — realizadas. Elencamos as mais importantes: ajudar as mães fragilizadas, afectiva ou economicamente; resolver o problema de habitações degradadas ou com espaços exíguos; fornecer uma boa educação sexual para evitar filhos indesejáveis; reunir, com apoios concretos das instituições e das comunidades, os restos da família — mesmo que seja só um parente — proporcionando-lhes condições afectivas e económicas que os levem a poder e a gostar de ficarem com a sua criança.

Citamos um texto que nos apoia:

São raras as situações em que a criança não tem qualquer elemento familiar válido ou qualquer possibilidade de reconstituição de laços de família, ou mesmo de pessoas ligadas, desde que essas pessoas sejam ajudadas por instituições competentes.

Se o princípio de que a nenhuma criança pode ser recusado o direito de ter uma família fosse adoptado pelo Instituto da Criança, um serviço tutelar deveria ser, portanto,

---

306 ACU: 78, *Antologia*, p. 160.

307 PCHM: 24, *Antologia*, p. 488.

criado para exercer essa função, a de reconstituir, a partir dos resíduos inevitavelmente existentes, uma família de apoio com o objectivo de: ajudar as mães abandonadas, separadas ou viúvas a participar na educação da criança; suprir as deficiências das famílias incompletas ou dissociadas; promover a melhoria das condições habitacionais e o nível de vida das famílias economicamente débeis[308].

Para concluir este ponto da nossa reflexão, podemos dizer que os textos em que nos apoiámos se encontram lapidarmente resumidos na ideia basilar de que a criança só pode ser equilibrada e feliz, se for educada com amor. Encontramo-la nesta passagem:

> Educa-se com o sentir e não com a inteligência. Só se educa inteligentemente se se educa pelo coração e com amor. (...).
>
> Que o teu filho não seja um utensílio de compensação da tua frustração ou um adorno da tua vaidade. Não o tornes num autómato, não faças dele um objecto utilitário[309].

### 3. A prima Amélia

A evocação da prima Amélia exemplifica eloquentemente a relação entre registos autobiográficos e doutrina. Comprovamo-lo, reflectindo sobre um extenso texto citado na íntegra na *Antologia* [310], mas aqui resumido nas suas linhas essenciais:

> Chamava-se Amélia Montano. Viveu até aos oitenta anos e tal, e morreu pouco tempo após a morte do seu marido João que, com um certo grau de invalidez, não poderia sobreviver sem a sua ajuda. Estou certo de que ela nunca consentiria em deixar-se morrer antes do marido se finar. Foi bela a sua vida e a sua persistência ao lado do companheiro; foi bela a sua morte. (...).
>
> Era uma *artista doméstica*. Trabalhava para casa e para a família. Contava-se que, desde nova, guardava numa arca todas as coisas que em casa se tornavam inúteis: trapos velhos, papel de cartuxo e papéis finos de seda a cores, rolhas, caricas, caixinhas diversas, moedas sem valor mas reluzentas, por terem acabado de ser fabricadas. Era o material básico para as suas produções de artista. (...). Depois ia fazendo (...) coisas harmoniosas, coloridas, enternecedoras, revelando uma requintada sensibilidade, o muito amor às pessoas para quem as fazia, o seu muito amor às pessoas. (...).

---

308 ACU: 78, *Antologia,* p. 160.
309 EE II: 308.
310 Cfr. *Antologia,* pp. 32-35.

E havia também "os presentinhos de Natal", que eram *o grande acontecimento* para os miúdos e graúdos. A prima Amélia influenciou-nos a todos e, em particular, à sua filha artista, falecida muito jovem, a seu filho António e ao meu filho João, também artistas. (...).

Quando vejo a lufa-lufa dos pais, dos tios, dos avós e de todos os demais que, à última hora *das vésperas* do Natal, se lançam no mercado dos brinquedos de série e das bugigangas de plástico, a comprar "n'importe quoi" para pôr no sapatinho das crianças..., não posso deixar de, mais uma vez, me enternecer com a memória da prima Amélia que, durante o ano inteiro, fabricava os presentes que no Natal distribuía por toda a família. (...).

(...). Aprendi, antes de mais, com ela e, depois, com muitos outros, que a pedagogia e a estética são inseparáveis[311].

Os aspectos que neste texto chamam a atenção do estudioso da obra de João dos Santos, porque se relacionam com temas que nela se encontram explicitamente tratados, são os seguintes: a prima Amélia morreu com uma coragem invulgar; era uma *artista doméstica* que fazia durante todo o ano presentes para oferecer no Natal a toda a família, mostrando, assim, que o amor se expressa pelo que damos de nós mesmos e não pelo que se compra com dinheiro; os seus presentes, sendo coisas simples, mas feitas com arte e com intencionalidade pessoal, eram, por si mesmas, repto contra um fabrico em série, despersonalizado, que se vende à custa da publicidade e da febre dum consumo que se exibe para rapidamente se substituir por outro; os presentes da prima Amélia, sendo expressão do seu amor pelas pessoas, eram guardados não como coisas, mas como *objectos* que protegiam na vida; a prima Amélia ensinou que a estética, o amor e a educação são inseparáveis.

Quatro temas se ligam com os aspectos que acabamos de focar: estética e educação; distinção entre coisas e *objectos;* técnica e publicidade; problema da morte.

Passamos a reflectir sobre eles, começando pelo último.

### 3.1. O problema da morte

À primeira vista, pode parecer que o problema da morte se encontra deslocado numa focagem psicopedagógica. Contudo, tal não é a opinião de João dos Santos que reflecte várias vezes sobre a importância de preparar as crianças para enfrentarem a dureza da vida, não só no que concerne à inevitabilidade da frustração, da separação, das contradições e dos conflitos

---

311 EE II: 219-222, *Antologia,* pp. 32-35.

interiores[312], mas também no que concerne às demais adversidades que fazem parte da condição humana. E escreve:

> O calor da paixão, o frio da tristeza, o terror do destino não pode ser dado; tem que ser criado na relação com outrem[313].

«Criado na relação com outrem», porque só o amor ensina e torna possível retirar do sofrimento o *mel da vida*. Portanto, se João dos Santos reflecte sobre o sofrimento e a morte, não é para se deter neles, mas para ensinar que é importante continuar a ter prazer de existir, apesar deles. Aliás, como psicanalista, não podia esquecer a advertência do Mestre de Viena, que afirmara ser «insensato querer banir o sofrimento e a morte deste mundo»[314]. Por isso, e na mesma linha, João dos Santos faz esta reflexão e este apelo:

> Pode a criança do homem ser levada a criar o seu mundo, a partir de fantasmas estéreis, e a viver na solidão da morte, ou pode o homem-criança criar um mundo interior tão rico que nele possa viver a sua solidão e aceitar a morte. (...).
>
> Apelamos para que os homens que sabem que NASCER, VIVER, MORRER são apenas aspectos de uma forma de pensar que ilude a fantasia, de uma forma de sentir que ilude o pensar... ajudem as crianças, que ainda o são AGORA, a enriquecer o seu mundo interior com vivências que tornem menos duro e menos só a hora da morte[315].

Que aqui ecoa a experiência pessoal de João dos Santos sobre a morte da sua prima Amélia, prova-o uma outra reflexão do mesmo teor que faz a propósito de uma outra morte não menos sentida: a morte de sua esposa Hermínia que ocorreu em 1976[316].

Com efeito, confrontando-as, reparamos que João dos Santos não pretende deter-se na consideração do sofrimento e da morte em si, mas lançar um repto para a importância de construir alegria e obra a partir deles. Aprendeu-o de sua mulher, pela forma corajosa como ela sofreu e morreu:

---

312 Cfr. EE II: 108, *Antologia*, p. 305.

313 EE II: 306, *Antologia*, p. 374.

314 Carta de Freud a W. Fliess citada por D. ANZIEU, *A Auto-análise de Freud e a Descoberta da Psicanálise*, II, p. 223.

315 EE II: 317-318, *Antologia*, pp. 78-79.

316 Cfr. Capítulo I - Biografia de João dos Santos, texto correspondente à nota 37, p. 58.

Aprendi com ela que não basta viver com dignidade para se poder afirmar que se é digno. É preciso ter dignidade até ao fim, até à hora da morte. Ninguém pode estar seguro de uma vida inteira de dignidade. Só os outros a podem julgar, quando tudo findou para nós[317].

Dignidade, coragem e construção, a partir do confronto com o sofrimento e a morte, eis o que João dos Santos pretendeu ensinar através dos registos autobiográficos sobre a sua prima Amélia e a sua mulher. Prova-o, de forma eloquente, nesta história que evoca:

O meu saudoso amigo Almada Araújo, contou-me esta outra história que trouxe do Oriente: um homem perseguido por um elefante enfurecido refugiou-se num grande e profundo poço. Desceu pelos troncos e raízes que iam mergulhar lá no fundo das águas. Um pavoroso rugido veio desse fundo, e era o de um dragão de boca escancarada, pronta a tragar o inimigo do elefante. Este não desistia de guardar à vista a sua presa, nem o dragão desesperava de a devorar. Dois ratinhos - um branco e um preto - vieram alternadamente, um de cada lado, roer dois troncos, aos quais, com cada uma das mãos, o homem se suspendia com o abismo. O homem, entretanto, reparou que uma das raízes, ali mesmo ao alcance dos seus lábios, ressumava um precioso mel... Então, lambeu o mel, enquanto o tempo da sua vida se escoava rápida e inexoravelmente.

Na vida temos um destino final a que o tempo nos conduz inexoravelemente. O Tempo simbolizado na história pelos ratinhos branco e preto, a sucessão dos dias e das noites[318].

E, de forma lapidar, retira da história este ensinamento:

A arte de viver consiste em saborear o mel da vida, mesmo quando a adversidade nos atinge[319].

### 3.2. Estética e educação

Para João dos Santos, a educação e a estética são não só inseparáveis, como a forma suprema de arte é o que cada um consegue fazer de si mesmo e dos outros. Di-lo em vários lugares; mas, como exemplo, citamos esta passagem:

---

317 EE II: 229, *Antologia*, p. 77.
318 EE II: 104-105, *Antologia*, p. 58.
319 EE II: 105, *Antologia*, p. 58.

A ânsia dos educadores e dos mágicos de arte de curar, da arte de ensinar, da arte de amar explica que a arte maior é a arte de fazer emergir na vida os seres que nascem, tal como a dos artistas é a de modelar a matéria informe[320].

Mestres artistas foram, portanto, para João dos Santos, a sua prima Amélia e a sua tia Aurora que, pela forma como o educaram e o amaram, o fizeram «emergir na vida», ensinando-lhe (como outros familiares e amigos queridos) a forma mais perfeita de modelação: a que restitiu à natureza humana o que a Natureza nela destruíra:

Aprendi com os que partiram para sempre (...) a modelar, "através da doença e dos defeitos da Natureza, o que pela doença ou pelos defeitos submerge a natureza humana"[321].

Esta aprendizagem levou João dos Santos a compreender que, se arte é restituir ao homem o que ele tem de bom, de saudável e de belo, e ensino a transmissão de como proceder para o conseguir, então, o humano é lugar de confluência recíproca entre estética e pedagogia:

Aprendi, antes de mais, com ela, e depois com muitos outros, que a pedagogia e a estética são inseparáveis[322].

Aprendeu, antes de mais, com a prima Amélia, porque ela ensinava com amor e não com teorias:

Só é verdadeiramente educativo o que de belo se ensina, o que se sabe e se mostra oportunamente saber, e o que se realiza com amor pelos outros[323].

Mais uma vez, é nas evocações da sua infância que João dos Santos mergulha as raízes do que ensina:

Só a beleza devia inspirar os educadores, só o que é belo, em constraste com o que não é, devia ser ensinado às crianças[324].

---

320 EE II: 275, *Antologia,* p. 77.
321 EE II: 275, *Antologia,* p. 77.
322 EE II: 222, *Antologia,* p. 35.
323 EE II: 222, *Antologia,* p. 198.
324 EE II: 291, *Antologia,* p. 111.

Porque arte é, em primeiro lugar, a *criação* da *criança*. Por outras palavras, a *criança* é a primeira e a grande obra de arte do homem, a saber: o que ele faz de si mesmo, ajudado pelo amor dos que o amam com arte, para se estruturar, se inserir nos grupos infantis e nos grupos cada vez mais alargados do seu meio social, para aprender a exprimir o que sente e a sublimar o que deve ser reprimido. Citamos um texto que nos apoia:

> Quando se diz que "não há uma arte infantil", esquece-se que se chama *criança o que se está a criar* (...).
>
> Se as crianças descobrem normas de vida e se se organizam em grupos, segundo leis por eles articuladas, porque não havemos de admitir que possam criar obra com valor estético para o seu grupo e para os outros?(...).
>
> (...). A educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos. Para esclarecer o seu efeito, poderia dizer-se, como em psicoterapia: é melhor fazer que pensar; é melhor falar que fazer. Ou, dito de outra forma: é melhor exprimir as emoções do que retê-las e inibi-las[325].

Esta relação entre criança, a educação e a arte, deve orientar o próprio ensino da arte na escola. A "Educação através da Arte" é, por isso, um Tema importante da doutrina psicopedagógica de João dos Santos. Nos textos que integram este Tema, podemos constatar que João dos Santos vê este ensino como meio privilegiado para ajudar a criança a *criar-se,* isto é, a expressar-se a si mesma, a comunicar, a integrar-se no mundo, a contribuir para a grande Obra comum da humanidade.

Desses textos, transcrevemos esta passagem:

> A educação estética permite, através dos materiais e superfícies plásticas, instrumentos e expressão pantomímica, danças, coros e jogos dramáticos, a aquisição das formas plásticas, o uso da língua e a compreensão intelectual. (...).
>
> (...). Fazer uma "educação artística da criança" parece-me tão absurdo, como fazer uma educação infantil, científica, matemática ou biológica, como disciplinas estanques. A Educação deve integrar tudo, no sentido de estimular e ajudar a criança a encontrar-se a si própria e a integrar-se na cultura da sociedade em que vive.
>
> Aquilo a que se chama educação artística não deve ter como objectivo o despertar de aptidões específicas. Os aspectos estéticos da educação devem impregnar toda a actividade escolar (...).

---

325 FPEA: 21-22. 66, *Antologia,* p. 205.

O nosso objectivo não deve ser o de formar artistas, mas o de dar a todos a possibilidade de *criar, compreender e participar* na obra colectiva.

Esclarecida através da experiência pessoal, a criança ficará apta a realizar o que constitui o nosso ideal de psicólogos e educadores: o contacto com o OUTREM e a sua OBRA[326].

Ideal que só é conseguido, se se souber que tudo o que rodeia a criança a educa, se é estético; a deseduca, se é inestético:

O grave, quanto a mim, é que os autores não se apercebem de que tudo o que existe à volta da criança é didáctico, e de que o que importa é preservar o meio daquilo que seja antipedagógico, antididáctico, antieducativo e, sobretudo, antiestético[327].

Mais adiante, João dos Santos exemplifica o que acaba de ensinar, recorrendo-se do seguinte exemplo:

Uma casa de betão enfeitada com três espécies de azulejos de casa de banho, portas metálicas de aspecto citadino e gelosias de plástico no meio de velhas casas integrada num ambiente histórico com base no granito, é anticultura porque não tem que ver com a relação entre as pessoas e destas com o meio. É antiestético e portanto antipedagógico e antididáctico[328].

Muito diferente foi o exemplo da «artista doméstica» que foi a sua prima Amélia que lhe ensinou a arte de *amar, educar e curar*, que influenciou a restante família e, depois, os próprios filhos de João dos Santos. Evoca-o, homenageando-a, nesta passagem:

A prima Amélia influenciou-nos a todos e, em particular, à sua filha artista, falecida muito jovem, a seu filho António e ao meu filho João, também artistas. O João confessou-me há tempos, a propósito de uma exposição que fez em Paris, que havia nos seus trabalhos de então algo da inspiração que lhe vinha da nossa prima (...).

Evoco-a não apenas como um dos meus amores de menino, mas como modelo de uma atitude educativa ligada à criatividade e à estética. (...).

---

326 EE I: 24. 164-165, *Antologia*, pp. 205. 208.
327 EE II: 91, *Antologia*, p. 469.
328 EE II: 96.

Com a prima Amélia, que era como se fosse minha tia, aprendi a povoar o meu espaço e a minha imaginação com aquilo que eu próprio crio e com as obras de criação que me oferecem aqueles que estimo[329].

### 3.3. Técnica, publicidade e meios audiovisuais.

Para João dos Santos, os dotes artísticos da sua prima Amélia estavam ligados à sua sensibilidade para as coisas simples, e à sua capacidade de as ligar às pessoas e aos afectos. Numa palavra, à sua capacidade para transformar coisas em *objectos* de amor. Recorda-o, deste modo:

> Guardava ainda na arca o que apanhava nos seus passeios ao campo (...). Comprava nas feiras para guardar para uma primeira oportunidade: cerâmicas pobres, bonecos e imagens... Depois ia fazendo: figuras de presépio e presépios minúsculos, figuras estranhas de pássaros ou animais imaginários, colares, medalhas, caixas contendo pequenos objectos bonitos, composições escultóricas ou pictorais - em regra miniaturas -, coisas harmoniosas, coloridas, enternecedoras, revelando uma requintada sensibilidade, o muito amor às pessoas para quem as fazia, o seu muito amor às pessoas[330].

Compreenderemos melhor o conteúdo deste texto, se o compararmos com um outro também autobiográfico onde a semelhança dos pormenores evocativos é impressionante. Como "o que se repete significa", somos levados a prestar atenção aos conteúdos dos discursos, isto é, ao tipo de evocações e de imagens neles contidas, descobrindo o significado da insistência em valorizar o gosto pela aquisição de coisas simples e sem importância.

Para não perdermos a riqueza do texto, que a seguir citamos, teremos que truncar o menos possível:

> Eu comprei (na feira) um velho bilhete postal, em que a D. Carlota dava os parabéns pelo aniversário ao Luisinho - da sua alma -, num estilo que hoje parece impossível. (...).
>
> Lembrei-me do meu pai, que me ensinou a ir às feiras comprar favos de mel, frutas secas, e precisos vários. Íamos também ver os jericos, os bezerros e os leitões e eu sonhava em ser grande para comprar um desses animaizinhos e vê-los crescer como amigo que me entendesse. Só uma vez, já avô, é que consegui realizar-me nesse ponto. Comprei um gato e um cão pequeninos. (...).

---

329 EE II: 221-222. 225, *Antologia*, pp. 34-35. 32.

330 EE II: 220, *Antologia*, pp. 32-33.

Quando me emancipei, aprendi a comprar nas feiras coisas que não tinham qualquer utilidade. Quase só disso: brinquedos de lata e de madeira (já era crescido), chocalhos, guizalhada e rabos de raposa, para enfeitar os burros, precintas, coisas bonitas de bricabraque e, de uma vez em Azeitão, uma cabeçada para um cavalo! Era cor de cinza com pregos de latão. Uma beleza. Cheguei a casa com aquilo e a Hermínia[331] disse: "Não me digas que vais comprar um cavalo!". "Não, fico por aqui, pela cabeçada". Pendurei-a na parede do patamar da escada, para a ver na intimidade dos meus sonhos matinais, das vigílias mal acordadas. Uma fantasia só.

Comprei, na Ribeira Nova, canastras, encerados com pinturas alusivas e "sogras" que as varinas usavam para levar a mercadoria à cabeça. Tudo com muita cor: educação audiovisual, antes de enlatados[332].

Confrontando as duas evocações descobrimos uma intencionalidade doutrinária que resumimos em dois pontos.

1. A técnica, a publicidade e os meios audiovisuais fizeram perder o gosto pela aquisição e posse de coisas simples, que se faziam, ofereciam e trocavam no âmbito de vivências relacionais privilegiadas e, como tal, capazes de perdurar no afecto, na imaginação e na fantasia. Um texto que integra o Tema, "*Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais", ilustra este primeiro ponto:

O *objecto*, para mim, tem sempre um valor de *objecto* de afecto. O que caracteriza hoje os "objectos" fabricados em série é que tornam as coisas ainda mais em coisas. Perdem o valor afectivo. Toda a gente os tem, todos são iguais, não têm propriamente um valor afectivo, nada os singulariza, os diferencia, os personaliza. Têm somente um valor utilitário. O "objecto" de plástico, todo igual, todo certinho, os vários instrumentos que a indústria nos impõe, tudo perdeu o valor afectivo que tinha o objecto que ainda hoje compramos nas feiras - objectos de barro, de madeira, ou de pedra, que não são todos iguais, que têm algo do artífice que os fez.(...).

O *objecto* é pessoal[333].

2. O segundo ponto diz respeito à afirmação de João dos Santos de que, sem afecto e exercício da imaginação e da fantasia, não há equilíbrio

---

331 A esposa de João dos Santos.

332 EE II: 195-197, *Antologia,* p. 490.

333 EE I: 161-162, *Antologia,* p. 578.

nem inteligência, e que, por isso, urge que se reflita sobre as alterações que a técnica insidiosamente introduz.

Dando o exemplo, João dos Santos faz a seguinte reflexão:

> A fantasia existe dentro de nós, ela é uma criação da nossa relação com aqueles que nos criaram, porque as nossas pessoas se criaram na nossa infância, porque foram obra da criatividade, e porque a criatividade não se vende; projecta-se nos materiais de que dispomos. (...).
>
> O saber não tem cabimento, não tem espaço onde caber, se a imaginação não lhe cede o lugar, ou se a imaginação não foi estimulada numa relação individualizada, privilegiada.
>
> O pensar nasce do sonho. (...).
>
> O homem é uma experiência infantil de criatividade.
>
> O Homem é a perene experiência do seu corpo, modelado pelo gesto. Do seu espaço e da comunicação de espaços. Da projecção da sua liberdade interior ou fantasia na realidade da Obra[334].

Se lermos atentamente alguns textos que integram os Temas "Direitos da Criança. Direitos do Homem", "Educação Sexual. Educação Moral", "Lazer e Trabalho... das Crianças e dos Adultos"[335], "Meios Audiovisuais: uma Reflexão"[336] e "Organização Familiar e Educação", reparamos que a aparente *diabolização* que João dos Santos faz da técnica e dos meios audiovisuais encerra uma mensagem bem definida que as evocação dos dotes artísticos da prima Amélia, do seu muito amor com que fazia, durante todo o ano, presentes para oferecer a toda a família, e o que João dos Santos gostava de comprar nas feiras, não ilude. A mensagem é de que há só um meio saudável de educar para o equilíbrio, a integração na sociedade e o sucesso escolar: a relação privilegiada da criança com a mãe, com a restante família, a comunidade e a escola. Ora, é indesmentível que a técnica, com as suas exigências de eficácia, produtividade e poder, veio interferir (e até obstaculizar) neste quadro de referências e de relações simples, imediatas, humanas e humanizantes[337]. Apoiamo-nos em três passagens retiradas dos dois primeiros Temas e do último, respectivamente.

---

334 EE II: 192. 306. 309, *Antologia*, pp. 373-374.

335 *Antologia*, p. 444.

336 *Antologia*, p. 488.

337 Poderemos pensar que este texto, escrito em 1982, está claramente datado. Contudo, o mesma ideia é reflectida, em 1996, pelo psicanalista João Seabra Diniz. Citamos: «O rápido desenvolvimento da civilização tecnológico-industrial, com as tirânicas exigências da produtividade e da eficácia arvoradas em critério fundamental de qualidade e de sucesso, veio pôr em crise quase todas

Na primeira passagem, João dos Santos reflecte sobre o artificialismo e a nocividade de algumas invenções técnicas e do poder económico que as sustenta e que, insidiosamente, as manipula e espalha, afirmando que elas se apoderam e vendem o que a Natureza a todos deu de graça, e que, por isso, de graça devia ser por todos usufruído. Citamos:

> As crianças têm à partida uma mãe que naturalmente exerce uma função maternal: dá o peito. Dava, antes da Nestlé ter descoberto que vendia mais produtos, mesmo quando desnecessariamente, a toda a gente, em todos os continentes, condicionando os possíveis compradores ricos ou economicamente desfavorecidos, as instituições ou governos, a pagar a mama. É como aqueles que sonham em vender o Sol, o ar, ou a paisagem. Uma espécie de indústria "turística" ou de "cosmética" mal disfarçada, para vender aquilo que a Natureza nos pode dar de graça, e a que todos devíamos ter direito[338].

Na segunda passagem, João dos Santos aponta um dos efeitos mais nocivos e perversos da publicidade e da técnica: a de querer substituir a educação directa e relacional (como a que é dada pelos pais), a única capaz de dar equilíbrio, por uma tecnologia educativa. E escreve:

> Evitemos que, no futuro, apareçam fabricantes e negociantes a vender aparelhos para ensinar as crianças a fazer "tém-tém", a jogar ao esconde-esconde, a fazer gracinhas e, até, a dizer as primeiras palavras!... Será, então, a tecnologia educativa levada às últimas consequências ... Assim será, talvez, se aumentar o número de mulheres que têm filhos por acidente, e se a condição essencial para os ter for a existência de vaga na creche, e não a exigência para que a creche complemente e continue a actividade relacional e a actuação educativa da mãe[339].

Na terceira passagem, João dos Santos aprofunda as duas reflexões anteriores, procurando compreender o efeito que a técnica, a publicidade, o consumo e o urbanismo modernos têm no âmbito das relações humanas mais profundas, como o casamento, bem assim como no âmbito das opções mais complexas, como a gravidez e a maternidade. Citamos:

---

as referências culturais de base. Estas referiam-se a um contexto de experiências e sentimentos que rapidamente perderam sentido para as novas gerações»: J. SEABRA DINIZ, "Que Futuro para os Afectos?", p. 12.

338 EE II: 137, *Antologia*, p. 228.

339 EE II: 189, *Antologia*, p. 178.

No estudo dos problemas actuais do casamento há que considerar, entre outros, os seguintes factores: o urbanismo anárquico que torna frouxas as relações afectivas entre os homens; a transformação do ser humano em Homem-consumidor; a educação desumanizada pelo abuso dos chamados métodos audiovisuais e da aparelhagem comercializada; de toda a espécie de máquinas fabricadas expressamente para se gastarem depressa; de pílulas para não engravidar e de pílulas para não pensar, que os grandes trusts medicamentosos lançaram e que, com a ajuda dos médicos, estão passando de toxicomania-terapêutica a toxicomania-social. Todos estes factos deverão ter-se em conta ao apreciarmos os motivos e as consequências da frouxidão das relações humanas, das quais o casamento não é senão um aspecto. Assim como os meios audiovisuais podem ser um complemento de excepcional valor para a aprendizagem, se existirem relações humanas válidas no ensino, o uso da pílula pode ajudar a mulher, se ela tiver sido educada e socialmente integrada. Assim como os meios audiovisuais utilizados, em vez de educação, produzem autómatos, a pílula, em vez da educação e da integração social da mulher, desencadeia, provavelmente, processos de desintegração em muitas personalidades frágeis e imaturas. Haverá mais filhos por acidente de mulheres sem estrutura para assumir a responsabilidade de serem mães de pais ausentes ou distantes[340].

### 3.4. Coisas e *objectos*. Formação das *imagos*

Para terminar as reflexões psicopedagógicas que temos vindo a fazer, apoiados nas evocações de João dos Santos sobre a sua prima Amélia, não podemos deixar de comentar uma outra evocação que também é feita com igual intenção. Citamos:

Quantos brinquedos da loja resistiram aos jogos infantis? Não sei, nem quero condenar as pesquisas que muitas vezes levam à destruição dos brinquedos dos miúdos. Mas registo que as obras da prima Amélia eram tidas, pelas crianças da famíla, como valiosas e dignas de serem conservadas e admiradas[341].

Se lermos os textos que integram os Temas "Brincar"[342], "Infância, Sonho, Fantasia e Criatividade"[343], e "*Objecto* e Coisas. *Imagos* Parentais", compreendemos o sentido que João dos Santos quis imprimir à relação que estabelece entre os presentes e os brinquedos que a prima Amélia fazia,

---

340 EE I: 80-81, *Antologia*, p. 597.
341 EE II: 221, *Antologia*, p. 34.
342 *Antologia*, p. 112.
343 *Antologia*, p. 373.

guardados para sempre como *objectos* inestimáveis, e os presentes e os brinquedos que se compram, e que, por não estarem ligados a nenhum afecto especial, são facilmente substituídos por outros mais atraentes.

Em psicologia, a relação que o sujeito estabelece com estes dois tipos de presentes, ou de brinquedos, é designada pelos conceitos de: *objecto,* para o primeiro caso; coisa, para o segundo caso.

João dos Santos tem a preocupação de sublinhar que esta distinção se deve ao psicanalista Ronald Winnicott. Contudo, quanto a nós, João dos Santos reflecte-a de modo original, interpretando-a à luz da evolução psico-afectiva da criança, relacionando-a com a maior ou menor facilidade com que ela aprenderá, primeiro, a *ler* em si mesmo, nas coisas e nas pessoas, e, depois, a ler nos livros.

Do último Tema acima referido retiramos esta passagem:

> As coisas e os objectos são primeiro investidos e só depois intuídos, e ainda, depois, percebidos. Intuir e perceber correspondem ao processo de conhecimento, à *relação de objecto* que, a partir do globalismo ou sincretismo, passa pela análise inicial e acaba por ser sintetizado. Assim, o *perceber* refere-se à compreensão do significado atribuído pela pessoa às suas próprias reacções e percepções. Poderia dizer-se que a pessoa se auto-observa e lê, então, as suas próprias reacções. Ler é decifrar dentro de si as percepções interiormente e anteriormente vividas e registadas, através dos sinais e símbolos[344].

*Investir, intuir* e *perceber,* é, para João dos Santos, o percurso que a criança faz na sua aprendizagem da *leitura* dos seus impulsos, movimentos, atitudes, gestos, pantomima, simulacro e verbo. Ora, para que esta *leitura* possa ser feita de forma correcta e proveitosa, a criança necessita de a relacionar com *objectos* nos quais projecte os seus afectos. O primeiro desses *objectos* é a mãe:

> O bebé *investe* o objecto mãe, *sente-o* ou *intui-o* e *percepciona-o. Investir* significa dirigir os impulsos para um objecto. As coisas que se movem e que têm qualidades maternais são investidas pelo bebé como objectos (de objectar = lançar para fora) e são sentidas *subjectivamente* (para dentro) e registadas como representações, que são a base do conhecimento. O que é objectivamente investido, sentido e percebido é primeiro uma experiência corporal (*de incorporar*), para se tornar depois numa vivência interior ou subjectiva (*introjectar*)[345].

---

344 CP/PE: 41-42, *Antologia,* pp. 578-579.

345 CP/PE: 41, *Antologia,* p. 578.

E noutro lugar:

O *objecto* do homem é, fundamentalmente, a mãe, concebida não como realidade sociocultural, mas apenas como afecto interiorizado numa imagem de *suporte* constituído por um conjunto de sensações e sentimentos aprazíveis ou desagradáveis, extremamente difíceis de definir[346]

Todos os demais *objectos* que a criança investe, intui e percebe no prolongamento deste primeiro *objecto*, preparam-na melhor para o trabalho de *decifração* interior que precede a decifração dos sinais gráficos que fará na escola. E é por isso que, sem *objectos significativos* interiorizados, isto é, sem afecto, a aprendizagem é dificultada:

A imagem, o pensamento imagético ou a imaginação é a base da formação da nossa personalidade e da nossa inteligência. Não há limite preciso entre a vida afectiva e a vida intelectual, porque tudo o que afectivamente nos dá segurança dá-nos também conhecimentos (ou cognição) e tudo o que nos dá conhecimentos dá-nos ao mesmo tempo segurança; os dois aspectos fundamentais da vida mental são inseparáveis a todos os níveis e desde a primeira infância[347].

Eis, quanto a nós, o que João dos Santos pretendeu ensinar, quando evocou o amor da sua prima Amélia que a todos *se dava* nas coisas que criava, coisas transformadas em *objectos* que protegiam na vida.

Apoiado nessa evocação, João dos Santos adverte:

Se os pais, os tios e os avós usassem da sua capacidade inventiva e criadora para fazer brinquedos para os filhos, os sobrinhos e os netos, se as escolas fossem oficinas onde a criatividade tivesse um papel primordial - mesmo para ensinar a leitura e as contas -, as crianças trariam consigo e dentro de si mais Objectos de amor, para se protegerem na vida[348].

Advertência secundada nesta reflexão:

Reflectindo sobre a necessidade de amor e de compreensão que têm as crianças.

---

346 EE I: 135, *Antologia,* p. 575.
347 PIDA-IC: 3, *Antologia,* p. 375.
348 EE II: 222, *Antologia,* p. 35.

Necessidade de um lar onde o fogo da lareira da civilização e o verdadeiro fogo do amor possam encontrar-se sem se destruírem. Necessidade de um lugar onde haja com que construir "cofres" para as crianças guardarem as suas coisas, as suas recordações, para que eles possam *organizar* um passado que lhes sirva, no futuro, de grande reservatório para a sua imaginação criadora[349].

## 4. Evocando os filhos

As evocações que João dos Santos faz sobre as dificuldades escolares de dois dos seus filhos, José e Luís[350], são ocasiões privilegiadas para transmitir temas importantes do seu pensamento psicopedagógico o qual fica, assim, validado com a sua experiência e autoridade de pai. Aliás, não afirmou que em pedagogia só acreditava no exemplo e não em conselhos académicos?

(...) acredito no exemplo que dou aos pais ou aos filhos ou às crianças, mas não acredito que com conselhos académicos se possa fazer um bom educador[351].

Por isso, os temas que passaremos a reflectir, não são escolhidos ao acaso; para eles, somos remetidos pelo conteúdos das evocações. Porque, se, por um lado, a doutrina psicopedagógica nos ajuda a compreender o significado das evocações, por outro lado, este significado ilustra esse conteúdo. Inter-relação recíproca que, mais uma vez, mostra como em João dos Santos não é possível separar *vida, pensamento* e *obra.*

### 4.1. Primeira evocação

Um caso passado com o seu filho mais velho, José, leva João dos Santos a afirmar que a pedagogia deve ceder lugar à psicopedagogia e a sugerir, mediante esta afirmação, a introdução duma nova disciplina no quadro das disciplinas psicopedagógicas: a pedolinguística. Citamos:

---

349 EE II: 211, Antologia, pp. 75-76.

350 João dos Santos refere-se aos seus quatro filhos, José Augusto, Maria Paula, João Manuel e Luís Alberto, nos seguintes lugares da sua obra (publicada): EE I: 19. 102, *Antologia,* pp. 35. 453; EE I: 101; EE II: 78. 127. 166, *Antologia,* pp. 461. 137. 448; QIE: 83, *Antologia,* p. 358.

351 QIE: 153, *Antologia,* p. 501.

Meu filho mais velho frequenta a quarta classe de ensino primário, e aconteceu há algumas semanas que, não tendo compreendido uma passagem da sua gramática se socorreu da minha ajuda para compreender; o período em questão estaria talvez correctamente escrito do ponto de vista gramatical... mas era seguramente inacessível à compreensão da criança e estava fora dos seus interesses e curiosidades (como, aliás, todas as gramáticas...)[352].

Não é uma crítica ao ensino em si que João dos Santos pretende fazer com esta evocação. Aliás, tem mesmo o cuidado de o sublinhar:

Não me parece que um pai possa fornecer uma contribuição objectiva e tecnicamente utilizável para uma reforma do ensino liceal. Dispenso-me, portanto, de especular acerca de um assunto sobre o qual não tenho competência. Dispenso-me, também, de comentar tudo quanto de positivo possa ter encontrado no ensino liceal dos meus quatro filhos. Basta-me, neste aspecto, enumerar os factos que me parecem essenciais: o ensino nos liceus é útil e necessário; os professores são em regra competentes nas matérias que versam e muitos influenciaram favoravelmente a minha pessoa e a dos meus educandos, meus filhos[353] .

### 4.1.2. A Pedagogia deve ceder lugar à psicopedagogia

A evocação da dificuldade escolar do seu filho mais velho tem como objectivo alertar para os efeitos do desconhecimento das etapas evolutivos da vida mental da criança, quando se elaboram programas e se ministram matérias. Chamada de atenção que, quanto a nós, continua a ter actualidade, pois, pela sua importância, nunca será demais fazer. Com efeito, quando uma criança não compreende o que lhe ensinam, porque a matéria está para além das suas capacidades emocionais, afectivas e intelectuais, ou porque não coincide minimamente com os seus interesses, o resultado não pode ser mais lesivo. Salientamos três consequências: perda de confiança em si mesmo; perda de auto-estima; sentimento de injustiça, por lhe ser imposto o vexame dum insucesso escolar de que ela não é culpada. Como concordaremos, problema de grande importância, porquanto sabemos ser o insucesso escolar fonte de frustração, desmotivação e marginalização. João dos Santos lembra-o nesta passagem:

Não é possível, por enquanto, saber exactamente em que idade cada matéria deve começar a ser ensinada; quando é que a criança tem mais probabilidades de êxito no seu

---

352 EE I: 30, *Antologia,* p. 684.
353 EE I: 101.

estudo. Problema de enorme alcance, porquanto não é indiferente para uma criança ou um adolescente que ele seja falhado nos seus estudos[354].

Secundando o que acaba de afirmar, João dos Santos conta outro facto, pretendendo, quanto a nós, comparar o feliz desfecho do caso de seu filho José (que se pôde socorrer da sua ajuda) com o de tantas crianças que se enfrentam sozinhas com a incapacidade para compreenderem o que, afinal, ainda lhes não devia ser ensinado, ou, então, lhes devia ser ensinado de forma diferente. E escreve:

O segundo facto que dou como exemplo foi referido num jornal que dava, há dias, umas notas biográficas acerca do poeta Teixeira de Pascoaes, recentemente falecido. Pascoaes tinha ficado reprovado no liceu, no exame de português! A ideia que se me impôs, associando estes e outros factos, foi a de que se torna necessário determinar: *quando se devem ministrar certas matérias*. Assim, a pedagogia, que foi primeiro a arte de como ensinar, deve ser precedida de pesquisa do momento ou época em que cada questão deve ser ensinada. O problema do quando ensinar é essencialmente um problema psicológico. Ou melhor, um problema psicopedagógico. Assim, a pedagogia cede lugar à psicopedagogia[355].

O caso dispensa comentários, mas suscita algumas interrogações, sobretudo aos professores que têm seriamente o desejo de melhorar a qualidade pedagógica e didáctica do seu ensino e, com igual importância, a qualidade da relação com os seus alunos. Dentre estas interrogações, destacamos: quantas vezes se contribuiu para desmotivar os alunos, frustrar-lhes as expectativas, diminuir-lhes a auto-estima, ou, quem sabe, impedir mesmo que realizassem as suas verdadeiras aptidões? E tudo por se não ter sabido ou, pior ainda, querido investir o suficiente na investigação das verdadeiras causas das dificuldades escolares.

É na linha destas interrogações que interpretamos a conclusão que João dos Santos tira do texto acima citado:

Se Pascoaes pôde ultrapassar o fracasso do seu exame de português, quantos não baqueiam perante as dificuldades criadas por um sistema de ensino que se lhes não adapta? Pensamos que embora os dados da investigação não sejam ainda suficientemente claros no que respeita ao quando ensinar, devemos desde já encarar o problema fundamental dos

---

354 EE I: 31, *Antologia*, p. 685.
355 EE I: 30, *Antologia*, pp. 684-685.

*momentos mais próprios a certas aprendizagens*, e que não podem ser recuperados quando se deixam escapar[356].

Ora, o momento mais propício a determinada aprendizagem só pode ser devidamente identificado, se os pedagogos não continuarem a ignorar a psicologia. Portanto, João dos Santos interroga:

A psicologia pedagógica ou psicopedagogia diz respeito aos psicólogos ou aos pedagogos? Como é que se pode compreender que um pedagogo ignore os dados psicológicos essenciais, que lhes permitam avaliar o nível de iniciação da aprendizagem escolar a que a criança pode ser submetida?[357].

### 4.1.3. A fundamentação ontogenética e filogenética da aprendizagem escolar

João dos Santos propõe como fruto mais importante da articulação entre a pedagogia e a psicologia, a compreensão de que o momento propício à aprendizagem escolar se detecta a partir da facilidade com que a criança se *expressa* corporalmente e *comunica* na *relação* interpessoal, isto é, *verbaliza* as suas emoções, sentimentos e desejos. Isto é, a facilidade e a qualidade da *expressão* e da *comunicação* devem indicar o momento em que a criança está apta a iniciar a aprendizagem escolar. Citamos:

Num encontro recente de técnicos de educação, de saúde e de reeducação procurei desenvolver a ideia de que a educação é, basicamente, relacional e se situa no plano do funcionamento duma inteligência que se chama prática; é a inteligência que utilizam os animais e as crianças, antes da escola. Que a educação é, em seguida, desenvolvida no sentido teórico e abstracto, e a ela só têm acesso as crianças que dispõem duma linguagem e duma língua; é a inteligência que se utiliza, desde que a criança é iniciada na aprendizagem escolar.

No mesmo encontro propus para reflexão a ideia de que a actividade pedagógica só pode ter lugar quando a criança adquire suficiente capacidade espontânea de comunicar na relação *interpessoal.*

Assim, em meu entender, o ideal pedagógico da escola só pode servir a criança se, por um lado, se tiverem previamente feito, através da inteligência prática ou sensório motriz, as aquisições que permitem a comunicabilidade, e se, por outro lado, o desenvolvimento da

---

356 EE I: 31, *Antologia*, p. 685.
357 EE II: 98-99, *Antologia*, p. 476.

inteligência integra a primeira forma de ser inteligente. Esta seria a maneira de integrar também os vários grupos e as classes sociais. A Educação geral integra sempre a pedagogia escolar; se esta se desliga da primeira, desintegra-se[358].

Desintegra-se porque, segundo João dos Santos, o que a criança não aprendeu espontaneamente com a mãe e com a comunidade de que faz parte, não é suscpetível de ser aprendido didacticamente. Isto é, mais importante do que resultados escolares imediatos, como a aprendizagem mecânica da leitura e da escrita, é ensinar a criança, na continuidade da sua educação maternal, a resolver conflitos, desenvolver a comunicação, aperfeiçoar a actividade simbólica e desenvolver capacidades:

A pedagogia que devia inspirar os professores para desenvolver psiquicamente cada criança, de acordo com as suas aptidões básicas, corre o risco de se deformar com vista à promoção de um ensino académico mecanizado de leituras e conhecimentos que não tenha em conta os conhecimentos que a criança adquiriu espontaneamente na comunidade[359].

A corroboração deste pensamento é tão importante para João dos Santos que, o reflecte, não só à luz da ontogénese, como da filogénese, afirmando que não ter em conta, na educação escolar, a educação geral que a criança fez desde o berço, na *comunicação* com a mãe e o seu ambiente, é o mesmo que desconhecer que, antes de comunicar através da palavra e da escrita, o homem comunicou por sons, por gestos e por mímica.

Esta reflexão é magistralmente apresentada num texto que integra o Tema "Alfabetização e Evolução do Homem". Dele transcrevemos uma primeira passagem que diz respeito à explicação da evolução ontogenética:

Sendo óbvio que há uma preparação pré-escolar feita pelas mães, na sua relação pessoal com os filhos, tem de haver, necessariamente, uma continuidade entre o que se aprende antes da escola e o que se aprende depois do ingresso na escola. O que se aprende antes da escola são as relações de afecto, portanto, muito espontâneas e muito directas; o que se aprende depois da entrada para a escola faz parte do simbolismo e daquilo a que Wallon designou "actividade simbólica". O que acontece é que uma e outra são explicitamente contíguas no plano dos afectos e da razão, quer isto dizer, os educadores profissionais não

358 EE II: 131-133, *Antologia*, pp. 215-216.
359 EE II: 190, *Antologia*, p. 666.

trabalham no sentido de estabelecer uma continuidade entre o que se aprende antes e depois de entrar para a escola[360].

Ora esta continuidade é tão importante e incontornável, que entronca na evolução que a precede, a saber, a que diz respeito às etapas que a espécie humana percorreu desde os primeiros sons e gestos até à invenção da expressão alfabética:

A passagem da compreensão intuitiva dos objectos e dos símbolos para a compreensão da sua expressão alfabética, que corresponde historicamente a uns milhões de anos na existência do homem como ser pensante, não se pode fazer em escassos meses ou anos duma vida escolar. Na história do homem encontraram-se os sons muitos milhões de anos depois de se encontrar a expressão corporal significativa. Na sociedade actual coloca-se, quase abruptamente, diante da criança em idade escolar, sinais, símbolos, e signos que a escola impõe para descodificar em termos de linguagem verbal. A maior parte das crianças adere a esta brusca escolarização, porque vivem em meios culturalmente evoluídos e onde são precocemente integradas numa expressividade comunicante que impregna toda a vida comunitária, pelo uso de sinais, símbolos e signos retirados da linguagem escrita[361].

Para explicitar melhor esta fundamentação filogenética que explica a razão de se ter que respeitar a evolução anterior da criança antes de chegar à escola, isto é, começar por desenvolver as suas formas emocionais, gestuais e orais de expressão, João dos Santos escreve:

É talvez fácil imaginar uma comunidade arcaica em que os homens só se exprimissem apenas por atitudes, gestos, sons e até algumas palavras muito elementares. É talvez possível compreender uma comunidade que esteja em vias de transformar a comunicação por sons elementares, numa comunicação mais diferenciada, feita através de sons articulados por palavras e por discursos verbais. Parece-me extremamente difícil compreender a comunicação numa sociedade que a esteja a iniciar através da linguagem escrita, sobretudo porque sabemos que se avalia em milhões de anos o tempo em que essa evolução se faz. Também não esquecemos que a linguagem escrita tem apenas aproximadamente 5.000 anos, mas não se pode ignorar que, para trás da escrita pictográfica, hieroglífica e cuneiforme, o homem já comunicava através de objectos e expressões significativas que precederam uma linguagem[362].

---

360 CP/PE: 26, *Antologia,* p. 89.
361 CP/PE: 26, *Antologia,* p. 89.
362 CP/PE: 30, *Antologia,* pp. 92-93.

E apoiando-se em Wallon, Darwin e Itard, João dos Santos salienta o efeito nefasto que tem na prática pedagógica o desconhecimento destas formas de evolução por parte de psicólogos e educadores:

> Wallon estabeleceu uma relação muito clara entre o gesto e a palavra e Darwin procurou correlacionar a expressão corporal com a comunicação psicológica entre as pessoas. É conhecida a importância que Wallon dava, na sua psicologia evolutiva, à ligação entre a mímica e a pantomima, entre o diálogo corporal e a expressão verbal. Não se estabeleceu ainda, no plano pedagógico e na escola primária, uma continuidade entre o pré-verbal e os primeiros sons, isto é, entre a utilização dos sons na comunicação do bebé e a linguagem pré-verbal. A caricatura máxima desta omissão está em que se confunde, nos escritos psicológicos, as primeiras palavras como já sendo linguagem verbal, e se omitem completamente as formas extra-verbais de comunicação - o gesto, a mímica e a pantomima - na compreensão global da linguagem infantil. Isto não quer dizer que não seja, de facto, contemplada nos interesses desses autores citados, mas não de uma forma suficientemente clara para que chegue aos ouvidos, à compreensão e à prática dos educadores, como parecia que iria acontecer após o fracasso de Jean Itard, ao tentar reeducar Vitor d'Aveyron[363].

### 4.1.4. Consideração do meio socio-cultural da criança no ensino e na elaboração dos livros escolares

Para João dos Santos, a relação entre o modo como se processou a comunicação na *relação* interpessoal e a capacidade para aprender na escola é tão importante, que preconiza a necessidade de se ter em conta o meio familar, social e cultural a que a criança pertence, quando se pensa em ensiná-la e em elaborar programas e livros escolares.

Esta exigência pode parecer utópica, ou até errada, mas não é. Aliás, fundamentou-se numa grande experiência clínica, levando João dos Santos a verificar que, exigir para todas as crianças o mesmo tipo de ensino, equivalia a desmotivar as que tinham outros interesses e cultura e, pior ainda, a lançar para a marginalidade as que, por razões várias, estavam mais capacitadas para um tipo de aprendizagem diferenciado, mas igualmente gratificante para a criança e útil à comunidade.

O caso que João dos Santos apresenta no Tema "Escolas de Artes e Ofícios"[364] é emblemático do que acabamos de afirmar. Contudo, mesmo

---

363 CP/PE: 29, *Antologia*, pp. 91-92.

364 *Antologia*, pp. 279-281.

sem se referir a casos que, como esse, poderão parecer mais pontuais, João dos Santos faz a seguinte reflexão:

A escola, fenómeno de classe, ainda aquando da Segunda Guerra Mundial, tende a tornar-se na escola de toda a gente, embora dirigida, controlada e orientada por pessoas imbuídas de cultura tradicionalmente burguesa e universitária. Os seus princípios, métodos e técnicas estão longe de corresponder às necessidades das crianças doutros tipos de cultura menos evoluída, de diferente classe ou de nível económico-social mais baixo. Daqui resulta, por vezes, a marginalização dum grande número de crianças, provenientes de culturas estruturalmente mais simples, mais ligadas à natureza e ao trabalho e, por consequência, a uma linguagem mais directa e menos escrita, ou mesmo não escrita, das aldeias, pequenas vilas e bairros periféricos das grandes urbes. Por esses motivos, a escola obrigatória com um *ensino* eivado de preconceitos culturais e com *escolas* não abertas para a cultura comunitária regional, pode ser e tem sido factor de marginalização de muitas crianças. (...)

De resto, todas as crianças querem integrar-se, aprender na escola e promover-se socialmente; o que acontece é que nem sempre elas encontram o ambiente ou as instituições mais favoráveis para o fazer. Se o ambiente familiar, escolar e social não é favorável à sua integração, as crianças e os jovens recorrem, naturalmente, à integração nos grupos chamados "marginais"[365].

Num outro lugar, João dos Santos precisa ainda melhor esta reflexão que acaba de fazer e escreve:

A cultura e a linguagem não são idênticas para as crianças de todas as regiões, distritos ou freguesias do país. Não é a mesma a linguagem e a cultura das crianças dos bairros de lata ou dos residenciais; da periferia, da urbe ou do centro; duma zona rural ou piscatória; duma família artesanal, intelectual ou operária[366].

Se a escola não tiver em conta estes aspectos, deixa de cumprir a função a que se destina: inserir a criança na sociedade. Citamos:

A limitação da escola tradicional ao campo puramente intelectual não é aconselhável. A aplicação de programas indefinidos, o uso de manuais e de livros únicos, que não estão aplicados regionalmente - ensinam-se as mesmas matérias a crianças, tanto no campo como nas cidades - parece-me errado. A escola deve inserir a criança na sociedade. Se não tem em

---

365 ACU: 346, *Antologia*, pp. 270-271.
366 EE II: 68, *Antologia*, p. 235.

conta as condições do ambiente, a vida do agregado populacional, aquilo que é a sua arte, a sua forma de expressão, o seu trabalho, então, a acção da escola está desactualizada[367].

É verdade que hoje já não há "livro único", nem o havia na altura em que João dos Santos escreveu este texto. Contudo, todos sabemos que esta observação continua pertinente, porquanto a elaboração dos livros escolares ainda não contempla a diversidade das regiões e das culturas a que as crianças pertencem. Será possível negar que a cultura e os interesses duma criança de uma aldeia de Trás-os-Montes não são os mesmos duma criança de Braga, Coimbra, Lisboa ou Porto?

Mas, como sempre, João dos Santos vai mais longe e procura a fundamentação das suas reflexões na psicologia dinâmica, isto é, nos processos evolutivos do desenvolvimento. Citamos:

> Uma das coisas que é preciso aprender na iniciação à escola é que a escola aparece na sequência de uma série de coisas que se aprendem antes, que é a relação com a mãe, a relação com o pai, a relação com a família, a relação com as pessoas, com várias circunstâncias da vida real. (...). Tem que se ligar as primeiras formas de linguagem, que são essencialmente afectivas, gestuais, corporais e de palavras, com as palavras como língua falada. Isso é um dos problemas que se põem com crianças de outras culturas que podem ser diferentes, aqui dentro da cidade de Lisboa. É evidente que uma criança do bairro da lata, e que não tem (...) nem livros, nem papel, nem lápis, nem jornais - e os pais são analfabetos, não fala a mesma linguagem, e nem sequer tem a mesma língua, suponho, de uma criança que mora numa moradia de um bairro desenvolvido e de gente bem instalada na vida, que tem tudo isso em casa, e que fala uma linguagem com detalhes, com gestos e expressões bem significativas para quem está à volta deles. Isso é tido pouco em conta. Em regra, fala-se do "meio familiar", dizendo só que é pobre, ou que o pai é alcoólico, ou outra coisa qualquer, o que pode ser verdade. Mas o que é importante é compreender esse mecanismo de passagem da realização da linguagem interna para uma linguagem de sinais, como é a da escrita. Porque a nossa escrita é uma escrita de sinais. São sinais de símbolos e de signos, mas continuam a ser sinais, são muito mais complexos que as escritas antigas, de milénios[368].

---

367 EE I: 151, *Antologia*, p. 282.

368 QJE: 133-134, *Antologia*, pp. 108-109.

### 4.1.5. Causas das dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita

Se, como João dos Santos observa,

> As dificuldades de iniciação à aprendizagem têm, quase sempre, que ver com a aprendizagem da leitura e da escrita[369],

então, nada mais importante que averiguar as causas das dificuldades desta última aprendizagem.

João dos Santos elenca duas: o desfasamento entre a leitura mecânica e abstracta que a escola exige e a *leitura* espontânea e afectiva que a criança fez de tudo o que a rodeia antes de entrar para a escola; a dificuldade que a criança tem em compreender o significado e a utilidade duma linguagem indirecta, isto é, duma comunicação à distância, que é a escrita.

Quanto à primeira causa, João dos Santos escreve:

> Se o chamado ensino da "língua materna", que se faz na escola, for confundido com o ensino da língua escrita, desprezam-se, anulam-se, desperdiçam-se as componentes básicas da linguagem: as atitudes e a expressão corporal, a mímica, a pantomima, o gesto e o *dizer* particular de cada grupo, o *dizer* através do qual o grupo exprime o seu saber. Este *ensino* da língua materna pode tornar-se factor de segregação, em vez de ser de integração[370].

Quanto à segunda causa, a saber, a dificuldade que a criança sente em passar da comunicação directa da linguagem, que faz espontaneamente, para a comunicação indirecta e à distância, que a escrita pressupõe e exige, a explicação de João dos Santos pode ser resumida em dois pontos:

1. A escrita vem depois da leitura e pressupõe um *registo* interior, afectivo e motivado, de tudo o que a criança sente sobre o que exteriormente a rodeia e o que interiomente a povoa. Por isso, tal como se passou com a leitura, há também uma *escrita* ou registo interior, antes da escrita ou registo nos papéis (ou ardósia) dos sinais gráficos.
2. Se a criança está habituada a comunicar directamente com a mãe e com as pessoas do seu meio e, na escola, tem também a professora ao pé de

---

369 EE II: 74, *Antologia*, p. 240.
370 EE II: 68, *Antologia*, p. 235.

si, então, que sentido pode ter para ela que a sua professora lhe exija que escreva o que ela lhe pode dizer directamente?

João dos Santos volta reiteradamente a estas explicações que, como vemos, se fundamentam na raiz afectiva da aprendizagem da leitura e da escrita.

São explicações de grande alcance, porque, se fossem compreendidas pelos professores, as crianças contornariam com mais facilidade o que tanto lhes custa a aprender. Para isso, bastava que lhes explicassem a necessidade que temos, por vezes, de comunicar com quem está longe e a ajudassem a passar, gradualmente, da linguagem verbal para a escrita, permitindo-lhes que acompanhassem a escrita com gestos, pantomima, desenho, fala, etc. Afinal, assim procedendo, os professores nada mais fazem que ensinar a criança a percorrer o mesmo caminho dos nossos antepassados que, muito antes de inventarem a escrita, comunicavam através de objectos e de expressões significativas[371].

Apoiamo-nos num texto muito rico e ilustrativo que vale a pena citar, quase na íntegra:

> A maior parte das crianças que têm dificuldades escolares, têm problemas na passagem da relação directa para a relação indirecta. Relação directa da palavra que se troca, na expressão, no gesto, na linguagem, na língua, isto é, no contacto directo, na linguagem directa. Na educação escolar é tudo indirecto, é tudo através da escrita. Todas as crianças que têm dificuldades escolares são crianças que têm dificuldades de comunicação indirecta. Quer sejam débeis mentais, cegos, surdos ou deficientes motores, a dificuldade está em compreender o sinal intermediário, sobretudo na fase de iniciação em que as crianças nem sempre estão aptas a perceber uma linguagem indirecta. Os professores não sabem às vezes explicar às crianças para que serve comunicar à distância. Sem se perceber que a escrita serve para comunicar à distância no tempo e no espaço, esta transforma-se num ritual. Com a escrita não basta o ritual, porque existem as provas, os exames e as regalias sociais que delas decorrem, consoante os resultados, o que transforma a aprendizagem numa tortura para os que a ela não aderem. Muitas vezes aderem mesmo, apesar da estupidez do ensino, da escola e de todos nós.
>
> A leitura vem antes da escrita porque é a observação dos factos, enquanto que a escrita é o registo desses factos. A actividade da criança é recheada de observações e registos. Quando parte um brinquedo, quando desaparafusa uma caixa ou desmancha uma

---

371 Cfr. CP/PE: 30, *Antologia*, p. 93.

máquina tudo isso são registos. O registo como escrita situa-se após a leitura, mas a escola tem de ter em conta que se não pode registar uma coisa que se não tenha percebido[372].

Há uma outra razão que João dos Santos aponta como importante para ensinar a criança a escrever: é que a escrita, sendo o registo do que ela aprendeu, é um acto extremamente securizante.

João dos Santos afirma-o na continuação da entrevista que acabamos de citar:

> A vantagem do registo é de ordem afectiva e representa a segurança que o indivíduo necessita e que é pressentida desde o berço pela necessidade que o bebé tem de deixar marcas, transformando o ambiente. Esta procura de segurança através destes actos dá também à criança o raciocínio. Por isso, não se pode separar afectividade e inteligência. A escola deveria possibilitar à criança o encontrar segurança no que faz e no que aprende. A cultura escolar com os seus objectivos vai permitir enriquecer e dar suporte à imaginação. Saber utilizar um livro ou dicionário, inventar uma história são actos extremamente securizantes[373].

### 4.1.6. A escola como continuação e ruptura do ensino maternal

João dos Santos constata, achando-o saudável, que a escola primária tem muito de maternal:

> Claro que a professora primária, ou mesmo um professor, tem muito de imagem maternal. A própria escola primária é muito maternal. Se a criança vai para a escola, já com um certa imagem de uma figura maternal, depois sobrepõe essa imagem à figura maternal da professora e sobrepõe, talvez, a professora à mãe, à imagem maternal da escola[374].

A leitura dos textos que integram os Temas "Aprendizagem e sua Relação com a Emoção, o Afecto, a Motivação e a Imaginação"[375], "Ensino da Língua Materna à luz da Evolução da Criança"[376], "Édipo e a Escola",

---

372 Entrevista à Revista *Margem*, Ano V, nº28-29, Julho-Outubro, 1982. Cfr. também, Entrevista a *O Diário*, Suplemento "Educação e Juventude", 13.03.1984.

373 Cfr. *Ibid.*

374 SNP: 176, *Antologia*, p. 581-582.

375 *Antologia*, p. 98.

376 *Antologia*, p. 234.

"Ler, Escrever e Contar"[377], ajudam o pedagogo a compreender este carácter da escola primária, principalmente na imagem interiorizada que a criança dela faz. Mas ajudam-no, sobretudo, a integrar este facto na compreensão das dificuldades escolares, principalmente, a dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Isto é, à luz do carácter maternal da escola, o pedagogo compreende melhor que as dificuldades escolares se devem a dificuldades emocionais e afectivas da criança, dificuldades cuja raiz matricial reside na relação interiorizada que ela estabelece, primeiro com a mãe, depois, com o triângulo mãe-filho-pai.

Ora estas dificuldades devem ser conhecidas e tidas em conta para que se possa ajudar a criança a integrar-se na escola e a aprender com sucesso. Mas como proceder para que isso aconteça?

Segundo João dos Santos, a escola deve, por um lado, dar continuidade ao ensino maternal, mas, por outro, ser capaz de estabelecer em relação a ele uma certa ruptura. Dar continuidade, isto é, respeitar e desenvolver as formas de comunicação e de expressão directas e livres a que a criança estava habituada; estabelecer ruptura, isto é, ajudar a criança a ser capaz de se expressar de forma mais indirecta e abstracta e a integrar-se no grupo escolar que precede e prepara a sua integração na sociedade. Citamos um texto que nos apoia retirado do penúltimo Tema acima referido:

> Na forma em que venho descrevendo o ambiente humano da criança, tenho tendência a ver a escola, por um lado, como susbstituto maternal, o lar; por outro lado, a imposição social, a da obrigatoriedade duma dada cultura moderna, a cultura escrita. A escola é maternal no sentido em que representa, para a criança, uma instituição de protecção, de conforto e até dum certo tipo de alimento; a escola representa a autoridade separadora, na medida em que impõe à criança, desde a Grécia antiga, uma nova linguagem: a escrita[378].

É sabido, porém, que muitas crianças não são capazes de fazer facilmente a ruptura com o ensino maternal, nem mesmo de a suportar. Por isso, João dos Santos preconiza uma ajuda maternalizante que consiste em deixar que a criança continue a adoptar, enquanto o precise, atitudes mais infantis do que seriam de esperar e de desejar na sua idade.

---

377 *Antologia*, p. 451.
378 CP/PE: 49, *Antologia*, p. 192.

No Tema "Maternagem"[379], João dos Santos chama a atenção para esta realidade alertando para a importância desta ajuda ser dada por pessoas especializadas. Mas também se lhe refere num texto que integra o Tema "Édipo e Escola" onde propõe os meios de o fazer. Citamos um extracto deste texto:

(...) suponho, que certas crianças imaturas, isto é, muito dependentes da mãe, recusam a escola e as suas aprendizagens, dando a ilusão daquilo a que se chama, frequentemente, um atraso ou debilidade mental. Trata-se, na verdade, de um atraso afectivo, que nós temos procurado diagnosticar, compreender e tratar. Como? Introduzindo certas facetas maternalizantes no ambiente das classes escolares, e impondo de uma forma mais suave e progressiva a exigência da linguagem escrita. Mais evolutiva e progressiva significa, por exemplo, o reconhecer espaços geográficos domésticos e livrescos, ensinando a "ler a natureza", e criando superfícies, coisas e objectos plásticos em oficinas de trabalhos manuais, e educação através da arte[380].

### 4.1.7. Adaptação escolar, conflitos e pedolinguística genética.

A integração da criança na escola não se processa sem conflitos. Eles decorrem, por um lado, dos próprios conflitos que a criança desenvolveu, antes da entrada para a escola e, por outro, do confronto que a criança estabelece entre as figuras parentais reais (o pai e a mãe) e as figuras maternalizantes (ou paternalizantes) que os professores representam sempre para ela.

A consciencialização por parte dos pais da criança e dos professores da existência destes conflitos é fundamental para que a criança possa ser ajudada a ultrapassá-los, pois dessa ultrapassagem depende não só o sucesso escolar, como a estruturação equilibrada do Eu.

João dos Santos lembra-o, neste texto:

A adapatação escolar envolve, necessariamente, qualidades do *Eu* da criança, que se estrutura, desde o berço, nos vários *conflitos* que se desenvolvem, antes da entrada para a Escola. A personalidade dos mestres vai entrar em *conflito* (afectivo) com as *imagens* ou *modelos* previamente elaborados pela criança, a partir de figuras reais (pai, mãe). Um *conflito* pode ser positivo ou negativo, amoroso ou hostil, produtivo ou improdutivo.

---

379 *Antologia,* p. 487.

380 CP/PE: 49-50, *Antologia,* p. 193.

Importa consciencializar nos pais e nos professores a existência destes conflitos, para que eles sejam resolúveis e complementem os aspectos de personalidade infantil que ficaram por resolver na idade pré-escolar[381].

Identificando a causa de alguns conflitos que se encontram ligados às duas primeiras etapas da vida escolar da criança, João dos Santos escreve:

JARDIM-ESCOLA- Os problemas resultam, sobretudo, da dificuldade de a criança se separar da mãe e de ter de abandonar formas infra e extraverbais de linguagem, e comportamento ou reacções primárias, incompreensíveis para o grupo (que apenas se esboça) e para os mestres.

ESCOLA PRIMÁRIA- Os primeiros problemas surgem com a passagem das formas de expressão integral (com todo o corpo) para as formas parcelares; problemas de racionalização das *intuições* (afectivos) da 2ª infância; dificuldades intelectuais, motoras, sensoriais, instrumentais[382].

Mas os conflitos podem ser mais fundos, integrando o primeiro conflito com que a criança se debate: o complexo de Édipo. De algum modo já *actuado* e resolvidos pelos terrores nocturnos[383] e por outras formas de simbolização, como os vários tipos de jogos e de brincadeiras a que a criança se entrega, eles necessitam, porém, do tipo de simbolização que a escola utiliza, como a expressão corporal, verbal e gráfica. Sem isso, está comprometida a aquisição da linguagem escrita. Citamos um texto que nos apoia:

Sem corpo, sem cérebro, sem aparelho psíquico não há escrita, nem números, nem actos operatórios que expliquem as coisas. Com o corpo se sente e se vive a unidade, o duo, o trio, o 1°, o 2°, o 3°; o Eu, Outrem, os outros.

A matemática começa por se viver com o corpo, no conflito interior, nas situações, vicissitudes ou variações do que alternada ou sucessivamente acontece com sucesso ou com fracasso. Entendo que, quando a vida de uma criança lhe não permitiu ter uma vivência conveniente do corpo, do espaço e dos conflitos, a temos de ajudar a sentir-se, a deslocar-se, a *contar* as suas histórias. (...).

As letras, e mesmo as palavras escritas, só são susceptíveis de ser compreendidas e integradas como instrumentos de comunicação e intervenção, quando o símbolo se

---

381 SPSMRE: 128-129, *Antologia,* p. 605.

382 SPSMRE: 129, *Antologia,* p. 606.

383 Cfr. este estudo de João dos Santos transcrito na íntegra na *Antologia,* pp. 391-396.

conquista. Ou será simultânea a sua aquisição? A escola vai direita ao fim e faz da escrita uma *coisa didáctica*. A pedagogia, se existisse, seria pedolinguística genética. O que é *isto* ? Ignoro, mas é. Será?[384].

Não encontrámos na obra de João dos Santos a explicação do que seja tal disciplina. Mas este vazio é, para o conhecedor da doutrina de João dos Santos, a prova de que ele se refere a algo que já sobejamente explicou: que a genética da *língua* é a ciência que leva ao conhecimento de que a *fala*, quer seja a nível do corpo, das emoções, dos sentimentos, dos afectos, da oralidade ou da escrita, se processa e se adquire na evolução correspondente de tudo o que se passa na criança desde os seus primeiros impulsos, gestos, sons, atitudes e mímica, até à sua capacidade de simbolização do que observa, pensa e sente. Por outras palavras, a "pedolínguística" será a ciência que ensina que a criança só poderá aprender a *língua* que expressa o que se observa, sente e pensa (falar e ler) e o que se regista em sinais (escrever), depois de o ter aprendido através do seu corpo que sente, do espaço que delimita (o *ponto* que a une e separa da mãe), das fantasias e dos conflitos, aprendizagem que torna, progressivamente, "mais inteligível" (e suportável) os mistérios que ameaçam constantemente a sua segurança.

Citamos um texto que nos apoia:

> A segurança diz respeito ao reconhecimento do espaço e dos objectos (de amor), e dos instrumentos de comunicação neles contidos, que se processa através da fantasia.
>
> Afectos e cognição são inseparáveis. São compreender e sentir. A cognição é geometria do espaço de segurança, é descontinuidade das coisas do espaço, é operacionalidade dos objectos significativos e dos instrumentos de cognição convencionais da escola: os sinais, os signos e os símbolos.
>
> A escrita é, basicamente, sinalização e simbolização. (...).
>
> Ler é, basicamente, reconhecer o valor qualitativo e quantitativo dos sinais, é, basicamente, matemática. (...).
>
> A aprendizagem escolar deveria, assim, ser iniciada pela "matemática", quer dizer, pelo reconhecimento pela criança do que é afectivamente *securizante*, do que ela previamente investiu, intuiu e percebeu[385].

Mas se João dos Santos se interrogou quanto à existência desta "nova ciência", a pedolinguística, o mesmo já não pode fazer em relação à ciência

---

384 EE II: 84-85. 95, *Antologia,* pp. 466. 474.

385 CP/PE: 46, *Antologia,* p. 458.

que, em certa medida, se lhe opõe e que é aplicada em sua substituição: a psicometria.

### 4.1.8. Limitações e perigos da psicometria

Para reflectir (e explicar) sobre os perigos do desconhecimento das causas das dificuldades escolares, João dos Santos não se apoiou só no caso de seu filho mais velho, José, nem no de tantas crianças que ajudou na sua longa carreira de psicanalista, pedopsiquiatra e médico pedagogo. Apoiou-se também e sobretudo na sua própria experiência de aluno disléxico.

Deste caso falaremos mais adiante[386]. Por agora, basta-nos dizer que um dos temas fundamentais do pensamento de João dos Santos consiste precisamente na insistência com que alerta para as consequências nefastas de "resolver" as dificuldades escolares em termos de "avaliação métrica" de capacidades. Citamos:

> As equipas de pedagogia terapêutica deveriam ter por objectivo imediato combater não só a tendência para a persistência da acção educativa baseada em diagnósticos nosológicos psiquiátricos e psicológicos (estáticos), como as classificações depreciativas e apriorísticas dos alunos em preguiçosos, distraídos, desmemoriados, rebeldes ou estúpidos.
>
> Em qualquer dos casos, o rótulo aposto a uma criança pode conduzir ao bloqueio de todo o processo evolutivo e à *confirmação*, por condicionamento ambiencial, das qualidades ou defeitos que lhes são atribuídos[387].

Noutro lugar, João dos Santos explicita melhor o que acaba de escrever, sublinhando um aspecto fundamental da sua doutrina: de que as dificuldades escolares, sendo basicamente dificuldades de *relação*, devem ser resolvidas pelo restabelecimento duma *atitude relacional* positiva entre professores e alunos:

> A psicologia métrica dos laboratórios, desligados da educação e da pedagogia, pode vir a dominar e a dirigir tecnicamente a escola e os professores, na crença de que são os conhecimentos científicos teóricos sobre o desenvolvimento da criança que devem explicar a "arte de educar" e decidir de *como e quando ensinar*. (...).

---

386 Cfr. Capítulo VII, 1.1., p. 296.

387 HME: 29, *Antologia*, p. 666.

As técnicas psicopedagógicas e médico-pedagógicas podem ajudar a resolver muitas situações, mas só a educação e os educadores podem prevenir a maior parte dos desvios da evolução infantil[388].

Para isso, é preciso que os educadores saibam estar em contacto directo com a criança, dialogando com ela e ajudando-a com afectividade:

Usam-se testes para determinar a memória, a atenção, a inteligência. Não se está em contacto directo com a criança. Há sempre uma barreira feita de preconceitos científicos acerca do que é a afectividade, relacionamento[389].

Sem dúvida, que João dos Santos não nega a importância que a psicometria teve e continua a ter, quando devidamente aplicada em trabalho de equipa por pedagogos e psicólogos. Mas, como psicanalista que é, não pode deixar de apontar, como causa principal do insucesso escolar, aspectos conturbados da relação e do afecto, e os conflitos inconscientes:

A minha posição actual não é a de considerar a psicometria como desnecessária ou inútil, mas a de me colocar na perspectiva de um psicanalista perante a escola, e de ter uma posição que explora mais a vida relacional e as relações interiorizadas inconscientes que agem ao nível intra-psíquico sobre o sistema consciente. É essencialmente através desta posição que se faz o estudo das relações da criança com a escola e da sua aprendizagem[390].

Esta opinião é corroborada neste texto:

A psicometria, que nos ajudou de forma espectacular na compreensão psicológica de desenvolvimento infantil e da pedagogia terapêutica, acabou por valorizar de tal forma os aspectos quantitativos (mensuráveis) da inteligência que acabou por quase submeter e abafar os pedagogos e a pedagogia. Desenvolveu-se uma progressiva desmobilização dos professores, não só para o aperfeiçoamento de técnicos diferenciados, como para a observação das crianças e para o registo de casos, que passou a ser confiado a psicólogos, psiquiatras e terapeutas[391].

---

388 EE II: 190, *Antologia,* pp. 666-667.
389 Entrevista ao *Diário de Notícias,* 4.11.1984, *Antologia,* p. 71.
390 CP/PE: 22, *Antologia,* p. 665.
391 ACU: 96, *Antologia,* p. 665.

Para João dos Santos, a *relação* e o diálogo são de tal modo a base da resolução dos problemas escolares, inclusive do insucesso na aprendizagem, que, quando não há colaboração entre pais, professores e técnicos, gera-se um verdadeiro círculo vicioso que ele descreve assim: a criança não aprende e, por isso, é enviada ao psicólogo; este, por sua vez, examinando-a fora do contexto relacional que origina as suas dificuldades — a escola e, mais precisamente, a sala de aula — diagnostica apondo etiquetagens que nomeiam e explicam o que todos já sabem: a criança tem problemas de aprendizagem e/ou de integração!

O resultado deste círculo vicioso só pode ser o agravamento das dificuldades escolares. Não só pelo sancionamento "científico" da separação entre o problema e o seu contexto, como pela ansiedade decorrente de explicações nosológicas que se impõem pela força mágica das "complicadas" expressões clínicas!

Com profundo conhecimento de causa, não só por ser psicanalista e pedagogo, mas também pelas próprias dificuldades escolares devidas à sua dislexia, João dos Santos reflecte:

> Se, no entanto, reflectirmos um pouco, teremos que reconhecer que a psicologia é cada vez mais tratada pela rama. À medida que a ciência progride, a pedagogia é também, nos tempos que vão correndo, muito mal tratada pela escola. Então não acham que é igualmente caricatural pôr os meninos a decorar letras, a escrever algarismos e a ler, escrever e contar, sem primeiro os avaliar e os exercitar em formas elementares de comunicação e de expressão? Uma letra, uma palavra ou uma frase escritas, um algarismo, ou um número apresentados à criança, de certa maneira podem servir de testes para medir a capacidade evolutiva e situar o nível a que ela se encontra, com vistas a iniciar ou não a aprendizagem à leitura. O teste, a fazer-se, devia, no entanto, procurar primeiro avaliar a capacidade de gesticular, a elocução e a aptidão para a actividade gráfica.
>
> A resposta das pessoas actualizadas, como se diz, é a de que quando a criança tem dificuldades na escola, quando não aprende, manda-se ao laboratório de psicologia para fazer um teste. Tudo se passa como se, actualmente, o psicólogo fosse, para estes casos, o orientador pedagógico e o professor fosse o executante. Os dois funcionando no mais completo divórcio. O que a contece é que, em geral, o chamado exame psicológico ou psiciotécnico não serve para mais do que para enviar, ou não, a criança para o ensino especial[392].

Para que isto não aconteça, João dos Santos adverte:

---

392 EE II: 98, *Antologia,* pp. 475-476.

O ensino não pode continuar a transformar o meio de apreciação dos resultados - que são a pontuação e a passagem de classe - no seu próprio objectivo! Nós, pais, não sabemos para que servem muitas das matérias dadas, e não podemos aceitar que os jovens pensem que aquilo serve só para passar o ano, ou para poder ingressar na Universidade. E os que não chegam à Universidade?... Devem considerar-se como mentalmente incapazes e socilamente desqualificados?[393].

### 4.1.9. A inteligência não é uma quantidade, mas uma qualidade

Para João dos Santos, a inteligência é sobretudo uma qualidade. Di-lo na entrevista que dá ao *Diário de Notícias*, em 4.11.84. Citamos:

(...) a psicologia das pessoas é mais qualificável que quantificável. A inteligência, por exemplo, é qualitativa. Isto é um princípio que me parece fácil de deduzir, mesmo através da psicologia genética. (...). De facto, há uma parte quantificável, mas essa, quanto a mim, é menos importante. A inteligência que me interessa é a que aparece como uma qualidade, sentida por mim em termos de afecto e não de quantidade. Dito de outra forma: na orientação escolar, por exemplo, parece-me muito mais importante avaliar as funções do imaginário da criança, saber em que medida esse imaginário se liga ao concreto das experiências da escola e da vida.

Em conclusão, interessa-me mais apreciar a actividade simbólica da criança e a sua capacidade criativa, do que conhecer a sua capacidade quantificável, de aquisições teóricas[394].

Não admira, portanto, que João dos Santos faça depender a integração da criança na instituição escolar e o sucesso do que nela lhe é exigido — a leitura e a escrita — da consideração desta dimensão qualitativa, afectiva e *relacional*. Para que esta seja possível, é necessário que os professores comecem por respeitar a linguagem da criança, embora, depois, possam e devam ensinar-lhe de forma *diferente* do que ela espontâneamente aprendeu no seu meio familiar e cultural.

Dois textos ilustram o que acabamos de afirmar. Citamo-los seguidos:

---

393 EE I: 103, *Antologia*, p. 687.

394 Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984, *Antologia*, p. 71.

Parece-me que a escola ao praticar a educação escolar ignora que antes desta existe uma educação relacional espontânea entre as pessoas e não é capaz de estabelecer uma continuidade entre uma e outra. Assim, a escola transforma-se num mundo diferente, em especial, se o meio cultural a que pertence a criança é diferente do dos professores. Se a criança pertence a outra classe, a cultura é diferente tanto no sentido da relação entre as pessoas como no sentido da linguagem. Por vezes, para além da linguagem existem mesmo diferenças na língua falada. A escola e os professores têm o preconceito de fazer com que os meninos sejam bem falantes de acordo com a sua cultura[395].

De resto, a escola serve para isso. A escola não serve para aprender a ler e a escrever, o que é importante sob todos os aspectos. Até porque é obrigatório, por causa da administração e da política e dos governos. Mas a escola serve, sobretudo, para a gente aprender as coisas de maneira diferente daquela que se aprende espontaneamente[396].

Mas ensinar as coisas de maneira diferente, isto é, de forma indirecta e mais abstracta, não equivale a fornecer à criança um ensino *desafectado*, isto é, frio e distante e, muito menos, tentar resolver as suas dificuldades escolares em termos de "avaliação métrica" das suas capacidades e aptidões. Porque, para João dos Santos, é da qualidade da pessoa (professor, ou o técnico de saúde mental), da sua capacidade de diálogo com a criança e a sua família, que depende a compreensão e solução das situações de crise que obstaculizam a integração na escola e o gosto de aprender.

Chamando a atenção para o primeiro aspecto, isto é, a qualidade da pessoa do professor, ou do técnico de saúde mental, João dos Santos recorda a sua experiência de trabalho com o pedagogo e psicólogo Henri Wallon, e escreve:

Devo esclarecer, antes de mais, que não me é possível separar o que considero serem as ideias pedagógicas de Wallon, ou dum outro pedagogo, das suas qualidades pessoais como professor[397].

Quanto ao segundo aspecto, a importância do diálogo na educação, João dos Santos escreve:

---

395 Entrevista à Rev. *Margem*, Ano V, nº 28-29, Julho-Outubro, 1982.
396 QIE: 154, *Antologia*, p. 501.
397 EE II: 283, *Antologia*, p. 690.

O diálogo indispensável à compreensão das situações de crise ou dos problemas emocionais das pessoas normais é por vezes susbstituído, de forma injustificada, pela requisição de meios auxiliares de diagnóstico, como exames psicológicos e electroencefalográficos que, nestes casos, quase nunca esclarecem, antes confundem[398].

Confundem, porque a criança sente que de nada vale o que viveu e aprendeu antes de entrar para a escola:

Se nada do que a criança conhece tem a ver com o que vai aprender na escola, esta é sentida como repressiva e rejeitada pela criança[399].

E apoiando-se na sua experiência da Casa da Praia[400], uma das suas mais caras instituições que fundou e na qual permaneceu até quase aos últimos dias de sua vida, João dos Santos recomenda a prática duma pedagogia terapêutica como solução para obviar ao erro de se avaliar a inteligência e as capacidades da criança em termos quantitativos:

A única forma de evitar o "massacre dos inocentes", a expansão, até ao absurdo, das classes especiais e dos professores de apoio, seria, a meu ver, a de colocar os professores mais competentes, experientes e habilitados nas classes de iniciação, apoiando-os mutuamente para troca de experiências de forma directa, ou através de centros de pedagogia experimental[401].

### 4.1.10. A doutrina psicanalítica do desenvolvimento aplicada à compreensão das dificuldades escolares

É ponto assente entre os psicanalistas que a verdadeira explicação dinâmica do desenvolvimento se faz no âmbito da psicanálise[402]. Não porque a psicanálise se queira arvorar em detentora dum saber superior às demais correntes psicológicas. Mas porque, de facto, só ela explica a génese

---

398 HME: 35.

399 EE II: 73, *Antologia,* p. 239.

400 Sobre esta fundação, reflectiremos no último Capítulo: Cfr. Capítulo VII, 1.6., p. 321.

401 EE II: 74, *Antologia,* p. 241.

402 Secundando este ponto de vista, escreve João Seabra Diniz: «Penso que a Psicanálise é a teoria e o processo de investigação que melhor nos permitirá compreender como é que a criança passa do estado de desamparo e total dependência para o funcionamento autónomo do adulto»: J. SEABRA DINIZ, "Escola, Família e Comunidade", p. 29.

e evolução da vida emotiva, afectiva e mental da criança: primeiro, a partir das excitações corporais que o recém-nascido experimenta no âmbito da relação diádica primária; depois, com a percepção dum Terceiro (o pai ou o que exerce a sua função), a partir da descoberta que ela faz de si mesmo, dos outros e do mundo, no âmbito da eclosão e resolução dum conflito triádico interiorizado a que Freud chamou o complexo Édipo. Citamos um texto que nos apoia:

> O núcleo familiar das crianças tem por base, em todas as culturas, a ligação forte e afectuosa da simbiose que as ligam à mãe, ou à pessoa que exerce a função maternal: a mãe-protecção, a mãe-alimento, mãe-conforto, o que é o mesmo que dizer, mãe-objecto. O primeiro objecto de amor da criança é, portanto, a mãe, e relaciona-se mais com a função maternal que esta exerce, do que com a imagem social. Desde cedo, a função maternal da mãe é interrompida por necessidades da sua própria pessoa, por exigências da sua vida familiar e até social. (...).
>
> Pode imaginar-se que a ausência da mãe e as suas facetas negativas são, para o bebé, prelúdios ou intuições do que virá a ser o complexo de Édipo, com a percepção consciente daquilo a que se pode chamar o *agente separador*[403].

Da boa resolução deste conflito deriva a possibilidade da fantasia, da expressão, da comunicação e da abertura ao mundo, indispensáveis para o equilíbrio, a inteligência e a aprendizagem.

Esta visão dinâmica da evolução infantil entronca, por um lado, na descoberta de Freud de que o psiquismo surge na continuidade das experiências corpóreas[404] e, por outro lado, na afirmação de Wallon, que João dos Santos faz tantas vezes questão de referir, de que a instituição humana fundamental é a linguagem[405]. O bebé entra nesta instituição, quando a mãe lhe permite experimentar livremente e *descodificar,* pelas trocas afectivas que com ele estabelece, os sons, os gestos, a mímica, a pantomima, a palavra e a simbolização. Expliquemos o que tudo isto significa.

---

403 CP/PE: 48, *Antologia,* pp. 191-192.

404 Assumindo esta doutrina, escreve João dos Santos a propósito da relação que estabelece entre o complexo de Édipo e a aprendizagem: «Sendo, teoricamente, o corpo e a afectividade corporal o ponto de partida da organização psíquica, seria lógico pensar que o bebé se sentiria, ele próprio, como constituindo o número Um, ou a unidade do seu universo, e, assim, a compreensão matemática do espaço se desenvolveria na continuidade deste ponto Um»: CP/PE: 43, *Antologia,* p. 455. Cfr. também, J. SEABRA DINIZ, "O Físico e o Psíquico", p. 27.

405 Cfr. EE I: 49. 137; EE II: 115; FPEA: 29.

No Tema "Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica", João dos Santos introduz esta definição:

O *desenvolvimento* pode ser compreendido como uma resultante em cada momento do crescimento quantitativo dos órgãos e maturação das estruturas, da integração dos instintos e reacções emocionais primárias pelas funções superiores e pelas aquisições obtidas na experiência vivida pela criança nas instituições humanas[406].

À primeira vista, pode parecer uma definição como qualquer outra. Contudo, reflectida com mais atenção, ela aponta para a relação que João dos Santos estabelece entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para compreendermos a importância e o alcance que esta relação tem para uma abordagem mais aprofundada da psicopedagogia, começamos por expor, de modo sucinto, mas focando os aspectos essenciais, a explicação que João dos Santos apresenta do desenvolvimento infantil.

Que esta explicação é psicanalítica pode ser demonstrado nesta afirmação lapidar:

Não se vive senão para os pais, não se vive senão para que os adultos, para aqueles que fazem de pais, gostem de nós[407].

Isto é, todo o desenvolvimento infantil processa-se no âmbito duma relação triangular que, desde muito cedo, gera um sentimento de conflito e de culpabilidade. Primeiro, a relação com a mãe sentida simultaneamente como *boa* e *má: boa,* quando protege, aquece e alimenta; *má,* quando se afasta e frustra. Depois, a relação com uma terceira figura, o pai, percebido como aquele que se vem interpor entre a idílica relação diádica primitiva.

Citamos um texto que apoia o que acabamos de afirmar:

Isso é muito importante numa certa fase da crise do crescimento da criança. Tem que ver com o que se chama complexo de Édipo, ou se quiser, com a relação triangular que a criança estabelece com o pai e com a mãe. A primeira relação é só com a mãe. Depois o pai interfere nessa relação, porque a criança aceita-o como um outro ponto de referência (...).

(...) a mãe que não é boa, é a mãe ausente. O bebé de dias ou de semanas, quando protesta porque tem fome e a mãe não está lá, ou não aparece, ou se demora, o bebé que tem fome ou frio ou um desconforto qualquer, dirá para si, de certa maneira: "Esta é a má...". A

---

406 NI/PVE: 3, *Antologia,* p. 297.

407 SNP: 148.

mãe é má, quer dizer, aquilo que vem de fora e me dá consolo não está cá, e portanto é mau. Possivelmente, o bebé apercebe-se mais tarde que quando a mãe não está lá, está o terceiro, que é o pai, aquele que exerce uma função paternal[408].

Podemos, portanto, dizer que, para um psicanalista, o primeiro mistério com que a criança se depara e que dolorosamente tem que resolver é o mistério dos pais, o primeiro mistério do mundo que encerra a descoberta de si mesmo à luz da descoberta da diferença dos sexos e da intimidade que entre eles existe[409].

A importância que tem para o equilíbrio ulterior da criança a boa resolução deste mistério, porque dela depende a inteligência e a fantasia e, por isso, a base da integração na escola e na cultura, é sublinhado por João dos Santos em muitos lugares da sua obra, o que mostra a importância fulcral deste tema no seu pensamento. Aliás, fulcral para todo o psicanalista, porque é também como psicanalista que João dos Santos aborda tudo quanto diz repeito à saúde mental e à aprendizagem da criança. Por isso, remetemos o leitor interessado para os textos que integram os Temas: "Édipo e a Escola"[410]; "Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis"[411]; "Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica"; "Neurose Infantil e Neurose de Adulto"[412]; "Relação Mãe-Filho".

Apoiando-nos nos conteúdos do terceiro Tema e do último, respectivamente, resumiremos em 4 pontos fundamentais a explicação psicanalítica que João dos Santos faz do desenvolvimento infantil.

1. Pressionado pela urgência das suas necessidades fisiológicas, sentidas através de dois estados que se alternam — tranquilidade, quando se encontra satisfeito, incomodidade provocada pela depleção das vísceras — o recém-nascido vai, progressivamente, interiorizando o objecto externo (a mãe) que responde (ou não responde) às suas necessidades:

O objecto externo é o que se move no território da criança. Se ele se move num corpo a corpo harmonioso e satisfatório, ele será interiorizado como uma espécie de registo do prazer ou do desprazer. O objecto interno será sentido como bom ou como mau, conforme

---

408 SNP: 78-79, *Antologia,* p. 608.

409 Cfr. J. SEABRA DINIZ, "A Adopção na Concretização de um Projecto Familiar - O Pai, a Mãe e o Mundo", p. 102.

410 *Antologia,* p. 190.

411 *Antologia,* p. 244.

412 *Antologia,* p. 504.

estiver presente e satisfizer as necessidades e desejos, ou estiver ausente e frustre na realidade, obrigando a sua evocação e criação imaginária. O objecto só é reconhecido quando se ausenta. O bebé só se apercebe da existência da mãe quando, pressionado pelas suas necessidades e desejos, apela para o bem-estar e se apercebe de que o "bem-estar" (função maternal) não está presente[413].

2. As relações da mãe com o seu bebé não são só de carácter vegetativo. Ela introduz, mesmo nos cuidados meramente físicos, *algo a mais:* as trocas emocionais e afectivas que, *descodificando* os estados emocionais que o bebé nela coloca, lhos devolve *resolvidos*. Sabemos que M. Klein chamou *identificação projectiva* a esta interacção. João dos Santos não utiliza este termo, embora se refira na sua obra a esta psicanalista. E não o utiliza, quanto a nós, porque a sua preocupação de ser entendido pelos educadores é tão premente, que evita ao máximo termos demasiado técnicos que obstaculizem o essencial da sua mensagem: que da qualidade das trocas relacionais entre a mãe e o seu bebé depende uma equilibrada estruturação do Eu, das emoções e das fantasias, a organização dos mecanismos de defesa e a possibilidade da *comunicação* ou *linguagem*. Dito de outro modo: se a mãe conseguir *devolver, resolvidos*, os principais desconfortos físicos e as ansiedades psíquicas que o bebé nela coloca, então, o bebé será capaz de *interiorizar*, de forma cada vez mais integrada, e de *comunicar*, de forma cada vez mais diversificada e rica, tudo o que é objecto das suas emoções, fantasias e desejos. Ora, é esta *interiorização* e *comunicação* o esteio da estruturação do Eu e da linguagem: da linguagem directa (movimentos, sons, gestos, atitudes, mímica, pantomima, palavra e simbolização) e, mais tarde, da linguagem indirecta que a escola exige - a escrita.

Apoiamos no nosso autor o que acabamos de afirmar:

> Na verdade, não é sequer concebível que as relações da mãe com a criança se baseiem apenas em cuidados de ordem exclusivamente vegetativa. O que a mãe introduz *a mais na sua relação com a criança*, o que ela procura impor-lhe, tem um carácter emocional-afectivo a que pode chamar-se linguagem (comunicação ou linguagem extra-verbal).
>
> O lactente relaciona-se com a mãe através de reacções de carácter muito elementar, umas puramente vegetativas, outras motoras. As reacções vegetativas adquirem pouco a pouco um carácter emocional mais profundo e menos visível, enquanto que as reacções motoras adquirem rapidamente um carácter mais expressivo e aparente. As reacções vegetativas têm relação com estados de humor e ansiedade e entram na organização dos

---

413 EE II: 111, *Antologia*, pp. 698-699.

*mecanismos de defesa* (do Eu) contra a angústia e a depressão. As reacções motoras tendem a tornar-se expressivas, e portanto adquirem *significado* na relação com outrem, a sua resolução em linguagem verbal (racionalizada) constitui um dos *macanismos de defesa* mais poderosos no homem evoluído. Interessa. portanto, compreender como a motórica do bebé evolui até à linguagem do adulto. (...). Assim, os sons emitidos ocasionalmente precedem as palavras, tal como os movimentos desordenados e globais precedem o movimento expressivo, diferenciado e localizado, movimento e verbo [414].

3. A comunicação da mãe com o seu bebé é um constante apelo à simbolização espontânea e criativa e à descoberta de outras personagens do seu círculo:

O *símbolo* ou linguagem socializada tem, evidentemente, de ser imposto à criança, mas se essa imposição não é apenas uma *antecipação* destinada a estimular na criança a actividade simbólica, para se tornar uma automização de gestos e expressões, faz-se adestramento e não educação. A *linguagem* não se ensina; aprende-se pelo exercício e integração de todas as formas de comunicação, a começar pelas pré-verbais. (...).

O afecto da mãe apelando da criança para que, em vez dum contacto *fisiológico*, uma comunicação verdadeira se estabeleça, permite à criança *descobrir* a existência de outras personagens para fora da *simbioso mãe-filho*, e, mais tarde, de outras personagens do seu círculo, comunidade ou sociedade[415].

4. A primeira personagem descoberta fora dessa simbiose, o Terceiro, leva o bebé a compreender-se como o Primeiro deste conflito triangular, isto é, a formar não só o seu Ego como o Super-Ego. Este último que, no dizer de Freud, é o herdeiro do complexo de Édipo, ajuda à repressão dos instintos, necessária à aprendizagem escolar e à socialização. Citamos um texto que resume o que acabamos de afirmar:

Um bebé de meses diria, se falasse: "Só existimos eu e a mãe, desconheço os outros". Mais tarde, poderia dizer: "Há uma mãe que é boa e que me dá tudo; há uma mãe que é má e que me tira o que tenho". Mais tarde ainda, imagina como se dissesse: "O que não é mãe é pai". Depois de aprender a falar, a criança pode dizer: "Quero a mãe..., não quero o pai".

Nesta última fase - fase verbal - a criança *divide mentalmente* os pais, para fugir à angústia da fusão que imagina ser a secreta intimidade que eles vivem e de que ela se sente

---

414 FPEA: 23-24.
415 FPEA: 29-30.

excluída. Todos os jogos e manobras de sedução que ela pratica com um e com outro fazem parte deste trabalho de aprendizagem de vida social e da organização da vida interior da criança. Sem pensamentos secretos não há vida mental. Tudo se passa como se a criança se interrogasse secretamente desta forma: "Porque será que eu não posso dormir com a minha mãe ou com os meus pais? Que se passa entre eles, quando eu não estou presente?".

Completado o trabalho de *dividir para reinar*, e de separar para compreender, a criança começa a angustiar-se com a culpabilidade que lhe causa a fantasia de que tudo o que lhe acontece de mau, ou que de mau pode acontecer aos pais, resulta das suas *intenções separadoras*.

A criança faz depois *por esquecer* o que sabe, durante o *período de latência*. Faz por ignorar a sexualidade fusional que a inquietou; procura tomar conhecimento "objectivo", através das conversas e jogos com os outros meninos, e investe nas matérias escolares. A cultura provém, basicamente, do que se passou antes da latência, do que relaciona as pessoas, do que foi reprimido ou recalcado, do que faz parte das experiências de relação primária e do *jogo consciente-inconsciente*.

A criança procura, então, reunir mentalmente os pais, desta forma prodigiosa que é a de esquecer reprimindo o que espontaneamnente aprendeu, para poder receber a *informação*. A primeira fase que descrevemos corresponde ao que os psicanalistas chamam a pré-genital; a segunda, corresponde à que decorre na idade escolar. Entre as duas, situa-se a agudização do conflito edipiano. (...).

A nossa vida interior é uma criação própria feita de jogos imagéticos, de conflitos de imagens de pai e de mãe, que ajudam a organizar um *imago compósito*, a que os psicanalistas chamam o Super-Ego. Freud disse: o Super-Ego é o herdeiro do complexo de Édipo. O Super-Ego representa a renúncia ao amor do pai e da mãe, e a auto-interdição de certas paixões e a aceitação da lei social[416].

Esta explicação psicanalítica do desenvolvimento é, para João dos Santos, ponto de apoio para explicar que da sua boa resolução depende a aprendizagem da criança na escola, nomeadamente aquela aprendizagem que mais problemas lhe põe: a leitura, a escrita e a matemática.

São particularmente ilustrativos do que acabamos de afirmar, os textos que integram o Tema "Ler, Escreve e Contar. Uma Abordagem Dinâmica". Citamos um desses textos:

(...). Para poder ler é preciso obedecer às seguintes condições:

1. Que exista um corpo que se emocione ou sinta, e que invista coisas e objectos; que se mova, gesticule; que fale. (...).

---

416 EE II: 106. 108, *Antologia,* pp. 303-306.

2. A possibilidade de com o corpo - sentidos, movimentos, gestos - explorar o meio e definir espaços, a partir de um objecto básico - a mãe - que, dando segurança afectiva, a juda a perceber.

3. A compreensão de um espaço a partir de um ponto - a figura maternal - de um segundo ponto - a pessoa separadora ou a pessoa que exerce a função paternal - dum terceiro ponto que acaba por ser o próprio. (...).

No início do desenvolvimento, o Eu só é intuído quando a mãe é reconhecida como outrem. Quando a figura do pai se interpõe, intui-se e percebe-se a mãe. A existência do Eu é apercebida na relação com os outros. O Eu procede, nos seus investimentos, como primeiro objecto (narcísico), e na sua pesquisa do espaço intui e, só depois, percebe a discontinuidade entre o Eu e outra coisa. Na ordem da pesquisa, percebe-se a primeira coisa quando se conhece o terceiro. Compreende-se a unidade, a partir de movimentos diacrónicos que alcançam o Três. (...).

Na relação primária a dois, ou díade, não é preciso pensar; é o Terceiro que nos faz pensar. É o terceiro elemento que permite estruturar este conjunto básico de vivência do corpo. O processo dos investimentos que permite percepcionar, representar, aperceber, conhecer, depois da triangulação relacional ser adquirida, permite também descobrir a discontinuidade das disponibilidades das pessoas que são, inicialmente, apercebidas como duas - as *boas* e as *más*.

É o fundamento triangular da situação afectiva básica do bebé que permite, por outro lado, preencher o seu corpo e o seu espaço com vivências e fantasias que vão organizar uma vida interior, e que constitui o novo capital energético que, primitivamente apenas impulsivo, se tornou impulsivo-afectivo e relacional. A partir de então, a psicomotricidade passa a agir de acordo com o aperfeiçoamento de movimentação e gesticulação, e com o uso da palavra.

Com este esteio e esboço estrutural, e com este espaço organizado, vai desenvolver-se a fantasia, a vida fantasmática, e vai desenvolver-se também aquilo a que chamamos as "bases matemáticas do desenvolvimento".

4. A compreensão do conteúdo do espaço, preenchido por objectos (significativos), é outra das condições. O conteúdo do espaço dá lugar ao seu preenchimento com a linguagem gesticulada, falada e escrita. A linguagem passa a ser um objecto intermediário - de comunicação - entre o Eu e outrem, entre o Eu e os outros[417].

Para finalizar este ponto, diremos que grande parte das conversas radiofónicas entre João dos Santos e João de Sousa Monteiro, que deram origem às duas obras, *Se Não Sabe, Porque É Que Pergunta?* e *Eu Agora Quero-Me Ir Embora,* integram explicações psicanalíticas da evolução infantil feitas na forma simples e coloquial tão característica do estilo de

---

417 CP/PE: 42-44, *Antologia,* pp. 455-457.

João dos Santos. Alguns Temas da nossa Antologia integram excertos destes textos[418].

### 4.2. Segunda evocação

João dos Santos evoca um episódio passado com o seu filho mais novo, Luís. Citamo-lo:

> Quando o meu filho mais novo andava no 6° ano, recebi uma vez um postal do senhor director do ciclo, a dizer: "o seu filho foi expulso da aula de trabalhos manuais, por estar a brincar". Vai daí, eu disse: "desculpe, sr. director, sempre julguei que as aulas de trabalhos manuais eram para brincar..., mas se houve uma questão mais séria, se ele faltou ao respeito a alguém, isso não é coisa que se mande dizer num bilhete postal; devia, quando muito, vir uma carta confidencial... Se o assunto é assim tão sério, deviam conversar comigo, para me explicar como e porquê eu lhe devo dar a carga de tareia, que o tom seco do postal sugere". Tive ainda vontade de dizer, mas calei-me a tempo para não ofender: "Eu, quando o meu filho me faltar ao respeito, chego-lhe... e os senhores? Ficam-se? Só mandam o postal?".
>
> Ficou esclarecido que eu não castigava o meu filho, por conta ou por razões de outrem. Acho que o director tinha autoridade, mas não sabia aplicá-la, senão através do burocratismo que o impedia de funcionar em termos de relações humanas. Era o porta-voz da escola que exigia aos pais que disciplinassem a escola...[419]

Os ensinamentos psicopedagógicos mais importantes que João dos Santos pretende retirar desta sua evocação são tratados em textos que integram os seguintes Temas da nossa *Antologia:* "Castigos Corporais e Maus Tratos a Crianças"[420]; "Educação, Amor Verdade"[421]; "Educação através da Arte"[422]; "Lazer e Trabalho... das Crianças e dos Adultos"[423].

Passamos a reflectir, resumidamente, sobre o conteúdo de alguns destes textos.

---

418 Cfr. *Antologia,* pp. 106. 170. 176. 193. 209. 253. 260. 309. 323. 343. 369. 418. 524. 579. 607. 661. 706. 738. 766.

419 EE II: 36-37, *Antologia,* p. 182.

420 *Antologia,* p. 126.

421 *Antologia,* p. 126.

422 *Antologia,* p. 204.

423 *Antologia,* p. 444.

### 4.2.1. Disciplina e castigos

Para João dos Santos, qualquer castigo, se tiver que existir, deve respeitar as seguintes condições: ser justo e apropriado à idade da criança; não ser rancoroso; não ser uma descarga da agressividade (deslocada, ou não) do adulto sobre a criança; não incidir sobre as dificuldades escolares; não desprezar, nem humilhar a criança, o que acontece, quando o castigo consiste em deixar de lhe falar; banir o monolitismo disciplinar que leva a que se igualem os interesses, os princípios e as técnicas dos pais e das instituições educativas.

Resumidamente, e com apoio dos textos do nosso autor, reflectiremos sobre estas condições:

a) O castigo deve atender à evolução e aos interesses da criança

Castigar a criança por algo que está ainda fora da sua capacidade de compreensão e escolha consciente é injustiça e violência. Ora, todos sabemos como é frequente a criança ser castigada por coisas que fez, disse ou omitiu, sem que para isso tivesse ainda discernimento, capacidade ou compreensão suficientes:

> É nosso dever de educadores esperar o momento próprio para intervir, sem o que as regras estabelecidas podem ser sentidas como violência. A criança sente como violência e castigo não só a sanção que lhe aplicam quando comete uma falta, mas também o que lhe impõem sem critério, as obrigações pelas quais ela não se interessa (...).23
>
> Castigo não é só sanção que se aplica à criança quando ela comete uma falta; é também tudo o que é imposto sem critério psicológico, e de que a criança não compreende nem a necessidade, nem o interesse[424].

b) Castigo rancoroso

É sentido como algo que exclui *a relação,* isto é, o amor e o respeito devidos à criança. Falamos daqueles castigos que se aplicam, porque se exige, de forma vingativa (embora na maior parte das vezes inconsciente), do educando, o que também nos foi exigido e que se conseguiu a muito custo ou de forma revoltada. Não é, portanto, a criança que queremos corrigir, mas uma raiva que não conseguimos controlar e que "descarregamos nela".

---

424 EE I: 23. 33-34, *Antologia,* pp. 126-127.

Não seria algo parecido com isto que denunciava o postal e o tom nele contido que João dos Santos recebeu em casa? De facto, mandar-se um "bilhetinho" para casa duma criança com a queixa de que ela "brincou" na sala de aula, não ocultará intolerância perante algo que também não nos toleraram na mesma idade?

Escreve João dos Santos:

> O carrasco da criança o que é? É um ser perverso que reprime nos outros aquilo que só com grande violência conseguiu reprimir em si próprio[425].

c) Castigo "deslocado"

Um caso ainda pior é castigar a criança, porque se não pôde "castigar" uma pessoa mais poderosa que nos ofendeu ou irritou!

Reparemos que João dos Santos não nega que, uma vez por outra, se tenha que corrigir, mesmo "com duas palmadas" (como diz), a criança. Mas, a ser necessário, exige então que esse procedimento seja espontâneo, directo e claro:

> Na educação, como no amor, o essencial é distinguir o *jogo* (de reciprocidade) da *descarga* (da violência). Ter um cônjuge ou um filho para descarregar, eis a questão. (...).
>
> Como cidadão, o que não aceito nem suporto é que os castigos sejam aplicados por razões estranhas à relação do educador com a criança: pais que castigam os filhos porque não se entendem com o cônjuge; professores que castigam os alunos porque não gostam dos pais dos alunos; pais que batem só porque os professores se queixam[426].

O que significa esta exigência, compreendêmo-lo à luz do que já foi reflectido no Capítulo II., 2 e Capítulo V., 2.2. deste nosso trabalho[427], a saber, a importância fundamental que têm a qualidade da pessoa do educador e a qualidade da sua *relação*. Se estas forem boas, o castigo será sentido como algo que decorre e se explica pelo amor e nunca pela vingança ou maldade do adulto.

Apoiando-se num caso passado consigo, João dos Santos ensina:

> Para mim, a educação deve ser qualquer coisa de muito espontâneo e autêntico. Eu até desculpo o pai ou a mãe que dê um safanão, de forma espontânea. Mas não o castigo das

---

425 EE II: 125, *Antologia,* p. 135.

426 EE II: 125-126, *Antologia,* pp. 135-136.

427 Cfr. pp. 69. 148.

vergastadas ou das palmatoadas. Isso é preconcebido e artificial e revela até sadismo repugnante.

Para o pai ou para a mãe, o castigo corporal assume muitas vezes o valor de uma descarga de alguém que é ferido ou atingido pelo que a criança fez. Eu lembro-me de ter também descarregado assim, quando um dos meus miúdos, com quatro, cinco ou seis anos, atravessou subitamente a rua. Não me contive, cheguei ao pé dele e preguei-lhe dois açoites, Isso foi uma descarga da minha angústia, já que não tinha tempo para explicações académicas sobre os perigos de se atravessar a rua, sem tomar atenção ao trânsito e eu também não esta disposto a dá-las[428].

Como sempre, João dos Santos pretende transmitir doutrina através desta evocação, afirmando numa das conversas radiofónicas com João Sousa Monteiro:

Já agora, gostava de acrescentar um aspecto, porque me parece importante. É que a punição, quando é muito espontânea, muito autêntica, não parece ser nociva. Desde que o adulto esteja, de facto, a reagir a um outro ser que o aborreceu, que o angustiou, por exemplo, à criança que se debruçou perigosamente da janela, ou que atravessou a rua a correr, que são coisas que fazem naturalmente com que o adulto se angustie e reaja de uma forma um tanto violenta. Desde que o adulto reaja assim espontaneamente, não tem grande importância para a criança. Talvez até tenha, às vezes, um efeito positivo, desde que seja espontâneo e autêntico. O que é mau, é quando isso é feito em termos de uma determinação prévia, premeditadamente, de regulamento moral e, sobretudo, quando a criança vive numa instituição onde há um regulamento com punições, porque, então, desumaniza a relação. Ao passo que a autenticidade da reacção do adulto às coisas que a criança faz, e que o magoam, o aborrecem, o zangam ou o angustiam, não magoam a criança[429].

### d) Castigo por dificuldades escolares e castigo moral

João dos Santos aponta duas outras formas de castigo que reprova liminarmente: o castigo corporal aplicado por dificuldades escolares; o castigo moral que consiste, por exemplo, em o pai deixar de falar ao filho, por ele ter tido más notas, ou por qualquer outra razão que o desgostou. Citamos:

Há educadores que não sabem reprimir senão através do castigo corporal. Outros há que actuam através da actitude repressiva moral. Uns e outros, podem ser condenados. O

---

428 Entrevista a *O Diário*, Suplemento "Educação e Juventude", 13.03.1984.

429 SNP: 179, *Antologia*, p. 202.

castigo corporal aplicado a uma criança que, por exemplo, tem dificuldades escolares, é qualquer coisa de absurdo. Mas o castigo moral do pai que deixou de falar ao filho, porque ele teve uma nota baixa, é igualmente absurdo. Apesar de tudo, penso que é mais saudável da parte de um pai, já não me refiro a um professor, uma repressão corporal aplicada espontaneamente, do que um pai que deixa de falar a um filho, durante uma semana ou 15 dias, só porque ele cometeu uma falta qualquer.

Quando atacamos o castigo corporal, esquecemo-nos que muitos pais e educadores, se não castigam corporalmente, aplicam qualquer coisa de muito pior - o castigo moral. Essa forma de castigo é um insulto à criança, uma humilhação constante. O desprezo e a indiferença são muito piores que o castigo corporal. É preciso não esquecer este aspecto[430].

e) Castigo de *relação*

João dos Santos designa assim a espécie de castigo que consiste em privar os filhos (ou o educando) de afecto. Isto acontece quando, por defeitos da própria educação, os pais (ou educadores) têm dificuldade em expressar e dar o afecto que sentem por seus filhos. É, sem dúvida, uma atitude que radica em dificuldades psicológicas. Porém, é muito prejudicial para o equilíbrio das crianças e adolescentes, pois, quando forem pais, tenderão a repetir a mesma atitude, tornando-se educadores igualmente incapazes de expresssar e de dar afecto aos seus filhos. Citamos:

Há outras formas de educar que, embora atinjam o corpo da criança, não são castigo mas simplesmente relação. Eu diria de X, um pai imaginário: "Bloqueou tanto o seu amor pelo filho, que não só não é capaz de o abraçar e de lhe dar um beijo, como nem sequer é capaz de lhe dar um açoite"[431].

E conta mais um caso da sua experiência:

Outro dia contava-me um rapaz: "Quando fiz o 5º ano cheguei a casa radiante e fui dizer ao meu pai que tinha passado no exame... Quando eu esperava que ele me desse um grande abraço e conversasse comigo sobre o caso, ele disse-me: Bom, parabéns, toma lá quinhentos *paus* para ires fazer uma paródia..."! "Foi a maior decepção da minha vida! Percebi que o meu pai me comprava os êxitos escolares, mas não se interessava por mim"[432].

---

430 EE I: 155, *Antologia,* p. 129.
431 EE II: 124, *Antologia,* p. 134.
432 EE I: 98, *Antologia,* p. 199.

A gravidade desta forma de *castigo* é amplamente justificada pelo relato duma experiência, realizada durante a segunda guerra mundial, e que vale a pena ser citado na íntegra:

(...) toda a educação que anule o afecto e, portanto, elimine certa liberdade de experiência emocional, não é mais do que um mau *adestramento*. É conhecida a experiência dos campos de *Lebensborn* da Alemanha, durante a guerra, introduzidos por Himmler. Nesses *campos*, jovens alemãs arianas recebiam os soldados arianos vindos da frente de batalha. Os filhos eram considerados como pupilos do Estado e sujeitos aos cuidados mais atentos de educadoras especializadas, pois se destinavam a ser elementos destacados do futuro. As enfermeiras puericultoras tinham a responsabilidade de oito a doze crianças, não podiam ocupar-se de nenhuma individualmente e, segundo parece, nem mesmo lhes deviam falar enquanto eram bebés. Assim, apesar de uma rigorosa selecção dos progenitores (indivíduos sãos e de raça pura) e de lhes terem proporcionado os maiores cuidados de ordem higiénica, e a assistência do melhor pessoal técnico, essas crianças não tinham mãe ou pai real, personificado num indivíduo, mas apenas um pessoal mercenário para cuidar delas, em grupo. Inquéritos feitos junto do pessoal técnico e de alguns indivíduos criados nesses *campos*, mostraram que: as crianças tinham, com muita frequência, atrasos de três a cinco anos; que nenhuma delas falava ou dizia palavras antes dos 2 anos; que raras foram as que conseguiram andar antes dos 2 ou 3 anos; que quase todas urinavam na cama até aos 5 ou 6 anos; um grande número apresentava deformidades físicas (por falta de estímulo) e havia, entre elas, idiotas e surdos mudos (cerca de um em cada cem); a maior parte fez apenas a instrução primária, raras fizeram o curso e, segundo parece (em cerca de trezentos casos estudados), nenhuma chegou a um curso superior[433].

f) monolitismo disciplinar

O que mais impressionou João dos Santos na intenção revelada pelo professor de trabalhos manuais do seu filho Luís foi, quanto a nós, um erro pedagógico grave, mas comum nas escolas e nos lares: castigar as crianças em casa pelo que fizeram na escola e, vice-versa.

Pode parecer que, falando-se de escola e, portanto, da tão importante colaboração entre a escola e família, este pensamento não esteja correcto. Contudo, ele não só se apoia num sólido saber psicológico, como expressa a

433 FPEA: 47-48, *Antologia*, pp. 203-204.

única forma de salvaguardar a saudável colaboração que deve existir entre ambas as instituições[434]

É um ponto importante do pensamento de João dos Santos a afirmação de que o monolitismo educativo é prejudicial para o equilíbrio da criança. Prejudicial, porque, se a criança se educa na medida em que interioriza modelos bem definidos e claros fornecidos pelos educadores, então, estes terão que se apresentar nos seus verdadeiros estatutos e papéis. Isto é, se os interesses, objectivos e métodos educativos dos pais e da escola se apresentam de forma perfeitamente igual, como se fizessem parte duma única realidade — o que obviamente é falso — a criança sente-se perdida e perseguida.

Perdida, porque lhe devolvem, misturada, uma realidade que ela sempre experimentou como separada: se a *relação* com os pais e familiares é diferente da *relação* com os professores e a escola, então também devem ser diferentes os interesses, objectivos e métodos educativos.

Perseguida, porque "todos" (família e escola) se congregam para a repreenderem e castigarem por coisas que faz em locais diferentes, com sentimentos e intenções diferentes.

João dos Santos chamou a esta situação "monolitismo educativo", classificando-o sempre de confuso e de violento para a criança, porque a não ajuda a distrinçar as características, estatutos e papéis que são inerentes às várias pessoas e às suas funções. Ora, se o que recebe é confuso, são também confusos os modelos que interioriza.

A conclusão que João dos Santos retira logo a seguir à evocação do episódio escolar passado com o seu filho Luís, ilustra o que acabámos de afirmar:

> Entendo que se devem organizar grupos de pais, com ou sem representantes dos professores, e vice-versa. Mas não concordo que se misturem os interesses, os princípios e as técnicas dos vários interessados, e que assim se confundam em grupos polivalentes os vários modelos educativos. As crianças precisam de modelos claros, securizantes a vários níveis, e coerentes[435].

---

434 «A família é também uma instituição»: EE II: 62, *Antologia*, p. 277.

435 EE II: 37, *Antologia*, p. 182.

g) O castigo deve ser banido da educação

De acordo com os textos que acabámos de citar, não surprende esta opinião de João dos Santos:

Na minha opinião, o castigo deve ser banido da educação. O castigo implica sempre uma ideia de vingança, e tem um carácter pessoal. O educador que castiga é o que se sente ferido nos seus próprios sentimentos e preconceitos, e a personalidade não se forma num bom sentido quando são dados exemplos de violência. O educador pode, evidentemente, tomar certas medidas de carácter restritivo, ou aplicar sanções, com o fim de chamar a atenção para as faltas que a criança cometeu, mas fazendo-a sentir que não age em função dos seus preconceitos de educador, mas para defender a liberdade de todos os companheiros, o espírito de grupo e a lei social[436].

Apoiando esta opinião no comportamento dos animais relativamente às suas crias, João dos Santos escreve:

Nunca viram, certamente, uma mãe animal impacientar-se por o seu bebé não aprender imediatamente aquilo que ela quer ensinar-lhe; não viram que usasse da técnica de depreciação dos filhos, com a ideia tola de que, depreciando-os, é que eles progridem, porque, se os elogiam, deixam de aprender e de proceder bem. (...). Não viram certamente nenhum pai ou mãe animal espancar os seus filhos para os *ajudar* a vencer as suas dificuldades; antes, vêem acarinhando-os e animando-os a prosseguir[437].

E dando o seu próprio testemunho, não só como pai, mas também como filho, João dos Santos lança um repto apoiado em mais uma nota autobiográfica:

Há reprimendas odiosas que são autênticas violações cheias de veneno. Há pancada que se dá com amor... Quem é que sabe como se educa? Se alguém sabe, que o diga, por escrito! (...).

Reflectindo sobre os factos, recordo que o meu pai só me bateu uma vez... e que eu não creio ter batido nos meus filhos mais do que uma dúzia de vezes, umas três palmadas a cada um! Quanto a minha mãe... foi ela, se calhar, que me deu a *chance* de ser admitido à confraria dos psicanalistas. E temos conversado[438].

---

436 EE I: 34, *Antologia,* p. 127.
437 EE I: 99, *Antologia,* pp. 127-128.
438 EE II: 127, *Antologia,* pp. 137-138.

### 4.2.2. A obediência supõe desobediência e tolerância a reacções hostis

O tema "disciplina e castigos" relaciona-se com um outro que lhe está quase sempre subjacente: a desobediência e a hostilidade. Através dele, João dos Santos transmite os seguintes ensinamentos: a criança precisa de desobedecer para aprender o que é a obediência; precisa de experimentar equilíbrio entre a frustração e a contrariedade — pois não pode ter tudo e fazer tudo — e a tolerância acolhedora e amorosa — pois não pode ser educada só à base de regulamentos, como se vivesse num internato; os bons educadores, os que são capazes de amor, verdade e autenticiade, devem ser capazes de permitir que a criança e o adolescente exprimam, com a sua ajuda, numa espécie de "jogo", toda a espécie de sentimentos, positivos e negativos, pois só assim eles poderão consciencializar, anular ou sublimar conflitos e defender-se da violência que encontrarão, infalivelmente, na vida.

O texto que nos apoia merece ser citado, por extenso:

> A criança precisa de jogar e de aprender com os adultos, de forma a poder experimentar e manifestar toda a espécie de sentimentos positivos ou negativos, de uma forma suave e parcelar, quer dizer, por descargas e em *pequenas doses*, que lhe permitam defender-se, mais tarde, de explosões anti-sociais. A criança precisa de ser frustrada para sentir que não pode possuir tudo, e para poder pensar em vez de fazer; de ser contrariada para sentir que há outros interesses além do seu; de sentir agressividade, e também de a manifestar; de ter pais e educadores reais, e não seres convencionais, frios e dogmáticos, daqueles que fazem educação pelo manual. Precisa de desobedecer, para aprender o que é a obediência; precisa de fazer experiências dolorosas, para aprender a conhecer e a compreender a dor; numa palavra, a criança precisa de ser educada com verdade.
>
> Nem todas as experiências lhe podem ser permitidas, mas também não se pode admitir uma educação feita à base de regulamento, como se faz nos internatos (...). A escola, como os pais, tem de aceitar as manifestações emocionais de vária ordem, que a criança exprime, e de as canalizar ou sublimar em tarefas que possam compensar das frustrações a que necessariamente terão de as sujeitar. A educação que não permite manifestações e reacções hostis, produz indivíduos inibidos e frios, atrasados ou perturbados por psiconeurose ou psicoses. Essas restrições educativas são tanto mais graves quanto mais precoces; alienizantes, na primeira infância, geradoras de perturbações ou doença mental, mais tarde[439].

---

439 FPEA: 48-50, *Antologia,* pp. 199-200. Cfr. também, SNP: 149.

Num outro texto que integra o Tema "Internatos", João dos Santos sublinha de tal modo a necessidade de suportar a desobediência na criança, que chama a atenção para os graves danos psicológicos que lhe podem ser infligidos nos internatos onde a desobediência aos regulamentos não lhe é, normalmente, permitida. E escreve:

No curso da evolução infantil, a personalidade forma-se não apenas pelo exercício da obediência, mas também pela aprendizagem e consciencialização do que é a desobediência e dos seus inconvenientes e perigos. A obediência e desobediência são suportáveis pelos pais na relação afectiva que caracteriza a vida familiar, mas difíceis de suportar pelos educadores dos internatos, onde o indivíduo se perde, devido à integração em grupos e classes. Os desvios de comportamento nos internatos, sobretudo quando têm uma expressão individual, são incompreensíveis num plano colectivo, por corresponderem quase sempre a reacções que se processam em função de vivências, fantasmas e problemas mentalmente interiorizados[440].

### 4.2.3. A bondade e a maldade aprendem-se por identificação e introjecção

João dos Santos chama a atenção para a necessidade do adulto não projectar a sua agressividade e a até a sua maldade sobre a criança, pois, para as suportar, ela tenderá a defender-se de duas maneiras: imitando esse comportamento mau e agressivo; vingando-se repetindo precisamente o que o adulto castiga num jogo sado-masoquista de procura ambivalente entre agressão e punição. Citamos:

Há educadores que são muito severos, muito ríspidos, e às vezes cruéis, o que gera um comportamento um tanto sado-masoquista, quer dizer, eu bato-lhe, eu repito a mesma partida, eu desafio-o, etc... Há um desafio constante por parte da criança. Até porque a criança aprende as coisas boas e as coisas más e, quando o adulto é excessivamente severo, ou excessivamente cruel com a criança, a criança copia-o e faz coisas equivalentes[441].

É importante, por isso, que pais e educadores tomem consciência das razões que os levam a educar com severidade e rigidez.

Ajudando a essa consciencialização, João dos Santos escreve:

---

440 CD: 2, *Antologia*, p. 433.

441 SNP: 178, *Antologia*, p. 203.

Quando um educador impõe aos seus filhos que sejam bem comportados, está, em regra, a repetir o que os seus pais lhe ensinaram; a sua atitude será tanto mais categórica, rígida ou severa quanto maior tiver sido a sua recusa - manifesta ou escondida - de observar as imposições dos pais. Ele será tanto mais severo quanto maior for a sua necessidade de ser severo com a criança que ele próprio foi. Se, em sua consciência, não deu toda a satisfação aos seus pais, o educador sente-se necessariamente *culpado* e, portanto, muitas vezes forçado a *castigar no outro* aquilo que se passou consigo[442].

Numa das suas conversas radiofónicas com João Sousa Monteiro, João dos Santos expõe a mesma doutrina mas de forma mais acessível:

(...) a gente faz sempre falhar a educação que recebe. Ou a gente pensa "estes tipos estão-me a educar mal, quando eu tiver um filho vou fazer diferente dos meus pais", e, portanto, faz falhar a educação que os pais lhe deram, ou diz "os meus pais são pessoas excelentes, e eu vou fazer exactamente como eles, porque assim é que é bonito", e nessa altura estraga tudo porque é claro que, entretanto, já passaram 20 anos e aquela educação que lhe deram já não serve, já é outra, e além disso aquele ser que ele tem como seu filho também não se parece nada com ele. Mas, de qualquer maneira, o outro, o filho, a criança, inventou a sua própria pessoa, já é difereente do pai, porque ninguém suporta ser igualzinho ao pai[443].

### 4.2.4. Não há educadores perfeitos

A predilecção de João dos Santos por apresentar a espontaneidade e a instintividade das mães como modelo do que de positivo se faz na educação apoia-se na sua consciência de que é muito difícil atingir o que se pode considerar por "um bom equilíbrio educativo". Este tem que evitar dois extremos igualmente perigosos: o "educador perfeito" e o "mau educador". Citamos:

Se há "educadores perfeitos", parece-me que eles serão tão difíceis para as crianças quanto aqueles que vulgarmente se designam por "maus educadores"[444].

Serão igualmente difíceis para a criança, porque nenhum deles lhe permite introjectar um modelo de equilíbrio. Ser autenticamente humano é

---

442 EE I: 55, *Antologia,* p. 656.
443 SNP: 102, *Antologia,* p. 661.
444 CP/PE: 51, *Antologia,* p. 121.

ter um comportamento flexível, com defeitos e ambivalências, mas, apesar de tudo, ser capaz de amar com verdade e sinceridade uma criança. Isto é, o bom educador, aquele que não é perfeito (nem pretende passar por tal) é aquele que permite que a criança experimente e introjecte a capacidade dum investimento constante na *relação* com o outro, sem outra "norma" que não seja o amor e o empenhamento sincero em ser útil e ajudar.

João dos Santos expressa esta realidade, dizendo que são precisamente os nossos defeitos e fantasmas a salvaguardar-nos do perigo de sermos regidos por "princípios científicos" que nos tornariam autómatos perfeitos e todos iguais. Citamos:

> Se cada educador pudesse libertar-se dos seus fantasmas, seria fácil obter uma educação ideal baseada em princípios 'científicos' e, assim, os homens poderiam chegar a ser como autómatos perfeitos, iguais uns aos outros. Mas os homens são educados não só com normas e princípios educativos, mas com as qualidades e defeitos que lhes comunicaram os educadores, como personagens verdadeiras[445].

João dos Santos sempre afirmou que o bom educador era aquele que não educava através de "normas" e de "conceitos científicos", mas através do oferecimento do que de melhor tinha conseguido fazer de si mesmo como pessoa. É por isso que afirma que um educador "perfeito" seria um caso patológico:

> Não existe, nem creio que alguma vez exista, uma forma exacta de educar. A sociedade está constantemente a evoluir e a sua própria evolução implica a negação, pela juventude, da validade dos princípios educativos imposta pelos antecessores. Tudo quanto podemos afirmar é que não há educadores perfeitos, e quando há pretensos educadores perfeitos os seus produtos são "casos patológicos". Tudo quanto podemos aconselhar, no estado actual dos nossos conhecimentos, é que cada um eduque com verdade e espontaneamente. Que os educadores sejam personagens reais e não autómatos, eruditos e sofisticados[446].

Se o não forem, não se devem ocupar de crianças, pois estão mais aptos a adestrá-las do que a educá-las:

---

445 EE I: 57, *Antologia,* pp. 658-659.
446 EE I: 67, *Antologia,* p. 199.

Na realidade, encontram-se, por vezes, certas pessoas cujo desejo de *perfeição* é tão grande que chegam a investir o papel do perfeito educando e do perfeito educador. Essas pessoas aparecem-nos, quase sempre, com personalidades rígidas, e mais capazes de adestrar crianças ou animais de circo, do que de educar seres humanos[447].

Para João dos Santos, há uma atitude educativa sempre maléfica e outra sempre benéfica: a primeira é a rigidez; a segunda a maleabilidade.

Só os educadores maleáveis serão capazes de compreender o significado das reacções que as crianças e adolescentes têm, reacções que são sempre resposta ao meio e ao modo como as pessoas que as rodeim se comportam em relação a elas.

Este aspecto, de importância incontornável no campo da saúde mental, é tratado particularmente nos textos que integram os Temas "Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança e do Adolescente à luz da Relação Pais-Filho"[448] e "Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem". Deste último Tema retiramos a seguinte passagem:

> Os pais rígidos, que desconhecem as suas próprias dificuldades e problemas psíquicos, podem favorecer uma organização neurótica ou psicótica. Os pais maleáveis podem, através dum sintoma reactivo manifestado pela criança, tomar conhecimento da existência dum problema de relação e tentar resolvê-lo[449].

Uma consequência da rigidez educativa consiste na persistência do sintoma da criança (ou do adolescente), *sintoma reactivo* por consistir numa reacção da criança à maneira de ser e às atitudes que os educadores e pessoas que a rodeiam tomam em relação a ela.

É fácil de compreender que a rigidez educativa impede que a criança consciencialize e verbalize o que a desagrada, perturba ou angustia. Ora, o que a criança (ou adolescente) não consegue resolver pela *verbalização* é, ou introjectado de forma patogénica, dando origem à tristeza, à apatia e a doenças somáticas várias, ou exteriorizado de forma agressiva, dando origem a um mecanismo a que os ingleses chamam *acting-out — agir* a agressividade em vez de a mentalizar.

---

447 EE I: 55, *Antologia,* p. 656.
448 *Antologia,* p. 667.
449 IENSRC: 22, *Antologia,* p. 736.

Por tudo o que acabamos de reflectir, concluímos que nunca é demais sublinhar quanto é importante que os educadores sejam pessoas equilibrados e capazes de amar as crianças. João dos Santos lembra-o num dos seus textos escrito em tom poético:

> Homens capazes de *Amor* são aqueles que foram crianças ou que se reconciliaram com a criança que foram.
>
> Se amas a criança que em ti existe, então podes amar as *crianças*. Podes fazer um filho. Se a rejeitaste ou com ela és irreconciliável, então só podes gostar de bonecos de pasta, autómatos de lata e bugigangas para enfeitar o teu espaço esvaziado. Compra-os na loja, não faças filhos! Não te ocupes dos filhos dos outros.
>
> Mas se recuperaste essa criança, se tomaste conhecimento de que uma vontade infantil de sentir, experimentar e saber, existe em ti..., então podes estender os braços à criança que está na tua frente[450].

### 4.2.5. Educação através da arte

A evocação do segundo episódio passado com o filho Luís, episódio que temos vindo a comentar, remete o leitor de João dos Santos para um outro tema de grande relevância no seu pesamento: a "Educação através da Arte".

É um dos Temas da *Antologia,* e, nos textos que o integram, podemos constatar como João dos Santos atribui um papel de relevo às actividades que incentivam e ajudam a criança a expressar os seus impulsos, emoções, sentimentos, afectos, desejos, sonhos e fantasias, ao mesmo tempo que a ajudam a descobrir, desenvolver e estimular as suas aptidões naturais. Estas actividades, que incluem, normalmente, a dança, o canto, o teatro, a pintura e a modelagem, têm, portanto, uma função ao mesmo tempo formativa, educativa e terapêutica.

Referindo-se às duas primeiras, João dos Santos alerta para o perigo da "educação através da arte" visar a formação de "pequenos artistas", porque, sendo a criança, por definição, um ser que se está a criar, seria um erro pedagógico atribuir-lhe qualquer qualidade ou actividade definitiva. Explicando-o, escreve:

> Do ponto de vista pedagógico, não seria aceitável que a educação visasse à formação de pequenos artistas ou de pequenos engenheiros ou carpinteiros. A educação deve estimular

---

450 EE II: 309, *Antologia,* pp. 374-375.

todas as capacidades potenciais existentes na criança, para que ela possa desenvolver as aptidões que lhe permitam a escolha da actividade que mais lhe convenha[451].

Referindo-se à terceira função da "educação através da arte", a saber, a terapêutica, João dos Santos sublinha a importância que todas as formas de expressão plástica, têm na exteriorização das emoções, dos sentimentos e na resolução de conflitos:

A educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos. Para esclarecer o seu efeito, poderia dizer-se, como em psicoterapia: é melhor fazer que pensar; é melhor falar que fazer. Ou, dito de outra forma: é melhor exprimir as emoções do que retê-las e inibi-las [452].

Portanto, se a criança tiver "disciplinas" que a ajudem a exteriorizar as suas emoções e sentimentos, e a resolver os seus conflitos, então será capaz de evitar um tipo de comportamento que tão nefastas consequências tem, não só para ela, como para a sua relação com os outros e com a própria sociedade: referimo-nos à agressividade.

Vale a pena citar um texto onde João dos Santos reflecte sobre ela:

O problema da agressividade põe-se desta forma: de facto, o mundo à nossa volta é agressivo, desde o nascimento, desde o nascimento em si próprio, desde a passagem dum ambiente líquido, no ventre da mãe, para um ambiente gasoso, o que é já por si agressivo. Mas é preciso não confundir a agressividade espontânea da criança, que é normal, com fantasias agressivas, ou aparentemente agressivas. Porque, quando a criança faz jogos agressivos, sejam jogos de luta, ou jogos simbólicos, ou histórias que conta, ou desenhos que faz, está a libertar-se da sua agressividade, está a tentar simbolizá-la, a fazer dela outra coisa. Na vida, e sobretudo na vida mental, toda a questão está em saber o que fazer de quê. Temos amor, temos agressividade, temos tristeza, temos alegria, e o problema que cada um de nós tem que resolver é o que fazer da sua alegria, da sua tristeza, da sua agressividade. Eu acho muito positivo quando as crianças exprimem agressividade nos seus jogos. Às vezes os professores dizem-me: Ah, este menino é muito agressivo...

- Ah sim? Então porquê?

- Só faz desenhos e bonecos de histórias de guerra, de lutas, de boxe, de mortos, de feridos...

---

451 FPEA: 20, *Antologia,* p. 204.

452 FPEA: 66, *Antologia,* p. 205.

Não, respondo-lhes eu - isso não é agressividade, isso é o contrário, isso é ele a brincar com a agressividade. Isso é extremamente salutar![453].

Portanto, "brincar a agressividade", isto é, expressá-la através do corpo, do desenho ou da palavra, é o único remédio salutar para não a *agir:*

(...) é que às vezes a criança não sabe que tem uma coisa para dizer. Tem angústias que ela descarrega partindo objectos, estragando coisas, fazendo partidas às outras pessoas, batendo nos companheiros, cometendo actos de indisciplina na escola, sem que haja uma razão plausível, uma explicação compreensível, razoável. E a maior parte das vezes, a criança não tem a noção de que aquilo é susceptível de ser dito. E é aqui que entra, em grande parte, o papel da educação estética, seja em que ramo for, das artes plásticas, das artes visuais, da música ou de outra coisa qualquer. Porque aí, a criança cria situações, cria temas, cria cor nas ideias, e isso permite-lhe uma melhor compreensão para si própria, daquilo que se passa com ela[454].

Mas se a criança é capaz de expressar a sua agressiviade, nem sempre os adultos podem, pelos próprios problemas emocionais não resolvidos, aceitarem e, muito menos, compreenderem o significado dessa expressão:

Se, por um lado, parece evidente que as normas educativas são inspiradas por conceitos e preconceitos racionais ou racionalizações, a verdade é que os adultos educam, não com normas ou princípios, mas com as formações reactivas e com os sintomas dos seus próprios recalcamentos[455].

O resultado é, portanto, muito parecido com o que aconteceu ao Luís, filho mais novo de João dos Santos: não lhe foi tolerado que "brincasse" na aula de trabalhos manuais, aula que devia servir precisamente para "brincar" várias formas de expressão.

João dos Santos não se limitou a "lembrar" ao professor que essa aula "era para brincar". Aproveitou a lição desse episódio para chamar a atenção de que a escola não devia servir só para aprender as *letras,* para se obter um diploma e um emprego. Devia servir também e, sobretudo, para *educar*, isto é, ensinar a *relação*. Para que a criança aprendesse a conhecer-se melhor, a conviver com os outros e a interessar-se pelo bem comum. Citamos:

---

453 SNP: 29, *Antologia,* p. 315.
454 QIE: 42, *Antologia,* p. 324.
455 IENSRC: 21, *Antologia,* pp. 735-736.

Na aparência, tudo se passa como se as pessoas acreditassem que só nas escolas se educa, e que as escolas são locais onde as crianças e jovens se preparam para cumprir as leis, os regulamentos e os rituais propiciatórios à obtenção de diplomas, e ao acesso a postos de trabalho. Talvez pelo poder mágico que as palavras exercem sobre todos nós, os pais identificam-se com os professores e, muitas vezes, pensam e actuam como se considerassem, de facto, a escola não como o espaço onde se educa, mas como o local onde se aprende a ler, a recitar os manuais e a fazer as operações e rituais necessários para obter um emprego[456].

Para esclarecer mellhor o que acaba de escrever, João dos Santos aponta algumas ideias erradas sobre educação:

Generaliza-se a ideia de que educar é:
- Mandar os filhos à escola.
- Velar para que façam os deveres que trazem para casa.
- Interrogar sobre os resultados obtidos nos exercícios do dia.
- Insistir em casa no ensino de técnicas de didáctica, tal como elas são supostas ser praticadas pelos profissionais do ensino.
- Premiar os bons resultados.
- Castigar os maus[457].

E, acusando o eco da sua lembrança do que se passara, há muitos anos[458], com o seu filho Luís, João dos Santos conclui:

O estímulo dado por algumas escolas a estas concepções primárias expressa-se em termos mágicos, transmitidos aos pais em bilhetinhos e relatórios de fim de período: "não está com atenção nas aulas"; "precisa de trabalhar mais em casa...", etc. Assim, acontece que certas reivindicações dos pais têm o mesmo carácter simplista (mas, para eles, desculpabilizante) que os comentários dos professores sobre o aproveitamento da criança[459].

---

456 ACU: 84, *Antologia,* pp. 217-218.
457 ACU: 84, *Antologia,* p. 218.
458 A obra que estamos a citar é de 1982.
459 ACU: 84, *Antologia,* p. 218.

### 4.3. Terceira evocação

Um outra evocação que João dos Santos faz do seu filho Luís merece também ser mencionada e reflectida, pela relação que nela encontramos com temas do seu pensamento psicopedagógico. Citamo-la:

> Eu recordo-me, ou por outra, o meu filho mais novo recordou-me uma história engraçada de quando ele andava, não sei em que ano, mas já adiantado..., seria, talvez, no 5°, 6°, 7°..., e tinha umas notas péssimas em Português, sobretudo porque as redacções dele eram, realmente, uma coisa desastrada, assim muito chocas, muito fracas... Ele é um tipo muito positivo. Hoje, ele é engenheiro e, portanto, anda ali muito dentro um certo espírito de arrumação, de certeza, e tal... E escrevia umas redacções que, de facto, não tinham nada a ver com coisa nenhuma. E tinha más notas. E, então, precisava, parece que de um 14, e tinha um ponto para passar de ano.
>
> Ele falou-me disso na véspera e eu disse-lhe: "Olha, amanhã vamos sair um bocadinho mais cedo. Eu vou-te levar de carro ao liceu - que ainda era bastante distante - e no caminho explico-te como é isso". E expliquei que a escrita não era senão uma forma de exprimir os sentimentos, e que tudo isso tinha que estar muito ligado ao sentir das coisas.
>
> O resultado, segundo ele me contou aqui há uns tempos, aqui há um ano ou dois, tinha sido muito engraçado, porque, depois, o professor, quando deu as notas, disse-lhe: "esta redacção... isto não foi feito por ti. Mas de qualquer maneira merece 14. Mas olha que não me intrujas...".
>
> De facto, tinha sido a conversa que o tinha modificado de uma forma tão radical. Ele acreditou tanto naquilo que eu disse que realmente precisou pôr a sua pessoa, o seu coração, os seus sentimentos naquilo que escrevia... Ele tinha uma espécie de gaguez para escrever, não é? Pensava demasiado as palavras, julgava que escrever um texto era uma questão de caneta e papel, etc. Como há pessoas que pensam que a gaguez é uma questão de garganta quando é, de facto, uma questão de pensamento. (...). Aliás, eu tratei, depois, vários miúdos com problemas do mesmo género e sempre segundo a mesma ideia[460].

Acabámos de citar o terceiro dos quatro casos que ilustram os textos do Tema "Gaguez". Nele, João dos Santos ensina que a gaguez é, mais do que uma dificuldade em dizer palavras, uma dificuldade em pensar e em expressar livremente as emoções e os sentimentos. Desta espécie de gaguez, muito mais frequente e grave que a primeira, sofrem, afinal, muitos dos nossos alunos, ensinados a seguirem regras esteriotipadas que, diminuindo o

---

460 QIE: 83-84, *Antologia,* p. 358.

"risco" de se ser incompreendido por "originalidades e subjectivismos desnecessários", "garantem" melhor a passagem no exame.

O saldo desta "pedagogia defensiva", desencorajadora do "pensar por si mesmo", é um estudo e um saber convencionais e desafectados, deprovidos, portanto, de investimento interior e de criatividade: decoram-se coisas que nada dizem, repetem-se frases vazias de sentido que são rapidamente esquecidas, porque nada ensinam que modifique a pessoa, a ajude a problematizar, inventar, reflectir. Deste esvaziamento pessoal, sacrificado no altar da eficácia rápida que exige "passagens de ano a qualquer preço", fala João dos Santos, num texto que integra o Tema "Classes Superlotadas. 'Castigo Didáctico'". Dele extraímos este excerto:

> O interesse dos pais pelos progressos escolares dos filhos é, como todos sabem, fundamental para que a criança se sinta estimulada, mas não parece muito salutar que os pais se confundam com os mestres, e transformem o lar numa espécie de internato - daqueles que *fabricam* rapazes e raparigas para exames e diplomas - ou, mesmo em certos casos, em *casa de correcção*, onde se não fala senão de estudo, de deveres, de notas, de exames, de ameaças e castigos. (...).
>
> alguns professores, não tendo tempo, nem espaço, nem material para serem verdadeiros educadores, são levados a transformar-se em *distribuidores de matéria* e, em consequência, os alunos são forçados a ser simples *acumuladores*. A matéria vertida pelo mestre nos tempos escolares, denominados simplesmente *aulas*, é digerida em casa com os pais e explicadores, ou *ruminada nos tempos chamados "aulas de estudo"*, particularmente frequentes no ensino secundário. Uma vez o *acumulador* descarregado no exame de fim de ano, a escola só é recordada pelos acontecimentos picarescos, o professor é esquecido, a matéria esvai-se e fica apenas o *vasilhame* vazio![461].

Nos textos que integram os Temas "Aprendizagem e sua relação com a Emoção, o Afecto, a Motivação e a Imaginação"[462], "Ensino da Língua Materna à luz da Evolução da Criança"[463]; "Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica"[464], João dos Santos reflecte sobre este aspecto, isto é, sobre a importância de ministrar um ensino que sirva para enriquecer interiormente o aluno e para o ajudar a contribuir para a cultura e Obras da

---

461 EE I: 37-39, *Antologia,* pp. 146-148.
462 *Antologia,* p. 98.
463 *Antologia,* p. 234.
464 *Antologia,* p. 451.

humanidade[465]. Mas reflecte-o de forma fundamentada, isto é, relacionando esse ensino com as etapas evolutivas da aprendizagem e retirando dessa reflexão as consequências psicopedagógicas mais importantes. Dentre elas, destaca a dificuldade que a criança sente em integrar na sua aprendizagem escolar — por ela ser mecanizada e fria — o que antes aprendeu com a espontaneidade e o afecto da mãe, aprendizagem que consistiu, fundamentalmente, na livre expressão motórica e emocional, no falar com espontaneidade, no *ler* livremente tudo que lhe despertasse atenção e curiosidade. Numa palavra, a dificuldade que sente em relacionar o afecto (humus da sua vivência relacional com as pessoas, as coisas e o mundo, e, portanto, humus da verdadeira aprendizagem) com a razão e o pensamento abstracto que a escola exige.

Apoiando-nos em textos que integram os Temas acima mencionados, passamos a focar dois aspectos para os quais João dos Santos chama a atenção dos educadores: a importância do falar e a raiz emocional da razão.

### 4.3.1. Deixem as crianças falar...

Com esta recomendação, João dos Santos chama a atenção para o papel que o falar desempenha na aprendizagem. Com efeito, o que de mais importante a criança aprendeu com a mãe foi, sem dúvida, o falar, porque nele assumiu desenvolvendo todas as aquisições anteriores: as sensações fisiológicas mais elementares, os impulsos, as emoções e os afectos. O resultado desta assunção, que articulou harmoniosamente expressão corporal e expressão verbal, é explicado na sua evolução, da forma seguinte: primeiro, a criança começa por *ler* os próprios impulsos, os movimentos, os gestos e as atitudes; depois, passa à *leitura* da relação com os outros (de que a relação com a mãe é protótipo e matriz), à do meio ambiente e à da própria vida interior; com a aquisição da fala, e, portanto, com a livre expressão, dá um salto qualitativo, pois a posse dos sinais, dos signos e dos símbolos que a fala possibilita, permite-lhe passar da relação directa e imediata com as coisas para a relação indirecta que prepara e possibilita a leitura indirecta dos sinais e dos símbolos gráficos que se faz nos livros.

Para João dos Santos, é fundamental que os professores conheçam esta evolução, para que possam compreender o papel decisivo do falar, pois, através dele, a criança adquire estrutura mental e coerência interna,

---

465 Cfr. EE I: 164-165, *Antologia,* p. 208; EE II: 224. 374, *Antologia,* pp. 701. 374; ACU: 73, *Antologia,* p. 586.

indispensáveis à captação da fórmula sequencial descritiva e simbolizada que caracteriza precisamente a leitura e a escrita[466].

Não admira, portanto, a ênfase com que João dos Santos sublinha a importância do falar, como se verifica neste texto:

> Nem sempre os educadores se apercebem da enorme importância que tem o falar na formação da criança. E no entanto, esta aprendizagem elementar representa para ela uma aquisição mais importante do que aquilo que a escola lhe dá com a leitura e a escrita. Se imaginarmos uma criança que, embora tendo nascido normal, tenha sido privada do contacto da mãe e que não tenha podido aprender a falar nos primeiros anos de vida, dificilmente podemos admitir que essa criança consiga, mais tarde, dizer alguma coisa de compreensível; sem falar adequadamente, ficaria reduzida ao nível animal e não poderia aprender na escola[467].

Contudo, o que se verifica é não só o desprezo por esta importância fontal do falar, como até o cerceamento propositado do seu exercício. João dos Santos sublinha-o:

> Na escola, os *exercícios de falar* não fazem parte do programa, e talvez por isso, haja tão elevado número de alunos no ensino secundário com baixas classificações na língua materna. As crianças defendem-se falando por falar, mas essa actividade verbal, que tão necessária seria se convenientemente canalizada para uma integração perfeita das várias formas de linguagem, não é aproveitada no ensiono corrente, o que se torna particularmente grave na escola primária, onde muitos mestres centram a sua actuação na frase tradicional das velhas escolas, repetida constantemente ao longo do dia: «Estejam calados!»[468].

João dos Santos fundamenta o que acaba de escrever, com dados da psicologia genética, conforme constatamos nesta passagem:

> Se a linguagem falada aparece, no decurso da evolução infantil, depois do gesto e do uso de utensílios, e se a escrita surge em consequência do falar, é obviamente importante que o professor mostre à criança que o essencial é rechear a comunicação interpessoal pelas expressões verbais, usando-se a escrita para a comunicação à distância no espaço e no

---

466 Cfr. o caso que ilustra o Tema "Aprendizagem e sua Relação com a Emoção, o Afecto, a Motivação e a Imaginação", *Antologia,* pp. 106-111.

467 EE I: 58-59, *Antologia,* pp. 319-320.

468 FPEA: 53. Cfr. também, EE I: 153, *Antologia,* p. 234.

tempo, na correspondência entre pessoas ou em registos para o futuro, a utilizar pelo próprio ou por outrem[469].

E concluindo, acrescenta:

> Realmente parece absurdo aprender-se sem falar, sem diálogo[470].

Se o falar é tão decisivo, os educadores devem estimular na criança a livre expressão da palavra, porque, mesmo que esta seja ainda puro exercício lúdico sem grande valor de linguagem — como a criança fazia quando começou a falar, repetindo palavras como coisa para jogar[471] — é fundamental que lhe seja dada essa liberdade, para que ela vá aprendendo a ligar as palavras aos sentimentos e, depois, ambas as coisas à linguagem indirecta que é a escrita, que, como tal, supõe *comunicação* à distância do que se conhece e do que se sente.

Citamos um texto que nos apoia e no qual podemos constatar o eco da evocação do que se passou com o seu filho Luís que não conseguia tirar boas notas em Português. Pela importância do texto, truncamo-lo o menos possível:

> Os educadores devem ter sempre presente que, se é pela palavra que a criança começa a ter contacto com a vida espiritual da sociedade, esse precioso instrumento não deve ser menosprezado.
>
> Muitas crianças têm dificuldade de aprender, por não terem sido bastante estimuladas a falar, antes da entrada para a escola; deve-se-lhes permitir as perguntas, deve-se-lhes ensinar a conversar e a expor as suas ideias.
>
> Muitos professores de hoje, mais preocupados com a preparação para o exame do que com a formação da criança, esquecem o papel do falar na aprendizagem de todas as matérias; ensinam a leitura, mas não cultivam a imaginação através da palavra; mandam fazer cópias e ditados, em vez de relatos escritos de acontecimentos vividos, e esquecem-se completamente dos exercícios orais. Faz-se pouco a descrição pelo desenho, pintura ou escrita, e quase se não faz a descriação verbal.

---

469 CP/PE: 98, *Antologia,* pp. 104-105.

470 EE I: 153, *Antologia,* p. 235.

471 «A criança de 4 anos não domina ainda totalmente o sentido dos seus próprios dizeres, e ainda menos dos dizeres dos outros, dos adultos. Precisa de experimentar intervindo muitas vezes, para *registar* o que pode e deve dizer, para aprender o que se fala e como se fala. Mas, entretanto, utiliza a *palavra como instrumento de intervenção,* como coisa para jogar e, naturalmente, para arriscar no jogo do ganhar e do perder»: EE II: 93, *Antologia,* p. 471.

Aconselhamos os pais e mestres a que, pelo menos nas crianças com maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, utilizem exercícios verbais, sempre em ligação com os exercícios escritos ou desenhos, utilizando o mesmo tema, para que a criança ligue melhor o seu pensamento aos símbolos gráficos que a escola ensina.

Deixem as crianças falar, liguem todos os ensinamentos pela palavra, cultivem o sentido de humor, ensinem-lhes a conversar! Elas aprenderão melhor e serão mais aptas e felizes[472].

A relação dos textos sobre os quais acabámos de reflectir e o caso passado com o seu filho, é explicitamente sublinhado por João dos Santos, quando escreve:

Espontaneamente, a criança fala e gesticula para ilustrar as suas histórias. Mas no ensino corrente, o uso da palavra é pouco ligado à escrita. Por vezes, as crianças não falam o que vão escrever e, portanto, não vivem esses escritos, que praticam através de exercícios de passividade, designados "cópia" e "ditado". As próprias "redacções", que poderiam ser exercícios activos e de ligação entre o sentimento, a palavra e a escrita são, frequentemente, feitas por encomenda, com temas sugeridos pelo mestre e sem relação com a espontaneidade, os interesses e as experiências feitas pela criança. (...).

(...) As baixas classificações, que muitas vezes se verficam na disciplina de Português, parecem-nos reflectir a insuficiência da utilização da linguagem falada, que transforma os exercícios escritos em descrições esquematizadas sobre uma base gramatical esterilizada quanto a ideias e sentimentos.

Recordo-me de que ao constatar estas dificuldades num dos meus filhos, conversei com ele sobre temas vários, procurando fazer-lhe sentir que as redações se faziam com o coração e o saber das experiências feito, e daí resultou uma classificação muito superior às que ele tinha tido até então.

Não só no Português, mas também nas línguas francesa e inglesa, sou levado muitas vezes a verificar, quando os meus filhos me pedem ajuda, que, nos exercícios que me apresentam, não se trata da língua que conheço, mas de exercícios de palavras e frases sem valor de linguagem[473].

Para concluir este ponto, salientamos que a ajuda que João dos Santos deu ao seu filho Luís, para que ele vencesse as suas dificuldades em fazer redacções, foi mais psicológica e emocional do que teórica. João dos Santos não se cansará de repetir que

---

472 EE I: 59, *Antologia,* p. 320.

473 EE I: 26. 101-102, *Antologia,* pp. 453-454.

Ao contrário do que vulgarmente se pensa, a eficiência escolar não resulta apenas do nível de inteligência, mas em grande parte das aptidões psicomotoras da estabilidade emocional e do bom ambiente familiar[474].

Mas sobre esta relação reflectiremos no ponto que se segue.

### 4.3.2. A razão tem um ponto de partida emocional

Uma afirmação emblemática do ensino psicopedagógico de João dos Santos é de que a razão tem um ponto de partida emocional. Esta afirmação relaciona-se intimamente com uma outra sobre a qual já reflectimos, a saber, a inteligência é sobretudo uma qualidade[475]. Mas, quando João dos Santos sublinha a raiz emocional da razão pretende, quanto a nós, ir ainda mais longe: explicar que a inteligência e a compreensão da realidade são inseparáveis de funções, como a imaginação, a fantasia e o sonho.

Dois textos, que citamos seguidos, apoiam-nos:

> A criança só pode aprender, se primeiro sentir, e o sentir refere-se a tudo o que é actividade emocional, jogo, pintura ou canto. A emoção está na base de toda a aprendizagem; a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente ou sentimentalmente pelos problemas: aprende a falar, porque a mãe lhe fala; aprende a servir-se do lápis, porque vê os adultos servirem-se dele; pinta, porque a cor e a descoberta da forma a colocam em contacto com os outros e com o meio, porque estas actividades a emocionam[476].

> (...) sem a parte imaginativa e fantasista não há inteligência[477].

Por isso, João dos Santos chama a atenção para a importância da escola incentivar o exercício destas funções, por elas serem indispensáveis à criação e aperfeiçoamento da actividade simbólica, base do conhecimento e da comunicação entre as pessoas.

Tal recomendação não se deve a um pensamento acrítico e sentimental, decorrente de uma atitude de simpatia para com as crianças. Pelo contrário, apoia-se em conhecimentos profundos de etologia, de desenvolvimento filogenético e de teoria e prática psicanalíticas que João dos

---

474 EE I: 106, *Antologia,* p. 637.
475 Cfr. Capítulo V, 4.1.9., p. 193.
476 EE I: 24, *Antologia,* pp. 98-99.
477 SNP: 24, *Antologia,* p. 311.

Santos aplica à observação e descrição do desenvolvimento infantil que, como sempre, relaciona com a aprendizagem escolar.

Atentemos neste texto:

As particularidades genéticas do homem e a vida comunitária permitiram ao primitivo perceber o *objecto* [478] de forma tão particular que a comunicação se torna possível, não apenas através das emoções e impulsos que o outro desencadeia em nós, como acontece com os animais, mas também através da forma específica de comunicação humana - a *linguagem.* O homem pode transmitir ou receber percepções ou sentimentos, sem que as situações estejam presentes. O animal só pode comunicar na presença de outrem. O homem pode comunicar por *símbolos, coisas significativas* ou traços deixados para que o outro veja, ouça ou sinta. O homem pode imaginar situações e descrevê-las ou significá-las simbolicamente e, assim, através de *actividade simbólica,* pode comunicá-las sem que essas situações se apresentem *objectivamente* [479].

Como já tivemos ocasião de referir, para a psicologia genética e, portanto, para a psicanálise, toda a aprendizagem deriva do corpo e das suas emoções mais viscerais, aprendizagem que tem o seu ponto decisivo na relação primária que a criança estabelece com a mãe. É isto que explica ser a inteligência precedida e moldada pela emoção e pelo afecto, matriz fundacional que lhe imprimirá para sempre a estrutura e o funcionamento. Aliás, não faz parte do saber do senso comum que a motivação é requisito fundamental para o sucesso de qualquer aprendizagem?

A propósito, escreve João dos Santos:

É necessário que os educadores ajudem a criança a descobrir os elos entre a linguagem das emoções e a linguagem verbal racionalizante, que os adultos utilizam. É necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional[480].

---

478 João dos Santos explica o conceito de *objecto,* escrevendo: «Objecto vem de objectar, é exprimir para fora, poderia dizer-se, projectar a própria imagem. Na história da humanidade tem-se verificado a transformação de coisas em objectos, na medida em que se criam objectos de ligação entre os homens. Objecto é esta comunicação, ao passo que a coisa apenas existe»: EE I: 160, *Antologia,* p. 577.

479 EE I: 135, *Antologia,* pp. 575-576.

480 EE I: 27, *Antologia,* p. 99.

Na sua última obra, João dos Santos aprofunda este seu pensamento à luz da psicanálise, lembrando que as dificuldades escolares da criança têm a sua raíz mais profunda em problemas afectivo-emocionais.Citamos:

A convicção de que a educação se inicia antes da entrada para a escola, com todas as suas interacções entre a criança e a pessoa da mãe, levaram-me a aceitar que, genética ou psicanaliticamente, a educação pedagogicamente dirigida era precedida por uma educação espontânea; a da relação entre a criança e a mãe. A escola e os seus agentes têm, em geral, a atitude de considerar que a criança que inicia a sua aprendizagem é ignorante e que não está suficientemente evoluído o seu equipamento básico para a aprendizagem das matérias escolares. Que esteja ou não, os métodos de ensino a este nível são mais ou menos equivalentes, embora com variantes, e o maior sucesso ou insucesso da criança é atribuído à sua inteligência ou aos seus problemas afectivos, a que as pessoas, em regra, se referem de uma forma vaga e equívoca. Esses problemas chamados afectivos são, de facto, aqueles que modelam a pessoa da criança e o seu funcionamento interno, através das interrelações que se verificam nas primeiras idades. São, portanto, os numerosos factores de ordem afectivo-emocional. (...).

Que a emoção primária está na base de todos os sistemas de comunicação e de interacção, mostrou Wallon na sua obra *A Criança Turbulenta,* e numa outra que designou *As Origens do Carácter na Criança.* Que a razão tem por base a relação afectiva, a psicomotricidade e a linguagem, mostram-nos todos os psicólogos geneticistas que nasceram no século passado e chegaram até este século, entre os quais S. Freud[481].

Esperamos ter mostrado, através da reflexão que acabámos de fazer, a razão que levou João dos Santos a evocar as dificuldades escolares dos seus dois filhos, José Augusto e Luís Alberto, e o significado do que ensinou a este último: «que a escrita não é senão uma forma de exprimir os sentimentos»[482] e que «as redacções se fazem com o coração»[483].

Como autêntico pedagogo, João dos Santos preferia ensinar com a espontaneidade e o amor de quem se apresenta mais na qualidade de pai e, portanto, com um saber de experiência feito, do que na qualidade duma autoridade académica que debita teorias que não pôs em prática e dá conselhos sobre assuntos que não viveu.

A prova de que João dos Santos vivia profundamente o que ensinava, encontramo-la, mais uma vez, nos seus testemunhos sobre o percurso da sua

---

481 CP/PE: 93-94, *Antologia,* pp. 100-101.
482 Cfr. o texto referente à nota 458, p. 220.
483 Cfr. o texto referente à nota 471, p. 225.

formação científica e humana. Referimo-nos às notas autobiográficas sobre a escola primária e o liceu, e à doutrina psicopedagógica que delas podemos tirar.

É o assunto do próximo capítulo.

# CAPÍTULO VI

# NA ESCOLA PRIMÁRIA E NO LICEU

# A PRIMEIRA VIAGEM AO MUNDO INTERIOR

As notas autobiográficas com as quais João dos Santos evoca as épocas da sua escola primária e liceu remetem-nos para pontos importantes da sua doutrina.

Quanto à primeira época, destacamos os seguintes aspectos:

A referência ao local da Escola da D. Mariquinhas tão perto de casa, que podia ir e vir sob o olhar protector de sua mãe: afinal, para João dos Santos, muitos são os inconvenientes duma iniciação escolar precoce que retira prematuramante a criança à mãe, por esta estar indisponível para lhe dedicar a atenção de que ela ainda carece.

A observação mais atenta que podia fazer da vida e das pessoas, e a convivência com os companheiros, reflectidas à luz da educação sexual.

O pinhal de Janas e a aprendizagem da observação da Natureza vistos à luz do papel que a Natureza e a estética têm na educação e na saúde mental.

O facto da D. Mariquinhas não gostar de teatro, aproveitado para lembrar que a escola devia ensinar as crianças a *teatrar*.

A evocação de duas histórias traumáticas da sua infância remetem para três temas do seu pensamento: a tristeza e a depressão infantis como causa das dificuldades escolares; a *rememoração* e o *conto* reflectidos à luz da História natalícia; o erro de se pensar que a teoria e a prática psicanalíticas podem interpretar os fenómenos educativos.

Quanto à segunda época, a do liceu, destacamos os seguintes aspectos:

As janelas rasgadas do Liceu Gil Vicente, a vista panorâmica sobre o Tejo, que delas podia desfrutar, e as suas incursões ao cais, como repto a um ensino dirigido e motivado para a pesquisa alargada e criativa das coisas, das pessoas e da vida.

As idas em grupo, *gazeteiras* ou não, a todos os locais que a liberdade de aluno liceal lhe permitia - Alfama, Mouraria, Feira da Ladra... — como pretexto para reflectir que o desejo de liberdade e de evasão do adolescente e do jovem se compagina com desejo e a necessidade que ainda sentem de protecção da casa paterna; a evasão do contexto familiar como pretexto para reflectir sobre as consequências da perda, nas sociedades modernas, dos *ritos de iniciação* da puberdade, ou, como também diz, de *nascimeto mítico,*

chamando a atenção para a importância de se pensarem formas substitutas de integração do adolescente e do jovem na comunidade adulta.

Finalmente, a incidência particular do pensamento e da obra de João dos Santos nos problemas da infância não significa desatenção aos problemas da adolescência e da juventude. Deve-se, pelo contrário, a uma visão integrada destas fases evolutivos. Porque, se tudo começa no berço, o que se segue nada mais faz que lhe colher os frutos e amadurecê-los.

Eis, em resumo, de que nos ocuparemos neste VI Capítulo.

## 1. A escola da D. Mariquinhas e do senhor Castro

Recordando o local onde se situava a sua escola primária e o seu professor primário, João dos Santos escreve:

> Fiz a minha educação primária no Bairro Andrade e no Largo do Intendente, onde havia a capelista dos bonecos de estampar e dos berlindes, e a loja do Senhor Ferro, um velhote simpático que vendia à rapaziada lá do sítio, relógios de sol, piões, pregos, martelos e arames, para as nossas pequenas construções. O Senhor Ferro era o pai de um homem que, um dia, inventou o culto programado de Salazar.
>
> Vi ali trabalhar com enlevo - dele e meu - o João Chaves, um operário ceramista da fábrica de Lamego. Era um homem encantador, que a minha família frequentava.
>
> Andei na Escola do Senhor Castro, professor severo, livre pensador e republicano[484].

Se não conhecêssemos já a intenção de João dos Santos de evocar qualquer facto da sua vida por mais insignificante que seja, sempre que isso lhe sirva para veicular e ilustrar um ponto importante da sua doutrina psicopedagógica, passava-nos despercebido o sentido da evocação transcrita. Mas, como assim não acontece, salta-nos à vista a intenção de sublinhar o ambiente geográfico e humano que rodeava a sua escola primária e as consequências que daí decorriam para o seu desenvolvimento infantil.

O facto da sua escola se situar perto de casa, facilitava um prolongamento entre ambas, importante para a sua integração harmoniosa nessa nova e difícil experiência. Dela nos fala, quando escreve:

> A importância da entrada para o jardim-escola deve levar-nos a reflectir sobre o problema da transição duma fase da vida, em que uma pessoa privilegiada, a mãe ou quem a

---

484 EE I: 209, *Antologia,* p. 27.

substitua, se ocupa da criança, para outra fase, em que a criança é levada a integrar-se num grupo mais complexo, que lhe era até então alheio.

Nesse novo meio esboça-se a exigência de actividade integrada - que também esboça uma organização social mais complexa do que a familiar. Deve ter-se em conta que, no jardim infantil, a criança não atingiu ainda suficiente autonomia mental em relação à mãe, nem bastante desenvolvimento verbal para se entender com os outros. É pela mão da mãe, e com o apoio da educadora, que a criança deve ser introduzida no grupo infantil do jardim-escola[485].

Mais uma vez, João dos Santos põe como base de toda a educação a existência de *modelos* educativo, sem os quais a criança não será capaz de se integrar no meio social, de forma equilibrada.

Esse não foi o seu caso. Como tem preocupação de sublinhar, os seus pais foram para ele os primeiros *modelos* de integração comunitária e de respeito democrático. Conviviam com as pessoas do seu bairro e ensinaram-no a observar e a compreender o mundo e as pessoas que o rodeavam, mesmo nos seus aspectos mais complexos, em que a diferença e o confronto de ideias se punha. Por exemplo, o senhor Castro era livre pensador e republicano, e o senhor Ferro inventara o culto de Salazar.

Esta aprendizagem tão precoce foi-lhe facilitada por um ambiente familiar de amor e de protecção. Aliás, não ensinou que sem afecto não era possível integração cultural no meio e no grupo e aprendizagem escolar? Citamos três textos que o provam de modo significativo:

(...) a psicologia demonstra que o *alimento* afectivo é mais importante para a formação da personalidade do que o alimento material[486].

A "actividade simbólica" (Wallon), através da linguagem falada, base do pensamento e da *inteligência-conhecimento*, só é possível, como dissemos, através do afecto ou, se quisermos, do amor[487].

Se a cultura é, basicamente, o sistema de relação que se estabelece entre as pessoas duma comunidade, não podemos fornecer uma cultura académica a quem não teve uma

---

485 ACU: 86-87. 89-90, *Antologia,* p. 436. Cfr. também este texto: «Deve-se ter em conta que a entrada para a escola primária pode ser equivalente a uma ruptura traumática com o ambiente geográfico e a língua materna»: EE II: 315, *Antologia,* p. 444.

486 EE I: 40, *Antologia,* p. 149.

487 IJIRC: 122, *Antologia,* p. 440.

infância afectivamente enquadrada por um sistema de relações existentes entre as pessoas que exercem funções parentais[488].

Não admira, portanto, que João dos Santos tenha dedicado tantas notas autobiográficas para evocar a protecção, em termos afectivos e ambientais, de que gozava. Protecção que sentiu particularmente, quando entrou para a escola primária. Atentemos na minúcia com que o faz:

Teve mais importância o facto de, na segunda infância, habitar uma "rua corredor", como lhe chamou Le Courbusier, por ela me fazer sentir que era relativamente mais fácil do que eu tinha pensado atravessar a rua sob o olhar protector da mãe, para ir e vir da escola da D. Mariquinhas, do que *viajar* até à *Escola da Câmara,* tenebrosa e longínqua. Desta falavam-me uns companheiros mais velhos que descarregavam sobre mim os seus medos e angústias, para se imporem a si próprios segurança e coragem, através do exercício verbalizado das suas fantasias[489].

Depois, refere a distância entre a sua escola - a da «D. Mariquinhas e do Senhor Castro, seu marido, o das grandes manápulas, republicanos e livres pensadores»[490] - e a *Escola da Câmara,* recordando também o que podia observar, quando lhe era permitido transpor essa distância:

A *Escola da Câmara* ficava para além da Avenida (Almirante Reis), já num outro bairro, e, nas minhas deslocações individuais, não me tinha sido permitido ir além do largo (do Intendente) no qual havia a *capelista,* pequena loja onde se vendiam, entre outras coisas, brinquedos modestos, estalinhos e outros objectos carnavalescos, e ainda encantadoras bugigangas que não serviam para nada.

Só mais tarde, como escolar, me foi permitido ir até à Avenida, limite do *meu bairro,* onde, na Tabacaria do Galvão, se vendiam os cadernos e artigos vários de papelaria.

A Avenida impunha-se pelo seu tráfego, movimento de peões desconhecidos e comércio variado, sobretudo, que me recorde, a farmácia onde o médico do Bairro dava consultas, e duas pastelarias naquela zona onde há agora cinco vezes mais[491].

Esta protecção (a *Escola da Câmara* ficava para além da Avenida, que era o *limite* do seu *bairro* e também o *limite* até onde lhe era permitido ir)

---

488 ACU: 68, *Antologia,* p. 272.
489 CUSM: 435-436, *Antologia,* p. 14.
490 EE II: 215.
491 CUSM: 436, *Antologia,* p. 15.

não o fecha dentro de si mesmo. Pelo contrário, constitui-se no *ponto de apoio* [492] que lhe permite *sentir* que habita uma rua e frequenta uma escola que o liga ao resto do *mundo*. Ou, dito na clave semântica cara à psicologia: é o *ponto referencial* que lhe possibilita encurtar progressivamente a distância entre o apertado *espaço* protegido que habita (cujo centro é a sua mãe, ou, o que é o mesmo, «o seu olhar protector») e o desconhecido - a *Escola da Câmara* e o que ficava para além dela.

Segurança afectiva e conhecimento («podia ir e vir da escola da D. Mariquinhas sob olhar protector da mãe») começam, assim, a associar-se na sua mente, possibilitando-lhe a elaboração de duas ideias intimamente articuladas entre si que constituirão, mais tarde, o núcleo mais rico do seu pensamento psicanalítico e psicopedagógico que resumimos nestas duas ideias: o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a facilidade da aprendizagem têm por base uma boa relação, primeiro, do duo mãe-filho, depois, do meio familiar mais alargado; a Relação (conceito que, normalmente, escreve com letra maiúscula) é condição indispensável para a educação, equilíbrio e integração comunitária e cultural, não só da criança, como das pessoas em geral.

Ilustramo-lo com a seguinte passagem:

> A convicção de que a educação se inicia antes da entrada para a escola, com todas as suas interacções entre a criança e a pessoa da mãe, levaram-me a aceitar que, genética ou psicanaliticamente, a educação pedagogicamente dirigida era precedida por uma educação espontânea; a da relação entre a criança e a mãe. (...).
>
> (...). A esse espaço, inicialmente virtual, que separa e une a mãe e a criança, tenho chamado "espaço circular". Esse espaço que tem a ver com a expressão oriental de que a pele é o que nos liga e separa dos outros, tem muito que ver também com algo que é continente e conteúdo, talvez no mesmo sentido que levou Paul Valéry a dizer ser a pele o órgão mais profundo do corpo humano. Na observação de crianças com dificuldades na iniciação escolar vemos com frequência deficiências desse espaço circular que permite o gesto, a partir do contacto com a mãe e que está, muitas vezes, prejudicado no seu funcionamento, por uma excessiva proximidade ou por um excessivo distanciamento da mãe e de personagens maternais que a criança vai encontrar na escola. (...).
>
> Afecto e inteligência desenvolvem-se, nesse espaço, simultaneamente e não são separadas, senão por insuficiências físicas ou mentais da criança, ou anomalias no seu ambiente[493].

---

492 Cfr. EE II: 79, *Antologia,* p. 462.

493 CP/PE: 93. 95, *Antologia,* pp. 100. 102.

Que estes ensinamentos se reportam à sua experiência de pequeno habitante do Bairro dos Anjos, é expresso na descrição *geograficamente mediadora* que faz da sua *rua*, do seu *bairro* e da sua *escola*, como se estes locais constituíssem o *centro* donde partiam e para onde convergiam os demais lugares do Universo. Citamos:

A cidade era, para mim, o meu bairro ligado ao Centro e, longinquamente, a uns Bairros pobres tenebrosos e ao fabuloso bairro das *Avenidas Novas*, com ruas espaçosas, prédios *monumentais* e as grandes Avenidas que constituíam o limite do meu Universo. Universo acanhado, dirão os jovens de hoje, e é verdade; devem, porém, lembrar-se que os transportes eram lentos, as praias ainda não tinham sido descobertas como locais de expansão para o físico e de gozo espiritual, e os campos eram sentidos como hoje a selva[494].

Sentir que habitava uma rua *central* que o conduzia a todas as partes do Universo, facilitava-lhe a compreensão do *espaço* e a interiorização afectiva da Relação às coisas, ao mundo e às pessoas. Prenúnico de quem estaria *destinado* a «interessar-se pela infância dos outros»[495] e pelo que nela transmuda em bloqueio e sintomas a carência experiencial dum *espaço* significativo e de Relações privilegiadas.

A mesma característica geograficamente *mediadora* e humanamente *relacional* é também atribuída à sua escola:

A minha escola ficava ali na fronteira do Bairro rico, o Bairro Andrade, que albergava alguns representantes das grandes famílias, e do Bairro pobre da Travessa da Bica, do Largo do Intendente, da Rua Benformoso, onde começava a Mouraria. Havia por lá de tudo, para sonhar acordado e, portanto, para dramatizar. Havia gente do povo que falava - de falar - gente média que mesurava - de mesurar - gente fina, venerável, pobre gente de pedir, mulheres de má nota, homens mal afamados e tascas com o respectivo instrumental: a mesa corrida com bancos corridos, o balcão de pedra mármore, para alinhar os copos, o pipo de vinho novo e velho e, em cima deste, a banza para os fregueses dedilharem umas notas de acompanhamento de quem se propusesse carpir um *faduncho* [496].

Os pormenores evocados são ainda mais significativos do que quando descreve a sua rua, não só pela fina minúcia das observações, como também

---

494 CUSM: 437, *Antologia,* p. 16.
495 EE II: 216.
496 EE II: 213, *Antologia,* p. 20-21.

pela constante ligação às emoções, sentimentos e comportamentos que «a ida e vinda da escola da D. Mariquinhas» lhe proporcionava.

Que quis João dos Santos ensinar com estas recordações? Quanto a nós, a importância que tem para a criança a primeira vivência do *espaço* fora do *espaço* familiar, não só para a sua aprendizagem escolar, como também para a sua integração equilibrada na vida e na sociedade.

Que a educação e o desvelo amoroso de seus pais foi modelar para que se pudesse integrar saudavelmente na escola e na vida, é pretexto para os homenagear mais uma vez. Mas é sobretudo pretexto para ensinar, com a autoridade de quem se apoia no que viveu, que:

> O fracasso da aprendizagem escolar não depende directamente dos factores sociais, médicos e psiquiátricos, depende essencialmente do funcionamento mental; afectivo-emocional, instrumental ou psicomotórico e intelectual. (...).
>
> Vamo-nos interessar mais pelo funcionamento afectivo das crianças do que pelo seu funcionamento mecânico[497].

### 1.1. Aspectos negativos da iniciação escolar precoce

Um tema particularmente focado na obra de João dos Santos diz respeito aos efeitos nefastos que pode ter a entrada precoce para a escola. As razões aduzidas e psicologicamente fundamentadas encontram-se sobretudo em textos que integram os Temas: "Jardim-Escola"; "Mãe"; "Profilaxia da Saúde Mental e Escola". Destes Temas vamos retirar algumas ideias que nos parecem resumir este ponto da sua doutrina.

Situando-se historicamente, João dos Santos escreve:

> O ensino pré-primário surgiu no nosso país, segundo creio, pela necessidade de ensinar a falar o Português às crianças das colónias, antes de entrarem para a escola. Não sou contra esse *ensino*, desde que à criança seja permitido experimentar o espaço largo, ao ar livre, e as salas de jogos, com vista ao desenvolvimento do diálogo e da observação e experimentação de matérias e de vida social[498].

João dos Santos só admite a razão e a conveniência do ensino pré-primário, desde que ele preencha duas condições fundamentais: primeiro, que continue o ensino maternal, que consta, essencialmente, da relação

---

497 EE II: 316, *Antologia,* p. 444.

498 EE II: 58, *Antologia,* pp. 441-442.

afectiva que a criança estabelece com a mãe e com a restante família; segundo, que possa corrigir, o mais cedo possível, alguns aspectos negativos de que se revestiu esse primeiro *ensino relacional,* e que perturbaram a criança no seu normal desenvolvimento afectivo e intelectual.

Para que se cumpra a primeira condição, é preciso que os educadores não incorram no erro de pensar que as crianças, quando chegam à escola, nada sabem, mas, pelo contrário, que estejam conscientes de que elas já sabem tudo o que há de essencial ao homem. Dois textos, que citamos seguidos, o expressam com clareza:

> O preconceito escolar que fez da educação uma técnica pedagógica levou-nos a esquecer que a criança aprende com a mãe, antes dos três anos, tudo o que há de essencial ao homem: a dominar-se, a andar, a manipular, a falar, a pensar[499].

> A creche, o jardim-escola e a escola não podem ser locais de depósito, mas espaço onde os adultos saibam descobrir o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que eles próprios sabem[500].

Para que se cumpra a segunda condição, isto é, para que a escola possa corrigir aspectos psicológicos que perturbaram a criança, é preciso que os educadores sejam capazes de assumir funções maternais, mesmo que sejam homens[501], para que possam, se necessário for, *regressar* com a criança até onde ela interrompeu o curso normal do seu desenvolvimento.

Sem dúvida, que João dos Santos alerta para o facto de que a escola pouco pode fazer para corrigir o que de negativo aconteceu na relação primária da criança com a mãe. Mas o seu optimismo educativo e, sobretudo, o seu empenhamento em lutar pela saúde, integração e felicidade da criança, impede-o de desacreditar na possibilidade duma intervenção salvadora. E escreve:

> A higiene mental tem ainda eficácia ao nível do jardim infantil, e deve basear-se na criação de um clima geral e duma atitude das educadoras, que favoreça a resolução do que

---

499 EE I: 79, *Antologia,* p. 486.

500 EE II: 523, *Antologia,* p. 443.

501 « (...) na escola primária as coisas já se passam de uma maneira diferente. Já há muito maior autonomia, a criança já é capaz de se distanciar da própria professora, embora a professora continue a desempenhar um papel bastante maternal, mesmo sendo homem. Quer dizer, a escola é sempre bastante maternal, tem alguma coisa de envolvimento e, portanto, para mim, é maternal»: QIE: 53, *Antologia,* p. 269.

vem da relação exclusivamente familiar e que condicionou sintomas. O seu objectivo deveria ser o de prevenir o fracasso na iniciação à escola primária.

O que se pode fazer de positivo ao nível do jardim infantil ou da escola primária, para melhorar o que antes perturbou a criança, é muito pouco, mas é possível evitar o que de negativo se possa fazer a esse nível, para criar ou agravar situações psíquicas desfavoráveis, previamente condicionadas. A questão fundamental para os educadores profissionais é, portanto, a de saber: o que se não deve fazer no jardim infantil, para evitar que esta instituição seja agente desencadeador, ou de agravamento das perturbações já existentes[502].

Para João dos Santos, os conflitos são tanto mais difíceis de solucionar quanto o ingresso precoce das crianças na escola se deve sobretudo a dois aspectos que prejudicam a sua evolução normal: indisponibilidade das mães para cuidarem dos seus filhos; ideia de que é salutar para as crianças que iniciem o mais cedo possível a aprendizagem da leitura e da escrita. Ora, se nada se fizer para diminuir os efeitos nefastos destes dois aspectos, João dos Santos avisa que a saúde mental da criança e o sucesso da sua aprendizagem ficarão seriamente ameaçados:

Ainda hoje, muita gente acredita que a saúde se promove apenas através da rede hospitalar, e que a educação se promove apenas através de escolas (como locais de ensino). Alguns, quase parecem pensar que, existindo férias de parto, creches e jardins-escolas, os pais não têm mais de se ocupar da educação das crianças.

Sabemos como muitas creches são criadas com pessoal pouco habilitado e pouco disponível, e que, sem a participação dos pais, constituem factores de desadaptação precoce.

Sabemos como o ensino pré-primário e a escola infantil são, por vezes, apenas um ensino precoce das actividades escolares do "ler, escrever e contar".

Sabemos como a obrigatoriedade da frequência escolar e a facilitação do ingresso precoce das crianças, por motivo da insuficiência das estruturas de ensino, provocam certos fenómenos de regressão e de inadaptação das crianças dos meios socio-económicos débeis, assim como sabemos que a presença de crianças afectivamente perturbadas, de todos os meios, cria uma quantidade de marginais associais[503].

Corroborando o que acaba de afirmar, João dos Santos conclui:

---

502 EE II: 315, *Antologia,* p. 443.

503 ACU: 95, *Antologia,* pp. 639-640.

Destinam-se, por vezes, ao ensino especial crianças que apenas sofrem de imaturidade (em especial da linguagem) e da insuficiência cultural do seu meio familiar e social[504].

Mais grave não pode ser! Por isso, urge que os pais, os educadores e as instituições estejam conscientes dos desequilíbrios afectivos e emocionais que uma entrada precoce para a escola pode provocar, com danos que podem ser irreparáveis; e que saibam que de nada vale ensinar uma criança a ler antes do tempo.

António Sérgio alertou para esta realidade, e os estudos sistematizados da UNESCO confirmaram-no:

> António Sérgio ensinou, há cerca de 50 anos, que uma criança a quem se ensina a ler aos 5 anos tem, nesse plano, aos 10 anos, o mesmo desenvolvimento que uma criança que começou a aprendizagem da leitura apenas aos 6 ou 7 anos. Os estudos sistematizados da UNESCO mostraram que há *fases óptimas* para a aprendizagem das várias matérias escolares, e que é inútil forçar a natureza evolutiva dos indivíduos a educar. O inconveniente de *forçar* a aprendizagem é o de fatigar a criança e de originar sentimentos de incapacidade, que não correspondem a dificuldades reais; de prejudicar a pesquisa e a aquisição de capacidades, que mais se não podem adquirir: a capacidade musical, por exemplo, parece dever ser desenvolvida neste período[505].

### 1.2. A escola é necessária, inevitável e insubstituível

O que João dos Santos ensina sobre os inconvenientes do ingresso precoce na escola é melhor compreendido à luz dum outro ensinamento que lhe é complementar: a necessidade, a inevitabilidade e a função insubstituível da escola. Estas três características justificam-se porque à educação todos devem ter acesso. Afirmação tão consensual que não seria preciso reflectir sobre ela nos nossos dias, se as pessoas estivessem conscientes do que verdadeiramente se deve entender por *educação*, em sentido geral, e por *educação escolar*, em sentido particular. Ora, João dos Santos lembra que, infelizmente, não se sabe o que significa correctamente nem uma coisa, nem outra. E o resultado é, mais uma vez, o insucesso escolar, a desintegração na sociedade e na cultura e a marginalização de muitas crianças dotadas, mas não convenientemente compreendidas nas suas aptidões e capacidades. Por

---

504 ACU: 95, *Antologia*, p. 640.
505 IJIRC: 122-123, *Antologia*, pp. 440-441.

isso, e ajudando a clarificar o conceito, aparentemente consensual, de que "a educação deve ser para todos", João dos Santos escreve:

> Diz-se que a educação deve ser para todos, o que é óbvio e justo. Óbvio, porque não pode existir sociedade sem educação; e justo, porque a educação escolar tem de ser acessível a todos. O verdadeiro sentido da *educação para todos* só se atingirá quando a educação se não fizer apenas nos edifícios escolares, mas no meio familiar e em todos os locais onde as pessoas convivem. Uma educação administrada e recebida por todos numa vida social onde a escola se integrasse[506].

Eis, portanto, uma ideia emblemática da doutrina de João dos Santos: "a educação que se quer para todos" é, em sentido essencial, Relação. Relação que é uma forma de *ser* (ser *modelo* educativo), de *estar*, de *conviver*, de *ser solidário*, de *organizar* a vida urbana e social. De modo a que todos, principalmente as crianças, se possam encontrar a si mesmas e aos outros. Afinal, tudo o que define *cultura* e que pressupõe, como condição essencial, o amor e a formação dos valores. João dos Santos afirma-o em dois textos que citamos seguidos:

> A cultura não se ensina, aprende-se no convívio dos homens, na livre descoberta que cada um possa fazer do amor dos outros[507].

> (...) a verdadeira cultura tem por ideal a formação de valores sociais. Permitam-nos uma comparação: Saber ler é alguma coisa: serve para conhecer as notícias, ler os letreiros, prestar ajuda à memória...Ter cultura é algo mais: é ter consciência de si próprio, é saber seleccionar as opiniões transmitidas por outros, é ser solidário, é ter um ideal, um objectivo a atingir...[508].

Todos sabemos, porém, que a ideia generalizada, quando se fala de educação e de escola, não é esta. É, sim, a ideia errada e muito perniciosa, que ainda prevalece na mente de muitos, de que a escola serve e tem mesmo como função essencial o ensino das letras, a passagem nos exames, a obtenção dum diploma.

Claro, que João dos Santos não nega o valor inquestionável de todas estas aquisições que definem o sucesso na aprendizagem. Mas ele tem um

---

506 ACU: 69, *Antologia,* p. 273.
507 EE II: 194, *Antologia,* p. 165.
508 EE I: 184, *Antologia,* p. 165.

conceito mais alargado e profundo do que significa este sucesso: lembra que a aprendizagem, para ser útil ao indivíduo e à comunidade, tem que pressupor um sistema de relações interpessoais, o mesmo é dizer, de integração social, de equilíbrio, de felicidade e de amor. Só assim a escola obrigatória será democratizante, e a leitura das letras servirá de alguma coisa.

O texto que a seguir citamos ilustra quanto acabamos de afirmar:

> O jardim-escola, a classe pré-primária e a própria escola elementar só serão factores de democratização se se acabar com o preconceito de que a educação essencial é, como diria o ministro Carneiro Pacheco, há quarenta anos, "ler, escrever e contar". (...).
>
> É necessário que a escola seja obrigatória, mas, de facto, a obrigatoriedade só faz sentido se toda a sociedade for escola e progredir com ela. A escola pré-primária poderá ser um factor importante de progresso social e de democracia, se for *educada* pela comunidade e *educar* a comunidade...
>
> As instituições de educação pré-escolar, ou têm condições para absorver a cultura local e promover a adesão dos pais aos objectivos dos programas académicos, ou actuam como agentes de segregação de grande parte das crianças. Por outro lado, só através das instituições de guarda, apoio, saúde e educação das crianças pré-escolares é possível criar uma consciência colectiva participante, que venha substituir a educação familiar perdida e irrecuperável, nos termos tradicionais. A este nível, todas as programações feitas de cima para baixo nos fazem correr o risco de, a curto prazo, sermos colocados perante o facto consumado da institucionalização de uma rede de estabelecimentos sofisticadamente repressivos. Perante uma população passiva que acredita, como os doutores, que para aprender a ler basta querer... e que o saber ler mecanicamente serve para alguma coisa..., será o "massacre dos inocentes"![509].

O que João dos Santos pensa sobre o que deve ser a tarefa cometida à escola, para que ela não seja "massacre" e factor de exclusão, consiste, portanto, no seguinte: por um lado, integrar a educação que a criança recebeu na família; por outro lado, corrigir e colmatar as possíveis deficiências que essa educação possa ter tido, mediante a criação duma «consciência colectiva participante» que leve pais, educadores e instituições a aliarem-se na tarefa comum de promoverem a Relação entre as pessoas, donde quer que elas provenham e onde quer que elas estejam. Isto é, a

---

509 EE II : 59-60, *Antologia,* pp. 274-275.

educação escolar, para ter sucesso, tem que ser precedida e acompanhar a educação familiar e comunitária. Citamos:

(...) tenho a opinião de que a escola é uma realidade inevitável, mas é preciso integrá-la numa sociedade criativa e não condicionante para o consumo do supérfluo, de forma que a aprendizagem se possa fazer não só nos edifícios escolares, mas também nas casas e nas praças públicas, nos campos e nas praias[510].

Resumindo o pensamento de João dos Santos sobre a função da escola, diremos que ela deve: absorver a cultura local, aperfeiçoá-la e corrigi-la nas sua deficiências e lacunas; ser dinâmica, ajudando a criança a adaptar-se à vida, a equilibrar-se, a inserir-se na sociedade e a contribuir, de forma criativa, para a cultura e o bem-estar da sociedade; promover a consciência democrática e a participação de todos - família, comunidade e instituições; consciencializar pais, educadores e instituições de que educar é *relacionar-se* e que, por isso, a educação se faz desde o berço e em todos os lugares onde as pessoas se encontrem.

Se a escola não cumprir esta função, João dos Santos avisa:

Já pensaram na responsabilidade que nos cabe pelas perturbações que vão ocorrer nessas pessoas massacradas por um ensino inadequado e precoce? Não? Então saibam que vai aumentar a rede de asilos para atrasados mentais e inadaptados, fabricados pela sociedade e pela escola, e confirmados pela psicologia e pela psiquiatria métrica e patologizante dos quocientes intelectuais e dos electroencefalogramas[511].

E conclui, chamando a atenção, à luz da psicopedagogia dinâmica, que o sucesso escolar se prepara desde os primeiros anos e mesmo antes do nascimento, com uma consciência colectiva da necessidade de protecção à maternidade:

A educação nova deve inspirar-se numa pedagogia de relação que tem a ver com tudo o que se sabe, hoje, que há na espécie humana de funcionamento etológico e de funcionamento mental precocíssimo, desde a pré-gestação, a gravidez e a primeira infância, até à escola[512].

---

510 EE II: 172, *Antologia,* p. 278.
511 EE II: 57, *Antologia,* p. 633.
512 EE II: 314, *Antologia,* p. 633.

### 1.3. O pinhal de Janas

O amor pela Natureza, o contacto com ela e a sua preservação é, para João dos Santos, tão essencial à educação e à saúde que o quis ensinar através da sua própria experiência. É assim que evoca o seu primeiro contacto com a Natureza, ainda antes da sua entrada para a escola. Citamos:

> Eu, por exemplo, que não tenho vocação musical, sempre senti com muita intensidade os estímulos melódicos da Natureza envolvente e do falar dos homens. Sempre achei curioso que o vento me falasse.
>
> Não andava ainda na escola, quando descobri que assim era. Ia para os saloios passar as férias e, por lá, aprendia com a pequenada das aldeias de Janas e Fontanelas a fazer, com canas, brinquedos vários. Alguns deles destinavam-se à produção sonora: gaiolas para grilos que cantavam só para mim, e móbiles emissores de ruídos ritmados; carrinhos de cabo com uma palheta que se pronunciava em estalidos secos, nos ressaltos duma roda dentada que interpúnhamos no engenho; cornetas, apitos e flautas...
>
> Os moinhos dos moleiros, que eram apontados pelos crescidos como o vórtice que atraía, enrolava e dilacerava as crianças que deles se aproximassem, tinham uma réplica maneirinha nos moinhos de cana fabricados por nós, como as ameaças gritadas e os gemidos atrozes, que o vento falava nos gigantes, tinham a réplica suave das falinhas mansas do brinquedo liliputiano[513].

Não é só um belo texto literário que acabamos de citar. É, sobretudo, uma magistral lição sobre o modo como as impressões da infância se podem associar na mente da criança e afectar a sua futura maneira de pensar e sentir. Com efeito, o texto expressa a profusão de experiências, sentimentos, emoções e cognições despertados pela presença da Natureza cuja força telúrica impunha nomeação a tudo o que por dentro lhe falava. Primeira aprendizagem de quem estaria destinado a ensinar como trazer à palavra conflitos inexplicáveis, como realizar com afinco o que fazia falta, como adivinhar soluções para os tenebrosos mistérios da vida. Tudo isto João dos Santos aprendeu, ainda antes de andar na escola, no pequeno pinhal de Janas, como nos lembra neste texto:

> No pequeno pinhal de Janas, de pináceas de copa rodada, perdidas num mar de vinhas, brincávamos protegidos pela única presença urbana e humanizada: aquele pedacinho de liturgia cristalizada que é a bela capela de S. Mamede. Ali fazíamos cabanas, para habitar

513 EE II: 259, *Antologia,* p. 18.

com a nossa fantasia no jogo de inventar os dramas das pessoas grandes, e para dormir e adivinhar, em sonhos, soluções para os tenebrosos mistérios da vida. Mas havia também o mistério da solidão dos campos e a tradição da sesta que a minha tia, embora distraída com o seu croché, não deixava de impor na hora da canícula. Espetava eu, então, o meu moinho à porta da cabana no chão arenoso, deitava-me na cama de caruma e, assim, me permitia fechar os olhos e deixar o mundo de visões sobrepostas ao real, como as que me eram sugeridas pelos sons inquietantes que vinham lá do alto, os murmúrios tristes que o vento soprava nas pontas aceradas dos pinheiros. O meu moinho sabia proteger-me respondendo ao vento com a sua melodia mais rude, consonantizada[514].

Esta lição da Natureza, João dos Santos jamais esqueceu; ensinou-lhe que a protecção é indispensável ao equilíbrio mental e à aprendizagem, e que só o que é belo, natural e simples é educativo. Por isso, não se cansará de repetir que os múltiplos artifícios inventados pela técnica e promovidos pela publicidade matam o que de mais espontâneo, criativo e relacional pode acontecer entre as pessoas.

Apoiando-se numa afirmação de Rodin, João dos Santos escreve:

Reflectindo sobre o que disse Augusto Rodin - "tudo na Natureza é belo" - deduzo que todos os artifícios do homem e das sociedades deviam ser apontados às crianças como desafio perigoso para a beleza, para a educação, para a vida[515].

Vemos, portanto, que as evocações mais simples da infância de João dos Santos têm como objectivo ajudar a compreender que o saber, melhor dito, a sabedoria, se haure no contacto com as pessoas, com a vida e com a Natureza, e que tal dita requer a possibilidade de se poder experimentar algo de parecido com o que ele experimentou no pinhal de Janas, e de aprender, como ele conseguiu, a reflectir sobre essa experiência.

De facto, no pinhal de Janas, João dos Santos aprendeu — na harmonia de tudo o que o rodeava e na vigilância amorosa da sua tia — a descobrir os mistérios da Natureza, das pessoas e das coisas..., a perscrutar o que sentia..., a fantasiar, imaginar e pensar.

Assim se explica que ensine:

---

514 EE II: 259, *Antologia,* p. 18.
515 EE II: 291, *Antologia,* p. 112.

O saber e a inteligência, em sentido pleno, implicam a harmonia entre o saber - o operacional e a aquisição de conhecimentos; e o sentir - a emoção, a fantasia e a imaginação.(...).

A sabedoria é uma aquisição pessoal, criativa, fruto de tudo o que tenho vivido desde a infância[516].

## 1.4. O teatro infantil e a escola

Apoiando-se numa outra evocação da época da sua escola primária — o teatro infantil — João dos Santos escreve:

Felizmente que na escola onde eu *andava* não havia, não se praticava, não se falava sequer em Teatro Infantil. Poderia ter dito, a escola onde eu me mexia, gesticulava, falava... mas não é costume, e eu quero que me entendam. Não, as escolas não eram para isso. Não eram e não são!

A D. Mariquinhas e as outras tinham uma régua já velha e rachada, para vibrar mais e dar um som metálico quando com ela batia sobre a mesa a repetir, a repetir: "Estejam calados, estejam calados!".

Se eles percebessem o verdadeiro significado de *andar na escola*, então seria o fim! *Andar* pode querer significar fazer, *marchar*, e isso está bem. Gesticular, falar e teatralizar, isso é que não! Isso só no teatro; não na Escola. Só nas festas do fim do ano, daquelas em que se dão prémios aos bem comportados de corpo e aos bem comportados de espírito, mas nunca conjuntamente do corpo-espírito. Dançar, dramatizar está, como se sabe, na origem de tudo o que é pensar. Não, isso não![517].

Sem dúvida, que percebemos a intenção que subjaz a esta evocação. Não é tanto para falar da aversão que sempre teve ao "teatro infantil"[518], mas para, relacionando-o com o que se passava na escola da D. Mariquinhas, reflectir sobre o que deve ser feito na escola: deve-se *teatrar!* E o que significa isso? Significa precisamente o contrário do que lhe era proibido fazer pela D. Mariquinhas (e por grande parte dos professores nas nossas escolas primárias de hoje): mexer-se, gesticular, falar, dançar, dramatizar...

O repto psicopedagógico, incluso na evocação acima transcrita, fica assim claro: urge deixar que as crianças se expressem livremente, quer a nível do corpo — dançar, cantar, movimentar-se — quer a nível de tudo

---

516 Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984. Cfr. também, SNP: 78.

517 EE II: 212-213, *Antologia*, p. 20.

518 Para o conhecimento da sua apreciação detalhada sobre o teatro infantil, Cfr: EE II: 212-219, *Antologia*, pp. 22-24.

que podem experimentar com os materiais escolares — lápis, tinta, papel, plasticinas, etc. Porque é nesse movimento que «está a origem de tudo o que é pensar». Por isso, de forma implícita, mas eloquente pela fundamentação escolhida, João dos Santos dirige esta crítica à escola:

> Acordo às vezes da *rêverie* que me leva a imaginar as crianças das escolas de hoje, vivendo num ambiente diferente daquele que eu vivi na minha escola, há quarenta e tal anos.
>
> O meu sonho resulta de ter, entretanto, tomado conhecimento de Fröebel, Pestalozzi, Montessori, Decroly, Dewey, Claparède, e outros. Mas as obras destes grandes pedagogos parecem ter sido atupidas por um ensino mecanizado e sem *alma*. Alguns desses foram talvez ultrapassados, mas Freinet, por exemplo, um dos maiores da actualidade, é infelizmente pouco seguido[519].

Quer dizer, os métodos da Escola Nova ainda são pouco seguidos e, por isso, a sua *rêverie* não passa disso mesmo.

Mas, afinal, o que é, para João dos Santos, uma escola onde a criança se eduque verdadeiramente? Atentemos neste texto:

> O que pedagógica e didacticamente se faz com os instrumentos da escola é muito pouco, relativamente ao que se faz ou deveria fazer, através da relação entre as pessoas e destas com a Natureza e a sociedade, que é natureza humana [520].

Não foi esta relação que João dos Santos aprendeu no pinhal de Janas, relação que podia estabelecer com tudo o que o rodeava, porque aí nada era recusado à sua imaginação?

Compreende-se, portanto, mais esta crítica à escola de então (à da sua infância e à de 1978), crítica que, quanto a nós, continua actualizada:

> Desde que a "Instrução" se passou a chamar "Educação", cada vez se faz mais ensino e menos educação. Está tudo programado. Tudo quanto diz respeito à vida não se ensina; aprende-se, e aprende-se com os modelos das pessoas, e com o modelo social que ao indivíduo se oferece.
>
> Desde que, ainda no berço, se deixou de mamar na teta da mãe para se ser mamado pela Nestlé, está tudo condicionado para o enlatado, no campo da alimentação e no da cultura[521].

---

519 EE I: 36, *Antologia,* p. 145.
520 EE II: 157, *Antologia,* p. 318.
521 EE II: 167, *Antologia,* p. 198.

Claro que uma observação pode ser feita: a de que hoje há mais atenção aos problemas educacionais e aos problemas de saúde materno-infantil. É verdade, e a João dos Santos o devemos também. Contudo, e apesar dos seus muitos esforços e iniciativas nesse campo, João dos Santos não pôde deixar de constatar, três anos antes da sua morte[522], que muito pouco tinha mudado em ambos os campos. Porque ainda se não tinha percebido o essencial da sua mensagem, a saber, que a educação era *relação* e, portanto, oferecimento de *modelos* autênticos de pessoas capazes de amar e de se interessarem pela felicidade das crianças. A publicidade e o consumismo, que dominavam (e continuam a dominar) o quotidiano das pessoas, concorriam para que a esperança de mudança fosse ainda menor.

A propósito, vale a pena citarmos este texto:

> É preciso que os pais percebam que não podem educar senão com o seu próprio corpo, com a pessoa autêntica que são, com a sua cultura e ideologia. Não se pode educar apenas através de normas, regulamentos e receitas emitidas pelos enfermeiros, assistentes sociais, médicos e professores. A educação é a transmissão do modelo que existe em cada um de nós, ou não é educação. Cada criança será o que dela fizeram o grupo e a sociedade em que este se insere, e não apenas o que os técnicos explicam[523].

Mas o grupo, a sociedade e os técnicos continuam a não ser modelos, nem de *pessoa*, nem de inspiração sobre o que possa ser uma verdadeira relação com a Natureza, com as pessoas e as coisas. Por isso, João dos Santos aproveita a apreciação da sua experiência do teatro infantil para a aplicar, ainda que de forma implícita, à escola:

> Era Pavoroso: os crescidos e as meninas a recitar umas coisas que ninguém entendia(...).
>
> (...) *inexpressividade* corporal e verbal... onde se distribuíam uns prémios e se palravam umas tretas[524].

E é ainda pavoroso, porque muitas crianças continuam a *andar na escola* sem que aí lhes seja permitido, através da livre expressão, aperfeiçoarem os gestos e os movimentos que inicaram no berço, e, muito

---

522 Cfr. entrevista ao *Diário de Notícias*, em 4.11.1984, *Antologia*, pp. 70-74.

523 EE II: 30-31, *Antologia*, p. 111.

524 EE II: 215, *Antologia*, pp. 22-23.

menos, explorarem a palavra e a fantasia que constituiu o tecido das suas primeiras vivências.

Esquecido e reprimido este ensino maternal, as crianças bloqueiam e perdem o interesse pela escola. E, assim, *andam por lá*, à procura de poderem encontrar outros recantos onde a sua imaginação e fantasia possa florescer:

> *Andar na escola* é uma expressão muito adequada para explicar que *andávamos* por lá à procura de uns recantos, nos corredores, na escada e na "casinha", onde a nossa imaginação florescesse, ou andávamos a fugir para outros locais fora da escola, onde a nossa imaginação frutificasse. Andávamos a fazer jogo dramático sem sabermos. Era bom, era só bom[525].

Eis o *teatro* digno duma escola: o que prolongasse e reflectisse a vida, pois, tanto na vida como no teatro, se exprimem emoções, se fabricam os pensamentos básicos para entender, se discute e debate, e se «aprende que nesta vida nem tudo são pilhérias, que a vida é uma coisa muito séria»[526].

Não foi o que João dos Santos aprendeu na escola da D. Mariquinhas. Nem, hoje, nós. Urge, então, atentarmos neste balanço final que João dos Santos faz da sua experiência escolar:

> Na minha escola primária pouco mais aprendi, e mal, do que a utilizar alguns *instrumentos de cultura*, a escrita, por exemplo. É importante, mas não é tudo. O mundo das coisas - e *a escrita é uma coisa* - não se movimenta, não se dinamiza, não se torna interessante e belo sem o mundo dinâmico das pessoas[527].

Para que a escola seja espaço dinâmico de relação, o nosso autor recomenda:

> É preciso que se brinque, cante, desenhe, pinte e fale em liberdade, antes que se dê satisfação aos pais e educadores apressados e obcecados com a ideia do exame[528].

E aprofundando estes ensinamentos, escreve:

---

525 EE II: 212-213, *Antologia*, p. 20.
526 EE II: 216, *Antologia*, p. 23.
527 EE II: 224, *Antologia*, p. 20.
528 EE I: 24, *Antologia*, p. 234.

Que os pais e os educadores profissionais percebam que o saber observar, falar e actuar, pelo jogo e pelo trabalho, precede e é, portanto, mais importante que o ler e o escrever. Sem saber ver e descrever, não se pode aprender a ler!

Que os pais abandonem a passividade, perante o preconceito académico de que a escola visa apenas o saber livresco, e que os professores se não demitam, quando ensinam, da sua função de educadores[529]

Se os pais não lutarem contra este "preconceito académico", e se os professores não perceberem que a *relação* é a base da educação e da aprendizagem, a escola nada mais fará que bloquear a inteligência e a imaginação, marginalizando todos os que não conseguem ou se recusam (os melhores?) adaptar-se a um ensino burocratrizado e mecânico, isto é, «esterilizado quanto a ideias e sentimentos»[530].

### 1.5. Considerações sobre educação sexual

Talvez em nenhum outro campo, como o da educação sexual, se tornem tão patentes os princípios que subjazem ao conceito de *educação* em João dos Santos, e se detectem com tanta acuidade erros significativos que lhe aponta.

Já vimos que, para João dos Santos, educar é ensinar o educando a comunicar na relação interpessoal e a relacionar-se com a sociedade e a Natureza. E que o educador deve estar consciente de que educa sempre a partir de si mesmo, tendo, portanto, que contar com os seus próprios problemas e conflitos que em nenhum ser humano estão completamente resolvidos.

Estas ideias-chave, por serem pilares da educação, são pilares da educação sexual, pois, para João dos Santos, não há separação entre elas. Com efeito, o que se joga verdadeiramente na educação sexual é a integração da criança, ou do adolescente, no complexo mas maravilhoso mundo das relações humanas e, a partir destas, na capacidade de amar e de trabalhar[531]. Investimento amoroso frente a si mesmo, aos outros e ao mundo, em que nenhum adulto é jamais perito.

---

529 EE II: 63, *Antologia,* p. 459.

530 EE I: 102, *Antologia,* p. 453.

531 «Um adulto, livre da problemática neurótica, deve ser capaz de amar e de trabalhar»: S. FREUD, citado por J. MACHADO VAZ, *Conversas no Papel,* p. 71.

Eis a razão porque João dos Santos acha importante referir-se ao modo como se processou a sua educação sexual. Assim, evocando as «idas e vindas da escola da D. Mariquinhas», escreve:

> A educação sexual era TUDO o que se via, ouvia e dramatizava. Não havia ainda aquelas pessoas que sabem do amor tudo o que vem explicado em livros muito pedagógicos, mas de certa maneira escabrosos, e que explicam *isso*, depois, às crianças, com esquemas pré-fabricados que se vendem nas lojas da especialidade. Didáctica, é como se chama.
>
> A gente tinha que descobrir, que brincar, que dramatizar. Não havia aquelas latas dos "Audiovisuais" e do Propedêutico, ó lá o que é; aqueles que *explicam* "a educação sexual" da melhor maneira, em "ensino doméstico" e domesticado, sem esforço para as pessoas, sem pensar nem participar, e em escassos meses - (é formidável!). Para os meninos e para as meninas de todas as idades. Não havia sequer as fitas pornográficas. A pornografia, se a queríamos, tínhamos que a fabricar, inventar, descobrir, representar na clandestinidade. Às vezes só a conseguíamos no mercado negro. Em casa não havia. Na capelista não se vendia. Só à sucapa, à porta do Olímpia, havia uns militantes da "educação sexual" moderna, que vendiam uns livros e umas imagens aliciantes.
>
> Aquilo dos gatos e dos cães também era só informação..., julgavam alguns crescidos. Mas não, *aquilo* era também o espectáculo. Por isso, é que os mestres não gostavam que se visse ou comentasse *aquilo* [532].

Comentando este texto, podemos verificar que João dos Santos, apoiado na sua própria experiência infantil, pretende sublinhar duas ideias: primeiro, que a educação sexual não consiste em ministrar informações "abstractas" e "científicas" (ou "pseudocientíficas") sobre o funcionamento biológico ligado à reprodução — educação «enlatada, audiovisionada, muito didáctica e pedagógica», como lhe chama; segundo, analisar o mecanismo inconsciente deste procedimento, que consiste em esconder, sob a capa destas informações sexuais muito exactas, não só problemas ligados à própria educação sexual, como até perversidade — «aquelas pessoas que sabem do amor tudo o que vem explicado em livros muito pedagógicos, mas, de certa maneira, escabrosos».

Escabrosos porque separam o corpo do espírito ou, dito de outro modo, separam a cultura da única forma de se ser culto: a relação de um ser humano com outro que, por ser essencial, não pode ser ensinada

---

532 EE II: 213-214, *Antologia,* p. 21.

É, evidentemente, completamente absurdo *ensinar* cultura. A cultura não se ensina, impregna o meio cultural e as pessoas que nela vivem. Cultura é, basicamente, o sistema de relações entre as pessoas, e nesse sistema, a pessoa integra-se ou marginaliza-se, a partir do berço[533].

Na esteira do criador da psicanálise, João dos Santos não separa, na sexualidade, o corpo do espírito. Pelo contrário, une-os na mesma linguagem de sentido, pois o desejo, o amor e a qualidade da relação aprendem-se juntamente com os cuidados nutridores que a mãe dispensa ao seu bebé

Sabemos, pela psicanálise, que o mecanismo que leva esta mãe nutridora[534] a ser fonte de aprendizagem do desejo, da fantasia e da cultura, é o seguinte:

A relação de total dependência em que se encontram o bebé e a mãe— relação simbiótica — leva a que ambos fantasiem esta relação: a mãe, porque tem que *sonhar* as necessidades e carências do seu bebé para lhas poder devolver resolvidas — mecanismo magistralmente descrito por Melanie Klein, mediante o seu conceito de *introjecção projectiva* [535]; o bebé, porque, através da "ausência-presença" da mãe, começa a aperceber-se da presença duma terceira figura, o pai, com quem a mãe estabelece uma relação misteriosa, ameaçadora e excluidora, responsável pelo "abandono".

Citamos este texto que nos apoia:

(...) na minha opinião, não há educação sexual ou, melhor, não há educação que não seja sexualizada. (...).

(...). A criança tem, à partida, uma mãe que dá o peito e, depois, surge na sua realidade um pai que é o *outro* sexo; aquele que naturalmente vai exercer a função paternal, a de interferir naquela relação primária que liga a mãe ao filho. A mãe, função maternal, vai

---

533 EE II: 60, *Antologia,* p. 165.

534 Cfr. EE II: 111, *Antologia,* p. 699.

535 Cfr. M. KLEIN, "Notes on some Schizoid Mechanismus", pp. 291-320. Para se compreender melhor este conceito, embora numa outra nomenclatura, através dos conceitos winnicotianos de *holding* e de *mãe suficientemente boa,* Cfr. esta passagem: «O importante, no meu ponto de vista, é que a mãe, através da sua identificação com o lactente, sabe como o lactente se sente, de modo que é capaz de prover quase exactamente o que o lactente necessita, em termos de *holding* e provisão do ambiente em geral. Sem tal identificação, acho que ela não seria capaz de prover o que o lactente necessita no começo, que é uma *adpatação viva às necessidades do lactente»:* D. W. Winnicott, *O Ambiente e os Processos de Maturação,* pp. 52. Cfr. também, IDEM, *Ibid.,* pp. 49-50.

sendo progressivamente sentida como mulher, a mulher do pai. O pai, função paternal, vai sendo progressivamente sentido com os seus atributos masculinos.

Se relacionar-se o pai com a mãe é educação, a relação que está na base da criatividade (da criança como pessoa), bem como a educação, são de origem sexual. O Ser cria-se duma célula masculina e doutra feminina. A pessoa forma-se na relação com um pai que é homem, e de uma mãe que é mulher[536].

Portanto, a educação sexual não pode ser separada da educação normal que uma criança recebe de seus pais, nem da sua normal observação da vida.

Para o exemplificar, João dos Santos recorre, mais uma vez, à sua experiência pessoal, evocando o que observava e aprendia nas suas «idas e vindas da escola da D. Mariquinhas»:

> Cá fora, na rua e através das tabernas e da "meia-porta" das mulheres da Rua da Amendoeira, víamos ou adivinhávamos espectáculos diversos e aliciantes. Nas conversas - ao ar livre - das varinas, que falavam mal quando se zangavam ou quando se alegravam, das conversas de janela à janela ou de porta à porta das senhoras vizinhas, ouvia-se tudo. Era o espectáculo da vida dos adultos. Aquele que interessava e que interessa às crianças: perscrutar, descobrir, perceber como é que os adultos vivem e se relacionam. (...).
>
> O Cocó, que também andava lá na escola e era meu amigo, conhecia o porteiro do cinema; passava-nos de borla e, às quintas, como não havia aula, lá íamos os dois com 6, 7, 8 anos... a fazer a instrução primária da rua e a assistir a todos os seus jogos dramáticos[537].

Instrução primária da rua que prolongava a da sala de aula e a de casa. Por isso, a sua educação sexual infantil foi saudável, por não se ter separado do normal contacto com a vida e a observação que dela fazia.

João dos Santos secunda a importância desta educação, porque, afinal, a criança, antes de entrar para a escola, «já sabe tudo da vida»:

> É evidente para mim, como psicólogo da infância, que uma criança de cinco anos sabe tudo da vida, sabe o essencial, sabe amar, sabe falar, sabe retribuir, sabe trocar, sabe dar e receber afecto. Tem já a sua filosofia sobre a vida íntima dos adultos, sobre a vida secreta dos adultos. Não há nenhuma criança de 4 ou 5 anos que não tenha já a sua própria

536 EE II: 137, *Antologia*, p. 228.
537 EE II: 214, *Antologia*, pp. 21-22.

filosofia a esse respeito. A prova é que têm sonhos e pesadelos que resultam disso mesmo, têm uma certa filosofia que se organiza em grande parte pelo sonho e pela *rêverie*[538].

A criança sabe tudo da vida, porque aprendeu com a mãe o que de autenticamente humano nos caracteriza:

(...) a fase que se segue ao nascimento é aquela em que a criança começa a sentir o Mundo como receptivo ou hostil, e em que a criança aprende o que de mais humano a caracteriza: a sorrir e a chorar, a receber e a dar afecto, a andar e a falar, a controlar-se e a não sujar, a destruir e a reconstruir as coisas que fazem parte do património do grupo[539].

Mas, apesar da criança "saber tudo", inclusive o essencial no domínio da sexualidade, há algo que não sabe, nem nunca poderá saber. Nem ela, nem «mesmo o catedrático de sexologia»: não sabe lidar com a emoção que, na sua mais remota infância, acompanhou a descoberta dos mistérios da vida que a implicavam na relação com os progenitores e na relação destes entre si:

Aos 5 anos uma criança conhece, à sua maneira e de acordo com a sua filosofia própria, todos os mistérios da vida dos adultos. Aos 7 anos esquece tudo, com a ajuda de conhecimentos supostamente objectivos, que os companheiros, em termos escabrosos, ou os professores, em termos científicos, lhe administram. Mas, se tudo se pode teoricamente e objectivamente saber acerca dos pais que fazem amor e que fazem bébés, nada pode ser evocado das emoções profundas que nos abalaram quando as descobertas foram feitas, quer dizer, antes de serem faladas. Nesse sentido, todos temos necessidade de guardar a nossa inocência e ignorância infantis. Mesmo o catedrático de sexologia[540].

Noutro lugar, João dos Santos explicita este texto de forma tão simples, que merece ser citado por extenso:

Tudo o que é a vida de relação dos adultos, para uma criança é um mistério terrível, porque é um mistério muito antigo, muito arcaico.

Desde bebé que a criança se apercebe que a mãe desaparece, e depois, mais tarde, percebe que há uma terceira pessoa, que há várias pessoas, que há coisas esquisitas neste mundo, e tudo aquilo, os ruídos do camião que passa, do avião que desce, do polícia que

---

538 SNP: 96. Cfr. também, *Ibid.*, pp. 141-142. Cfr. também, QIE: 154, *Antologia,* pp. 501-502; EE II: 68, *Antologia,* p. 235.

539 ACU: 75-76, *Antologia,* p. 703.

540 EE II: 203, *Antologia,* p. 334. Cfr. também, SNP: 82. 139.

apita, da televisão que está a funcionar, dos pais a fazer amor, dos pais zangados um com o outro, dos irmãos à tareia, etc., (...) tudo, enfim, pode ser transformado pelo bebé, antes do uso da palavra, naquilo que se passa fora dele e ele não percebe. E o bebé pode meter tudo aquilo no mesmo saco, e dizer "aquilo é a tal coisa da mãe que não está cá". Portanto, quando a minha mãe não está cá, percebe-se mais tarde, é porque ela está com o pai, ou com a terceira pessoa a que nós chamamos pai, em Psicologia, mas não é exactamente o pai do registo civil, é a figura paternal.

Quando a criança descobre que há uma vida íntima, que há uma espécie de fusão amorosa, de relação íntima entre o pai e a mãe - descobre isso de uma maneira qualquer -, não descobre de uma forma fria e racional; descobre com toda a carga que vem detrás, de tudo o que era misterioso no ambiente e que equivalia ao que acontecia quando a mãe não estava presente. (...). Claro que o bebé não pensa desta maneira. Cada um faz, em cada idade, uma ideia do que é isso da vida íntima dos pais e essa ideia passa por toda a espécie de coisas, desde o refogado que se queimou em casa, até ao camião que faz um bocado de barulho ao passar lá na porta, até às próprias relações sexuais dos pais, de que a criança de alguma maneira se apercebe.

(...). É isso de facto o que é mais doloroso. Tudo na relação entre os pais se vai organizar no sentido da criança pensar (embora isso seja mais tardio; é já, digamos, na idade escolar): "isto é aquilo de que estou excluído, eles excluíram-me, eu estou fora". E daí a necessidade que a criança tem de brincar aos pais e às mães, e a outras coisas equivalentes, para experimentarem como é que é estar fora e estar dentro, e até os próprios jogos sexuais entre as crianças que muitas vezes os educadores e os moralistas pensam que é qualquer coisa de imoral, quando não é, é um jogo como outro qualquer. Não quer dizer que seja estimulado, ou que seja obrigatório, como acontece no livro do Huxley, *Admirável Mundo Novo* (...). Não é nesse sentido, mas, realmente, o que a criança procura nas suas brincadeiras sexuais é uma imagem em espelho, é ver se descobre o que é que se passa na realidade, realidade que é sempre um tanto imaginária, aquilo que ela pensa que é a realidade acerca da vida íntima dos pais[541].

A educação sexual deve, então, inscrever-se no pano de fundo desta experiência infantil, tecida de observações e de elaborações fantasmáticas sobre a complexa e misteriosa relação entre os adultos. Por isso, a educação sexual dirigida à criança deve respeitar a sua necessidade de fantasia. João dos Santos sublinha-o, contando o seguinte caso:

(...) depois da revolução, davam-se lições às crianças, mesmo aos mais pequeninos, ainda no Jardim Escola, sobre educação sexual. e explicavam-lhe como é que os bébés

541 SNP: 152-153.

nascem (...) os meninos ouviam aquelas explicações, e depois iam dizer aos outros: sabes, dentro da barriga das mamãs quando estão lá os bébés, há também comboios e navios e há praias e há muitos brinquedos e os meninos andam todos a brincar, a correr, a saltar...[542].

Os adultos nem sempre compreendem esta necessidade de fantasia da criança, porque incorrem, frequentemente, em duas atitudes erradas, embora de sinal contrário: fornecem-lhe informações "muito científicas" sobre a sexualidade, justificando que ela deve saber "a verdade"; evitam abordar assuntos sexuais, escudando-se na sua pretensa ingenuidade, em que, no fundo, não acreditam.

Exemplificando a primeira atitude, João dos Santos conta mais um caso da sua experiência:

> Num manual de educação sexual que vi, outro dia, numa livraria li, estupefacto, no capítulo sobre a masturbação a descriação de várias técnicas masturbatórias dos meninos e das meninas, com instrumentos ou sem instrumentos. Esta perversão do autor, disfarçada da falsa ingenuidade de se pensar que adiante ensinar às crianças a masturbarem-se, mostra um certo sentido pseudocientífico da chamada educação sexual e a ignorância total do que é a masturbação. Masturbação não é a manipulação ou estímulo dos órgãos genitais; masturbação é esse estímulo acompanhado de fantasia[543].

A segunda atitude errada, a saber, a inibição (ou recusa) em responder às questões sobre a sexualidade que as crianças colocam, é assim explicada por João dos Santos:

> Mas é também preciso compreender os adultos. É que os adultos foram crianças, e para serem adultos tiveram que passar pela infância. E uma das coisas que há de fundamental na passagem da infância para a adolescência é realmente o esquecimento do que se conheceu, do que se deduziu, do que se inventou acerca de todos os problemas. (...). E todos os adultos, para serem adultos, tiveram que esquecer isso. E é-lhes doloroso recordar de novo o que esqueceram, e é-lhes doloroso pensar que as crianças vão levantar-lhes problemas acerca daquelas questões melindrosas. Portanto, é preciso defender as crianças sem chacinar os adultos, que também são crianças. Todos nós temos dentro de nós uma criança[544].

---

542 SNP: 102. Cfr. também, *Ibid:* 198-199.
543 EE II: 136, *Antologia,* pp. 227-228.
544 SNP: 170.

Isto é, ambas as atitudes se resolviam com um melhor conhecimento da criança que cada um já foi. Com efeito, a criança a quem o adulto ainda não complicou demasiado, não transforma a sua fantasia em perversidade, como no primeiro caso, nem a sua curiosidade em crispação e desencanto sobre tudo o que diga respeito à sexualidade, como no segundo caso.

João dos Santos fundamenta-o com esta sábia explicação:

A ausência de fantasia resulta em ignorância das *segundas intenções* (sensuais), que na vida de relação estão muito frequentemente presentes: e é mais importante aprender a detectá-los, do que aprender como é que são os órgãos de reprodução. As crianças falsamente ingénuas ou falsamente *sabidas* (de ciência de manual), são as que mais facilmente se tornam em *coisas* para fazer amor. Por exemplo: a mulher-objecto, de que se fala muito nas tertúlias intelectuais. A ingenuidade é uma espécie de hermafroditismo do espírito[545].

A educação sexual deve, portanto, investir o ser humano como um todo, na sua alma e no seu espírito. Fazer dicotomia é ja perversidade:

A educação, toda a educação é sexual. E quando se fala de educação sexual, já há qualquer coisa de perverso. Isto é: há uma separação de qualquer coisa que deveria estar implícito em todo o conhecimento humano, e não uma disciplina numa espécie de separação, que é comparável ao ensino da moral. Não percebo porque há-de haver uma cadeira de moral, porquanto me parece que se pode ensinar moral na cadeira de matemática, de geografia, etc. Ou a educação é moral ou não há educação.

Se o professor de matemática, por exemplo, é uma pessoa moral, ele ensina e impõe uma determinada moral aos seus alunos. Se o professor não é um perverso sexual, ele é capaz, a propósito de tudo e de nada, de fazer educação sexual. É preciso que os professores e os educadores estejam preparados para encarar a "sexualidade" como algo de integrado e não à parte da vida.

Julgo que é um absurdo fazer cursos de educação sexual. A educação sexual faz-se desde o berço, ou melhor, desde a segunda infância, na medida em que a criança, nessa altura, se apercebe de que há dois sexos. Só os adultos maliciosos e mal educados tratam, muitas vezes, este assunto de uma forma perversa, levando a criança para a divisão do amor físico e do amor psíquico[546].

---

545 EE II: 136, *Antologia,* p. 227.
546 EE II: 158, *Antologia,* p. 225.

Secundando de forma lapidar o que acaba de escrever, João dos Santos acrescenta algo tão sábio, que muito ensina a quem confunde educação com repressão:

Neste sentido, eu teria mesmo tendência a considerar tão pornográfico o livro que foca apenas aspectos parcelares do amor físico, como aquele que foca apenas aspectos espirituais do amor[547].

A propósito, parece-nos importante citarmos um texto onde João dos Santos conta como procedeu em relação a uma pergunta do seu neto Miguel e como fundamenta esse procedimento. Não podemos truncar o texto, sob pena de empobrecer a riqueza da sua mensagem:

Aliás, eu posso contar a história bonita de um dos meus netos. É uma história dum incêndio a que assistimos os dois. (...).

Como o João[548] sabe, o Freud comparou o fogo à vida sexual e às relações entre os pais, assim como disse que o chichi na cama era uma forma de apagar o fogo com que a criança sonhava. (...). porque a criança também brinca com o fogo, quer dizer, também manipula os seus órgãos sexuais, também a certa altura começa a ligar a vida sexual dos adultos com os seus próprios prazeres e as suas fantasias.

Estive lá com o meu neto a ver aquilo tudo, e o meu neto fez muitas perguntas acerca do incêndio, das mangueiras, da água, dos jactos, e daquilo tudo, e eu pus-me a observar aquele seu interesse em vários planos, mas um pouco ingenuamente, porque não gosto de fazer psicanálise com a família nem com os amigos. Mas pareceu-me que o interesse dele era um interesse muito particular, muito afectivo, e a verdade é que o fogo é uma coisa muito particular, muito afectiva, que impressiona relamente toda a gente.

O fogo a apagou-se e viemos para casa os dois. Ele vinha pela minha mão e viemos silenciosos durante uns bons cem ou duzentos metros. (...). E de repente, ele interrompeu o silêncio e faz esta pergunta: "Oh avô, porque é que as crianças não podem dormir na cama dos pais ...?". Houve uma associação de ideias inconsciente em que ele percebeu que havia um nexo entre o simbolismo do fogo, das mangueiras e dos jactos, que parecem portanto o chichi dos meninos a fazerem competições nesse campo. Pois eu lá lhe expliquei, dei-lhe uma explicação verosímil e aceitável para ele, já com certeza a pensar naquilo que me tinha ensinado Claparède, que dizia uma coisa que me parece extremamente sensata e extremamente eficiente do ponto de vista educativo. Dizia esse mestre que as perguntas das

---

547 EE I: 158, *Antologia,* p. 225.

548 João Sousa Monteiro, com quem João dos Santos está a conversar no seu programa semanal da Rádio Comercial.

crianças acerca dos mistérios da gestação e da vida dos adultos e do sexo nunca deviam ficar sem resposta. Os adultos deviam estar preparados para responder, mas ao nível da compreensão da criança, na idade que ela tiver nessa altura, não com respostas científicas e moralistas ou anti-moralistas ou impregandas de ideologia. (...). E outra coisa em que ele insistia e que me parece também importante é que nunca se devia ultrapassar aquilo que a criança tinha perguntado (...), porque o que se dissesse a mais não era captado e, portanto, era perdido e fazia confusão à criança. Julgo que isto pedagogicamente se aplica a muitos outros casos, embora me pareça que, em certas circunstâncias, tem que se ultrapassar um pouco a criança para que ela vá atrás do que é o nosso conhecimento, do nosso património cultural. Mas nas questões de natureza afectiva, que estão sempre ligadas ao sexo, parece-me que esta ideia do Claparède é muito útil e sensata: responder com explicações que sejam acessíveis àquela criança, e não responder para além do que a criança quer saber naquele momento, assim como nunca deixar de responder[549].

Este história autobiográfica ilustra bem o conceito de educação sexual em João dos Santos, tal como o temos vindo a reflectir até aqui. Para ele, abordar questões sexuais fora do âmbito mais lato e fundante das relações humanas é tão pernicioso, como não responder com clareza e correcção científica às questões que as crianças e adolescentes colocam, de acordo com as suas respectivas evoluções e interesses.

Integração harmoniosa entre educação para a Relação humana e informação sobre temas da sexualidade, eis a originalidade do conceito de educação sexual em João dos Santos.

Esta originalidade, que foi forjada desde a sua infância e, depois, aprofundada pela observação, cientificamente fundamentada, da infância dos outros, leva-o a afirmar:

"Torna-se necessário e urgente que se entenda: que "Ensino", qualquer ensino, se deve enxertar na educação e que educar é essencialmente comunicar. Que comunicar é relacionar pessoas e grupos; relacionar pessoas e coisas (...).

A educação é sexual, ou não é educação. Se a educação não é sexual, quer dizer, se não promove o respeito e o convívio dos sexos, também não facilita a economia dos educadores e o convívio satisfatório entre os homens[550].

A partir desta doutrina, João dos Santos preconiza a única forma correcta de ministrar educação sexual aos jovens: fazer acompanhar as

---

549 SNP: 168-170. Cfr. também, EE II: 242.

550 EE II: 141. 170, *Antologia,* pp. 617. 232.

informações teóricas sobre a sexualidade da sua fundamentação relacional, sensibilizando-os para a necessidade de ajudarem a comunidade a proteger a mulher grávida e, depois, o duo mãe-filho. Sensibilização que os ajuda, além do mais, a compreenderem os problemas do planeamento familiar.

João dos Santos ilustra esta doutrina num item do articulado que, em 1974, redigiu para a criação do Instituto da Criança. Diz o seguinte:

> Promover a educação sexual dos jovens com base na compreensão dos problemas do *planeamento familiar* e da protecção da grávida, da mãe e da criança. Sua importância na prevenção do aborto, dos filhos *não desejados* e das crianças afectiva e fisicamente abandonadas. (...).
>
> Criar Centros de educação sexual para jovens - desenvolvida no plano do interesse dos jovens pelas crianças - e de consultas pré-nupciais.
>
> (...) a educação do adolescente não deveria limitar-se aos aspectos descritivos que tradicionalmente inspiram a chamada "educação sexual", mas estender-se a uma prática de vida de relação e de diálogo que estimulasse o seu interesse e compreensão pelas crianças pequenas, através de actividades, tais como a guarda de crianças, a execução de tarefas auxiliares do pessoal das creches modelares, clínicas infantis, jardins-escolas, internatos e colónias de férias. São tarefas que interessam muito os adolescentes e que, aliás, já são bastante praticadas[551].

Concluindo, diremos que a doutrina de João dos Santos sobre a educação sexual, tal como é reflectida nos seus textos, pressupõe cinco condições: deve inscrever-se no âmbito das relações saudáveis e construtivas entre as pessoas; deve dirigir-se simultaneamente ao espírito e ao corpo; deve ser directa, franca e cientificamente correcta; deve respeitar a fantasia da criança e a sua evolução; deve ajudar os jovens a inserirem-se na sociedade, a contribuirem para o seu bem-estar e a prepararem-se para o seu futuro papel de pais e de mães.

### 1.6. Duas história de infância. A tristeza e a depressão, causa das dificuldades escolares

Dois episódios que João dos Santos situa antes da sua entrada para a escola merecem ser comentados, porque neles ilustra também, a par da dolorosa experiência da sua dislexia, a sua preocupação por compreender e aliviar o sofrimento infantil.

---

551 ACU: 40. 47. 77, *Antologia,* pp. 647. 652. 232-233.

Evoca-os, quanto a nós, para atingir três objectivos.

Primeiro, para que sirvam de protótipo a experiências semelhantes que as crianças possam ter.

Segundo, para mostrar que a criança só cresce equilibradamente, se puder expressar tudo o que sente, deseja e teme: antes da palavra, através das emoções, gestos, atitudes, mímica e pantomima; depois da palavra, através da verbalização (simbolizada ou não)[552] dos seus conflitos, tristezas, angústias, terrores[553], ansiedades, depressões, humilhações, etc.

Terceiro, para sublinhar uma conclusão importante a que chegou, mediante os seus conhecimentos teóricos e práticos de psicologia, de psicanálise e de pedagogia: que todas as dificuldades escolares têm que ver com um estado de tristeza da criança, ou, inversamente, que o sucesso escolar depende da estabilidade emocional[554].

Sobre esta última conclusão, que assume e esclarece o significado dos dois primeiros objectivos, João dos Santos afirma:

> No trabalho de investigação que faço actualmente[555] sobre as dificuldades escolares das crianças, cheguei assim à conclusão que parece um bocado simplista e simplória, mas que ao mesmo tempo é resultado de uma reflexão muito grande (...). A conclusão é esta: todas as dificuldades escolares têm que ver com um estado de tristeza da criança. (...).
>
> Pois se eu um dia escrever um livro sobre as dificuldades escolares das crianças, sobre as dificuldades de iniciação (...) é, no fundo, para explicar que é tudo, de certa maneira, depressão e angústia[556].

Noutro lugar explicita esta sua afirmação :

> Todos os sintomas da idade escolar, mesmo que tenham conotações com perturbações somáticas, têm que ver com formas reactivas[557] da criança lutar contra a ansiedade e a depressão. (...).

---

552 Por exemplo, pelo jogo, pelas Histórias infantis, etc.

553 Sobre a importância da simbolização dos terrores nocturnos, Cfr: CP/PE: 62-65. 72-73; ECNPI: 480; SSC: 1-3. 6-8. 15-29.

554 Ao contrário do que vulgarmente se pensa, a eficiência escolar não resulta apenas do nível de inteligência, mas, em grande parte, das aptidões psicomotoras, da estabilidade emocional e do bom ambiente familiar: EE I: 106, *Antologia,* p. 637.

555 1983, data desta conversa radiofónica, com João Sousa Monteiro.

556 SNP: 159, *Antologia,* pp. 706-707.

557 «Chamamos sintomas reactivos aos sintomas, em geral benignos e passageiros, que resultam duma dada situação ansiogénica e que, em regra geral, se exprimem através da psicomotricidade, não se encontrando ainda organizados

grande aspiração era, como a de todos os miúdos, ter uma bola de borracha para *chinchar*, o que naquele tempo era muitíssimo caro. Tanto chateei a família que lá me deram uma verba extraordinária para a comprar. Fui num pé e vim no outro. A capelista era ali no Intendente, na esquina da fábrica de Lamego. Quando cheguei à minha porta, não me contive..., mandei um chuto na bola com tal gana que foi lá cima às alturas... e foi tombar no passeio da frente, junto à janela que dava para o armazém do carvão do Senhor Bento. Soltou uma vez, duas e, à terceira, enfiou pela janela. Ansioso, corri a pedir à Senhora Maria para me deixar ir buscar a bolinha; ela acedeu gentilmente. Nunca tinha entrado lá dentro! Havia montanhas de carvão contra a parede do fundo; era tenebroso. Cá em baixo, no chão térreo, havia uma poça de água barrenta. Estava lá no armazém o Menino Jesus que, com ar displicente, me disse que procurasse, se quisesse, mas que não havia nada... acrescentando depois: "só se caiu aqui nesta poça de água, mas isto é tão fundo que nem se sabe!... Se caiu aqui, foi lá para o fundo e nunca mais se vê..., não se pode ir lá buscar"[560].

O conteúdo manifesto desta história é simples: um menino que sofre por parte de outro menino uma decepção tão grande, que só pode ser avaliada em confronto com a alegria que frustrou.

Que uma criança possa infligir a outra grande sofrimento, pelas suas acções menos bondosas, ou mesmo francamente más, eis o que João dos Santos acha importante admitir, chamando, assim, a atenção dos educadores para a possibilidade de uma criança poder encontrar nos companheiros da escola, ou nos amigos com quem convive, a causa de alguns dos seus sofrimentos e problemas. Por isso, emite a seguinte opinião:

(...) o Rousseau inventou aquela história do *bon sauvage*, e outras coisas que se relacionam com a ideia de que as crianças são sempre boas. Eu não diria tanto. Acho que isso é uma especulação, embora o *Émile* de Rousseau continue a ser uma obra importante, na minha opinião. Mas, para mim, quando uma criança faz qualquer coisa que é muito estravagante, tem um motivo para o fazer, e é preciso compreender que há qualquer coisa a justificar esse comportamento[561].

---

560 EE II: 246-247, *Antologia,* pp. 17-18.

561 SNP: 160. Freud tem menos preocupação em "amenizar" o seu juízo sobre os defeitos das crianças, como se verifica nesta passagem: «Não é difícil comprovar que o carácter da criança - mesmo que seja a melhor - é muito distinto do que parece desejável aos olhos do adulto. A criança é absolutamente egoísta, sente com a máxima intensidade as suas necessidades e tende a satisfazê-las sem consideração por ninguém e, ainda menos, para com as outras crianças, seus competidores, entre os quais se acham, em primeira linha, os seus irmãos»: S. FREUD, *La Interpretación de los Sueños,* II, p. 94.

Tem uns escassos decénios a descoberta de que há depressões infantis, e os educadores, ainda hoje, reagem a essa ideia, na convicção de que as crianças não têm o direito de estar deprimidas porque eles, adultos, fazem tudo por elas[558].

Como a depressão e a angústia infantis têm, na sua etiologia psicológica, origem em dolorosas experiências que a criança não conseguiu verbalizar[559] e, por isso, resolver e ultrapassar, João dos Santos oferece-se, mais uma vez, como modelo e evoca duas experiência traumáticas que experienciou na sua infância.

### 1.6.1. Primeira história: Uma história do Menino Jesus

Com este sugestivo título, que dá à sua história de infância, João dos Santos evoca um episódio que, pela sua importância e pela doutrina psicopedagógica que lhe está inerente, merece ser reflectido.

Da sua transcrição integral na *Antologia,* citamos este extracto que, para se tornar inteligível, truncamos o menos possível:

O Senhor Bento tinha três filhos e uma filha. O mais velho, o José, era meio tímido, simpático e muito bem educado. (...).

A seguir, ao José, o Américo, um calmeirão que se atrasara nos estudos e que eu vim a apanhar na 4ª classe. Era meu amigo, protegia-me, acho eu, talvez na realidade, talvez na minha fantasia, porque é sempre confortável, quando se é pequeno, ter um amigo calmeirão. Metia-se pelo meio da fratria, a Ilda, uma moçoila atraente mas demasiado crescida para me dar trela. Também andava lá na minha escola, na da D. Mariquinhas. E, finalmente, havia o Jesus, ou melhor, o Menino Jesus, por ser o mais novo dos irmãos. Menino Jesus lhe chamavam os irmãos, creio e as pessoas lá da minha casa. Porque a mãe, essa chamava-lhe Xassus. (...).

Com este Menino Jesus eu tinha um diferendo. Tinha e tenho, porque, sendo ele mais novo do que eu, comeu-me as papas na cabeça. E de que maneira! Eu conto: tive umas bolas de papel e trapos que aprendi a fazer com os miúdos lá do sítio, sob a supervivão da minha tia que sabia de meias e peúgas, e do meu pai que sabia de cordéis e de nós. A minha

---

numa estrutura estável (doença) alicerçada sobre mecanismos de defesa bem determinados»: SMPA: 4, *Antologia,* p. 733.

558 CP/PE: 70, *Antologia,* p. 169.

559 Empregamos este conceito no seu sentido lato, pois a verbalização pode revestir outras formas que não a palavra propriamente dita, como o desenho infantil, o jogo dramático, as actividades plásticas e as redacções, principalmente quando estas sugerem temas que tocam o problema da criança: Cfr. EE II: 38, *Antologia,* p. 162.

Apesar da manifesta intenção que verificamos sempre em João dos Santos de nunca condenar uma criança, mas de tentar compreender o que a leva a proceder mal, ou mesmo a ser má, há dois aspectos que sublinha.

Primeiro, que uma experiência traumática deixa sempre marcas numa criança, tanto mais graves quanto mais precoce for a sua idade.

Segundo, que os educadores — pais, familiares, professores — devem estar muito atentos a quaisquer sinais de tristeza, de angústia, de ansiedade, de instabilidade, ou outros sintomas que a criança possa apresentar, pois a não verbalização do que a faz sofrer pode prejudicar gravemente, por vezes de maneira definitiva, o seu crescimento equilibrado, a sua aprendizagem escolar e, por isso, a sua felicidade.

Para testemunhar a verdade do primeiro aspecto, João dos Santos narra a sua história no indicativo presente, querendo significar, desse modo, que a dor que lhe causou a atitude do filho mais novo do Senhor Bento persiste na sua recordação como algo de tão doloroso que dificilmente poderá esquecer: «Com este Menino Jesus eu tinha um diferendo. Tinha e tenho...». Depois vinca ainda mais esta mensagem pelo modo como conclui a narração:

> Eu ainda não andava na escola; teria 6 anos, e, de jogar à pancada, só de vista, lá de cima da janela... Fui para casa com um desgosto que ainda me dói.
>
> Ficou-me para sempre esta história que revela a pouca idoneidade dalguns meninos maus... [562].

Para testemunhar a verdade do segundo aspecto — a importância dos educadores estarem atentos ao que possa fazer sofrer a criança dentro e fora da escola — João dos Santos escreve:

> Embora podendo parecer simplista, eu diria que todos os sintomas que, na criança escolar, têm algo que é considerado comportamental são consequência do seu sofrimento, e têm origem ansiogénea ou depressiva. Estão, neste caso, a indisciplina patológica ou turbulência, e a agressividade para com os companheiros e professores, a negação da importância do saber como factor relevante no jogo para ser amado, o furto, a enurese diurna e a encoprose, etc[563].

---

562 EE II: 247, *Antologia,* p. 18.

563 CP/PE: 82, *Antologia,* p. 201.

À explicação destes sintomas, formas de reagir ao sofrimento, João dos Santos dedica muitos textos. Transcrevemos alguns nos seguintes Temas que integram a *Antologia:* "Depressão Infantil. Direito à Tristeza e à Alegria"[564]; Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis"[565]; "Fobia Escolar"[566]; "Furto Infantil"[567]; "Gaguez"[568]; "Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo"[569]; "Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão"[570]; "O Sintoma Encoprose"[571]; "Síndromes de Inibição: Bloqueio Afectivo e Inibição Escolar"[572]; "Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem"[573]; "Tiques"[574]; "Turbulência de Compensação"[575]; "Turbulência Reactiva"[576].

Pela profusão dos textos, podemos constatar com que empenho João dos Santos sublinha a importância de ajudar a criança a resolver tudo o que a aflige e que ela manifesta sob a forma de sintomas vários. Ora tal ajuda só é possível, se se compreender que não é o sintoma que deve ser eliminado, mas a sua causa. João dos Santos explica-o, comparando o exercício da medicina com o exercício da pedagogia:

> Nas escolas de medicina tradicionais ensina-se que o sintoma não é a doença e que, por isso, não basta combater a febre ou a dor: é necessário tratar a perturbação que leva o organismo a defender-se com a febre ou a alertar-se com a dor.
>
> A psicopatologia que Freud nos ensinou levou-nos a compreender o sintoma como uma primeira tentativa espontânea do *Eu* para se defender ou curar da angústia. Daí os psicanalistas recusarem ser, como disse Winnicott, curandeiros de sintomas, mas serem os terapeutas das verdadeiras doenças, das doenças de fundo[577].

Noutros textos exemplifica o que acaba de ensinar, centrando-se naquele aspecto que tanta influência tem, não só no modo como a criança se

---

564 *Antologia,* p. 166.
565 *Antologia,* p. 244.
566 *Antologia,* p. 335.
567 *Antologia,* p. 346.
568 *Antologia,* p. 350.
569 *Antologia,* p. 380.
570 *Antologia,* p. 412.
571 *Antologia,* p. 534.
572 *Antologia,* p. 732.
573 *Antologia,* p. 733.
574 *Antologia,* p. 758.
575 *Antologia,* p. 764.
576 *Antologia,* p. 764.
577 EE II: 33, *Antologia,* p. 349.

integra na escola, como no modo como a escola se relaciona com ela. Referimo-nos ao "mau comportamento", quadro privilegiado onde a criança projecta tudo o que a aflige, principalmente a sua tristeza, ansiedade e carência afectiva.

Escolhemos, entre muitas, duas passagens que nos apioam. Citamo-las seguidas:

> A maior parte das coisas que se passam na escola ao nível da disciplina e da indisciplina, ou ao nível da turbulência e da inadaptação, são reflexos de um estado de tristeza profundo da criança. (...).
>
> (...) se não se partir da observação, quanto a mim fundamental, de que toda a criança inadaptada à escola é uma criança triste, ou ansiosa, ou as duas coisas, tudo o resto é colocarmo-nos numa posição violenta contra a criança. O menino que bate em toda a gente, que bate nos outros meninos, é uma criança que está numa competição constante com os outros em relação com a função maternal da escola, do professor ou da professora, e, portanto, sofre duma carência qualquer de que os adultos se não apercebem[578].

> Um menino que furta e agride, que é instável e desobediente, é em geral uma criança carenciada de afecto, não amada pelos seus, deprimida e aflita, que só no *agir* encontra saída para a sua ansiedade. Ela pode descobrir apenas a provocação, para ser punida como solução para se preencher do vazio do abandono afectivo[579].

Concluindo: não foi para desabafar com o leitor que João dos Santos evocou a sua triste história com o seu colega "Menino Jesus"; já o fez, como teve a preocupação de sublinhar, «sobre o divã do psicanalista». Evocou-a, sim, para chamar a atenção dos pais e dos educadores para a importância de estarem atentos a todos os sinais de tristeza e de angústia na criança, pois, se ela não "verbalizar" o que a faz sofrer, através dos meios de que dispõe de acordo com o seu estádio evolutivo, dificilmente será capaz de se integrar na escola e de aprender com sucesso.

Com efeito, tudo o que de negativo a criança experimentou antes de entrar para a escola, vai ser acordado e agravado com as novas experiências negativas que aí possa ter, e o resultado, se não for socorrida a tempo, é toda a série de sintomas, sobretudo o mau comportamento e o insucesso na aprendizagem. O confronto com pequenas tarefas, com horários a que não estava habituada e, sobretudo, a necessidade de dividir o afecto e a atenção

---

578 SNP: 96, *Antologia,* p. 610.

579 EE II: 125, *Antologia,* p. 349.

com outros companheiros contribuem para a revivência e agravamento de problemas e conflitos que não resolveu e que estavam adormecidos, ou encobertos pela protecção, aparente ou real, do meio familiar.

### 1.6.2. Segunda história: o toureio do carneiro do senhor Bento

Um segundo episódio, que também marcou a infância de João dos Santos, é assim por ele recordado:

> Uma vez, houve "touro para curiosos", e o "curioso" fui eu, involuntariamente, digo-o com mágoa. Saí à rua a um recado e entrei na Praça, sem me aperceber que havia corrida..., o bicho investiu-me e eu a ele. Só que eu o *investi* psicologicamente - quer dizer, vi-o, percebi-o e emocionei-me -, mas ele investiu mesmo. Desatei a fugir e com a marrada no traseiro fui pelo ar, com grande risota do pagode que assistia. Serviu isto de pretexto para uns carinhos da minha tia. Penso hoje que dessa forma compensei talvez as minhas veleidades de virilidade mal ferida, pela rude afronta de ser derrubado pelo carneiro[580].

Que acrescenta esta história em relação à primeira? Acrescenta a tematização dum aspecto muito importante para a compreensão do funcionamento psíquico: que o que interessa não é o que se viveu em termos objectivos, reais, mas o que se *viveu* em *termos de realidade interior*. É esta última *realidade* que verdadeiramente interessa a quem queira compreender o significado latente dum discurso.

Que esta foi a intenção de João dos Santos, parece-nos cabalmente confirmado pelo modo como introduz e termina a sua história.

Como introdução, escreve:

> Lá que o senhor Bento tinha um carneiro, não tenho dúvidas; agora, se ele era tão gigantesco como eu o imagino, ou se ele de facto me deu aquela monumental marrada pelas costas, de que eu me falo..., nisso já ponho dúvidas[581].

E como conclusão:

> Serão recordações compostas a posteriori? Arranjos que eu teci com traços mnésicos dispersos, restos diurnos com que fabriquei uma infância mítica? Certamente. (...).

---

580 EE II: 245-246, *Antologia*, pp. 14-15.

581 EE II: 245, *Antologia*, p. 14.

História verdadeira? "Recordação encobridora" da minha competividade frustrada[582].

Isto é, João dos Santos tem a preocupação de explicitar que as histórias que conta sobre a sua infância não são importantes só pelo que contêm de verdade objectiva, real, mas sobretudo pelo que contêm de *verdade interior*, isto é, pelo que manifestam sobre o que viveu em termos de emoção, sentimentos e fantasia. E porquê esta preocupação? Quanto a nós, para chamar a atenção dos educadores para a importância de prestarem atenção ao que a criança conta, pois, mesmo que seja fantasioso, contém uma mensagem importante sobre o que ela viveu interiormente como emoção, afecto, sentimento, conflito, etc.

A estas recordações infantis, que misturam elementos reais, normalmente vivos e facilmente confessáveis, com elementos fantasiosos que encobrem recordações penosas que se querem ocultar, Freud deu o nome de "Recordação Encobridora". Revendo esta doutrina, João dos Santos escreve:

> A "recordação encobridora", ou "souvenir-écran" dos franceses, contém a mesma veracidade duma paisagem de longes, em manhã nevoenta: são autênticos os grandes acidentes e as coisas que se movem, mas são encobertos os detalhes; são autênticos os movimentos emocionais que na circunstância ocorreram, mas é tecida uma teia que os prende na sua figuração estática[583].

É neste sentido que a infância, toda a infância, é *mítica*. Mítica, porque o conteúdo das vivências interiores são um tecido complexo de realidade e fantasia.

Por isso, os educadores não devem separar, nas narrações das crianças e no seu conteúdo mnésico, o que é verosímel do que não parece sê-lo, ou do que manifestamente é fruto da sua fantasia. Porque o que importa é o que a criança *viveu* e *vive* como algo que a afectou e afecta realmente.

É desta *realidade* que a psicanálise fala e é esta *realidade* que ela analisa e trata. Aliás, mesmo para um adulto, não são as coisas "em si" que têm importância, mas o modo como por elas se é afectado.

Eis, quanto a nós, a intenção de João dos Santos ao evocar as duas «histórias da sua infância mítica»: avisa que fantasiou, que misturou

---

582 EE II: 244. 247, *Antologia,* pp. 12. 18.

583 EE II: 244-245, *Antologia,* p. 12. Cfr. também, a nota de rodapé 105, p. 83.

realidade e ficção, e que esta mistura se deve ao mecanismo descrito por Freud como "Recordação Encobridora". Porém, o que importa é que por elas foi afectado profundamente.

De facto, o Senhor Bento tinha um carneiro; mas, se ele investiu ou não, é irrelevante frente à humilhação que o *investimento psicológico* lhe causou, humilhação tão real e sofrida, que teve de ser compensada com «uns carinhos da sua tia». Mas, o que acontece à criança que vive histórias semelhantes e não tem uma tia como a sua...?

Há ainda uma outra lição que João dos Santos quer, quanto a nós, deixar nestas duas histórias. A necessidade de se respeitar a intimidade da criança, não interpretando nem esclarecendo o que ela conta, além do que se pressente que ela queira revelar a si própria e aos outros. Este ponto é de capital importância e João dos Santos aborda-o em alguns textos. Destacamos os que integram os Temas: "Histórias para Crianças. O Mito e o Maravilhos"[584]; "Respeito pela intimidade do Paciente. 'Psicanálise Selvagem'"[585]

Uma afirmação lapidar os resume a todos:

(...) a primeira condição para se ser educador é ser-se capaz de ter respeito pela intimidade das crianças e pelas coisas secretas que elas fabricam dentro delas[586].

Um pouco antes do texto que acabámos de citar, João dos Santos esclarece o sentido desta afirmação, quando, a propósito da interpretação que acaba de fazer sobre uma redacção escrita por uma criança, acrescenta:

(...) tenho um certo receio que as pessoas julguem que isto são coisas que se deve dizer às crianças, ou que se lhes deve descobrir estas verdades profundas. Os melhores educadores são aqueles que actuam espontaneamente no plano daquilo que é aceitável na vida social e não no plano do imaginário. Claro que o imaginário é muito importante para contar histórias e para estimular a inteligência das crianças, porque sem a parte imaginativa e fantasista não há inteligência, mas não se deve revelar o significado profundo (...).

(...) eu devo insistir em que isto são hipóteses interpretativas para reflectir, para pensar. E também não são coisas para se dizer às crianças; são coisas para se compreender melhor as crianças, para ter uma atitude mais adequada de respeito[587].

---

584 *Antologia,* p. 363.
585 *Antologia,* p. 711.
586 SNP: 25, *Antologia,* pp. 312-313.
587 SNP: 24-25, *Antologia,* pp. 310-313.

## 1.7. O papel curativo da rememoração visto à luz da História do Natal

Dois aspectos importantes relacionados com as histórias que acabamos de comentar chamam a atenção do leitor: o facto de João dos Santos ter escolhido a época de Natal para as publicar[588]; e o facto de, pela humilhação e sofrimento que comportam, se assemelharem a duas evocações que Freud faz da sua infância.

Quanto ao primeiro aspecto, reflectido no Tema "Festa do Natal. Uma Abordagem Psicanalítica"[589], lembramos que o Natal é a época em que as pessoas se deixam tocar pela recordação, sofrimento, fantasia e beleza, inerentes às relações humanas e aos acontecimentos. Por outras palavras, o Natal convida a contarmo-nos histórias, a encantarmo-nos com as coisas, a perdoarmo-nos a nós próprios e aos outros.

A propóstito, João dos Santos reflecte:

> A festa do Natal é desculpabilizante por natureza. (...) Somos absolvidos e toda a gente é tolerante para com os adultos. O Menino Jesus é mais que tolerante (...) e as crianças identificam-se com Ele, ou não se identificam, fazem um esforço nesse sentido, o que já é também desculpabilizante. (...) a história do Menino Jesus enquadra-se perfeitamente naquela parte da criança que quer promover a idealização dos pais e proclamar a inocência do menino que, por ser Menino e ser Deus, não o culpa de nada. (...) O Menino Jesus é uma espécie de herói duma história que toda a gente se conta, em segredo, sem saber[590].

É esta identificação com o herói Menino Jesus, herói por ser bom e inocente, que dá força para contarmos as histórias que dolorosamente nos marcaram, e esperança de podermos exorcizar o que nelas nos doeu e dói: as que nos fizeram perder a confiança nos outros (como a primeira história); as que nos humilharam (como a segunda história).

Assim, e inserindo as suas histórias no quadro hermenêutico da História natalícia cuja *Narração* ajuda a recuperar a tranquilidade perdida, João dos Santos pretende, quanto a nós, chamar a atenção dos educadores para a importância de ajudarem as crianças a "verbalizarem" as histórias que as marcaram, pois, dessa "verbalização" depende o seu equiilíbrio e bem-estar. Pomos verbalização entre aspas, pois não se trata de "forçar" a criança

---

588 Com o título, "Recordações da minha Infância", João dos Santos publica estas duas Histórias, no *Jornal da Educação,* em Dezembro de 1981.

589 *Antologia,* p. 331.

590 SNP: 84-85.

a falar de si, mas de se estar atento ao que ela *fala* e *conta* e ao que gosta de ouvir contar. As histórias infantis têm, por exemplo, esta função .

Um segundo aspecto que chama a nossa atenção nas histórias que João dos Santos evocou, diz respeito ao facto de também Freud ter evocado dois episódios que particularmente o marcaram na sua infância. Citamo-los seguidos:

> De outro episódio infantil - pertencente já aos meus seis ou sete anos - conservo uma clara recordação. Uma noite, antes de me deitar, tive a inconveniência de satisfazer uma necessidade no quarto de dormir dos meus pais e na presença deles. Durante a reprimenda que o meu pai me dirigiu por este motivo, afirmou: "Nunca se vai fazer nada deste rapaz". Estas palavras deviam ter ferido vivamente o meu amor próprio, pois nos meus sonhos aparecem muitas vezes alusões a esta cena, acompanhadas quase sempre com uma enumeração dos meus trabalhos e dos meus êxitos, como se eu quisesse dizer: Como vês, sempre acabei por me tornar alguém![591].

> Teria eu dez ou doze anos quando o meu pai começou a levar-me consigo nos seus passeios e a comunicar-me na conversação as suas opiniões sobre as coisas deste mundo. Uma das vezes, e para demonstrar-me que eu tinha vindo ao mundo em muito melhor época do que ele, relatou-me o seguinte: Quando eu era jovem saí a passear num domingo pelas ruas do lugar em que tu nascestes, bem vestido e com um chapéu novo na cabeça. Um cristão, com o qual me cruzei, tirou-me dum golpe o chapéu ao chão, exclamando: "Desce do passeio, judeu!" "E tu, o que fizeste?", perguntei então ao meu pai. Desci do passeio e apanhei o chapéu, respondeu-me tranquilamente. Não me parecendo muito heróica esta conduta daquele homem alto e robusto, que me levava pela mão, situei, diante da cena relatada, outra que respondeu melhor aos meus sentimentos: aquela em que Aníbal Barca, pai de Aníbal, faz jurar a seu filho que se vingará dos romanos. Desde então, Aníbal teve um lugar nas minhas fantasias[592].

Estamos, sem dúvida, conscientes de algumas diferenças que possam ser apontadas aos conteúdos mnésicos das histórias dos dois autores. Porém, as semelhanças são bem maiores. Quanto a nós, consistem em mostrar que algumas experiências de infância permanecem indeléveis e que, portanto, urge evocá-las e interpretá-las, para que o efeito patogénico que pode estar ligado ao seu esquecimento (e sempre ao seu recalque) se não faça sentir. Dizemos de outro modo. Conhecedor profundo da doutrina de Freud, João

---

591 FREUD, *La Interpretación de los Sueños*, II, p. 59.
592 FREUD, *La Interpretación de los Sueños*, II, pp. 38-39.

dos Santos sabia que só aparentemente as histórias que evocava acerca da sua infância eram pueris e sem importância. Porque, se o Mestre de Viena mostrara que os episódios ocorridos na sua infância o marcaram tanto, que nunca mais deixaram de aparecer nos seus sonhos, achando, por isso, importante analisá-los para poder definitivamente ultrapassar o sofrimento que os episódios lhe tinham provocado, seria possível negar o *papel curativo da rememoração* e da interpretação?

O leitor de João dos Santos cedo se apercebe que as histórias que ele conta acerca da sua infância, assim como as demais notas autobiográficas que ilustram a sua doutrina, nada mais são do que pretextos para transmitir, em estilo simples e coloquial, a importância fundamental que tem no equilíbrio psíquico da criança e do adulto a capacidade de rememorar a própria infância.

Portanto, há no seu estilo autobiográfico uma mensagem psicológica e psicanalítica dum grande alcance para os pedagogos: *escutar* as histórias que a crianças tem para contar, e contar-lhe outras, é condição indispensável para a ajudar a resolver os seus conflitos, medos e angústias que, inevitavelemente, acompanham o seu percurso evolutivo. Porque só assim ela será capaz de se compreender a si mesma, aos outros e à vida, e, portanto, de conquistar a saúde mental e a felicidade.

Que só um adulto que guarde e rememore a própria infância será capaz de o fazer, eis o que João dos Santos nos diz em dois textos que citamos seguidos:

> Através da criança que em mim persiste vejo o Mundo todo e a infância dos outros. Quero crer que registei mais recordações da infância deles que da minha própria, mas, com mil cuidados, guardo umas e outras num grande saco onde tudo se confunde. Algumas, mais preciosas, tenho-as no cofre do meu pequeno tesouro: aquele que me permite viver com a alegria que expando e a tristeza que recolho[593].

> Há pessoas que são capazes de fazer histórias para crianças. Há pessoas que são capazes de contar histórias às crianças. Não é a mesma coisa criar para as crianças e falar às crianças. Há pessoas que não podem falar às crianças, porque não as sabem ouvir (as que têm na frente e a que têm dentro de si).
>
> Saber fazer histórias para crianças e saber contar histórias às crianças, tema fundamentalmente numa meditação de Natal[594].

---

593 EE II: 205, *Antologia,* p. 85.

594 EE II: 204, *Antologia*, pp. 334-335.

## 1.8. A teoria e a prática psicanalíticas não podem interpretar os fenómenos educativos

Todos sabemos que a difusão das teorias psicanalíticas pode levar alguns educadores a pensarem que fazem bem em aplicarem conhecimentos de psicanálise à educação.

Para obviar a este perigo, João dos Santos emite a seguinte opinião:

> A difusão das teorias psicanalíticas e a multiplicaçãodas psicoterapias, todas inevitavelmente impregnadas por essas teorias, têm conduzido alguns professores, educadores, reeducadores e terapeutas, à convicção de que a psicanálise é aplicável à educação. Em minha opinião, a teoria e a prática psicanalítica podem interpretar os fenómenos educativos, mas não orientá-los. As teorias estranhas à pedagogia não devem, não podem inspirar a práxis educativa. Assim, por exemplo, o desvendar intencional do sagrado numa criança, através duma técnica, mesmo que dialogante ou lúdica, é uma violência inútil e perigosa. Os psicanalistas de crianças não desvendam segredos, procuram compreender fantasias. Os psicanalistas não profanam a intimidade das pessoas, apenas tornam profanos os segredos do simbolismo de cada um, traduzindo-os em signos[595].

Num outro lugar, João dos Santos clarifica esta opinião, confrontando os papéis do psicólogo e do pedagogo:

> Para mim, o psicólogo é, não só aquele que é capaz de avaliar objectivamente certas qualidades dos indivíduos que observa, como também o que pode ajudar as pessoas a consciencializar certos problemas. É de certa maneira o contrário dum educador, cuja missão é a de impor normas e soluções didácticas, adaptáveis a um grupo etário.
>
> Haverá no futuro uma pedagogia mais psicológica, ou uma psicologia mais educacional?[596].

Mesmo que o haja, nunca é demais sublinhar que o papel do pedagogo é *ensinar* e nunca abordar o inconsciente da criança, mesmo que para isso tenha competência científica. Até porque a educação, tal como a religião e os mitos, são suportes privilegiados para resolver os mais fundos problemas e conflitos que habitam dentro da criança[597].

---

595 EE II: 180, *Antologia,* p. 175.

596 EE I: 47, *Antologia,* pp. 174-175.

597 «(...) a educação, como os mitos, como as religiões, como a realidade que nós sabemos existir fora de nós, são suportes para as coisas boas e más que inventamos dentro de nós, sobretudo na infância»: SNP: 84-85.

Lembrando a observação duma professora, que mostrou inquietação por essa distinção nem sempre estar clara na mente dos educadores, João dos Santos conta:

> Uma professora levantou o problema dos perigos, para a estabilidade da criança, do jogo dramático utilizado de forma não adequada. Agradeci a referência pois acho que é extremamente importante que os educadores entendam que de devem inspirar apenas em normas e métodos educativos, e contar com os perigos do jogo dramático aplicado numa dimensão psicoterapêutica. Também os psicoterapeutas, por seu lado, não devem agir como pedagogos[598].

Mas não são só os professores que não devem ultrapassar o seu campo específico de pedagogos; os psicoterapeutas também não devem ultrapassar o domínio da suas competências. Por isso, para que tanto uns como outros possam com os seus saberes ajudar a criança a ultrapassar os seus problemas e a integrar-se com sucesso na escola, urge que trabalhem em equipa, de modo complementar, sem nunca confundirem as respectivas funções. O texto, que a seguir citamos, apoia o que acabamos de afirmar:

> O ponto de vista do psicoterapeuta baseia-se na realidade clínica e, em consequência, é parcial e incompleto. A discussão do seu ponto de vista com aqueles que estão perante a *realidade educativa* pode ser muito produtiva. O psicoterapeuta observa, sobretudo, situações de crise que, às vezes, são puro conflito exterior; outras, revelam já a existência dum conflito interior e, neste caso, manifestam-se por sintomas ou por doenças emocionais[599].

Em resumo: o leitor de João dos Santos cedo se apercebe que as histórias que ele conta da sua infância, ou, como diz, da sua infância mítica, nada mais são que pretextos para transmitir, em estilo simples e coloquial, a sua doutrina sobre a saúde mental e a educação da criança. E sobretudo pretextos para ensinar como é importante que cada um compreenda a criança que foi e *a que* continua a trazer dentro de si, para que possa compreender a criança que ainda o é.

Apoiamo-nos em dois textos que citamos seguidos:

---

598 EE II: 38, *Antologia*, p. 175.

599 SPSMRSE: 128, *Antologia*, p. 605.

É inevitável que os adultos esqueçam a infância, porque há toda uma filosofia acerca da vida, há mistérios, há uma compreensão do que é a intimidade. Os artistas mantêm mais fresca essa vivacidade infantil, tal como as pessoas que, por efeito de uma psicanálise, retomam o contacto com a infância, recuperam aquilo que há de importante na infância, que é justamente a reacção espontânea e a compreensão intuitiva dos fenómenos que se passam à sua volta[600].

Através da criança que em mim persiste vejo o Mundo todo e a infância dos outros. Quero crer que registei mais recordações da infância deles que da minha própria, mas, com mil cuidados, guardo umas e outras num grande saco onde tudo se confunde. Algumas, mais preciosas, tenho-as no cofre do meu pequeno tesouro: aquele que me permite viver com a alegria que expando e a tristeza que recolho[601].

## 2. No liceu Gil Vicente. O testemunho de João Seabra Diniz

Evocando a sua ida para o liceu Gil Vicente, escreve João dos Santos:

A ida para o liceu tranquilizou-me quanto aos fantasmas que habitavam os bairros estranhos. O nosso liceu que, como diz o meu amigo António Esteves, ficava ali na feira da Ladra - o Gil Vicente - abriu-me novas perspectivas urbanísticas, sobretudo a possibilidade de contactar com o mar, nas incursões *gazeteiras* ao cais e aos navios fundeados na doca. Os panoramas eram muito mais vastos que os da escola bafienta da D. Mariquinhas e, por vezes, o barco a visitar era já escolhido durante a atracação, seguida atentamente através da janela da aula, enquanto o professor perorava[602].

Não é por acaso que João dos Santos compara a escola bafienta da D. Mariquinhas com o liceu Gil Vicente e confessa que, neste último, a vista da janela da sua sala de aula o atraía mais do que a lição do professor. Com efeito, tanto a comparação como a confissão perseguem, como sempre, uma intencionalidade doutrinária bem definida: chamar a atenção dos pais, dos educadores e das instituições em geral para a urgência de repensarem uma Escola que foi, e continua a ser, em muitos casos, bloqueadora da fantasia e do espírito de pesquisa. Ora este bloqueamento está expresso, quando João dos Santos confronta o alheamento que lhe provocava o ensino na sala de

---

600 SNP: 139, *Antologia,* p. 504.
601 EE II: 205, *Antologia,* p. 85.
602 CUSM: 437, *Antologia,* p. 24.

aula com tudo o que, através das janelas, o enchia de encanto e o convidava à fantasia e à evasão: o mar, o cais, os navios e os vastos panoramas.

Esta nossa opinião parece-nos colher apoio num texto dum seu amigo e colega, João Seabra Diniz[603], que se socorre da mesma evocação — que lhe foi confidenciada pelo próprio João dos Santos —, para ilustrar, através dela, a sua reflexão sobre a Escola. Referimo-nos ao artigo, "Escola, Família e Comunidade", extraído da sua comunicação no colóquio "Psicanálise e Educação", realizado em Lisboa, em Abril de 1989. Citamos:

> Antes de mais, acho necessário pensar que nós somos uma sociedade, ou uma comunidade, que organizou uma Escola onde as crianças, os adolescentes e os jovens, em geral, não gostam de ir e onde se sentem infelizes, mas onde as famílias se sentem obrigadas a mandá-las sob pena de uma futura e completa desintegração na mesma comunidade, com todas as consequências que isso acarreta.
>
> Reconheço que esta afirmação é provocatória pela sua extrema gravidade. E, no entanto, parece-me que, numa grande percentagem de casos, ela corresponde à verdade.
>
> Vejamos alguns aspectos.
>
> Uma grande parte das famílias não põe sequer este problema porque a Escola, como modelo da sociedade que a gerou e que ela ao mesmo tempo produz, aparece-lhe como um dado de facto que não se discute, ou como uma fatalidade contra a qual não é possível lutar. Mas as famílias que pensam de forma mais autónoma, que se põem um certo número de interrogações, sentem-se constrangidas a mandar, e mandam, os filhos para a Escola, embora não gostem do tipo de pessoas que ela acaba por produzir. As próprias famílias já são elas mesmas produto de um processo semelhante e têm por isso dificuldades em perceber como é que as coisas poderiam passar-se de outra maneira.
>
> É necessário um ambiente familiar de grande qualidade para permitir às crianças e aos adolescentes enfrentar o ambiente escolar de uma forma criativa e sem submissão, mantendo um distanciamento crítico e adquirindo progressivamente a capacidade de pensamento autónomo[604].

Para ilustrar o que acaba de escrever, João Seabra Diniz recorda, comentando, o que ouviu dizer ao seu amigo:

---

603 Médico psicanalista, é Coordenador Nacional do Projecto de Apoio à Família e à Criança. Possuiu uma vasta e importante obra sobre a problemática da infância, da adolescência e da juventude.

604 J. SEABRA DINIZ, "Escola, Família e Comunidade", *Escola Democrática*, p. 28.

Lembro-me de ouvir João dos Santos afirmar que as janelas do liceu que frequentara o tinham ajudado a não se deixar intoxicar por uma enorme quantidade de lugares comuns. Era no velho edifício de S. Vicente de Fora, que, então, funcionava o liceu. As grandes janelas, abertas generosamente sobre o estuário do Tejo, tendo ao fundo o morro de Palmela e a Serra da Arrábida, eram um convite à fantasia e à evasão, que João dos Santos largamente aproveitava para se defender de um ambiente estreito, onde a riqueza do seu espírito cabia mal[605].

Riqueza de espírito bem patente em três notas autobiográficas onde João dos Santos refere os seus interesses de adolescente e de jovem. De adolescente ou, como afirma, de "adolescente-eclético", pela absorção de ideias, doutrinas e ciências; pela importância que atribuía à arquitectura humana de Le Courbusier[606]; pela opção pelo ensino de crianças. De jovem, pela leitura de tudo quanto encontrava sobre pedagogia; e pela sua opção de se profissionalizar na reeducação dos desvios do desenvolvimento.

O valor documental de três notas autobiográficas, que nos apoiam, justificam que as citemos seguidas:

A juventude parte à decoberta do mundo, mas descobre a maior parte das vezes personagens em vez de pessoas, literatura em vez de aventura. Foi o que aconteceu aos da nossa geração. A dada altura, discutidos e esgotados os temas de Eça e Camilo, descobrimos Jean Cristophe, comentámos Beethoven, lemos os primeiros trabalhos divulgados de Freud, vimos (em reproduções) Van Gogh e Picasso e interessamo-nos por Le Courbusier.(...).

Antes de *psicólogo-adulto,* fomos *adolescente-ecléctico,* e foi nessa época que comecei a ouvir falar do mestre da arquitectura moderna (Le Courbusier). Nas tertúlias juvenis, aparecia com frequência algum arquitecto ou aprendiz de arquitecto que nos falava de *Le Courbu,* como lhe chamavam, abreviadamente, os seus amigos e simpatizantes de França[607].

Quando comecei a minha formação médico-psiquiátrica, tentei simultaneamente estudar a psicopatologia geral e a psicanálise, vagamente descobertas enquanto estudante,

---

605 IDEM, *Ibid.,* pp. 28-29.

606 «A cidade de Le Corbusier parece-nos facilitar o diálogo, os rituais comunitários e a educação colectiva que a rua corredor, povoada de multidão anónima e cosmopolita, tinha prejudicado»: CUSM: 449. Cfr. também, *Ibid:* 441.

607 CUSM: 439. 441, *Antologia,* p. 26. Só o segundo parágrafo do texto está transcrito na *Antologia.*

assim como outras ideias, doutrinas e ciências, que o meu eclectismo de adolescente absorvia: leituras, conversas e discussões dos jovens da minha época[608].

O interesse principal da minha juventude começou por ser o dos "anormais", pois já tentava nessa altura profissionalizar-me na reeducação dos desvios do desenvolvimento. *Crianças Anormais* era o título do livro de Vítor Fontes, que me pôs na via médica da compreensão das anomalias infantis[609].

Pelo que acabamos de ler, vemos como o testemunho de João Seabra Diniz sobre o que ouviu dizer a seu amigo, e o comentário que tece — «a riqueza do seu espírito cabia mal no ambiente estreito do liceu» — é importante. Importante, porque, nos ajuda a compreender melhor a mensagem inerente à evocação de João dos Santos: a escola não se deve divorciar da vida, antes ajudar a criança a inserir-se nela com fantasia e espírito crítico, ensinando-a também a amar a Natureza e o contacto com as pessoas. Ou, como também diz, ensinar-lhe a «observação dos fenómenos da Natureza e da natureza dos homens»[610].

Eis, quanto a nós, o que João dos Santos quis transmitir ao contrastar o encanto das suas «incursões *gazeteiras* ao cais e aos navios fundeados na doca» com o enfadonho perorar do professor.

O que acabamos de afirmar é corroborado numa outra evocação em que João dos Santos resume, como se de uma litania se tratasse, tudo quanto de belo e de bom viveu e aprendeu no enquadramento do seu bairro natal e no liceu onde andou:

O liceu das minhas recordações, o Mosteiro de S. Vicente, os seus claustros e as suas janelas rasgadas sobre a panorâmica do Tejo e da outra banda (...).

Fico (...) na recordação feliz do enquadramento do bairro onde nasci, do Mosteiro de S. Vicente onde estudei, e da paisagem que daí se vislumbra[611].

Finalmente, destacamos um outro ensinamento que nos parece estar subjacente às evocações transcritas: é importante proporcionar às crianças,

---

608 NA: 19, *Antologia,* p. 26.

609 ACU: 14, *Antologia,* p. 26.

610 Citamos, na íntegra, o contexto em que esta afirmação é proferida: «O meu pai (...) beneficiou-me mesmo, desde muito cedo, com uma prática saudável de vida ao ar livre, de actividade desportiva e, sobretudo, de observação dos fenómenos da Natureza e da natureza dos homens»: ACU: 11.

611 EE II: 251. 256, *Antologia,* pp. 24. 68.

adolescentes e jovens enquadramentos espaciais e humanos encantadores que os ajudem a encontrar-se a si mesmo, a apreciarem o convívio e a reflexão do lazer, para lá do consumismo e da ganância do dinheiro que iludem a tristeza e a depressão — importantes para o madurecimento humano — e impedem o exercício do pensar e da fantasia.

Um texto ilustra o que acabamos de afirmar:

> Reabilitar a reflexão do lazer só não será escandaloso para os raros privilegiados que conseguiram fugir à escravidão do trabalho rotineiro, e à ânsia de fazer um milhão, de comprar o carro, o frigorífico e o gira-discos, os papéis de crédito e os prédios de rendimento... ou de alugar a loja. Para os adultos, como para as crianças, fica na sociedade de hoje muito pouco lugar para a fantasia.
>
> Fantasiar continua, no entanto, para as crianças e para alguns adultos, a ser uma razão de existir. (...) Para as crianças, agir, fantasiar e pensar são inseparáveis. (...).
>
> O corpo, como o espírito, precisam de "tempos livres" (...).
>
> O homem moderno foge. Foge não só pela agitação e a instabilidade de que falam os educadores, os médicos, os psicólogos, mas também pelas inúmeras compensações postas ao seu serviço, para iludir e anular a depressão. Cada vez mais o homem, a sociedade e os empresários do consumo fazem por nós o luto do que perdemos e nos entristece. Só falta anunciarem: "Não precisa fazer nada da sua ansiedade ou da sua depressão. Nós temos a solução para si...!". Alimentos para preencher, saciar, enfartar e embuchar o seu vazio, e iludir todas as suas necessidades vitais. (...) Medicamentos para resolver todos os estados de espírito, sem tocar, nem ao de leve, nos seus verdadeiros problemas
>
> Férias programadas com visitas a todos os museus, monumentos, "cabarets" mundanos, etc., etc. [612].

## 2.1. Segurança afectiva da casa paterna

Vimos que a entrada para o liceu permitiu a João dos Santos explorar com mais liberdade o mundo à sua volta. Essa exploração é sublinhada num contexto mais adulto do que, naturalmente, podia ter feito na Escola da D. Maruiquinhas. Por exemplo, a observação do comportamento feminino, o confronto de ideias sobre a igualdade dos sexos e tudo o mais que os filmes do cinema Olímpia[613] lhe podiam ensinar.

---

612 EE II: 66-67. 167, *Antologia,* pp. 448-449.

613 «(...) é como me lembro daqueles filmes que nós víamos no Olímpia, há 50 anos, em que havia o "Rapaz", o "Mau" e a "Rapariga"»: EE I: 82.

Do encanto dessas descobertas, João dos Santos ainda se recorda 50 anos volvidos. E escreve:

Já lá vão cinquenta anos! Saíamos dum liceu que havia ali na Feira da Ladra, o Gil Vicente, e decidimos fazer uma extravagância: ir de carro eléctrico até à Baixa. Gastar três tostões num bilhete, não era para todos os dias; tratava-se de chegar a horas para ver uma fita em trinta e tal partes: quanto mais melhor! (...). O que a rapaziada gostava não era só de ser *passeada*, mas também de se instalar à janela para ver os que passavam e para lhes lançar uns dichotes. Naturalmente que gostávamos de dar nas vistas e em particular de nos fazer notar pelo "belo sexo". Tínhamos a convicção de que a mulher se devia emancipar, mas não dizíamos isso exactamente assim. Achávamos que as mulheres eram iguais aos homens nos direitos e nos deveres, mas a entrada para o eléctrico era "de cabeça", à cotovelada, e à joelhada... a ver quem apanhava o melhor lugar. (...).

Quando fui para o liceu, descobri a feira da ladra que era um mundo. (...).

Como já tenho contado, frequentei um liceu que, nesse tempo, dava para a feira da Ladra. Entrava-se pelo Campo de Santa Clara, pelo meio do ferro velho, livros antigos e bugigangas.

O que eu mais admirava na feira eram aqueles rapazolas da minha idade, ou mais velhos, que entravam no negócio e que, às vezes, até com exuberância discursiva e gestual, atraíam a multidão..., os da "banha da cobra", mas não só[614].

A riqueza evocativo do texto fala por si. Mas, como sempre, João dos Santos tem como intenção veicular através das suas histórias ensinamentos importantes. Neste caso, chamar a atenção para a importância dos pais e dos educadores estarem atentos à fase em que os seus adolescentes começam a ter mais liberdade para explorar o mundo, pois, nessa exploração, continuam, embora o não queiram admitir, a precisar do seu apoio.

Com efeito, a maior liberdade de que passam a gozar, chegados ao ensino secundário, para irem a vários lugares, muitas vezes inadequados para a sua idade, requer, para que seja vivida de forma equilibrada e construtiva, o porto seguro da casa paterna.

Que há dificuldades acrescidas nesta nova fase do desenvolvimento lembra-o João dos Santos, nestes dois textos:

(...) na adolescência volta tudo o que real ou imaginativamente se passou na vida até então[615].

---

614 EE II: 128-129. 196. 305, *Antologia,* pp. 490. 25.

615 SNP: 91.

Na puberdade e no início da adolescência, todos os problemas de relação são revividos e solucionados através de mecanismos fóbicos e outros, aprendidos durante a latência, eventualmente na organização das verdadeiras fobias ou no mecanismo, em certo sentido fóbico, da *mudança de objecto de amor* [616].

Sublinhar as dificuldades desta fase evolutiva resultante, por um lado, das novas aquisições biopsicológicas e, por outro lado, do requestionamento dos afectos vividos de forma conflitiva entre o desejo de separação e a necessidade de *relações de objecto* securizantes, eis o que João dos Santos quer reflectir num texto onde volta a recordar as *incursões* que fazia para lá das paredes do liceu.

Reparemos também na evocação de dois sentimentos contraditórios que João dos Santos experimentava e que precisava conciliar: o desejo de grande liberdade para tudo explorar, mesmo que fosse inquietante, e a necessidade de continuar a sentir-se vigiado, protegido e amado pela casa paterna, o bairro e os amigos.

A intenção de lembrar aos pais e aos educadores esta fase difícil da adolescência está, quanto a nós, presente neste texto em que João dos Santos evoca as incursões que fazia, juntamente com os seus colegas do liceu, ao típico bairro lisboeta da Mouraria:

> As incursões ao cais, à Alfama e à Mouraria tinham por base o liceu, mas a base primeira e a mais segura continuava a ser a casa paterna e o bairro próprio. Só aqui nos invadia o sentimento de segurança, de quem se sente amado, protegido e vigiado, num ambiente organizado e estruturado, onde se pode contar com a tolerância dos amigos e a distância dos conhecidos. Estas bases permitiam *referências* seguras e, portanto, a ousadia de ir até às tascas da Alfama ouvir cantar o fado em *estado nascente*, pois não havia ainda o fado *enlatado* nas "boites".
>
> As incursões à Mouraria tinham o encanto e o desencanto de nos permitir observar, de forma furtiva, o ar jocoso, o espectáculo inquietante de certas mulheres que, em *certas* ruas, esperavam *alguém*, sentadas a uma *meiaporta* que nos permitia vê-las com discrição e parcimónia[617].

---

616 EE II: 107, *Antologia,* p. 305. Cfr. também, EE I: 85-88.

617 CUSM: 437-438, *Antologia,* p. 25.

## 2.2. Importância da observação directa: apelo ao espírito crítico e à criatividade

O cuidado com que João dos Santos sublinha, no texto acima citado, os pormenores da sua exploração adolescente do mundo, das coisas e das pessoas que a liberdade de aluno liceal lhe proporcionou, tem, quanto a nós, uma outra intenção: comparar esta forma directa, pessoal e dialógica de aprendizagem com a que é fornecida pela televisão, rádio, publicidade e consumo. É um aspecto que João dos Santos sublinha várias vezes e de forma enfática. Não, como já tivemos ocasião de reflectir[618], para "diabolizar", sem mais, as conquistas da técnica, mas para chamar a atenção para um aspecto negativo que ela agudiza e, de algum modo, legitima: a falta de disponibilidade dos pais e dos educadores para se *relacionarem* directamente com as crianças, os adolescentes e os jovens. Com efeito, se o *relacionamento* directo com a Natureza, as coisas e as pessoas fomenta o respeito pelo ambiente, facilita a transformação do que se adquire em *objectos* de amor, incentiva o diálogo, a crítica e a criatividade; a técnica e os audiovisisuais separados da dimensão natural e humana, agridem pela violência do que mostram, separam pela febre da competição e do lucro a qualquer preço, desincentivam a criatividade pela produção em série e fomentam o autismo e a passividade.

João dos Santos não critica as aquisições da técnica no que ela trouxe, inegavelmente, de benefício. Critica, sim, o modo como é posta ao serviço das pessoas e o modo como estas se servem dela. Duas expressões que lhe são emblemáticas resumem esta sua crítica: "civilização automóvel"[619] e "espírito de supermercado"[620].

Apoiamo-nos num texto que ilustra o que afirmamos:

> Há violência na relacionação que se pratica através do automóvel, da civilização automóvel. Do diálogo do surdo (locutor) com o mundo ouvinte da TV. Nas exigências de uma escola separada da vida... (...).
>
> Porque a ciência que liberta o Homem pode ser utilizada para o oprimir... Porque a técnica que serve o Homem pode ser utilizada para o torturar... (...).
>
> Nada de criativo existe no Homem sem o *Eu* e o *Outro*..., mas a criança do Homem está a ser universalmente mamada, devorada na sua espiritualidade, pelos empórios dos

---

618 Cfr. Capítulo V, 3.3., p. 167.
619 EE II: 313, *Antologia*, p. 78.
620 EE II: 306, *Antologia*, p. 374.

leites para os bebés e das sopas de pacote, da cultura enlatada, das telenovelas e das histórias de super-homens...[621].

Por circunstâncias favoráveis da sua época que João dos Santos soube aproveitar, a sua educação não se processou desta maneira. Evoca-o neste texto:

A minha educação audiovisual recebi-a no meu bairro, onde os miúdos brincavam na rua e faziam incursões ao Monte Agudo (Penha de França). Naquele naco de natureza viva, rodeada de quintas, havia pedras e latas para fazer projécteis e escudos que serviam as guerras das "púrrias". (...).

A minha educação audiovisual recebi-a através das janelas do Mosteiro de S. Vicente, que dá sobre o porto de Lisboa, e nas incursões que fazia à Mouraria, Alfama, Campo das Cebolas e às docas das imediações[622].

A seguir, apela para a importância da experiência da Natureza e das coisas:

(...) se eu fosse menino e me levassem a ver a serra de Sintra e a da Arrábida, eu pediria depois para ver outras serras, como os Alpes ou o Himalaia. Não havendo verba para ir lá ver, como se vê o peixe fresco na lota, eu, então, pediria um enlatado de boa qualidade..., mas para ver e ouvir sobre a serra de Sintra e a da Arrábida, eu preferia lá ir... como alguém, nem que fosse só na ideia (romântica)[623].

Finalmente, João dos Santos corrobora estas evocações e reflexões lançando o seguinte repto:

Se, por exemplo, houvesse um mínimo de coerência da nossa escola actual, todo o tempo escolar teria de ser utilizado para combater e anular os efeitos nocivos sobre a criança, da publicidade, da Imprensa, Rádio e, sobretudo, Televisão. Julgo que quase cem por cento desta publicidade é contrária à educação sanitária da população. Mas a escola, diz-se, deve ser apolítica, e mete-se nesse saco dos negativos a política da saúde. Experimentem, porém, reunir um grupo de técnicos de sanidade e peçam-lhe a opinião científica sobre os produtos anunciados, desde o tabaco às bebidas, às pastilhas e aos diversos manjares!... Isto sem

---

621 EE II: 28. 190. 193, *Antologia,* pp. 179. 168.
622 EE II: 197, *Antologia,* p. 491.
623 EE II: 198, *Antologia,* p. 491.

falar doutros aspectos deseducativos... Peçam-lhe ainda um programa de educação sanitária para desintoxicar as crianças dos venenos da publicidade[624].

## 2.3. O papel do grupo na integração social

Um das aquisições importantes que João dos Santos logrou com a sua ida para o liceu foi a aprendizagem do grupo. Ela determina, com efeito, uma etapa fundamental no desenvolvimento dos adolescentes e jovens sendo, muitas vezes, para alguns deles, a única forma que resta de sobrevivência e de equilíbrio. Por isso, se justifica que João dos Santos também tenha evocado a sua experiência de grupo, como se verifica nesta passagem:

> Entretanto, a evolução mental do nosso grupo juvenil ia perdendo o carácter de *púrria*, para passar a grupo desportivo, deste para marialva, intelectual, militante, literário, conforme a idade e os ventos. Urbanisticamente falando, o nosso grupo e os outros grupos iam passando do cais ao "jogo da laranjinha", da Taberna do Galego e, desta, para o bilhar, a Biblioteca Municipal do Jardim de Santa Clara, a tabacaria do Largo da Graça ou o átrio do cinema Royal. Mais tarde, descemos até aos cafés da Baixa e aos cinemas centrais.
>
> A passagem pelo "aquário" (passeio ocidental do Rossio), pelo Chiado e cafés das imediações marcava já um certo grau de pretensa maturidade, que nos enchia de orgulho, e que era o nosso "protesto viril", segundo a expressão introduzida por Adler, mais ou menos nessa época. A virilidade, deve dizer-se, era nesse tempo uma posição particular que se revelava, sobretudo, em provas práticas feitas pelos grupos juvenis nos *raids* aos bairros da estúrdia e mal afamados. As raparigas não faziam parte, como hoje, dos grupos juvenis, e o *ludismo* era inconcebível[625].

É, como vemos, a descrição duma integração normal, isto é, feita sem grandes sobressaltos e conflitos, dum adolescente na nova comunidade que o aguarda, quando ingressa no liceu. Integração inevitável, pois, chegada a esta fase da sua evolução psíquica e escolar, o adolescente tem que romper com a forma primitiva de referências e de relações que não eram ainda vividas com o sentimento de pertença a um grupo.

Referindo-se à importância que tem para o desenvolvimento a interiorização deste sentimento e a ruptura que lhe subjaz, João dos Santos escreve:

---

624 EE II: 172, *Antologia*, p. 278.
625 CUSM: 438, *Antologia*, p. 25.

É a inevitabilidade da adolescência, a passagem de um sistema de relações e de referências limitado ao grupo restrito da família, para o grupo comunitário e para a sociedade; para o mundo dos homens, das mulheres; para a aproximação da pessoa com o Ser social, a vida sexual e o nascimento mítico que integra a cultura; a do homem religioso: "o que fazer da solidão?"; e do homem político: "o que fazer da Lei? como fazer e refazer a LEI e as leis?"[626].

Interrogações a que o adolescente tem que aprender a dar resposta, sob pena de se não inserir, de forma equilibrada, no grupo comunitário a que pertence.

Como sabemos, nas sociedades contemporâneas já não existem ritos de iniciação que assinalem, como nas sociedades primitivas, a entrada definitiva do adolescente na comunidade adulta. Por isso, há desfasamento entre as grandes questões que o adolescente se começa a colocar — vida, morte, sexualidade, lei, religião — e a falta dum sentimento securizante de pertença a uma comunidade que as ajude a enfrentar.

Em alguns lugares da sua obra, João dos Santos reflecte sobre as consequências do desaparecimento dos ritos iniciáticos ou, como também diz, do *nascimento mítico*. E atribui-lhe a desorientação da adolescência e da juventude, pela incapacidade de, sozinhos, se organizarem mentalmente. E pergunta: não será a violência o saldo que se pagou por se não ter sabido introduzir outras formas de ritualização do *nascimento* adolescente? Citamos:

O *nascimento mítico* é o que se segue aos rituais da puberdade dos povos chamados primitivos, a partir dos quais a criança morre e um outro ser nasce para a vida de adulto. Nalgumas culturas, as crianças são, na data aprazada, arrancadas às mães, e é-lhes dito que aquelas crianças vão morrer! As mães lutam num clima dramático, em que o choro e os gritos nos falam do seu desespero, ao serem forçadas a abandonar a sua *função maternal.*

Vence a lei social. As crianças são levadas para longe, para um local isolado, onde são iniciadas nos rituais e segredos da tribo, na obediência à lei, na prática da caça, nos cuidados do corpo e no arranjo das coisas comuns. Morrem como crianças ou como *crias* da mãe.

Será que a violência juvenil das grandes urbes resulta da dissolução de certos rituais antigos, tornando, assim, os jovens agentes destruidores de si próprios e dos bens comuns?

---

626 EE II: 307, *Antologia,* p. 598.

Terá esta violência que ver com o total desaparecimento, nas civilizações actuais, do *nascimento mítico* ?[627].

Numa entrevista em que lhe é pedido que comente o filme, "Vida em Família", João dos Santos reflecte, à luz da sua experiência pessoal, sobre estas mudanças e o impacto que têm no equilíbrio da juventude.

Eis as linhas gerais a sua reflexão:

Os jovens sempre tiveram e continuam a ter necessidade de se desarrumar, perturbar e transgredir. Mas, para que esta trangressão os não isole e os lance na marginalidade, é importante que sintam afecto dos pais, da restante família e da comunidade. É importante também que se sintam, ainda que o não confessem, apoiados. Apoiados por uma família que continua a funcionar como "rectaguarda" protectora com quem podem contar em situações de crise; apoiados por uma comunidade capaz de compreender as suas irreverências e transgressões, defendendo-os sempre que injustiças e arbitrariedades saiam do seu controlo ameaçando-os na sua integridade e pondo em risco o seu futuro.

Ora o que se passa é bem diferente. Na sociedade moderna, o jovem sente-se sem amor e isolado. A "família tradicional", que o apoiava, desapareceu, sem que nenhum outro modelo substituto lhe tomasse o lugar. Para agravo deste desamparo e por causa dele, o jovem é, individualmente, mais fraco, e colectivamente mais forte, porque se refugia em "bandos" que, muitas vezes, terminam na marginalidade e na delinquência.

Citamos um extracto da entrevista que acabamos de resumir:

> É o problema dos jovens que sempre tiveram, no nosso tempo, e nos tempos de hoje, possibilidade de se desarrumar, de se perturbar, de se desviar duma conduta "normal", no ponto de vista dos adultos. Houve sempre problemas de conduta dos adolescentes e problemas de ordem emocional. Hoje as coisas têm uma outra intensidade, porque os adolescentes se tornam mais precocemente autónomos e estão ligados como "classe". Há uma nova classe social, dizem os sociólogos: a juventude. A juventude compensa o desaparecimento da família, tradicional, que não existe mais e nunca mais existirá, com um pai, e uns quantos parentes colaterais envolventes e que serviam de modelos; à volta da família havia amigos e havia um bairro e até uma escola, "mesmo que fosse a escola da rua"..., ou a do trabalho, e nada se passava no anonimato, como hoje acontece nas grandes urbes. (...). Os pais não têm disponibilidade para os filhos, e eles compenssam isso no "bando dos jovens" em que há, pelo menos, entendimento, compreensão, humanidade. Há

---

627 EE II: 126, *Antologia,* pp. 136-137.

no bando de jovens qualquer coisa que realmente os salva. Porquê acusar os adolescentes de não serem como nós, se todo o envolvimento se modificou radicalmente, e se todos sabemos que nas famílias de hoje há poucas pessoas capazes de estar dez minutos com os filhos para conversar sobre qualquer coisa que não seja dos resultados escolares?! os pais querem sobretudo que os filhos sejam profissionalmente eficientes, capazes de ganhar a vida, o que é importante, mas não é tudo. O jovem, individualmente, é talvez mais fraco do que o era no nosso tempo, mas colectivamente mais forte![628].

Nos textos que integram o Tema "Organização Familiar e Educação", João dos Santos aprofunda estas reflexões. Neles, um aspecto nos chamou a atenção. O facto de João dos Santos, admitindo embora a inevitabilidade e irreversibilidade da transformação da família, com a consequente mudança de estruturas evolutivas e mentais dos indivíduos e dos grupos, sublinhar de tal modo o valor incontornável do afecto, do diálogo e do convívio, que emite a seguinte opinião. Os adultos são capazes de se resignar a viver em solidão. Mas os jovens são suficientemente geniais para se resignaram a ela. Pena é que, por vezes, se compensem caindo na marginalidade e na delinquência.

Citamos uma passagem dum texto do Tema acima referido:

O ambiente familiar tem uma importância fundamental, mas ignoramos bastante do que será a evolução psicológica da criança na sociedade e na família em transformação acelerada. A sociedade contemporânea, em desenvolvimento acelerado, altera a estrutura comunitária. Nesta nossa sociedade ocidental, dois aspectos estão, entre outros, a modificar-se de forma muito rápida: a organização dos microgrupos e, em particular, da família, que se alteraram e, nalguns casos, quase se dissolveram, e o tipo de cultura que deixou de ser essencialmente escrito, para ser também audiovisual (...). O problema pode ser encarado sob diversas formas, uma das quais é a das alterações de estrutura ou ligações dentro dos grupos e, consequentemente, da organização mental dos seus componentes.

Os jovens têm hoje certas dificuldades de adaptação e de autonomização do seu EU, mas são mais precocemente activos em termos sociais. Há, no ponto de vista moral e criativo, um progresso evidente da juventude. O desaparecimento da família tradicional torna-os mais necessitados de formar grupos ou famílias de adolescentes que substituam as dos pais, demasiado ocupados e demitidos. Os génios, nos tempos antigos, apareciam mais individualmente; hoje, a genialidade é colectiva, está na juventude, mas muitas vezes perde-se numa marginalidade improdutiva, por falta de aceitação da sociedade dos adultos[629].

---

628 EE II: 85.

629 EE I: 108, *Antologia*, pp. 588-589.

Secundando esta reflexão, João dos Santos afirma:

A luta pela vida, hoje, é mais agreste, violenta, mas as pessoas estão isoladas. Cada um anda no seu carro, cada um está ao pé da sua máquina. Há um "voltar para dentro" das pessoas que no fundo têm pouco conteúdo, porque estão esvaziadas por uma vida apressada e intensa, por uma informação que entra nas casas de toda a maneira, por uma cultura de "digest", e sobretudo por uma falta de diálogo que consolide essa cultura, que conduz, creio, a uma extrema solidão. Os jovens conseguem combater essa solidão e reagir por todas as formas que conhecemos, algumas até que atingem o nível da delinquência, mas, em todo o caso, a sua única saída é procurar remédio para a solidão[630].

Eis, para João dos Santos, o que deve ser tido em conta, quando se pensa na evolução inevitável da sociedade e na transformação irreversível da organização familiar: que quaisquer que sejam as mudanças, algo permanecerá imutável: a necessidade do adolescente e do jovem encontrarem apoio e amor no seio dos adultos. Daí ter chamado a atenção em tantos lugares[631] da sua obra para o papel equilibrante que tinham os ritos de iniciação nas sociedades primitivas, convidando a que se reflicta sobre a necessidade de introduzir algo semelhante que cumpra a mesma função integrativa e protectora:

O tipo de crise relacional de cada adolescente, e o estilo das manifestações colectivas da adolescência parecem-me poder ser, em grande parte, consequência da forma como se desenvolveram as relações intrafamiliares e o processo educativo[632].

### 3. A educação começa no berço

A nossa reflexão sobre a doutrina psicopedagógica de João dos Santos sobre a adolescência e juventude ficaria incompleta, se nos não referíssemos a dois aspectos importantes que a caracteriza.

O primeiro aspecto que se prende com o desenvolvimento afirma ser a infância, concretamente a primeira — dos 0 aos 3 anos — factor decisivo na estruturação da vida psíquica ulterior. O segundo aspecto que decorre do primeiro consiste em atribuir ao adolescente, e sobretudo ao jovem,

---

630 EE I: 87.

631 Cfr. CP/PE: 49, *Antologia,* p. 193; EE II: 307, *Antologia,* p. 598; ACU: 64-65, *Antologia,* p. 585; EE I: 79, *Antologia,* p. 596.

632 ACU: 90, *Antologia,* p. 678.

responsabilidades significativas na construção da comunidade de que fazem parte.

Passamos a reflectir sobre estes dois aspectos, embora de forma sucinta.

Secundando um dito popular, João dos Santos escreve:

> Como diz o povo, a educação começa no berço, e as mais modernas aquisições no campo do desenvolvimento infantil confirmam serem as condições de vida dos primeiros meses e dos primeiros anos as que mais influenciam a organização do "aparelho psíquico" e a formação do Eu[633].

Numa outra passagem, é de forma lapidar que expressa a mesma ideia:

> A educação não começa na idade da razão, mas no berço, quando uma criança recebe da mãe apenas o amor e o alimento[634].

Afirmações semelhantes pensadas noutros registos e aprofundamentos percorrem a obra de João dos Santos, mostrando como é fundamental que se não perca de vista a importância decisiva dos primeiros anos de vida para a saúde mental da criança e, nela, da humanidade em geral.

Citamos mais um texto que nos apoia:

> Muitas pessoas e mesmo alguns pedagogos pensam que, quando o povo diz que a educação começa no berço, se está apenas a empregar uma expressão poética e simbólica. A investigação psicológica e psiquiátrica têm, no entanto, mostrado a importância essencial das fases mais precoces da vida na formação da personalidade. Não devemos esquecer que as mais importantes conquistas da criança como pessoa humana se desenvolvem no curto período da vida em que se aprende a falar, andar, manipular os objectos, aceitar a reciprocidade dos afectos, respeitar a lei social e a controlar as reacções impulsivas ligadas à vida vegetativa (esfincteres). Se uma criança não adquire o domínio de todas estas funções nesse período, quer dizer, antes dos quatro anos, muito dificilmente poderá depois adquirir e desenvolver, de forma satisfatória, essas qualidades e aptidões essenciais[635].

---

633 ACU: 84, *Antologia*, p. 217.
634 EE I: 106, *Antologia*, p. 675.
635 PDP: 51, *Antologia*, pp. 643-644.

Estamos conscientes de que a divulgação da psicanálise e dos vários ramos da psicologia tornaram estas afirmações consensuais. Contudo, este conhecimento não foi suficiente para que as instituições apostassem o necessário para garantir à mulher grávida e, depois, ao duo mãe-filho, as condições indispensáveis ao estabelecimento duma relação de qualidade.

Mais adiante, veremos que toda a vida profissonal e humana de João dos Santos se centrou na luta para que estas condições fossem salvaguardadas, através de legislação adequada. Basta lembrarmo-nos da luta que travou, quando, em 1974, foi nomeado para fazer parte da Comissão de Estudo encarregada de redigir o articulado para a criação do Instituto da Criança. A ele se deve, por exemplo, a proposta, posteriormente aprovada, para as férias de parto[636]. O resumo desta luta pode ser resumido nesta afirmação lapidar:

> A higiene mental só tem um campo verdadeiramente eficaz, o da relação da mãe com o seu bebé, desde a gestação até aos três anos, até à idade do jardim infantil. O da relação da mãe com uma figura paternal [637].

Esta compreensão, porém, não é rígida nem acrítica a ponto de negar que deficiências e problemas que derivem dessa primeira época de vida da criança não possam ser corrigidos e recuperadas. Aliás, uma das características que nos impressionou em toda a obra de João dos Santos foi a sua afirmação, sempre peremptória, de que, para ele, em saúde mental, a palavra "irrecuperável" não tinha nenhum sentido! Principalmente, quando se tratava de crianças e adolescentes:

> A ideia de irrecuperável não tem sentido para mim. A psiquiatria evoluciona constantemente e as conquistas dos últimos anos são animadoras. Penso que não temos o direito de aceitar esse conceito de museu, cujas consequências foram, por vezes, desastrosas. Uma criança (quer dizer, um indivíduo que se está a criar até à puberdade) tem sempre alguma possibilidade de recuperação, por muito graves que sejam as suas anomalias. Temos experiência do efeito desastroso e dramático da convicção do irrecuperável, transmitido aos pais, que outrora era corrente. Pensamos hoje que há sempre alguma coisa a fazer[638].

---

636 Cfr. entrevista de João dos Santos ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984.

637 EE II: 315, *Antologia*, pp. 359. 443. 633.

638 Conferência na Sociedade de Ciências Médicas do Porto, 30.07.1954, *Antologia*, p. 615.

Esta ideia é posta em prática na sua maneira de fazer e de interpretar qualquer diagnóstico: deve ser móvel, sob pena de etiquetar um paciente, de forma desumana e desadequada da realidade clínica:

Nós não utilizamos a classificação dos doentes, segundo as suas doenças, porque sabemos que, em clínica psicanalítica, os diagnósticos nosológicos que se é tentado a fazer não podem ser mantidos. (...). Assim, a psicanálise, baseando-se mais no conhecimento da pessoa do que no da própria doença, evita a todo o instante os diagnósticos nosológicos rígidos que, de uma maneira ou de outra, desumanizam o homem, transformando-o num caso etiquetado e classificado[639].

Mas, apesar desta visão dinâmica e optimista do desenvolvimento, João dos Santos não se cansará de ensinar que o que se fez na infância decidiu, de algum modo, todo o percurso futuro da criança. Portanto, não admira que se dirija, por vezes, aos adolescentes e jovens como a indivíduos já *formados* e responsáveis. E que a responsabilidade primeira que lhes atribua seja precisamente a de tomarem consciência de que devem contribuir, como se fossem membros já adultos da comunidade, para a protecção da mulher grávida e do duo mãe-filho.

Dois textos que citamos seguidos apoiam o que acabamos de afirmar:

A educação escolar e sanitária da juventude foi feita, sobretudo, até ao fim da guerra passada, por esquemas e receitas estandardizadas. Muitos jovens comportam-se hoje como se não tivessem noção de que a maternidade pode ser um acidente do amor, e que esse acidente exige uma atitude responsável da parte dos progenitores. Quando se fazem comparações teóricas entre o homem e a mulher, esquece-se muitas vezes que na gestação a mãe traz sempre o filho no ventre, mas que o pai nem sempre traz no coração a sua companheira e o seu filho[640].

É importante que os jovens e toda a comunidade tomem consciência do papel que lhes cabe na protecção do duo mãe-filho que constitui, para cada criança, o mais sólido alicerce da sua personalidade[641].

---

639 CPSP: 5, *Antologia,* p. 156.
640 EE I: 74, *Antologia,* pp. 591-592.
641 ACU: 76, *Antologia,* p. 703.

# CAPÍTULO VII

# O PERCURSO PESSOAL, PROFISSIONAL E IDEOLÓGICO DE JOÃO DOS SANTOS

Gostaríamos que este último Capítulo fosse a comprovação de tudo quanto até aqui reflectimos. Para isso, escolhemos um caminho discutível, sem dúvida, mas haurido num grande empenhamento com as fontes textuais e vivas a que nos foi possível ter acesso. Este caminho consiste no seguinte: confrontar as notas autobiográficas de João dos Santos nas quais ele evoca o seu próprio percurso humano, profissional e ideológico, ou, dito de outro modo, nas quais diz o que *foi*, *pensou* e *fez*, com o impacto que essa maneira de *ser*, *pensar* e *agir* teve nas pessoas que com ele trabalharam e conviveram de perto. Será que a memória que guardam de João dos Santos concorda com o que ele diz de si mesmo?

Estamos conscientes e gostaríamos de o sublinhar de que tal caminho, a ser percorrido de acordo com o interesse que suscita e, sobretudo, com o rigor que merece, constituiria, só por si, tema para um novo trabalho. Contudo, achamos importante encetar o caminho, não só por encontrarmos nele justificação para o que até aqui dissemos, como por, através dele, se abrir espaço a novas investigações e trabalhos.

Foi assim que, inspirados no título, Na Memória Viva[642], que João Seabra Diniz deu ao seu testemunho sobre o seu colega e amigo, João dos Santos, apelámos para mais testemunhos que serão apresentados na parte final deste trabalho[643]. Todos eles, como veremos, mostram como é verdade que a presença, o saber, o ensino e as obras de João dos Santos deixaram marcas indeléveis: nas pessoas, porque muito aprenderam com ele; na sociedade, porque o que João dos Santos *sonhou* para minorar o sofrimento infantil e para promover a saúde mental das populações em geral tornou-se uma realidade. Realidade na sua reflexão e actuação de cientista — como médico, psicanalista, psiquiatra e pedagogo — mas, sobretudo, nas muitas instituições que fundou e que são, ainda hoje, o que de melhor existe no campo da assistência materno-infantil, na protecção da criança e no ensino especial.

---

642 Texto citado em Anexo: Testemunhos sobre João dos Santos, p. 385.

643 Cfr. Anexo: Testemunhos sobre João dos Santos, p. 375.

Portanto, os testemunhos das pessoas que conviveram e trabalharam com João dos Santos — colegas de profissão, colaboradores e amigos — mostram a invulgar consonância que nele havia entre o Homem, o Pensamento e a Obra, e apoiam, assim, a reflexão que até aqui fizemos. Estes testemunhos rematarão o nosso trabalho. Mas achamos importante anunciá-los, porque inspiraram a nossa pesquisa e tudo o que a seguir iremos expor.

De facto, neste último Capítulo, vamos reflectir sobre aquelas notas autobiográficas onde João dos Santos evoca os *ideais*, os *projectos*, as *opções* e as *obras* que orientaram e preencheram a sua vida, e através das quais ele se nos revela na sua figura de *humanista, cientista* e *democrata*. Pelo menos, é sob estes epítetos que compreendemos as suas evocações autobiográficas sobre o seu percurso como pedagogo, médico, psiquiatra e psicanalista, como fundador de tantas instituições a favor da criança, e como alguém que lutou, a preço do exílio, pela instauração da democracia em Portugal.

Sublinhamos, finalmente, um aspecto significativo: quando João dos Santos evoca episódios da sua infância, adolescência e juventude, ou quando fala dos seus filhos, netos, restantes familiares e amigos, tem sempre em mente transmitir, através dessa ilustração pessoal, aspectos da sua doutrina psicopedagógica. Mas, quando evoca etapas ou aspectos da sua vida profissional e de cidadão, tem, quanto a nós, em mente traçar grandes linhas de actuação individual e institucional em prol da criança e da sociedade: num plano individual, concretamente no da actuação médico-pedagógica, para que se atenda mais à pessoa da criança do que aos seus sintomas, ou ao seu insucesso escolar; num plano institucional, para que os governos criem mecanismos e serviços capazes de acolher os interesses das comunidades em prol das suas crianças, ao mesmo tempo que promovam e incentivem tudo o que contribua para salvaguradar a sua saúde e bem-estar.

## 1. O humanista e o cientista

Quando alguém atinge notariedade por uma obra digna de admiração, algo se procura para além dessa obra: o lado humano do autor. Porque foi esse lado humano que fez com que ele sentisse e expressasse clarificados problemas, necessidades e anseios que a todos dizem respeito.

Assim se define a obra clássica: aquela que, em qualquer época, *diz* a palavra adequada que se procura. Porque o autor compreendeu de tal modo

a essência do humano, que contemporâneos e vindouros se sentem retratados naquilo que ele criou.

Estamos convencidos de ser esta a designação correcta a dar à obra psicopedagógica de João dos Santos: ela é clássica, no sentido estrito do termo, porque trata a criança com tanta profundidade e humana implicação que cada um, ao lê-la, pode encontrar não só a criança que ainda o é, como *a criança* que em si continua a habitar. De facto, foi dentro de si mesmo que João dos Santos compreendeu *a criança* sofredora. Lutou, depois, com todos os meios ao seu alcance, para lhe minorar o sofrimento: criando uma doutrina e fundando instituições capazes de a ajudar e proteger. E, como a criança é o futuro do Homem, garantiu, desse modo, a existência de condições capazes de melhorar a saúde e o bem-estar da humanidade em geral.

Explicamos, mediante uma comparação, o que acabamos de afirmar. No mundo da cultura é hoje consensual considerar, e com toda a justiça, que Freud contribuiu, com a descoberta da psicanálise, para o autoconhecimento do homem, para o seu aperfeiçoamento e para a cura dos seus distúrbios psicológicos. Ora, quanto a nós, também João dos Santos inaugurou uma nova maneira de compreender o homem e de o ajudar no seu sofrimento, quando ensinou, de forma originalmente tematizada, de que ele mais não é do que *a criança* que em si continua a habitar.

Efectivamente, este ensinamento ajuda a clarificar coisas importantes: Por exemplo, as razões porque tantos adultos não compreendem a criança, não são capazes de a amar e, muitas vezes, a maltratam! É porque, explica João dos Santos, trazem dentro de si *uma criança* incompreendida, sem amor e maltratada!

O pressuposto psicológico e filosófico que subjaz a esta forma de pensar é, quanto a nós, a prova mais cabal de que João dos Santos pode ser também considerado um autor de fronteira. Porque inaugurou uma forma nova de compreender a criança na *criança do homem*. E inaugurou-o, não só mediante o seu saber expresso em doutrina, mas com a verdade da sua própria vida. Daí, podermos aceder aos temas nucleares do seu pensamento psicopedagógico, através da reflexão sobre o significado das inúmeras notas autobiográficas que o ilustram. Por outras palavras: podemos compreender a sua doutrina psicopedagógica escutando em nós a *criança,* através da *criança* que *nele* nos fala; e podemos compreender o adolescente e o jovem, rememorando com ele o que dessas épocas também guardámos.

Tudo isto João dos Santos conseguiu porque aliou, indissociavelmente, ciência e humanismo, exemplificando, com a dádiva de si mesmo, tudo o que ensinava.

Esperamos comprová-lo nas páginas que se seguem.

### 1.1. Uma dificuldade pessoal na escolha duma profissão

João dos Santos começa a sua obra mais emblemática e significativa — *A Caminho de uma Utopia ... Um Instituto da Criança* — não com teorias e elocubrações académicas, mas com a humilde revelação duma dificuldade pessoal:

> Tive a sorte de sofrer da dificuldade de adaptação à aprendizagem da leitura e da escrita, a que se chama "dislexia", antes de o quadro ter sido descrito como entidade nosológica. Mereci, é facto, os epítetos de madrião e de "distraído", mas escapei à colagem à minha pessoa, dum diagnóstico impregnado da poderosa magia das palavras científicas. Ninguém desculpou a lentidão da minha leitura nem as catástrofes ortográficas dos meus exercícios escritos. O médico de família não me passou atestado de deficiente para apresentar nos exames, e os examinadores não foram benevolentes comigo. O meu pai não se deprimiu por ter um filho doente, pelo contrário, beneficiou-me mesmo, desde muito cedo, com uma prática saudável de vida ao ar livre, de actividade desportiva e sobretudo de observação dos fenómenos da natureza e da natureza dos homens. A minha mãe, um tio erudito e alguns professores do liceu previram o meu completo fracasso nos meus estudos secundários. Se eles soubessem que, praticamente, eu acabei por fazer vários cursos superiores![644].

É de notar que João dos Santos avalie o maior sofrimento da sua infância e juventude como um acontecimento de "sorte"! Como sabe que o educador só pode compreender e ajudar o educando a partir de si mesmo, não hesita em afirmar que *teve sorte* em sofrer de dislexia. Sorte, porque pôde escapar à etiquetagem de "deficiente", por a dislexia ainda não figurar nos quadros nosológicos; sorte, porque o seu pai não se deprimiu, nem o culpabilizou, mas antes lhe ensinou o gosto pela vida ao ar livre e pelo desporto, ajudando-o, assim, a substituir a dificuldade em ler e escrever nos papéis, pela facilidade em *ler* na Natureza e na natureza das pessoas; sorte, porque aprendeu a *registar* na sua experiência interior o sofrimento causado pelas deficiências; sorte, porque compreendeu que é pelo amor ou pela falta dele que todas as curas se tornam possíveis, ou todos os problemas se geram;

---

644 ACU: 11.

finalmente, e este aspecto subsume a importância dos anteriores, João dos Santos teve sorte, porque a sua dislexia se transformou no factor dinamizador do seu interesse pela educação e pela pedagogia.

Todas estas razões encontram eco, quando João dos Santos torna a evocar:

> Voltando à minha problemática escolar, ela foi certamente o factor dinamizador do meu interesse pela educação e pela pedagogia. Por volta dos quinze anos, apesar da pesistência de certas dificuldades de tipo disléxico para o estudo das línguas, pensei fazer o curso do Magistério Primário. (...). Entretanto, criou-se em Lisboa a primeira Escola Superior de Educação Física para cujo curso e posterior actividade profissional canalizei a minha vocação pedagógica. (...) Foi por essa altura que comecei a ler tudo o que encontrava sobre pedagogia e não só o que me recomedavam os professores da escola (Pinto de Miranda, Reis dos Santos, Júlio Santos, Leal de Oliveira). Li, entre outro, Faria de Vasconcelos. Comprei os seus livros todos, num saldo de salvados dum incêndio que houve na Clássica Editora. (...). Os seus livros e livrinhos sobre pedologia, pedagogia e psicologia traziam muitos esquemas e inventários e enunciavam todo o tipo de problemas psicopedagógicos que se punham à consideração dos técnicos. Era por isso que eu os achava interessantes e que hoje os acho detestáveis. Esse esquematismo serviu a necessidade de solução das minhas angústias de adolescente[645].

É o relato do nascimento de uma vocação que acabamos de ler. João dos Santos recorda que foi na adolescência que decidiu investir a dolorosa experiência da sua dislexia na educação e na pedagogia. Escolha que visava ajudar as crianças que, como ele, tinham dificuldades escolares.

Decisão tão precoce revela já as suas qualidades de lutador contra as adversidades, profunda bondade e humanismo e, sobretudo, amor pelas crianças. Qualidades que mobilizarão os seus mais profundos ideais e opções.

Investimento de afectos, coragem e persistência nas decisões, eis, o que fará com que o seu sofrimento não seja estéril, antes se aproveite no forjar da sua personalidade e na ajuda dos outros, e que os seus ideais se não fiquem por meras intenções ou empatias sentidas, mas procurem a melhor forma de se concretizar. Talvez por isso, João dos Santos não escolha o curso do Magistério Primário, o primeiro em que pensara, mas outros dois: Educação Física e Medicina. Demos-lhe a palavra:

---

645 ACU: 13-14.

O meu contacto com a Escola Moderna tinha ocorrido nos anos de 1931-1932, quando, em Coimbra, iniciei o curso de Medicina e conheci Viana de Lemos - professor da escola do Magistério Primário. Este homem foi, neste primeiro afastamento da minha cidade, uma espécie de tutor a quem o meu pai, seu correligionário de ideias republicanas e naturistas, me recomendou. Para além disso, ele foi também para mim o modelo de educador tolerante, e o exemplo do verdadeiro pedagogo. O conhecimento da pedagogia do mestre de Coimbra passou também pela relação que estabeleci com uma sua jovem aluna, a quem, eventualmente, ajudava nos trabalhos preparatórios da didáctica na Escola do Magistério Primário de Coimbra. O ensino de Viana de Lemos ficou coarctado pelo encerramento das Escolas de Magistério e pela política de Carneiro Pacheco, ministro de Salazar, que ficou na história pela célebre frase: "Saber ler, escrever e contar é o suficiente para a maioria dos portugueses".

Foi Viana de Lemos que introduziu em Portugal as ideias e técnicas de Célestin Freinet. Deve-se a Maria Amália Borges de Medeiros a redescoberta da grande aventura pedagógica de Freinet e dos métodos da Escola Moderna. O seu campo de acção irradiou a partir da sua Escolinha privada da Rua Maria (1960) para o Centro Helen Keller e para outras escolas portuguesas e canadianas[646]. O seu trabalho em Portugal foi importante não só pela sua acção directa, como pelo facto de deixar discípulos, tais como Ana Maria Bénard da Costa, Isabel Pereira, Rosalina de Almeida e outros[647].

Vale a pena analisar este texto, por nos fornecer dados importantes sobre o percurso humano e profissional de João dos Santos.

Três aspectos chamam a nossa atenção.

Em primeiro lugar, a data de entrada na Faculdade de Medicina. A data assinalada por João dos Santos é 1931. Nesta altura, João dos Santos tem 18 anos, idade com que só os bons alunos entravam na universidade, depois de percorridos 7 anos de curso liceal. Além disso, estava já, desde o ano anterior, a frequentar o curso de Educação Física. Ora, dadas as suas "dificuldades escolares" (como chama à sua dislexia), temos que concluir que possuía, não só dotes inegáveis de inteligência, mas também dotes de trabalho, coragem e persistência que definirão a sua maneira de ser e de actuar.

Tudo isto parece confirmado por este balanço que faz da sua carreira profissional:

---

646 «Maria Amália Borges de Medeiros emigrou para o Canadá, em 1963, onde foi professora da Faculdade de Ciências de Educação de Montreal»: ACU: 25.

647 ACU: 20-21, *Antologia,* pp. 39-40.

Talvez que pelo treino penoso a que me submeti para superar as minhas dificuldades escolares, aguentei uma carreira pública em que dispendi, talvez um terço do meu tempo, no "maquis da papelada", a preparar relatórios e pareceres, visando a criação e organização de serviços que, muitos deles, não chegaram a ver a luz do dia[648].

Em segundo lugar, o texto que comentamos, dá-nos algumas pistas sobre o modo como João dos Santos tirou os seus dois cursos: o de Educação Física e de Medicina.

Sabemos que não foi em Coimbra que terminou o curso de medicina, mas em Lisboa, em 1939, e que em 1936 terminou o curso de educação física, conforme está assinalado no seu diploma. Dado o número de anos que cada um comportava — 4 anos o de educação física e 6 anos o de medicina — ficamos a saber que João dos Santos os tirou ao mesmo tempo, estando já a trabalhar como professor de educação física no ensino particular, e dando também aulas gratuitas a crianças pobres em alguns bairros de Lisboa, enquanto estudava ainda medicina.

Um texto parece apoiar-nos. Atentemos como João dos Santos distancia no tempo, através da palavra "primeiro", o seu trabalho de professor de educação física relativamente ao seu trabalho de "reeducador de perturbações do desenvolvimento", o que só pôde fazer depois de ser médico. Citamos:

Foi primeiro nos anos trinta, através do meu trabalho de Professor de Educação Física com crianças dos bairros pobres de Lisboa e como reeducador de certas perturbações do desenvolvimento, que me interessei pela importância do meio da escolaridade[649].

Mais tarde, já médico, continuará a trabalhar nos bairros pobres de Lisboa com crianças pobres, órfãs e asiladas, conforme recorda:

Os conhecimentos adquiridos nos anos trinta, na Escola Superior de Educação Física, foram posteriormente por mim utilizados como médico e psicólogo no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, Laboratório Wallon de Paris, Colégio Eduardo Claparède, Centro Helen Keller e Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa. Foram o ponto de partida para a Pedagogia Terapêutica que hoje investigo e pratico nos serviços onde trabalho[650].

---

648 ACU: 12.

649 FIE/POF: 11, *Antologia,* p. 37.

650 Extracto dum Discurso de João dos Santos proferido em homenagem a Leal de Oliveira e Júlio Santos, in PAULA TABORDA DUARTE-MANUELA CRUZ, *João dos Santos. O Prazer de Existir,* p. 127, *Antologia,* p. 37.

Ao Instituto de Educação Física ficará para sempre ligado, mesmo depois de médico, não só pelos laços de amizade para com os seus antigos mestres[651], mas pela participação como conferencista em congressos nacionais e internacionais da especialidade[652]. Vinculação que revela uma das facetas emblemáticas da sua personalidade: o afecto sincero que dedicava às pessoas com quem privava e o empenho em cultivar a sua amizade[653].

Em terceiro lugar, o dado mais importante que nos parece fornecer o texto que estamos a comentar, consiste no modo como João dos Santos evoca o seu tempo de estudante de Coimbra, em 1931-32. A esta Universidade, na altura cheia de tradições, João dos Santos não dedica uma única palavra. Nem a ela, nem a nenhum mestre ou colega da sua Faculdade de Medicina! Ao invés, todas as suas recordações se concentram na Escola do Magistério Primário, no elogio a um dos seus mestres e mesmo na referência a uma aluna. Intencionalidade mnésica que nos parece bem eloquente: o que interessa ao jovem candidato a médico, é a Educação!

Com efeito, João dos Santos aprendeu com a sua dislexia que não se podia separar educação de relação, educação de saúde e saúde de saúde mental. E aprendeu com a sua família republicana e democrata (agora representada no seu tutor de Coimbra, Viana de Lemos), que não era possível a saúde e a educação sem democracia. Integração harmoniosa que constituirá o núcleo de todo o seu pensamento e acção.

Dito em termos de aplicação prática: João dos Santos aprendeu que a má qualidade da relação entre as pessoas, sobretudo entre pais e filhos, professores e alunos, estava na origem, não só dos distúrbios psicossomáticos e sociais, como na origem do insucesso escolar. E que sem liberdade de pensamento não era possível a educação, nem o bem-estar da sociedade e da humanidade

---

651 Estão, neste caso, nomes como Leal de Oliveira, Júlio Santos, Reis Santos, Pinto de Miranda, entre outros.

652 A título de exemplo, referimos notícias de jornais que o confirmam: *Mundo Desportivo,* 6.08.1952, que noticia a sua participação no I Congresso Latino de Ginástica Ling, efectuado em Bordéus, sob o patrocínio do governo francês; *Les Dernières Nouvelles d'Alsace,* 12.05.1954, que noticia, em termos elogiosos, a sua conferência intitulada "La Pensée et le Mouvement Expréssif", pronunciada no Liceu Fustel de Coulanges; *Diário de Notícias,* 21.06.1956, que noticia, em termos igualmente elogiosos, a sua conferência no II Congresso Latino de Educação Física realizado em Madrid.

653 «Uma das necessidades fundamentais do homem social é a de ter amigos que não sejam como o *barman,* o amigo desconhecido de toda a gente. Amigos que o acompanhem na alegria de viver, que correspondam aos apelos da sua solidão, que o critiquem na sua acção quotidiana»: EE II: 276, *Antologia,* p. 70.

Eis, quanto a nós, o significado de João dos Santos centrar toda a sua atenção no personagem que, nessa altura, em Coimbra, valia a pena recordar: Faria de Vasconcelos e a sua ligação a Freinet e à Escola Moderna. E, na sua continuação, a plêiade de pedagogos portugueses que trabalhavam para a modernização do ensino, apesar dos entraves postos pelo regime de Salazar.

Estamos, de facto, perante um documento histórico sobre a Pedagogia em Portugal, nos anos 30. Nele João dos Santos evoca as dificuldades políticas com que Portugal se debatia, mas para melhor ressaltar o valor e a coragem de alguns pedagogos, como Viana de Lemos e os seus discípulos.

Compreeendemos, agora, por que é que João dos Santos não separa as suas dificuldades com a dislexia da sua vocação juvenil pela pedagogia, e, esta, das suas duas escolhas profissionais: a Educação Física, porque seu pai lha inspirou ao ajudá-lo a combater e a ultrapassar a sua dislexia com a prática do desporto e a vida ao ar livre; a Medicina, porque recorda, com alívio, a sorte que teve por a dislexia não figurar ainda nos quadros nosológicos, o que dispensou o seu médico de lhe passar um atestado de "deficiente".

Que viu sempre estes dois cursos na continuação um do outro, testemunha-o João dos Santos, quando, num discurso que profere em 1976, num almoço de homenagem a dois antigos professores do Instituto de Educação Física, evoca:

> A minha carreira de pedopsiquiatra, dedicada a crianças que sofrem e à prevenção daquelas que correm o risco de se perturbarem, a minha actividade de psicanalista, que se pode definir como aquele que procura reconciliar o homem com a criança que nele existe, testemunham um interesse básico pela pedagogia e pela educação física, que me foi despertado pela atitude educativa de meu pai e pelo ensino e amizade de Leal de Oliveira e Júlio de Matos[654].

O interesse de João dos Santos pela pedagogia assentava, portanto, na descoberta que a ajuda de seu pai o ajudou a fazer: que apoiar a criança com problemas, confiar nela e criar-lhe condições para que pudesse ultrapassar as suas dificuldades, era indispensável ao seu equilíbrio mental, ao seu bem-estar e ao sucesso da sua aprendizagem.

---

654 Extracto dum discurso de João dos Santos, proferido em Homenagem a dois antigos professores, Leal de Oliveira e Júlio Santos, in PAULA TABORDA DUARTE-MANUELA CRUZ, *João dos Santos. O Prazer de Existir*, p. 127, *Antologia*, p. 37.

Já tivemos ocasião de sublinhar que João dos Santos subsumia no conceito de *relação* esta atitude dos pais e dos professores face à criança com problemas, e dela fazia depender não só a qualidade das relações familiares e a integração da criança na escola, como a viabilidade da sociedade.

Muitos são os textos em que nos podíamos apoiar, mas resumimo-los nestes dois que citamos seguidos:

A sociedade só é viável desde que a criança possa encontrar as referências de segurança na relação com pessoas privilegiadas que vivem à sua volta, ou que se observam à distância. A sociedade só é viável desde que o homem e a sua cria sejam envolvidos por Obras que lhes mostrem que a vida comunitária está assegurada por raízes profundas que promovem a sua continuidade, e desde que um sistema de sinais, uma linguagem, possa permitir a integração das instituições sociais básicas, e possa fazer comunicar a pessoa de cada um com a pessoa dos outros[655].

Se admitirmos que a neurose resulta basicamente da incapacidade do indivíduo para resolver a ansiedade normal de todo o ser em evolução. Se admitirmos que a depressão é basicamente a falta de apoio e a frustração inevitáveis do curso do processo do crescimento, poderemos admitir que a neurose e a depressão se organizam, de forma mais ou menos adequada, conforme o indivíduo encontra à sua disposição pessoas, coisas e situações, mais ou menos favoráveis à satisfação das suas necessidades fundamentais.

Se a neurose e a depressão são primariamente interrelacionais - no grupo dos pais e da pátria - e, posteriormente, autónomas, poderemos admitir que a *Prevenção para a Saúde* exige basicamente ambiente apropriado para que o ser se organize como pessoa, mesmo que afectiva, intelectual e socialmente, inevitavelmente dependente dos outros[656].

Uma característica notável da personalidade e da doutrina de João dos Santos consistiu precisamente em nunca ter separado ciência de afecto. Pelo contrário, fez depender o sucesso da primeira da intrínseca relação com o segundo. E, para corroborar esta sua maneira de ser e de pensar, chamou a atenção para o papel fundamental que o sonho, a fantasia e o imaginário desempenhavam no conhecimento. Assim, evocando, mais uma vez, as suas duas escolhas profissionais, escreve:

Toda a minha experiência pedagógica, que vem dos tempos em que exercia a profissão de professor de educação física, e que posteriormente passou a ser a minha

---

655 ACU: 586.

656 PASM: 3, *Antologia*, p. 634.

actividade no campo da médico-pedagogia no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, com Vitor Fontes (1940), foi, como era óbvio, muito inspirada pela psicometria e, portanto, pela ideia de que o insucesso escolar tinha a ver com o nível de inteligência. A minha conclusão, ao fim de todos estes anos, é a de que realmente a inteligência também é quantificável e importante na aprendizagem escolar, mas o campo que mais me interessa, no sucesso ou insucesso das crianças, é basicamente a inteligência-qualidade; qualidade do que é afectivo ou afectuoso, do que é fantasma e fantasia, do que é imaginário ou mítico no pensar da criança e, sobretudo, do que é sonho e actividade simbólica[657].

Como sabemos, a psicometria estava nessa altura em voga; era mesmo mania e moda fazer testes às crianças! Muitas delas sofriam o drama de se verem etiquetadas de "incapazes" ou mesmo de "anormais", quando, no fundo, sabiam que os grandes responsáveis pelos seus desaires escolares eram os problemas familiares ou os seus conflitos internos. Sabiam, mas não conseguiam verbalizar e, muito menos, defender-se. Portanto, o facto de João dos Santos ter tido mais sorte — «seu pai não se deprimiu por ter um filho doente» — levou-o a perceber como uma dificuldade escolar pode tornar difícil a vida a uma criança. Afinal, também «a sua mãe e o seu tio não compreenderam a sua dislexia, e os professores não a desculparam». Mas a sua inteligência e coragem fizeram, não só com que ultrapassasse as dificuldades, como procurasse compreendê-las. E foi assim que, «terminado o liceu, se pôs a ler tudo o que encontrava sobre pedagogia».

Eis as experiências que, segundo já afirmámos, estiveram na origem das suas duas escolhas profissionais: a educação física, porque, através dela, podia ensinar às crianças o desporto e proporcionar-lhes a vida ao ar livre de que pudera usufruir com tanto êxito; a medicina, porque os seus conhecimentos de médico lhe possibilitavam uma melhor compreensão dos problemas infantis e um mais eficaz combate ao sofrimento que provocavam.

João dos Santos teve uma sensibilidade muito particular ao sofrimento da criança, sofrimento que podia ser provocado "simplesmente" pela etiquetagem nosológica e *métrica* das suas capacidades! Disse, muitas vezes, que essa "rotulagem" a podia marginalizar para sempre, por exemplo, encaminhando-a para o ensino especial, quando ela apenas se debatia com conflitos interiores, ou com problemas no seu meio familiar. Mais grave, não podia ser!

---

657 CP/PE: 20, *Antologia*, p. 40.

Por isso, e para que tal não acontecesse, João dos Santos lutou denodadamente. Primeiro, pedindo a demissão do Insitituto António Aurélio da Costa Ferreira, por aí se praticar uma médico-pedagogia ainda centrada nessas formas de diagnóstico. Dá-nos disso testemunho em dois textos cujo interesse para o conhecimento da evolução da psiquiatria infantil e da pedagogia em Portugal, nos anos 40, é inegável. Citamo-los seguidos:

Devo dizer que quando iniciei as minhas actividades no Instituto Costa Ferreira nos baseávamos em consultas de tipo médico, a médico-pedagogia, que nos tinha legado Costa Ferreira. Com os psiquiatras da época partilhávamos a ideia de que as dificuldades de adaptação das crianças deviam ser correlacionadas com as doenças endócrinas e do metabolismo. Recordo-me ainda de ver receitas do meu mestre Sobral Cid, com a especialidade designada desta forma: "Doenças nervosas e mentais - Endocrinologia". Claro que as aquisições respeitantes à hereditariedade e a factores tóxico-infecciosos, como as encefalites e a base sifilítica de certos estados psíquicos, bem como os sinais de "degenerescência", mais ou menos controversos, na prática funcionavam como ponto de partida do que se chamou, no fim do século passado, a médico-pedagogia. Assim, assistimos, com a organização e fundação do Instituto Costa Ferreira, à passagem de uma médico-pedagogia, inspirada nos princípios gerais das ciências médicas, para uma psiquiatria infantil, inspirada pela psiquiatria dos adultos, pelo decalcamento dos seus quadros nosológicos e que já incluía, por exemplo, psicopatia e demência precocíssima. O meu mestre Barahona Fernandes mostrou-me o interesse pela psiquiatria infantil, o que me encorajou a prosseguir a minha preparação nas duas especialidades.

Foram os trabalhos dos psicólogos geneticistas nascidos no século passado, que cito por ordem de nascimento - Freud, Wallon, Gesell e Piaget -, que nos voltaram para uma psiquiatria infantil mais autónoma e supomos que mais eficaz[658].

Com Vítor Fontes me iniciei mais tarde (1940), numa especialidade que se designava já por "psiquiatria infantil", mas que era na verdade ainda a "medico-pedagogia" dos pioneiros do século XIX e, entre eles, António Aurélio da Costa Ferreira.

No Instituto António Aurélio da Costa Ferreira aprendi entre outras coisas a fazer diagramas, a elaborar projectos e a inventar organismos coordenadores. O próprio Instituto era, por força de lei, centralizador de tudo quanto dissesse respeito a observação, diagnóstico, tratamento e reeducação de crianças e adolescentes que em todo o país manifestavam anomalias psíquicas. Esta faceta controladora da instituição acabou por me

---

658 CP/PE: 20-21, *Antologia,* p. 38.

desencantar; senti-a paralisante e por isso pedi a transferência para os serviços de psiquiatria geral[659].

Os textos que poderíamos citar em abono da reflexão que temos vindo a fazer são tantos que se tornaria tarefa impossível referi-los. Contudo, a melhor maneira de os não omitir é reuni-los à volta do *sonho*, melhor dito, da *utopia* que afirma ter despontado em si pela luta que teve que travar para «vencer as suas dificuldades escolares». Essa *utopia* foi o Instituto da Criança. É assim que, depois de nos informar sobre o modo como nasceu a sua «vocação pedagógica», João dos Santos conclui:

> De qualquer forma, foi então que, talvez inspirado pelo esquematismo de Vasconcelos, imaginei um organismo estatal - seria talvez uma espécie de Instituto da Criança - onde se encaixasse tudo o que dissesse respeito à educação e à saúde da criança. Assim, julgava eu, tudo ficava resolvido, ou pelo menos ficava facilitada a resolução dos problemas básicos das crianças[660].

## 1.2. O fundador de Instituições de acção social a favor da criança

A vocação juvenil de João dos Santos pela educação e pela pedagogia concretizou-se, depois das suas duas formações em educação física e em medicina, em acções sociais concretas que visavam a criação de serviços e de instituições a favor da criança. João dos Santos não se limitava a dar aulas de ginástica, algumas, como acima vimos, gratuitas, nem a exercer a prática clínica. Pelo contrário, começou desde logo a participar em vários grupos voluntários de trabalho que se reuniam com o objectivo comum de apoiar simultaneamente os educadores e as crianças com problemas vários

Referindo-se a estes grupos, João dos Santos distingue neles dois tipos e duas época diferentes.

O primeiro grupo, de que faz parte durante a sua formação em psiquiatria geral, em 1941, era constituído por médicos do Hospital Júlio de Matos. Dedicava-se a fazer visitas a instituições de assistência, de ensino e de reeducação - asilos, colégios, hospitais e prisões. Estas visitas tinham de tal modo o intuito de melhorar as condições concretas dos utentes em causa,

---

659 ACU: 14-15, *Antologia,* pp. 37-38.

660 ACU: 14.

que, segundo sublinha João dos Santos, levava a elaborar o que deveria ser o funcionamento democrático dessas instituições.

O segundo grupo, de que faz parte após o seu exílio em França (1946-50), era constituído por membros da *Seara Nova*, todos mais velhos do que João dos Santos. Reuniam-se com o intuito de estudar, discutir e projectar uma "Reforma do Ensino", apoiados na análise do que se passava nas escolas de todos os níveis.

O texto que a seguir citamos é um documento importante, porque dá a conhecer alguns nomes ligados a esses dois grupos:

> A minha prática em psiquiatria geral, que se iniciou em 1941, não me impediu de continuar ligado à problemática da educação. Não me desliguei da ideia de coordenação de esforços, de ideias e de acções neste campo, e participei em vários grupos voluntários de trabalho, entre os quais um que funcionou nos anos 40, com os companheiros do Hospital Júlio de Matos: Gabriela Sales, Seabra Diniz e Nunes Costa. Mais tarde, fui convidado para outro que funcionou, nos anos 50, na Seara Nova, com Alberto Candeias, Manuel Valadares, Fernando Navas, Vitorino Nemésio, Flávio Resende, Francisco Mendes, Xavier de Brito e outros; estudávamos e discutíamos e projectávamos uma "Reforma do Ensino". Nestes grupos, aprendi a trabalhar mais com ideias do que com esquemas, e a manter uma constante ligação com a realidade.
>
> Com os companheiros da Seara Nova, todos mais velhos do que eu, a dominante era a referência constante à realidade do que se passava nas escolas de todos os níveis. Com os companheiros do hospital, eram as visitas a instituições de assistência, de ensino e de reeducação - asilos, colégios, hospitais e até prisões - que nos motivavam para elaborar o que deveria ser o futuro democrático dessas instituições[661].

É na experiência destes grupos que João dos Santos adquirirá o saber e o treino necessários à realização da sua extraordinária vocação no campo da acção social a favor da educação e da saúde. Vocação que concretizará na criação de Instituições, algumas das quais dirige, e que são, ainda hoje, o que de melhor temos no campo da assistência materno-infantil, na protecção à criança e no ensino especial.

No seu livro *A Caminho de Uma Utopia... Um Instituto da Criança*, João dos Santos faz, segundo as sua próprias palavras, uma avaliação das experiências de acção social em que participou, concretamente aquelas que se saldaram positivamente pela criação de Instituições a favor das crianças com problemas. E explica, sobretudo, o que *sonhou* para o Instituto da

---

661 ACU: 15, *Antologia*, p. 39.

Criança, isto é, os estudos, relatórios e projectos que elaborou na Comissão de 1974, criada pelo ministro dos Assuntos Sociais, para a criação desse Instituto. Foi, como diz, a sua *utopia* que, infelizmente, nunca chegou a ver a luz dia, tal como o tinha *sonhado!*

Trata-se de uma obra de referência obrigatória para conhecer a doutrina João dos Santos sobre as grandes linhas de actuação que devem reger uma política de protecção materno-infantil. Doutrina que ilustra, no essencial, o seu pensamento psicopedagógico.

Para o tema que aqui nos interessa, pois a análise desta obra cairia no âmbito de um outro trabalho, recolhemos apenas três tipos de textos que analisaremos de forma resumida. Os textos em que João dos Santos evoca a sua participação nos grupos voluntários de trabalho de acção sanitária e educativa, explicando as razões por que considera que a sua eficácia se deveu ao facto de não terem sido encomendados e dirigidos oficialmente. Os textos que referem a fundação da Secção de Higiene Mental no Centro Materno-Infantil de Campo de Ourique. Os textos que reflectem sobre os princípios e as normas que foram propostos nas Comissões de estudo para a regulamentação duma política de protecção da maternidade e da primeira infância, em 1974, e que deviam reger o Instituto da Criança.

Finalmente, apresentaremos uma breve reflexão sobre textos em que João dos Santos se refere à sua útltima instituição que fundou, a Casa da Praia, a única a que ficou ligado até ao fim da sua vida

### 1.3. Importância do trabalho voluntário e benévolo

O balanço que João dos Santos faz da sua experiência em trabalhos de grupo voluntários e benévolos de acção sanitária e educativa revela a sua personalidade solidária, empreendedora, sábia e realista, e o empenhamento com que se dedicava a melhorar as condições de vida da criança e das populações.

O texto que a seguir citamos prova o que acabamos de afirmar:

> Dos projectos à acção foram as iniciativas em que participei, a partir dos anos 50, e que constituíram a experiência fundamental para compreender que não basta falar da importância da família e dos pais, do afecto e da inteligência para promover o bem-estar da criança. Não basta o saudosismo dos "bons velhos tempos", em que a educação era outra coisa, nem lamentar que a família e os pais já não cumprem com o que lhes compete na tarefa educativa. É necessário analisar a situação, desde as suas raízes históricas e culturais,

humanas e tecnológicas. É necessário fazer participar os pais e os técnicos, a família e as comunidades, na organização e no suporte das instituições (...).

Do balanço geral das actividades voluntárias e benévolas em que participei a favor da infância, parece-me poder deduzir que essas obras tiveram uma projecção e uma rendibilidade, se não maior, pelo menos equivalente às das actividades que, no mesmo sentido, desenvolvi como técnico de serviços do Estado. Terá o seu êxito que ver com a época em que foram realizados? Com efeito, se o nosso equipamento é ainda hoje insuficiente, em 1950 quase não tínhamos sequer modelos das instituições fundamentais para a saúde mental infantil e a reeducação[662].

Mas o pioneirismo, a falta de meios de toda a espécie e a ausência de modelos de actuação eram largamente compensados por dois factores. O primeiro, João dos Santos indica-o: a ideologia de solidariedade social que animava todas as pessoas envolvidas. O segundo é silenciado por modéstia: a grande competência teórica, técnica e prática de João dos Santos adquirida no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, no ensino de Mestres como Egas Moniz, Sobral Cid e Vítor Fontes e, sobretudo, na grande experiência que adquirira em França, trabalhando, muitas vezes de forma voluntária e benévola, em instituições do género que já existiam nesse país. De facto, noutros lugares, João dos Santos refere-se ao seu trabalho em França, com estropiados de guerra, marginais, presos, cegos, amblíopes, surdos, etc., e o muito que então aí aprendeu.

Mais adiante, focaremos este aspecto. Por agora, limitamo-nos a citar um texto onde João dos Santos faz um balanço evocativo dos grupos de trabalho em que participou em Portugal, aproveitando para homenagear alguns dos seus membros já falecidos. Aproveitamos também para sublinhar que faz parte duma característica emblemática de João dos Santos louvar sempre os seus companheiros de trabalho, mesmo que sejam simples funcionários, pois, segundo pensa, todo o trabalho rentável em prol da comunidade exige a participação de todos os seus membros, sem excepção. Citamos:

Muitos dos pioneiros, técnicos e leigos que participaram nestes grupos voluntários permitiram-me viver as experiências enriquecedoras de lançar e ver crescer instituições e serviços. A sua recordação exige de mim uma referência muito especial àqueles saudosos amigos que já faleceram: Henrique Moutinho, Maria Amália Borges de Medeiros e Rosa Benfeito.

---

662 ACU: 15-16. 22-23, *Antologia,* pp. 46. 54-55.

A acção voluntária e benévola de todos os companheiros destas lutas foi apenas movida por uma ideologia de solidariedade social, que todos compartilhávamos, e pelo dever de projectar os nossos conhecimentos e técnicas, para além do campo estrito das nossas obrigações profissionais. Eram tarefas políticas[663].

Para João dos Santos, não era a característica benévola e gratuita dos trabalhos de grupo na área da acção social que, só por si, explicava o seu sucesso. Era o facto dessa característica os isentar do peso burocrático inerente aos trabalhos de grupo que funcionavam a mando das instituições. Neste último caso, a burocracia e o peso controlador do Estado fazia com que os investimentos pessoais fossem menos fortes e criativas, porque menos espontâneos e livres. Além disso, os prazos que se tinham que cumprir para mostrar "trabalho feito" tornava os resultados menos eficazes. E, quando os projectos se consideravam pouco amadurecidos ou inviáveis, eram, na maior parte das vezes, abandonados.

Ora todos estes inconvenientes se evitavam, quando os grupos eram voluntários, pois os projectos trabalhados pertenciam-lhes inteiramente: se não estavam amadurecidos, ou não tinham dado os efeitos desejados, a eles se podia voltar, sendo apenas necessário o acordo dos elementos do grupo.

Eis como João dos Santos o explica:

Que importância têm as experiências referidas? A de que parecem mostrar que a actuação voluntária de certos grupos de acção sanitária e educativa deve ser estimulada. Os grupos de que tenho experiência eram constituídos por pessoas com forte motivação para a acção social e com fortes anseios no que respeita a uma melhor educação e saúde das crianças. Estavam numa situação bastante diferente da dos técnicos já instalados, que são designados para funcionar em grupos de trabalho.

A minha experiência nestes últimos grupos, oficialmente determinados, foi por vezes menos eficaz ou foi mesmo decepcionante. Muitas medidas sensatas, longamente elaboradas e descritas em relatórios oficiais, feneceram na poeira dos arquivos e nas gavetas das repartições oficiais. Alguns dos relatórios dos grupos privados também por lá ficaram, mas, por um lado, o ar menos solene com que eram elaborados fazia-nos lamentar menos; por outro lado, o projecto oficialmente esquecido podia ser eventualmente retomado e lançado por outra via. O projecto oficialmente encomendado fica como uma espécie de propriedade de quem o encomendou, enquanto o projecto privado continua a pertencer-nos.

Creio que muitos ignoram o longo e penoso esforço despendido num grupo de trabalho, enquanto as pessoas procuram aprender a linguagem umas das outras, antes que se

---

663 ACU: 16, *Antologia*, p. 47.

possa estabelecer a plataforma de ideias básicas que permita a comunicação eficaz e a elaboração da síntese. Creio que o defeito dos projectos feitos apressadamente pelos políticos, sob a pressão da urgência (legítima) de resolver problemas, peca muitas vezes por essa falta de elaboração e da linguagem adequada[664].

As razões que João dos Santos aduz para exaltar os méritos do trabalho voluntário e benévolo em prol da saúde e da educação mostram, de forma eloquente, com que desprendimento e humanismo se dedicava ao bem da criança e da comunidade.

Estas qualidades ficam ainda mais sublinhadas, quando João dos Santos reflecte sobre o essencial dos ensinamentos teóricos que, segundo afirma, recolheu nessas experiências. Dada a riqueza do texto, resumimo-lo em 10 pontos:

1. O sucesso da actuação das instituições de apoio à criança depende da maior ou menor colaboração com os pais. Primeiro, porque, desse modo, os pais podem aprender com os técnicos a maneira mais adequada de lidarem com as dificuldades dos seus filhos; segundo, porque os próprios técnicos, mediante as informações dos pais, poderão afinar progressivamente as suas técnicas especializadas de actuação; terceiro, porque a criança não se sentirá dividida entre a sua relação com a família e a sua relação com a instituição; quarto, porque há muito que está confirmado que o sucesso de qualquer terapia junto duma criança com problemas de saúde mental, física ou ambas, depende da experiência de afecto que essa criança possa sentir por parte dos seus pais e dos restantes familiares; por último, porque a situação de angústia e de stress em vivem os pais duma criança com problemas, é mais facilmente gerida e ultrapassada pelo diálogo com os técnicos e com os outros pais que partilham das mesmas dificuldades.

2. O êxito das institituições privadas desencadeia por parte das entidades oficiais o interesse pelo sector visado e o apoio às suas iniciativas. Ora, como infelizmente em todo o mundo é mais fácil que o Estado e as próprias comunidades se interessem mais pela educação das crianças normais do que pela educação das crianças deficientes, a resolução da educação ou reeducação destas últimas fica à mercê da iniciativa dos pais, de técnicos com sensibilidade para o sofrimento das crianças, e das comunidades mais directamente envolvidas com essas situações. Em alguns casos, é pela inicativa conjunta destes três grupos que surgem as organizações privadas que, por terem tido a sua origem na vivência das dificuldades, são muito generosas e dinâmicas.

3. As iniciativas privadas de solidariedade social, não caritativa, têm uma dupla vantagem: implicam os pais directa e colectivamente na saúde e educação dos seus filhos, e

---

664 ACU: 23-24, *Antologia,* p. 55.

oferecem ao Estado a vantagem de apoiar os pais numa base mais sólida, mais económica e mais eficaz.

4. O estudo da metodologia educativa aplicável às crianças-problema beneficia a descoberta ou o aperfeiçoamento de teorias e de técnicas educativas aplicáveis às crianças normais. Assim, a reeducação de amblíopes, cegos, duros de ouvido e surdos permitiu não só compreender melhor a importância das percepções elementares para as aquisições escolares, mas também aperfeiçoar técnicas mais favoráveis ao exercício da inteligência e à aprendizagem escolar. João dos Santos lembra, a este propósito, a repercussão que sobre a didáctica geral tiveram as investigações feitas em crianças deficientes por pedagogos como Jacob Rogrigues Pereira, Jean Itard, Eduard Seguin, Ovide Decroly e Maria Montessori, entre outros.

5. As metodologias usadas na recuperação de crianças deficientes suscitou uma maior sensibilidade e um mais afinado conhecimento de alguns problemas que podem afectar as crianças em geral : a inadaptação escolar de origem emocional e psíquica, o insucesso escolar, as dificuldades instrumentais na aprendizagem da leitura e da escrita, ou de qualquer outro tipo de aprendizagem, a delinquência infantil, etc.

6. O peso legalístico-administrativo das instituições estatais, limita, emperra ou mesmo proíbe a livre iniciativa dos seus técnicos. Por isso, nas instituições particulares verifica-se, em geral, uma maior possibilidade de inovação metodológica.

7. A condição essencial para o êxito das instituições é o diálogo entre os pais, os educadores e a comunidade. Por isso, nos frequentes trabalhos de grupo que devem realizar, é fundamental que haja o maior afecto entre todos, o maior respeito pelas competências específicas de cada um e a viva consciência de que todos, no seu campo próprio, têm sempre algo a ensinar e algo a aprender.

8. Do ponto de vista sociopolítico não é possível o estabelecimento dum plano de acção educativa para a infância - normal ou deficiente - sem a participação activa da comunidade.

9. Em casos de extrema gravidade, como o de crianças abandonadas, maltratadas e sequestradas urge que o Estado obvie à formação especializada de técnicos capazes de intervirem nessa área. Urge, igualmente, que promova estudos médico-sociais e jurídicos capazes de detectar as causas profundas que estiveram na origem de tais casos.

10. A educação equilibrada das crianças depende não só do bom funcionamento das famílias e da escola, mas também do equadramento num meio social estimulante e acolhedor. Ora, como o gigantismo e a insulabridade das urbes modernas, os meios de comunicação agressivos e desestruturadores, e a incapacidade cada vez mais real de participação em grupos ameaça fechar a criança em si mesma, urge inventar espaços ecologicamente saudáveis e comunitariamente comunicantes[665].

---

665 Cfr. ACU: 27-31.

Estes 10 pontos que acabamos de apresentar e que resumem, quanto a nós, o essencial da doutrina de João dos Santos sobre uma política de protecção à infância, não são apenas enunciados teóricos, ou, usando uma sua expressão, quando se refere a algo que se apregoa, mas que se não pratica, "académicos". Pelo contrário, traduzem o que verdadeiramente orientou a sua prática no campo da defesa da criança.

Pensamos encontrar confirmação cabal do que acabamos de afirmar num extracto duma entrevista que, 5 anos antes da sua morte, João dos Santos concede à *Revista Margem*. Evocando o seu trabalho no exílio e, depois, a sua continuação, quando regressou a Portugal, lembra que, "por ser bem pago" como funcionário do Estado, se podia dedicar ao trabalho voluntário e benévolo em prol da saúde e da educação! João dos Santos era médico e, ainda hoje, haverá poucos médicos que, por se sentirem "bem pagos", ocupem o seu tempo extra-hospitalar em visitas gratuitas àqueles que precisam dos seus cuidados, mas não os podem pagar!

Demos a palavra a João dos Santos:

> Em França, além do trabalho que era obrigado a fazer como funcionário do Estado, visitava tudo o que se ligava a crianças e a deficientes, a todas as deficiências e não só à deficiência mental, que tinha estudado no Costa Ferreira. Durante as minhas visitas, ia pensando que nada daquilo existia em Portugal - o ensino de cegos, amblíopes, surdos. Assim, quando voltei, comecei a querer fazer coisas, pois não estava à espera que aparecessem feitas, nem pensava que fosse necessário ter muito dinheiro para realizar algo. Por outro lado, tinha a minha profissão, era médico bem pago, podendo permitir-me o luxo de dedicar metade do meu tempo de trabalho sem receber qualquer remuneração, o que me dava independência e autoridade para este tipo de trabalho[666].

Para corroborarmos estas evocações, escolhemos mais dois textos: o primeiro revela o grande humanismo com que João dos Santos tratava os seus doentes; o segundo, que consideramos como uma espécie de testamento espiritual que deixa aos seus filhos e aos seus discípulos, resume os ideias que lhe nortearam a vida. Citamo-los seguidos:

---

666 Entrevista à Revista *Margem*, Ano V, n°s 28-29, Jul.Agos.Set.Out., 1982, p. 181.

Pessoalmente, procuro fazer relatórios que qualquer pessoa possa ler e penso até na possibilidade da criança poder compreender, quando adulta, um escrito a seu respeito que não a choque[667].

Arranjei maneira de trabalhar para ganhar a vida, sem amealhar, fazer comércio ou adquirir prédios de rendimento. Ensinei aos meus filhos e aos meus discípulos que se deviam preparar para a luta - desde já, desde sempre -, para que "um dia" pudessem trabalhar, com dignidade e com saber, para a Educação e para a Saúde do povo, e para o bem-estar de todos[668].

## 1.4. Secção de Higiene Mental no Centro de Saúde Materno-Infantil de Campo de Ourique

Nos textos das páginas 46 a 52 da *Antologia,* João dos Santos elenca os serviços que, juntamente com outros companheiros de grupo, fundou no nosso país entre 1952 a 1968. Dentre esses serviços destaca, pela sua importância no campo da saúde pública, da saúde mental e da saúde materno-infantil, o serviço de Higiene Mental que introduziu no Centro Materno-infantil de Campo de Ourique. Quando se refere a este serviço, tem sempre a preocupação de sublinhar que não foi ele o seu fundador, mas Sofia Abecassis e Maia Loureiro, professor na Faculdade de Medicina de Lisboa. Contudo, quando em *Child Mental Health and Public-Health* [669] e em *La Valeur du Symptôme dans le Domaine Préventif* [670] João dos Santos relata como surgiu a ideia desta fundação e os princípios que a passaram a reger, ficamos com a impressão de ter sido ele a sua alma inspiradora e o ponto de referência do seu funcionamento.

Passamos a justificar esta nossa afirmação apoiando-nos no conteúdo do primeiro artigo acima citado[671], sublinhando, porém, não ser nossa

---

667 *Ibid.*

668 EE I: 210, *Antologia,* p. 28.

669 Cfr. ChMHPH: 69-73.

670 Cfr. VSDP: 320-322.

671 Não é nossa intenção proceder a um estudo exaustivo do conteúdo deste artigo, mas tão somente mostrar que a explicação que João dos Santos aí apresenta sobre o modo de funcionamento da Secção de Saúde Mental do Centro Materno-Infantil de Campo de Ourique reflectia as ideias fundamentais do seu ensinamento sobre higiene mental, no campo da assitência materno-infantil.

Sobre este Centro e o modo do seu funcionamento, Cfr. o ilucidativo texto: A. NAMORA, "Reflexões sobre o Trabalho da Enfermeira de Saúde Pública no Campo da Saúde Mental Infantil", *Saúde Mental.* Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, pp. 53-67.

intenção proceder a um estudo exaustivo desse conteúdo, mas tão somente mostrar que a explicação que João dos Santos aí apresenta reflecte o núcleo essencial do seu ensinamento sobre higiene mental no campo da assistência materno-infantil.

A ideia da fundação partiu da enfermeira Rosélia Ramos, depois de ter ouvido a palestra "Prevenção e Saúde Mental" que João dos Santos proferiu para as alunas da Escola Técnica de Enfermeiras. Não conhecemos o conteúdo dessa palestra. Mas os princípios que passaram a orientar o Centro coincidiam com os temas peculiares do ensinamento de João dos Santos sobre a infância, a maternidade e a relação mãe-filho, e com o que ele preconizava para o funcionamento de qualquer serviço de saúde pública ou de qualquer outra instituição que pretendesse acudir às necessidades da criança e das populações em geral.

Eis, em 5 pontos, os princípios fundamentais que orientavam o funcionamento da Secção de Saúde Mental do Centro Materno-Infantil de Campo de Ourique.

1. Descentralização conseguida por um trabalho social de base

As enfermeiras do Centro começavam por se informar de todos os nascimentos ocorridos na área. Depois, contactavam as mães comunicando-lhes que podiam obter no Centro tratamento gratuito para os seus bebés.

Estabelecido este primeiro contacto, com respostas muito positivas, as mães passavam a ser periodicamente convocadas para levarem os seus bebés a consultas, vacinações, etc. A observação do modo como as mães se relacionavam com o seu bebé tornava possível proceder-se a uma primeira avaliação sobre a qualidade dos cuidados maternos e sobre eventuais dificuldades futuras de relacionamento. O diálogo que as enfermeiras estabeleciam com as mães facilitava que estas desabafassem sobre os seus problemas e dúvidas, bem como eventuais carências que sentissem nos seus meios familiares e comunitários. Como essas carências eram, na medida do possível, solucionadas, isso levava a que recorressem ao Centro, sempre que sentissem necessidade de o fazer e sempre que solicitadas para aí levarem os seus bebés.

2. Trabalho de equipas multidisciplinares

O pessoal que atendia esta população era cuidadosamente escolhido pela sua competência nas diferentes áreas: enfermeiras, obstetras, pediatras, psicólogos e psiquiatras. O trabalho de equipa era apoiado pelo convénio que o Centro estabelecia com os Serviços hospitalares de radiologia, análises, otorrinolaringologista, electroencefalografia, etc.

3. Permuta de conhecimentos e de experiências

O encontro entre os membros da equipa fazia-se periodicamente, visando a formação contínua dada pelos técnicos especializados, mas também o conhecimento mútuo e a troca de experiências entre todos. João dos Santos sublinhou sempre que só através do diálogo em grupo era possível que cada um consciencializasse as tensões, frustrações e dificuldades que podiam sentir no contacto uns com os outros e no contacto com as pessoas a quem prestavam os seus cuidados. E sempre sublinhou que o trabalho em prol da comunidade só era útil, quando essas tensões, frustrações e dificuldades fossem superadas. Pois dessa superação dependia a tomada de consciência de que era necessário aprender, antes de ensinar ou de ajudar, o que a comunidade sabia, precisava e desejava.

4. Importância duma intervenção precoce no campo da higiene mental infantil

O diagnóstico feito pelo psiquiatra era tomado em mãos, em vista a uma rápida intervenção pelos psicólogos, enfermeiras, psicoterapeutas e assistentes sociais. Uma tão pronta e especializada resposta tinha por base a ideia, sempre defendida por João dos Santos, de que em tudo o que dissesse respeito à saúde mental infantil era urgente detectar e intervir o mais precocemente possível.

5. Importância duma *relação* espontânea e instintiva com as mães nos serviços materno-infantis

Uma das orientações características do funcionamento do Centro dizia respeito à importância atribuída por João dos Santos ao estabelecimento de relações assentes mais na espontaneidade e na instintividade, sempre que

estivesse em causa a criança. Neste sentido, advogava ser mais útil instruir as enfermeiras sobre os sintomas reactivos e psicomotores da criança e sobre os problemas de relações intra-familiares do que fornecer-lhes uma preparação demasiado teórica sobre aspectos de higiene mental. Esta orientação baseava-se na doutrina de João dos Santos de que era fundamental, para a saúde mental e a educação, estabelecer relações onde fosse possível a criação de laços confiantes e afectivos. Por isso, achava importante que, no Centro, as mães tivessem possibilidade de estabelecer com alguém — neste caso, as enfermeiras que mais directamente privavam com elas — uma comunicação imediata e espontânea. Porque esta, facilitando o diálogo e, até, o desabafo, era, em muitos casos, uma ajuda preciosa para a rápida detecção de dificuldades e/ou distúrbios no modo como a mãe se relacionava com a sua gravidez e, depois, com o seu bebé, bem assim como para o conhecimento do que a poderia estar a afectar negativamente no seu meio familiar e social. Ora, se as enfermeiras fossem treinadas para funcionarem numa base muito teórica, tenderiam a ter uma abordagem demasiado técnica que, na prática, obstaculizava a observação espontânea e a pronta e adequada resposta aos problemas e dificuldades com que se deparavam as mulheres grávidas atendidas pelo Centro.

Concluindo: o trabalho democrático, humanamente empenhado e respeitador dos interesses do duo mãe-filho e da comunidade, que animava a Secção de Saúde Mental do Centro de Campo de Ourique, reflectindo o núcleo essencial da doutrina de João dos Santos, mostra, quanto a nós, que, embora não tivesse sido João dos Santos o fundador dessa Secção, foi, sem dúvida, a sua alma inspiradora e orientadora.

### 1.5. *Uma Utopia...* O Instituto da Criança

A 14 de Março de 1983, o Instituto da Criança tomou forma jurídica. Contudo, ele distava tanto do que João dos Santos imaginara na sua juventude[672], e, depois, em 1974, no extenso articulado que redigira para proceder à sua criação e funcionamento, como a *realidade* dista da *utopia.* Só que, como sempre aconteceu em todas as *Utopias* que se imaginaram e escreveram, era a "realidade" que distava das necessidades concretas que a *utopia* tocava com promissora resolução.

Afirmamo-lo, porque o que se reflectia e apresentava nas Comissões de trabalho de 1974 reunidas sob a égide do Ministério dos Assuntos Sociais,

---

672 Cfr. ACU: 14.

não podia ser mais real e urgente: a protecção da criança. Ora, para a garantir, nada de mais adequado do que o *utópico* articulado proposto e redigido por essas Comissões. Contudo, e como tantas vezes acontecia com projectos pensados e elaborados para beneficiar e proteger a criança, projectos nos quais João dos Santos gastava «um terço do seu tempo»[673], também esse articulado ficou — a bem da "realidade"— esquecido «algures na poeira dos arquivos dalguma repartição»[674].

Mas, João dos Santos, optimista como só os *utopistas* sabem ser[675], não desistiu: quis que o projecto inicial do Instituto da Criança ficasse registado, para que, um dia, a "realidade" se lhe pudesse aproximar. Desta sua generosa e lúcida intenção nos dá conta, ainda em 1984, na importante entrevista que concedeu ao *Diário de Notícias*. Dela extraímos esta passagem:

> Ah, certamente que não (o Instituto da Criança não corresponde àquilo que pretendia no livrinho que escrevi!). Eu fiz aquele livrinho *A Caminho de Uma Utopia*, que envolve decénios do meu amadurecimento. Não podia ser rapidamente captado pelas pessoas que se interessaram pelo Instituto. (...). Eu próprio lhe chamei utopia, mas agora espero que, com o tempo, hão-de chegar a qualquer coisa equivalente ou paralelo àquilo que eu expus. Um dia, as pessoas hão-de perceber! E fazer aquilo ou outra coisa, desde que façam sentir à sociedade que perdeu a instituição familiar como centro de educação.
>
> Na sociedade de hoje - não só em Portugal como em todo o mundo - entrega-se a educação ao Estado. Contudo, o mais importante é o que está antes da escola, ou fora dela. Só quando a escola for tudo o que está dentro e fora do edifício escolar, é que estarão salvaguardados os interesses da criança e dos familiares[676].

Eis como nasceu a sua obra *A Caminho de Uma Utopia... Um Instituto da Criança*. A ela já nos referimos, embora de forma resumida, em três

---

673 Cfr. ACU: 12, *Antologia*, p. 67.

674 ACU: 33.

675 ACU: 23.

676 Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984, *Antologia*, p. 73. A propósito do distanciamento entre o Instituto Projectado e o Instituto tal como foi concretizado em 1983, escreve Joaquim Bairrão Ruivo: «O Instituto 'real' só difícil e lentamente se acomodará ao primeiro modelo de Instituto, este último próximo da utopia (...). Será, seguramente, outro Instituto, pois os tempos mudaram, várias estruturas se foram criando e o 'espaço', embora não ocupado inteiramente, ficou menos 'disponível' para o Instituto, como primeiramente fora concebido»: J. BAIRRÃO RUIVO, "Modesta Homenagem a João dos Santos", *Saúde Mental*. Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, pp. 97-98.

Temas da *Antologia:* "O Instituto da Criança"[677], "Protecção Materno-Infantil. A Família como Instituição Dinâmica"[678] e "Relação Mãe-Filho" (o último texto que integra este Tema)[679]. Por isso, e como nos parece eloquente somente o que João dos Santos possa dizer a propósito, limitamo-nos a transcrever alguns pontos que, quanto a nós, explicam em que consistiu a essência da *Utopia* de João dos Santos. Para já, assinalamos este: a aliança entre as aspirações e as livres inciativas das comunidades em prol dos interesses e das necessidades das suas crianças, e a actuação e a vigilância do Estado naquilo que só ele pode proporcionar e garantir, a saber, meios para tornar possível a concretização dessas aspirações e iniciativas e autoridade para propor e fazer cumprir tudo o que diga respeito à defesa dos Direitos da Criança. No fundo, uma aliança difícil de gerir, mas que o Instituto da Criança levaria a bom termo, desde que — condição também necessária para a *Cidade do Sol* de Campanella, e a *ilha imaginária* de More — as autoridades consentissem na sábia administração de quem o projectou!

Limitamo-nos, portanto, a apresentar em 18 pontos, o extenso articulado proposto para o Instituto da Criança. Articulado assente num princípio que João dos Santos considera incontornável para uma política de protecção da maternidade e da primeira infância — a defesa da unidade mãe-filho apoiada pela figura paterna:

1. A ideia da criação do Instituto da Criança foi inspirada pelo pressuposto de que, no Mundo moderno, a criação e educação dos filhos exige que os pais se constituam em grupos locais, e que se congreguem em associações regionais ou nacionais, para que possam suprir a insuficiência da acção familiar, cada vez mais submetida às influências contraditórias duma sociedade em transformação acelerada. Poderia o Instituto criar uma linguagem acessível a todas as pessoas, incluindo as crianças?

2. Procedendo à recolha de todos os dados sobre a promoção da saúde e da educação, fornecidos pelos departamentos do Estado e entidades privadas competentes, o Instituto procuraria estudar o enquadramento natural e humano onde os programas gerais pudessem ser integrados. Recolheria os dados necessários e zelaria para que houvesse uma distribuição equitativa de serviços de protecção materno-infantil; para que não houvesse duplicações desnecessárias ou inconvenientes, e para que se estabelecessem escalas de prioridades, tendo sempre em vista as populações mais desfavorecidas e as crianças em risco. Os objectivos do Instituto procurariam tecnicamente coincidir com os objectivos dos

---

677 *Antologia,* p. 422.
678 *Antologia,* p. 646.
679 *Antologia,* pp. 702-705.

serviços oficiais já existentes (sem os substituir), mas procuraria também não só fornecer às entidades oficiais uma visão panorâmica do conjunto dos problemas da criança portuguesa, como fornecer às entidades privadas e movimentos periféricos os dados científicos e técnicos que pudessem servir de base às suas iniciativas. Assim, o seu objectivo seria o de determinar uma visão sempre actualizada da situação das crianças na sociedade portuguesa.

3. O Instituto da Criança seria um órgão de tendência descentralizadora. Neste sentido, deveria actuar de forma a que a cultura de cada comunidade - urbana, rural, marítima - e a cultura de cada família - burguesa, operária, artesanal, camponesa, piscatória - fossem respeitadas e estimuladas de forma actualizada, assim como a saúde e educação dos filhos, dentro do estilo próprio de cada grupo cultural.

4. No plano da acção educativa, as acções do Instituto da Criança seriam tendentes a evitar a separação entre educação geral, institucional e sanitária, e a promover a continuidade dos vários sectores educativos: familiar, escolar e social, e ainda a combater a crença de que os primeiros meses não têm importância para o desenvolvimentos psicológico e educacional da criança e do futuro adolescente e adulto. (...).

5. O Instituto da Criança não seria apenas um órgão intermediário entre as instituições não governamentais e governamentais; deveria tornar-se um interlocutor com competência técnica para apoiar, junto da Administração, as iniciativas privadas coerentes e susceptíveis de serem integradas nos estudos programáticos dos departamentos oficiais.

Não se destinaria à execução de obras e planos de acção que competem aos serviços oficiais, mas apenas a apoiar as iniciativas oficiais, e a patrocinar as da população, que correspondessem a planos previamente elaborados ou aceites pelo Instituto.

6. O IC não seria um órgão de autoridade, mas de competência, um mobilizador da opinião pública.

7. O IC não se ocuparia de qualquer problema específico da criança, mas do conjunto dos seus problemas, vistos através da Declaração dos Direitos da Criança, e seria também como que um Provedor de Justiça para tudo quanto pudesse socialmente acontecer que não acautelasse esses direitos; em particular, o direito de cada criança a ter uma família. Naturalmente, aceitaria como base universalista a Declaração dos Direitos da Criança, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1959, o que implicaria, naturalmente, a sua relação estreita com a UNICEF e a OMS.

8. O IC seria um centro de captação das iniciativas, tomadas por todas as pessoas interessadas na acção colectiva dos pais e educadores, a favor do bem-estar das crianças; seria, quando necessário, o porta-voz junto das entidades oficiais e privadas quanto às inquietações e exigências dos pais, e quanto às condições existentes para criar e educar os filhos.

9. O IC procuraria evitar a passividade dos pais e das populações, nos cuidados de saúde e na educação colectiva, obtendo a sua participação na criação de novos serviços e de

instituições educativas para crianças e adolescentes. Através das suas acções, o IC procuraria ainda combater a crença de que só na idade escolar e na escola se podem resolver problemas educacionais, que se apresentam desde a infância remota. Procuraria, por exemplo, tentar evitar que a creche ou a escola fossem vistas como um simples local de depósito dos bebés ou das crianças, e uma simples dádiva feita aos pais por pessoas ou instituições oficiais ou benemerentes, mas serviços de uma organização de cooperação comunitária, em que os próprios pais activamente participassem.

10. Deveria tornar-se bem claro que o Instituto não se destinaria à resolução directa dos problemas, mas apenas a um centro de estudo e de informação, que funcionaria em colaboração estreita com os serviços do Estado, as entidades privadas e a população. A acção do Instituto no campo da investigação sociológica, técnica e de ensino poderia desenvolver-se, não só de acordo e em colaboração com as entidades oficiais competentes, mas também na base de planos de acção, previamente elaborados, e estimulantes de iniciativas da população, para a criação de serviços públicos e para a melhoria destes.

11. Ao IC competiria não só promover a participação dos pais, das famílias e de toda a comunidade, nas actuações dos serviços oficiais, mas também captar e estimular a criatividade das populações e das instituições periféricas; estudar a viabilidade de novos planos de acção governamental, patrocinar formas originais de resolver os problemas postos pelas crianças e adolescentes. Seria o interlocutor que falaria em nome da criança e dos princípios humanitários defendidos nos Direitos da Criança. Não seria nem um órgão de cúpula, nem um órgão de base, mas um serviço personalizado, capaz de registar, estudar e elaborar o que pudesse servir tanto à iniciativa privada, como aos serviços estatais.

12. O Instituto estaria atento a todos os indícios e sinais de perturbação da população, de forma a poder alertar as autoridades competentes e as populações, para que pudessem ser tomadas medidas oportunas.

13. Apoiaria não só as medidas de protecção da mulher (iguais direitos) e da mãe, mas procuraria também captar a participação activa (e não apenas para a protecção) dos homens, dos pais, dos avós e de todas as pessoas disponíveis. Apoiaria as iniciativas privadas, junto dos serviços oficiais, e a acção dos serviços oficiais junto das populações. Apoiaria grupos de pais e comunidades, nas suas iniciativas para o bem-estar das crianças. Competir-lhe-ia seguir, através da investigação sistemática, a evolução da família, da escola e da sociedade, a evolução das atitudes colectivas dos adultos, das crianças e jovens, nas suas relações interpessoais e nos seus reflexos sobre a educação das crianças.

14. O IC seria, portanto, um organismo de investigação e de estudo das condições de vida actual e futura para a criança portuguesa e, através dos seus pareceres e intervenções críticas ou de apoio, seria não só o dinamizador de iniciativas governamentais, mas também das autarquias locais e movimentos cívicos.

15. O IC recolheria num serviço de documentação todos os dados de experiências e conclusões dos estudos das instituições públicas e privadas, com o fim de fornecer aos interessados, ou de as integrar nos seus planos de divulgação e de aplicação prática, e .disporia dum Serviço de Recepção e Informação aberto ao público, que suscitasse essa orientação.

16. O IC seria, portanto, um organismo consultivo e dinamizador de investigação e arquivo documental, de cultura e ensino das acções supletivas de iniciativa privada, não tratadas pelos departamentos do Estado, como, por exemplo, os da vida da criança nas suas relações com o urbanismo, espaços verdes, tráfico automóvel, etc.

17. O Instituto deveria não só manter em dia os dados sobre a situação da criança portuguesa, como teria em vista prever as consequências do desenvolvimento económico-social e da transformação da natureza, de forma a propor medidas tendentes a evitar eventuais prejuízos, que deles pudessem resultar, para a estabilidade das famílias e para o bem-estar das crianças.

18. O IC recolheria também as informações e planos dos organismos internacionais, para realizar estudos de conjunto, no âmbito duma política integrada da infância e juventude, na sociedade em transformação[680].

## 1.6. A Casa da Praia: a Pedagogia Terapêutica

A Casa da Praia foi a última fundação de João dos Santos. Aí, procurava ajudar a criança com problemas de integração e de aprendizagem escolares, livrando-a de qualquer tentativa — ainda que bem intencionada — de etiquetagens métricas e de diagnósticos *complicados* que a considerassem incapaz de aprender, retirando-lhe a auto-estima e a confiança indispensáveis para se integrar numa sociedade onde só há lugar para quem *sabe as letras*.

Transcrevemos o testemunho de quem presenciou como nasceu A Casa da Praia:

Ali à Junqueira, próxima de velhos palácios, paredes meias com os modernos pavilhões da FIL, amparada pelos enormes pilares de betão da Ponte do Tejo, vizinha do Ramalhete, mansão dos Maias, descrita por Eça de Queirós (...) na Travessa da Praia, nº6, fica uma vivenda dos fins do século passado (...) a Casa da Praia -, casa criada e fundada por João dos Santos, no ano de 1974.

Logo que a viu, dela se apossou, não mais a largou e apenas argumentou para com ela ficar. (...). Que ali se criasse algo de útil à criança, foi premissa firme do projecto de

---

680 ACU: 103-107, *Antologia,* pp. 425-428.

João dos Santos. Percebeu-se a sua sensibilidade de poeta, o seu grande saber de pedagogo e de médico. Era difícil contrapor:

- Que a escada era perigosa... Com rede de pescador ficava defendida.

- Que era um sítio afastado, retirado do centro... Tanto melhor, trabalha no bairro, na freguesia.

- Que era pequena, precisava de obras... Não fazia mal, ia-se aos poucos, trabalhando por etapas no espaço útil disponível.

E o Dr. João dos Santos venceu. Juntou à sua volta um núcleo de discípulos interessados e transformaram a antiga vivenda burguesa de azulejos azuis esverdeados e torreão ocre, virado ao rio, no Externato de Pedagogia Terapêutica - Casa da Praia.

Falar hoje do Dr. João dos Santos é falar desta instiuição simpática onde muita e variada gente o procura[681].

Citámos o texto, para que ilustre com que persistênica João dos Santos acalentou e levou a bom termo o projecto que urgia deixar *antes de partir!* Ele tinha por detrás, a nível científico, ideias tão originais, amadurecidas no contacto com as obras dos mais importantes pedagogos e psicólogos (filtradas no seu saber e experiência de médico e de psicanalista), e, a nível afectivo, uma maneira tão empenhada de amar a criança, que vale a pena confrontá-la com a pertinente e justa interrogação sobre a validade e fecundidade pedagógicas dum tal projecto.

A nossa resposta é de que esse projecto continua válido, enquanto inseparável do espírito que animou o seu fundador. Parece-nos encontrar resposta em João dos Santos, quando ele, referindo-se à experiência controversa de A. Neill, afirma: mais ninguém a não ser esse pedagogo carismático poderia ter tido sucesso com Summerhill[682].

Conscientes da diferença existente entre as duas experiências, algo, porém, as aproxima: a genialidade dos fundadores e o objectivo perseguido: tornar a criança com problemas capaz de se inserir na vida, na sociedade e na escola. Demos a palavra a João dos Santos.

No Tema "Casa da Praia"[683] citámos alguns dos principais textos em que explica as razões por que criou a Casa da Praia, quais os objectivos que pretendeu atingir, quais as estratégias e métodos adoptados para ajudar as

---

681 M. CRUZ, "Na Casa da Praia. Retrato de um Grande Amigo", *Saúde Mental.* Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez., 1984, pp. 101-102.

682 O texto onde João dos Santos faz esta afirmação, não pode ser citado, por ser inédito.

683 *Antologia,* p. 116.

crianças que fracassam na escola. Há em todos eles um conceito-chave cujo conteúdo explicativo é exposto, de forma tematizada, num outro texto, "Pedagogia Terapêutica", que constitui, quanto a nós, um contributo original e incontornável no domínio da pedagogia e da psicopedagogia.

Resumimo-lo em 11 pontos:

1. A pedagogia terapêutica deve ser integrada na "arte de curar", o que responde a um certo *regresso às origens*, visto que medicina, compreensão psicológica e educação familiar estiveram sempre ligadas, desde a antiguidade.

A pedagogia terapêutica é uma orientação que, na base dos grandes inovadores da psicologia e pedagogia, fornece uma orientação metodológica susceptível de abrir novos caminhos para uma pedagogia ao serviço de todas as crianças.

2. A pedagogia terapêutica é a metodologia que pretendemos praticar no Externato do Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa "Casa da Praia". A pedagogia terapêutica não deve, no entanto, ser receitada só porque é terapêutica! Não deve haver diagnosticantes que a receitem e executantes que a pratiquem. Não podem existir os que a mandam aplicar e os que a executam. Nenhum técnico, quaisquer que sejam os seus conhecimentos teóricos, se pode arrogar o direito de *mandar ensinar*, sem ter ele próprio prática de ensino.

A observação, o diagnóstico a decisão e a intervenção devem ser feitas em equipa, isto é, com a participação conjunta de psicólogos, pais, professores e a própria criança.

3. O problema dramático dos deficientes mentais, que nem sempre são débeis mentais, resulta de diagnósticos *laboratoriais* feitos fora do contexto duma observação clínica rigorosa e da falta de conhecimentos por parte de médicos e psicólogos, do que seja a pedagogia terapêutica.

4. O drama das crianças que têm dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita é o da aplicação simplista e leviana do rótulo de disléxicos a casos simples de inadaptação a certos métodos de ensino. Não há *dislexias de evolução* sem perturbação afectiva das crianças e participação dos educadores e, por isso, se impõe que a resolução terapêutica resulte dum trabalho de equipa.

5. A pedagogia terapêutica é uma maneira de actuar junto das crianças com dificuldades escolares temporárias, que se apresentam aos professores e pais. Deve praticar-se em instituições ou em classes especiais ou através dos professores na própria escola que a criança frequenta. Baseia-se no método clínico, constante de duas etapas:

- Observação sistemática e prolongada da *experiência pedagógica* e consequente modificação dos métodos utilizados de acordo com a evolução verificada.

- Atitude terapêutica, não no sentido da cura dos sintomas, mas na tentativa de resolver a situação que está na origem da desadaptação; criação de condições favoráveis à cura espontânea, mas mantendo no essencial o método já utilizado na Escola, embora

promovendo a introdução de técnicas específicas ou complementares e de novos instrumentos ou materias de trabalho.

6. A pedagogia terapêutica procura utilizar *uma forma mais directa de comunicar* com a criança, do que aquela que utiliza a escola tradicional, sendo portanto necessário muitas vezes eliminar certos materiais dessa Escola (papel, ardósia) e os seus instrumentos intermediários (lápis, caneta). *É necessário que o que se diz numa relação terapêutica encontre eco na criança* e o que ela diz seja recebido pelo pedagogo terapeuta. Não se trata só de descobrir *o que a criança tem dentro de si para dar*, mas também de aumentar a sua capacidade de descobrir o que se passa nela própria, ao nível da fantasia, das emoções e dos sentimentos (insight). O terapeuta-pedagogo-psicólogo ou psicólogo-pedagogo deve ser capaz de simpatia e de empatia; de se oferecer como modelo ou espelho que reflecte os sentimentos e emoções comunicados pela criança. A escola, disse André Berge, não serve apenas para ministrar conhecimentos mas também para desenvolver as capacidades intelectuais da criança. A vida mental não funciona só com ideias razoáveis mas também com sentimentos e fantasias.

7. Se a técnica que o pedagogo aprende não passar para a sua pessoa total, ele não passará de um burocrata administrador de ensino e, neste caso, não pode obviamente ser um terapeuta. O pedagogo, e, em particular, o terapeuta deve ser capaz de abolir, quando necessário, o seu adultomofirmos... Deve ser capaz de brincar, gatinhar ou rastejar, se for preciso.

8. A pedagogia terapêutica deve permitir uma constante penetração da psicologia na pedagogia, como disse Maria Montessori.

A psicanálise pode inspirar a acção do pedagogo terapeuta mas é a concepção genética que resulta dos trabalhos de Freud e de outros investigadores como Henri Wallon, Jean Piaget, Arnold Gesell, René Spitz e outros, que duma forma geral inspiram a pedagogia terapêutica.

9. A pedagogia terapêutica não é correctiva; utiliza ou deverá utilizar tudo quanto a *pedagogia correctiva* nos ensinou do ponto de vista técnico, mas é sobretudo o problema da *relação* humana, da relação de objecto, de que Freud foi revelador, que é utilizada na acção terapêutica, mesmo por aqueles que não são psicanalistas.

Designamos pedagogia correctiva a que se utiliza na reeducação dos deficientes motores, sensoriais e mentais.

10. A pedagogia terapêutica intervém a curto prazo, durante o tempo estritamente necessário para que a criança, dos 5 até ao 12 anos, se possa integrar na escola regular ou no ensino ministrado ao conjunto do seu grupo. Não parece desejável que ultrapasse um ano escolar, sobretudo quando a acção sobre a criança se verifica numa instituição especializada.

11. Pela minha parte, estou actualmente empenhado na experiência de ensinar a leitura através das actividades psicomotóricas ou oficinais e de desbloquear crianças que

apenas funcionam num plano operacional pouco produtivo, porque despido de fantasias criadoras, e tomadas frequentemente como débeis mentais, a exercitarem a sua fantasia através de certos exercícios verbais e gráficos. O pedagogo terapeuta deve propor-se descobrir o que é afinal o funcionamento mental, desligando-se do preconceito escolástico e retrógado de que se funciona mentalmente aprendendo as técnicas que resultam da utilização de uma cultura escrita e de que a inteligência é uma função mecânica[684].

Os princípios que acabamos de enunciar revelam que João dos Santos pensou, fundou e pôs a funcionar a Casa da Praia, de acordo com aquilo que ele próprio foi e praticou em toda a sua vida: um cientista que nunca aplicava nenhuma teoria sem que uma base profundamente humana a inspirasse e lhe ditasse os contornos de actuação; um adulto que nunca esqueceu a sua experiência escolar, marcada, na infância e na adolescência, pelo sofrimento causado pela dislexia; um médico, um psiquiatra, um psicanalista e um pedagogo que investiu todo o seu saber e toda a sua prática clínica e pedagógica na luta pela felicidade da criança.

Não é por acaso que sublinhamos estes aspectos, porque só à sua luz é possível compreender, não só o significado e o alcance dos itens que acabamos de transcrever como, sobretudo, a legitimidade científico-pedagógica da "pedagogia terapêutica" ou, como João dos Santos também lhe chama, da "pedagogia experimental".

A opção em criar um espaço (A Casa da Praia) onde a pedagogia pudesse ser praticada e vivida como terapêutica, principalmente quando dirigida a crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou de integração escolares, é fruto, quanto a nós, da aliança indissociável, em João dos Santos, entre ciência, vida e afecto. É neste sentido que compreendemos o alcance psicoterapêutico e pedagógico da *rememoração*, tantas vezes oferecida ao leitor, da sua tão sofrida experiência de aluno disléxico! Se seu pai não permitiu que o etiquetassem de perguiçoso, nem muito menos, de anormal, antes lhe ensinou a ler nos livros, através da *leitura* que com ele fazia da Natureza, das pessoas e das coisas, por que não fazer o mesmo com as crianças que, como ele, também sofriam por causa das suas dificuldades de aprendizagem?

Será, portanto, a *rememoração* da *casa* paterna salvadora que move e inspira João dos Santos na fundação da Casa da Praia? Por que não oferecer à criança com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita uma *casa* e uma *cura* semelhantes?

---

684 Cfr. PT: 1-10.

Não sabemos se foi esta a intenção de João dos Santos. Contudo a própria pergunta se ilumina, quando confrontada com a afirmação, recorrente em João dos Santos, de que a *arte de curar* (terapêutica), a *arte de ensinar* (pedagogia) e a *arte de amar* (indispensável na relação com a criança escolar) são inseparáveis. Entrelaçamento que confere sentido, não só ao conceito como, sobretudo, à prática duma "Pedagogia e Terapêutica".

Como quer que seja, há uma coisa de que estamos certos: que foi *modelar,* para pais e professores, e muito útil para as crianças, o que João dos Santos realizou na Casa da Praia.

João dos Santos sempre ensinou que:

A escola é maternal, porque a professora continua a desempenhar um papel bastante maternal, mesmo que seja homem; para aprender na escola, a criança precisa de ser portadora de imagens interiorizadas e de amigos, de pai e de mãe; a maior parte das dificuldades escolares são consequência das dificuldades que surgem na fase da aprendizagem da escrita; as dificuldades escolares são resultado da tristeza da criança; a inteligência tem um ponto de partida emocional; só se pode entender o que é educação desde que se compreenda o essencial dos processos evolutivos do homem; o que não se aprende instintiva e afectivamente com a mãe não é susceptível de ser aprendido didacticamente; a escola, como meio terapêutico, deve possibilitar um desenvolvimento psico-afectivo sadio e devolver à criança esse desenvolvimento, quando interrompido, perturbado ou bloqueado por condições familiares adversas.

Afirmações lapidares que traduzem aspectos essenciais do pensamento e actuação psicopedagógicos de João dos Santos e permitem compreender o projecto que o animou na fundação da Casa da Praia: ajudar a criança a recuperar o que não lhe foi dado na família, e a vencer as dificuldades que a fazem sofrer e a impedem de se integrar com sucesso na escola e na vida.

Não tivemos a sorte de conhecer pessoalmente João dos Santos e de com ele aprender como se levava à prática o projecto duma "Pedagogia Terapêutica". Foi, contudo, esclarecedor algumas conversas que tivemos com Clara Castilho, Sérgio Niza e Eulália Barros, pessoas que acompanharam João dos Santos nessa fundação e com ele trabalharam, ou, como é o caso de Clara Castilho, nela continuam. As suas opiniões divergem quanto à justeza pedagógica duma "Pedagogia Terapêutica". Mas foi precisamente à luz dessas divergências salutares que, reflectindo a partir da leitura dos textos de João dos Santos e da nossa experiência pedagógica, nos colocámos a seguinte questão:

Se a escola, como é *de facto*, não consegue ajudar a criança a integrar-se e a aprender com sucesso, por que não lhe proporcionar um *espaço* que prolongue, o melhor possível, a *casa,* recuperando o que nela foi quebrado (ou nunca dado) — equilíbrio, afecto e socialização — recuperação de que necessita para aprender as letras? Porque, sem a Escola e o que nela se aprende, a criança não pode encontrar defesas numa cultura onde a escrita tomou, irreversivelmente, lugar cimeiro. E, com este objectivo e, sobretudo, com o modo peculiar de João dos Santos o pôr em prática, ficava garantida, quanto a nós, a necessidade (incontornável, aliás) de ajudar as crianças com dificuldades escolares de modo integrativo e inclusivo e não exclusivo.

Pensamos que João dos Santos conhecia os limites duma Pedagogia Terapêutica e os perigos do seu exercício, sobretudo se praticada por pessoas que desconheciam o que significava ser a *arte de educar e a arte de curar* inseparáveis.

Pensamos também que João dos Santos não esqueceu que se salvou da etiquetagem de anormal e de atrasado, porque podia «ir e vir da escola da D. Mariquinhas sob o olhar protector da mãe», e que se podia alhear do seu sofrimento, porque a sua vida fora da escola lhe permitia a festa! Foi por isso, deu às festas (a Festa, de que fala, quando caracteriza a Casa da Praia) — as que se realizavam na Casa da Praia e as que de realizavam na freguesia a que a escola pertence — um lugar especial[685].

A Casa da Praia era, para João dos Santos, isso mesmo: a possibilidade da criança poder "ir e vir todos os dias" sob o olhar atento e acolhedor das educadoras, do médico, dos psicólogos..., todos apostados em ajudar, corrigir e recuperar nela o que, por razões várias — sobretudo emocionais e afectivas — foi quebrado na sua evolução. E, quando a família, a comunidade e as instituições compreendessem que a Escola é tudo o que se encontra dentro e fora dela, ou, por outras palavras, que não se pode separar família, comunidade e escola, então, a Casa da Praia não seria mais precisa! Porque cumprira o que João dos Santos sonhou para ela: ajudar o educador a interiorizar que a criança precisa de encontrar na escola uma *casa* que a ajude a inserir-se na cultura e nas Obras da humanidade.

---

685 Cfr. o terceiro texto do Tema "Casa da Praia", p. 117.

## 2. O democrata ao serviço da Educação e da Saúde

Nos dados biográficos que apresentámos sobre o nosso autor no início deste nosso trabalho e, depois, em tudo o que até aqui reflectimos, ficou bem patente que a democracia de João dos Santos era uma maneira de ser e de se posicionar frente aos outros, sobretudo os mais desprotegidos. Não era, por isso, uma palavra que "soava bem", mas uma atitude tão interiorizada, que orientou as suas escolhas profissionais, de acordo com as possibilidades que elas lhe ofereciam de poder ajudar, pelas palavras comprometidas e pelos actos que as acompanhavam, os que sofriam:

> Cada um tem obrigação de dizer aquilo que sabe e que possa beneficiar os outros[686].

E João dos Santos sabia tantas coisas!

— Sabia, pela sua prática profissional, de tantas mães que se sentiam desamparadas, afectivamente e por razões económicas, para protegerem ou mesmo aceitarem os seus filhos. Assim, era impossível que estes crescessem como pessoas equilibradas, saudáveis e felizes:

> Uma criatura será gente quando tiver ao seu dispor mãe-envolvimento, mãe-cultura, mãe-sonho e inteligência. (...).
>
> Mãe-filho é uma unidade que se cinde, separa e distancia na suavidade de um percurso que se inicia pela mão da mãe, e que prossegue com o apoio da sua vida interior, do seu pensar, inteligência, criatividade.
>
> O nosso corpo é o que nasceu da MÃE; o nosso espírito é o que a mãe nos transmitiu desde o berço, e que pertence ao património comunitário. A nossa inteligência é o movimento do corpo aplicado ao movimento da mente e às operações mentais. A mãe persiste como miragem no horizonte imaginário de cada um. A mãe é a imagem em espelho do nosso corpo e da nossa fantasia[687].

— João dos Santos sabia de crianças que eram consideradas atrasadas mentais só porque se decidira que deviam funcionar numa *normalidade* metricamente estabelecida. E, por que se esquecia que «criança significa o

---

686 EE I: 41.

687 EE II: 306-307, *Antologia*, p. 487. Cfr. também, ACU: 75, *Antologia*, p. 702.

que se está a criar»[688], elaboravam-se sobre elas relatórios que as etiquetavam de incapazes, ou de anormais, para sempre!

O grave problema do ensino especial é que os despachos, as leis, os relatórios, os projectos, os artigos e as plavras de todos os que estão *dentro do assunto* dizem ou dão a entender que, primeiro, é o diagnóstico e, uma vez este *feito*, a criança tem um destino. O que é preciso é "fazer a cobertura" com Instituições.

Alguns actualizam-se, aparentemente, e falam de exames periódicos feitos por alguém competente. O diagnóstico de que se fala é médico ou médico-psicológico ou é síntese de equipa, mas equipa, no nosso país, é uma lista de pessoas que foi publicada no *Diário da República.*

Devo esclarecer que esse diagnóstico de que se fala é, em psicopatologia, apenas um ponto de partida, uma necessidade científica que serve para o entendimento dos técnicos de um país ou de vários países. A psicopatologia moderna mostra que os quadros nosológicos se transformam constantemente no decurso da actuação clínica ou terapêutica. (...).

Como é que se pode defender a existência de centros de diagnóstico que decidem, de cima para baixo, o destino das crianças para as "classes especiais", ou a actuação dos "professores de apoio?".

Na prática, pode - está determinado que assim seja -, mas, desta forma, impede-se o dinamismo de actuação, a acção terapêutica e pedagógica e, por consequência, a possibilidade de progressos das crianças que ficam com a "marca da casa", que os define para sempre, como o número da etiqueta[689].

— João dos Santos sabia que, quanto maior eram os problemas com que os professores tinham que lidar, maior era a sua necessidade de trabalharem em equipa. E que só uma pedagogia terapêutica podia estar sensibilizada para isso:

A pedagogia terapêutica e a experimentação poderão salvar os professores do tédio e da frustração. A única defesa básica possível do professor é a participação activa no diagnóstico clínico, acompanhamento e apoio terapêutico, e na experimentação que o instituto promova. Em conjunto com médicos e psicólogos com prática pedagógica? Bem entendido, mas as decisões devem depender também da periferia[690].

---

688 EE II: 35.
689 EE II: 142-143, *Antologia,* p. 618.
690 EE II: 146, *Antologia,* p. 622.

— João dos Santos sabia de tantas crianças que sofriam por deficiências várias, sem instituições e serviços que as ajudassem a recuperar. E sabia também que, quando a recuperação era impossível, os governos não tomavam essas crianças a seu cargo, garantindo-lhes cuidados de saúde e um salário; João dos Santos bateu-se para que a subsistência dos deficientes fosse um direito indiscutível:

O salário mínimo nacional, que em 1979 propus no I Encontro de Saúde Mental - Porto, seria a única solução lógica e humana para que o grande deficiente pudesse viver sob tutela, ou em privado numa instituição.

Seria esta questão susceptível de ser estudada e proposta pelo Instituto da Criança?[691].

E explicitando melhor:

Há no grupo das crianças com deficiência mental, os que são *escolarizáveis* e que, portanto, podem vir a ser reintegrados, sem constituírem um peso para a família ou para a sociedade; há outro grupo das que não são *escolarizáveis* e que podem apenas aprender *gestos profissionais* e hábitos de sociabilidade elementares. Algumas destas crianças, que são em número reduzido, relativamente ao conjunto dos casos, têm de viver constante e definitivamente sob protecção, e são incapazes de contribuir, de forma minimamente satisfatória, para o seu sustento. *Para estes, pedimos o salário mínimo nacional,* no I Encontro de Saúde Mental Infantil (Porto, Maio, 1979)[692].

— João dos Santos sabia também que quando as políticas de saúde e de educação não funcionavam bem era porque governos, instituições e os seus diversos técnicos não tinham compreendido que o diálogo era fundamental para compreenderem a urgência de acudirem às crianças em risco e quela a forma correcta de o fazer:

A cultura, a saúde mental e a inteligência promovem-se a partir das instituições de base que se consagram ao bem-estar e educação das crianças, sendo as mais importantes a família e a comunidade, organizadas à volta do seu interesse pela criança[693].

---

691 ACU: 93, *Antologia*, p. 615. Cfr. também, relatório do Congresso, Edição do Centro de Saúde Mental do Porto.

692 Encontro realizado no Porto, em Maio de 1979: EE II: 149, *Antologia*, p. 624.

693 EE II: 62, *Antologia*, p. 277.

- João dos Santos sabia que cada um de nós, para se constituir como *pessoa,* precisa, além de pai e de mãe, de ser enquadrado num grupo e de ser por ele reconhecido:

A *pessoa* forma-se no contacto daquela que exerce a *função maternal,* e na relação que a criança e a mãe estabeleceram com uma *terceira pessoa*, imagem ou figura paternal.

*A estrutura básica da pessoa diz respeito ao Eu, ao tu e ao outro, que não sou eu nem tu*. Dito de outra forma, à consciência própria, ao reconhecimento da existência de outrem e à obediência das leis naturais.

Enquadramento é: uma relação fraterna que democraticamente torna possível o acesso do indivíduo ao grupo das pessoas e a sua integração nas bases ideológicas da comunidade expressa em cultura registada em Obra[694]

E podíamos prosseguir, enunciando fundamentadamente, o que João dos Santos sabia sobre o sofrimento humano, começando pelo sofrimento da criança, e quanto fez para o minorar. Prática convictamente orientada por sólidos princípios benévolos e democráticos que, desde tenra infância[695], aprendera com seu pai:

Desde jovem compreendi que a educação e a Saúde tinham a ver com a democracia[696].

E explicitando melhor:

Não há educação sem saúde, Não há educação sem democracia, isto é, sem a possibilidade de todos os que nascem ter acesso à cultura do grupo, da comunidade, da sociedade e do Homem. sem democracia a educação será apenas repressaão, adestramento e escravidão.

Não há democracia sem ideologia, isto é, não há democracia nem educação sem que ao homem seja permitido dar satisfação às necessidades humanas fundamentais: pensar, imaginar e agir o seu pensamento e a sua imaginação, através do jogo e do trabalho e da sua realização amorosa.

A segurança depende da satisfação destas necessidades fundamentais, que preparam e mantêm relações estáveis com as pessoas, o grupo, a sociedade e a humanidade. O

---

694 PASM: 2, *Antologia,* p. 599.

695 Cfr. os textos correspondentes às notas 223 e 224, p. 127.

696 EE I: 210, *Antologia,* p. 28.

conhecimento ou os conhecimentos são indispensáveis à segurança, à formação ideológica e à satisfação no trabalho[697].

São tantos os lugares onde João dos Santos tece considerações do mesmo teor, que podemos afirmar ser toda a sua obra um exemplo de realização dos valores autenticamente democráticos: acesso igual para todos à cultura, à saúde e à educação; solidariedade; aposta no que cada um possui de potencial para se realizar em igual dignidade e ser útil aos demais, diálogo a partir das bases:

> Os principais impedimentos para que o acesso à cultura seja proporcionado a todos são a miséria social, as instituições educativas criadas sobre o joelho para fins demagógicos, a passividade das famílias perante essas instituições e, actualmente, uma psiquiatria e uma psicologia infantis incompetentes e pelintras, a funcionar em *caixas* para consultas e em *caixas registadoras* de lojas de pedopsiquiatras e da psicologia comerciais[698].

Estas ideias, postas em prática na sua actuação de pedopsiquiatra e de médico-pedagogo, levavam-no a afirmar que ser culto era ser solidário e capaz de amor:

> (...) cultura é a maneira de nos relacionarmos com os outros e a forma de partilharmos o património do *conhecimento*, acumulado pela comunidade. (...).
>
> (...). A cultura não se ensina, aprende-se no convívio dos homens, na livre descoberta que cada um possa fazer do amor dos outros[699].

Por isso, não aceitava que as instituições de saúde ou de educação fossem lucrativas:

> Pela minha parte não aceito que as instituições de Saúde ou de Educação sejam lucrativas, no sentido de produzirem lucro através do capital investido. Admito que possa acontecer que algumas destas empresas sejam lucrativas como admito que o lucro, se o houver, possa ser investido na melhoria de salários e na melhoria das condições de ensino. (...) Admito que algumas destas escolas (escola privadas de ensino especial) possam mesmo

---

697 PASM: 2-3, *Antologia,* p. 273. Cfr. também, ACU: 75, *Antologia,* p. 702.
698 EE II: 62, *Antologia,* p. 277.
699 EE II: 67. 194, *Antologia,* p. 165.

tornar-se Centros de pedagogia experimental, que o Estado não parece disposto a contemplar, e sem a qual não há progresso possível nem na pedagogia, nem no ensino[700].

Para João dos Santos, a democracia era algo de tão profundamente enraizado na sua maneira de ser, de pensar e de agir, que a actividade política em si mesma não tinha qualquer valor, quando desligada da luta concreta pelo bem-estar dos outros. Faz mesmo questão de sublinhar, quando interrogado acerca da sua pertença ao MUD, que o que o fez aderir, por pouco tempo, a esse partido político, foi a ideia de que era necessário agir a partir das bases.

Mesmo esta expressão — "agir a partir das bases" — não tinha para ele um significado político, mas sobretudo humano e social. "Agir a partir das bases" significava *realizar* o que fosse preciso em favor da criança que sofria, sem esperar que os poderes políticos lhe dessem para isso aval ou dinheiro! Muitas vezes, não davam, nem uma coisa, nem outra, e João dos Santos ia fazendo, voluntária e gratuitamente, até que os poderes políticos se convenciam da urgência e do alcance social a que se tinha devotado!

Citamos um extracto da entrevista que João dos Santos concede, em Novembro de 1984, ao *Diário de Notícias:*

(...) eu senti que não queria a política com os partidos e a classe política. A minha política é a acção profissional. Sei que todas as coisas que fiz no campo social em benefício da criança têm um significado político. Talvez por isso me interessei, quando do Documento dos 199, que deu origem ao MUD. Convidaram-me para a Comissão Coordenadora; isso teve importância, provavelmente pela razão de Henrique de Barros, que influenciou muito a minha adolescência, ter feito parte. (...).

(...) Não só por isso (por razões afectivas), entrei para o MUD. O MUD vinha ao encontro da minha ideia de não agir de cima para baixo, como fazem os partidos. Eu prefiro um trabalho social de base[701].

Esta forma social e humanista de encarar a política, João dos Santos aprendeu-a no exemplo de seus pais: de sua mãe que, pelo «seu gosto de viver em *promoção* »[702], lhe ensinou ser dever de cada um lutar por ser mais e melhor; de seu pai que, levando-o desde pequeno a participar em

---

700 EE II: 157-158.

701 Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984, *Antologia*, p. 72.

702 EE II: 225, *Antologia*, p. 30.

reuniões políticas, lhe ensinou que não podemos gozar dum bem, quando não o partilhamos com os outros[703].

*A Vida, o Pensamento e a Obra* de João dos Santos foram admiráveis, porque ele soube «guardar o segredo da sua infância e trazer no coração a vida que lhe sopraram aqueles que tinham sabedoria»[704].

703 Cfr. Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.1984, *Antologia*, p. 72.
704 Cfr. EE II: 275. 312, *Antologia*, p. 85.

# UMA REFLEXÃO FINAL

Se a palavra conclusão é inapropriada para algum trabalho, é-o, de modo particular, para o que aqui se apresenta. Assinalamos dois aspectos justificativos do que acabamos de afirmar, pois eles teimaram — sem o conseguir — enturvar o gozo que fruíamos na aprendizagem progressiva que íamos fazendo da obra de João dos Santos. Esses aspectos foram: a dificuldade de acesso às fontes textuais e humanas; a impossibilidade de cotejarmos o nosso estudo com outros similares, ou mesmo com estudos monográficos[705].

O primeiro aspecto foi minorado pela disponibilidade com que tantas pessoas directamente ligadas a João dos Santos, sobretudo à sua actuação profissional e fundacional, nos receberam, e também pelo facto de nos ter sido facultado o acesso à quase totalidade da obra escrita de João dos Santos. Dificuldades minoradas, mas à custa "dum preço a pagar", pois, à medida que as portas se nos iam abrindo, agudizava-se em nós a consciência do muito que nos faltava explorar e aprender!

Para o segundo aspecto, não encontrámos alívio. Com efeito, nunca é demais sublinhar a importância que o diálogo tem na investigação. O cruzamento entre diversas formações científicas de base e diversas sensibilidades, que determinam maneiras diversas de pesquisar as fontes e de as tratar, é fundamental para fornecer uma visão, cada vez mais alargada e enriquecida, duma Obra.

Ora, da riqueza destes cruzamentos não pudemos usufruir. A razão dum tal "isolamento", decorridos 12 anos sobre a morte dum homem a quem Portugal tanto deve, está magistralmente explicada por Daniel Sampaio, quando, há bem pouco tempo, escreveu: «À boa maneira portuguesa, que raramente cita pessoas de valor, é um autor desconhecido»[706].

Desconhecido, apesar ter sido o introdutor em Portugal da psiquiatria da infância e da adolescência, da pedagogia terapêutica, da psicanálise, de ter

---

705 Soubemos pela própria Autora, Drª Eulália Barros, que, em breve, sairá uma obra de sua autoria intitulada, *A Pedagogia Terapêutica em João dos Santos,* publicada pela Ed. Caminho.

706 Cfr. D. SAMPAIO, "Aturem-se uns aos Outros. Sobre o Instituto de Apoio à Criança", *Notícias Magazine,* 22.3.1998.

fundado instituições em prol da criança, normal ou deficiente, e de ter criado serviços de protecção à maternidade e à primeira infância. Instituições e serviços que são, ainda hoje, o que de melhor contamos no nosso país.

Daniel Sampaio sublinha também este pioneirismo, acrescentando: «A capacidade de previsão, vinte anos antes, do que se ia passar no final do milénio, é um dos legados essenciais da obra de João dos Santos»[707].

Manuela Eanes recua ainda mais, afirmando que João dos Santos defendia, há mais de quarenta anos, o que agora se está a tentar fazer, a nível nacional e europeu, no campo da assistência e de apoio à criança[708].

Se fizemos referência a estes dois testemunhos, foi para melhor sublinharmos a discrepância entre a empresa a que nos devotámos e a falta de meios para a conseguir realizar como merecia! Portanto, uma questão se nos colocou logo no início do nosso trabalho: que caminho adoptar para conseguirmos suprir as dificuldades e abordar o pensamento de João dos Santos, da forma mais fiel, aprofundada e fundamentada?

A solução, a haver alguma, sabíamos que só a poderíamos encontrar em diálogo com João dos Santos. Ou, dito de outro modo, que só a leitura aturada dos seus textos nos podia iluminar.

Foi assim que encontrámos a solução almejada: à imagem dos pensadores de fronteira, João dos Santos sulcara o seu pensamento na própria interioridade, ou, dito em linguagem mais filosófica, na viragem para a subjectividade. Na reflexão interior, expressa em tantas evocações acerca do que sentira, vivera, sonhara e fizera, João dos Santos encontrara o segredo que lhe permitia compreender o segredo dos outros. E disse-nos qual era:

> Cada pessoa guarda um segredo. O segredo do homem é a própria infância[709].

Eis a forma lapidar com que João dos Santos traduziu a sua viragem para o mundo interior e, nela, a viragem que todo o ser humano deve realizar para atingir o equilíbrio, a saúde mental e a felicidade. Forma tão lapidar e expressiva, como o "Conhece-te a ti mesmo" de Sócrates, o "Penso logo existo" de Descartes, ou "É a mim mesmo que pinto" de Montaigne.

---

707 IDEM, *Ibid.*

708 Cfr. M. EANES, "O Instituto de Apoio à Criança e o Dr. João dos Santos", Comunicação no Congresso "Da Diferença ao Prazer de Existir" realizado por ocasião do 40º aniversário da Liga Portuguesa dos Deficientres Motores.

709 EE II: 312, *Antologia,* p. 85.

Quanto a nós, ainda mais fundacional, porque apela para a raiz por excelência do ser humano: a infância. Carácter fundacional que João dos Santos traduz vivenciada na sua própria experiência, escrevendo:

> Através da criança que em mim persiste, vejo o Mundo todo e a infância dos outros[710].

Regressar, através da *memória*, à infância, era, portanto, o que João dos Santos ensinava como necessário para que o homem se encontrasse a si mesmo. Poderíamos ter alguma dúvida sobre a intencionalidade do seu discurso autobiográfico cujas raízes situava na sua própria infância?

Quanto a nós, a grande novidade que João dos Santos operou no campo da psicologia e da pedagogia, só comparável à que Sócrates, Descartes ou Montaigne operaram no campo da filosofia, consistia num recuo ainda mais radical, porquanto, antes de encontar o homem pensante, encontrava a criança que sente e que deseja, imersa na infância da humanidade, antes de emergir como ser consciente.

A reflexão do pensamento psicopedagógico de João dos Santos, feita a partir do seu registo autobiográfico, é, sem dúvida, uma das muitas *leituras* possíveis da sua vasta, original e importante obra. Contudo, parece-nos corresponder com fidelidade ao magistério de João dos Santos. Ele próprio nos apoia, quando afirma:

> A motivação para os problemas da criança reside, segundo pensamos, na própria infância de cada um. A experiência infantil acompanha-nos pela vida fora e, assim, podemos admitir que, tal como toda a obra tem uma estrutura de base e toda a construção um alicerce, também toda a personalidade tem uma base ou alicerce que é a infância. Tal como o edifício, depois de acabado, retocado e experimentado, não pode dispensar os alicerces, também a pessoa não pode mentalmente anular a experiência e as vivências da sua criação[711].

Destas *experiências e vivências da sua criação* partiu João dos Santos, para compreender e amar a criança e para ensinar o muito que sobre ela sabia.

Terminada esta nossa reflexão sobre *O Pensamento Psicopedagógico de João dos Santos,* feita a partir das suas notas autobiográficas, temos

---

710 EE II: 205, *Antologia,* p. 85.
711 EE I: 54, *Antologia,* p. 655.

consciência de ter enveredado por um caminho fecundo; não porque o tivéssemos escolhido por nós mesmos, mas porque para ele nos conduziram os próprios textos de João dos Santos. Aliás, como psicanalista que era, poderia ele ignorar o papel especulativo e curativo da *rememoração* ?

Finalmente, temos também consciência de que o nosso trabalho apenas encetou um caminho que exige o concurso de muitos, porque a obra de João dos Santos se bifurca em tantas direcções, que nem o horizonte a limita.

Um homem que, ao longo da vida, trilhou dois caminhos paralelos de difícil acesso — o da sabedoria e o da inocência da criança — não teme a morte. Assim, não será de estranhar que, sentindo-a, teria algo de alto a legar aos seus discípulos. E, profeticamente, serenamente, disse-nos, numa frase sabedora, o que, em síntese, congrega a consciência, que sempre tivemos, de que este trabalho não é senão um contributo, um pequeno patamar, oferecido para que outros horizontes se vislumbrem — disse que

HÁ SEMPRE OUTROS HORIZONTES ATRÁS DE CADA HORIZONTE[712].

712 CP/PE: 79, *Antologia,* p. 415. Passagem retirada da última obra de João dos Santos.

# BIBLIOGRAFIA

A bibliografia apresentada neste trabalho está dividida em duas partes.

A primeira, que refere a *obra* de João dos Santos, consta de duas alíneas: a alínea A na qual citamos, pela ordem cronológica do seu aparecimento, os *livros;* a alínea B na qual citamos os *textos* que integram alocuções, colóquios, comunicações, conferências, estudos especializados, lições, palestras e seminários. Como muitos destes *textos* não se encontram ainda publicados, e o acesso que pudemos ter a uma parte deles só foi possível mediante fotocópias que, gentilmente, nos foram cedidas pelo Dr. João Sousa Monteiro, pela Drª Clara Castilho e pelo Prof. Sérgio Niza, há citações que estão incompletas. Preferimos, contudo, não as omitir, não só para dar a conhecer a vastidão e a importância da *obra* de João dos Santos, como para instar à urgência da sua publicação. Nos *textos* já publicados, a data assinalada refere-se à data da publicação.

A segunda parte contempla (quase exclusivamente), por ordem alfabética, somente alguns dos muitos autores citados por João dos Santos, conforme se pode verificar no índice onomástico que figura na *Antologia.*

# I

## OBRA DE JOÃO DOS SANTOS

### A. LIVROS

1. SANTOS, J. (dos).-AAVV. *Educação Estética e Ensino Escolar.* Lisboa: Ed. Europa-América, 1966. A contribuição de João dos Santos tem o título *Fundamentos Psicológicos da Educação pela Arte,* pp. 19-75.

2. *A Caminho de uma Utopia. Um Instituto da Criança.* Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1982.

3. A *Neurose de Angústia*. Mem Martins: Ed. Europa-América, 1984. Trabalho originalmente escrito em françês, para ser apresentado no 44° Congresso de Psicanalistas de Língua Francesa, no qual João dos Santos era o relator principal. Por motivos de saúde não pôde estar presente, tendo sido representado pelo Prof. Amaral Dias. Este trabalho, publicado na *Revue Française de Psychanalyse,* tome XLIX, Janvier-Février 1 (numéro spécial), 1985, foi traduzido para português pela Drª Clara Castilho.

4. *A Casa da Praia. O Psicanalista na Escola.* Lisboa, Ed. Livros Horizonte, 1988.

5. *Se Não Sabe, Porque É Que Pergunta? Conversas com João Sousa Monteiro*. Lisboa: Ed. Assírio & Alvim, 1989, 2ª ed.

6. SANTOS, J. (dos)-BERGE, H. *A Higiene Mental na Escola.* Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1990. 2ª ed.

7. *Eu Agora Quero Ir-me Embora. Conversas com João Sousa Monteiro.* Lisboa: Ed. Assírio & Alvim, 1990.

8. *Ensaios sobre Educação - I. A Criança Quem É?* Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1991, 2ª ed. Conforme nota introdutória do Autor, é constituído por uma reprodução, com algumas emendas, cortes e notas, de uma selecção de artigos dispersos por vários jornais e revistas, publicados entre 1953 e 1954.

9. *Ensaios sobre Educação -II. O Falar das Letras*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1991, 2ª ed. Conforme nota introdutória do Autor, é constituído por "velhos escritos". Na sua maioria, foram publicados no *Jornal da Educação* .

**B. TEXTOS**

**1942**

"Programa Sumário para a Reorganização dos Serviços de Assistência", pp. 1-7. [Não publicado].

**1943**

SANTOS, J. (dos).- BARAHONA FERNANDES, A. - "O Primeiro Ano de Actividade no Hospital Júlio de Matos".

**1944**

"Sobre Seis Casos de Anomalias Congénitas dos Membros da Mesma Família". *A Criança Portuguesa* (Separata), vol. II, pp. 305-332.

**1946/47**

"A Higiene Mental Infantil em França". *A Criança Portuguesa,* (Separata) vol. VI, Julho, pp. 105-113.

**1947**

"O I Congresso Internacional de Filmologia". Palestra lida ao microfone da radiodifusão francesa. [Não publicado].

**1947/48**

"A Clínica de Psiquiatria Infantil do Hospital Júlio de Matos". *A Criança Portuguesa* (Separata), vol. VII, pp. 1-15.

**1949**

"Troubles de la Conduite et le Milieu Familial". *Enfance,* vol. II, Mars-Avril., pp. 93-122.

**1951**

1. "Como a Criança se faz Homem". Palestra proferida no Centro de Recreio Popular, Bairro da Encarnação, Lisboa, Março. [Não publicado].

2. "Estados Crepusculares com Identificação Animal. Comportamento Canino Ilustrado por Filme". Comunicação à Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria, em 22 de Novembro. [Não publicado].

3. SANTOS, J. (dos).-FONTES, V.-Athayde, S. (1951). "Influence de la Guerre sur la Jeunesse d'un Pays qui n'a pas fait la Guerre". *Enfance,* Mars-Avril, n°2, Paris, PUF, pp. 175-182. Reproduzido em *Anais Portugueses de Psiquiatria,* vol. III, Maio. Comunicação ao I Congresso Internacional de Psiquiatria realizado em Paris, em 1950.

4. "L'Intégration Psychodynamique de L'Individu dans le Milieu Social". *Révue Latine D'Éducation Psysique et de Médicine,* IIème Année, n° 2, Avril, pp. 417-421.

5. "Zona Oral e Correlações Psico-Somáticas e Somato-Psíquicas". *Revista da Sociedade Portuguesa de Estomatologia,* Abril-Outubro, pp. 117-128.

**1952**

1. "As Neuroses da Infância. Ponto de Vista Evolutivo. *Anais Portugueses de Psiquiatria,* vol. IV, Dezembro, pp. 1-17. Lição dada no III Curso de Psicologia Médica, na Faculdade de Medicina de Lisboa, em 20 de Abril de 1951.

2. "Evolução Genética da Personalidade". Lição Lição dada no IV Curso de Psiquiatria Médica, em 20 de Maio. [Não publicado].

3. "Uma História Genealógica - seu Estudo". *A Criança Portuguesa,* Ano II, Outubro, pp. 258-305.

**1952-53**

"Zona Oral na Evolução Psicológica". *Revista da Sociedade Portuguesa de Estomatologia,* Abril-Outubro, pp. 229-246.

**1953**

1. "A Aquisição da Forma no Grafismo Infantil". Comunicação à Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria, Março. [Não publicado].

2. "A Psicologia Diferencial de H. Wallon". *Anais Portugueses de Psiquiatria* (Separata), vol. V, nº 5, Dezembro, pp. 1-6.

3. "Clínicas Psiquiátricas nos Hospitais Gerais". Comunicação à Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria, em 28 de Novembro. [Não publicado].

4. "Comentário ao filme 'Mandy, a Surda-Muda'". Palestra proferida no Tivoli, em Junho. [Não publicado].

5. SANTOS, J. (dos).-Campos, L.-Farinha, C. "Desenhos e Aguarelas de Epilépticos e Oligofrénicos". *Anais Portugueses de Psiquiatria,* vol. V, Dezembro.

6. "Diagnóstico das Síndromes Psico-Somáticos". *Jornal do Médico,* XXI, Fevereiro, pp. 305-312. Lição dada no V Curso de Aperfeiçoamento Médico-Sanitário, em Novembro de 1952.

7. SANTOS, J. (dos).-BARAHONA FERNANDES, A. "Higiene Mental Infantil. O Problema da Assistência Psiquiátrica à Criança". *Jornal do Médico,* XXI, 7 de Dezembro, pp. 165-186. Comunicação ao I Congresso Nacional de Protecção à Infância organizado pela Sociedade Portuguesa de Pediatria

8. "Le Dessin, Langage Infantile". Exposition organisée par João dos Santos avec la collaboration de Arminda Grilo e Cecília Menano, Lisbonne. De la Section de Neuropsychiatrie Infantile de L'Hôpital Júlio de Matos. Comptes rendus du Vème Congrès Neurologique Internacional, Lisbonne, pp.1-8.

9. "Os Nossos Filhos". *O Educador,* Março.

10. "Pedagogia e Psicopedagogia". *O Educador,* Janeiro. [Reproduzido em *Os Nossos Filhos,* Março].

11. SANTOS, J. (dos).-LOBO ANTUNES, J. "Un Cas Anatomo-Clinique D'Idiotie Amaurique", pp. 450-456. Comunicação ao V Congresso Internacional de Neurologia, em Lisboa. [Não publicado].

12. "Profilaxia das Perturbações Neuropsíquicas da Criança". *Jornal do Médico,* XXII, 22 de Agosto, pp. 397-404.

13. "Psychoses Choréiques". Comunicação no V Congresso Internacional de Neurologia, em Lisboa, pp. 1-3. [Não publicado].

14. SANTOS, J. (dos).-Mendo, M. "Reacções Neuróticas do Desenvolvimento". Comunicação à Sociedade Portuguesa de Pediatria, em 2 de Junho. [Não publicado].

15. "Rééducation Physique des Troubles Neuro-Psychiques". *Anais Portugueses de Psiquiatria,* vol. V, Dezembro. Comunicação apresentada ao I Congresso Latino de Educação Física, em Bordéus, 1952. Reproduzido em Boletim do Instituto Nacional de Educação Física, XIV, Lisboa, Fevereiro, pp. 1-26. Traduzido pelo autor com base no original françês.

16. SANTOS, J. (dos).-Mendo, M.- Galvão, P. "Sémiologie Neurologique de la Névrose Infantile". Comptes rendus du Vème Congrès International de Neurologie, Lisbonne, pp. 1-8. [Não publicado].

17. SANTOS, J. (dos)-MENDO, M. "Sintomas de Reacção Ansiosa no Decurso do Desenvolvimento". Comunicação à Sociedade Portuguesa de Pediatria, em 2 de Julho. [Não publicado].

**1954**

1. "A Educação Física na Escola e na Vida". *O Acelista,* Junho.

2. "Ácido Glutâmico na Terapêutica". *Cadernos Científicos Portugueses* (Separata), III, Janeiro, pp. 277-292.

3. "Alguns Aspectos da Psicologia Escolar". Lição dada no Curso da Sociedade das Ciências Médicas, em Junho. [Não publicado].

4. "Aspectos da Reeducação e Assistência de Deficientes", Abril-Junho, pp. 1-6. Relatório apresentado à Direcção Geral da Assistência, tendo por base o estudo directo de várias instituições francesas que o relator visitou, Julho. [Não publicado].

5. "Fundamentos da Psicoterapia: um Ensaio de Explicação Teórica". Comunicação à Sociedade de Ciências Médicas de Lisboa, em Fevereiro. [Não publicado].

6. "O Pensamento e o Movimento Expressivo". Conferência pronunciada no Liceu Fustel de Coulanges. Noticiado em *Les Dernières Nouvelles d'Alsace,* em 12 de Maio. [Não publicado].

7. "Os Aspectos Neuro-Motores da Nevrose Infantil". Conferência pronunciada na Associação Regional de Lyon, em Maio. [Não publicado].

8. Profilaxia das Perturbações Psíquicas na Criança". Conferência na Liga de Profissionais de Serviço Social. [Não publicado].

9. SANTOS, J. (dos).-FRAGOSO MENDES. (1954). "Terapêutica pelo Piramido Injectável". *Actas Luso-Españolas de Neurologia y Psiquiatria,* vol. XIII, nº 2, Maio, pp. 46-52. Comunicação à Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria, em Junho de 1953.

**1955**

1. "Conselhos aos Pais". *A Voz do Operário.*

2. "Desenho e Pintura Infantil". Colóquio destinado a professores e pais, no Ateneu Comercial do Porto, em 29 de Outubro. Reproduzido em Colóquio para artistas plásticos, no Ateneu Comercial do Porto, em 30 de Outubro. [Não publicado].

3. SANTOS, J. (dos)-BORGES, M. "Factores de Insucesso Escolar". *Boletim do Instituto de Orientação Profissional,* Separata do nº 1 (4ª série), pp. 1-12. Trabalho de grupo de estudos de Psicologia Evolutiva, na Sociedade de Neurologia e Psiquiatria, Lisboa.

4. "Férias na Praia. Gaguez". *Os Nossos Filhos,* Agosto.

5. SANTOS, J. (dos).- BORGES, M. "Inteligência, Neurose e Fracasso Escolar". Comunicação à Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria, em Junho. [Não publicado].

6. "Problemas da Psicologia Escolar". Conferência proferida na Liga Portuguesa de Profissionais de Serviço Social, Porto, em Junho. [Não publicado].

**1956**

1. "Clínicas Médico-Psicológicas". *Anais Portugueses de Psiquiatria,* vol. VIII, nº 8, Dezembro, pp. 1-5.

2. "Educação Física e Reabilitação dos Deficientes Motores". Lição dada no Curso de informação para professores de Educação Física, sobre irregularidades físico-psicológicas e sociais, INEF, em 9 de Agosto. [Não publicado].

3. "Freud e a Técnica Psicanalítica". Conferência pronunciada na comemoração do centenário de Freud, promovida pela Sociedade Portuguesa de Neurologia, 22 de Novembro. Estiveram presentes personalidades como os Profs. Almeida Lima, Correia de Oliveira, Delfim Santos, Barahona Fernandes. [Não publicado].

4. "L'Higiène Mentale comme Activité d'un Centre de Santé". Palestra proferida no Serviço do Prof. Heuyer de Paris. [Não publicado].

5. SANTOS, J. (dos). MOUTINHO, H. "Le Centre de Rééducation D'Ambliopes de la Ligue de Profilaxie de la Cécité", pp. 1-5. Comunicação à Sociedade Oftalmológica de França, em 20 de Novembro de 1955. [Não publicado].

6. "O Falar". *A Voz do Operário,* Fevereiro.

7. "O que é a Higiene Mental". *A Voz do Operário,* Fevereiro.

8. "Parto sem Dor e a Psicoterapia". *Cadernos Científicos* (Separata), vol. IV, caderno 3, Maio, pp. 255-269.

9. "Prévention et Guidance Infantile. L'Higiène Mentale comme Activité d'un Centre de Santé". *Anais Portugueses de Psiquiatria,* Dezembro, pp. 1-2. Comunication présenté au «Coloque sur des Problèmes de Guidance Infantile», Lausanne, 18-19 Septembre, 1956, organisé par le Bureau régional de L'Europe de L'OMS.

10. SANTOS, J. (dos).-MOUTINHO, H.- BORGES, M. GONZALEZ, A.- BELTRÃO, H. "Recuperação dos Inferiorizados Visuais". *Jornal da Sociedade das Ciências Médicas,* CXXI, Dezembro, pp. 1-41. Comunicação à Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa.

11. "Reeducação Física das Crianças com Perturbações do Sistema Nervoso". Lição dada no Curso de Aperfeiçoamento do Instituto Nacional de Educação Física", em Agosto. [Não publicado].

12. "Reeducação Física das Neuroses Infantis e das Perturbações de Carácter". Lição dada no Curso de Informação para Professores de Educação Física sobre irregularidades fisico-psicológicas e sociais, INEF, 1 de Agosto. [Não publicado].

13. "Situação, Ambiente e Grupo em Psicologia". Lição dada no VI Curso de Psicologia Médica da Faculdade de Medicina de Lisboa, em 2 de Maio. [Não publicado].

**1956/57**

1. "A Oftalmologia Social, uma Aspiração e um Novo Rumo". *Revista Portuguesa de Oftalmologia Social.*

2. SANTOS, J. (dos)-MOUTINHO, H.- BORGES, M. "Reeducação Funcional e Social dos Inferiorizados Visuais". *Revista Portuguesa de Oftalmologia Social,* número único, pp. 17-42. Reproduzido em *Jornal da Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa,* CXXI, nº 2, Fevereiro, 1957, pp. 5-30. Comunicação apresentada em 13 de Dezembro de 1955, na reunião de Oftalmologia da Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa.

**1957**

1. "A Educação Através da Arte". Conferência proferida no Ateneu Comercial do Porto, em 15 de Junho. [Não publicado].

2. "A Epilepsia na Clínica Psiquiátrica". Comunicação à Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria, em 27 de Maio. [Não publicado].

3. SANTOS, J. (dos).-BORGES, M. "Casos Clínicos de Dislexia de Evolução". Comunicação à Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria, em Junho. [Não publicado].

4. SANTOS, J. (dos)-PACHECO, O.-BELTRÃO, M. H.- NUNES, S. "Colóquio sobre os Problemas de Orientação Médico-Psicológica Infantil". *Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura,* XX, nº 8, Agosto, pp. 1-17. Realizado em Lausanne, em 18-29 de Setembro de 1956.

5. "Evolução Infantil e Psicoterapia do Adulto". Comunicação à Ordem dos Médicos, Porto, em 13 de Junho. [Não publicado].

6. "Fundamentos Psicológicos da Educação Estética". Conferência na Sociedade Nacional de Belas Artes, Lisboa, em Maio. [Não publicado].

7. SANTOS, J. (dos).-BORGES, M. "Grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva: Apresentação de Casos Clínicos de Dislexia de Evolução". Comunicação à Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria, em 27 de Junho. [Não publicado].

8. "O Centro de Recuperação Visual. Seus Progressos e Perspectivas". Conferência proferida no Rotary Club de Lisboa, em 12 de Julho. [Não publicado].

9. "Os Problemas da Educação Vistos por um Psicólogo". Conferência proferida na Ordem dos Médicos, em 14 de Junho. [Não publicado].

10. "Problemas Psicopedagógicos das Crianças Escolares". Conferência proferida no Colégio Moderno, em Janeiro. [Não publicado].

11. SANTOS, J. (dos).- BARAHONA FERNANDES, A.- AA.VV. "Síntese dos Tratamentos Somáticos e Psicoterápicos na Esquizofrenia". *Jornal do Médico,* (Separata), XXXIV, Dezembro, pp.1-27. Relatório apresentado em 6 de Dezembro de 1957, nas Sessões Plenárias em Francês e Alemão, no II Congresso Internacional de Psiquiatria, em Zurique.

12. SANTOS, J. (dos)- MOUTINHO, H. "Valor Económico e Social da Profilaxia e Recuperação dos Inferiorizados Visuais". Comunicação ao II Congresso da Indústria Portuguesa, em Abril, pp. 1-5. [Não publicado].

**1958**

1. "A Delinquência Infantil e Juvenil". Palestra proferida no Rotary Club de Lisboa, em Janeiro. [Não publicado].

2. SANTOS, J. (dos)- MOUTINHO, H. "Fundamentos Psicoterapêuticos da Reabilitação de Estrábicos e Amblíopes". *Jornal do Médico,* XXXV, Abril, pp. 828-839. Comunicação à Sociedade Portuguesa de Oto-Neurologia-Oftalmologia, em 7 de Dezembro de 1957.

3. SANTOS, J. (dos)- MENANO, C. "L'Aquisition de la Forme dans le Dessin et dans la Peinture Enfantines". *A Criança Portuguesa* (Separata), Ano XVII, pp. 811-813. Separata dedicada ao IV Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil, em Lisboa, 20 de Junho.

4. SANTOS, J. (dos).-MOUTINHO, H. "Le Traitement Psycho-Pédagogique du Strabisme Concomitant". Comunicação ao XVIII° Congresso Internacional de Oftalmologia, Bruxelas, em Setembro, pp. 1-4. [Não publicado].

5. "Os Problemas Psicopedagógicos da Infância e da Adolescência". Colóquio no Colégio Moderno, em Maio. [Não publicado].

6. SANTOS, J. (dos).-NAVARRO SOEIRO, L.-FRAGOSO MENDES. "Primeiros Casos de Toxicomania pelo R 875". *Jornal do Médico*, XXXV, Março, pp. 228-240. Reproduzido em *Presse Médicale*, n° 60, Agosto. Comunicação à Sociedade de Neurologia e Psiquiatria, em 20 de Fevereiro.

7. SANTOS, J. (dos)- MOUTINHO, H. "Psicoterapia no Estrabismo" *Jornal da Sociedade Ciências Médicas de Lisboa,* vol. 122, n°s 6-7, pp1-14. Conferência pronunciada na Sociedade das Ciências Médicas de Lisboa, em 13 de Dezembro de 1957.

8. "Psicoterapia nas Neuroses". Comunicação à Sociedade Portuguesa de Medicina Interna, Lisboa, em Maio de 1957. [Não publicado].

9. SANTOS, J. (dos)-CARVALHO, B. (de).-MENANO, C.-MENDO, M.-BORGES, M.-REIS, M.-TEIGA, S. "Recherches sur des Problèmes D'Higiène Mentale Infantile". *A Criança Portuguesa* (Separata), Ano XVII, pp. 499-504. Número dedicado ao IV Congresso Internacional de Psiquiatria Infantil, Lisboa, em 20 de Junho.

**1959**

1. "A Neurose de Angústia sob o Ponto de Vista Clínico". *Jornal do Médico* (Separata), XXXVIII (836), Janeiro, pp. 249-254. Lição dada dada no Colóquio sobre Neuroses, na Sociedade Portuguesa de Medicina Interna, Lisboa, em Maio de1958.

2. "Atitude Perante o Cego e Aspectos Fundamentais da Readaptação". Lição dada no Dispensário Médico-Social da Fundação Sain, em 19 de Agosto. [Não publicado].

3. "Problemas Afectivos da Criança e sua Importância em Estomatologia". Lição dada no I Curso de Estomatologia Infantil, em 3 de Junho. [Não publicado].

**1960**

1. "A Neurose de Angústia na Clínica Psiquiátrica". *Jornal do Médico*, XLI, Fevereiro, pp. 294-302. Comunicação apresentada nas Jornadas de Psiquiatria do Porto, organizadas pela Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria, em Outubro de 1958.

2. "A Higiene Mental na Escola". *O Médico* (Separata), nº 436, pp. 1-12. Lição dada no I Curso de Higiene Mental, em Abril de 1958.

**1962**

1. "Bases Psicológicas da Actuação Terapêutica". Colóquio sobre Estomatologia Infantil, na Sociedade Portuguesa de Estomatologia, em 9 de Junho. [Não publicado].

2. "Implicações Afectivas nas Dislexias e Disortografias". Colóquio nas Sessões de Estudo para Professores do Ensino Elementar, na Casa Pia de Lisboa, em 11 de Maio. [Não publicado].

3. "Prefácio" em MARREIROS, G.M. *Maternidade*. Julho.

4. "Psicoanálisis de un Caso de Anorexia Mental". Comunicação à Sociedade Luso-Espanhola de Psicanálise, em 25 de Fevereiro. [Não publicado].

5. "Relações do Psiquiatra com os Pais da Criança". Comunicação à Sociedade de Ciências Médicas, em 24 de Abril, pp. 1-5. [Não publicado].

**1963**

1. "A Relação Mãe-Filho". Comunicação à Sociedade Luso-Espanhola de Psicanálise, em 12 de Abril. [Não publicado].

2. "Alguns Aspectos da Inadaptação Escolar". Conferência proferida no I Curso de Aperfeiçoamento para Professores, Sindicato dos Professores, em 15 de Novembro. [Não publicado].

3. SANTOS, J. (dos)-AA.VV. "Aspects Fonctionnels de la Vie Onirique". *Revue Française de Psychanalyse*, t. XVII. n° Spécial, pp. 373-378.

4. "Diagnóstico Diferencial entre a Oligofrenia e a Psicose Infantil". Comunicação à Sociedade de Ciências Médicas de Lisboa, em 15 de Janeiro. [Não publicado].

5. "Importância do 'Jardim-Infantil na Reeducação de Cegos'". *Saúde Mental e Reeducação*, pp. 117-126. Semana de Estudos sobre Problemas relacionados com Cegos e a Cegueira. Direcção Geral de Assistência, em 2-7 de Dezembro.

6. "La Valeur du Symptôme dans le Domaine Préventif". *La Psychiatrie de L'Enfant*, vol. VI, 1, pp. 139-242.

7. SANTOS, J. (dos)-AA.VV. "Problemas Clínicos e Diagnóstico em Psiquiatria Infantil". Conferência proferida no I Curso de Psiquiatria para Pós-Graduados, em 22 de Novembro. [Não publicado].

8. SANTOS, J. (dos)-AA.VV. "Problèmes Cliniques et Techniques du Contre-Transfert ". *Revue Française de Psychanalyse*, t. XVII. n° spécial, pp. 213-216.

9. SANTOS, J. (dos)-MOREIRA DA SILVA. "Saúde Mental e Assistência Psiquiátrica". *Anais Portugueses de Psiquiatria, Lisboa*, pp. 1-10. Comunicação apresentada à Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria - "Colóquio sobre Psiquiatria Social", Porto, em 12 de Janeiro.

**1964**

1. "A Mulher, a Família e o Amor". *Cadernos de Hoje,* nº 8, Lisboa: Ed. Prelo, pp. 97-101.

2. "II Curso de Aperfeiçoamento Profissional". Conferência proferida no I Sindicato Nacional de Professores, em 23 de Novembro. [Não publicado].

3. "Possibilidades de Carreira em Higiene Mental". *Revista de Saúde Mental.* Palestra de Introdução para um Colóquio realizado pela Liga Portuguesa de Higiene Escolar, Instituto de Assistência Psiquiátrica, em 30 de Novembro.

4. SANTOS, J. (dos)- ALVIM, F.- MOREIRA, A. S.- CASIMIRO, M.- FLORES, J. M. "Saúde Mental na Planificação da SaúdePública". *Jornal do Médico*, LIV (1116), Junho, pp. 3-9. Apresentada numa reunião extraordinária da Sociedade Portuguesa de Neuropsiquiatria, em Abril, 1962.

5. "Sucessos e Insucessos Escolares: suas Implicações Afectivas". Conferência proferida no Colégio Moderno, em 25 de Maio. [Não publicado].

**1965**

"Psicanálise como Terapêutica". Lição dada no I Curso de Psiquiatria para Pós-Graduados, em 2 de Janeiro. [Não publicado].

**1966**

1. "Algumas Considerações sobre o Urbanismo e a Saúde Mental". *O Tempo e o Modo,* nº 34/35, Janeiro-Fevereiro, pp. 435-454.

2. "Angústia e Linguagem". Colóquio sobre a Vida Psíquica do Homem, Fundação Calouste Gulbenkian, em 24 de Março. [Não publicado].

3. "Comportamento e Disciplina". *Lição* para um Encontro dos Superiores Maiores das Ordens Religiosas e Congregações Religiosas com actividades de Saúde e Assistência, Ministério da Saúde e Assistência, Direcção Geral da Assistência, Lisboa, em 17 de Fevereiro, pp. 1-5. [Não publicado].

4. SANTOS, J. (dos)-MOUTINHO, H. "Méthodes Psychopédagogiques D'Observation et de Traitement des Srabiques et Amblyopes", Nancy, Mai de 1966, pp. 1-10. [Não publicado].

5. SANTOS, J. (dos)-MOUTINHO, H. "Psycho-Pedagogic Aspects of Observation and Treatment of Strabismic and Amblyopic Patients. *Strabismus Symposium,* Giessen, August, pp. 431-434.

**1967**

1. "A Realização Amorosa da Mulher na Vida Conjugal e Familiar". Colóquio sobre a Mulher na Sociedade Contemporânea, Associação Académica da Faculdade de Direito, em 2 de Fevereiro. [Não publicado].

2. "O Doente Visto através da Relação Familiar". Conferência proferida em Lisboa, em 9 de Março. [Não publicado].

3. "Profilaxia das Distorções da Personalidade". *Informações de Saúde Escolar para Professores,* vol. 2, nº 7, Fevereiro, pp. 49-56.

4. SANTOS, J. (dos).- MOUTINHO, H. "Quelques Aspects Médico-Sociaux de la Réabillitation des Aveugles". *Ophthalmologica,* 154, pp. 252-256.

**1968**

1. "Inquérito sobre o Casamento". *O Tempo e o Modo,* caderno 2, pp. 1-6.

2. "O Estrabismo Concomitante como Sintoma Psicomotor". *Colec. de Estrabologia,* Sintra.

3. "Problemas Psicológicos postos pela Criança Cega", pp. 1-4. Lição dada no IAM. [Não publicado].

**1969**

1. "A Contribuição da Psicanálise para a Saúde Pública". *Jornal do Médico*, vol. LXIX (1378), Junho, pp. 3-9. Alocução inaugural do XXIX Congresso dos Psicanalistas de Línguas Românicas, proferida em Lisboa, em 28 de Outubro de 1968.

2. "Ensaio duma Classificação Nosológica para a Psiquiatria Infantil". *Anais Portugueses de Psiquiatria* (Separata), vol. XXI, n°18, Dezembro, pp. 469-488.

3. SANTOS, J. (dos)-MENDO, M.-COIMBRA DE MATOS, A. "Rastreio da Doença Fenil-Pirúvica. Profilaxia das Lesões Cerebrais". *Revista Portuguesa para o Estudo da Deficiência Mental* (Separata), vol. 1, n° 1, Julho, pp. 29-31.

**1970**

SANTOS, J. (dos)-SÁ, C. "Deficiências Sensoriais e Dificuldades de Rendimento Intelectual". *Revista Portuguesa para o Estudo da Deficiência Mental,* vol. I, Julho, pp. 243-246.

**1971**

1. "Associações de Pais". Palestra realizada no Jardim-Escola João de Deus, Lisboa, em 30 de Março, pp. 1-3. (Não publicado).

2. "La Psychanalyse des Enfants". *La Psychiatrie de L'Enfant,* XV, Janeiro. Conferência proferida num Simpósio, Genève, 1970.

3. "Rôle de la Formation de l'Analyste d'Enfants dans la Formation Générale du Psychanalyste". *La Psychiatrie de L'Enfant,* XV, Janvier, pp.1-8. Tema dum Seminário sobre Psicanálise Infantil dirigido por Pierre Luquet e promovido pela Sociedade Portuguesa de Psicanálise, Lisboa, em 22-25 de Junho de1972.

**1972**

1. SANTOS, J. (dos)-CALDAS, N.-BETTENCOUT, D. "Importância da Relação Pais-Psiquiatra no Tratamento das Crianças Epilépticas". Actas do Simpósio sobre Terapêutica, em Novembro, pp. 109-124.

2. SANTOS, J. (dos)-CALDAS, N. (1972). "O Sintoma Encoprose". *Anais Portugueses de Psiquiatria* (Separata), vol. XXII-XXIV (124-192), Dezembro, pp.1-69. Trabalho galardoado com o 1° Prémio Sandoz de Psiquiatria de 1971, pela Sociedade Portuguesa de Neurologia e Psiquiatria.

3. "Saúde Mental Infantil e Saúde Pública". *Anais Portugueses de Psiquiatria.*

4. "Saúde Pública e Saúde Mental nas suas Relações com a Saúde Escolar". *Jornal do Médico*, LXXX (1535), 127, 7 de Outubro, pp.127-131. Artigo síntese das Lições dadas em Lourenço Marques, Beira e Nampula, de 24 de Outubro a 6 de Novembro, num Curso de Aperfeiçoamento para Médicos.

**1973**

1. "Bases para a Criação duma Cooperativa de Trabalhadores Deficientes". Conferência proferida em 31 de Março, pp. 1-8. [Não publicado].

2. "Child Mental Health and Public Health". *Anais Portugueses de Psiquiatria* (Separata), vol. XXV (67-78), Dezembro, pp. 67-78. Comunicação realizada no Hospital de Mawood, E.U., em 27 de Setembro.

3. "Introdução ao Estudo das Neuroses e Sintomas Reactivos da Criança". *Revista Portuguesa de Pediatria.* Trabalho apresentado no Colóquio sobre "Sintomas de Reacção Ansiosa na Infância", na Sociedade Portuguesa de Pediatria - Hospital D. Estefânia -, Lisboa, em 25 de Maio de 1971.

**1974**

SANTOS, J. (dos)-AA.VV. "Prefácio", em *A Educação da Criança.* Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 2 vols., 2ª ed.

**1975**

1. "A Enurese e a Encoprose Diurnas como Sintoma de Conflito Relacional". *Revista Portuguesa de Pediatria,* vol. 6, nº 1, Maio, pp. 2-4..

2. "Higiene Mental na Escola em Situação Revolucionária". Palestra proferida em 26 de Maio, pp. 1-2. [Não publicado].

3. SANTOS, J. (dos)-CALDAS, N. "O Sono e o Sonho nas Crianças. Estudo Clínico". *Revista Portuguesa de Pediatria* (Separata), vol. 6, nº 4, pp. 1-30. Trabalho realizado no Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa e apresentado na Sociedade de Neurologia e Psiquiatria, em 7 de Junho de 1973.

4. "O Terror Nocturno - O Sonho Falhado". *Revista Portuguesa de Pediatria,* Separata, vol 6, nº 4, pp. 1-6. Comunicação ao Congresso Luso-Espanhol de Pediatria, Penina, em Junho de 1972.

**1977**

1. "A Psicanálise das Crianças". *Revista Portuguesa de Psicanálise.*

2. "Aprender a Ler". Seminário para Professores, Oeiras. [Não Publicado].

3. "Importance de L'Atitude des Parents dans la Psychotérapie Psychanalitique des Adolescents". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* Ano I, vol. 1, nº 2, Dezembro, pp. 24-36.

4. "Problemas da Iniciação à Aprendizagem da Linguagem Escrita". Colóquio sobre Saúde Escolar, Lisboa. [Não Publicado].

5. "Síndroma Psicomotor da Evolução". Nota Prévia destinada a ser discutida no Colóquio sobre Sintomas Psicomotores, da Equipa do CSMIL, Sintra, em 21 de Maio, pp. 1-7. [Não publicado].

**1978**

1. "Métodos de Observação em Saúde Mental". Lição dada no "Curso de Aperfeiçoamento em Saúde Mental", realizado entre 23/24 de Novembro, organizado pelo Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa, Lisboa, em 21 de Novembro, pp. 1-6. [Não publicado].

2. "Psicopatologia do Desenvolvimento durante a Fase de Iniciação à Aprendizagem". I° Congresso Nacional para o Desenvolvimento da Criança. Sob a organização e responsabilidade da CERCI de Lisboa, Março. [Não publicado].

3. "Saúde Mental dos Escolares". Comunicação proferida nas Primeiras Jornadas de Saúde Escolar, 11 a 14 de Julho. [Não publicado].

**1979**

"Prevenção das Perturbações Psicológicas da Adolescência" Comunicação do Encontro da Sociedade Portuguesa de Pediatria com a Sociedade Espanhola de Pediatria, em15 de Junho. [Não publicado].

**1980**

"Perspectivas Actuais da Saúde Mental". Introdução para um Colóquio realizado em Lisboa, em 26 de Maio. [Não publicado].

**1981**

"A Família e o Insucesso Escolar. Psicopatologia da Organização Familiar e Dificuldades na Iniciação à Aprendizagem Escolar", *Revista Portuguesa de Psicanálise,* n. 9, Novembro, 1990, pp. 5-18. [Publicação póstuma].

**1983**

"Comunicação Pessoal". (Não publicado).

**1984**

SANTOS, J. (dos)-CRUZ, M.-MENDO, M.- ONOFRE, P.-NIZA, S. "O Papel do Imaginário no Desenvolvimento Afectivo-Intelectual da Criança". Seminário realizado em Tomar, em 27 de Janeiro, pp. 1-16. [Não publicado].

**1985**

"Editorial: A Traição Inevitável", *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº 1, Fevereiro, pp. 3-5.

**s/d**

1. "A Psicoterapia e a Psicanálise". 5ª Lição do Curso Anual de Psiquiatria da Faculdade de Medicina de Lisboa". [Não publicado].

2. "As Relações Mãe-Filho vistas através dos Sintomas Reactivos da Criança". [Não publicado].

3. SANTOS, J. (dos)-MOUTINHO, H. "Aspectos Psicossociais da Recuperação dos Cegos". *Saúde Mental e Reeducação,* pp. 1-9.

4. "Dificuldades de Iniciação à Aprendizagem Escolar das Crianças Normais, Emocionalmente Perturbadas e Débeis Mentais Ligeiras. Hipóteses de Trabalho e Resultados duma Investigação Clínica. Iº Encontro Nacional sobre a Aprendizagem e Desenvolvimento.

5. "Importância das Relações Afectivas Familiares no Desenvolvimento da Linguagem". [Não publicado].

6. "Missão de Cooperação em S. Tomé". [Não publicado].

7. "Parecer sobre o Instituto Navarro de Paiva", pp.1-15. [Não publicado].

8. "Pedagogia Terapêutica". Instituto de Acção Social Escolar. Secretaria de Estado da Juventude e Desportos. Centro de Saúde Escolar de Lisboa. [Não publicado].
9. "Reeducação de Deficientes". [Não publicado].

10. "Sintomas Reactivos nos Filhos de uma Mãe em Análise". Comunicação apresentada à Sociedade Luso-Espanhola de Psiquiatria. [Não publicado].

## II

## OUTROS AUTORES CITADOS NESTE TRABALHO

AA.VV. (1984). *Saúde Mental.* Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dezembro, pp. 1-127.

AJURIAGUERRA, J.- AA.VV. (1988). *A Escrita Infantil, Evolução e Dificuldades.* Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

AJURIAGUERRA, J. (1970). *Manuel de Psychiatrie de L'Enfant.* Paris: Ed. Masson & Cle.

AMARAL DIAS, C. (1983). *Espaço e Relação Terapêutica.* Prefácio de Jean Bergeret. Coimbra: Ed. Coimbra.

AMARAL DIAS, C. (1988). *Para uma Psicanálise da Relação.* Porto: Ed. Afrontamento.

AMARAL DIAS, C. (1997). *Tabela Para uma Nebulosa.* Mafra: Ed. Margens.

ARAÚJO, A. F. (1997). *O "Homem Novo" no Discurso de João de Barros. Ensaio de Mitanálise e de Mitocrítica em Educação*. Braga. Ed: UM-IEP-CEEP.

BALINT, M. (1977). *Le Défaut Fondammental*. Paris: Ed. Payot.

BARROS, E. (199). *Andar na Escola com João dos Santos. Pedagogia Terapêutica*. Lisboa: Ed. Caminho.

BERGE, A. (1968). *L'Éducation Sexuelle chez L'Enfant*. Paris: Ed. PUF.

BETTELHEIM, B.- ZELAN, K. (1984). *Psicanálise da Alfabetização. Um Estudo Psicanalítico do Acto de Ler e Aprender*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

BETTELHEIM, B. (1988). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Ed. Bertrand.

BETTELHEIM, B. (1988). *Só Amor não Basta*. Lisboa: Ed. Moraes.

BION, W. R. (1965). *Elementos de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Ed. Hormé.

BOWLBY, J. (1962). "L'Angoisse et la Séparation". *Psychiatrie de L'Enfant*, V, I. Paris: Ed. PUF.

BRUNER, J. (1969). *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ed. Bloch.

CASIMIRO, M. (1986). "O Seio Materno". *Revista Portuguesa de Psicanálise*, nº3, Julho, pp. 29-36.

CASTILHO, C. (1994). "O Conceito de Participação Activa da Comunidade na Obra de João dos Santos". Comunicação apresentada no Colóquio de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Lisboa, Centro Cultural de Belém, 25 de Outubro, 1994, pp.1-23.

CHASSAGNY, C. (1968). *La Lecture et L'Orthographie chez L'Enfant.* Paris: Ed. PUF.

CLAPARÈDE, E. (1967). *Psychologie de L'Enfant et Pédagogie Expérimentale,* 2 vols. Paris: Ed. Delachaux et Niestlé.

CLAPARÈDE, E. (1968). *L'Éducation Fonctionelle.* Paris: Ed. Delachaux et Niestlé.

COIMBRA DE MATOS, A. (1985). "Depressão, Depressividade e Depressibilidade". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº 1, Fevereiro, pp. 41-47.

COIMBRA DE MATOS, A. (1985). "A Contratransferência como Resistência do Analista e como Material do Processo Analítico". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº 2, Dezembro, pp. 25-44.

COIMBRA DE MATOS, A. (1986). "Depressão: Estrutura e Funcionamento". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº4, Dezembro, pp. 75-85.

DEWEY, J. (1947). *Expérience et Éducation.* Paris: Ed. Armand Colin.

ERIKSON, E. (1971). *Infância e Sociedade.* Rio de Janeiro: Ed. Zahar.

FERREIRA, T. (1990). "A Criança Omnipotente. Alguns Aspectos da Patologia Narcísica". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº 8, Abril, pp. 61-75.

FERREIRA, T. (1996). "Psicanálise e Pintura ou a Memória dos Afectos". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº 14, Maio, pp. 5-12.

FERRRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation.* Paris: Ed. Dunond

FREINET, C. (1968). *Essai de Psychologie Sensible.* Paris: Ed. Delachaux et Niestlé.

FREUD, A. (1949). *Le Moi et les Mécanismes de Défense.* Paris: Ed. PUF.

FREUD, A. (1965). *Infância Normal e Patológica*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.

FREUD, A. (1968). *Initiation à la Psychanalyse pour Éducateurs*. Paris: Ed. Privat.

FREUD, A. (1971). *O Tratamento Psicanalítico das Crianças*. Jacarepaguá-Guanabara: Ed. Imago.

FREUD, A. (1973). *Psicanálise para Pedagogos*. Lisboa: Ed. Moraes.

FREUD, S. (1969). *A Psicopatologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: Ed. Estúdios Cor.

FREUD, S. (1969). *La Vie Sexuelle*. Paris: Ed. PUF.

FREUD, S. (1971). *Trois Essais sur la Théorie de la Sexualité*. Paris: Ed. Gallimard.

FREUD, S. (1972). *La Interpretacion de los Sueños*, 3 vols. Madrid: Ed. Alianza.

FREUD, S. (1972). *Psicoanálisis Aplicado y Técnica Psicoanalítica*. Madrid: Ed. Alianza.

FREUD, S. (1973). *Cinco Lições de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, Liv. I.

FREUD, S. (1974). *Os Casos Clínicos*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, Liv. V.

FREUD, S. (1976). *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. Teoria Geral das Neuroses*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, Livs. XXII-XXIII.

FREUD, S. (1976). *História duma Neurose Infantil. O Homem dos Lobos*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, Liv. XXVI.

FREUD, S. (1977). *Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos - O Pequeno Hans*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, Liv. XXXIV.

FREUD, S. (1977). *Notas sobre um Caso de Neurose Obsessiva. O Homem dos Ratos*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, Liv. XXXV.

FREUD, S. (s/d). *Textos Essenciais de Psicanálise*, I-III. Selecção e Introdução de Ana Freud. Mem Martins: Ed. Publicações Europa América

GESELL, A. ( 1953). *L'Embryologie du Comportement*. Paris: Ed. PUF.

GRÁCIO, R. (s/d). *Educação e Educadores*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.

HORNEY, K. (s/d). *A Personalidade Neurótica do Nosso Tempo*. Lisboa: Ed. Minotauro.

JUNG, C. G. (1989). *Freud e a Psicanálise*. Petrópolis: Ed. Vozes.

KLEIN, M. (1991). *Inveja e Gratidão*. Obras Completas, vol III. Rio de Janeiro: Ed. Imago.

KOUPERNIK, C.-DAILLY, R. (1968). *Le Développement Neuro-Psychique du Nourrison*. Paris: Ed. PUF.

LACAN, J. (1986). *Os Escritos Técnicos de Freud*. Lisboa: Ed. Dom Quixote.

LEBOVICI, S. (1961). *Les Tics chez L'Enfant*. Paris: Ed. PUF.

LEBOVICI, S. (1970). "A Propos du Diagnostic de Nevrose Infantile". *Revue Française de Psychanalyse*, n° 3, pp. 581-596.

LEBOVICI, S.-SOULÉ, M. (1970). *La Connaissance de l'Enfant pour la Psychanalyse*. Paris: PUF.

LUTZ, J. (1968). *Psychiatrie Infantile*. Paris: Ed. Delachaux et Niestlé.

LUZES, P. (1992). "Realidade Psíquica: sua Génese a partir do Biológico e das Relações Objectais". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº 10-11, Abril, pp. 5-36.

MAGALHÃES, J. P. (de). (1994). *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um Contributo para a História da Alfabatização e da Escolarização em Portugal.* Braga. Universidade do Minho. Instituto de Educação.

MALE, P. (1964). *Psychotérapie de L'Adolescent.* Paris: Ed. PUF.

MANNONI, M. (1978). *O Psiquiatra, o seu 'Louco' e a Psicanálise.* Porto: Ed. Afrontamentro.

MANNONI, O.- AUGÈ, M.- MÉNARD, M. D.- WLADIMIR, G.-LANG, J-L. (1989). *O Objecto em Psicanálise.* S. Paulo: Ed. Papirus.

MAUCO, G. (1978). *Educação da Sensibilidade na Criança.* Lisboa: Ed. Moraes.

MELTZER, D. (1990). "O Conflito Estético: o seu Lugar no Processo de Desenvolvimento". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº 8, Abril, pp. 5-29.

MILHEIRO, J. (1985). "Identificação-Projecção-Identificação Projectiva". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº 1, Fevereiro, pp. 49-67.

MILHEIRO, J. (1985). "O que é Feito da Sexualidade". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº 12, Março, pp. 5-13.

MONTESSORI, M. (1958). *Pédagogie Scientifique: La Découverte de L'Enfant.* Bruges: Ed. Desclée de Brouwer.

NACHT, S. (1963). *La Présence du Psychanalyste.* Paris: Ed. PUF.

PIAGET, J. (1964). *Six Études de Psychologie.* Paris: Denoël-Gonthier.

PIAGET, J. (1968). *Le Langage et la Pensée chez L'Enfant*. Paris: Ed. Delachaux et Niestlé.

REYMOND-RIVIER, B. (1965). *Le Développement Social de L'Enfant*. Bruxelas: Ed. Dessart.

REZENDE, A. M. (de). (1993). *Bion e o Futuro da Psicanálise*. S. Paulo: Ed. Papirus.

ROUSSELET, P. (1961). *L'Adolescent en Apprentissage*. Paris: Ed. PUF.

SALGUEIRO, E. (1986). "A Relação Amorosa vista através dos Ditados Populares. Estudo Psicanalítico". *Revista Portuguesa de Psicanálise*, nº 3, Julho, pp. 69-79.

SALGUEIRO, E. (1986). "O Romanceiro Tradicional Português e o 'Romance Familiar' de Freud". *Revista Portuguesa de Psicanálise*, nº 4, Dezembro, pp. 41-55.

SALGUEIRO, E. (1990). "Breves Reflexões sobre o Narcisismo e o Objecto Estético na Adolescência". *Revista Portuguesa de Psicanálise*, nº 8, Abril, pp. 71-75.

SAMPAIO, D. (1993). *Vozes e Ruídos. Diálogos com Adolescentes*. Lisboa: Ed. Caminho.

SAMPAIO, D. (1996). *Inventem-se Novos Pais Vivemos Livres numa Prisão*. Lisboa: Ed. Caminho.

SAMPAIO, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Ed. Caminho.

SAMPAIO, D. (1997). *A Cinza do Tempo*. Lisboa: Ed. Caminho.

SAMPAIO, D. (1997). *Vivemos Livres numa Prisão*. Lisboa: Ed. Caminho.

SEABRA DINIZ, J. (1988). "A Voz Interior e o Drama Cantado". *Revista Portuguesa de Psicanálise*, nº 6, Outubro, pp. 41-50.

SEABRA DINIZ, J. (1993). "A Humana Sexualidade. Reflexões Psicanalíticas sobre a Sexualidade na Clínica". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº 2, Março, pp. 55-62.

SEABRA DINIZ, J. (1994). "A Psicanálise na Interacção Indivíduo/Sociedade para o Desenvolvimento". *Revista Portuguesa de Psicanálise,* nº13, Maio, pp. 59-68.

SEABRA DINIZ, J. (1997). *Este meu Filho que Eu não Tive. A Adopção e os seus Problemas*. Porto: Ed. Afrontamento.

SÉRGIO NIZA, E. (1995). "A Área-Escola: Um Debate Necessário". *Noesis,* Janeiro/Março, pp. 16-23.

SÉRGIO NIZA, E. (1981). "A Integração Educativa de Crianças Deficientes (do Modelo Médico-Pedagógico à Psicologia da Educação). *Psicologia,* nº 2/3, Novembro, pp.151-156.

SÉRGIO NIZA, E. (1997). *Formação Cooperada: Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos da Formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Ed. Educa.

SÉRGIO NIZA, E. (1991). "O Diário de Turma e o Conselho", *Escola Moderna,* nº 1 (3ª Série), Janeiro/Março, pp.1-3.

SMIRNOFF, V. (1966). *La Psychanalyse de L'Enfant.* Paris: PUF.

SAUGNIEUX, J. (1986). *Les Mots et les Livres. Études D'Hitoire Culturelle*. Lyon: Ed. PUF.

SOUSA MONTEIRO, J. (1983). *Tire a Mãe da Boca*. Lisboa: Ed. Assírio e Alvim.

SOUSA MONTEIRO, J.-AMARAL DIAS, C.- (1989). *Eu Já Posso Imaginar que Faço*. Lisboa: Ed. Assírio & Alvim.

SPITZ, R. (1959). *La Première Année de la Vie de l'Enfant.* Paris: Ed. PUF.

SRECHT, P.-CONDADO, F. (1983). *Álbum de Recordações*. Lisboa: Ed. Manuel Barbosa e Filhos, Lda. Editado em Março de 1993, por ocasião dos 18 anos de "A Casa da Praia".

SRECHT, P.-CONDADO, F. (1998). *Crescer Vazio. Repercussões Psíquicas do Abandono, Negligência e Maus Tratos em Crianças e Adolescentes.* Lisboa: Ed. Assírio & Alvim.

TABORDA, P.- CRUZ, M.( 1994). *João dos Santos. O Prazer de Existir.* Lisboa: Ed. Artes Gráficas.

WALLON, H. (1947). "Les Stades de l'Évolution Psychologique de l'Enfant". *Education Nationale*. Paris.

WALLON, H. (1949). *Les Origines du Caractère chez L'Enfant.* Paris: Ed. PUF.

WALLON, H. (1956). "La Psychologie Génetique". *Enfance,* n°s 3-4, Paris, 1959, pp. 220-234.

WALLON, H. (1957). *L' Évolution Psychologique de l'Enfant.* Paris: Ed. A. Collin.

WALLON, H. (1970). *Do Acto ao Pensamento. Ensaio de Psicologia Comparada.* Lisboa: Ed. Moraes.

WINNICOTT, D. W. (1975). *Brincar & Realidade*. Rio de Janeiro: Ed. Vertente.

WINNICOTT, D. W. (1969). *De la Pédiatrie à la Psychanalyse.* Paris: Ed. Payot.

WINNICOTT, D. W. (1990). *O Ambiente e os Processos de Maturação.* Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

WINNICOTT, D. W. (1970). *Processus de Maturation chez L'Enfant.* Paris: Ed. Payot.

WINNICOTT, D. W. (1989). *Tudo Começa em Casa*. S. Paulo: Ed. Martins Fontes.

ZAZZO, R. (1960). "La Dialectique de la Personnalité". *La Pensée*, Paris, n° 93, pp. 49-66.

ZAZZO, R. (1962). *Conduite et Conscience. I. Psychologie de L'Enfant et Méthodes Génétique*. Paris: Ed. Delachaux et Niestlé.

# ANEXO: TESTEMUNHOS SOBRE JOÃO DOS SANTOS

Não se pensa, nem se escreve sobre um "pai admirável", sobretudo quando o pai teve a qualidade admirável de, embora apresentando-se como modelo, não se apresentar como perfeito.

Vivíamos num bairro de casas e gentes simples em que os palcos das brincadeiras infantis eram os quintais onde se juntavam os bandos de miúdos que solidária e democraticamente partilhavam brinquedos, experiências, ideias e fantasias.

A minha mãe era a heroína que orientava o barco do quotidiano, dos filhos e o meu pai o herói que aparecia nos momentos de maior aflição ou de festa. Sempre admirei e admiro os dois por esta arte bem coordenada de guiar e fazer avançar.

"O teu pai é um Santo", disse-me com malícia uma vizinha criticando o modo de ser liberal do meu pai. Respondi: - Não é Santo, é Santos.

Mas às vezes era Santo!

Salvou-me quando um "comando" de senhoras da igreja me abordaram de dedo e nariz espetados indagando porque razão não ia à catequese.

Salvou-me quando me ajudou a resolver o problema de não poder (querer) partilhar a excitação patriótica das minhas colegas de escola que abanando bandeirinhas foram em festa e algazarra ao aeroporto receber o Presidente da República Craveiro Lopes.

Salvava-me quase todos os dias quando eu me queria "safar" de casa sem comer e tinha de confrontar-me com a preocupação e a vigilância da minha mãe.

Salvou-me quando fui, juntamente com outras crianças, chamada a "tribunal" de bairro por termos comido quase todas as ameixas da árvore de uma vizinha.

O meu pai, que saía cedo e chegava tarde, não se fazia esperar em dias especiais ou festivos.

Nos dias dos Santos Populares aparecia, ao fim da tarde, quando o quintal já estava todo enfeitado com decorações multicolores de papel de seda. Trazia sempre um enorme embrulho com fogo de artifício que nós, os filhos e os meninos das redondezas, lançávamos à noite ajudados por ele. De olhos muito abertos, maravilhados, bendizíamos o nosso pai e a nossa mãe e também os Santos António, João e Pedro.

No dia da espiga regressava cedo para nos acompanhar às Oliveiras (hoje Bairro dos Olivais Sul) onde brincávamos, mirávamos os troncos

sofridos e resistentes das oliveiras e colhíamos papoilas, malmequeres e tudo o mais que um ramo de espiga a preceito deve ter.

Ao circo íamos pela mão do nosso pai que comprava bilhete para um camarote e que criava, ou ajudava a criar, o suspense da entrada. Vibrávamos com a beleza das luzes, das cores, dos sons e dos movimentos, temíamos pelo risco, apercebíamo-nos das dificuldades, numa união familiar de corpos, afectos, medos e risos, com os olhares convergentes num mesmo ponto.

Caminhando na vida com as contrariedades e adversidades que ela não nos poupa, o meu pai soube transmitir-nos que havia outro lado: o da transgressão, da festa e do sonho, onde se ultrapassa a angústia e se realizam desejos.

Teorizou sobre a vida, viveu com a fantasia bastante para poder encantar e encantar-se,

"A Festa é como o sonho, ultrapassagem da angústia, realização do desejo (...)".

João dos Santos.

Lisboa, 22/11/98.

Drª Maria Paula Grijó dos Santos.
Filha do Dr. João dos Santos.

João dos Santos era o nosso "*Mestre da arte de comunicar*" quer com crianças quer com adultos.

Tive o privilégio de trabalhar com ele mais de vinte anos e entrei para a Pedopsiquiatria pelo seu estímulo, quando era apenas Psiquiatra do Hospital Júlio de Matos. Com ele aprendi muito do que sei.

Há uma *boa distância* em cada experiência comunicativa e ele sabia colocar-se nela com uma espontaneidade invejável...

Quem assistia às suas observações de crianças ou a entrevistas a adultos não pode esquecer a impressão que nos deixava de segurança, de presença, de intuição do que o "outro" precisava em cada momento. Esta capacidade parece-me hoje ser a essência do acto comunicativo e o ponto de partida para podermos compreender os nossos interlocutores. Por isso também, ele era um excelente modelo de médico e clínico - pela sua presença tranquila e tranquilizante, pelo seu gosto pela vida, pelo prazer de a viver em cada momento.

Talvez o que mais me tenha deixado marcas no meu quotidiano profissional, tenha sido o seu exemplo singular de adulto que mantém um enorme respeito pelas crianças - com quem "brincava" ou jogava sem intermediários de material - através das palavras e de uma regulação ou distância física, de contornos episódicos sempre à boa distância nem sedutora nem intrusiva, em cada momento da entrevista.

Não podemos esquecê-lo porque ele ficou um pouco em cada um de nós.

Janeiro, 1999.

Drª Teresa Andrade Ferreira. Pedopsiquiatra e Psicanalista. Directora do Departamento de Pedopsiquiatria do Hospital D. Estefânia.

Conheci João dos Santos em 1966, quando o convidei a realizar um colóquio sobre Psicoterapia da criança e do adolescente, no âmbito de uma iniciativa da Associação de Estudantes da Faculdade de Medicina de Lisboa.

Desde então até ao seu falecimento, 16 de Abril de 1987, privei com ele em numerosos contextos. Com João dos Santos aprendi a entrevistar crianças e adolescentes com respeito e privacidade, sem hostilizar os pais. Compreendi a importância do trabalho terapêutico com a família, que motivou mais tarde a minha ida para os Estados Unidos para aprender Terapia Familiar. Percebi como é fundamental difundir uma cultura de respeito pela criança e pelo adolescente, seres com personalidade própria que necessitam ser ouvidos. Aceitei os seus ensinamentos de que "educador é para mim aquele que é susceptível de se apresentar e de ser aceite como modelo de pessoa".

A sua importância na formação de médicos e professores continua a fazer-se sentir e as suas propostas de pedagogia terapêutica merecem cada vez mais a nossa atenção.

João dos Santos combinava o rigor clínico com o humor e a experiência de vida que caracterizam os grandes mestres. O seu legado pessoal e científico é da maior importância para todos aqueles que se preocupam com o bem estar dos mais novos.

Janeiro 1999.

Prof. Dr. Daniel Sampaio, Professor da Faculdade de Medicina
de Lisboa, Coordenador do Núcleo de Estudos do Suicídio (NES).

Tendo-me sido pedido para falar sobre o Doutor João dos Santos, optei por reflectir sobre a presença deste grande homem na instituição que criou e onde trabalhou.

Sendo mais conhecida familiarmente por "CASA DA PRAIA", na sua nova vida institucional, como associação privada sem fins lucrativos, antecedeu a este nome o de "CENTRO DOUTOR JOÃO DOS SANTOS".

Dentro desta Casa, onde prestamos apoio a crianças com dificuldades escolares, continuamos a pôr em prática os princípios que defendeu e a que chamou "Pedagogia Terapêutica". Logo na sala de espera, os pais e quem nos visita, são recebidos com fotos das crianças nas suas mais variadas actividades. Nalgumas podemos ver o Doutor João dos Santos acompanhando-as. É um espaço onde o tempo pára, onde as nossas memórias de infância sobrevêm e nos assaltam.

Na sala de reuniões, uma foto sua, com a Zoé, sua esposa, apresentando-o a quem o não conheceu. Ao cimo da escada, um desenho feito por um antigo aluno situa-o na sala onde trabalhava, sala que, basicamente, continua na mesma.

Nas reuniões de Equipa, ou nas discussões de casos, frequentemente surge um paralelo entre a reflexão sobre uma criança de agora e outra com quem, directamente, o Doutor João dos Santos interveio. Ou então, é alguém que se lembra de uma passagem de um dos seus livros que vem dar luz sobre um problema a resolver.

A personalidade do seu criador, para além de todo o seu saber, está patente nesta Casa. Só um homem com a sua *sensibilidade* poderia levar-nos a despertar a criatividade nas crianças, cujas produções coloridas enchem todas as paredes. Só um homem com o seu *saber* poderia levar-nos a desenvolver, como o fazemos, o sentimento de "quem sou eu", cujos resultados enchem as salas onde as crianças trabalham. Só um homem com a sua *experiência* poderia advogar esta junção, tão peculiar, entre a pedagogia e a terapia e este trabalho multidisciplinar.

Não pretendemos fazer desta Casa um "santuário" mas um arquivo das suas ideias, muitas delas pouco estudadas e exploradas, e pô-las ao serviço dos investigadores. Não pretendemoos perpetuar um modelo inflexível, mas adapatá-lo às novas realidades que vamos encontrando.

A sua influência continuará porque, seguindo as suas orientações, vemos resultados positivos. A sua lembrança continuará porque é feita de afecto. A sua presença continuará porque ainda muito temos a fazer.

Janeiro, 1999.

Drª Clara Castilho. Psicóloga, sub-directora da Casa da Praia

Maria Eugénia, como lhe dizia há pouco, ao telefone, eu não sei fazer um depoimento sobre João dos Santos.

Não sei nada. Não o vi nascer. Não o vi morrer.

Dizer coisas depois da morte... É preciso ter morrido primeiro. E eu não sei nada disso, do depois da morte.

Também acontece uma outra coisa. Estranha. Íntima. Dentro. O pudor. É uma coisa que trava as palavras. As palavras ficam secas. Sombras.

Só sei um pouco de mim e dos dióspiros. Dos dióspiros eu sei. Ele chegou, tocou à campainha do portão da Casa da Praia. Por acaso eu abri. Fez-me um sinal para chegar ali fora, buscar umas coisas. Atravesso o portão. Olho. Vejo-o curvado, cabeça enfiada no porta-bagagens do mini amarelo. Desfazia um embrulho tosco. Uns bocados de papel mal amanhados. Remexeu e de dentro tirou uns frutos vermelho-alaranjados. Com um sorrizo prazenteiro, estendeu-me as mãos.

- São dióspiros. Segure-os bem, estão muito maduros e podem esborrachar-se. São para comermos ao almoço - disse. Agarrei-os com as duas mãos.

- Os dióspiros são frutos dos deuses, sabia? - continuou.

Contou-me então uma história de amor entre os deuses que deu origem aos dióspiros. Uma história bela. Fiquei a saber. Comêmo-los todos. A boca ficou áspera. Parecia lavada ou nova. Por isso é que eu sei dos dióspiros.

Também sei qualquer coisa do casaco de cabedal preto.

Eram p'raí quatro da tarde. Pediu-me para ir com ele comprar um casaco à Baixa, lá para os lados do Cais do Sodré.

- Olhe, vamos a umas "botiques" muito económicas, ali, na rua de S. Paulo. Lá fomos conversando pelo caminho.

- Sabe, isto das mulheres tomarem conta dos homens é mau. É muito mau. Agora, que a minha mulher morreu não tenho jeito para arranjar sozinho o que preciso. E proseguiu:

- E ainda dizem que são os homens quem manda. Não acredite, não acredite. É mentira. Dá jeito às mulheres acreditarem nisso.

- Também acho - respondi eu. E rimo-nos muito.

Entrámos na loja. Um daqueles armazéns do povo, do tipo "antigamente" com muita roupa de homem, toda à vista, arrumada em cabides todos seguidos. O mercador muito solícito mostrou-nos muitos

casacos. Apontando para um preto lá explica que aquele é bom para ir à caça e tal...

- Não sou caçador - respondeu-lhe.

- Não tem importância - replica o mercador. E, olhando para nós dois, dispara esta:

- Fica-lhe muito bem para irem passear de moto. A senhora, no banco de trás, agarrando-se aqui no cinto das costas.

Desmanchámo-nos a rir. Pagou-se o casaco e saímos. Divertidos, deambulámos por Lisboa o resto da tarde. Não foi de moto. Foi no mini amarelo.

Por isso é que eu sei alguma coisa do casaco de cabedal preto.

Também sei de dúvidas. Qualquer coisa de não saber nada sobre muitas coisas.

Isso, posso contar, Maria Eugénia.

Nessa mesma tarde, depois de muito deambularmos por ruas e becos dos bairros velhos com mulheres às janelas tagarelando no meio das sardinheiras, parámos numa berma. Ficámos ali, sentados nos degraus da Faculdade, na Politécnica. O resto do sol da tarde aquecia-nos de frente. De repente, pergunta-me se acredito em Deus.

- Isso é muito complicado - respondo eu às primeiras.

Falámos disso muito tempo. Não sabíamos bem. Era muito importante saber alguma coisa disso - dizia-me.

E eu, que era muito jovem e tola, pensava que os homens de ciência não se questionavam sobre Deus. Quer dizer, a minha toleima da idade dizia-me que ou se acreditava numa coisa ou noutra. Dissertámos, dissertámos durante horas. Pensando que ele queria resposta acabei por dizer:

- Olhe, Mestre, pelo menos nós inventámo-Lo. Isso já é uma certeza.

- Quando nos acontecem coisas trágicas parece que a religião nos conforta sempre mais que as respostas da ciência.

Foi então, ali, naquele momento, que eu descobri que tinha um Mestre. Sem que eu percebesse, o Mestre estava a revelar-me a questão mais importante do mundo: a procura do sentido da vida.

Pois foi. Foi a partir daí. Até ao dia da sua morte, nunca mais lhe dei outro nome a não ser, Mestre.

Sem ser isto, não tenho muito mais para dizer, a não ser que a minha vida mudou de sentido. Mesmo.

Tudo o resto? São coisas muito complicadas. São coisas que eu não sei. Pedagogia, escola, anti-pedagogisa, aprendizagem, crise da escola, a urgência da re-fundação da escola, um novo paradigma? Não sei. São coisas muito difíceis. Ninguém sabe. Se soubéssemos éramos mais felizes e fazíamos as crianças felizes.

Depois, o Mestre também dizia que era melhor não acreditar muito nas coisas que ele ensinava, porque também ele não tinha a certeza.

- São só hipótese. É preciso esquecer para se poder descobrir - dizia.

Dizia-me muitas coisas que era preciso, era mesmo urgente aprender alguma coisa sobre as crianças e com as crianças. E isso eu tenho tentado fazer.

Mas há uma coisa mais. Creio que o meu Mestre cumpriu o desígnio primordial: o projecto que está inscrito em quem nasce. O de vir a tornar-se Ser Humano. Coisa rara!

Adeus, Maria Eugénia.
Eulália Barros
Planeta Terra: 1999.

P.S. Não sei se sabe que o Mestre escreveu livros com muitas coisas sábias. É urgente dá-los a toda a gente!

Drª Eulália Barros. Psicóloga. Técnica de Saúde Mental Infantil. Há muitos anos percorre o país com Daniel Sampaio na auto-intitulada "A Brigada das Escolas".

Conheci João dos Santos em reuniões familiares alegres, com muitos amigos de velhos tempos, e conversa fiada, até tarde.

Era de baixa estatura, muito sereno, de gestos comedidos e nunca levantava a voz. Para ser ouvido tinham de conter-se as alegres expansões.

Nunca reparei que, neste contexto, fizesse alguma menção ao seu trabalho; era mais um dos amigos do meu sogro que rememorava com os outros histórias juvenis do bairro lisboeta dos Anjos.

Intervinha pouco. Mas era visível a satisfação que sentia a ouvir, manifestada no sorriso, a mão afagando tranquilamente o queixo.

Isso foi há muitos anos, quando todos ainda eram vivos e animavam as salas que hoje ressoam, vazias.

Lembro-me de que na sua bela casa de Sezimbra havia sempre convidados, não raro gentes das Artes e das Letras. De resto, era um leitor atento, um apreciador de pintura e de teatro, e manifestava uma genuína curiosidade pelo que se passava em volta.

Mais tarde assisti a alguns colóquios, de âmbito universitário, em que a voz pausada, tranquila, de João dos Santos, acabava por surpreender, pelo inesperado e pela originalidade das proposições.

Já relatei, colaborando numa obra que lhe é dedicada, a importância que teve para mim, na prisão de Caxias, a sua presença solidária e amiga.

Dele guardo o trato afectuoso e amável. E a mágoa também, dos seus últimos anos, marcados pela tristeza da perda de um filho.

Uma figura que foi um privilégio conhecer.

Dr. Mário de Carvalho. Advogado e escritor:

# NA MEMÓRIA VIVA

Divulgar a obra de João dos Santos é um serviço que se presta à cultura em geral, e, mais directamente, à causa das crianças e das suas famílias. É uma obra que está intimamente ligada a uma experiência humana de que falava com generosidade, e a uma prática que tinha prazer em comunicar. Mais do que em muitos casos, estudar a obra é encontrar a pessoa.

Era um grande conversador. Quem com ele contactava ouvia-o com proveito e ficava a pensar no que tinha ouvido. Porque sabia abrir um espaço de compreensão das relações humanas, que depois prolongava naquilo que escrevia, no seu estilo coloquial, tão peculiar.

Nas suas intervenções junto das crianças, sentia-se, muitas vezes, uma qualidade estética, que dava um brilho sedutor de talento à qualidade afectiva da relação que estabelecia.

Sei que recebi muito de João dos Santos. Mas teria dificuldade se quisesse dizer exactamente aquilo que recebi.

Dele conservo uma recordação viva e boa, que me faz gostar de o ter encontrado na vida. Hoje há muitas coisas que eu penso que talvez, ou quase certamente, não são o que ele pensava, mas que sinto que cheguei a elas e que as descobri apoiado numa identificação com ele. E a mesma coisa poderia dizer de muitas intervenções clínicas que faço, sobretudo no trabalho com crianças e no esforço por as compreender.

Há uma maneira de gostar das crianças e de lidar com elas em que eu sempre senti que estava perto de João dos Santos. E nessas alturas muitas vezes me lembro dele. Mas tenho consciência de que não estou a fazer exactamente como ele fazia. Nem sei se ele aprovaria tudo aquilo que eu faço.

Posso, no entanto, dizer que muitas vezes a sua recordação me ajudou a pensar melhor e a resolver alguns problemas. Mas, inevitavelmente, à minha maneira.

Como tantas outras pessoas poderão hoje dizer, continuo, depois da sua morte, a beneficiar do que fui vivendo na relação com ele. Na memória viva que guardo.

Porque ele era um Mestre, que gostava de transmitir. Mais do que um professor que gostasse de ensinar. E aqui se me põe uma questão. Que gostava ele de transmitir? Para mim, o que ele mais gostava de transmitir era a sua experiência da vida, a maneira como tinha conseguido resolver os

seus problemas infantis, como tinha conseguido integrar tanta coisa. Em última análise, o que eu penso que ele mais gostava que os outros nele descobrissem, era o gosto de viver. A sua sabedoria da vida.

Gosto de viver e sabedoria da vida que eram um olhar sobre as coisas que lhes dava um sentido novo. Era uma compreensão das experiências que articulava dinamicamente a situação externa com o mundo interno de cada um e preparava o caminho da expressão verbal de todo esse conjunto.

Há um olhar humano sobre o mundo de que ele precisa para se humanizar. E há pessoas especialmente dotadas para o conseguir. Nada fica igual depois desse olhar.

Um poema inédito de Sebastião da Gama (Suplemento "Leituras" do Jornal *Público*, de 16 de Julho de 1994) poderá ajudar a transmitir o que quero dizer.

Acordou a manhã p'ra dar
de beber aos pássaros...
o sol pôs-se a pino
p'ra lhes doirar as asas...
A noite veio p'ra fechar
as pálpebras dos pássaros...
De nada disto os pássaros souberam.
E todo o dia cantaram
como se agradecessem

As coisas vistas ganham um sentido depois de sentidas. E podem então ser ditas com a emoção que despertaram.

É um olhar do poeta, que vive na memória viva.

Novembro de 1998.

Dr. Seabra Diniz. Médico e psicanalista, Coordenador Nacional do Projecto de Apoio à Família e à Criança.

Quando me pediram para vir aqui fiquei constrangida. Falar de João dos Santos seria tão difícil como devedor. Pensei então como ele gostava que eu falasse livremente e que o que eu escrevia servia mais para reflectir e tantas vezes burilar.

De súbito, uma frase muito antiga soou dentro de mim: «era capaz de falar consigo a vida inteira», disse. Reconsiderei que vir aqui hoje, homenageá-lo, seria a melhor forma de continuar a conversar com ele, prolongando uma lembrança, comum a todos nós, da sua presença. Presença que trago hoje viva, graças a um testemunho pedagógico que a seguir veremos num pequeno filme, semente que deixou em todos nós. Pedagogo excepcional, sempre atento, lendo em cada geração sua mudança, lendo e perscrutando cada criança com reflectido envolvimento. Quem o conheceu sabe que uma das suas preocupações dominantes era a mudança de atitude dos pais, dos educadores e da sociedade para um melhor desenvolvimento da criança e um sonho de paz entre os homens. Quem o conheceu sabe que ele era mais do que um mentor para a criança, era o ente humano que conheci mais sabedor do valor humano, mais interessado nas pessoas, pequenas ou grandes, mais atento à criação e ao despontar de uma nova educação. Todo o seu trajecto pedagógico foi sempre de uma observação aguda e de uma ternura transparente. Em todo o lado que trabalhámos juntos, durante cerca de trinta anos, com doentes ou sãos, pobres ou ricos, o que mais lhe interessava era a criança e o seu olhar dissecante ia para o educador. Era o educador que ele educava a não ensinar, sorrindo.

Drª Cecília Menano

O texto que recebemos de Cecília Menano é uma intervenção sua, feita por ocasião duma sessão de Homenagem ao Dr. João dos Santos, promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian. É um texto introdutório a um documento audiovisual projectado. Não é, portanto, inédito. Mas, acedendo ao nosso pedido de dar um testemunho sobre o Dr. João dos Santos, a Autora escolheu este texto.

Cecília Menano trabalhou, durante cerca de 30 anos, com João dos Santos, publicando com ele vários Artigos sobre o problema da Educação e da Terapia Através da Arte. Na sua obra, João dos Santos refere-se, várias vezes, e sempre em termos altamente elogiosos, ao trabalho que Cecília Menano realizava com as crianças, juntamente com ele, ou sozinha. Muitos são os Artigos que ambos publicaram em conjunto, conforme pode ser comprovado pela Bibliografia, apresentada neste trabalho.

Comovidamente trago-vos hoje, a memória de uma tarde de sol, um canto de pássaros em tileiras centenárias e uma paz que acontece quando a comunicação é de dentro para dentro.

Um Homem que marcou o nosso tempo com o maior espírito de solidariedade de dignidade e competência e a quem a Criança tanto deve em Portugal, vinha entregar-me simplesmente, com o seu olhar bondoso e a força de alma que todos lhe conhecíamos um manuscrito de um projecto novo, sonhado por muitos que sempre entenderam que é na infância que qualquer povo deve fazer a sua aposta de futuro, de desenvolvimento e de indentidade cultural.

O Dr. João dos Santos trazia-me o manuscrito do livro *A Caminho de Uma Utopia... Um Instituto da Criança.*

Acompanhava-o alguém que, desde sempre, tem dedicado muito da sua vida e do seu carinho às Crianças: a Drª Violante Vieira, que aqui saúdo hoje, também com muita amizade e admiração.

Falar num Instituto da Criança, quando a extinção do Secretariado de Acção Social, instituição que pela primeira vez em Portugal coordenou trabalho e acções de organismos oficiais e particulares.

O Grupo de trabalho que sob a presidência do Dr. João dos Santos começou a reunir em 1974, para elaboração de um estudo sobre a protecção materno-infantil. Aí, pela primeira vez, surgiu a ideia de um Instituto da criança, organismo não estatal, destinado essencialmente a promover o estudo da evolução infantil no contexto duma organização familiar e social em constante transformação.

E desabafa o Dr. João dos Santos: «Fico às vezes surpreendido quando ouço ou leio pessoas que pensam a criança em termos dum organismo centralizador de serviços, como aconteceu com o projecto sobre um Instituto da Criança que em 1979 foi apresentado à Assembleia da República, embora não chegasse a ser discutido, nem votado».

Depois dessa tarde, muitas reuniões de trabalho e reflexão se realizaram, por um grupo alargado de muitas pessoas de diferentes áreas profissionais - médicos, magistrados, professores, psicólogos, juristas, assistentes sociais, educadores, etc. que, com grande sacrifício pessoal e de família, se encontravam geralmente ao serão para definir metodologias de trabalho e filosofias de intervenção e as grandes linhas gerais de acção do Instituto de Apoio à Criança.

Em 14 de Março de 1983, foi criado o IAC que, tal como o seu ideólogo e inspirador sonhou, tem como objectivo fundamental o desenvolvimento integral da criança, na defesa e promoção dos seus direitos.

Como dizia o Dr. João dos Santos, uma política democrática da infância é obra de toda a comunidade, num trabalho coordenado de várias instituições. Assim o tem entendido o IAC, trabalhando em conjunto com várias instituições que se ocupam da Criança, dinamizando acções em áreas não cobertas por outras entidades e acima de tudo estimulando, apoiando e divulgando o trabalho de todos que se preocupam em encontrar respostas concretas para problemas da infância em Portugal.

Reforça ainda esta ideia o Dr. João dos Santos: «Do ponto de vista sócio-político não me parece possível o estabelecimento de um plano de acção educativa para a infância - normal ou deficiente - sem a participação activa e generalizada da comunidade».

Porque todo este trabalho tem de começar logo pela infância! Como ainda referia o Dr. João dos Santos: «É a partir de crianças mais felizes que teremos também adultos mais felizes».

Interessante de referir é o pioneirismo de toda esta filosofia, de toda esta abertura à comunidade e ao fenómeno da participação que é hoje em dia a grande tónica do trabalho social a nível europeu e que o Dr. João dos Santos já defendia há mais de quarenta anos,

Quanto à política de protecção materno-infantil foi fundamental o contributo do Dr. João dos Santos para a profunda viragem em toda a área: «A protecção infantil - dizia - tem que ser obra de instituições que apoiem simultaneamente a mãe e o filho e que visem a consolidação deste binómio e do triângulo mãe-pai-filho».

E diz ainda o Dr. João dos Santos: «Os pais nem sempre consideram a necessidade que a criança tem dum lar e não apenas de uma habitação; da necessidade que a criança tem de aprender a viver socialmente numa base de compreensão das suas necessidades afectivas». E continua:

«Os pais tratam muitas vezes da sua vida social, dos seus problemas profissionais, do seu quotidiano, e entregam a educação dos filhos não só a quem a administração reconhece competência, mas a outras também e simultaneamente às ruas anónimas das grandes urbes e aos agentes televisivos, tantas vezes de degradação cultural e moral»

Sobre este aspecto, era importante que a todos os níveis, escolas, autarquias, pais e educadores sentissem o grande trabalho que tem de se fazer, em relação à criança no aspecto da prevenção. Assim, se investíssemos

mais a nível comunitário para que a criança tivesse o tempo preenchido de uma maneira sã com desporto, música, artes plásticas, numa ludoteca ou em qualquer outro espaço, tínhamos, com certeza, muitos menos problemas de marginalidade e delinquência.

Por isso, desde a sua criação o IAC tem defendido como o Dr. João dos Santos preconizava lucidamente que o direito de brincar, desde que satisfeitas as necessidades básicas, é tão importante como o direito à saúde e à educação.

Drª Manuela Ramalho Eanes. Presidente do IAC

O texto citado não é inédito. Mas foi vontade da Autora que ele figurasse como seu testemunho sobre o Dr. João dos Santos.

O texto (que não pôde ser transcrito na íntegra, dada a sua extensão) faz parte da homenagem que a Autora prestou ao Dr. João dos Santos, por ocasião do 40º Aniversário da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, no Centro Cultural de Belém, em 27.11.94.

João dos Santos era, antes de tudo, um contador de histórias. O que dizia era povoado de parábolas em forma de depoimento pessoal, evocações de momentos seus ou de falas e lembranças de personagens vivas. As histórias desenrolavam-se com tão serena vivacidade que se impunham sempre como mensagem exemplar. As personagens eram seres afectuosos, amigos ou pacientes, sempre pessoas próximas ou por elas lembrados.

O talento narrativo de João dos Santos tornavam os encontros ou as reuniões profissionais em momentos muito fortes de aprendizagem num clima relacional sempre muito distendido e afectuoso. O halo simbólico da sua presença dispunha-nos para a empatia que suscitava.

As reuniões profissionais começavam, invariavelmente, com ele a marcar no despertador de pulso a hora limite do encontro. O gesto agia em nós como regulador das nossas oportunidades de participação. Falávamos das crianças com quem trabalhávamos, falávamos de ocorrências várias, da relação. E era da parte de João dos Santos o convite à implicação: «e o que é que fez para ele agir assim?». A relação é inter-acção (que a relação é sempre bi-unívoca). E abriam-se caminhos intermináveis de aprendizagens pessoais neste universo das relações humanas (a comunicação ou a ausência dela) que sustentam os sonhos e o mundo, os saberes e os afectos.

Com ele aprendi a interrogar os labirintos da Escola, a analisar no mais fundo a Instituição (como "instituteur").

Da sua postura de aproximações à anti-psiquiatria nascente facilmente derivávamos para uma espécie de anti-pedagogia (pedagogia institucional de então ou pedagogia crítica na visão contemporânea) que desocultasse a secura burocrática e perversa desse espaço escolar que definhava por se esvaziar do sentido convivial das origens.

Compreendi com ele que a escola e a sua pedagogia para reconsquistarem o sentido primordial teriam de refundar-se numa relação autêntica, cúmplice e respeitosa. Reumanizar-se, em suma. Fundar-se no aspecto organizador e na comunicação efectiva que tornam possível os saberes e lançam pontes para a sabedoria: uma escola como espaço partilhado de iniciação e de construção de humanidade.

Com João dos Santos percebi, aos vinte e quatro anos, como a pedagogia é antropologia (ou antroposofia) como nela radica, por ser cultura e história do Homem, isto é, Herança. Ou dito de outro modo, organização do acesso à herança humana. E com ele percebi, também, como é importante aprender, ou poder aprender, a organizar a vida interior para

que possamos ler o mundo e a vida - e como tudo se lê a partir de dentro com o que a vida nos deu e nós recriámos.

Daí que o podermos participar activamente na organização e gestão das nossas próprias aprendizagens, no espaço e no tempo da instituição da lei escolar. Como o afecto protector dos outros nos convida e facilita a arrumar cá dentro as nossas coisas.

A educação constrói e repara os efeitos da formação. Compreende-se, assim, como toda a terapia do espírito ou da educação se faça com a pedagogia. Com a pedagogia geral, entenda-se, geradora, geratriz ou gerante como lhe chamou Delfim Santos. A pedagogia que, por ignorância, desorganiza, também pode organizar: isso depende dos fins com que é usada. Ela não é especial (ou terapêutica): os fins é que podem ser específicos, se assim o entendermos.

João dos Santos, no fim da vida, tendo-se tornado *mais terapeuta* (contrariamente ao que se pensa) chamou "terapêutica" à utilização que fazia da pedagogia. Mas não foi esse o contributo mais interessante ou inovador da sua obra.

João dos Santos evocava, com frequência, o seu Mestre Wallon. E esse procedimento recorrente fez nascer em mim a ambição de também eu poder ter um Mestre. Um ser que introjectamos e que nos ampara nas nossas fantasias e nos acolhe nos nosso devaneios intelectuais e espirituais com sereno respeito e suficiente distância. Elegi-o a ele para meu mestre sem que lho tenha dito. Mais tarde, com a força que me deu essa escolha, reconheci outros mestres na minha história pessoal como Rui Grácio, meu professor de filosofia no Liceu, e outros que me chegaram pela escrita (mestres literais) António Sérgio, Freinet ou mesmo Vygotski. Essa liberdade redentora de podermos escolher e construir os mestres em nós é fruto de se nos ter revelado um primeiro. O meu foi João dos Santos, e porque lho não tenha dito, tornou-se meu amigo e camarada.

No convívio com ele aprendi duas palavras fundadoras do acto pedagógico: autenticidade e respeito.

Prof. Sérgio Niza, fundador e Director do
Movimento da Escola Moderna.

Do convívio com João dos Santos ficou-me sobretudo - para além da amizade e admiração - o brilho da sua personalidade multifacetada e o rigor e humanidade que punha na observação de crianças.

É deste último aspecto que irei falar neste testemunho que a Drª Maria Eugénia Branco me solicitou.

João dos Santos dizia que para observar uma criança precisamos, em primeiro lugar, de nos deixar observar por ela; só assim conquistamos a sua confiança. De facto, apenas então nos constituímos como **objecto de relação** fiável e interessante: um objecto-pessoa para uso no mundo interno (psíquico) da criança, um objecto introjectável - definindo-se como qualidade essencial do observador/terapeuta a sua *introjectabilidade*.

A arte psiquiátrica e psicanalítica do Doutor João dos Santos exprimia-se com invulgares clareza e veemência na primeira observação de uma criança na idade da latência (6-9 anos).

A sua capacidade de empatizar com crianças em idade escolar era espantosa: conservando perfeitamente intacta a sua identidade e posição de adulto receptivo e compreensivo, era - em termos de regressão temporal ao serviço do Eu - um igual, um verdadeiro par da criança em observação. É que João dos Santos mantinha viva e funcionante a capacidade lúdica e a função sonhadora da mente: aquilo que nos permite ser adulto sem ser chato.

O seu gosto pela educação e a sua competência intrínseca como pedagogo revelavam-se cruciais na sua actividade responsiva com crianças na idade da razão. Se era sempre interessante e valioso assistir às suas demonstrações clínicas, vê-lo a entrevistar uma criança da escola primária era o autêntico e inesquecível encontro com o MESTRE.

João dos Santos ensinou fazendo, pelo exemplo. Por isso, criou discípulos - imensos, todos os que tiveram o privilégio de aprender com a sua presença actuante. De outros mestres, não reza a história.

99.02.17.

António Coimbra de Matos. Médico psicanalista.
Tem vários Artigos publicado com João dos Santos.

Contactei, durante muitos anos, com João dos Santos. Ele era um homem de grande carácter conhecedor profundo da criança, dos seus mecanismos psicológicos, percebendo, por isso, as suas reacções, comportamentos e sentimentos, angústas e dificuldades, anseios e exigências.

Apesar do seu imenso saber era de um contacto afável, simples e discreto, extremamente afectivo, mas quase parecendo ter pudor de exteriorizar toda a riqueza dessa afectividade. Mas quem o conhecia apercebeia-se dela e sentia um parzer imenso no contacto com ele.

Quando voltou de França, após os trabalhos com Wallon, convidámo-lo para montar no Colégio um gabinete psicopedagógico que organizou e dirigiu com Amália Borges. Os dois, aliás, assistiam aos Conselhos Escolares e juntavam as sua apreciações às dos professores fazendo-nos e fazendo-lhes perceber as motivações de certas atitudes dos alunos, quer no que respeitava à aprendizagem, quer ao seu relacionamento com professores e colegas.

Foi um período extremamente interessante em que tivemos o privilégio do seu conselho e amizade.

Quando terminou o trabalho no colégio víamo-nos quase sempre em reuniões de amigos comuns e muitas vezes em ocasiões de participação cívica, a que nunca se furtava por uma questão de exigência moral e política.

A última vez que contactámos foi pelo telefone a pedir-me, com a sua voz branda e afectuosa, que lhe metesse o neto no Colégio que ele tinha de frequentar. Nunca mais o ouvi ou vi.

Ficou-me dele a imagem do médico sabedor e do estudioso que muito me enriqueceu com os seus escritos - tão importantes ainda hoje - e com a sua prática junto dos professores, pais e crianças, de que fui testemunha.

Fevereiro de 1999.

Drª Maria de Jesus Barroso Soares.
Presidente da Cruz Vermelha Portuguesa.

# JOÃO DOS SANTOS PEDAGOGO DE ADULTOS

O título destas muito breves reflexões parece encerrar um paradoxo. O pedagogo conduz a criança. Como pode haver pedagogos de adultos?

O pedagogo apoia-se na curiosodade natural da criança, para a conduzir de um patamar de menor saber, para outro de maior saber. Haveria que esclarecer o que é isso de saber, e o que é que há que saber, mas essas são outras questões.

O adulto, em regra, crê ter terminado o seu ciclo de aprendizagem com o fim dos estudos formais.

Libertou-se da carga das exigências escolares, pode enfim começar a viver, o que, também em regra, significa poder deixar a sua necessidade de descoberta definhar em paz, vivendo dos magros rendimentos dum escasso capital acumulado. Em breve se descobrirá pobre. João dos Santos era rico e enriquecia os outros.

Porque estarão tantos adultos aqui hoje reunidos? Porque estarão aqui tantos adultos, que, tudo indica, só conheceram João dos Santos quando já eram adultos? Que necessidade os terá trazido a este encontro?

Terá a ver com o despertar intenso da curiosodade que em tempos João dos Santos lhes tenha provocado, curiosidade pelo segredo da sua riqueza? Terá a ver com o sentirem-se mais pobres com o seu desaparecimento?

Creio que para João dos Santos toda a relação autêntica era inevitavelmente uma relação pedagógica, no sentido mais nobre do termo, ultrapassando largamente o conceito de ensino/aprendizagem: não só a relação educativa seria uma relação natural, como toda a relação natural seria necessariamente educativa.

E, talvez neste ponto, João dos Santos pudesse ajudar-nos, dizendo que a relação educativa natural se apoia na curiosidade infantil, ou na parte infantil que o adulto consegue, nele próprio, manter desperta e insaciável, na procura da decifração de tudo o que o rodeia, isto é, no caminho da riqueza.

Aqui nos encontramos com um sentido possível para a expressão "pedagogos de adultos". João dos Santos mostrava-se possuído por um real prazer no uso da sua curiosidade e queria partilhar esse prazer com os outros, crianças e adultos.

Encantava-o o que descobria no mundo, nas pessoas, e em si próprio, e, sobretudo, no modo como as pessoas descobriam o mundo. Este

encantamento e admiração reais, facilmente transmitiam ao interlocutor um sentimento de valor próprio aumentado.

Porquê interlocutor? Porque era sobretudo pela palavra dialogante que passava o ensino. Oferecia-se como contador de descobertas, ou como descobridor em acção; reflectia e comentava sobre o que se tinha passado, ou sobre o que estava a passar. Aguardava depois, a reacção no ouvinte: se não surgia um reflexo do que dissera tanto podia respeitar uma vontade de silêncio, como interpretá-lo para uma resposta.O que João dos Santos esperava ouvir era, sobretudo, a revelação do modo como teria afectado o seu interlocutor.

Eram, muitas vezes, "histórias de exemplo", permeadas por um vivo sentido de humor, o que formava o cerne do seu magistério informal. Creio mesmo que os seus escritos mais fecundos são como histórias contáveis de viva voz.

No seu ensino mais formalizado procurava estar sempre próximo da prática clínica, mãe de todo o saber, desconfiando da erudição livresca que baseia a teoria em teorias anteriores, e não numa prática vivida.

A sua oralidade exemplar mostrava-se como um modo de funcionamento possível de apropriação pelo ouvinte/interlocutor: este não era feito sentir como se fosse um saco vazio a ter que ser cheio por uma acumulação de saber impessoal, mas sim, antes, ser uma fonte virtual, pronta a brotar de um saber pessoalizado, e de uma possibilidade de apropriação pessoalizada de novo saber.

A pedagogia do exemplo funda-se numa possibilidade de assimilação do saber, baseada em movimentos positivos de identifiação do aluno ao mestre: a criativiade vem de dentro.

A pedagogia da autoridade exige uma acomodação do aluno ao saber desincarnado do mestre, através de submissões de incorporação forçada: o saber vem de fora.

João dos Santos prestava justa homenagem aos seus mestres, onde destacava Freud e Wallon, por lhe terem aberto horizontes de reflexão, sem imposição de qualquer autoritarismo intelectual.

Elogiava, João dos Santos, a preguiça, e reivindicava a necessidade de silêncio para a criação. O elogio implícito e explícito que fazia da "école buyssonière", creio que vai na linha do que Winnicott designou como a necessidade de estados de pousio, tal como os terrenos têm de atravessar períodos de pousio ou de descanso, antes de novas sementeiras deverem ser feitas.

Nesse sentido a educação seria sempre uma procura de harmonização entre o que cada um tem dentro de si, e o que vai encontrando à sua volta, o que não se passa sem crises, conflitos e paragens.

Neste ponto talvez seja de sublinhar a importância que João dos Santos atribuía ao corpo.

Definiu ele uma vez a alegria como o contacto pele a pele, mas vincava sobretudo o valor gerador inicial de sentido, possuído pelo corpo no encontro com o corpo do outro, anterior às palavras, e produtor das palavras. Mais tarde, as mãos herdariam essa função geradora de significados.

No dar-se à curiosodade dos outros, incluía João dos Santos o expor-se corporalmente, isto é, mostrar como era, em repouso ou em movimento, deixando-se olhar, sem necessariamente ter que devolver um olhar seu de idêntica curiosidade pelo outro. Era discreto na troca de olhares, não forçando um encontro olho a olho que pudesse ser sentido pelo outro como intrusivo, impositivo, captativo ou defensivo. A posição do seu corpo no espaço, na relação com os outros, induzia tranquilidade.

No uso do corpo ou do olhar, como no uso da palavra, avançava com a mesma discreção exemplar: de cada um deles retirava prazer, prazer esse que propunha à consideração dos outros. Era o que ele designava, usando uma metáfora gastronómica, como o "fazer o bife à frente do freguês..."

Como se disse atrás, desconfiava do saber académico, como estéril, assim como do uso de muitos instrumentos intermediários, ou auxiliares, na comunicação pedagógica.

Considerava-os como defensivos, criadores de barreiras ao fluir natural da verdadeira comunicação; era da comunicação autêntica que poderia brotar um saber aumentado, partilhado; no processo educativo autêntico ambos os instervenientes enriquecem, ou a verdadeira pedagogia é uma pedagogia do enriquecimento.

Achava, igualmente, não serem necessários muitos livros, sendo preferível uma exercitação no ler o que em cada momento encontrássemos à nossa volta, ou dentro de nós.

Havia também uma relação estreita entre o modo como João dos Santos funcionava como pedagogo e como psicanalista.

Em ambas as tarefas mostrava-se com idêntica curiosidade e discreção, oferecendo-se como exemplo de funcionamento, atento e interessado, intervindo activamente só onde fosse indispensável para o

relançamento dos processos, pedagógico ou psicanalítico. Aliás, pode afirmar-se que o processo psicanalítico é um processo pedagógico.

Termino com o paradoxo inicial: será, afinal, a pedagogia dos adultos tão diferente da pedagogia das crianças?

Creio que João dos Santos responderia pela negativa, mas não sei.

Espero, no entanto, que os restantes interveninete neste encontro ajudem a esclarecer esta questão.

Prof. Dr. Emílio Salgueiro.
Psicanalista e Psiquiatra. Director da Casa da Praia.

O texto citado não é inédito. Foi proferido no "Encontro Dedicado à Divulgação do Pensamento e da Acção de João dos Santos", na Fundação Calouste Gulbenkian, em 21.3.89. Mas foi vontade do Autor que ele figurasse neste trabalho como seu testemunho sobre o seu amigo e colega, João dos Santos.

Conheci João dos Santos no fim dos anos 40. Veio à minha casa com Alves Redol, convidaram-me para um encontro com o artista gravador mexicano Leopoldo Mendes. Voltavam ambos de Paris, suponho, onde tinham estabelecido relações com este artista cujo trabalho tinha grande projecção no seu país. A razão de ser de tal encontro estava evidentemente na possível afinidade ideológica e estética entre eu e ele.

A última vez que eu vi João dos Santos foi em Paris, no fim dos anos 60, e tivemos ocasião de almoçar juntos. As nossas relações foram as melhores.

Júlio Pomar. Pintor

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Maria Eugénia Carvalho e Branco

# Vida, Pensamento e Obra
## de
# João dos Santos

## Antologia

Reg. 13550
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

# APRESENTAÇÃO

A obra que Maria Eugénia Branco traz a público é simultaneamente *de* e *sobre* João dos Santos. É *de* porque o corpo da obra é constituído exclusivamente por textos do próprio João dos Santos. É no entanto *sobre* ele, porque a Autora consegue, através de uma admirável organização antológica, oferecer, pela primeira vez, uma impressionante visão de conjunto da obra teórica, pedagógica e institucional de João dos Santos.

Uma das virtudes da obra escrita de João dos Santos reside na sua natureza caracteristicamente coloquial e narrativa. Desta virtude, porém, resulta uma limitação de alguma gravidade para quem a queira conhecer, ou consultar com regularidade: refiro-me ao seu carácter basicamente disperso e insistematizado. A Autora, no entanto, resolve de um modo exemplar esta limitação: decide percorrer, linha a linha, toda a vasta obra já publicada de João dos Santos, e muita da que ainda o não foi, e organiza-a tematicamente com um admirável sentido de rigor e de detalhe.

A discriminação dos temas que a Autora oferece é exemplar quer quanto à clareza, quer quanto ao sentido do que é central no pensamento de João dos Santos acerca de cada um deles. A Autora é exaustiva no que diz respeito ao conteúdo de cada um dos temas que isola: consegue concentrar, acerca de cada um, tudo - eu diria - quanto de mais relevante João dos Santos deixou espalhado ao longo de tantos anos de contribuições de natureza tão diversas. Os textos de referência seleccionados pela Autora deixam claramente à luz a forma exaustiva e apaixonada da leitura que se propôs fazer da obra deste Autor.

A *Autobiografia* de João dos Santos - que constitui a primeira parte da obra de Maria Eugénia Branco - é em si própria um modelo de concepção e de execução: a Autora percorre a vida de João dos Santos, do nascimento à morte, usando excertos breves, de natureza claramente autobiográfica, que surgem disseminados ao longo de toda a sua obra, e de que João dos Santos se servia como ilustrações vivas de muitas das suas ideias. A simplicidade e a naturalidade do conjunto final esconde a minúcia com que a Autora, mais uma vez, lê a obra de João dos Santos, e o precioso sentido de unidade com que selecciona, e reune, os diversos excertos.

Ignoro se a Autora tinha conhecimento do modo (sinceramente?) ocasional com que João dos Santos por vezes se referia à Autobiografia que um dia iria escrever ou - como dizia com alguma frequência, em tom de graça: *Quando fizerem a minha Biografia...* Desconheço até que ponto é que estas alusões correspondiam, na mente de João dos Santos, a um projecto real, ou a um desejo relativamente insubstancial. Estou no entanto certo, como quer que fosse, que ele leria com particular ternura e satisfação a *Autobiografia* que Maria Eugénia Branco dele nos oferece.

O trabalho da Autora ficará seguramente como uma obra de referência, a partir de agora de consulta obrigatória, quer sobre a vida, quer sobre o pensamento, quer sobre a obra institucional - única no domínio da vida mental em Portugal - de João dos Santos.

Um outro aspecto, igualmente de enorme relevo, do trabalho de Maria Eugénia Branco, é o de tornar inteiramente possível consultas directas e breves da obra de João dos Santos, sobre temas precisos, a quem quer que seja que o queira fazer: pais, educadores, professores de todos os graus do ensino, psicólogos escolares. Todas estas pessoas, com uma função obviamente capital em todas as fases da educação, estavam até agora, na prática, seriamente limitadas na sua eventual intenção de proceder a consultas dessa natureza, em virtude das razões que referi anteriormente: o carácter disperso e insistematizado da obra de João dos Santos.

Espero que a obra de Maria Eugénia Branco possa abrir, através da Universidade do Minho, uma tradição de estudo e ensino da obra de João dos Santos, que nem a Universidade de Lisboa, nem nenhuma das muitas instituições por ele fundadas ou apenas presididas souberam, ou quiseram, até agora criar.

Finalmente, constitui motivo de muito particular apreço o facto de Livros Horizonte - o Editor privilegiado de João dos Santos que se manteve durante tanto tempo, e tão dedicadamente, ligado à sua obra - se disponha agora a trazer a público o primeiro estudo sério alguma vez publicado sobre o Autor.

Dr. João Sousa Monteiro, psicanalista, amigo e colaborador de João dos Santos.

# PREFÁCIO

1. Maria Eugénia Branco tem vindo a desenvolver uma aproximação e uma análise da obra de João dos Santos que lhe permitiram organizar esta Antologia com uma dupla finalidade: divulgar de forma criteriosa e facultar ao leitor vias de acesso à multidimensionalidade e à profundidade do pensamento e da acção de João dos Santos.
João dos Santos marcou profundamente e de forma decisiva a Psiquiatria em Portugal, na segunda metade deste século. Formado em Educação Física, que cursou em simultâneo com a Medicina, João dos Santos conduziu a sua formação e a sua acção, por uma associação dialéctica de base: educar é curar/ curar é educar. Consciente das suas próprias limitações naturais, já que portador de uma dislexia que se arrastou até às portas da Universidade, João dos Santos refere-se à sua educação como «educação de esperança» e, não apenas tem aqui a sua referência metodológica e anímica, como também a principal orientação e inquietação da sua vida.
A educação e a terapia são factores de positividade, duas antevisões de futuro, duas linhas de um horizonte possível e desejado, são uma mensagem de esperança — com e pela educação a terapia vai para além da remediação, vai para além do constrangimento; pela terapia a educação desbloqueia e provovca alteridade e diálogo.

2. Revisitando meticulosamente a obra escrita e a acção de João dos Santos, Maria Eugénia teve uma rara e magistral intuição — a chave para compreender e explicar João dos Santos é a sua própria auto-biografia. Homem de ciência e de acção, João dos Santos leu profundamente tudo o que estava ao seu alcance, «li integralmente Freud», cursou e soube erigir como mestres os maiores vultos da psicometria e psiquiatria, da médico-terapia e da psicanálise, mas verdadeiramente o seu Grande Mestre foi o seu Mestre Interior, o seu Eu, foi o seu próprio constructo vital. De todos, incluindo as crianças que assistia, colhia aprendizagens e apropriações. Escrevendo, fê-lo insistentemente na primeira pessoa e com uma fórmula temporal do passado. A escrita, inegrando o próprio acto de pensar, era em João dos Santos um processo reflexivo, uma auto-revisitação. Aos seus discípulos não deixa receitas, mas este árduo desafio de o acompanharem, de o escutarem, de o lerem e de (des)construirem o percurso do mestre. À decrição analítica

prefere a frase lapidar, dilemática, o desafio esfíngico — «se não sabes porque é que perguntas»?!

3. Homem de ciência e de acção, João dos Santos introduziu na psicopedagogia e na sua própria construção científica, a componente biográfica, a componente autobiográfica como referente primeiro. (Re)criando a sua infância e a adolescência, (re)actualizando os lugares, os contextos, os mundos concêntricos em que cresceu e se (re)conheceu, João dos Santos povoa a sua mente de imagos parentais e grupais, descobre o outro e as coisas, num jogo simétrico de alteridade e construído (representado) à sua medida. Esta foi a sua educação, um jogo à sua medida e crescendo consigo, num horizonte de esperança, sempre recriado. As histórias, o efabuloso e as pequenas «vitórias» e acolhimentos, superaram os contratempos e as limitações. Os espaços que se abrem são concavidades que acolhem, são ventres ternos, aquecidos por um húmus reconfortante, as tias e os amigos toleram e abrem o caminho da novidade, do proibido, a mãe, e o censo paternos amparam, conduzem e emancipam.

Cada criança que procura ou «é encontrada» por João dos Santos é uma nova revisitação desse percurso existencial, é uma reescrita auto-biográfica, um exercício dialéctico e complexo de analogias e contrastes e finalmente de terapia e educação. Descobrindo o sentido que a sua vida foi conferindo aos presentes existenciais de existir e re-sistir, João dos Santos focaliza em cada criança a pedagogia da esperança, referenciada pela sua própria educação «uma educação de esperança».

A análise do seu próprio percurso existencial, revisitado em cada desafio, permite a João dos Santos racionalizar as suas memórias, conferindo papéis à mãe, ao pai, à tia, aos colegas, à professora, numa sobreposição concêntrica de contextos, de espaços, de culturas, um ecossitema de cresce com as expectativas, as linhas de horizonte, as participações de si próprio como actor. da família, para a escola e da escola para o liceu, vão etapas de crescimento marcadas por rupturas e arrastamentos, como da rua para o bairro/aldeia, para a cidade, para a humanidade, cujos imagos se perfilham nos barcos que visitava no cais, nas portas entreabertas por onde espreitava a cumplicidade das «mulheres», ou nos filmes que clandestinamente espectava.

A infância não é necessariamente o melhor dos mundos é uma tensão entre o tolerado e o transgredido, entre o permitido e o desejado, o impossível desafiado, mas antes de mais um jogo real. Que o teatro infantil nasce na cabeça dos adultos. Para explicar, curar, modificar a infância é preciso

compreendê-la. Indo à procura do João dos Santos, Maria Eugénia descobriu-o fundamentalmente nos *Ensaios sobre Educação*.

4. Porventura João dos Santos não conferiu aos seus registos auto-biográficos o peso que Maria Eugénia lhes empresta, porventura João dos Santos, também «fugiu» de alguns momentos da sua própria infância, exorcizando-os, à medida que os revisitava pela escrita, mas para a Antologista começou aqui a cumplicidade e a inquietação de um percurso. Também ela eternamente inquieta, pedagoga nata, dando-se sem se oferecer, acorrendo às solicitações, sem preceitos, sem receitas, convidando à construção de caminhos pela caminhada conjunta, numa decoberta repartida. João dos Santos, num gesto paternal dava a mãe e emancipava, Maria Eugénia acolhe e dispõe-se a procurar a luz, numa cumplicidade de riscos e de êxitos, numa vigília incansável, assim educandos, alunos, colegas se disponibilizem para ficar acordados. Construindo a auto-biografia de João dos Santos, a autora descobriu as virtualidades pedagógicas e antropológicas da interacção.
É esta cumplicidade que ressalta da Antologia que agora se publica. Venham comigo decobrir e aprender com João dos Santos, apela a autora. E editor, pessoas sábias, familiares, companheiros de profissão logo aceitaram apoiar a Maria Eugénia nesta tarefa de organizar e tornar acessível a densidade do pensamento de João dos Santos. A auto-biografia conduziu Maria Eugénia e conduzirá o leitor ao mais profundo de João dos Santos. Que a biografia enquanto chave para o pensamento e para o imaginário, é uma base de materialidade e uma contenção da hagiografia.

5. A contrução da Antologia sobre o pensamento de João dos Santos, veio em associação com a decoberta do autor e do texto, por um lado, e por outro lado na necessidade de dá-lo a conhecer de forma explícita e criteriosa. Lida a obra, incluindo os inéditos, na sua internalidade, no seu modo de produção e no seu significado e valor externos, a autora definiu um conjunto muito amplo de problemas, conceitos, e ideias que estruturam o pensamento e a obra de João dos Santos e (re)construiu os textos do autor, reorganizando-o, como leitora. A obra que Maria Eugénia traz a público é uma leitura de João dos Santos: mantém-se o discurso, mas alteram-se o texto e o (con)texto. Lendo João dos Santos, Maria Eugénia pegou nas fichas, colectou-as por temas, por conceitos, por problemas e devolveu-o o texto aos leitores. Para relativizar os condicionamentos da leitura, entendeu

que deveria ordenar a Antologia, segundo uma sequencialidade alfabética de entradas, mantendo todavia como prerrogativa criterial pela interpretação do interesse do leitor e da relevância dos depoimentos de João dos Santos, o ajuizamento no que se refere ao grau de profundidade e à extensão a conferir a cada bloco informativo. As entradas são composiçõe, em regra complexas, ou pela diversidade de dimensões envolvidas — «aprendizagem e sua relação com a emoção, o afecto, a motivação e a imaginaçã», ou pela extensão e heterogeneidade de mensagens sobre um mesmo objecto — «Casa da Praia», onde o colorido dos depoimentos pretende dar uma ideia da multiplicidade de dimensões envolvidas, objectivos, estratégias, fundamentos, públicos, lógica de funcionamento.
E a casuítica? A obra de João dos Santos povoa-se de relatos de casos e narrativas recriadas num imaginário pedagógico, oportunamente seleccionadas como suporte para a demosntração e a compreensão de mensagens. A Antologia não podia deixar de recuperar grande parte destes recursos discursivos e estilísticos.

6. A Antologia que a Editora Livros Horizonte decidiu trazer a público, culmina um longo e árduo processo de leitura, recolha, selecção, transcrição e organização de texto. Três vectores fundamentais lhe servem de orientação e estrutura.

a) Dar a conhecer João dos Santos de forma consequente, ou seja permitir aos leitores uma leitura integrada e interpretativa da escrita de João dos Santos, movendo fragmentos de textos e entretecendo-os numa composição que ressalte os sentidos terapêutico e pedagógico, a fim de que o leitor encontre uma resposta sistematizada para as suas questões.

b) Abrir a Antologia aos mais diversos públicos, incluindo temáticas e depoimentos que se revelam mais herméticos e específicos, com depoimentos que deverão atingir um público mais amplo. Que educação, para João dos Santos é envolvente e totalitária. A criança, enquanto ser educável, é-o em toda a parte e junto dos mais diversos interlocutores.

c) Criar uma lógica e uma via clara de acesso à informação. Vale neste sentido a opção pelo ordenamento alfabético; vale também uma sequencialidade de passos que estruturam cada depoimento — diagnóstico e sintomas, terapia/educação, acompanhamento e prevenção. Os depoimentos constituem pequenas narrativas ordenadas, desenlaçando e resolvendo uma trama interna, através de um registo discursivo historiográfico. A educação,

como terapia são percursos/processos cuja racionalidade sugere um ponto de partida e um ponto de chegada, um antes e um depois.

7. A Antologia é composta por duas partes que se complementam, como venho de demonstrar: a auto-biografia de João dos Santos e os temas, ligados por uma breve biografia e por uma conceptualização sumária e estruturante — «reflectindo com João dos Santos».
A auto-biografia é constituída por um conjunto de quadros ordenados no tempo, cobrindo sumariamente a formação, a acção e reflexão; depoimentos redigidos com uma grande serenidade, ainda que alguns se refiram a momentos dramáticos, incluindo o exílio — nascimento e recordações de infância; recordações de adolescência e juventude; herança paterna; a família; a formação e a profissão; as fundações; o escritor terapeuta e pedagogo; o democrata e o lutador solidário; o resistente político e o exílio; das dificuldades pessoais ao amor pelas crianças; o amigo; o auto-retrato; testamento espiritual.
Os temas ocupam mais de três quartos desta Antologia, estando as entradas ordenadas alfabeticamente, pela palavra-chave: nome ou verbo e sempre que relevante também o artigo. São cento e oito entradas gerais que como se referiu, contêm extractos das obras de João dos Santos, não simplesmente correspondendo a uma lexicologia, mas desenvolvendo problemáticas internas. As duas grandes áreas desta Antologia, como de toda a obra de João dos Santos são a educação e a terapia. Destas cento e oito entradas, pelo menos trinta e nove dizem directamente respeito a questções de educação, correspondendo a trinta e três por cento. Esta percentagem alarga-se na medida em que se incluam referências indirectas e de estreita associação entre terapia e educação.
Homem de grande erudição, João dos Santos era antes de mais um homem de ciência e de acção, como insistentemente referi. Os seus textos são reflexões sobre questões concretas, referentes a casos terapêuticos, pelo que a Antologia é um repositório de ideias e depoimentos vivos em que João dos Santos dialoga com os leitores e com outros cientistas e mestres, prosseguindo raciocínios claros. São fragmentos de uma erudição e de um saber muito vasto e profundo que a autora recompôs em pequenas óperas sem fundir as partituras, superando com mestria todas as subtilezas do processo de recriação.

Eis em meu entender um documento muito útil, que tardava em surgir, uma entrada prudente num terreno tão fértil e subtil como são as questões da terapia educacional.
Espero que os leitores possam colher deste árduo trabalho da Maria Eugénia igual proveito e gratificação como eu retiro cada vez que retomo esta prestimosa obra. Que a autora soube aproximar o leitor da densidade escrita de João dos Santos.

Justino Pereira de Magalhães.
Professor Associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Director deste Instituto.

# INTRODUÇÃO

O estudo que aqui apresentamos inscreve-se no âmbito dum trabalho de Mestrado em Educação - Área de Especialização em História da Educação e da Pedagogia, orientado pelo Prof. Doutor Justino Pereira de Magalhães.

Bem acolhido — por enriquecer com um Autor, como João dos Santos, o património das investigações sobre Pedagogia e Psicopedagogia, a que, há muito, Justino Pereira de Magalhães e o Departamento da Universidade do Minho (Instituto de Educação e Psicologia) que dirige, se vêm dedicando com reconhecido mérito, e também por poder contribuir para a divulgação tão urgente quanto injustamente protelada dum pensamento ímpar — pusemos mãos à obra!

Fizemo-lo com o arrojo que só o sonho permite, por nele se não medir o que separa a envergadura da obra, dos meios de a conseguir! Com efeito, sabíamos que as oito obras publicadas, que já conhecíamos, constituíam uma pequena parte dos inúmeros textos deste autor, muitos dos quais vedados ainda à investigação: conferências; colóquios; entrevistas; lições dadas em Cursos livres de psicologia médica, psicossomática e psiquiatria clínica; publicações científicas, portuguesas e estrangeiras. Mas, como ter acesso a essas fontes?

Foi então que, na procura, a originalidade do nosso Autor se nos começou a desvelar numa riqueza comovente: ele não deixara a sua vasta obra escrita somente em *papéis;* imprimira-a, de forma particular, no único *material* que se não desgasta nem desactualiza com o tempo: o coração humano. Efectivamente, tinha sido nas pessoas com quem convivera e trabalhara que João dos Santos se perpetuara, indelevelmente, no seu jeito inconfundível de escutar, compreender, amar e empenhar-se. E, assim, as fontes começaram a chegar numa onda de interesse e ajuda por parte daqueles que esperavam ansiosamente pelo dia em que, mesmo de forma modesta, se introduzisse no domínio da investigação académica e universitária o pensamento e a obra dum sábio, dum mestre e dum amigo, que fora João dos Santos. As crianças, a quem dedicou toda a sua vida, muito teriam a lucrar!

Num dia chuvoso da época de Natal recebemos do Dr. João Sousa Monteiro, psicanalista e amigo de João dos Santos, os primeiros textos. Dedicados e assinados por João dos Santos, em letra já esbatida pelo tempo,

tornavam-se vulneráveis a qualquer descuido: '*Para o João Sousa Monteiro, com muita simpatia e amizade... dos tempos de convívio, com um abraço...*'.

Da Casa da Praia, a Drª Clara Castilho não se poupou a esforços para nos enviar o que, há muitos anos, vem compilando e catalogando (com verdadeiro rigor historiográfico, embora seja psicóloga) da vasta obra de João dos Santos.

Da Casa da Praia, recebemos ainda um poema que João dos Santos dedicou a sua mulher, Zoé, e que ela, gentilmente, nos deixa citar[1].

A Prof. Doutora Áurea Adão, investigadora da História da Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, propôs-se ajudar-nos e, com a boa vontade e prontidão que lhe são peculiares, enviou-nos um texto.

O Professor Sérgio Niza facultou-nos textos inéditos de João dos Santos, reunidos sob o título *Aprender a Ler*.

Obtivémos, também, da Drª Paula Grijó dos Santos, filha do Dr. João dos Santos, autorização para consultarmos o espólio de seu pai.

Finalmente, o Dr. Rogério Mendes de Moura, Director da Editora Livros Horizonte, propôs a publicação deste trabalho.

Ele consta duma *Antologia* que integra cento e oito temas fundamentais do pensamento pedagógico, pedopsiquiátrico e psicanalítico de João dos Santos, estreitamente relacionado com as problemáticas da Escola, da aprendizagem, da didáctica e da pedagogia. Para que estes temas pudessem ser compreendidos à luz da pessoa de João dos Santos, no seu jeito inconfundível de traduzir em doutrina e em obras o que *sonhava,* pensava e vivia, fizemo-los preceder duma *Autobiografia,* construída por nós, a partir das inúmeras notas autobiográficas que encontrámos esparsas por todos os seus escritos.

Esta forma de abordagem impôs-se-nos como meio privilegiado de captar e de transmitir *a Vida, o Pensamento e a Obra* de quem, três anos antes de morrer, e em jeito de balanço final, confidenciava: «Tudo o que fiz, começou numa *utopia*... Há muito que decidi despir-me da minha *inteligência académica* e das técnicas que os psicólogos e psiquiatras costumam interpor entre si e as pessoas, para poder beneficiar de dádiva generosa de tudo quanto de sensível os homens segregam: o sensível positivo e o sensível negativo».

Na verdade, para o fundador da Casa da Praia, a *utopia,* o *afecto* e o *amor* eram a base de tudo o que pensava e fazia, mesmo e sobretudo no

---

1 Está citado no TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 445.

campo estrito da ciência e da técnica! Originalidade que alentou a nossa pesquisa, mas nos responsabilizou no tratamento dos dados. Daí, surgir-nos a ideia de *dar inteiramente a palavra ao autor*, pois, à medida que prosseguíamos na investigação da sua obra, descobríamos três características significativamente enlaçadas na persecução duma única e bem definida ideia:

Primeiro, a iteração de determinados temas constantemente retocados e aprofundados por novos aspectos e enquadramentos hermenêuticos. Seria empobrecedor escolher uns em detrimento doutros, pois a riqueza temática colhia-se no conjunto.

Segundo, o estilo autobiográfico e coloquial com que os tratava, apesar do tecnicismos dos conceitos, da profundidade dos conteúdos e do rigor estrutural da construção. Seria imperdoável perder um filão de tantos ensinamentos e recordações, que só podiam ser transmitidos com adequação e *narrados* com justeza *na pessoa* que os conhecia e vivera.

Terceiro, o facto de todos estes temas se referirem, no fundo, a um só, como se o autor tentasse alcançar, qual obra de arte, a forma sintética perfeita de expressar plasticamente num só tema a ideia que concebera: essa ideia era, sem dúvida, a criança! Seria impossível escrever com acerto sobre ela, por ter sido traçada por quem, tantas vezes e de tantos modos, afirmara: *falar da criança é sempre falar da criança que em nós habita.*

Para que nenhuma destas características se perdesse ou separasse, optámos pela seguinte abordagem:

Recolhemos as inúmeras notas autobiográficas, esparsas pela vasta obra de João dos Santos, nas quais, com a minúcia de quem *pinta* um retrato, ele traçara um perfil de toda a sua vida: desde as remotas recordações de infância, ao reflectido balanço da idade madura[2]. Depois, ordenámos essas notas com um critério cronológico capaz de integrar as que tinham sido explicitamente contextuadas no tempo pelo autor, e, sistematizando-as através de títulos, construímos uma *Autobiografia.* Pensamos que ela teria tido o bondoso acolhimento do nosso Autor, que, numa de entre várias passagens semelhantes, afirmou: «Eu gosto muito de integrar o meu trabalho na minha experiência pessoal e nas minhas vivências especiais, e realmente já me esquecia da ciência, felizmente, e procuro ter o maior prazer possível na minha profissão». Pensamos, ainda, que o contributo desta *Autobiografia,* porque tematicamente pertence inteiramente a João dos Santos, constitui uma incontornável fonte para futuras biografias que sobre ele se venham a fazer.

---

2 Compreendemos, assim, a predilecção que, segundo soubemos por Cecília Menano, João dos Santos nutria por Montaigne.

Em relação ao pensamento científico de João dos Santos, procedemos de modo idêntico, porque, mais uma vez, eram os seus próprios textos que nos indicavam a via a seguir. Com efeito, a iteração de determinados temas, constantemente retocados com novos aspectos e aprofundamentos, nos quais João dos Santos dá a conhecer não só os seus projectos em prol da saúde mental e da educação, como também a doutrina que os apoia teroreticamente e lhes garante passagem à prática, levou-nos a decobrir a matriz sistematizadora da nossa *leitura* da sua obra. Para isso bastou-nos dar títulos a esses temas, títulos que não precisámos inventar, de tal modo nos apareciam sugeridos no conteúdo da própria exposição que João dos Santos fazia do seu pensamento. Ordenámos alfabeticamente esses temas e inserimos neles todos os textos afins que encontrámos, sem necessidade de proceder a um critério cronológico, por neles se verificar idêntico tratamento temático e estrutural, independentemente da época em que tinham sido escritos. Sublinhamos este facto, que pode ser comprovado pela leitura da obra de João dos Santos, como revelador da invulgar precocidade do seu amadurecimento[3].

Eis o percurso que nos conduziu aos 108 Temas que aqui apresentamos. Temos consciência, porém, de que esta compilação e arrumação de textos (que procurámos enriquecer, sempre que possível, com a apresentação final de textos de estudo de caso), útil para dar a conhecer, de forma simples e ordenada, o pensamento de João dos Santos, foi, por vezes, conseguida à custa de alguns riscos. Por exemplo, a dificuldade em conciliar a profusão de textos em cada tema com a emblemática característica do seu estilo: harmoniosa aliança entre conceptualização clara e bem definida, rigor estrutural e argumentativo, vivacidade descritiva e ritmo sequencial.

Por último, e como procedimento mais metodológico, remetemos o leitor para três tipos de notas de rodapé: as que dilucidam passagens dos textos; as que remetem para textos paralelos; as que pertencem aos próprios textos de João dos Santos. Construímos *siglas* para todas as obras de João dos Santos, a que tivemos acesso, tornando assim a consulta bibliográfica

---

3 Apoiamos quanto acabamos de afirmar com esta passagem que João dos Santos escreve, em 1981, para *Nota Introdutória* à sua obra *Ensaios sobre Educação I*: «Reproduzo aqui com algumas emendas, cortes e notas, uma selecção de artigos dispersos por vários jornais e revistas, publicados entre 1953 e 1974. Agradeço aos meus amigos, Sérgio Niza e Rogério Mendes de Moura, a sugestão de os reunir, pois verifico ao relê-los que, no essencial, as minhas ideias actuais sobre educação continuam na mesma linha destes velhos escritos»: EE I: 17.

mais fácil e tecnicamente mais rigorosa. Admitimos, contudo, que uma ou outra destas *siglas* possa sofrer alteração, quando tivermos acesso à obra completa.

Eis a estrutura temática e metodológica desta *Antologia*. Esperamos que as limitações que subjazem sempre a uma construção deste tipo sejam compensadas pela acessibilidade de consulta duma obra tão vasta e tão importante, pela originalidade e profundidade com que trata os problemas mais prementes do desenvolvimento infantil.

Na verdade, é a criança o núcleo do pensamento de João dos Santos: ela é mesmo o único objecto de todos os seus temas que, como acima referimos, são, desde cedo, constantemente enriquecidos por novos e mais fundamentados textos. Tão precoce amadurecimento, será eloquentemente reflectido na *Autobiografia:* João dos Santos soube aproveitar os seus próprios limites, sofridos desde cedo, para com eles e apesar deles se enriquecer humana e cientificamente e, desse modo, poder colocar a sua experiência ao serviço — e citamos as suas palavras — «da aliciante e quase subversiva carreira dos que se interessam pela alegria das crianças». Fazendo apelo, sem intencionalmente o procurar, a um conhecimento psicológico e psicanalítico de tipo enciclopédico, o que pode ser comprovado pela impressionante lista de autores que cita e comenta reflectidamente, aborda com existencial implicação e com tanta interioridade os conflitos infantis, que o leitor é levado a *rememorá-los*, fruindo, assim, do carismático dom terapêutico que João dos Santos possuía.

Efectivamente, ao lê-lo, aprendemos a prescrutar os medos, os *terrores* e as angústias da nossa infância, e a compreender que a capacidade de *fantasiar* e de *sonhar* é a via real para os exorcisar, lhes compreender o mecanismo e sentido, resolvê-los de forma integrada e construtiva e, sobretudo, *guardar* o dinamismo inspirador do mistério que encerram. Ao lê-lo, compreendemos, ainda, que só se aprende o que se integra na *rememoração* dos *contos* que iluminaram os conflitos e os enigmas da nossa infância. Ao lê-lo, experimentamos, por fim, que só se pode ensinar *o que se é* ou, por outras palavras, que o segredo da educação reside na possibilidade de alguém se oferecer como *modelo*. João dos Santos resumirá o sentido desta aprendizagem com algumas afirmações lapidares: «o terapeuta vale mais por aquilo que é do que por aquilo que sabe»; «educar é oferecer-se como modelo»; «educar é relacionar-se... o amor é o que faço com as coisas da reciprocidade»; «criança é o que se está a criar»; «a verdadeira obra criativa é a do próprio Eu». Afirmações que traduzem o núcleo

indissociavelmente científico e humanista da sua mensagem. Através dela, o companheiro e colaborador de Wallon preocupa-se em enquadrar a criança nos contextos que, naturalmente e por direito, lhe pertencem, por neles residir a possibilidade do seu equilíbrio, aprendizagem e bem-estar: a dadivosa união do duo mãe-filho; o amparo afectivo deste duo pela figura paterna (ou por quem a substitua); a integração solidária da família na Comunidade a que pertence; a resposta das Instituições a todas as iniciativas que, vigilante e criativamente, as Comunidades tomarem em prol da resolução dos inúmeros problemas que se põem às suas crianças; finalmente, e como corolário, a integração na escola, que deve dar não só continuidade ao ensino maternal, como deve também respeitar e responder às possibibilidades, aptidões e cultura de cada criança

Para que tudo isto fosse uma realidade, João dos Santos uniu, indissociavelmente, a teoria à prática. Na primeira, munindo-se da mais sólida formação psiquiátrica e psicanalítica, de incontornável raíz freudiana. Na segunda, lutando denodadamente por todos os meios ao seu alcance: numa carreira pública empenhadamente desgastante pela denúncia de toda a espécie de burocracias e de entraves; na dádiva gratuita de pareceres, relatórios, conferências, direcção ou co-direcção de inicativas privadas; na mais arrojada crítica às teorias fossilizadas de etiquetagem nosológica, que matam a possibilidade de *mudança, de crescimento* e de *cura;* na criação de inúmeras Instituições que são, ainda hoje, o que de melhor as crianças dispõem no campo da saúde mental e do ensino especial.

Foi a originalidade da presente *Vida, Pensamento* e *Obra* que motivou a elaboração desta *Antologia*. Trabalho discutível, sem dúvida, mas haurido num laborioso e empenhado estudo da obra do *Autor* e *protagonista*.

Não podemos deixar de assinalar a gratidão para com Justino Pereira de Magalhães, Professor da Universidade do Minho. Com efeito, dada a extensão deste trabalho, permitiu que nos dedicássemos a ele com total exclusividade como matéria de investigação para as cadeiras curriculares de Mestrado, que ministrou durante o ano lectivo de 1996-97. Apraz-nos ainda assinalar que a sua sólida formação histórica, pedagógica e metodológica, e a sua profunda sensibilidade de investigador fizeram com que as suas sugestões e críticas nos fossem preciosas.

Queremos, finalmente, dizer que consideramos bem-vindas todas as críticas e sugestões que nos quiserem fazer. Elas poderão incentivar outros investigadores a prosseguir e a melhorar este nosso trabalho sobre João dos Santos, chamando também a atenção para a urgência em publicar a sua obra,

que pode justamente ser considerada como um marco fundamental e incontornável da pedopsiquiatria, da psicanálise infantil e do pensamento pedagógico português.

# SIGLAS DOS TEXTOS DE JOÃO DOS SANTOS

| | |
|---|---|
| AAIE | "Alguns Aspectos da Inadaptação Escolar". |
| AAPE | "Alguns Aspectos da Psicologia Escolar". |
| ACAFR | "Atitude Perante o Cego e Aspectos Fundamentais da Readaptação". |
| ACU | "*A Caminho de uma Utopia. Um Instituto da Criança*" |
| AFDPE | "L'Aquisition de la Forme dans le Dessin et dans la Peinture Enfantines". |
| AFGI | "A Aquisição da Forma no Grafismo Infantil". |
| AFVO | "Aspects Fonctionnels de la Vie Onirique". |
| AGT | "Ácido Glutâmico na Terapêutica". |
| AL | "Angústia e Linguagem". |
| Ap.L | "Aprender a Ler". |
| AM-SRA | "Quelques Aspects Médico-Sociaux de la Réabillitation des Aveugles". |
| AN-MNI | "Os Aspectos Neuro-Motores da Nevrose Infantil". |
| AP | "Associações de Pais". |
| AP-SRC | "Aspectos Psico-Sociais da Recuperação dos Cegos". |
| ARAD | "Aspectos da Reeducação e Assistência de Deficientes". |
| BCCTD | "Bases para a Criação duma Cooperativa de Trabalhadores Deficientes". |
| BPAT | "Bases Psicológicas da Actuação Terapêutica". |
| CAP | "Conselhos aos Pais". |
| CAP II | "II Curso de Aperfeiçoamento Profissional". |
| CCDE | "Casos Clínicos de Dislexia de Evolução". |
| CCH | "Como a Criança se faz Homem". |
| CD | "Comportamento e Disciplina". |
| CFM | "Comentário ao filme 'Mandy, a Surda-Muda'". |
| Ch.MHPH | "Child Mental Health and Public Health". |
| CIF | "O I Congresso Internacional de Filmologia". |
| CM-P | "Clínicas Médico-Psicológicas". |
| CP | "Comunicação Pessoal". |
| CPHG | "Clínicas Psiquiátricas nos Hospitais Gerais". |
| CPIHJM | "A Clínica de Psiquiatria Infantil do Hospital Júlio de Matos". |
| CP/PE | *A Casa da Praia. O Psicanalista na Escola.* |

| | |
|---|---|
| CPSP | "A Contribuição da Psicanálise para a Saúde Pública". |
| CRALPC | "Le Centre de Rééducation D'Ambliopes de la Ligue de Profilaxie de la Cécité". |
| CRV/PP | "O Centro de Recuperação Visual. Seus Progressos e Perspectivas". |
| CUSM | "Algumas Considerações sobre o Urbanismo e a Saúde Mental". |
| DAEO | "Desenhos e Aguarelas de Epilépticos e Oligofrénicos". |
| DDOPI | "Diagnóstico Diferencial entre a Oligofrenia e a Psicose Infantil". |
| DIJ | "A Delinquência Infantil e Juvenil". |
| DLI | "Le Dessin, Langage Infantile". |
| DPI | "Desenho e Pintura Infantil". |
| DSDRI | "Deficiências Sensoriais e Dificuldades de Rendimento Intelectual". |
| DSP-S | "Diagnóstico das Síndromes Psico-Somáticos". |
| DVARF | "O Doente Visto através da Relação Familiar". |
| EAA | "A Educação Através da Arte". |
| ECIA/CC | "Estados Crepusculares com Identificação Animal. Comportamento Canino Ilustrado por Filme". |
| ECNPI | "Ensaio duma Classificação Nosológica para a Psiquiatria Infantil". |
| ECP | "A Epilepsia na Clínica Psiquiátrica". |
| ECSP | "O Estrabismo Concomitante como Sintoma Psicomotor". |
| EE I | *Ensaios sobre Educação I* |
| EE II | *Ensaios sobre Educação II* |
| EEDSCR | "A Enurese e a Encoprose Diurnas como Sintoma de Conflito Relacional". |
| EFEV | "A Educação Física na Escola e na Vida". |
| EFRDM | "Educação Física e Reabilitação dos Deficientes Motores". |
| EGP | "Evolução Genética da Personalidade". |
| EIPA | "Evolução Infantil e Psicoterapia do Adulto". |
| E: TI | "Editorial: A Traição Inevitável". |
| OF | "O Falar". |
| FIE | "Factores de Insucesso Escolar". |
| FIE/POF | "A Família e o Insucesso Escolar. Psicopatologia da Organização Familiar e Dificuldades na Iniciação à Aprendizagem Escolar". |
| FPEA | "Fundamentos Psicológicos da Educação pela Arte". |

| | |
|---|---|
| FPEE | "Fundamentos Psicológicos da Educação Estética". |
| FP/EET | "Fundamentos da Psicoterapia: um Ensaio de Explicação Teórica". |
| FP/G | "Férias na Praia. Gaguez". |
| FPREA | "Fundamentos Psicoterapêuticos da Reabilitação de Estrábicos e Amblíopes". |
| FTP | "Freud e a Técnica Psicanalítica". |
| GEPE/ACDE | "Grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva: Apresentação de Casos Clínicos de Dislexia de Evolução". |
| HME | *A Higiene Mental na Escola.* |
| HMACS | "L'Higiène Mentale comme Activité dun Centre de Santé" |
| HME (Art.) | "A Higiene Mental na Escola". |
| HMESR | "Higiene Mental na Escola em Situação Revolucionária". |
| HMIF | "A Higiene Mental Infantil em França". |
| HMI/PAPC | "Higiene Mental Infantil. O Problema da Assistência Psiquiátrica à Criança". |
| IADD | "Implicações Afectivas nas Dislexias e Disortografias". |
| IAPPPA | "Importance de L'Atitude des Parents dans la Psychotérapie Psychanalitique des Adolescents". |
| IC | "Inquérito sobre o Casamento". |
| IENSRC | "Introdução ao Estudo das Neuroses e Sintomas Reactivos da Criança". |
| IGJPG | "Influence de la Guerre sur la Jeunesse d'un Pays qui n'a pas fait la Guerre". |
| IJIRC | "Importância do 'Jardim-Infantil na Reeducação de Cegos'". |
| INFE | "Inteligência, Neurose e Fracasso Escolar". |
| IPIMS | "L'Intégration Psychodynamique de L'Individu dans le Milieu Social". |
| IRAFDL | "Importância das Relações Afectivas Familiares no Desenvolvimento da Linguagem". |
| IRP-PTCE | "Importância da Relação Pais-Psiquiatra no Tratamento das Crianças Epilépticas". |
| MCS.T | "Missão de Cooperação em S. Tomé". |
| MFA | "A Mulher, a Família e o Amor". |
| MOSM | "Métodos de Observação em Saúde Mental". |
| MPOTEA | "Métodos Psicopedagógicos de Observação e de Tratamento dos Estrábicos e Amblíopes". |

| | |
|---|---|
| NA | *A Neurose de Angústia.* |
| NACP | "A Neurose de Angústia na Clínica Psiquiátrica". |
| NAPVC | "A Neurose de Angústia sob o Ponto de Vista Clínico". |
| NF | "Os Nossos Filhos". |
| NI/PVE | "As Neuroses da Infância. Ponto de Vista Evolutivo. |
| OS/ANR | "A Oftalmologia Social, uma Aspiração e um Novo Rumo". |
| PACIE | "Problemas Afectivos da Criança e sua Importância em Estomatologia". |
| P-PAOTSA | "Psycho-Pedagogic Aspects of Observation and Treatment of Strabismic and Amblyopic Patients. |
| PASM | "Perspectivas Actuais da Saúde Mental". |
| PCAM | "Psicoanálisis de un Caso de Anorexia Mental". |
| PC | "Psychoses Choréiques". |
| PCr. | "A Psicanálise das Crianças". |
| PCDPI | "Problemas Clínicos e Diagnóstico em Psiquiatria Infantil". |
| PCHM | "Possibilidades de Carreira em Higiene Mental". |
| PCTC-T | "Problèmes Cliniques et Techniques du Contre-Transfert". |
| PCT | "Primeiros Casos de Toxicomania pelo R 875". |
| PDHW | "A Psicologia Diferencial de H. Wallon". |
| PDP | "Profilaxia das Distorções da Personalidade". |
| PE | "Psicoterapia no Estrabismo". |
| PEnf. | "La Psychanalyse des Enfants". |
| P/EC | "Prefácio", em A Educação da Criança. |
| PEVP | "Os Problemas da Educação Vistos por um Psicólogo". |
| PGI/HMACS | "Prévention et Guidance Infantile. L'Higiène Mentale comme Activité d'un Centre de Santé". |
| PIALE | "Problemas da Iniciação à Aprendizagem da Linguagem Escrita". |
| PIDA-IC | "O Papel do Imaginário no Desenvolvimento Afectivo-Intelectual da Criança". |
| PDFIA | "Psicopatologia do Desenvolvimento durante a fase de Iniciação à Aprendizagem". |
| PINP | "Parecer sobre o Instituto Navarro de Paiva". |
| P/M | "Prefácio" em MARREIROS, G.M. *Maternidade.* |
| PME | "O Pensamento e o Movimento Expressivo". |

| | |
|---|---|
| PN | "Psicoterapia nas Neuroses". |
| POM-PI | "Colóquio sobre os Problemas de Orientação Médico-Psicológica Infantil". |
| Pg.Ps-g. | "Pedagogia e Psicopedagogia". |
| Pst. Psc. | "A Psicoterapia e a Psicanálise". |
| PPCE | "Problemas Psicopedagógicos das Crianças Escolares". |
| PPE | "Problemas da Psicologia Escolar". |
| PPIA | "Os Problemas Psicopedagógicos da Infância e da Adolescência". |
| PPNC | "Profilaxia das Perturbações Neuropsíquicas da Criança". |
| PPPA | "Prevenção das Perturbações Psicológicas da Adolescência". |
| PPCC | "Problemas Psicológicos postos pela Criança Cega". |
| PPPC | "Profilaxia das Perturbações Psíquicas na Criança". |
| PSD | "Parto sem Dor". |
| PSRSA | "Programa Sumário para a Reorganização dos Serviços de Assistência". |
| Pg.T | "Pedagogia Terapêutica". |
| Psc.T | "Psicanálise como Terapêutica". |
| QIE | *Eu Agora Quero Ir-me Embora. Conversas com João Sousa Monteiro.* |
| QIM | "O que é a Higiene Mental". |
| RAMVCF | "A Realização Amorosa da Mulher na Vida Conjugal e Familiar". |
| RD | "Reeducação de Deficientes". |
| RDF-P/PLC | "Rastreio da Doença Fenil-Pirúvica. Profilaxia das Lesões Cerebrais". |
| RFAEFP | "Rôle de la Formation de l'Analyste d'Enfants dans la Formation Générale du Psychanalyste". |
| RFCPSN | "Reeducação Física das Crianças com Perturbações do Sistema Nervoso". |
| RFNIPC | "Reeducação Física das Neuroses Infantis e das Perturbações de Carácter". |
| RFSIV | "Reeducação Funcional e Social dos Inferiorizados Visuais". |
| RIV | "Recuperação dos Inferiorizados Visuais". |
| RM-F | "A Relação Mãe-Filho". |

| | |
|---|---|
| RM-FASRC | "As Relações Mãe-Filho vistas através dos Sintomas Reactivos da Criança". |
| RND | "Reacções Neuróticas do Desenvolvimento". |
| RPHMI | "Recherches sur des Problèmes D'Higiène Mentale Infantile". |
| RPPC | "Relações do Psiquiatra com os Pais da Criança". |
| RPhTN-P | "Rééducation Physique des Troubles Neuro-Psychiques". |
| SAGP | "Situação, Ambiente e Grupo em Psicologia". |
| SCACMF | "Sobre Seis Casos de Anomalias Congénitas dos Membros da Mesma Família". |
| SE | "O Sintoma Encoprose". |
| SIE/IA | "Sucessos e Insucessos Escolares: suas Implicações Afectivas". |
| SMAP | "Saúde Mental e Assistência Psiquiátrica". |
| SME | "Saúde Mental dos Escolares". |
| SMISP | "Saúde Mental Infantil e Saúde Pública". |
| SMPSP | "Saúde Mental na Planificação da SaúdePública". |
| SNNI | "Sémiologie Neurologique de la Névrose Infantile". |
| SNP | *Se Não Sabe, Porque É Que Pergunta? Conversas com João Sousa Monteiro.* |
| SPE | "Síndroma Psicomotor da Evolução". |
| SPSMRSE | "Saúde Pública e Saúde Mental nas suas Relações com a Saúde Escolar". |
| SRADD | "Sintomas de Reacção Ansiosa no Decurso do Desenvolvimento". |
| SRFMA | "Sintomas Reactivos nos Filhos de uma Mãe em Análise". |
| SSC | "O Sono e o Sonho nas Crianças. Estudo Clínico". |
| STSPE | "Síntese dos Tratamentos Somáticos e Psicoterápicos na Esquizofrenia". |
| TCMF | "Troubles de la Conduite et le Milieu Familial". |
| TN | "O Terror Nocturno-O Sonho Falhado". |
| TPI | "Terapêutica pelo Piramido Injectável". |
| TPSC | "Le Traitement Psycho-Pédagogique du Strabisme Concomitant". |
| UCA-CIA | "Un Cas Anatomo-Clinique D'Idiotie Amaurique". |
| UHG/E | "Uma História Genealógica - seu Estudo". |
| VESPRIV | "Valor Económico e Social da Profilaxia e Recuperação dos Inferiorizados Visuais". |

| | |
|---|---|
| VSDP | "La Valeur du Symptôme dans le Domaine Préventif". |
| ZOCP-S | "Zona Oral e Correlações Psico-Somáticas e Somato-Psíquicas". |
| ZOEP | "Zona Oral na Evolução Psicológica". |

# ÍNDICE

**APRESENTAÇÃO**----------I

**PREFÁCIO**----------III

**INTRODUÇÃO**----------IX

**SIGLAS DOS TEXTOS DE JOÃO DOS SANTOS**----------XVI

**AUTOBIOGRAFIA DE JOÃO DOS SANTOS:**
**"A MINHA EDUCAÇÃO FOI A DE ESPERANÇA"**----------12

I- NASCIMENTO E RECORDAÇÕES DE INFÂNCIA----------12

1. Nota prévia----------12

2. "Se não tens uma aldeia...tens de ir em busca dela!"-------13

3. A cidade natal----------13

4. Uma história triste inesquecível----------17

5. O amor pela Natureza----------18

6. Amor materno e aprendizagem pré-escolar----------19

7. A escola primária----------20

II- RECORDAÇÕES DE ADOLESCÊNCIA E DE JUVENTUDE----------24

1. O liceu Gil Vicente----------24

2. O grupo----------25

3. O adolescente ecléctico---------- 26

4. O jovem vocacionado para a pedopsiquiatria----------26

5. À memória de um Mestre----------26

III- HERANÇA PATERNA----------27

1. Uma educação para a liberdade, democracia e amor-------27

2. Um poema à liberdade----------29

3. Homenagem aos pais----------30

IV- A FAMÍLIA----------31

1. Às duas mães... ----------31

2. Aos avós e aos tios----------32

3. Aos filhos----------35

4. Aos netos----------35

V- A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO----------36

1. O professor de educação física, o médico e o psiquiatra---36

2. O pedagogo----------39

3. O psicanalista----------41

4. Balanço final----------43

VI- AS FUNDAÇÕES----------46

1. Dos projectos à acção----------46

2. Uma experiência inédita. Secção de Higiene Mental do
Centro de Assistência Materno-Infantil----------52

3. Balanço geral: importância do trabalho voluntário e benévolo----54

VII- O ESCRITOR TERAPEUTA E PEDAGOGO----56

1. Origem e finalidade dos escritos----56

2. Os críticos----57

VIII- O DEMOCRATA E O LUTADOR SOLIDÁRIO----57

IX- O RESISTENTE POLÍTICO E O EXÍLIO----62

1. Uma reunião a pedir eleições livres----62

2. O trabalho no exílio----63

3. As saudades da pátria----65

4. Uma ceia de Natal no exílio e o Menino Jesus----65

X- DAS DIFICULDADES PESSOAIS AO AMOR PELAS CRIANÇAS----66

XI- O AMIGO----67

XII- O AUTO-RETRATO----70

1. Uma entrevista----70

2. Um poema----74

XIII- TESTAMENTO ESPIRITUAL---- 75

**REFLECTINDO COM JOÃO DOS SANTOS**----83

**TEMAS**----86

Alfabetização----86

1. A propósito da "psicanálise da alfabetização" de Bruno Bettelheim----------86

2. Alfabetização e evolução do homem----------88

Anorexia infantil e vómitos nervosos----------94

Aprendizagem e sua relação com a emoção, o afecto, a motivação e a imaginação----------98

Arte de educar, arte de curar----------111

Brincar----------112

Canhotismo e ambidextria----------114

Casa da Praia----------116

Castigos corporais e maus tratos a crianças----------126

Circo e pedagogia----------139

Classes superlotadas. "Castigo didáctico"----------144

Congressos científicos e sociedade----------150

Contribuição da psicanálise para a saúde pública----------153

Creches----------159

Crianças mal comportadas, crianças "bem comportadas"----------162

Cultura----------165

Depressão infantil. Direito à tristeza e à alegria----------166

Diferença entre psicologia, pedagogia e psicanálise----------174

Direitos da Criança. Direitos do Homem----------177

Disciplina na escola, disciplina na família: duas formas de autoridade----------181

Dislexia e perigo da sua psiquiatrização----------183

Doenças psicossomáticas----------185

Édipo e a escola----------190

Educação, amor, verdade ----------198

Educação através da arte----------204

Educação e as suas várias acepções----------213

Educação física ----------218

Educação sexual. Educação moral----------225

Encontro com Morin: ligação do biológico e do espiritual----------233

Ensino da língua materna à luz da evolução da criança----------234

Ensino misto----------244

Enurese, obstipação e encoprose infantis----------244

Escola e Família. Desenvolvimento humano integral da criança e do adolescente----------268

Escolas de artes e ofícios----------278

Escolas e o seu espaço físico----------281

Escola-meio e educação permanente----------282

Esquema nosológico----------283

Estrabismo----------286

Evolução afectiva e mental da criança e do adolescente.
Abordagem psicanalítica----------296

Explicações... explicadores----------316

Exposição de trabalhos escolares----------317

Falar, calar, pensar ----------318

Férias de maternagem----------330

Festa do Natal. Uma abordagem psicanalítica----------331

Fobia escolar----------335

Freud e a interpretação dos sonhos----------338

Função maternal e função paternal----------341

Furto infantil----------346

Gaguez----------350

Higiene mental e equipa. Relação entre a escola, os pais
e o meio----------359

Histórias para crianças. O mito e o maravilhoso----------363

Infância, sonho, fantasia, criatividade----------373

Insónia, pesadelos, terrores nocturnos e sonambulismo----------380

I. Noções gerais----------380

II. Estudos especializados----------382

1. O sono e o sonho nas crianças----------382

1.1. Introdução----------382

1.1. Método de trabalho e análise do material---------384

1.3. Conclusões da análise do material----------385

1.4. Conclusões finais----------386

1.5. Nosologia clínica----------387

1.6. Orientações terapêuticas----------390

2. O terror nocturno----------391

3. Casos----------397

Instabilidade, bloqueio, ansiedade e depressão----------412

"Institucionalização" do ensino especial----------420

Instituto da Criança----------422

Insuficiências estruturais do sistema nervoso e deficiências corticais----------429

Internatos----------431

Jardim-escola----------436

Lazer e trabalho... das crianças e dos adultos----------444

"Leituras proibidas"----------450

Ler, escrever e contar. Uma abordagem dinâmica----------451

Linguagem e cultura: prolongamento do gesto e dos utensílios----479

Loucura, sanidade e tolerância social à doença----------483

Mãe----------485

Maternagem----------487

Meios audiovisuais: uma reflexão----------488

Mestres----------492

Mitomania----------493

Motivação para os problemas da criança. Amor e respeito pela criança----------493

Neurose de insucesso----------502

Neurose infantil e neurose de adulto ----------504

O enigma da morte----------530

O sintoma encoprose----------534

1. Introdução----------534

2. Alguns dados históricos do problema----------536

3. Análise do material----------541

4. Síntese da investigação e comentário dos resultados------543

5. O desenvolvimento e as funções excretórias segundo Gesell----------547

6. A evolução afectiva e o problema da fase anal segundo a teoria psicanalítica----------548

7. O desenvolvimento e as funções de excreção----------552

8. Psicopatologia----------557

9. Observação e tratamento----------563

10. Casos----------568

11. Conclusão----------573

*Objecto* e coisa. *Imagos* parentais----------575

Onicofagia----------583

Organização familiar e educação----------585

Pai----------598

Pessoa----------599

Picasso e a criança. Pretexto para uma reflexão sobre a arte moderna----------599

Problemas de adaptação escolar----------605

Problemas dos deficientes. Ensino especial----------613

Profilaxia da Saúde Mental e Escola----------632

Profilaxia das distorções da personalidade----------640

Protecção materno-infantil. A família como instituição dinâmica----------646

Psicanálise do "acto educativo"----------654

Psicometria----------665

Psiquiatria infantil. Perturbações psíquicas da criança à luz da relação pais-filho----------667

Puericultura----------675

Quadros iatrogéneos e dificuldades instrumentais----------676

Rebeldia dos jovens e diálogo----------677

Reeducação da psicomotricidade----------678

Reflectindo sobre educação, pedagogia e didáctica----------683

Rejeição familiar, atraso mental e delinquência----------694

Relação mãe-filho----------698

Repressão, sofrimento e bloqueio da comunicação----------705

Respeito pela intimidade do paciente."Psicanálise selvagem"------711

Saber e Sabedoria.----------712

Sagrado e profano----------713

Saúde mental dos técnicos----------713

Saúde mental e sintomas----------718

Saúde pública e saúde mental nas relações com a escola----------719

Síndrome psicomotor da evolução----------726

Síndromes de inibição: bloqueio afectivo e inibição escolar-------732

Sintomas e síndromes reactivos. Relação com o comportamento e a aprendizagem----------733

Sono, sonhos e pesadelos: análise de sonhos de crianças----------738

Teoria das pulsões em Freud----------755

Terapêutica ocupacional----------757

Tiques----------758

Transferência e contra-transferência----------760

Traumatismo----------762

Três preconceitos em educação----------763

Turbulência de compensação----------764

Turbulência reactiva----------764

Vida interior, autonomia e solidão. Importância das *imagos* -----764

**VOCABULÁRIO**----------774

**ÍNDICE ONOMÁSTICO**----------778

# AUTOBIOGRAFIA DE JOÃO DOS SANTOS: "A MINHA EDUCAÇÃO FOI A DE ESPERANÇA"[1]

## I. NASCIMENTO E RECORDAÇÕES DE INFÂNCIA

### 1. Nota prévia

De cavaco ameno com um solene britânico, pergunta-me a meio da conversa o meu interlocutor: "Lembra-se do pós-guerra?". "De que guerra, da de 14?", interroguei.

"Não, da de 40. Você não pode lembrar-se da de 14!"[2].

"Lembro-me, sim; lembro-me da *Ilustração Portuguesa*, que a família folheava avidamente, quando chegava, comentando em conjunto as fotografias de guerra...; dos postais que mandava o meu tio Alberto, prisioneiro dos alemães, e das encomendas que lhe mandávamos, depois de cuidadosamente encaixotadas, e que lhe levavam: roupas, tabaco, latas de conservas e goiabada...; lembro-me dos 'assaltos' no fim da guerra, com o povo a entrar na mercearia lá da rua e as pessoas abraçadas a molhos de grandes bacalhaus e a arrastar caixas de bolachas, sacas de batata...".

Serão recordações compostas *a posteriori* ? Arranjos que eu teci com traços mnésicos dispersos, restos diurnos com que fabriquei uma infância mítica? Certamente.

A "recordação encobridora", ou "souvenir-écran" dos franceses, contém a mesma veracidade duma paisagem de longes, em manhã nevoenta: são autênticos os grandes acidentes e as coisas que se movem, mas são encobertos os detalhes; são autênticos os movimentos emocionais que na circunstância ocorreram, mas é tecida uma teia que os prende na sua figuração estática. Para mim, é quase verdade que eu vi, no dia dos assaltos, aquela mulher frágil que penosamente arrastava pela rua fora a saca de batatas. Será talvez mais certo pensar que eu torci por aquela pessoa franzina que tinha realizado desejos que eu reprimira: os de roubar

---

1 Construída a partir de pequenas notas autobiográficas esparsas pela vasta obra de João dos Santos.

2 João dos Santos nasceu a 15 de Setembro de 1913.

as coisas boas que via lá na mercearia dos doces e na capelista dos brinquedos. (...).

Tudo isto eu vi e ouvi, e com isto compus algumas histórias que conto a mim próprio - e às vezes aos outros - como se fossem verdadeiras.(...).

(...) Tudo histórias para preencher a minha infância mítica. Recordações encobridoras [EE II: 244-246].

## 2. "Se não tens uma aldeia..., tens de ir em busca dela!"

Quando eu, lisboeta de gema, fui para a escola e comecei a ouvir os outros contarem histórias da sua terra e da sua aldeia, fiquei triste porque não tinha que contar.

Pela mão do meu pai descobri, depois, que o meu bairro também era uma aldeia e que mesmo Lisboa, embora demasiado grande para a minha pequenez, o era também. Nada que se comparasse com a aldeia autêntica onde o meu pai nasceu e viveu a sua infância. Foi naquela maravilha que é o Telheiro de S. Vicente. Ele levava-me lá às vezes... pela mão. Era um encanto ter assim um larguinho protegido para poder brincar, como se estivesse em casa. Não conhecem o telheiro de S. Vicente? Não deixem de ir lá ver! Fica ali à ilharga da Igreja de Santa Clara. Se lá forem, desçam depois a rua, passem o arco e, de lá, do grande largo, poderão, como eu, ver ou admirar o porto e os navios.

Do Telheiro, do Campo de Santa Clara e dos navios, meu pai contava histórias fabulosas.

Se eu tivesse a sabedoria do velho chinês - estou agora reflectindo -, teria explicado a todas as crianças perdidas que tenho encontrado na vida: "Se não tens uma aldeia, meu filho, tens de ir em busca dela! Um menino não pode viver sem ter a sua aldeia" [EE II: 103-104].

## 3. A cidade natal

Nasci num lugarzinho simpático com um ajardinado e uma pequena igreja no meio - a Igreja dos Anjos. Este enquadramento da minha vinda ao mundo só teve importância quando, um dia, um companheiro de escola

me falou do deslumbramento que era a festa da Igreja, no sábado de aleluia, e, mais tarde ainda, quando reinventei, imaginativamente, a minha vida, sobre o divã do meu psicanalista.

Teve mais importância o facto de, na segunda infância, habitar uma "rua corredor", como lhe chamou Le Courbusier, por ela me fazer sentir que era relativamente mais fácil do que eu tinha pensado atravessar a rua sob o olhar protector da mãe, para ir e vir da escola da D. Mariquinhas, do que *viajar* até à *Escola da Câmara*, tenebrosa e longínqua. Desta falavam-me uns companheiros mais velhos que descarregavam sobre mim os seus medos e angústias, para se imporem a si próprios segurança e coragem, através do exercício verbalizado das suas fantasias [CUSM: 435-436].

Da minha janela da Rua Maria via-se todo um espectáculo movimentado e colorido: de manhã, os rebanhos de cabrinhas e as manadas de vacas, que eram ali mesmo mungidas à vista do freguês. A mulher da fava-rica, o meu primeiro-almoço predilecto. O aguadeiro que cantava *há hú*... para apregoar água do barril, que ia levar à gente pobre das travessas da Bica, do Forno e do Maldonado. A senhora do "*ierre, ierre, erre, mexilhão*" que explicava, pelo pregão, que mariscos, só nos meses com "r"!(...).

Lá que o Senhor Bento tinha um carneiro, não tenho dúvidas; agora, se ele era tão gigantesco como eu o imagino, ou se ele de facto me deu aquela monumental marrada pelas costas, de que eu me falo..., nisso já ponho dúvidas.

O Senhor Bento, carvoeiro com alvará para "Vinhos e Tabacos", gostava de ter bichos; pelo menos alguns. Que me lembre: coelhos, galinhas e corvos com nome - Oh, Vicente! - e um enorme carneiro de cornos muito retorcidos, que se alimentava - imaginei? - com "sopas de cavalo cansado".

A rapaziada lá do sítio jogava ali, no Largo da Rua Maria: à bilharda, no Outono; ao pião, no Inverno; a "atirar barro à parede", na Primavera; e ao berlinde, no Verão. Jogar à bola de trapos era quando não chovia; tourear o carneiro do Senhor Bento era, claro está, nas tardes de sol.

Uma vez, houve "touro para curiosos", e o "curioso" fui eu, involuntariamente, digo-o com mágoa. Saí à rua a um recado e entrei na Praça, sem me aperceber que havia corrida..., o bicho investiu-me e eu a

ele. Só que eu o *investi* psicologicamente - quer dizer, vi-o, percebi-o e emocionei-me -, mas ele investiu mesmo. Desatei a fugir e com a marrada no traseiro fui pelo ar, com grande risota do pagode que assistia. Serviu isto de pretexto para uns carinhos da minha tia. Penso hoje que dessa forma compensei talvez as minhas veleidades de virilidade mal ferida, pela rude afronta de ser derrubado pelo carneiro [EE II: 245-246].

A Escola da Câmara ficava para além da Avenida (Almirante Reis), já num outro bairro, e, nas minhas deslocações individuais, não me tinha sido permitido ir além do largo (do Intendente) no qual havia a *capelista,* pequena loja onde se vendiam, entre outras coisas, brinquedos modestos, estalinhos e outros objectos carnavalescos, e ainda encantadoras bugigangas que não serviam para nada.

Só mais tarde, como escolar, me foi permitido ir até à Avenida, limite do *meu bairro,* onde, na Tabacaria do Galvão, se vendiam os cadernos e artigos vários de papelaria.

A Avenida impunha-se pelo seu tráfego, movimento de peões desconhecidos e comércio variado, sobretudo, que me recorde, a farmácia onde o médico do Bairro dava consultas, e duas pastelarias naquela zona onde há agora cinco vezes mais. As pessoas *apastelavam-se* menos. Tudo em conjunto, não fazia mais vista do que o movimento que hoje podemos observar numa rua secundária dos Bairros de Belém ou do Lumiar.

O trânsito da rua lisboeta dos anos 18 era de carroças e *galeras,* algumas das quais, quando carregadas, tinham de meter uma "dianteira" nas subidas. Este acontecimento, como o dos cavalos estatelados no pavimento, e um ou outro modestíssimo desastre, constituíam motivos interessantíssimos para a rapaziada do Bairro. É, portanto, evidente que a rua tinha muito menos colorido e riqueza de estímulos sensorias que hoje, embora as *zaragatas* tivessem muita ressonância, vivacidade e dramatismo e houvesse ainda a acrescentar factos pitorescos e bucólicos que ocorriam na nossa aldeia lisboeta. Assim, apareciam, pelas ruas, cabrinhas que o leiteiro mungia à vista do freguês e, nalgumas ruas, como na minha, *extrema* que estabelecia a fronteira entre o *bairro rico* e o *bairro pobre,* ouvia-se o pregão do *aguadeiro, da mulher* da fava-rica - prato forte da refeição matinal dos pobres - *R e R mexilhão,* o guisado comercializado das tardes estivais.

No *bairro rico* havia sobretudo uma burguesia remediada que se não dava muito com os aristocratas de sangue ou de dinheiro, e que sobretudo se não misturava com a gente do *bairro pobre*.

Era nesse tempo costume as mamãs irem com os meninos à *baixa*, pois a distância, considerada enorme, a que se encontrava o centro (neste caso dez minutos a pé), não permitia que uma senhora honesta andasse nessa zona sem ser acompanhada. Assim, os meninos descobriam a cidade.

A *baixa* era bem o centro de tudo, talvez mesmo do mundo, e, sobretudo, a loja dos brinquedos era de tal forma fantástica que ao meu *poderio* imaginativo parecia ser tudo aquilo apenas cenário arranjado para quando eu passava por lá.

A cidade era, para mim, o meu bairro ligado ao Centro e, longinquamente, a uns Bairros pobres tenebrosos e ao fabuloso Bairro das *Avenidas Novas*, com ruas espaçosas, prédios *monumentais* e as grandes Avenidas que constituíam o limite do meu Universo. Universo acanhado, dirão os jovens de hoje, e é verdade; devem, porém, lembrar-se que os transportes eram lentos, as praias ainda não tinham sido descobertas como locais de expansão para o físico e de gozo espiritual, e os campos eram sentidos como hoje a selva.

As *praias de banhos* eram uma espécie de locais de tortura onde as crianças iam tomar, por receita médica, e ao amanhecer, um certo número (ímpar) de mergulhos, dados por um banheiro gentil, que passando uma *gravata* aos meninos, lhes retirava ao mesmo tempo o *bafo* e o prazer do banho. Expansões dessas não eram certamente desejadas por nenhum menino normal e, talvez por isso, eu me lembre mais da Loja dos brinquedos da Rua Primeiro de Dezembro, do que da Cruz Quebrada ou da Praia das Maçãs [CUSM: 436-437][3].

---

[3] Os extractos que acabámos de citar inserem-se numa longa e pormenorizada descrição de Lisboa de 1918. Para além dum mero registo anedótico e pitoresco do local da sua infância e juventude e, sobretudo, para além da referência acolhedora e securizante do seu espaço familiar, João dos Santos pretende retirar uma conclusão reiteradamente reflectida e aprofundada nos seus escritos: que o espaço urbano calmo, largo e ecologicamente sadio, e que uma família unida, amorosa e protectora são condições básicas indispensáveis para o equilíbio mental das crianças e dos jovens e, por isso, para a saúde mental do homem e da sociedade. Cfr. Autobiografia, IX, p. 64.

## 4. Uma história triste inesquecível

Uma outra (história) que também acho interessante é a do Menino Jesus.

O Senhor Bento tinha três filhos e uma filha. O mais velho, o José, era meio tímido, simpático e muito bem educado. Tuberculizou, coitado. Coitado, digo-o agora, com outro sentido, que nesse tempo não sabia e não se dizia ainda que a tuberculose se liga psicologicamente a sentimentos de abandono.

A seguir, o José, o Américo, um calmeirão que se atrasara nos estudos e que eu vim a apanhar na 4ª classe. Era meu amigo, protegia-me, acho eu, talvez na realidade, talvez na minha fantasia, porque é sempre confortável, quando se é pequeno, ter um amigo calmeirão. Metia-se pelo meio da fratria a Ilda, uma moçoila atraente mas demasiado crescida para me dar trela. Também andava lá na minha escola, na da D. Mariquinhas. E, finalmente, havia o Jesus, ou melhor, o Menino Jesus, por ser o mais novo dos irmãos. Menino Jesus lhe chamavam os irmãos, creio, e as pessoas lá da minha casa. Porque a mãe, essa chamava-lhe Xassus. Ao sol-posto, quando se fazia tarde e o menino continuava na vadiagem das travessas e do Largo do Intendente..., gritava a Senhora Maria da porta da taberna, com o seu sotaque galego: Xassúús!...

Com este Menino Jesus eu tinha um diferendo. Tinha e tenho, porque, sendo ele mais novo do que eu, comeu-me as papas na cabeça. E de que maneira! Eu conto: tive umas bolas de papel e trapos que aprendi a fazer com os miúdos lá do sítio, sob a supervivão da minha tia que sabia de meias e peúgas, e do meu pai que sabia de cordéis e de nós. A minha grande aspiração era, como a de todos os miúdos, ter uma bola de borracha para *chinchar,* o que naquele tempo era muitíssimo caro. Tanto chateei a família que lá me deram uma verba extraordinária para a comprar. Fui num pé e vim no outro. A capelista era ali no Intendente, na esquina da fábrica de Lamego. Quando cheguei à minha porta, não me contive..., mandei um chuto na bola com tal gana que foi lá cima às alturas... e foi tombar no passeio da frente, junto à janela que dava para o armazém do carvão do Senhor Bento. Soltou uma vez, duas e, à terceira, enfiou pela janela. Ansioso, corri a pedir à Senhora Maria para me deixar ir buscar a bolinha; ela acedeu gentilmente. Nunca tinha entrado lá dentro! Havia montanhas de carvão contra a parede do fundo; era tenebroso. Cá em baixo, no chão térreo, havia uma poça de água barrenta. Estava lá no

armazém o Menino Jesus que, com ar displicente, me disse que procurasse, se quisesse, mas que não havia nada... acrescentando depois: "só se caiu aqui nesta poça de água, mas isto é tão fundo que nem se sabe!... Se caiu aqui, foi lá para o fundo e nunca mais se vê..., não se pode ir lá buscar".

Eu ainda não andava na escola; teria 6 anos, e, de jogar à pancada, só de vista, lá de cima da janela... Fui para casa com um desgosto que ainda me dói.

Ficou-me para sempre esta história que revela a pouca idoneidade dalguns meninos maus... História verdadeira? "Recordação encobridora" da minha competividade frustrada [EE II: 246-247].

### 5. O amor pela Natureza

Eu, por exemplo, que não tenho vocação musical, sempre senti com muita intensidade os estímulos melódicos da Natureza envolvente e do falar dos homens. Sempre achei curioso que o vento me falasse.

Não andava ainda na escola, quando descobri que assim era. Ia para os saloios passar as férias e, por lá, aprendia com a pequenada das aldeias de Janas e Fontanelas a fazer, com canas, brinquedos vários. Alguns deles destinavam-se à produção sonora: gaiolas para grilos que cantavam só para mim, e móbiles emissores de ruídos ritmados; carrinhos de cabo com uma palheta que se pronunciava em estalidos secos, nos ressaltos duma roda dentada que interpúnhamos no engenho; cornetas, apitos e flautas...

Os moinhos dos moleiros, que eram apontados pelos crescidos como o vórtice que atraía, enrolava e dilacerava as crianças que deles se aproximassem, tinham uma réplica maneirinha nos moinhos de cana fabricados por nós, como as ameaças gritadas e os gemidos atrozes, que o vento falava nos gigantes, tinham a réplica suave das falinhas mansas do brinquedo liliputiano.

No pequeno pinhal de Janas, de pináceas de copa rodada, perdidas num mar de vinhas, brincávamos protegidos pela única presença urbana e humanizada: aquele pedacinho de liturgia cristalizada que é a bela capela de S. Mamede. Ali fazíamos cabanas, para habitar com a nossa fantasia no jogo de inventar os dramas das pessoas grandes, e para dormir e adivinhar, em sonhos, soluções para os tenebrosos mistérios da vida. Mas havia também o mistério da solidão dos campos e a tradição da sesta que a minha tia, embora distraída com o seu croché, não deixava de impor na hora da canícula. Espetava eu, então, o meu moinho à porta da cabana no chão

arenoso, deitava-me na cama de caruma e, assim, me permitia fechar os olhos e deixar o mundo de visões sobrepostas ao real, como as que me eram sugeridas pelos sons inquietantes que vinham lá do alto, os murmúrios tristes que o vento soprava nas pontas aceradas dos pinheiros. O meu moinho sabia proteger-me respondendo ao vento com a sua melodia mais rude, consonantizada [EE II: 259].

## 6. Amor materno e aprendizagem pré-escolar

Eu tinha naturalmente aprendido no berço, com o meu próprio corpo, as primeiras vogais que exprimiam o meu prazer ou a minha dor; tinha aprendido, depois, com a minha mãe, a transformar as vogais em consoantes, como fizeram os nossos antepassados distantes; descobria, finalmente, que havia interlocutores animáveis e uma linguagem animista, não só para eu me falar por dentro, como também para reproduzir em instrumentos o falar dos fantasmas. Foi bom porque, mais tarde, na escola, não me ensinaram a decifrar os fantasmas e as palavras que se lhes sobrepõem; ensinaram-me apenas a decifrar os sons das letras. Não me explicaram a relação das letras com os ais, os és, os gritos e os murmúrios, de que eu me servia para fazer valer a minha minúscula pessoa - menosprezada nos dizeres - na assembleia facúndia dos adultos. Ensinaram-me uns sinais cabalísticos que nada tinham a ver com o discurso ingénuo com que eu pretendia explicar à minha mãe, à minha tia e ao meu pai aquilo que inventava para me deitar a adivinhar o pensamento dos crescidos.

Já adulto, vim a tomar conhecimento daquela história - em que não acredito - do homem ter começado a emitir sons e a falar por onomatopeias, para imitar os ruídos da Natureza.

A evocação da minha meninice e dos meus instrumentos de brincar - na aprendizagem do diálogo interior - ensinaram-me que os interlocutores animistas da Natureza que nos envolve são apenas alvos sobre os quais projectamos as imagens das pessoas e dos deuses, que a nossa fantasia necessita para criar o fundo de linguagem em que a língua se enxerta. A necessidade de falar situo-a na grande descoberta do homem: a de que os instrumentos do brincar e do utilitário servem também as primitivas consonâncias e consoantes, que dão às vogais expressivas de emoções a força da razão. É a linguagem dos instrumentos intermediários

que preenche o espaço da relação entre as pessoas, e que permite modelar a distância e elaborar o afecto, a partir do impulso bruto [EE II: 259-260].

## 7. A escola primária

Na minha escola primária pouco mais aprendi, e mal, do que a utilizar alguns *instrumentos de cultura,* a escrita, por exemplo. É importante, mas não é tudo. O mundo das coisas - e *a escrita é uma coisa* - não se movimenta, não se dinamiza, não se torna interessante e belo sem o mundo dinâmico das pessoas [EE II: 224].

Felizmente[4] que na escola onde eu *andava* não havia, não se praticava, não se falava sequer em Teatro Infantil. Poderia ter dito, a escola onde eu me mexia, gesticulava, falava... mas não é costume, e eu quero que me entendam. Não, as escolas não eram para isso. Não eram e não são!

A D. Mariquinhas e as outras tinham uma régua já velha e rachada, para vibrar mais e dar um som metálico quando com ela batia sobre a mesa a repetir, a repetir: "Estejam calados, estejam calados!".

Se eles percebessem o verdadeiro significado de *andar na escola,* então seria o fim! *Andar* pode querer significar fazer, *marchar,* e isso está bem. Gesticular, falar e teatralizar, isso é que não! Isso só no teatro; não na Escola. Só nas festas do fim do ano, daquelas em que se dão prémios aos bem comportados de corpo e aos bem comportados de espírito, mas nunca conjuntamente do corpo-espírito. Dançar, dramatizar está, como se sabe, na origem de tudo o que é pensar. Não, isso não!

*Andar na escola* é uma expressão muito adequada para explicar que *andávamos* por lá à procura de uns recantos, nos corredores, na escada e na "casinha", onde a nossa imaginação florescesse, ou andávamos a fugir para outros locais fora da escola, onde a nossa imaginação frutificasse. Andávamos a fazer jogo dramático sem sabermos. Era bom, era só bom.

A minha escola ficava ali na fronteira do Bairro rico - o Bairro Andrade que albergava alguns representantes das grandes famílias - e do

---

4 O texto que vamos transcrever, e no qual João dos Santos recorda a época em que frequentava a escola primária, é precedido por este aviso ao leitor: Este texto não foi escrito para ser percebido pelas crianças nem pelos adultos. Não é doutrinário, graças a Deus. É uma reflexão de um crescido sobre o que poderia ser a explicação dramática do espectáculo dos adultos, dada por um miúdo que soubesse e pudesse interpretar e falar como crescido. Dirige-se às crianças que há em vós, que me ledes.

Bairro pobre da Travessa da Bica, do Largo do Intendente, da Rua Benformoso, onde começava a Mouraria. Havia por lá de tudo, para sonhar acordado e, portanto, para dramatizar. Havia gente do povo que falava - de falar -, gente média que mesurava - de mesurar -, gente fina, venerável, pobre gente de pedir, mulheres de má nota, homens mal afamados e tascas com o respectivo instrumental: a mesa corrida com bancos corridos, o balcão de pedra mármore, para alinhar os copos, o pipo de vinho novo e velho e, em cima deste, a banza para os fregueses dedilharem umas notas de acompanhamento de quem se propusesse carpir um *faduncho*. Havia muitos gatos e, às vezes, gatas com o janeiro, outras vezes, cadelas com cio, com a matilha à sua volta. Este era um dos aspectos da "educação sexual" da época. Ainda havia nesse tempo ruas para as crianças andarem e gente que participava lá fora nos pequenos espectáculos da vida, aqueles que são acessíveis à mentalidade das crianças e do povo.

A educação sexual[5] era TUDO o que se via, ouvia e dramatizava. Não havia ainda aquelas pessoas que sabem do amor tudo o que vem explicado em livros muito pedagógicos, mas de certa maneira escabrosos, e que explicam *isso,* depois, às crianças, com esquemas pré-fabricados que se vendem nas lojas da especialidade. Didáctica, é como se chama.

A gente tinha que descobrir, que brincar, que dramatizar. Não havia aquelas latas dos "Audiovisuais" e do Propedêutico, ó lá o que é; aqueles que *explicam* "a educação sexual" da melhor maneira, em "ensino doméstico" e domesticado, sem esforço para as pessoas, sem pensar nem participar, e em escassos meses - (é formidável!). Para os meninos e para as meninas de todas as idades. Não havia sequer as fitas pornográficas. A pornografia, se a queríamos, tínhamos que a fabricar, inventar, descobrir, representar na clandestinidade. Às vezes só a conseguíamos no mercado negro. Em casa não havia. Na capelista não se vendia. Só à sucapa, à porta do Olímpia, havia uns militantes da "educação sexual" moderna, que vendiam uns livros e umas imagens aliciantes.

Aquilo dos gatos e dos cães também era só informação..., julgavam alguns crescidos. Mas não, *aquilo* era também o espectáculo. Por isso é que os mestres não gostavam que se visse ou comentasse *aquilo*.

Cá fora, na rua e através das tabernas e da "meia-porta" das mulheres da Rua da Amendoeira, víamos ou adivinhávamos espectáculos diversos e aliciantes. Nas conversas - ao ar livre - das varinas, que falavam mal quando se zangavam ou quando se alegravam, das conversas de janela

---

5 Cfr. o TEMA: Educação Sexual. Educação Moral, p. 225.

à janela ou de porta à porta das senhoras vizinhas, ouvia-se tudo. Era o espectáculo da vida dos adultos. Aquele que interessava e que interessa às crianças: perscrutar, descobrir, perceber como é que os adultos vivem e se relacionam.

Havia depois o espectáculo dos espectáculos, o do Coliseu de Lisboa, ali na Rua da Palma, a dois passos do Intendente; o do Coliseu dos Recreios, um pouco mais adiante. Havia ainda o espectáculo do Olímpia, com filmes mudos "para todos", sonorizados espontaneamente pela assistência e sublinhados às vezes, nas grandes sequências, por exclamações, urros e muita pevide e amendoim, que criavam o fundo sonoro da mastigação e das cascas pisadas; aliciante e tranquilizador: estávamos mesmo ali a ver uma fita. Aquilo era fita.

O Cocó, que também andava lá na escola e era meu amigo, conhecia o porteiro do cinema; passava-nos de borla e, às quintas, como não havia aula, lá íamos os dois com 6, 7, 8 anos... a fazer a instrução primária da rua e a assistir a todos os seus jogos dramáticos.

Felizmente que a D. Mariquinhas não tinha a *ideia* do Teatro Infantil. Ela e o sr. Castro, seu marido, o das grandes manápulas, que nos cascava às vezes, eram liberais, republicanos e livres pensadores; achavam que a INSTRUÇÃO era uma coisa muito séria que se não devia confundir com "fantochadas". Fantochadas era lá fora; ali não se falava nisso.

Felizmente que a D. Mariquinhas não tinha na *ideia* o Teatro. Tanto quanto eu já me podia aperceber na altura, o Teatro para as crianças era e é uma chumbada das antigas! Eu conto: havia, ali no sítio, uma escola com Teatro para as crianças. Uma escola num asilo, um asilo de um Santo qualquer, como todos os asilos. Gente boa e caritativa tinha feito *aquilo* para as meninas desprotegidas da sorte. Alguém das relações da minha família tinha lá *metido* uma dessas crianças. Nós íamos lá visitá-la às vezes, para lhe levar uns bolinhos, e sempre quando havia festividades.

E então..., então havia teatro. Era pavoroso: os crescidos e as meninas a recitar umas coisas que ninguém entendia; umas coisas murmuradas sobre a vida dos santos, um falar de criaturas do outro mundo que eu nunca tinha visto nem de longe. Umas cenas confrangedoras, coisas mal ditas por umas meninas de laçarote na cabeça e peúgas de algodão às riscas. Era da gente se mexer e remexer na cadeira e de se coçar por todos os lados, como se tivesse pulgas e piolhos! Mais tarde, vim a assistir, mas tão raramente quanto possível, a outras festas de asilos, doutros santos, ou escolas sortidas para filhos de família e para

filhos da pobreza, onde se distribuíam prémios, se palravam umas tretas e se exibia a *inexpressividade* corporal e verbal de algumas pouco dotadas crianças. Mais tarde ainda, soube e depois vi que os crescidos não só mandavam as crianças representar aquelas coisas tristes, mas também representavam, eles próprios, para as crianças, o que salvo, raras e honrosas excepções, eu achava chatérrimo!

De fantoches gostei, quando ainda era pequenino e ainda não andava na escola. Via-os nas feiras e nas "praias de banhos", no tempo em que se tomavam 7 banhos por 7 épocas! Era giro. Havia os bons e os maus, e os maus levavam cacetada. Era barato e era simples, intuitivo; chegava perfeitamente para as crianças fabricarem os seus pensamentos básicos. Mais tarde, inventaram disso também em telenovelas, para as pessoas simples do povo se distraírem e se reeducarem. Davam e dão na rádio e na televisão. Eu vejo às vezes, quando vou fazer visitas.

De matinés infantis, vacinei-me muito cedo e com resultados excelentes: três doses, uma das quais carnavalesca. E pronto, fiquei arrumado.

O que eu gostava era dos espectáculos para adultos dos clubes recreativos da época, que a minha família, metida no pequeno comércio da pequena burguesia republicana, frequentava. E então sim, então eram recitações e peças para gente, para pessoas crescidas! Havia operetas cheias de malícia, que nós, miúdos, comentávamos pelos cantos para aferir a nossa malícia própria. Eram comédias brejeiras que temperavam as nossas boas e doces maneiras burguesas com umas boas pitadas de sal e, às vezes, também de muita pimenta. Eram os dramalhões que nos faziam pensar que "nesta vida nem tudo são pilhérias", que a vida é uma coisa muito séria.

Assim lá fui eu andando, sempre a detestar o Teatro para os pequenos e a gostar do Teatro para os grandes.

Quando comecei a interessar-me pela infância dos outros, achei que, como bom profissional das BOAS OBRAS, devia fazer, e fiz, muita força para ir ver outra vez as peças representadas pelas crianças e adultos, para as crianças. Já era crescido nessa altura, como calculam. Estava tudo na mesma! Os crescidos continuavam a falar de cátedra para as criancinhas, sem graça e sem verdade que interessasse a minha criança, aquela que eu continuava a trazer às costas, desde os bancos da escola.

Quando fui para Paris, também e sempre para trabalhar com crianças, continuava a pensar que o Teatro para crianças era uma chatice. E continuo, salvo seja. Deve haver, há com certeza excepções, mas eu

fiquei traumatizado, complexado como se diz agora. Desculpem lá ... [EE II: 212-216].

## II. RECORDAÇÕES DE ADOLESCÊNCIA E DE JUVENTUDE

### 1. O liceu Gil Vicente

A ida para o liceu tranquilizou-me quanto aos fantasmas que habitavam os bairros estranhos. O nosso liceu que, como diz o meu amigo António Esteves, ficava ali na feira da Ladra - o Gil Vicente - abriu-me novas perspectivas urbanísticas, sobretudo a possibilidade de contactar com o mar, nas incursões *gazeteiras* ao cais e aos navios fundeados na doca. Os panoramas eram muito mais vastos que os da escola bafienta da D. Mariquinhas e, por vezes, o barco a visitar era já escolhido durante a atracação, seguida atentamente através da janela da aula, enquanto o professor perorava [CUSM: 437].

O ambiente natural podemos evocá-lo rebuscando nas recordações do nosso liceu Gil Vicente, instalado no velho mosteiro, e de cujas janelas se via o Tejo em quase toda a extensão do seu formoso estuário e do seu magnífico porto. Dizia-me, há tempos, o companheiro Júlio: "Compadre, aquelas janelas sobre o Tejo livraram-nos de grandes camadas de lugar comum..." E é verdade..., mas é uma verdade que nos faz ainda apreciar os estimados professores que nós preferíamos ouvir, a sonhar com viagens ou a fugir para as docas. Nessa época, os bons professores acompanhavam-nos e ajudavam-nos no trabalho e no resto. E, em vez de mandarem bilhetinhos impressos para os nossos pais, tinham suficiente autoridade para resolver os problemas directamente connosco [EE I: 44].

O liceu das minhas recordações, o Mosteiro de S. Vicente, os seus claustros e as suas janelas rasgadas sobre a panorâmica do Tejo e da outra banda, os companheiros das púrrias e os professores fixes [EE II: 251].

## 2. O grupo

Como já tenho contado, frequentei um liceu que, nesse tempo, dava para a feira da Ladra. Entrava-se pelo Campo de Santa Clara, pelo meio do ferro velho, livros antigos e bugigangas.

O que eu mais admirava na feira eram aqueles rapazolas da minha idade, ou mais velhos, que entravam no negócio e que, às vezes, até com exuberância discursiva e gestual, atraíam a multidão..., os da "banha da cobra", mas não só [EE II: 305].

As incursões ao cais, à Alfama e à Mouraria tinham por base o liceu, mas a base primeira e a mais segura continuava a ser a casa paterna e o bairro próprio. Só aqui nos invadia o sentimento de segurança, de quem se sente amado, protegido e vigiado, num ambiente organizado e estruturado, onde se pode contar com a tolerância dos amigos e a distância dos conhecidos. Estas bases permitiam *referências* seguras e, portanto, a ousadia de ir até às tascas da Alfama ouvir cantar o fado em *estado nascente,* pois não havia ainda o fado *enlatado* nas "boites".

As incursões à Mouraria tinham o encanto e o desencanto de nos permitir observar, de forma furtiva, o ar jocoso, o espectáculo inquietante de certas mulheres que, em *certas* ruas, esperavam *alguém,* sentadas a uma *meia porta* que nos permitia vê-las com discrição e parcimónia.

Entretanto, a evolução mental do nosso grupo juvenil ia perdendo o carácter de *púrria,* para passar a grupo desportivo, deste para marialva, intelectual, militante, literário, conforme a idade e os ventos. Urbanisticamente falando, o nosso grupo e os outros grupos iam passando do cais ao "jogo da laranjinha", da Taberna do Galego e, desta, para o bilhar, a Biblioteca Municipal do Jardim de Santa Clara, a tabacaria do Largo da Graça ou o átrio do cinema Royal. Mais tarde, descemos até aos cafés da Baixa e aos cinemas centrais.

A passagem pelo "aquário" (passeio ocidental do Rossio), pelo Chiado e cafés das imediações marcava já um certo grau de pretensa maturidade, que nos enchia de orgulho, e que era o nosso "protesto viril", segundo a expressão introduzida por Adler, mais ou menos nessa época. A virilidade, deve dizer-se, era nesse tempo uma posição particular que se revelava, sobretudo, em provas práticas feitas pelos grupos juvenis nos *raids* aos bairros da estúrdia e mal afamados. As raparigas não faziam

parte, como hoje, dos grupos juvenis, e o *ludismo* [6] era inconcebível [CUSM: 437-438].

### 3. O adolescente ecléctico

Antes de *psicólogo-adulto*, fomos *adolescente-ecléctico*, e foi nessa época que comecei a ouvir falar do mestre da arquitectura moderna (Le Courbusier). Nas tertúlias juvenis, aparecia com frequência algum arquitecto ou aprendiz de arquitecto que nos falava de *Le Courbu*, como lhe chamavam, abreviadamente, os seus amigos e simpatizantes de França [CUSM: 441].

Quando comecei a minha formação médico-psiquiátrica, tentei simultaneamente estudar a psicopatologia geral e a psicanálise, vagamente descobertas enquanto estudante, assim como outras ideias, doutrinas e ciências, que o meu eclectismo de adolescente absorvia: leituras, conversas e discussões dos jovens da minha época [NA: 19].

### 4. O jovem vocacionado para a pedopsiquiatria

O interesse principal da minha juventude começou por ser o dos "anormais", pois já tentava nessa altura profissionalizar-me na reeducação dos desvios do desenvolvimento. *Crianças Anormais* era o título do livro de Vítor Fontes, que me pôs na via médica da compreensão das anomalias infantis [ACU: 14].

### 5. À memória de um Mestre

Recordo os nomes de Luís de Paços, Raul Navas, Câmara Reis, Rodrigues Lapa e, com Rodrigues e com tudo o que antes associei, surge a chave da minha peregrinação mental desta manhã: Rodrigues Miguéis..., escrever ao Miguéis! Se esta minha antiga ideia perdeu oportunidade - desde há dias, tive a notícia da sua morte -, talvez que a ideia

---

[6] Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Ludismo: movimento juvenil moderno, tendente a promover a indiferenciação vestimentária e comportamental dos indivíduos».

Sempre que as notas de rodapé sejam de João dos Santos, referi-lo-emos explicitamente.

compensadora da minha culpabilidade seja: escrever sobre Miguéis. E adiro a ela.

A ideia de lhe escrever tinha surgido quando, há anos, li a história da Corcundinha, no *Espelho Poliédrico*, em que ele narra a sua passagem, em 1926, pelo liceu onde ele foi professor e eu aluno: ele muito jovem, quase menino; eu quase jovem, ainda menino.

Creio que fomos dos seus primeiros alunos, e recordo a nossa primeira surpresa pelo aspecto daquele jovem professor, parecido fisicamente com tantos dos nossos. A segunda surpresa foi a de sentirmos quão diferente ele era de nós, pelo seu saber e enorme poder de comunicação, pela sua atitude viril, modelada entre o sério e o irónico, consoante as exigências do diálogo que travava com os rapazes. A sua presença e as suas atitudes harmonizavam-se com um falar com o coração, revelador de uma riqueza interior que nos fascinava [EE I: 252].

Os meus mestres encontrei-os na vida e alguns na escola, porque eram mestres, são meus amigos.

Aprendi, primeiro, como criança que sente, depois, como adulto que vê que os maus resultados nos estudos se têm nas disciplinas dos professores que não gostam de nós, ou nas daqueles de quem nós não gostamos [EE II: 266].

## III. HERANÇA PATERNA

### 1. Uma educação para a liberdade, democracia e amor

Fui educado na liberdade por um pai que se bateu pela República sob as ordens de Machado dos Santos.

Fiz a minha educação primária no Bairro Andrade e no Largo do Intendente, onde havia a capelista dos bonecos de estampar e dos berlindes, e a loja do Senhor Ferro, um velhote simpático que vendia à rapaziada, lá do sítio, relógios de sol, piões, pregos, martelos e arames, para as nossas pequenas construções. O Senhor Ferro era o pai de um homem que, um dia, inventou o culto programado de Salazar.

Vi ali trabalhar com enlevo - dele e meu - o João Chaves, um operário ceramista da fábrica de Lamego. Era um homem encantador, que a minha família frequentava.

Andei na Escola do Senhor Castro, professor severo, livre pensador e republicano.

Vi entrar, em Lisboa, Gomes da Costa e vivi, desde então, na esperança duma liberdade que o meu pai me ensinou no dia-a-dia do conviver-conversando; no culto da natureza e dos desportos não competitivos; dos cursos de esperanto e das conferências, discretamente libertárias, dos esperantistas e naturistas.

Aprendi com o meu pai que, por causa da polícia, se não podia dizer lá fora o que se falava em casa, entre amigos.

Visitei meus tios na "Residência Fixa" e nas cadeias do Aljube, e vi partir alguns para o exílio forçado, por motivo das suas ideias.

Tomei conhecimento de que se não devia cometer a ignomínia de votar em eleições de resultados pré-determinados pelo poder.

Casei com a filha do Senhor Grijó[7], um lutador republicano com vinte anos de cadeia e de exílio, e que, por ter tido este pai, foi condenada à perpetuidade: não podia trabalhar em serviços de Estado.

Assisti e resisti, na medida das minhas forças, ao que o fascismo nos impôs: as guerras de Espanha, Mundial e de África.

Desde jovem compreendi que a Educação e a Saúde tinham que ver com a democracia, e que eram incompatíveis com a ausência da liberdade.

Lutei como pude, no meu desajeitamento político.

Arranjei maneira de trabalhar para ganhar a vida, sem amealhar, fazer comércio ou adquirir prédios de rendimento.

Ensinei aos meus filhos e aos meus discípulos que se deviam preparar para a luta - desde já, desde sempre -, para que "um dia" pudessem trabalhar, com dignidade e com saber, para a Educação e para a Saúde do povo, e para o bem-estar de todos.

O dia chegou. Saí de manhãzinha de casa, como é habitual. Vi a tropa na rua a barrar-me o caminho e disse, mais uma vez com uma indignação velha de 48 anos, uma palavra forte.

Enganei-me, eram os outros...

Tirei do bolso o caderno de notas, que sempre me acompanha, e escrevi em francês, talvez por ser a língua que, num curto exílio, liguei à liberdade: "Une hirondellle ne fait pas le printemps" (25-4-74): Pus um

---

7 Casou em 1937 com a Drª Hermínia Grijó, que morre em 1976. Sobre o testemunho e a reflexão que João dos Santos faz acerca da morte da sua mulher, Cfr. o TEMA: O Enigma da Morte, p. 530. Cfr. também o texto de homenagem que lhe dedica, intitulado "A Última História da Avó Hermínia", publicado no *Jornal da Educação,* em Dezembro de 1978, e citado também: EE II: 229.

cravo rubro ao peito e andei por aí. Dias depois, desenvolvi este tema... [EE I: 209-210].

## 2. Um poema à liberdade

UNE HIRONDELLLE NE FAIT PAS LE PRINTEMPS

Um mar tranquilo não evita a tempestade.
Um dia de sol não esconjura a trovoada.
Umas férias na vida não explicam a Vida.
O amor de um dia não serve de modelo a uma eternidade de amor.
Uma hora de liberdade não é liberdade!

"Mais l'important c'est la Rose...".
O importante é o cravo...
O importante é a liberdade. O importante é
que uma primeira andorinha nos revele a chegada de outras andorinhas;
que as flores silvestres anunciem a primavera dos jardins,
que uma camélia vermelha desabroche antes das outras flores do parque; que os cravos vermelhos festejem a revolução do povo, e que as horas rubras gritem o amor entre os homens.

O importante é
que um mar tranquilo nos ajude a esquecer a tempestade;
que um dia de sol nos aqueça, para sabermos o que é um dia de sol;
que haja, ao menos, um dia de liberdade e de amor, e que perdure o amor e a liberdade.

Para que perdure a esperança do dia do amor eterno e da eterna liberdade.
Para que perdure o amor [EE I: 211].

### 3. Homenagem aos pais

Gostaria de associar a minha homenagem (...) a um outro homem, o meu pai, que foi, a par de um modelo de assombro de ideias e de abertura para a vida moderna, um companheiro de lutas desportivas e ideológicas[8].

Apostei talvez em mim, como o meu pai e a minha mãe, cada um à sua maneira, e acho que ganhei a minha aposta de adolescente (...) enveredando pela aliciante carreira, quase subversiva, dos que se interessavam pela alegria das crianças [ACU: 11].

(...) a minha mãe, com o seu gosto de viver em *promoção*, e o meu pai, com o seu gosto pela Natureza, foram decisivos para que eu me criasse assim..., não tenho dúvidas [EE II: 225].

(...) pela educação do meu pai, que era muito terra a terra, muito desportista, muito campista e outras coisas que naquele tempo faziam um sucesso, de vida ao ar livre, de desporto. Enfim, isso passava-se logo no pós-guerra, da guerra de 14. Portanto, era um ambiente educativo muito diferente. E o meu pai era assim um tipo muito progressita nas suas ideias e na sua forma de educar, e eu achava que, realmente, o que era importante era fazer coisas. Ele ensinava-me, por exemplo, como é que se previa o tempo. Não havia o Boletim Meteorológico e ele ensinava-me como é que se previa o tempo no sábado, para a gente ir passear no domingo, se ia estar um tempo bom ou não. E eu achava aquilo maravilhoso. E depois confirmava ou não confirmava, e tal. Eram coisas assim, de uma experiência da vida que ele tinha, porque aprendia, ele falava muito com pescadores, com gente do povo, com camponeses. Aproveitava os nossos passeios e visitas para falar com essa gente e para saber como é que se previa o tempo, com o vento Norte, ou o vento Sul, com as nuvens para aqui e para acolá [QIE: 153-154].

Aprendi que o meu pai tinha razão, quando me ensinou a gostar de todos os tempos: da chuva e da tempestade; do sol tórrido do Verão e do Outono ameno; da Primavera doce e do Inverno agreste. (...).

---

8 Extracto do Discurso de Homenagem de João dos Santos a Leal de Oliveira e Júlio Santos, in PAULA TABORDA DUARTE-MANUELA CRUZ, *João dos Santos. O Prazer de Existir*, p. 127.

Com o meu pai aprendi a viver o dia-a-dia, e a pôr o ideal no seu lugar devido.

É o que tenho para ensinar, é o que ensino [EE II: 275].

## IV. A FAMÍLIA

### 1. Às duas mães...

Na aurora da minha vida tive duas mães: uma que era a verdadeira, outra que era..., era tão verdadeira como a primeira. É isso: uma era a primeira; a outra era..., a outra era também a primeira. Enfim, na aurora da minha vida tive à minha volta uma quantidade de tias, mais ou menos adoráveis, entre as quais uma, solteira, que era a irmã mais nova da minha mãe e que se chamava Aurora. Vivia em nossa casa e tinha, quando muito, mais catorze anos do que eu. Ensinou-me uma quantidade de belas coisas: a ler, por exemplo. A ler nos livros e nos olhos das pessoas.

A tia Aurora modelava a minha cara com as suas mãos doces e, juntando a sua face na minha, dizia: "Olha, olha-me nos olhos..., vês? é a menina dos olhos".

"Tu és como a menina dos meus olhos".

A tia Aurora era uma pessoa apaixonada, mas eu não sabia. Sabia só que me ligava a ela de uma forma diferente; não me ligava a ela como às outras pessoas. Vivemos apaixonadamente o nosso idílio até que outros amores se interpuseram e nos separaram. Passei então a viver apaixonado por outros, por outras; por coisas, por ilusões, por mitos. Apaixonei-me mesmo pela bela cega da *Sinfonia Pastoral* de Gide e conheci, vivi e convivi com crianças estropiadas pela guerra e com meninas cegas. Um dia, escrevi assim para alguém: "... foi pensando na menina cega que, lendo uma vez nos teus olhos transparentes de menina eternamente triste, mas sempre sorridente, te chamei a 'menina dos olhos de poeta'" [EE II: 205-206][9].

---

9 A esta tia João dos Santos dedica esta significativa homenagem, não só por ela ter sido para si uma segunda mãe, como, segundo sugere, por lhe ter inspirado o seu amor pelas crianças cegas.

## 2. Aos avós e aos tios

São as *pessoas* que nos permitem o *deslocamento* dos afectos mais directos que actuámos, primeiro, para com os pais, depois, para com os outros personagens privilegiados, como os avós e os tios. (...).

Que os homens da família, os meus inúmeros tios, tiveram uma importância grande na minha formação é um facto para mim assente. Mas a descoberta da influência das mulheres da minha família e, em particular, das tias só a compreendi melhor quando compreendi a história do Rei Édipo.

Com a tia Elvira aprendi a comunicar na espiritualidade poética. Com a tia Virgínia, a apreciar a inteligência dos *homens cultos* e a cultura que vem nos livros. Com a tia Virgínia Farpelinha aprendi o catecismo. Com a tia Cecília, o amor pelos animais. Com a tia Ermelinda aprendi a apreciar os petiscos; fazia filhós, na véspera de Natal, quando eu ia almoçar com ela. Com a tia Aurora aprendi a ler, como já contei, e outras coisas da vida, que talvez venha a contar. Com a prima Amélia, que era como se fosse minha tia, aprendi a povoar o meu espaço e a minha imaginação com aquilo que eu próprio crio e com as obras de criação que me oferecem aqueles que estimo [EE II: 224-225].

Chamava-se Amélia Montano. Viveu até aos oitenta anos e tal, e morreu pouco tempo após a morte do seu marido João que, com um certo grau de invalidez, não poderia sobreviver sem a sua ajuda. Estou certo de que ela nunca consentiria em deixar-se morrer antes do marido se finar. Foi bela a sua vida e a sua persistência ao lado do companheiro; foi bela a sua morte. Contaram-me assim: acordou às tantas de madrugada, e pediu um *chazinho de ervas,* como era habitual. Bebeu a tisana, disse que estava bem e adormeceu tranquila. De manhã, foram encontrá-la morta. Pedira à família de casa que não avisassem ninguém. As pessoas saberiam mais tarde.

Era uma *artista doméstica.* Trabalhava para casa e para a família. Contava-se que, desde nova, guardava numa arca todas as coisas que em casa se tornavam inúteis: trapos velhos, papel de cartuxo e papéis finos de seda a cores, rolhas, caricas, caixinhas diversas, moedas sem valor mas reluzentas, por terem acabado de ser fabricadas. Era o material básico para as suas produções de artista. Guardava na arca o que apanhava na praia: conchinhas e algas que secava segundo uma técnica muito apurada,

para as integrar nas suas composições. Guardava ainda na arca o que apanhava nos seus passeios ao campo: seixos, pauzinhos com feitios bizarros e tarolos de maçaroca. Comprava nas feiras para guardar para uma primeira oportunidade: cerâmicas pobres, bonecos e imagens...Depois ia fazendo: figuras de presépio e presépios minúsculos, figuras estranhas de pássaros ou animais imaginários, colares, medalhas, caixas contendo pequenos objectos bonitos, composições escultóricas ou pictorais - em regra miniaturas -, coisas harmoniosas, coloridas, enternecedoras, revelando uma requintada sensibilidade, o muito amor às pessoas para quem as fazia, o seu muito amor às pessoas.

Acho que tinha um enorme talento, mas o meu amor por ela torna-me suspeito. Um dia, hei-de propor uma recolha temporária das suas coisas, para que os críticos se pronunciem.

Alguns tentaram fazê-la sair do anonimato e aconselharam-na, vivamente, a aparecer com o seu trabalho em público. Condescendeu uma vez em expor os seus presépios com o pseudónimo de Amel, mas ficou por aí. O Manuel Cargaleiro, que viu os seus lencinhos saloios, bordados a vermelho com versos de *pé-quebrado,* e que apreciava em minha casa as novidades que a prima mandava, foi uma vez comigo visitá-la. Incitou-a a ultrapassar o campo restrito da produção para a família, a quem dedicava tudo, mas, na sua modéstia sincera, a Senhora Prima ficou imperturbável: "Não, isto não tem valor, são umas coisinhas que eu faço para me entreter..., coisas de velha...".

Os meus e os seus primos direitos chamavam-lhe, como os sobrinhos, a tia Amélia, porque ela era da idade dos nossos pais. A minha avó teve tantos filhos que deixou que os seus mais novos fossem ultrapassados pelos sobrinhos mais velhos...Eu, em miúdo, achava graça tratar por prima uma senhora mais velha que o meu pai, o que não era habitual aqui em Lisboa, ao contrário do que acontece em certas terras de província, onde tudo são primos e primas... Mais tarde, os meus miúdos também achavam graça *tratar de prima* a velha senhora, que veneravam pela sua simpatia e espírito juvenil. Além das visitas a sua casa, uma bonita casa pelo bom gosto e simplicidade do arranjo que lhe dava, o convívio com ela levantava o encanto de quem sabia falar de coisas simples, de coisas belas e, sobretudo, do saber falar das pessoas, através do seu lado bom. E havia também "os presentinhos de Natal", que eram *o grande acontecimento* para os miúdos e graúdos.

A prima Amélia influenciou-nos a todos e, em particular, à sua filha artista, falecida muito jovem, a seu filho António e ao meu filho João, também artistas.

O João confessou-me há tempos, a propósito de uma exposição que fez em Paris, que havia nos seus trabalhos de então algo da inspiração que lhe vinha da nossa prima.

Quando vejo a lufa-lufa dos pais, dos tios, dos avós e de todos os demais que, à última hora *das vésperas* do Natal, se lançam no mercado dos brinquedos de série e das bugigangas de plástico, a comprar "n'importe quoi" para pôr no sapatinho das crianças..., não posso deixar de, mais uma vez, me enternecer com a memória da prima Amélia que, durante o ano inteiro, fabricava os presentes que no Natal distribuía por toda a família. Eram dezenas de pessoas contempladas com pequenas peças de bom gosto, de prodigiosa imaginação e terno conteúdo. Mandava às nossas casas uma enorme caixa com prendas diversas, para cada uma das pessoas do clã, e mais..., mandava também um enorme bolo-rei!

O bolo-rei da prima Amélia não era um qualquer... Com farinha peneirada por si - pouco, como mandavam os seus princípios naturistas -, amassada por si..., fazia um bolo como não havia nas poucas lojas de pastelaria que, no tempo da minha meninice, existiam por aí... Os pasteleiros eram mais artistas (...e as pessoas apastelavam-se menos). Punham muitas frutas secas e cristalizadas, por dentro e por fora do bolo, e plantavam-lhe em cima lindas flores em papel prateado, dourado e a cores...O da prima era substancialmente melhor. E mais, em vez de uma surpresa para todos tinha uma por fatia!

Santa senhora era a dona Amélia.

Toda a família, todos os sobrinhos e primos guardam em suas casas as prendas da prima Amélia, da tia Amélia. Estão expostas em lugar de honra e há um enorme respeito pela sua conservação. Se algumas desapareceram, foi porque o tempo as gastou - são de materiais pobres, são frágeis -; nunca porque tenham sido destruídas!

Quantos brinquedos da loja resistiram aos jogos infantis? Não sei, nem quero condenar as pesquisas que muitas vezes levam à destruição dos brinquedos dos miúdos. Mas registo que as obras da prima Amélia eram tidas, pelas crianças da famíla, como valiosas e dignas de serem conservadas e admiradas.

Se os pais, os tios e os avós usassem da sua capacidade inventiva e criadora para fazer brinquedos para os filhos, os sobrinhos e os netos, se

as escolas fossem oficinas onde a criatividade tivesse um papel primordial - mesmo para ensinar a leitura e as contas -, as crianças trariam consigo e dentro de si mais *objectos* de amor, para se protegerem na vida (...)[10].

Os presentes de Natal e o *bolo dos Reis* da prima Amélia foram, para mim e para os meus, exemplo da beleza e da vida de uma mulher exemplar. Evoco-a não apenas como um dos meus amores de menino, mas como modelo de uma atitude educativa ligada à criatividade e à estética. Aprendi, antes de mais, com ela e, depois, com muitos outros, que a pedagogia e a estética são inseparáveis [EE II: 219-222].

### 3. Aos filhos

Aos meus filhos José, Paula, João e Luís que com as respostas favoráveis e desfavoráveis que deram à minha acção educativa me ajudaram a compreender as crianças [EE II: 19].

### 4. Aos netos

Era uma reunião de amigos, quase todos tendo por ofício trabalhar com crianças. A conversa era sobre os filhos, e eu falava dos filhos e dos netos. Era o único avô.Todos nós aventámos discretamente que fazíamos por ser óptimos educadores. (...).

Já uma vez contei a história de um velho chinês que perguntou a um pequenito que encontrou perdido: "Onde está a tua avó?"

"Não tenho avó, senhor".

"Não pode ser, meu filho, um menino tem que ter uma avó, se a não tens, vai em busca dela. Não se pode viver sem uma avó" (...).

(...). Alguns contadores de histórias para crianças falam de avós, mas os sábios, psicólogos e pedagogos ignoram-nos como se eles fossem personagens sem importância para as respectivas ciências e, em consequência, para os respectivos netos. Estive ontem a falar disso com a minha amiga Maria da Conceição. Ela falava dos seus netos e eu dos meus. Estivemos numa reunião de amigos e, enquanto os outros falavam de coisas diversas, nós explicámos mais uma vez um ao outro como os nossos respectivos netos são *bem educados, inteligentes e afectuosos*. Descobrimos que o diálogo é mais fácil com o primeiro neto, aquele com quem descobrimos a nossa *vocação* para falar a linguagem específica que permite

---

10 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

que comuniquem entre si duas gerações marginais do núcleo familiar - os avós e os netos. Falámos da Marta e do Miguel, mas também dos outros...

Confrontando as experiências respectivas, eu e a Maria da Conceição, concluímos que recebíamos dos netos muito mais do que lhes dávamos, mas na nossa imodéstia, no nosso pretensiosismo desmedido de avós, aventámos a hipótese de que se os nossos netos eram bem educados, inteligentes e afectuosos... era porque tinham recebido de nós, porque tinham aprendido connosco!

Toda esta conversa foi e é, naturalmente, confidencial; os pais dessas crianças não estavam lá e ninguém ouviu o que dissemos. Os avós são, na nossa cultura, seres marginalizados e têm de ser prudentes... Há culturas onde não é assim, onde aos avós é atribuído um importante papel na educação da criança (...).

A bela história de Jesus seria ainda a mais bela se nos contassem como faziam os avós para proteger o Menino, ou como sentiu o Menino a ausência deles [EE II: 103. 225-226].

## V. A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO

### 1. O professor de educação física, o médico e o psiquiatra

Trabalhei sob a direcção de Henri Wallon, no Centro Nacional de Investigação Científica (CNIC) de 1946 a 1950. Tinha feito anteriormente, em Lisboa, uma formação pedagógica como professor de educação física e reeducação de crianças com deficiências somáticas; havia, como perito orientador, praticado no Instituto de Orientação Profissional; tinha, como médico, recebido uma formação no Instituto Médico-Pedagógico Costa Ferreira. Era assistente do Hospital Psiquiátrico de Lisboa e foi após ter sido afastado do meu cargo por motivos políticos que Wallon me propôs como investigador do CNRS. Sou actualmente psicanalista de adultos e de crianças e dirijo em Lisboa um Centro de Saúde Mental Infantil, onde foi recentemente criado um Externato de Pedagogia Terapêutica Experimental, no qual procuro aplicar os conhecimentos e os métodos que

penso ter, basicamente, recebido do ensino de Henri Wallon [EE II: 280][11].

Os conhecimentos adquiridos nos anos trinta, na Escola Superior de Educação Física, foram posteriormente por mim utilizados como médico e psicólogo, no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, Laboratório Wallon de Paris, Colégio Eduardo Claparède, Centro Helen Keller e Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa[12]. Foram o ponto de partida para a Pedagogia Terapêutica que hoje investigo e pratico nos serviços onde trabalho (...).

(...) A minha carreira de pedopsiquiatra, dedicada a crianças que sofrem e à prevenção daquelas que correm o risco de se perturbarem, a minha actividade de psicanalista, que se pode definir como aquele que procura reconciliar o homem com a criança que nele existe, testemunham um interesse básico pela pedagogia e pela educação física, que me foi despertado pela atitude educativa de meu pai e pelo ensino e amizade de Leal de Oliveira e Júlio de Matos[13].

Foi primeiro nos anos trinta, através do meu trabalho de professor de educação física[14] com crianças dos bairros pobres de Lisboa, e como reeducador de certas perturbações do desenvolvimento, que me interessei pela importância do meio da escolaridade [FIE/POF:14].

Com Vítor Fontes me iniciei mais tarde (1940), numa especialidade que se designava já por "psiquiatria infantil", mas que era na verdade ainda

---

11 Este texto faz parte da Comunicação que João dos Santos apresentou no Congresso Internacional de Psicologia da Criança, que se realizou na Sorbonne, em Setembro de 1979, para homenagear Henri Wallon, por ocasião do centenário do seu nascimento.

12 Este Centro, criado por João dos Santos, em 1964 (Decreto-Lei nº 46 102, de 23 de Dezembro de 1964), foi extinto em 1992 (Decreto-Lei nº 127/92, de 3 de Julho). Sobre o modo do seu funcionamento, explicado por João dos Santos, Cfr. MARIA JOSÉ VIDIGAL, *Jornal de Notícias*, 7.8.1992.

13 Extracto dum Discurso de João dos Santos, proferido em Homenagem a Leal de Oliveira e Júlio Santos, in PAULA TABORDA DUARTE-MANUELA CRUZ, *João dos Santos. O Prazer de Existir*, p. 127.

14 Em 1982, João dos Santos relembra novamente este início da sua carreira profissional, escrevendo: «Procurei cedo a distracção de fazer de professor, no movimento lançado pelo jornal *Os Sports*, nos anos 30, para a ginástica das crianças dos bairros pobres de Lisboa, e assim pude andar a reinar com os meninos e meninas da Rua de S. João da Praça (da Junção Amor e Carinho), ali no bairro popular de Alfama e em Barcarena, nos arredores de Lisboa»: ACU: 11.

a "medico-pedagogia" dos pioneiros do século XIX e, entre eles, António Aurélio da Costa Ferreira.

No Instituto António Aurélio da Costa Ferreira aprendi entre outras coisas a fazer diagramas, a elaborar projectos e a inventar organismos coordenadores. O próprio Instituto era, por força de lei, centralizador de tudo quanto dissesse respeito a observação, diagnóstico, tratamento e reeducação de crianças e adolescentes que em todo o país manifestavam anomalias psíquicas. Esta faceta controladora da instituição acabou por me desencantar; senti-a paralisante e por isso pedi a transferência para os serviços de psiquiatria geral. O motivo principal que me levou a escrever o presente trabalho foi o de combater a ideia mais ou menos generalizada de que o Instituto da Criança deva ser um organismo centralizador de serviços [ACU: 14-15].

Devo dizer que quando iniciei as minhas actividades no Instituto Costa Ferreira nos baseávamos em consultas de tipo médico, a médico-pedagogia, que nos tinha legado Costa Ferreira. Com os psiquiatras da época partilhávamos a ideia de que as dificuldades de adaptação das crianças deviam ser correlacionadas com as doenças endócrinas e do metabolismo. Recordo-me ainda de ver receitas do meu mestre Sobral Cid, com a especialidade designada desta forma: "Doenças nervosas e mentais - Endocrinologia". Claro que as aquisições respeitantes à hereditariedade e a factores tóxico-infecciosos, como as encefalites e a base sifilítica de certos estados psíquicos, bem como os sinais de "degenerescência", mais ou menos controversos, na prática funcionavam como ponto de partida do que se chamou, no fim do século passado, a médico-pedagogia. Assim, assistimos, com a organização e fundação do Instituto Costa Ferreira, à passagem de uma médico-pedagogia, inspirada nos princípios gerais das ciências médicas, para uma psiquiatria infantil, inspirada pela psiquiatria dos adultos, pelo decalcamento dos seus quadros nosológicos e que já incluía, por exemplo, psicopatia e demência precocíssima. O meu mestre Barahona Fernandes mostrou-me o interesse pela psiquiatria infantil, o que me encorajou a prosseguir a minha preparação nas duas especialidades.

Foram os trabalhos dos psicólogos geneticistas nascidos no século passado, que cito por ordem de nascimento - Freud, Wallon, Gesell e Piaget -, que nos voltaram para uma psiquiatria infantil mais autónoma e supomos que mais eficaz [CP/PE: 20-21].

## 2. O pedagogo

Com a minha mulher iniciei nos anos 40, no Asilo de S. João, o diálogo apaixonante de médico-pedagogo, com as meninas órfãs e asiladas. (...) joguei outra vez aos pedagogos médicos na Escola-Oficina nº1, frequentado pelos filhos de gente simples e de idealistas dos Bairros da Graça e de Alfama. Fiz-me, mais tarde, sócio da Sociedade de Instrução e Beneficência "Voz do Operário", e levei para dentro das suas escolas ideias que tinha aprendido em Paris. (...) Tomei gosto por este tipo de actividades marginais e (...) dispendi uma boa parte da minha vida paraprofissional a tentar resolver, no plano colectivo, algumas das necessidades mais prementes do sofrimento infantil (...).

(...). A minha prática em psiquiatria geral, que se iniciou em 1941, não me impediu de continuar ligado à problemática da educação. Não me desliguei da ideia de coordenação de esforços, de ideias e de acções neste campo, e participei em vários grupos voluntários de trabalho, entre os quais um que funcionou nos anos 40, com os companheiros do Hospital Júlio de Matos: Gabriela Sales, Seabra Diniz e Nunes Costa. Mais tarde, fui convidado para outro que funcionou, nos anos 50, na Seara Nova, com Alberto Candeias, Manuel Valadares, Fernando Navas, Vitorino Nemésio, Flávio Resende, Francisco Mendes, Xavier de Brito e outros; estudávamos e discutíamos e projectávamos uma "Reforma do Ensino". Nestes grupos, aprendi a trabalhar mais com ideias do que com esquemas, e a manter uma constante ligação com a realidade.

Com os companheiros da Seara Nova, todos mais velhos do que eu, a dominante era a referência constante à realidade do que se passava nas escolas de todos os níveis. Com os companheiros do hospital, eram as visitas a instituições de assistência, de ensino e de reeducação - asilos, colégios, hospitais e até prisões - que nos motivavam para elaborar o que deveria ser o futuro democrático dessas instituições (...).

(...). O meu contacto com a Escola Moderna tinha ocorrido nos anos de 1931-1932, quando, em Coimbra, iniciei o curso de Medicina e conheci Viana de Lemos - professor da escola do Magistério Primário[15].

O ensino de Viana de Lemos ficou coarctado pelo encerramento das Escolas de Magistério e pela política de Carneiro Pacheco, ministro de

---

15 João dos Santos terminará em Lisboa o seu Curso de Medicina, em 1939.

Salazar, que ficou na história pela célebre frase: "Saber ler, escrever e contar é o suficiente para a maioria dos portugueses".

Foi Viana de Lemos que introduziu em Portugal as ideias e técnicas de Célestin Freinet. Deve-se a Maria Amália Borges de Medeiros a redescoberta da grande aventura pedagógica de Freinet e dos métodos da Escola Moderna. O seu campo de acção irradiou a partir da sua Escolinha privada da Rua Maria (1960) para o Centro Helen Keller e para outras escolas portuguesas e canadianas[16]. O seu trabalho em Portugal foi importante, não só pela sua acção directa, como pelo facto de deixar discípulos [ACU: 12. 15. 20-21].

Toda a minha experiência pedagógica, que vem dos tempos em que exercia a profissão de professor de educação física, e que posteriormente passou a ser a minha actividade no campo da médico-pedagogia, no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, com Vítor Fontes (1940), foi, como era óbvio, muito inspirada pela psicometria e, portanto, pela ideia de que o insucesso escolar tinha a ver com o nível de inteligência. A minha conclusão, ao fim de todos estes anos, é a de que realmente a inteligência também é quantificável e importante na aprendizagem escolar, mas o campo que mais me interessa, no sucesso ou insucesso das crianças, é basicamente a inteligência-qualidade; qualidade do que é afectivo ou afectuoso, do que é fantasma e fantasia, do que é imaginário ou mítico no pensar da criança e, sobretudo, do que é sonho e actividade simbólica [CP/PE: 20].

Já há muitos anos que me interesso pela origem das dificuldades escolares e, ultimamente, sobre as dificuldades da iniciação à aprendizagem da linguagem escrita, ligada à cultura do grupo ao qual a criança pertence, isto é, ao sistema de relação e de comunicação interpessoal que caracteriza esse grupo.

Parti do estudo do problema das crianças que fracassam na fase de iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita, pondo a hipótese de uma dificuldade instrumental ligada às bases afectivas e cognitivas do Eu [FIE: 14].

---

16 Em nota de rodapé, João dos Santos esclarece esta afirmação, escrevendo: «Maria Amália Borges de Medeiros emigrou para o Canadá, em 1963, onde foi professora da Faculdade de Ciências de Educação de Montreal».

## 3. O psicanalista[17]

(...) com a minha análise, com Serge Lebovici e os seus amigos do seu primeiro seminário de psicanálise de crianças (1947), e, mais tarde, com os professores do Instituto de Psicanálise de Paris (1959-1961), é que me pude orientar definitivamente no sentido duma compreensão psicanalítica dos estados de angústia [NA: 20-21].

O meu interesse pelos sonhos começou naturalmente com o início da minha própria análise (1947), porquanto, como se sabe, os sonhos durante o tratamento têm certas particularidades que os tornam mais intensos, coloridos e dramáticos, assim como *porque* é através deles que se faz uma parte importante do trabalho analítico [SSC: 2].

O meu analista foi analisado por um analisando de Freud, portanto, eu ainda estou relativamente próximo do Mestre. (...).

(...) frequentei um curso que ela deu (Maria Bonaparte, que foi analisanda de Freud) e fui duas vezes a casa dela, uma vez a uma festa, e outra vez quando me fui apresentar para ser candidato a psicanalista [SNP: 171].

(...). A partir do meu estágio em Paris (1946-1950), pude seguir o ensino de Henri Ey sobre a concepção organodinâmica da integração biopsicológica e de desintegração da consciência, pela eclosão da angústia. Nos seus cursos e no seu meio pude encontrar muitos psiquiatras que, como eu, queriam seguir a via psicanalítica [NA: 20].

Este interesse pelo estudo dos sintomas reactivos data de 1950, depois de ter frequentado o Curso de Psiquiatria do Centro Internacional da Infância [IENSRC: 19].

Para vos situar no tempo, em relação à minha própria formação, devo dizer que, no seu início, eu fui supervisionado nos tratamentos que fiz a crianças e adultos, no fim dos anos quarenta, numa altura em que se

---

17 A formação de João dos Santos como psicanalista teve duas etapas fundamentais: primeira, aquando do seu exílio em Paris (1946-1950), faz a sua *análise didáctica* com Serge Lebovici; depois, já psicanalista, volta novamente a Paris para aí realizar (entre 1959-1961) um estágio com os professores do Instituto de Psicanálise de Paris: Cfr. NA: 20-21.

considerava ainda ser impossível analisar adolescentes. A psicanálise de adolescentes iniciei-a no fim dos anos cinquenta, com a supervisão de alguns colegas, que se tinham aventurado num campo que Freud e alguns dos seus seguidores consideravam inabordável. (...).

(...). Quando, no fim dos anos quarenta, me iniciei como psicanalista de crianças, aprendi a compreender os movimentos, os gestos e o comportamento como formas de exprimir o que de mais fundo havia na sua mente, quer dizer, o conteúdo latente dos seus discursos ou dos seus actos. [CP/PE: 61. 101].

(...) a saúde mental é o meu ofício. (...). Como psiquiatra, sempre procurei conhecer o homem normal para compreender o homem doente. Como psicólogo, uma grande parte da minha actividade desenvolveu-se no Laboratório de Wallon, em Paris, o que significa que me formei numa escola de psicologia genética, ou seja, naquela que procura nas idades mais precoces a explicação dos fenómenos psicológicos. Foi ainda com Wallon que me iniciei na sociologia e na microsociologia e psicologia de grupo. (...). Como psicanalista, não podia deixar de me interessar pela origem dos comportamentos humanos e, necessariamente, que essa origem a procuraria ainda na infância do homem e na infância do mundo [CUSM: 439-440].

Não fiz nenhuma passagem (da psiquiatria para a psicanálise)! Sempre me interessou mais a ideia do normal do que a do patológico. Mesmo no tempo da minha formação, procurei sempre a compreensão dos mecanismos antes de me interessar pelos sintomas. As obras de Sobral Cid deram-me ajuda. Sobral Cid foi o primeiro[18] que, em Portugal, procurou interpretar fenómenos patológicos através de uma perspectiva psicanalítica [Entrevista ao *Diário de Notícias,* 4.11.84].

---

18 Em entrevista ao Jornal *O Século,* em 24.2.1973, diz Francisco Alvim, o primeiro presidente da Sociedade Portuguesa de Psicanálise: «A psicanálise começa realmente no nosso país, quando em 1959 eu próprio, o Dr. João dos Santos e o Dr. Pedro Luzes formámos o primeiro núcleo de ensino e tomámos a nosso cargo as primeiras psicanálises feitas em Portugal. Quanto aos que, antes de nós, utilizaram de algum modo o método psicanalítico (em meu conhecimento) foram: o antigo Prof. de Psiquiatria da Faculdade de Medicina de Lisboa, Sobral Cid (os seus trabalhos são os primeiros trabalhos portugueses em que se aplica o conhecimento psicanalítico à compreensão da doença mental); o Professor Pulido Valente, que na tese sobre Histeria cita Freud e chegou a entusiasmar-se pela psicanálise; Diogo Furtado, discípulo de Sobral Cid. (...). Tanto eu como o Dr. João dos Santos fomos discípulos de Diogo Furtado»: FRANCISCO ALVIM, *O Século,* 24.2.1973.

No meu ensino da Psicologia Dinâmica, e sobretudo na observação directa de bebés, que passei a fazer para os meus alunos do Instituto de Psicanálise e da Faculdade de Psicologia (de Lisboa), verifiquei que a instabilidade neuromotora[19] era um fenómeno normal e corrente nas crianças, antes da idade escolar [CP/PE: 77].

Tendo trabalhado em Paris e em Lisboa, e com indivíduos de diferentes níveis socias, observei que, nos meios em que a psicanálise foi adoptada e em que atinge as mais amplas camadas da população, os doentes pedem, cada vez mais, que se ajude e se trate a sua própria pessoa e, cada vez menos, unicamente os seus sintomas [CPSP: 9].

## 4. Balanço final[20]

Quando comecei a minha formação médico-psiquiátrica tentei simultaneamente estudar a psicopatologia geral e a psicanálise, vagamente descobertas enquanto estudante, assim como outras ideias, doutrinas e ciências, que o meu eclectismo de adolescente absorvia: leituras, conversas e discussões dos jovens da minha época. Mais de quarenta anos passaram desde o início da minha carreira, e é talvez sobre o tema da neurose de angústia que acumulei mais dados clínicos.

De início, todos os mistérios da vida mental me conduziam à vida psíquica dos esquizofrénicos, à angústia objectiva de certos depressivos, e àquilo que os psiquiatras chamam "neuroses ansiosas". O meu professor de neurologia, Egas Moniz chamou-me a atenção para a sexologia; o meu professor de psiquiatria, Sobral Cid, na mesma via de Bleuler, tentava nessa época explicar, à maneira psicanalítica, certos quadros psicopatológicos; um amigo da minha equipa, S. Diniz, escrevia um livrito sobre a psicanálise, que era muito discutido; o meu mestre e director de serviço, Barahona Fernandes, apesar da sua orientação germânica e constitucionalista, tinha, antes do mais, o cuidado de nos iniciar na fenomenologia, o que me deu oportunidade de discutir e reflectir sobre os temas freudianos e, através disso, encontrar uma ligação para tentar

---

19 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

20 Revestem-se de particular significado estes dois apontamentos autobiográficos, por terem sido escritos: o primeiro, dois anos antes da morte do nosso autor, o segundo, por fazer parte da obra que ele termina apenas algumas horas antes de morrer: Cfr. o testemunho de Clara Castilho, na nota 56, p. 77.

compreender, não só os doentes das consultas ambulatórias, mas também o caso das histéricas internadas. As histéricas começavam então a surgir, e encontrámo-las, não só nas consultas das cidades de província, mas também nas consultas hospitalares de Lisboa: aí, se observavam doentes com quadros dramáticos de conversão e de expressão.

Li Pierre Janet e segui, em *De l'Angoisse à l'Extase* (1926), o caso de Madelaine, a estigmatizada. Com ele aprendi que havia o "medo sem objecto" ou angústia, e a "expectativa ansiosa" que, segundo ele, eram a consequência de sentimentos de fracasso.

Li algumas obras de Freud e dos seus discípulos, mas a histeria simples só a compreendi mais tarde quando pude ler a edição espanhola das obras completas de Freud (1948). No capítulo destes estudos escritos por Breuer (que mandei traduzir do original alemão), descobri uma nota sobre a neurose de angústia que me orientou para o artigo de Freud e para a pesquisa deste misterioso quadro das "neuroses ansiosas". (...).

(...). A partir do meu estágio em Paris (1946-1950), pude seguir o ensino de Henri Ey sobre a concepção organodinâmica da integração biopsicológica e de desintegração da consciência, pela eclosão da angústia. Nos seus cursos e no seu meio pude encontrar muitos psiquiatras que, como eu, queriam seguir a via psicanalítica.

Só com a minha análise, com Serge Lebovici, e os seus amigos do seu primeiro seminário de psicanálise de crianças (1947), e, mais tarde, com os professores do Instituto de Psicanálise de Paris (1959-1961), é que me pude orientar definitivamente no sentido duma compreensão psicanalítica dos estados de angústia. Isto quer dizer que o que vou expor diz respeito não só à psicanálise de casos psicanalisados, como também à experiência de *casos* - crianças e adultos - seguidos em consulta.

Assim, o meu interesse pela neurose de angústia vem-me, primeiro, da observação clínica de doentes que, tendo um sofrimento deveras impressionante, me eram explicados de forma simplista pela psiquiatria. Graças ao texto de 1895[21], pude encontrar três pontos que me impressionaram particularmente:

1. Uma descrição fenomenológica que correspondia exactamente ao que eu observava nas minhas consultas extra-hospitalares.

---

21 João dos Santos refere-se à obra: S. FREUD-J. BREUER, *Estudos sobre a Histeria.*

2. A descrição de dois aspectos clínicos fundamentais: a "crise de angústia" e a "expectativa ansiosa", o que me permitia compreender melhor a componente somática e psíquica dos estados ansiosos.

3. A convicção de Freud de que a neurose de angústia (sendo uma "neurose actual" que perturba a economia libidinal) não era susceptível de tratamento psicanalítico, mas somente de uma orientação psicoterapêutica. Este facto permitiu-me que, não sendo ainda psicanalista, tentasse tratar estes doentes.

Com a ajuda de outros escritos de Freud e da minha formação psicanalítica, pude desenvolver algumas reflexões críticas sobre estes pontos de vista.

Considerando embora que o quadro descrito por Freud continua a existir, que tem um grande interesse clínico, mesmo no decurso das curas psicanalíticas, *penso que não há neuroses actuais,* isto é, neuroses que sejam só explicadas pelo ponto de vista económico. Os três pontos de vista da metapsicologia freudiana são inseparáveis para explicar o conjunto dos fenómenos psicopatológicos. Em todo o caso, posso admitir que, nas neuroses chamadas actuais, se observe uma actualização da angústia livre, tal como se observa também nos momentos de crise dos estados evolutivos [NA: 19-22].

Quando há 50 anos iniciei as minhas actividades profissionais, observando e tratando crianças, servia-me evidentemente dos instrumentos que existiam na época e procurava fazer algo que então se chamava "médico-pedagogia". Tratava-se de fazer uma história médica rigorosa e completa, em que a hereditariedade e vários grupos de doenças, atribuídos a patologias várias de certas famílias, eram cuidadosamente anotados.

No ponto de vista da observação directa, era a morfologia que mais nos interessava e tudo o que, relacionado com ela, pudesse dar indicações sobre doenças endócrinas e supostas anomalias constitucionais.

Desde a abertura do Instituto Costa Ferreira, em Lisboa, e, depois, do Laboratório de Biopsicologia da Criança, de H. Wallon, em Paris, aprendia a aplicar e a deduzir dos testes que aplicávamos, uma espécie de psiquiatria infantil, ainda mal afirmada, porquanto ela era muito decalcada da psicometria e dos quadros nosológicos do adulto.

Quando, no fim dos anos 40, me iniciei como psicanalista de crianças, aprendi a compreender os movimentos, os gestos e o comportamento como formas de exprimir o que de mais fundo havia na

sua mente, quer dizer, o conteúdo latente dos seus discursos ou dos seus actos. Pouco a pouco abandonei a psicometria, não apenas por seguir uma outra via mais analítica, mas também por falta de pessoal técnico, quer dizer, de psicólogos, que as instituições tinham dificuldade material e técnica em contratar [CP/PE: 101].

## VI. AS FUNDAÇÕES

### 1. Dos projectos à acção

Dos projectos à acção foram as iniciativas em que participei, a partir dos anos 50, e que constituíram a experiência fundamental para compreender que não basta falar da importância da família e dos pais, do afecto e da inteligência para promover o bem-estar da criança. Não basta o saudosismo dos "bons velhos tempos", em que a educação era outra coisa, nem lamentar que a família e os pais já não cumprem com o que lhes compete na tarefa educativa. É necessário analisar a situação, desde as suas raízes históricas e culturais, humanas e tecnológicas. É necessário fazer participar os pais e os técnicos, a família e as comunidades, na organização e no suporte das instituições.

Das experiências referidas resultou a criação de numerosos serviços, inéditos no nosso país, quase todos persistindo ainda hoje, e alguns com grande desenvolvimento. Neles houve a preocupação, não só de ajudar as crianças, mas também de apoiar os pais e de os estimular na sua participação. Foram as seguintes as experiências referidas:

1952- Secção de Higiene Mental, no Centro Materno-Infantil de Campo de Ourique, mais tarde: Centro Sofia Abecassis[22].

1953- Centros Psicopedagógicos de A Voz do Operário e do Colégio Moderno.

1954- Colégio Eduardo Claparède e Escola de Pais.

1955- Centro de Recuperação Visual e Classes de Amblíopes.

1956- Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

1956- Centro Infantil Helen Keller.

---

22 O Centro de Assistência à Maternidade e à Infância (hoje designado Centro de Saúde Sofia Abecassis) foi fundado em 1945. Em 1952 João dos Santos cria neste Centro uma Consulta de Higiene Mental, que dirige. A Consulta visa apoiar a mãe grávida e, depois, a mãe e o seu bebé, até aos 6 anos. Cfr. a descrição deste trabalho clínico: VSDP: 146 e ss.

1958- Centro de Paralesia Cerebral da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

1959- Associação Portuguesa de Surdos.

1964- Secção de Higiene Mental do Centro Materno-Infantil José Domingos Barreiros.

1968- Liga Portuguesa Contra a Epilepsia[23].

Muitos dos pioneiros, técnicos e leigos que participaram nestes grupos voluntários permitiram-me viver as experiências enriquecedoras de lançar e ver crescer instituições e serviços. A sua recordação exige de mim uma referência muito especial àqueles saudosos amigos que já faleceram: Henrique Moutinho, Maria Amália Borges de Medeiros e Rosa Benfeito.

A acção voluntária e benévola de todos os companheiros destas lutas foi apenas movida por uma ideologia de solidariedade social, que todos compartilhávamos, e pelo dever de projectar os nossos conhecimentos e técnicas, para além do campo estrito das nossas obrigações profissionais.

Eram tarefas políticas.

Desenvolverei, a seguir, os resultados que, para o caso que agora nos interessa, me parecem mais significativos[24].

*Centro Psicopedagógico da Sociedade "A Voz do Operário"*

Foi criado não só com a ideia de ajudar os professores a resolver dificuldades apresentadas por certas crianças, mas também a encetar um diálogo com os pais. Neste trabalho pretendíamos não só implicar os técnicos do Centro, como ainda os próprios professores, que não tinham então o hábito dum certo tipo de diálogo que se inspirava nas técnicas, já em uso nalguns países da Europa, e que se designavam pelo termo genérico de Escola de Pais[25]. Os resultados foram favoráveis, na medida em que conseguimos a conciliação de muitos pais e professores com crianças-problema, não só com insuficiências intelectuais e instrumentais, como

---

23 Em nota de rodapé, João dos Santos esclarece: «Apenas os Centros Psicopedagógicos de A Voz do Operário, do Colégio Moderno e do Colégio Eduardo Claparède não persistiram, porque deram lugar ao aparecimento do Dispensário e do Centro Hellen Keller, para onde transitámos com as nossas ideias e técnicas. Todas as instituições referidas foram 'não lucrativas', embora, oficialmente, mas não na prática, o Colégio Eduardo Claparède se inclua nas lucrativas».

24 Cfr. Autobiografia, VI, 2, p. 52.

25 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Nesta iniciativa tive o apoio do médico escolar Alfredo Franco e do presidente de 'A Voz do Operário'».

sobretudo com perturbações emocionais e do comportamento. Em consequência, pudemos observar a importância para o desenvolvimento intelectual da criança, quanto a essa reconciliação.

*Centro do Colégio Moderno*

Criado por iniciativa de João Soares, estudámos, ao nível das crianças da Escola Primária, o insucesso escolar na sua correlação com vários factores, tais como a dependência da mãe, sob a forma de anorexia infantil, e doutros sintomas equivalentes: deficiente integração do grupo familiar com fracasso nos estudos de crianças inteligentes. Verificámos ainda o êxito de crianças de baixo nível intelectual mas com famílias bem integradas e harmoniosoas. Tivemos, ao nível secundário, a experiência dum contacto directo com filhos de pais ausentes em África e noutros países, e de pais separados. Contactámos ali adolescentes descompensados e famílias em crise. Pudemos comparar os resultados favoráveis das situações de crise de adolescentes com pais presentes e que se implicavam no caso com os resultados dos adolescentes cujos pais estavam ausentes ou em litígio[26].

*Colégio Eduardo Claparède* (1954)

É uma pequena escola de ambiente familiar. Entra oficialmente na categoria das "Instituições lucrativas", embora na realidade não tenha sido criada com essa intenção, nem tenha alguma vez dado aos sócios qualquer dividendo.

A nossa intenção foi, com a equipa inicial e com as que posteriormente se foram renovando, ensaiarmos várias metodologias da didáctica especial, que outros introduziam ou nós próprios elaborávamos[27].

---

26 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Introduzimos a técnica de relaxação autogénea de Schultz, em sessões individuais e colectivas e, em particular, na época de exames, a pedido dos alunos mais adiantados, resultando que alguns pais nos procuraram também para beneficiar de idêntico tratamento. Tínhamos já a experiência desta técnica, que aplicávamos a doentes da Casa de Saúde de Carnaxide, desde 1943».

27 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «A equipa era constituída basicamente por: Rosa Benfeito, Margarido Mendo, Maria Amália Borges, Maria Luísa Torres Pires e Cecília Menano».

O trabalho de grupo tem sido constante e regular e faz-se sobretudo através do que designámos por "Seminário psicopedagógico". Nestas reuniões semanais, a nossa preocupação é, em grande parte, a de compreender a acção da família sobre a criança. Os resultados deste seminário não se limitam ao estudo e à síntese do caso e às suas consequências psicopedagógicas e didácticas; a sua função tem-se mostrado particularmente importante na atitude terapêutica dos professores junto das crianças e dos pais. Na colaboração com as famílias, o aspecto mais inovador foi o das reuniões semanais de pais e de alunos, e de crianças das consultas, dirigidas por mim com a colaboração doutros membros da equipa. Os temas de discussão surgiam do próprio diálogo informal que se estabelecia no grupo. Por razões de ordem prática, a minha saída do país, estes grupos só funcionaram até 1959. Continuávamos a reunir os pais e os professores das crianças, no fim da cada período escolar.

No plano da "Educação através da Arte", o Colégio teve um papel importante, graças à colaboração de Cecília Menano. Este trabalho foi tornado público na exposição realizada na Sociedade Nacional de Belas Artes, em 1958[28].

Estas actividades têm, além de outros, o mérito de motivar os pais para actividades que não estão directamente em relação com a passagem de classe e com o exame, mas apenas com a educação em sentido lato.

Conclusão geral destas experiências: os resultados escolares das crianças-problema são tanto melhores quanto mais sólidas são as interligações familiares, e mais equilibrada é a relação que se consegue estabelecer entre a família e o professor.

*Liga de Profilaxia da Cegueira*

Com o meu ingresso na Liga de Profilaxia da Cegueira, a convite de Henrique Moutinho, iniciei-me na reeducação de crianças amblíopes, estrábicas e cegas. Fundámos, então, o Centro de Recuperação Visual e as primeiras classes de amblíopes, no Colégio Eduardo Claparède (...).

---

28 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «A primeira manifestação técnica e científica neste sector teve lugar numa Comunicação e Exposição realizada no I Congresso Internacional de Neurologia (Lisboa, 1953), em que colaborei com Cecília Menano e Arminda Grilo. Estas duas técnicas tiveram, aliás, papel relevante nas outras iniciativas que a seguir refiro, e em particular na Liga dos Deficientes Motores, bem como na Profilaxia da Cegueira».

Alargámos, mais tarde, esta experiência, depois da visita de Hellen Keller (1955).

A colaboração dos pais na eficácia do tratamento de crianças deficientes visuais foi requerida em vários trabalhos que publiquei, de colaboração com Henrique Moutinho, Coimbra de Matos e Lucília de Melo.

O Centro Hellen Keller, no seu desenvolvimento actual, deve-se não só à competência da sua equipa técnica, mas também ao entusiasmo dos pais apoiantes da obra. O papel do Centro na inovação do ensino dos cegos e do ensino feito em conjunto de cegos com amblíopes e visuais - experiência inédita no mundo - e a inovação dos métodos da Escola Moderna deve-se essencialmente ao mérito pedagógico de Maria Amália Borges. Foi no quadro do grupo que fundou a Secção de Higiene Mental do Centro Materno-Infantil do Colégio E. Claparède, da Liga dos Deficientes Motores, do Centro Hellen Keller, e dos primeiros Centros Psicopedagógicos portugueses, que Maria Borges de Medeiros iniciou a sua importante obra de renovação pedagógica. (...).

(...). Os vários serviços sucessivamente criados pela Liga de Profilaxia da Cegueira tiveram sempre o apoio dum Dispensário (e não de simples consultas), que tinha por função essencial o estabelecimento de relações entre o público, os pais e a escola. À acção do Dispensário se deve o êxito da adesão de muitos pais aos trabalhos de organização e desenvolvimento do Centro Hellen Keller, que hoje recebe nas suas instalações 120 crianças cegas, amblíopes, deficientes e visuais.

Foi a Liga de Profilaxia da Cegueira que organizou e lançou as bases teóricas da Fundação Sain, a primeira escola profissional de cegos adultos que, em Portugal, funcionou em moldes modernos de recuperação e profissionalização. Grande parte desse trabalho foi-nos inspirado pela acção prévia que exercemos junto das crianças e dos pais das crianças.

*Liga Portuguesa dos Deficientes Motores*

A Liga dos Deficientes Motores (1956) foi inicialmente a experiência de um grupo de técnicos e duma mãe de criança deficiente, aliás enfermeira de profissão[29]. Pagávamos renda, arranjávamos móveis,

---

[29] Em nota de rodapé, João dos Santos precisa estes dados, escrevendo: «Foram também fundadoras: Arminda Grilo, Cecília Menano, Maria Amália Borges de Medeiros, Maria Lúcia Rosa, Rosa Benfeito».

pintávamos a casa e tratávamos das crianças. Assim se instalou a primeira clínica para crianças deficientes motoras, na Alameda das Linhas de Torres, a que associámos, desde o início, pais de crianças deficientes e leigos interessados no problema. Com Nuno Ribeiro, criámos, em 1958, o primeiro serviço que, em Portugal, funcionou para diagnóstico e tratamento da paralisia cerebral. Foi essa pequena unidade clínica que deu lugar a uma proposta do director-geral da Assistência, Agostinho Pires, para a sua entrega a um conhecido industrial, mediante o pagamento das despesas já efectuadas (destinado a beneficiar outros sectores da Liga), e uma verba importante para a autonomização e desenvolvimento da clínica. Foi nessa ocasião que uma parte dos técnicos e pais das crianças assistidas resolveu constituir-se em Associação e fundar uma nova clínica.

A instituição, comprada pelo benemérito, fracassou ao fim de alguns anos; a Associação persistiu e deu lugar ao Centro de Paralisia Cerebral, cujo êxito se deve não só ao bom trabalho duma equipa de excepcional competência, como à dedicação do citado grupo de pais.

*Associação Portuguesa dos Surdos*

A Associação Portuguesa dos Surdos resultou de uma iniciativa privada, em que colaborei com Maria Madalena Pires.

O ponto de partida foi o meu interesse pela prática pedagógica e clínica de observação e orientação psicopedagógica das crianças surdas e dos pais dessas crianças, que iniciei como assistente do Instituto Aurélio da Costa Ferreira, e que depois continuei no Laboratório Wallon, em Paris. A Associação desenvolveu-se sobretudo no campo de intercâmbio cultural, em que tem tido um grande sucesso.

*Liga Portuguesa Contra a Epilepsia*

A Liga Portuguesa Contra a Epilepsia é ainda um exemplo do que os técnicos, em colaboração com os pais leigos, podem fazer não só para melhorar o tratamento e a assistência às crianças diminuídas, como para desenvolver o intercâmbio entre os técnicos[30].

---

30 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «A ideia da Liga surgiu num colóquio realizado em 1968, sobre a criança epiléptica, em que participaram os meus saudosos amigos Orlando de Carvalho e Pompeu de Oliveira e Silva».

A Liga vive sobretudo do esforço, da competência e da consciência profissional dos especialistas, de nível excepcional, Dora Bettencourt e Maria de Lurdes Levy. Não tem tido esta associação o êxito doutras que referi, mas não se pode ignorar que à Liga se deve muito da actualização da terapêutica de que hoje beneficiam as crianças epilépticas portuguesas. Os simpósios organizados pela Liga têm permitido a reunião das mais altas competências portuguesas e estrangeiras e, em todos eles, o papel dos pais das crianças epilépticas tem sido enaltecido como sendo essencial para o êxito do tratamento.

*Casa da Praia* [31]

Dentro do Serviço oficial onde trabalho, o Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa (1964)[32], a experiência recente do Externato de Pedagogia Terapêutica Experimental, *Casa da Praia* (1975)[33], vem ainda confirmar a ideia da necessidade duma Instituição Nacional que ajude os pais e a população a consciencializar a ideia de que a educação e a saúde são tarefas de todos os cidadãos [ACU: 15-23].

## 2. Uma experiência inédita. *Secção de Higiene Mental do Centro de Assistência Materno-Infantil* [34].

Deve-se à iniciativa da enfermeira Rosélia Ramos, que me fez a proposta da sua criação, em 1952, depois de uma palestra que fiz sobre Prevenção em Saúde Mental, para as alunas da Escola Técnica de Enfermeiras. Foi com este Centro que, com o apoio de Sofia Abecassis, Castro Freire e Jorge Yhan, pela primeira vez em todo o mundo, se tentou aplicar um programa de Saúde Mental à primeira infância[35].

Nesta secção procurámos obter a compreensão e colaboração das mães para o desenvolvimento psicomotor dos seus bebés. Através de

---

31 Cfr. o TEMA: Casa da Praia, p. 116.

32 Foi extinto a 3 de Julho de 1992. Cfr. nota 12, p. 37.

33 Hoje chamado *Centro Doutor João dos Santos. Casa da Praia.*

34 O Centro tem actualmente a designação Sofia Abecassis. Situa-se no Campo de Ourique, em Lisboa.

35 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Por curiosa coincidência, de que só anos mais tarde tomei conhecimento, o psicanalista Mário Yhan tinha iniciado na mesma data (Outubro de 1952) um trabalho idêntico num Centro de S. Paulo, fazendo tal como eu no Centro de Lisboa uma série de 12 lições para os técnicos do serviço. Trocámos então correspondência e os nossos respectivos trabalhos sobre o assunto».

entrevistas, de grupos e de reuniões de pais, iniciámos uma experiência de participação comunitária que ainda hoje persiste com êxito. Obtivemos também das enfermeiras de Saúde Pública, que connosco colaboravam, uma atitude menos académica e de maior abertura para as opiniões livremente expressas pelas mães.

Técnicos americanos da Fundação Rockfeller, que nos visitaram no início da experiência, condenaram-na por não se acordar com as concepções vigentes. Mais tarde, no fim da década de 50, Matic, um conselheiro jugoslavo da OMS, que então nos visitou, aprovou-a vivamente. Hoje, a acção preventiva junto dos bebés e das mães dos bebés é unânime e universalmente aceite.

Com este trabalho aprendi, na prática, algo que já vislumbrava na teoria: que o desenvolvimento psicológico e psicomotor, a saúde e a educação se não processam adequadamente se não existir harmonia na relação do bebé com a mãe e desta com o meio social. Aprendi também a valorizar a primeira infância como factor essencial do futuro desenvolvimento emocional e psíquico da criança [ACU: 17].

Pela minha parte, tanto em Paris no Laboratório de Wallon, como na Clínica de Heuyer (Hôpital des Enfants Malades), comecei a defender que a posição da saúde mental infantil, que era, então, a de esperar pela idade escolar para agir sobre as perturbações manifestadas pelas crianças, era demasiado tardia e que era necessário compreender e agir sobre as crianças perturbadas, antes de entrarem para a escola. Foi assim que em 1952, por sugestão da enfermeira Rosélia Ramos, aceitei introduzir um Serviço de Prevenção Primária no Centro Materno-Infantil de Campo de Ourique (hoje designado por Centro Sofia Abecassis, onde, com a colaboração de Maria Amália Borges, Margarida Mendo e Artur Galvão, observámos as futuras mães, assistidas pela obstetra do serviço, e seguimos as crianças, com a colaboração dos pediatras, desde o nascimento até à idade escolar. Deve dizer-se que esta experiência foi fortemente contestada pelos técnicos da Fundação Rockfeller, que então nos visitaram, e que acharam desaconselhável juntar num mesmo serviço a saúde física e a saúde mental; só meses mais tarde este ponto de vista foi aceite e estimulado por um técnico da OMS, o jugoslavo Dr. Matic.

O desenvolvimento neuro-motor do bebé e o tipo de relação que a mãe e a família estabelecem com ele era o nosso principal centro de interesse e verificámos, a partir deste nosso interesse, que se alterou muito

intensamente o tipo de relações entre o pessoal técnico e as famílias. As enfermeiras de Saúde Pública, cuja função tinha sido até então mais informativa do que formativa, tornou-se mais dinâmica, num diálogo mais aberto, em que as mães eram convidadas a falar não só com o pessoal, como também entre elas, na própria sala de espera, ou em reuniões, com os técnicos que se interessavam pela saúde mental.

De qualquer forma, continuámos a fazer um exame de nível intelectual, no fim da nossa actividade assistencial, sobre esse grupo de crianças do Bairro de Campo de Ourique, como começámos pela mesma actividade psicométrica nos Centros de Orientação Escolar, que então criámos na Voz do Operário e no Colégio Moderno.

A minha posição actual não é a de considerar a psicometria como desnecessária ou inútil, mas a de me colocar na perspectiva de um psicanalista perante a escola e ter uma posição que explora mais a vida relacional e as relações interiorizadas inconscientes, que agem ao nível intra-psíquico sobre o sistema consciente. É essencialmente através desta posição que se faz o estudo das relações da criança com a escola e da sua aprendizagem [CP/PE: 21-22][36].

Fico às vezes surpreendido quando ouço ou leio pessoas que pensam a criança em termos dum organismo centralizado de serviços, como aconteceu com os projectos sobre um Instituto da Criança que, em 1979, foram apresentados à Assembleia da República, embora não chegassem a ser discutidos e votados [ACU: 14].

## 3. Balanço geral: importância do trabalho voluntário e benévolo

Do balanço geral das actividades voluntárias e benévolas em que participei a favor da infância, parece-me poder deduzir que essas obras tiveram uma projecção e uma rendibilidade, se não maior, pelo menos equivalente às das actividades que, no mesmo sentido, desenvolvi como técnico de serviços do Estado. Terá o seu êxito que ver com a época em que foram realizados? Com efeito, se o nosso equipamento é ainda insuficiente, em 1950 quase não tínhamos sequer modelos das instituições fundamentais para a saúde mental infantil e a reeducação.

---

36 Cfr. também, VSDP: 146-148.

De entre os trabalhos gratificantes em que intervim no plano estatal, devo citar o Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógico (COOMP). As bases de orientação geral foram elaboradas com a minha colaboração. (...) A ideia inicial era dar apoio a instituições de assistência que recolhiam crianças normais e deficientes.

Que importância têm as experiências referidas? A de que parecem mostrar que a actuação voluntária de certos grupos de acção sanitária e educativa deve ser estimulada. Os grupos de que tenho experiência eram constituídos por pessoas com forte motivação para a acção social e com fortes anseios no que respeita a uma melhor educação e saúde das crianças. Estavam numa situação bastante diferente da dos técnicos já instalados, que são designados para funcionar em grupos de trabalho.

A minha experiência nestes últimos grupos, oficialmente determinados, foi por vezes menos eficaz ou foi mesmo decepcionante. Muitas medidas sensatas, longamente elaboradas e descritas em relatórios oficiais, feneceram na poeira dos arquivos e nas gavetas das repartições oficiais. Alguns dos relatórios dos grupos privados também por lá ficaram, mas, por um lado, o ar menos solene com que eram elaborados fazia-nos lamentar menos; por outro lado, o projecto oficialmente esquecido podia ser eventualmente retomado e lançado por outra via. O projecto oficialmente encomendado fica como uma espécie de propriedade de quem o encomendou, enquanto o projecto privado continua a pertencer-nos.

Creio que muitos ignoram o longo e penoso esforço despendido num grupo de trabalho, enquanto as pessoas procuram aprender a linguagem umas das outras, antes que se possa estabelecer a plataforma de ideias básicas que permita a comunicação eficaz e a elaboração da síntese. Creio que o defeito dos projectos feitos apressadamente pelos políticos, sob a pressão da urgência (legítima) de resolver problemas, peca muitas vezes por essa falta de elaboração e da linguagem adequada. Aconteceu com os projectos do Instituto da Criança, apresentados recentemente à Assembleia da República [ACU: 23-24].

Numa Comissão da Condição Feminina de que fiz parte, com pessoas encantadoras e de muito agradável convívio, fez-se bom trabalho e, pelo menos, conseguiram-se as férias dos 3 meses para as jovens mães... Mas fez-se mais do que isso: a ideia de um Instituto da Criança, imaginado como organismo não exclusivamente estatal, foi levantada, elaborada e

passada a papel. Uma Instituição que teria, de forma dinâmica, a participação de toda a gente podia centralizar-se e promover a descentralização, com todo o dinamismo colectivo dos pais e educadores, sem os funcionários a explicar - e o povo a fazer. Acreditávamos que assim seria. Ficou na gaveta, por tricas prioritárias.

Se o trabalho é qualquer coisa que se cifra em termos de produção, a minha vida oficial nas comissões para a criança tem sido apenas actividade, ginástica, uma espécie de movimento *brawniano!* [EE II: 31-32].

## VII. O ESCRITOR TERAPEUTA E PEDAGOGO

### 1. Origem e finalidade dos escritos

Um dia dei a ler ao Luís um dos meus trabalhos científicos. Quando acabou, disse ele: "Oh! pai, porque é que não escreve para as pessoas?" Daí... e do convite que em 1978 recebi do *Jornal da Educação,* para ter uma coluna que designei por *Aprender a Ler,* resultou uma certa maneira de contar, que o Luís aprova e de que os irmãos gostam.

Daí resultou também a publicação em volume de velhos escritos, com o título: *A Criança Quem É ?* (...).

(...) A maior parte destas crónicas dizem respeito à angústia do existir; são quase todas, disse-me alguém, autobiográficas. Serão? Escrever desta forma continua a ser para mim um recreio, uma ocupação dos tempos livres [ [EE II: 19].

Este não é o meu trabalho, é uma das minhas diversões.

Escrever para educadores esta espécie de ensaios é uma obra para mim aprazível de divulgar aquilo que, do meu ofício de terapeuta, posso aduzir para a promoção do bem-estar das crianças.

Nalguns inéditos escrevi para a gaveta.

Reproduzo aqui, com algumas emendas, cortes e notas, uma selecção de artigos dispersos por vários jornais e revistas, publicados entre 1953 e 1974.

Agradeço aos meus amigos, Sérgio Niza e Rogério Mendes de Moura, a sugestão de os reunir, pois verifico ao relê-los que, no essencial, as minhas ideias actuais[37] sobre educação continuam na mesma linha destes velhos escritos [EE I: 17].

---

37 Esta Nota (Introdutória) está datada de Janeiro de 1981.

## 2. Os críticos

Aos meus filhos que me criticaram, que são os meus mais directos críticos (...).

(...). "Lá está ele a contar histórias!", dirão os meus leitores. Alguns escreveram-me, outros dizem-me, quando me encontram, que as apreciam. Talvez que eu só tenha jeito para viver [EE II: 19. 80].

Agora eu queria contar uma história, para que o meu amigo Sérgio Niza continue a dar-me a honra de considerar que eu sou um contador de histórias, o que é muito lisonjeiro para um avô [PIDA-IC: 8].

(...). José Moutinho de Figueiredo foi, desde o começo da minha carreira profissional até ao fim da sua vida, o meu companheiro de férias, das horas de ócio e do convívio familiar, e foi também o meu crítico sistemático. Por sua iniciativa ou a meu pedido, ele me vigiava nos meus ditos e escritos e sempre me apontava os defeitos, antes das qualidades. De entre muitos, recordo-me do seu comentário, quando, já adiantado na minha carreira, eu me referia numa conferência pública ao meus colaboradores. O Zé, à saída, disse-me solene: "Quando falares dos teus colaboradores, não te refiras primeiro a ti. Quando falares do teu cão diz, como alguém disse: *mon chien est mol*".

A Maria José, minha colaboradora, disse-me ontem com amizade: "se o senhor não fosse tão preguiçoso para escrever...". Cá estou a combater a preguiça para escrever.

O Júlio, um outro meu companheiro e do Zé Moutinho, disse-me, depois de ler um artigo que escrevi sobre a "estupidez dos outros e a nossa": "Resolveste dizer tudo o que tens para dizer... mas nota-se certo azedume e amargura...". Agradeci o comentário, explicando que o azedume me vem pelo que luto para fazer no plano social e não se faz. O azedume, acrescento agora, depois de reflectir, vem do que eu vejo que se faz ou que se não faz pelas crianças, e que denota falta de respeito por elas. Felizmente que há ainda quem respeite as crianças [EE II: 276-277].

# VIII. O DEMOCRATA E O LUTADOR SOLIDÁRIO

Num filme dos anos 50, sobre a Revolução Francesa, uma "rapariga da rua" (Sílvia Monfort) participava na batalha. Esgueirando-se da

barricada, entra numa casa, apanha um naco de pão duro, mete-lhe os dentes com raiva, que logo se apazigua numa expressão luminosa e neste saboroso dizer: "c'est bon..., ça casse les dents!". É bom, sente-se a força dos dentes! É isso, não basta sentir nos dentes a cera mole dos favos; o seu sabor perfumado só tem verdadeiro significado quando se experimentou a dureza da vida e a raiva de querer viver.

O meu saudoso amigo, Almada Araújo, contou-me esta outra história que trouxe do Oriente: um homem perseguido por um elefante enfurecido refugiou-se num grande e profundo poço. Desceu pelos troncos e raízes que iam mergulhar lá no fundo das águas. Um pavoroso rugido veio desse fundo, e era o de um dragão de boca escancarada, pronta a tragar o inimigo do elefante. Este não desistia de guardar à vista a sua presa, nem o dragão desesperava de a devorar. Dois ratinhos - um branco e um preto - vieram alternadamente, um de cada lado, roer dois troncos, aos quais, com cada uma das mãos, o homem se suspendia sobre o abismo. O homem, entretanto, reparou que uma das raízes, ali mesmo ao alcance dos seus lábios, ressumava um precioso mel... Então, lambeu o mel, enquanto o tempo da sua vida se escoava rápida e inexoravelmente.

Na vida temos um destino final a que o tempo nos conduz inexoravelmente. O Tempo simbolizado na história pelos ratinhos branco e preto, a sucessão dos dias e das noites.

A arte de viver consiste em saborear o mel da vida, mesmo quando a adversidade nos atinge. (...).

(...). A vida do Centro Hellen Keller, a sua própria existência é hoje para mim como se nas fantasias da minha infância eu conseguisse atingir o horizonte, onde o Sol emerge das trevas, ou o outro, onde o Sol desaparece nas águas do oceano. É o horizonte ao alcance da mão.

O horizonte é sempre fugidio; é, como o ideal, algo que, quando se atinge, deixa de o ser, para se tornar numa realidade palpável. Quando tal acontece, há que atingir o novo horizonte que lá longe descobrimos, há que inventar o novo ideal, que nos não deixa estagnar ou morrer.

O horizonte - aprendi com os cegos - é aquilo que longinquamente está ao alcance da mão.

Quando, há muitos anos, começámos a fazer sair as crianças cegas do espaço confinado e sombrio dos asilos, para as levar de passeio à praia, verificámos que o limite da terra e o começo do mar era, para elas, como uma espécie de abismo tenebroso. A experiência que, na infância, nós, os visuais, fizemos, de tocar a água ou de banhar o corpo, na dança do ir e do

voltar, no sincronismo ritmado do vaivém das ondas, não o fizeram as crianças cegas doutro tempo. Enclausuravam-nas em casarões, com a boa intenção de lhes ensinarem a leitura de sinais isotéricos, antes de lhes ensinarem a descontinuidade dos planos, dos trilhos e do espaço. Elas não tinham lá ido ver com os pés, ver com as mãos, ver com todo o corpo, como é que os limites entre a terra e o mar se comportavam para com quem os desconhecesse. Os limites entre o pensamento concreto e o da fantasia das crianças cegas, que, nos seus pesadelos, se situam ou numa área demasiado próxima do espaço corporal, ou na área de projecção da esfera universal, reflectem a inexperiência de um longe inatingível pelos sentidos.

Reflectindo sobre o que acontece com as crianças cegas, e observando os bebés visuais, pude compreender, mais tarde, que o limite do espaço envolvente tem de ser visto com as mãos, antes que se possa ousar ver com os olhos o que está lá longe, longe demais para ser tocado.

Também nós, como as crianças cegas, não víamos, há um quarto de século, o horizonte que hoje se cristaliza nas comemorações da Fundação do Centro Hellen Keller[38]. Pressentimos que havia um horizonte, mas ele não ia para além dos limites da nossa cidade, ou do das praias que envolvem o nosso território. Era um horizonte que sentíamos ser ilusório, como aquele que na nossa infância quisemos ver nas longas caminhadas que o relegavam sempre para longe que nem o nosso corpo nem a vista o abarcavam mais.

Éramos, há 25 anos, um grupo que acreditava na democracia, e falávamos de uma acção social que se não confinasse ao espaço restrito do nosso ofício de tratar doentes adultos ou crianças das escolas, antes se alargasse ao campo de uma acção social que beneficiasse a todos. Não era o saber que nos levava a embarcar na aventura de lançar ideias; era a sabedoria ingénua, firmada na convicção de que a realidade quotidiana das crianças cegas era demasiado pungente para ficarmos inactivos. Íamos ao encontro da realidade e descobríamos no dia-a-dia da nossa acção um ideal que nos dispunha ao encontro. (...).

(...). Comprei um dia, num alfarrabista da Rua do Mundo, as obras completas do enciclopedista Diderot, e li a carta sobre os cegos e a carta sobre os surdos. Li também muito do mais que Diderot escreveu e, um dia, por acaso, ou talvez não, deu-se o meu encontro com Maria Amália Borges e com Henrique Moutinho[39].

---

38 Extracto de uma Homenagem a Hellen Keller, *O Jornal,* Julho, 1980.

39 Médico oftalmologista.

E o Centro Hellen Keller?

Chamava-se, primeiro, Centro de Recuperação Visual e começou a funcionar em 1955 com a primeira classe de amblíopes, que a partir da Liga de Profilaxia da Cegueira fundámos, inspirados pelas ideias que, 20 anos antes, Mário Moutinho tinha lançado. Como é que aconteceu?

Foi numa madrugada, creio, porque era de madrugada que começávamos a fantasiar as ideias estranhas que nos punham em contacto com o irreal. De dia, e no começo da noite, tratávamos de coisas sérias, do quotidiano. O Henrique dizia, eu ripostava e vice-versa. O nosso princípio era o de acreditar, mesmo no irreal. Uma crença beata, a crença necessária num ambiente onde se não acreditava, antes se desacreditava.

Um amigo meu dizia-me: "Andas para aí metido numas coisas que não conduzem a nada, em vez de tratares da tua vida".

Um amigo de Henrique dizia-lhe: "Andas para aí metido com gente que te não entende, não acabas bem!"

Fora de horas já, o Henrique dizia e eu dizia e ríamo-nos os dois das nossas fantasias.

Um dia, um de nós apareceu com um projecto que dava para se pedirem 150 contos à Fundação Gulbenkian. Azeredo Perdigão tinha sido o homem que, sendo secretário-geral da recente Fundação, nos tinha apresentado a Hellen Keller, e que tinha tido palavras de grande apreço pela pessoa e pelas ideias de Hellen, palavras que ficaram registadas no *Boletim da Liga de Profilaxia da Cegueira.*

Um de nós disse: "150 contos? Mas eles não vão acreditar em nós!" Era tarde já, madrugada alta, quando as ideias são mais lúcidas porque tocam o sonho e o delírio, quando a fadiga abafa as defesas conscientes e também o bom senso que a luz do Sol ilumina.

"Qual quê, 150 contos? 1500, pelo menos!" E ficou tudo assente e escrito no essencial dum projecto irrealista.

Passados dias, fiéis à nossa alienação naquele mundo céptico em que vivíamos, tínhamos um projecto que ultrapassava os 2000 contos! Soubemos, depois, que os técnicos da Fundação Gulbenkian, declarando-se incapazes de apreciar um projecto de tanta monta, o tinham enviado para Londres. E a resposta veio pouco depois: "Está correcto, podem avançar com o projecto". E os 2000 e tal contos vieram, e o Centro Hellen Keller começou a funcionar mais activamente.

Um dia, pedimos a uma entidade internacional um subsídio para alargar o âmbito da nossa acção. Passado tempo, fomos chamados a um

director-geral que nos disse que um senhor ministro tinha mandado dizer: "Não somos um país subdesenvolvido e, portanto, não podemos receber subsídios da UNICEF". Ele, director-geral, tinha tomado o compromisso, que nos comunicava, de parar aquela acção. Não devíamos sequer falar mais no assunto.

À saída, um de nós disse: "Você tomou algum compromisso para não falar no assunto? Eu não, e você? Eu também não! Então vamos aí pelos cafés contar o caso!". E rimo-nos muito, como sempre, comentando jocosamente: "como nos devemos sentir gratos à administração e aos burocratas de nos porem a fazer ginástica! Que sorte tivemos em nascer num país onde aprendemos a falar a sério de coisas sérias, mesmo sem acreditarmos nem na estupidez dos outros nem na nossa". A verdade é que, com essa ginástica e com aquela que o meu pai me pôs a fazer desde pequenino, adquiri, como se diz, uma resistência de cavalo, e foi bom.

O que nos movia? Não sei bem! Moutinho não era um carreirista; fazia o que entendia dever fazer. Não nos movia o lucro, nem o prestígio académico. Comentávamos os êxitos e ríamo-nos dos insucessos. Eram festivais de ideias e arraiais de interjeições, tanto com os sucessos, mesmo que modestos, como com os insucessos. Eram ideias fantasistas ou eram ideias realistas que correspondiam aos objectivos do dia-a-dia. Nunca pensávamos numa grande obra, pensávamos no dia de amanhã!

Foram anos de discurso ininterrupto, de diálogo ameno mas obstinado. Era a obstinação que parecia inspirar-se na ideia de D. Quixote: "Os cegos são os que só vêem a realidade". Tornámo-nos especialistas de Artes e Ofícios: Arte de amar o próximo e Ofícios de oficiar, relatar e propor a uma administração surda.

Prestemos homenagem à Fundação C. Gulbenkian que sempre nos ouviu e ajudou [EE II: 104-105. 268-270. 272-274].

## IX. O RESISTENTE POLÍTICO E O EXÍLIO

### 1. Uma reunião a pedir eleições livres

No fim de 1945 tinha eu participado na famosa reunião de "Os 300 do Benformoso"[40], para pedir "eleições livres". Já não era sem tempo! Por essa e por outras chamaram-me, e ao meu chefe Barahona Fernandes, ao gabinete de Sua Excelência, para nos comunicarem que o Senhor Fulano de tal (que era eu), não só era demitido das suas funções oficiais, como ficava proibido de entrar naquele ou em qualquer hospital. Mestre Barahona indignou-se, teceu-me um exagerado elogio (sobre o que eu teria feito pelo Hospital) e declarou que não tomava conhecimento daquela proibição: "Enquanto eu for director, o dr. João dos Santos entrará no meu serviço quando quiser!"... "Toma", disse eu cá para mim, "escusavas de ouvir esta", mas declarei logo ali, para evitar dissabores ao meu mestre e amigo, que não entraria mais naquela casa. Fui ter com o meu saudoso Mário de Castro para, sem ingenuidade, mover um processo ao ministro. Mas, entretanto, por simpática iniciativa do amigo Vitorino[41], comecei a tratar da minha ida (com ele) para França.

No Natal de 1946 estava eu em Paris, desligado da família, trabalhando ainda como voluntário num hospital e num laboratório,

---

40 Congresso Mundial dos Intelectuais para a Paz, realizado em 8 de Outubro de 1945, no Centro Escolar Republicano Almirante Reis, na Rua do Benformoso, nº 50, 1º, às 21 e 30m. Esta reunião foi precedida dum requerimento para pedir a sua autorização, dirigido ao Governador Civil do Distrito de Lisboa, em 26 de Setembro de 1945. A cópia do relatório final da reunião, onde se decidiu, por aclamação, pedir eleições livres, foi também enviada ao Governador Civil do Distrito de Lisboa. Mediante a assinatura de João dos Santos (e de centenas de outros subscritores, entre os quais figuravam José de Magalhães Godinho, Luís da Câmara Reis, Teófilo Carvalho dos Santos, Alberto Candeias, Afonso Costa, Manuel Mendes), o Governo tomou conhecimento oficial da posição política de João dos Santos. Em 22 de Janeiro de 1946, por Despacho do Sub-secretário de Estado, João dos Santos é demitido do seu cargo de médico de 1º Assistente do Hospital Júlio de Matos: Cfr. as fotocópias dos respectivos documentos, in PAULA TABORDA DUARTE-MANUELA CRUZ, *João dos Santos. O Prazer de Existir*, pp. 56-57.

Em 11 de Maio de 1955 João dos Santos é readmitido no Hospital Júlio de Matos, por Despacho do Ministério do Interior: Cfr. as fotocópias dos respectivos documentos, in PAULA TABORDA DUARTE-MANUELA CRUZ, *João dos Santos. O Prazer de Existir*, pp. 56-57. 81.

41 Em entrevista ao *Diário de Notícias*, em 4. 11. 1984, diz João dos Santos: «O meu amigo Vitorino (Magalhães Godinho), que tinha relações com serviços culturais franceses, facilitou-me contactos com o Centro de Investigação e Pesquisas Científicas de França. O Henri Wallon, com quem estabeleci correspondência, aceitou-me como seu assistente».

porque lá não fazia mal uma pessoa querer votar livremente [EE II: 199-200].

Paris, onde vivi, desde 1946. Assisti ao movimento da época dos chamados existencialistas [EE I: 88].

## 2. O trabalho no exílio

Henri Wallon foi o mestre que me acolheu no seu Laboratório de Biopsicologia de Paris[42], quando um ministro de Salazar me pôs na rua e me proibiu a entrada, mesmo que de passagem, nos hospitais portugueses.

No trabalho que, sob orientação de Henri Wallon, realizei em Paris, com crianças vítimas da guerra - caracteriais, paralisados e estropiados -, comecei a dar importância ao sistema interrelacional do meio familiar, na aprendizagem escolar e profissional [FIE: 11].

De Wallon recebi o ensino nas suas lições no colégio de França, e a orientação directa na execução dos trabalhos que fiz no seu laboratório de biopsicologia da criança [EE II: 283].

Com Henri Wallon trabalhei com crianças vítimas da guerra, crianças com perturbações de comportamento, estropiadas, amputadas. (...).

Não (Henri Wallon não me influenciou na minha escolha da psicanálise), Wallon foi uma consequência de eu ter sido expulso dos hospitais [Entrevista ao *Diário de Notícias,* 4.11.84].

No último ano (1949) o meu interesse incidiu sobre o estudo dum dos problemas da criança vítima da guerra - a amputação. Iniciei-me neste assunto na consulta de psicossomática do serviço de cirurgia do Professor Padovani, onde trabalhei com o psiquiatra Dr. Bachet. Evidentemente que tirei grandes benefícios e que muito aprendi, sobretudo no que respeita à chamada psicoterapia e à psicanálise. (...). Devo, contudo, dizer que de nada me teria servido este estágio se não fossem os anos de prática e de aprendizagem com os meus mestres portugueses Sobral Cid e Egas Moniz

---

42 Entre 1946-50, João dos Santos está em Paris, trabalhando com H. Wallon, G. Heuyer, A. Thomas, J. Ajuriaguerra, S. Lebovici, H. Ey e J. Delay, S. Nacht, R. Diatkine, P. Luquet, M. Bouvet, entre outros.

e, principalmente, com os professores Barahona Fernandes e Vítor Fontes [Entrevista ao *Diário de Lisboa,* 13.6.50].

(...) em Paris (1946-1950) aprendemos com o nosso mestre Henri Wallon a importância da emoção, em *Les Origines du Caractère chez L'Enfant.* Este trabalho e o ensino de S. Lebovici permitiu-nos reconhecer a importância dos factores dinâmicos.

De volta a Lisboa, em 1950, encontrámo-nos diante do problema de falta de pessoal, do isolamento devido à falta de psiquiatras de crianças e à ausência de psicoterapeutas. (...).

O que vamos expor (*La Valeur du Symptôme dans le Domaine Préventif* ) diz respeito aos dez anos que se seguiram (entre 1951-1961), revistos através da experiência que, durante estes três últimos anos (1959-62)[43], adquirimos em contacto com os nossos mestres e amigos Lebovici e Diatkine, particularmente no muito interessante trabalho que eles prosseguem no Centro de Higiene Mental, no 13° Bairro de Paris [VSDP: 144-145][44].

Quando (...), por dever de ofício, trabalhei com jovens delinquentes na grande urbe de Paris, constatei que o ambiente em que eu tinha sido criado era modestissimamente provinciano, confortável e protector, permitindo-me até rebeldias sem consequências graves. *Enlatado* dias e dias entre as grossas paredes e as múltipas portas férreas da Penitenciária de Fresnes, verifiquei, ouvindo os jovens delinquentes, que ter pai e mãe era muito securizante e que *ter uma rua* e um bairro, numa pequena cidade, era uma caução contra as situações extremamente perigosas a que pode conduzir o "protesto viril", sem ambiente de amor e protecção.

A importância da grande Rua cosmopolita, coalhada de multidão anónima e de indivíduos voltados para dentro, por inevitável defesa, o pequeno salão de cinema de sessões contínuas, o Luna-parque e o metropolitano ensinaram-me muito acerca da delinquência, sobretudo porque tive a possibilidade de comparar a minha experiência pessoal de *citadino de aldeia* com a de elemento anónimo duma grande cidade.

---

43 Neste artigo, "La Valeur du Symptôme dans le Domaine Préventif", escrito em Abril de 1962, João dos Santos refere-se ao Curso que realizou entre 1959-62, no Instituto de Psicanálise de Paris, com Nacht, S. Lebovici, R. Diatkine, P. Luquet, Maurice Bouvet, entre outros.

44 A propósito da sua estada em Paris e do seu trabalho com Bachet, Cfr. também, ECNPI: 479.

Não me impedi, desde logo, de considerar que devia haver, além de outras, também uma solução urbanística para a delinquência juvenil, talvez a da grande cidade compartimentada em vilas e aldeias [CUSM: 438-439].

### 3. As saudades da pátria

Vivendo em Paris, durante anos, num mundo diferente, sob um céu diferente, mais uma vez o urbanismo se ocupou de mim: quando vinha o *caffard* e as saudades do Tejo, era altura de procurar o ambiente marítimo do Canal S. Martin, ou o café dos portugueses.

Não penso que fosse por acaso que tivesse encontrado, no meio de Paris, para lá habitar, a rua onde toda a gente se conhece e onde se ouvia o pregão do vidraceiro ambulante e do vendedor de alecrim: a Rue Monsieur Le Prince.

Não deve ter sido só o acaso que me levou a instalar-me em Paris num bairro com ruas provincianas para deambular, como a Rue Mouftard, ou largos de vitória com pombinhas e bancos de jardim, como a Praça S. Suplice. Em muitos recantos da minha Lisboa, ponto de referência basilar [CUSM: 439].

### 4. Uma ceia de Natal no exílio e o Menino Jesus

Há dias e noites em que a solidão custa mais. A noite de Natal é uma daquelas em que as pessoas suportam mal o isolamento. De muitos ouvi contar, ou li contadas, histórias tristes do Natal passado longe da família, na emigração, em viagem, na guerra ou no hospital. Também eu tenho uma história dessas para contar, mas a minha só é meio triste, porque o Menino Jesus me fez uma partida engraçada. (...).

No Natal de 1946 estava eu em Paris, desligado da família, trabalhando ainda como voluntário num hospital e num laboratório (...). Jantei sozinho naquela noite, no balcão do Duponds Michel. Faço a fantasia de que comi vitela assada com meia de tinto, uma peça de fruta, um doce e um bom café. A verdade é que nessa época, em França - a mais severa no "racionamento" desde o começo da guerra -, as senhas de um mês de carne davam somente para uma ou duas refeições. Dinheiro para vinho não tinha, a fruta era rara e só distribuída a grávidas e a crianças, e não havia café nem açúcar! Admitamos que comi arenque fumado, feijões cozidos, pão de castanhas com milho e "café de cevada", temperado com umas gotas

daquele soluto de sacarina, da garrafa que andava por cima do balcão. Estava naturalmente triste, a pensar nas prendas que o Menino Jesus daria, aqui em Lisboa, aos meus filhos José e Paula.

Depois do jantar, entretive-me, sonhador e distante, a olhar vagamente para uns negros que se baloiçavam sobre as gâmbias esgalgadas, em volta daquela máquina infernal dos discos, num ritmo que se não quadrava de todo ao meu estado de espírito. Não havia outra companhia à disposição, e não era minha intenção ir para a cama antes da meia-noite. A dada altura, a sanfona parou e os negros olharam para mim, ao mesmo tempo que um deles se me dirigiu em palavras que não entendi à primeira. À segunda, ouvi que me dizia: "Eh! camarada, então não vem daí uma moedinha para a música?". Eu sabia que com aquele jantar se me tinham ido as notas todas, que tinha deixado sobre o balcão, como gorjeta, os restos do que tinha em moedas. Mas, para não fazer figura de desmancha-prazeres, meti a mão ao bolso do sobretudo, com ar despachado. Estava lá a moeda necessária. Introduzi-a na máquina, com os requintes de precisão de um "habitué". Carreguei num botão ao acaso e saiu uma música igual às outras. Confraternizei tão alegremente (quanto podia) com aqueles meus deconhecidos amigos, e com eles fiquei até passar a hora sagrada.

Fui para casa a pensar que aquilo tinha sido uma graça do Menino Jesus, um presente de Natal, que Ele, quando me viu naquela situação atrapalhada, me deixou escorregar lá de cima para o bolso do meu sobretudo.

Desde então, sempre que tenho dinheiro fresco, meto umas notas pequenas e umas moedas sortidas nas várias bolsas marsupiais da fatiota que me envolve... Que isto de pedir prendas ao Menino Jesus não é para se abusar... [EE: II: 199-200].

## X. DAS DIFICULDADES PESSOAIS AO AMOR PELAS CRIANÇAS

Tive a sorte de sofrer da dificuldade de adaptação à aprendizagem da leitura e da escrita, a que se chama "dislexia"[45], antes de o quadro ter sido descrito como entidade nosológica. Mereci, é facto, os epítetos de "mandrião" e de "distraído", mas escapei à colagem à minha pessoa dum diagnóstico impregnado da poderosa magia das palavras científicas. (...).

---

45 «A 'dislexia da evolução' é uma dificuldade funcional de adaptação à aprendizagem da leitura e escrita, não é uma doença»: ACU: 13.

Voltando à minha problemática escolar, ela foi certamente o factor dinamizador do meu interesse pela educação e pela pedagogia (...).

Talvez que pelo treino penoso a que me submeti, para superar as minhas dificuldades escolares, aguentei uma carreira pública em que dispendi, talvez um terço do meu tempo, no "maquis da papelada", a preparar relatórios e pareceres, visando a criação e organização de serviços que, muitos deles, não chegaram a ver a luz do dia [ACU: 11-13][46].

## XI. O AMIGO[47]

Há muito que decidi despir-me da minha inteligência académica - e das técnicas que os psicólogos e psiquiatras costumam interpor entre si e as pessoas -, para poder beneficiar de dádiva generosa de tudo quanto de sensível os homens segregam, o sensível positivo e o sensível negativo (...).

(...). Volto a recordar Luís e Mário, os saudosos amigos que me davam, em tempos, notícias de Miguéis. Luís Navarro Soeiro era um homem de uma rara inteligência, cultura e simpatia; foi ele que me introduziu junto de alguns homens da sua geração - que nós, os mais novos, dizíamos, eram do século XIX - e, entre eles, Mário de Castro de quem Miguéis diz: "amigo dedicado a quem devo o pão do meu envelhecer no desterro perpétuo" (*O Milagre de Salomé*).

Luís Soeiro aventava comigo, há mais de vinte anos, a hipótese de nos encontrarmos com ele. Mário de Castro chegou a ter um encontro marcado com os dois na sua casa da Ameixoeira.

Estive, há meses, num agradável serão em casa da Maria com o Professor Agostinho da Silva, a Maria Violante e outros. Ouvimos gravado numa cassete cantares de Portugal, por Miguéis, e poemas da Maria

---

46 Na sua Comunicação de homenagem a João dos Santos, realizada para comemorar o seu 70° aniversário, Margarida Roque Gameiro volta a referir todos estes dados: Cfr. M. R. GAMEIRO, "Ao meu Mestre e Amigo João dos Santos", *Saúde Mental*. Número Especial de Homenagem ao Dr. João dos Santos, Dez. (1984), pp. 27-32.

47 João dos Santos dedica aos seus amigos já falecidos um capítulo da sua obra *Ensaios sobre Educação*, II. Nele homenageia, com saudade e sentida amizade, os amigos: Joaquim Barradas de Carvalho, Luís de Paços, Mário de Castro, Delfim Santos, Luís Navarro Soeiro, Raul Navas, Almada Araújo, Reinaldo dos Santos, Câmara Reis, Rogrigues Lapa, Henrique Moutinho de Figueiredo, Bernardo Santareno, André Infante, Aniceto Monteiro, Hellen Keller, Maria Amália Borges.

Ângela. Pensei com mais força escrever-lhe, mas, entretanto, não cheguei a fazê-lo.

Nem a escola nem a vida nos conseguem corrigir da perda que consiste em não aproveitarmos tudo quanto os amigos (mesmo os quase conhecidos) nos podem dar. Freud diz haver "duas origens para os sentimentos de culpa: a que surge pelo temor da autoridade e, a ulterior, pelo temor do Super-Ego" (*Mal-Estar na Civilização* ).

Será inevitável a nossa fuga ao convívio pleno com todos os amigos que têm a sabedoria? Representará a dispersão dos nossos interesses uma fuga à realidade do nosso destino: o de partirmos uns antes dos outros e de consciencializarmos, então, a nossa solidão? Será a nossa culpabilidade que, *a posteriori,* nos leva à consciência da nossa solidão e da nossa tristeza?

Fico com Miguéis[48] na recordação feliz do enquadramento do bairro onde nasci, do Mosteiro de S. Vicente onde estudei, e da paisagem que daí se vislumbra.

"Não se pode ter nascido ali, viver a ver chegar e partir navios todos os dias, com um rasto de lágrimas e o esvoaçar de adeuses no azul, nem ouvir noite e dia estas vozes, sem ficar impregnado de irremediável nostalgia" (*Esc. do Paraíso*).

Fico com a nostalgia de um reencontro frustrado com Miguéis. (...).

(...). Aprendi, primeiro como criança que sente, depois como adulto que vê, que os maus resultados nos estudos se têm nas disciplinas dos professores que não gostam de nós, ou nas daqueles de quem nós não gostamos. Por isso, aprendi com o Joaquim[49], que era professor e que era meu amigo.

Joaquim Barradas de Carvalho faleceu em Lisboa, no passado mês de Junho (1980). Conheci-o em Lisboa, nos anos 40; tornámo-nos amigos em Paris, nos anos 50.

Há quem seja de profissão português e da nacionalidade das púrrias. Joaquim era da nacionalidade portuguesa e de profissão historiador.

Moutinho de Figueiredo, um outro amigo que já partiu, contou-me uma vez a história dum homem a quem alguém perguntou se era de nacionalidade argentina, ao que ele respondeu: "argentino não é nacionalidade, é profissão"!

---

48 José Rodrigues Miguéis. A este seu amigo e seu professor no Liceu Gil Vicente, João dos Santos dedica uma Homenagem, no *Jornal da Educação,* em Novembro de 1980.

49 Joaquim Barradas de Carvalho.

A profissão de português não a tinha Joaquim. Não era daqueles para quem o portuguesismo consiste em depreciar os outros ou em valorizar-nos a nós, consoante estão na posição subserviente de nativos de cá, que recebem turistas de lá, ou na posição de turistas de lá, que transportam no bornal o saber da experiência dos outros.

Com o Joaquim[50] aprendi a alegria. A alegria é um fenómeno a dois. Quando a alegria é de muitos, é porque muitos juntaram numa só alegria o que aprenderam com quem lhes ensinou a cada um a sorrir, a rir, e a vibrar.

Não é na relação diádica que se ensinam as humanidades ou que se aprendem as ciências, mas é de lá que partimos para conquistar o direito fundamental do homem, que é o de ter uma intimidade, uma linguagem interior. A dois se vive no diálogo imaginário que preenche a solidão de cada um de nós, no diálogo que nos interroga desde a idade da razão até à idade em que se vislumbra o fim ilusório da razão de viver.

A dois se volta a estar, sempre que se nos impõe o regresso à raiz dos mitos que retomamos de quando em quando, para prosseguir no caminho do saber. (...).

A alegria que o Joaquim me ensinou era a do Amor. Pode um homem dizer que ama outro homem? Em português não se diz, não é costume, não é bem visto, mas Lawrence, cuja profissão era a de viver e de desvendar a vida e a intimidade das pessoas, disse, no *Amor entre Mulheres,* que o verdadeiro amor era o que acontecia entre homens. (...).

Joaquim ensinou-me a arte de conversar, quer dizer, a arte de saber ouvir e de aprender com a conversa dos outros. (...). Joaquim foi meu professor porque foi meu amigo, e morreu para muitos, não para mim que o guardo no coração (...).

(...). Aprendi mais com os meus amigos do que com aqueles que designamos por professores. (...).

Ser ou estar disponível é ter uma vida interior que se organize em termos de deixar espaço para a sensibilidade e para a sabedoria dos outros. O encontro não é só obra do acaso; é também obra da disponibilidade recíproca daqueles que se encontram. O encontro depende da convição do que de perene existe nos nossos semelhantes. (...).

---

50 A este seu amigo, Joaquim Barradas de Carvalho, João dos Santos dedica uma Homenagem intitulada "O Horizonte ao Alcance das Mãos", que sai no *Jornal da Educação,* em Julho de 1980. Cfr. EE II: 266-268. 249-256.

Saí um dia de um pesadelo que hora a hora, por muitos meses, ocupou a minha existência[51]. Resolvi isolar-me algures, e viver hora a hora, por muitos dias, a própria tristeza, a vida passada, o convívio dos amigos que partiram e a amizade daqueles que ficaram. Resolvi escrever a alguns que estavam longe, como é meu hábito fazer no último dia do ano. Escrevi em primeiro lugar ao Sérgio uma longa carta em que lhe dava conta do que me acontecia e do que nele mais apreciava. Por motivo dum lapso na direcção, a carta não foi entregue, veio devolvida. Recebi, entretanto, uma carta em que ele me dizia que lhe tinha constado que algo de grave se passava e que queria saber por mim tudo o que se passava.

Na minha carta extraviada, eu dizia ao Sérgio mais ou menos isto: "Amigo é aquele em quem pensamos quando na nossa solidão precisamos de nos ajudar. Amigo é aquele que descobre e que nos corresponde, mesmo antes que o apelo de amizade tenha sido emitido. Tu sempre fizeste por mim mais do que eu pedi". Estive com ele há pouco. Falámos pouco como de costume; mas dissemos o essencial.

Uma das necessidades fundamentais do homem social é a de ter amigos, que não sejam como o *barman,* o amigo desconhecido de toda a gente. Amigos que o acompanhem na alegria de viver, que correspondam aos apelos da sua solidão, que o critiquem na sua acção quotidiana [EE II: 151. 266-268. 270. 276].

Santo António, pensei, é o único Ser vivo presente com quem posso conversar. Em Pádua, creio que vi o teu túmulo, mas do que me lembro bem é da tua igreja de Lisboa que plantaram ali no local onde nasceste. Aquele local lembra-me o Santo André da calçada, por onde me passeava quase todos os dias nas voltas do meu regresso do liceu [EE II: 250].

## XII. O AUTO-RETRATO

### 1. Uma Entrevista

Se quer um retrato meu, eu faço: tive muitas profissões sempre ligadas a crianças. Mesmo quando trabalhei com adultos, era pela infância deles que me interessava. Mas quando me senti mais maduro, mais velho,

---

51 Pensamos que João dos Santos se refere à morte de sua mulher, Drª a Hermínia Grijó, que ocorreu em 1976, pois a este acontecimento se refere nos mesmos termos em EE II: 21-22: Cfr. o TEMA: O Enigma da Morte, p. 530.

procurei esquecer tudo o que sabia de técnica e formação profissional, para tratar as pessoas num plano mais humano.

Claro que não esqueci todo o saber teórico, mas procurei libertar-me dele. O que me impressiona, sempre me impressionou muito, é que o exercício de psicologia com crianças ou adultos, aqui e em outros países, faz-se de uma maneira que tem mais a ver com a avaliação das funções que com a própria pessoa. Usam-se testes para determinar a memória, a atenção, a inteligência. Não se está em contacto directo com a criança. Há sempre uma barreira feita de preconceitos científicos acerca do que é a afectividade, relacionamento.

Foi quando percebi isto que cheguei a alguns princípios que caracterizam o meu pensamento: a psicologia das pessoas é mais qualificável que quantificável. A inteligência, por exemplo, é qualitativa. Isto é um princípio que me parece fácil de deduzir, mesmo através da psicologia genética. (...). De facto, há uma parte quantificável, mas essa, quanto a mim, é menos importante. A inteligência que me interessa é a que aparece como uma qualidade, sentida por mim em termos de afecto e não de quantidade. Dito de outra forma: na orientação escolar, por exemplo, parece-me muito mais importante avaliar as funções do imaginário da criança, saber em que medida esse imaginário se liga ao concreto das experiências da escola e da vida.

Em conclusão, interessa-me mais apreciar a actividade simbólica da criança e a sua capacidade criativa, do que conhecer a sua capacidade quantificável, de aquisições teóricas.

Outro princípio a que cheguei foi que a observação psicológica de alguém é sempre um fenómeno recíproco. Não se pode ser observador sem ser observado. O psicólogo tem de se pôr a jeito para ser visto, observado, mexido; tento colocar-me ao nível da criança. (...) Não é só a observação que é recíproca. O ensino da criança, a pedagogia e a didáctica também funcionam melhor quando são fenómenos recíprocos. É preciso que eu escreva coisas que a criança me dita, é preciso que lhe leia coisas, se quiser que ela se interesse pela leitura. (...).

(...) amor é o que eu faço com as coisas de reciprocidade! (...) Não me é possível deitar fora toda a técnica. Mas digo-lhe, funciona mais com a sabedoria do que com o saber. O saber vem do património cultural e técnico; tem a ver com a comunidade, a sociedade, a escola. A sabedoria é

o que eu fiz com toda a minha experiência, incluindo essa situação de estender a mão à criança. A sabedoria é uma aquisição pessoal, criativa, fruto de tudo o que tenho vivido desde a infância. (...).

(...) na minha infância mais remota, era o anarco-sindicalismo. Repare que no fim da guerra, em 1918, eu tinha cinco anos. Nessa altura, o anarco-sindicalismo, aqui neste país, era uma vivência de carácter social, as conferências onde o meu pai me levava. Falava-se de esperantismo, naturismo, desporto não competitivo, vida ao ar livre. Isso permitia-me observar os homens, as suas relações uns com os outros, o carácter social. Tudo aquilo era o que restava dos operários políticos, os movimentos da classe operária, a que meu pai pertencia. Na altura, ainda não havia polícia política, podia haver conferências sobre desporto, mas já não era seguro fazer reuniões sindicais.

A partir de certa altura da vida, achei que a minha política era aquilo que tinha feito. Um pouco como Jorge Amado, meu companheiro de Paris, que também diz que não tem jeito para a política, eu senti que não queria a política com os partidos e a classe política. A minha política é a acção profissional. Sei que todas as coisas que fiz no campo social em benefício da criança têm um significado político. Talvez por isso me interessei, quando do Documento dos 199, que deu origem ao MUD. Convidaram-me para a Comissão Coordenadora; isso teve importância, provavelmente pela razão de Henrique de Barros, que influenciou muito a minha adolescência, ter feito parte. (...).

(...) Não só por isso (por razões afectivas), entrei para o MUD. O MUD vinha ao encontro da minha ideia de não agir de cima para baixo, como fazem os partidos. Eu prefiro um trabalho social de base. O exemplo mais evidente daquilo que digo está no livrinho sobre o Instituto da Criança. É uma colectânea de notas que resolvi publicar, oferecendo-as ao meu editor, para ficar mais barato, o que de facto aconteceu. Pus lá ideias que me parecem estar dentro do que devia ser a actividade do povo em prol dos seus interesses. O princípio básico do meu livro seria dar às crianças condições de desenvolvimento favoráveis. Essas condições básicas são as que estão antes da escola. A educação é vista e falada pelos políticos e funcionários administrativos como sendo a escola. Estou de acordo, mas mais importante é o que está antes da escola; as condições que a criança tem para se poder relacionar com os outros, antes de entrar na sala de aula

Para aprender a ler, escrever e contar tem de ter tido antes uma relação favorável com a família, a mãe, o pai, a sociedade. (...) A criatividade de que tanto se fala começa por ser a criatividade da própria pessoa. Um pintor não é criativo só porque pinta. Antes disso, foi criativo por ter sido capaz de se construir numa pessoa particular. Eu posso ser tão criativo como um artista, pela criação que fiz da minha pessoa. (...).

Não faço coisas de que não gosto, nem por favor, nem para me fazer notar. Tudo o que faço é pelo prazer de existir, de fazer, de ver feito. Se assim não fosse, teria tido a ideia de comprar prédios de rendimento, ou papéis de crédito. (...).

Não fiz nenhuma passagem da psiquiatria para a psicanálise! Sempre me interessou mais a ideia do normal do que do patológico. Mesmo no tempo da minha formação, procurei sempre a compreensão dos mecanismos, antes de me interessar pelos sintomas. As obras de Sobral Cid deram-me ajuda (...).

(...). Ah, certamente que não (o Instituto da Criança não corresponde àquilo que pretendia no livrinho que escrevi!). Eu fiz aquele livrinho *A Caminho de Uma Utopia,* que envolve decénios do meu amadurecimento. Não podia ser rapidamente captado pelas pessoas que se interessaram pelo Instituto. (...). Eu próprio lhe chamei utopia, mas agora espero que, com o tempo, hão-de chegar a qualquer coisa equivalente ou paralelo àquilo que eu expus. Um dia, as pessoas hão-de perceber! E fazer aquilo ou outra coisa, desde que façam sentir à sociedade que perdeu a instituição familiar como centro de educação.

Na sociedade de hoje - não só em Portugal como em todo o mundo - entrega-se a educação ao Estado. Contudo, o mais importante é o que está antes da escola, ou fora dela. Só quando a escola for tudo o que está dentro e fora do edifício escolar, é que estarão salvaguardados os interesses da criança e dos familiares.(...).

Tudo o que fiz começou numa utopia. (...) Sou muito optimista! Não acredito em nada, mas faço como se acreditasse e ajo como se acreditasse. Estou convencido de que a guerra atómica será inevitável, mas, se amanhã houver uma manifestação pelo desarmamento e contra a guerra atómica, eu vou. As coisas todas que fiz começaram por ser uma utopia. O Centro Hellen Keller, por exemplo. A gente pagava uma renda, tinha uma casa, reunia, conversava, achava muita piada.

Mas há mais de 25 anos houve a ideia de desenvolver aquilo, e era preciso dinheiro. O Henrique Moutinho sentou-se à secretátria, fez um projecto. Íamos pedir dinheiro à Gulbenkian. A proposta dele era muito modesta, mas eu joguei na utopia: pedimos uma quantia enorme! Todos me diziam que era impossível, mas recebemos a ajuda, uma ajuda importante, e o Centro Hellen Keller tornou-se naquilo que é hoje.(...).

Mas agora estou numa fase em que me interessa mais passar a escrito as coisas que fiz e disse, do que continuar a fazer obras[52].

## 2. Um poema

O ESCARAVELHO DAS ROSEIRAS

Era criança pequena quando me mostraram
que havia pessoas más e pessoas boas
e eu senti que se deviam matar todas as pessoas más.

Era menino crescido quando me disseram
que havia homens bons e homens maus
e eu achei que se deviam matar todos os homens maus

Era já grande quando me explicaram
que havia os pervertidos e os outros
e eu concordei que se matassem todos os pervertidos.

Era já homem quando me ensinaram
que se deviam matar todos os descrentes, mas...
não cheguei a perceber de que descrentes se tratava.

Ouvi dizer mal dos brancos e dos pretos,
dos vermelhos e dos amarelos,
dos sábios e dos ignorantes,
dos inteligentes e dos estúpidos.

---

52 Montagem a partir da Entrevista dada por João dos Santos ao *Diário de Notícias*, 4.11.84.

Transcrevemos parte desta entrevista porque, dada a sua data - três anos antes da morte de João dos Santos -, nela se reflectem alguns aspectos fundamentais do seu percurso e do seu pensamento. É, como João dos Santos diz, um auto-retrato seu.

Por pouco não matei toda a gente, para ficar só com:
os bons, os sábios e os inteligentes!

Cansado de procurar a verdade, acabei por matar em
mim o desejo de matar e o medo de ser morto.

Espero que os homens se não matem uns aos outros
só por eu ter deixado de estar alerta e de vigia
aos maus, aos estúpidos, aos mentecaptos e aos
pervertidos.

Porque, entretanto, nesta Primavera florida, vou passando semanas inteiras a imaginar com prazer, como hei-de matar ao, domingo, os piolhos e os escaravelhos das minhas roseiras[53] [EE II: 43-44].

## XIII. Testamento Espiritual

"Come si va a la Piazza San Marco", perguntei eu a uma menina que jogava à macaca numa pequena praça de Veneza. (...).

Passeava um dia por Veneza (...) quando deparei com uma pequena praça de onde partiam quatro ou cinco ruas, quase que em estrela. Não se via ninguém... a não ser a menina. Jogava sozinha à macaca. Dirigi-me a ela e perguntei-lhe: "Dimmi, bambina, come si va a la Piazza San Marco?".

A menina parou espantada, com um pé no ar, e depois de alguns segundos de reflexão voltou ao seu mundo e, sem me olhar, continuando a saltar "ao pé coxinho", disse-me com ar categórico: "Per tutte strade si va a San Marco".

Eu sabia que isto era verdade, mas naquele momento ainda não tinha verificado que se tratava de uma verdade tão verdadeira.

Reflectindo sobre a necessidade de amor e de compreensão que têm as crianças.

Necessidade de um lar onde o fogo da lareira da civilização e o verdadeiro fogo do amor possam encontrar-se sem se destruírem.

---

53 Sesimbra, Maio, 1967.

Necessidade de um lugar onde haja com que construir "cofres"[54] para as crianças guardarem as suas coisas, as suas recordações, para que elas possam *organizar* um passado que lhes sirva, no futuro, de grande reservatório para a sua imaginação criadora.

Necessidade de flores para as crianças conversarem e aprenderem a própria essência da vida humana, o objectivo último de todo o ser sensível: ter acesso ao diálogo interior. Possuir um "tesouro" dentro de si próprio.

Necessidade de se olhar e modelar nos espelhos das águas tranquilas, das obras da Natureza e da natureza dos homens.

Reflectindo sobre estas necessidades básicas da criança do Homem, imaginei que era preciso encontrar a grande Praça da Confraternização Universal onde os homens pudessem falar sobre as ideias e as acções que às crianças nos ligam. Sem as palavras dos manuais, dos decretos, dos regulamentos e dos programas que submetem às crianças.

Assim, apelo para todos vós, para um grande encontro na Praça de San Marco, um dia, uma semana, um Verão...

Para que possamos falar livremente sobre um assunto que a todos nos diz respeito: a infância. A nossa, aquela que repousa em nós como recordação eficaz, e a deles, das nossas crianças de hoje.

Para que possamos conversar livremente, sem Chairman, sem secretariado nem secretário, sem turismo, sem programa social. Porque sem turismo, sem secretariado nem programa, é já social...

Para que falemos ao jeito das pessoas da Piazza del Duomo de Milão, e não ao jeito das pessoas de Hyde Park. Os londrinos de Hyde Park explicam demasiado. Os milaneses de Piazza del Duomo explicam-se. Prefiro assim.

Para que nos encontremos com as crianças de Veneza e doutros lugares, para que joguemos a macaca em Veneza e por toda a parte.

Para que se libertem as ruas e as praças, para brincarmos e para nos olharmos nos olhos.

Para que se possam reunir as pessoas que sabem falar às crianças e sobre as crianças.

Para falar do mundo delas e do nosso, sem utilizarmos as palavras arrevesadas da linguagem abominável da tecnologia educativa[55]. (...).

---

54 Cfr. os casos do TEMA: Motivação para os Problemas da Criança. Amor e Respeito pela Criança, p. 493.

55 No fim deste texto, escreve João dos Santos: «Imaginado e esboçado na Serra do Gerês, ali onde passa a mais importante Via Romana de Portugal,

(...). Aprendi (...) que não basta viver com dignidade para se poder afirmar que se é digno. É preciso ter dignidade até ao fim, até à hora da morte. Ninguém pode estar seguro de uma vida inteira de dignidade. Só os outros a podem julgar, quando tudo findou para nós[56].

(...) aprendi que o que conta é o murmúrio do vento sobre as copas dos pinheiros, que deram a madeira para as naus que foram à Índia e às Américas; do rugir das vagas do nosso oceano, que as naves enfrentaram; das vozes do povo; do chilrear das crianças cegas e das outras que não sabem ainda que o Rei Édipo se cegou por ter cometido o pecado maior. (...).

(aprendi) o desprezo pelos papéis da Bolsa e pelos prédios de rendimento.

E, afinal, aprendi o quê? Que tudo o que explica os interesses de alguns (...) é a necessidade do convívio humano. A ânsia dos educadores e dos mágicos de arte de curar, da arte de ensinar, da arte de amar explica que a arte maior é a arte de fazer emergir na vida os seres que nascem, tal como a dos artistas é a de modelar a matéria informe.

Aprendi com os que partiram para sempre (...) a modelar, "através da doença e dos defeitos da Natureza, o que pela doença ou pelos defeitos submerge a natureza humana". (...).

O importante é comunicar. O importante é prepararmo-nos para o encontro. O encontro e a companhia que aqueles que partiram para sempre nos continuam a fazer. O importante é trazer no coração a vida que nos sopraram aqueles que tinham a sabedoria. (...).

---

no mês de Setembro do Ano Internacional da Criança. Terminado em Lisboa a 11 de Outubro de 1979».

56 A propósito desta passagem, escreve Clara Castilho, na *Nota Prévia* à obra *Casa na Praia. O Psicanalista na Escola* : «A esta obra do Dr. João dos Santos se associa um facto que não podemos deixar de assinalar: faleceu poucas horas depois de ter declarado que a dava por concluída. Afirmou sua mulher que se sabia do que se avizinhava e que só poderia permitir-se deixar a vida depois de acabar esta tarefa que se tinha proposto. Mas já a sua elaboração foi o resultado de violento esforço físico e de grande força de vontade: os actos de ditar, ouvir ler e corrigir foram para ele um esforço titânico que levou a bom cabo. Esforço que se impunha quotidianamente, sempre com o seu habitual bom humor, rindo da sua debilidade física e enchendo-nos as tardes com a sua maneira tão acessível de falar destes problemas tão profundos e tão técnicos, para além das célebres histórias tão pessoais, com que ia intercalando a elaboração deste seu livro *O Psicanalista na Escola*. E não podemos deixar de recordar as suas palavras num Colóquio sobre a Morte (Gulbenkian, 1982): *'... para se ter a certeza de que se viveu com dignidade, é preciso morrer com dignidade; e isso o próprio nunca o ficará a saber'*. Mas sabêmo-lo nós. Este livro é a maior prova de dignidade e de amor que nos poderia deixar»: CP/PE: 17.

(...). Dialoguemos sobre aquilo que define cada pessoa em devir, cada criança, para consciencializarmos o que vamos fazer na sociedade de hoje, da infância dos outros, das crianças do nosso grupo, da nossa comunidade.

Mas não separemos a criança do homem, a educação da saúde, a saúde do urbanismo, o urbanismo do respeito pela Natureza.

Para que a educação seja uma exigência e um direito para além dos hospitais, das maternidades, das creches, das escolas. Para além da burocracia.

Que a saúde e a educação nos envolvam a todos, os que sobrevivemos, e às crianças ameaçadas pela "civilização automóvel", pelo urbanimo anárquico e por certa organização do trabalho explorado do homem; pela imoralidade de uma publicidade que nos impõe o consumo obrigatório, pela ameaça da guerra ou de um progresso duvidoso, que tem por base as máquinas de morte, que são as bombas, os reactores e as centrais atómicas.(...).

(...). O homem é um ser único.

Cada criança nasce numa circunstância que, desde sempre e para sempre, não foi nem jamais será repetida. Numa circunstância ÚNICA.

Cada pessoa é no seu ser, é, em si própria, uma vivência, uma perspectiva e uma experiência inédita, porque a sua vivência é *interioridade;* morre só, com o mundo que em si criou.

Pode a criança do homem ser levada a criar o seu mundo, a partir de fantasmas estéreis, e a viver na solidão da morte, ou pode o homem-criança criar um mundo interior tão rico que nele possa viver a sua solidão e aceitar a morte.

Que os homens que existem *aqui e agora* criem, para os que vão nascer, a *circunstância única* que queriam para si. Sem o estrondo das explosões de cólera dos homens. Sem as emanações fétidas das civilizações decadentes. Sem os espinhos dilacerantes de uma *linguagem* que não é, porque é feita de palavras sem nexo, de *slogans* sem sentido. Porque não é DIÁLOGO. Sem a agressão da cultura pré-fabricada que se administra em casarões esvaziados de conteúdo humano e de gente disponível para se dar aos outros.

Que os homens que guardam da sua infância a experiência inédita, que interiorizam o movimento, o sentir, o amor, que construíram um mundo seu, o abram aos outros, que o abram para as crianças.

Para que haja AMOR, para que haja DIÁLOGO.

Pela facilitação dos esquemas burocráticos para educar do zero à maturidade, que, por essa mesma via, é paradoxalmente negada!

Pela dissolução da pessoa no anonimato da cidade moderna, na violência da civilização anárquica da mecânica.

Pelos refrescos, pastilhas, enlatados.

Pelos bonecos das séries, as séries televisivas e os bonecos em série.

Pela droga que faz sonhar um sonho efémero que não foi possível sonhar na vida. Uma vida que não nasceu.

Pela morte que paira sobre a sensibilidade, a fantasia e a inteligência do homem, que perdeu o contacto com a Natureza, com as pessoas, com o clã, com a sociedade. Uma sociedade que não tem espaço para o AMOR.

Pela morte do homem violado pela interferência constante das máquinas de aço e de papel e de letras desgarradas sob a forma de signos mágicos e de sinais de alarme, que nos ameaçam de punição por pecados que ignoramos...

Apelamos para que os homens que sabem que NASCER, VIVER, MORRER são apenas aspectos de uma forma de pensar que ilude a fantasia, de uma forma de sentir que ilude o pensar... ajudem as crianças, que ainda o são AGORA, a enriquecer o seu mundo interior com vivências que tornem menos dura e menos só a hora da morte.

Para que as crianças nasçam como seres humanos e vivam como pessoas, antes que as matem ou que se matem como seres sensíveis e inteligentes.

Para que haja paz, para que nasçam crianças, para que haja Homens [EE II: 210-212. 229. 274-275. 313. 316-318].

## UMA HISTÓRIA DEDICADA AOS SEUS NETOS: A HISTÓRIA DO TÍTULO HONORÍFICO QUE LHE FOI CONCEDIDO: "CAVALEIRO DA ORDEM DA MAÇÃ REINETA"

**Motivo da dedicação:**

No romance célebre de Roger Martin du Gard, *Os Thibault,* o pai Thibault diz, no seu testamento, que todos os seus títulos honoríficos, todos os testemunhos da sua obra devem estar bem patentes no seu funeral, para

que, os que assistem, reconheçam nele os extraordinários méritos da burguesia francesa. Num outro dos seus livros, *O Drama de João Barois*, inspirado na vida de Pascal, a personagem elabora um testamento espiritual, para que se considere que só devem ser consideradas ideias suas as que o foram até ao momento em que, em plena lucidez, ele diz, em testamento, o que é, e o que pensa.

**Por** idênticos **motivos, quase testamentários, aqui deixo o registo de uma história** que gostaria estivesse presente no meu espírito até ao fim da vida, e **que dedico aos netos da avó Hermínia**[57]: **a história do título honorífico que**, segundo a minha fantasia, **uma menina angustiada me conferiu: "CAVALEIRO DA ORDEM DA MAÇÃ REINETA":**

Numa instituição de observação e tratamento de crianças-problema, onde trabalho, uma mãe trouxe um dia a filha, em idade escolar, para ser examinada. O avô paterno e o pai plantaram-se à porta, com o intuito confesso de tirar a criança à mãe, quando ambas saíssem. Tinham para isso razões jurídicas, muito válidas, talvez mesmo legalmente incontestáveis. Na instituição, porém, as pessoas consideravam que lhes não competia decidir a entrega da menina ao pai, contra a vontade da mãe. Pensavam, acho que com razão, que o assunto devia ser resolvido diante do meritíssimo juiz, e não à porta da rua. Entendíamos, portanto, que a criança devia sair sob protecção das autoridades, para ir com os pais ao Tribunal e, ali, os interessados decidirem como fazer, de forma a que a menina não fosse objecto de uma disputa dilacerante.

Enquanto, pelo telefone e directamente, toda a equipa falava ou tentava falar com as autoridades, a criança viveu 30 horas de angústia, instalada numa casa sem condições para servir de habitação.

As autoridades não sentiram, não ouviram, não perceberam, mas... explicaram, explicaram, explicaram, pelo telefone e em directo. Cerca de 30 horas a explicarem o que não entendiam. O assunto não competia a ninguém, ou melhor, era empurrado de uma entidade para outra, de um para outro Ministério, de um burocrata para outro burocrata.

---

57 A mulher de João dos Santos e, portanto, a mãe dos seus filhos e a avó dos seus netos.

Uma criança praticamente sequestrada, em risco de ser posta perante a luta violenta dos pais que fisicamente se propunham disputá-la, não mereceu de nenhum funcionário, alto ou baixo, o mínimo de atenção!

Nenhum? Não sei. Será o juiz Leandro um funcionário?

Já ouvira falar do juiz Leandro, mas não o conhecia. O nome era-me simpático.

Leandro era amigo de meu pai, que, sendo eu menino, aparecia lá em casa e se instalava durante todo o tempo que duravam as "revoluções" dos anos 10 e 20. Entretanto, os dois amigos discutiam política e eu ouvia-os com muita curiosidade, mas sem entender nada.

Um dia, perguntei e o meu pai explicou-me: ele, meu pai, era republicano, e o Leandro era monárquico. Mas disse-me: ele é o meu amigo. O Leandro morava num bairro popular de republicanos e receava ser molestado, quando havia agitação. Refugiava-se lá em casa, porque lá tinha a certeza de ser respeitado e defendido - explicou-me o meu pai.

O amigo Leandro conversava comigo e explicava-me coisas simples da vida. Dizia-me, por exemplo: "Aqui, em Lisboa, não é necessário usar relógio, nem trazer fósforos no bolso. Toda a gente tem..., perguntam-se as horas, pede-se lume..." - e ria-se muito. Eu também. Achava-o simples, ingénuo e infantil, como eu. *Era um homem maduro; sabia falar com as crianças.*

Por isso, nas horas dramáticas que vivemos a proteger a menina do litígio entre os pais, quando me disseram que havia um juiz chamado Leandro que era um *homem bom,* não duvidei. Disseram-me também que ele seria a pessoa indicada para resolver o problema, e que iria receber os pais da criança. Assim aconteceu. Eles foram finalmente recebidos, sem os requerimentos, as esperas que estavam previstas. O juiz Leandro recebeu-os sem formalidades, fora das suas horas, apenas porque foi, como pessoa, sensibilizado pela situação. Porque ouviu, entendeu e se dispôs a resolver como pessoa um problema que não lhe competia resolver como funcionário.

Tinha já começado a cair a noite, nesse dia, talvez o mais dramático da vida da menina. Eu reflectia em como tinha sido bom encontrar, entre tanta gente a quem tínhamos recorrido, um homem bom e sensível, o juiz Leandro, que não era burocrata nem explicava as leis.

Encontrei-me diante dele assim como um Sancho em admiração por um D. Quixote, naquele fim de dia triste. Lembrei-me que D. Quixote

dizia: "Cegos são os que só vêem a realidade". E pude confirmar com que extraordinária sabedoria o juiz Leandro tinha visto, para além da realidade das leis e dos interesses legais dos pais, o interesse vital da criança indefesa, ameaçada na sua vida emocional.

Reflectia sobre tudo isto, quando as companheiras de trabalho, Maria Vitália e Leonídia, me vieram dizer que a menina me queria falar. Fui ter com ela à sala de espera. Não parecia angustiada mas, até de certa maneira, eufórica, aliviada. Quando me viu, foi ao seu saco, tirou dele uma maçã reineta e estendeu-ma. Aceitei aquela dádiva com entusiasmo incontido...

Depois de me despedir do juiz Leandro, saí daquele casarão de frio mármore e de granito, onde fica o Tribunal, mais rico com aquela maçã e mais honrado com aquela distinção. Honrado com o que imaginei ser a "Ordem da Maçã Reineta". E fiquei a pensar se o simpático Juiz Leandro também seria contemplado. Gostava de estar com ele na mesma confraria...[EE II: 227-230].

# REFLECTINDO COM JOÃO DOS SANTOS

A psicanálise é a aceitação da criança que existe em cada homem e, tecnicamente, a arte de permitir a cada um de se reconciliar com a sua própria infância [CPSP: 9].

Como psicanalista, não podia deixar de me interessar pela origem dos comportamentos humanos e necessariamente que essa origem a procuraria ainda na infância do homem e na infância do mundo [CUSM: 440).

O educador procura apreciar o educando através das suas ideias de adulto. Mas o seu comportamento como educador parece ser mais dominado pela forma como ele viveu e resolveu os seus problemas de criança do que pelas suas ideias teóricas [P/EC].

A análise do adulto devolve o paciente à vida; a análise da criança devolve-a aos pais [RFAEFP: 7].

Defini os sintomas reactivos como a forma que a criança tem de reagir contra a neurose dos adultos e, desta maneira, organizar a sua própria neurose. (...) a terapia das neuroses da criança consiste, em última análise, na transformação de um sintoma ou de uma neurose reactiva numa neurose autónoma da criança e do adolescente. (...). O desenvolvimento das minhas investigações no campo da neurose da criança levou-me a tentar esclarecer o significado dos sintomas reactivos que me parecem estar mais implicados nas dificuldades da aprendizagem escolar [CP/PE: 63].

Para nós, psicanalistas, a saúde mental não consiste no indivíduo ser sólido assim como o granito ou rígido como uma estátua. A saúde mental consiste na pessoa ser capaz de se movimentar livremente dentro de si, e os movimentos de tristeza são tão importantes como os movimentos de alegria [SNP: 147].

Tenho a convicção de que não é possível promover a saúde mental sem a colaboração de médicos e psiquiatras e de que o trabalho basilar na

promoção da saúde mental se deve concentrar na pedopsiquiatria e na higiene mental infantil [ECNPI: 486-487].

O que me impressiona e sempre me impressionou muito é que o exercício da psicologia faz-se de uma maneira que tem mais a ver com a avaliação das funções do que com a própria pessoa [Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.84].

Pergunta-se muitas vezes que problemas põe uma criança aos educadores. Raramente se pergunta que problemas põem os educadores à criança [SPSMRSE: 128].

A criança, para aprender na escola, necessita ser portadora de imagens interiorizadas e de amigos, de pai e de mãe que possam ser reunidos ou sintetizados, depois de imaginariamente terem sido separados ou analisados.(...).

A reforma do ensino deve começar nas maternidades. (...).

A questão a discutir é a de saber se é legítimo procurar adaptar a criança ao ensino, em vez de adaptar o ensino à criança [EE I: 35. 97.106].

É do não comunicável que cada um faz a sua autonomia de pensar, e é a partir da autonomia que se chega ao acto criativo. A criatividade começa por nós próprios, pela organização da nossa mente. Criamo-nos como pessoas, isto é, como seres que transportam consigo uma vida interior, em parte comunicável, em parte secreta, em parte ignorada (...).

A arte de viver consiste em saborear o mel da vida, mesmo quando a adversidade nos atinge. (...).

Cada um tem de educar como sabe, e o seu saber de adulto-educador tem origem na sua experiência infantil de educando. Cada um reprime ou não, conforme o arranjo que deu à repressão que sobre ele se exerceu.(...).

Pela minha parte, acostumei-me a dizer que educar consiste em a pessoa se oferecer como modelo; que ser educado é a pessoa crescer e evoluir de maneira a constituir-se a si própria como modelo. (...).

(...) a actividade pedagógica só pode ter lugar quando a criança adquire suficiente capacidade espontânea de comunicar na relação *interpessoal.*

(...) todos somos, de certa maneira, diminuídos mentais, porquanto, em grau variáveis, as pessoas não consciencializam, não aproveitam e não desenvolvem todas as suas faculdades psicológicas (...).

Através da criança que em mim persiste vejo o Mundo todo e a infância dos outros. Quero crer que registei mais recordações da infância deles que da minha própria, mas, com mil cuidados, guardo umas e outras num grande saco onde tudo se confunde. Algumas, mais preciosas, tenho-as no cofre do meu pequeno tesouro: aquele que me permite viver com a alegria que expando e a tristeza que recolho. (...).

O importante é trazer no coração a vida que nos sopraram aqueles que tinham sabedoria. (...).

Ser inteligente, estudioso e bem comportado só serve a sociedade quando serve a pessoa e o HOMEM. (...).

Cada pessoa guarda um segredo. O segredo do homem é a própria infância [EE II: 21. 105. 125. 129. 131-133. 205. 275. 310. 312].

O sonho é o que persiste por toda a vida do homem como forma mágica de pensar [PIDA-IC ].

Tudo o que faço é pelo prazer de existir, de fazer, de ver feito (...).

A criatividade, de que tanto se fala, começa por ser a criatividade da própria pessoa. Um pintor não é criativo só porque pinta. Antes disso, foi criativo por ter sido capaz de se construir numa pessoa particular. Eu posso ser tão criativo como um artista, pela criação que fiz da minha pessoa [Entrevista ao *Diário de Notícias,* 4.11.1984].

# TEMAS

## ALFABETIZAÇÃO

### 1. A propósito da "psicanálise da alfabetização" de Bruno Bettelheim

(...) resulta das reflexões que suscitou em mim um trabalho de Bruno Bettelheim, *Psicanálise da Alfabetização,* que só há semanas li, e que passo a sintetizar de forma seguinte:

Primeiro, Bruno Bettelheim refere-se à linguagem escrita como se ela fosse, em si própria, uma forma de inteligência e não, como é óbvio, uma forma de comunicação, o que, aliás, é frequente em muitos técnicos das ciências humanas. Segundo, o autor fala como se fosse possível psicanalisar uma técnica de aprendizagem, como é a alfabetização, e não as emoções e os sentimentos envolvidos nesses problemas teóricos.

Há cerca de 60 anos, lembro-me de ter lido num livro de estudo de francês, que se chamava *A Doce França,* uma história que era assim contada: "Caranguejo é um pequeno peixe vermelho que avança aos recuos". O autor do livro comentava: "o caranguejo não é peixe, não é vermelho, não marcha aos recuos, o resto está certo!".

Do livro de Bettelheim se pode dizer que não trata de psicanálise, não trata de alfabetização, o resto está certo!

Não é psicanálise, porque não trata da questão básica desta técnica, que é a de explicar, em termos de linguagem pré-consciente, uma associação de ideias ou um jogo infantil. O referido livro não trata de crianças, mas apenas de considerações vagas, imprecisas e inexactas acerca da aprendizagem da leitura.

A linguagem escrita, a que se refere Bettelheim, tem, pelo menos, um milhão de anos, e não se pode sintetizar na aprendizagem da leitura como um fenómeno actual. É uma técnica de uma importância excepcional, sobre a qual não deve um autor limitar-se a algumas considerações sobre a forma de aprender a ler, como o fazem, em geral, nas escolas portuguesas e estrangeiras, os autores como Bettelheim, que se limitam a considerar a leitura da linguagem escrita como uma forma de cultura e não como uma forma de comunicação de cultura. A psicanálise é um ponto de vista sobre

a organização mental do homem, um método de tratamento e uma forma de compreender a parte inconsciente da expressão verbal.

Desta maneira, o que pode interessar neste assunto é a forma de compreender o significado inconsciente de certos erros e as dificuldades da criança em aprender, em alguns anos, uma técnica - a linguagem escrita - que a humanidade levou, talvez, alguns milhões de anos a criar, a desenvolver e a aperfeiçoar.

Portanto, o ponto de partida de Bruno Bettelheim é um equívovo, uma vez que ele próprio apenas cita algumas passagens da *Psicopatologia da Vida Quotidiana,* livro de Freud, quando há, certamente, aspectos da técnica psicanalítica mais importantes para compreender a linguagem escrita.

Da mesma forma que o gesto é o suporte da inteligência prática ou inteligência das situações (P. Janet), também a linguagem falada é um dos suportes da inteligência abstracta, e a linguagem escrita um dos suportes fundamentais da comunicação à distância, no tempo e no espaço, como mostraram Wallon e Piaget. Do livro de Bettelheim tudo o que se pode dizer é que são considerações sobre psicanálise cultural que poderão, eventualmente, interessar à linguística moderna.

Psicanalisar ou analisar a escrita implica um aprofundamento do seu significado. Para sintetizar, em poucas linhas, o que penso da escrita, aproveito para retirar dum escrito meu sobre práticas primitivas um prefácio em que digo, a propósito da corrida de touros: "Aquisições do homem, como a dança, a festa e as cerimónias iniciáticas, só têm paralelo na invenção dos registos escritos ocorridos mais de um milhão de anos depois! Eles são, talvez, o mais importante salto espiritual que o homem realizou em todos os tempos.

A "corrida" sintetiza, no gesto expressivo, no agir inteligente, no jogo simbólico dos adornos, toda a luta do homem contra a bestialidade. Sintetiza, como a Arte, o que há de mais essencial da cultura do Homem".

A escrita, como registo de acontecimentos, de sinais e de signos, representa a capacidade adquirida pelo homem de transmitir à distância, no espaço e no tempo, conhecimentos resultantes das suas experiências emocionais e intelectuais.

Do livro de Darwin, publicado no final do século XIX, depois da *Origem das Espécies* (embora escrito antes), deduzimos que a compreeensão dos sinais exteriores das emoções (*Expressão das emoções)* é, de certa forma, uma reacção que se vai especificando através da

limitação de movimentos expressivos, que eu interpreto como tendo significado relacional.

Nos textos do mais importante pedagogo português, chamado Jacob Rodrigues Pereira, deduz-se que a inteligência passa pelos sentidos e que todos os sentidos passam pelo tacto. Com os psicólogos geneticistas, desde Freud, passando por Wallon, Gesell, Piaget, aprendemos que a psicologia evolutiva tem um alicerce fundamental, que é a linguagem falada, e que, talvez, a incompreensão desse facto tenha levado à falta de continuidade entre a psicologia dos bebés e a psicologia evolutiva ou genética, que esses autores, entre outros, posteriormente nos legaram [CP/PE:105-107].

## 2. Alfabetização e evolução do homem[58]

Geneticamente, investir, intuir e compreender são a sequência lógica da apreensão da criança e do homem do que é o desenvolvimento básico das coisas, que dizem respeito àquilo que se designa por inteligência. Aparentemente, a percepção das coisas é imediata ou, pelo menos, a pedagogia e a didáctica são, em geral, aplicadas como se assim fossem. Na verdade, fala-se da educação a todos os níveis do desenvolvimento infantil, mesmo antes da escola, quando é evidente que a educação pré-escolar ou maternal pouco tem a ver com a pedagogia escolar que se procura aplicar às crianças integradas num grupo escolástico. Da mesma forma que não faz, para mim, sentido falar da pedagogia do bebé, também não faz sentido falar da pedagogia da educação pré-escolar.

Procurando compreender e seguir os pedagogos, é fácil uma pessoa aperceber-se, a dada altura, que há muito a aprender com o ambiente envolvente, mesmo que não haja intenção expressa de educar o bebé. À educação espontânea que as mães, ou as pessoas que exercem uma função maternal, fazem com as crianças pré-escolares, poderíamos chamar "educação relacional", mas dificilmente as pessoas em geral e os técnicos em particular compreenderão o que é a pedagogia da primeira infância.

Sabendo nós hoje, pelas descobertas científicas, o que os psicólogos e psicoterapeutas fizeram para compreender o comportamento dos primeiros anos de vida, não nos parece fácil nem eficaz ignorar, como hoje a escola parece fazer, que há uma experiência educativa da mãe e do ambiente envolvente, antes dos dois anos e antes da aprendizagem escolar.

---

58 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

Sendo óbvio que há uma preparação pré-escolar feita pelas mães, na sua relação pessoal com os filhos, tem de haver, necessariamente, uma continuidade entre o que se aprende antes da escola e o que se aprende depois do ingresso na escola. O que se aprende antes da escola são as relações de afecto, portanto, muito espontâneas e muito directas; o que se aprende depois da entrada para a escola faz parte do simbolismo e daquilo a que Wallon designou "actividade simbólica". O que acontece é que uma e outra são explicitamente contíguas no plano dos afectos e da razão, quer isto dizer, os educadores profissionais não trabalham no sentido de estabelecer uma continuidade entre o que se aprende antes e depois de entrar para a escola

Tudo se passa como se a compreensão do mundo não tivesse nada a ver com o que se aprende numa escola, mesmo que se trate duma escola infantil. A consequência é as pessoas estabelecerem ou admitirem uma ruptura entre os conhecimentos adquiridos espontaneamente e os conhecimentos escolares. Dito de outra forma, entre o que se pode designar por cultura e o que se designa, vulgarmente, por educação escolar, sendo cultura o sistema de relações que se estabelece entre as pessoas dum determinado grupo.

A passagem da compreensão intuitiva dos objectos e dos símbolos para a compreensão da sua expressão alfabética, que corresponde historicamente a uns milhões de anos na existência do homem como ser pensante, não se pode fazer em escassos meses ou anos duma vida escolar. Na história do homem encontraram-se os sons muitos milhões de anos depois de se encontrar a expressão corporal significativa. Na sociedade actual coloca-se, quase abruptamente, diante da criança em idade escolar, sinais, símbolos, e signos que a escola impõe para descodificar em termos de linguagem verbal. A maior parte das crianças adere a esta brusca escolarização, porque vivem em meios culturalmente evoluídos e onde são precocemente integradas numa expressividade comunicante que impregna toda a vida comunitária, pelo uso de sinais, símbolos e signos retirados da linguagem escrita.

Penso que a aprendizagem dos algarismos e das letras surge, actualmente, na vida da criança, como uma barreira à compreensão que a criança tinha anteriormente do seu próprio significado e continuidade.

Foi este assunto que, de certa maneira, tentámos abordar neste trabalho. Quer dizer, o da compreensão, no mesmo plano e segundo uma certa evolução didáctica, do que as mães e as pessoas em geral ensinavam

às crianças, na sua espontaneidade inicial. A dificuldade está em que transformar as atitudes, os gestos e os movimentos duma educadora de bebés envolve sempre o risco de tirar espontaneidade aos educadores e pode, portanto, viciar essa educação.

A pedagogia e a didáctica da escola, baseada na linguagem escrita, foi um progresso recente de apenas alguns milhares de anos. A pedagogia e a didáctica da escola infantil foi também um progresso importante.

A evolução actual para uma ciência do desenvolvimento é difícil de compreender, sem o estudo do comportamento dos primeiros meses e anos de vida, e tem-se processado separadamente e em descontinuidade com a escola. Não pretendemos que os educadores passem a trabalhar em função do que se deve desenvolver num ou noutro sentido, mas que todos tenham a consciência de que o desenvolvimento é um processo dinâmico que se inicia com o nascimento da criança, que envolve o bebé e a mãe, o bebé e a família, num conjunto de acções contínuas e harmónicas e que, como tal, deve ser compreendido e aplicado. Quer dizer, que deve ser integrado pelos movimentos espontâneos que envolvem crianças e adultos dum certo tipo de cultura, isto é, num sistema de relações entre as pessoas, definido em determinados parâmetros, que todos os profissionais têm de consciencializar: expressão corporal, expressão verbal, escrita e jogo.

Para atingir estes objectivos, é necessário não só consciencializar nos adultos a sua função educativa, como respeitá-la e ajudá-la a desenvolver-se. Não basta ir ensinar coisas às escolas e às pessoas, mas também e, sobretudo, aprender com elas o que elas sabem da sua experiência relacional. Para tal, é necessário que exista uma base social de entendimento entre as pessoas, e o mínimo bem-estar social que tem de ser definido pelas populações e pelos educadores.

Uma questão a ter sempre presente, a estudar e a desenvolver é, como dissemos, a actividade simbólica, como aritmética e outras formas de escrita. Aparentemente, a "leitura e contas" são ensinadas simultaneamente, como se na evolução genética fosse obviamente assim. Com efeito, é para mim mais correcto que a ordem das coisas surja primeiro que a noção de quantidade, como mostrou Piaget, mas também é evidente que essa forma de compreender as coisas através da quantificação, se bem que muito pressionada na nossa cultura, não é exactamente compreendida pelas crianças pequenas.

As crianças aceitam melhor e compreendem melhor o 1°, o 2° e o 3°, do que a quantidade 1, 2, 3 ou 300 ou 30.000. O bebé só compreende

que existe o terceiro (que é ele), depois de aceitar que há alguém por detrás de si próprio, a mãe e o pai. Primeiro, descobre-se o 3; depois, o 2 e o 1. Obviamente, o interlocutor pode responder que primeiro descobre-se o 42 e depois o 41 ou o 39. Isto significa que a aritmética se faz de descontinuidade, mas não é isso que se ensina na prática escolar.

O que importa perceber é que qualquer código classificador de continuidades ou descontinuidades está na base duma certa compreensão da natureza e que, a partir dela, é possível ver outras formas de compreender a estrutura do mundo que nos rodeia.

Se a educação é "escolar", interessa certamente que as crianças comecem, desde cedo, a compreender que a escola visa, essencialmente, fornecer-lhes a possibilidade de conhecer os "números inteiros" e também os "números fraccionados" com que ele se confronta constantemente, não só no plano prático, como também num plano afectivo ou sentimental. De qualquer forma, percebe-se, por esta via, que a leitura tem muito a ver com a linguagem matemática. É possível, na escrita aritmética, introduzir a descontinuidade através dos sinais, mas é difícil dar o mesmo sentimento através das letras.

Creio poder afirmar que só é verdadeiramente legível aquilo que é quantificável. O "10" é uma definição quantitativa dum conjunto, mas também a definição qualitativa da base numérica "dez". O que nos parece é que o quantificável não seja suficientemente claro quando se ensina o 1, o 2 e o 3 desligado da compreensão do que é relativo nestas qualificações. Vemos disso exemplo nos livros bem intencionados mas mal concebidos, quando neles se pretende escrever que 3 árvores mais 3 flores é igual a 6; quando, vistas bem as coisas, pode ser, quanto muito, igual a 3 flores e a 3 árvores.

A observação dos bebés, introduzida neste século por alguns psicólogos geneticistas, tem-nos mostrado que, se o alicerce da linguagem falada e, portanto, da verbalização das emoções e dos sentimentos tem sido um dos factores mais importantes para o estudo da evolução do homem, o que mais surpreende um observador atento é que não se tenha ainda estabelecido uma ligação teórica e prática entre a compreensão do pré-verbal e do verbal como factor importante entre a continuidade do uso dos sons, da palavra e do falar.

Wallon estabeleceu uma relação muito clara entre o gesto e a palavra e Darwin procurou correlacionar a expressão corporal com a comunicação psicológica entre as pessoas. É conhecida a importância que Wallon dava,

na sua psicologia evolutiva, à ligação entre a mímica e a pantomima, entre o diálogo corporal e a expressão verbal. Não se estabeleceu ainda, no plano pedagógico e na escola primária, uma continuidade entre o pré-verbal e os primeiros sons, isto é, entre a utilização dos sons na comunicação do bebé e a linguagem pré-verbal. A caricatura máxima desta omissão está em que se confunde, nos escritos psicológicos, as primeiras palavras como já sendo linguagem verbal, e se omitem completamente as formas extra-verbais de comunicação - o gesto, a mímica e a pantomima - na compreensão global da linguagem infantil. Isto não quer dizer que não seja, de facto, contemplada nos interesses desses autores citados, mas não de uma forma suficientemente clara para que chegue aos ouvidos, à compreensão e à prática dos educadores, como parecia que iria acontecer após o fracasso de Jean Itard, ao tentar reeducar Vitor d'Aveyron. Creio que todos têm bem presente que Itard se preocupou, antes de mais, em tirar o Vitor da sua desumanização, em procurar que ele aprendesse as letras, como se o saber das letras lhe pudesse preencher todas as falhas de ordem afectiva e sociológica que havia no seu desenvolvimento. Com efeito, não há, que eu conheça, alguma crítica válida explicando o resultado de uma obra tão importante. Estes resultados foram, de facto, a consequência de Jean Itard ter confundido a comunicação verbal com a comunicação escrita e ter, portanto, tentado ensinar a ler e a escrever o menino selvagem, que não sabia falar.

É evidente que Freud descobriu e escreveu sobre o conteúdo manifesto e o conteúdo latente do discurso, e que Piaget criou uma ciência nova que ele designou, ousadamente, por psicologia genética, mas a verdade é que ainda não se estabeleceu um ponto de passagem entre a compreensão pré-gestual (primeiros sons) e a compreensão pré-verbal. Piaget deu-nos a noção de como o bebé já compreende o significado de certos movimentos do berço, quando lá está colocada uma campainha.

Compreende-se, através da antropologia cultural e da linguagem moderna, uma preocupação de atingir o fulcro da questão que, a meu ver, seria a de estabelecer uma correlação entre a passagem do gesto à palavra e da palavra à linguagem escrita. Mas não foi verdadeiramente explicitada essa ideia tão importante para o progresso da psicologia infantil, da pedagogia e da alfabetização.

É talvez fácil imaginar uma comunidade arcaica em que os homens só se exprimissem apenas por atitudes, gestos, sons e até algumas palavras muito elementares. É talvez possível compreender uma comunidade que

esteja em vias de transformar a comunicação por sons elementares, numa comunicação mais diferenciada, feita através de sons articulados por palavras e por discursos verbais. Parece-me extremamente difícil compreender a comunicação numa sociedade que a esteja a iniciar através da linguagem escrita, sobretudo porque sabemos que se avalia em milhões de anos o tempo em que essa evolução se faz. Também não esquecemos que a linguagem escrita tem apenas aproximadamente 5.000 anos, mas não se pode ignorar que, para trás da escrita pictográfica, hieroglífica e cuneiforme, o homem já comunicava através de objectos e expressões significativas que precederam uma linguagem.

Não é minha intenção, nem os meus conhecimentos serviriam para tanto, fazer compreender que o falar é precedido por algo de comunicante entre as pessoas, a partir dos primeiros meses, mas creio que é urgente explicar que o falar não surge na história do homem, nem da criança, como um acidente de percurso, mas com um fundamento biunívoco que tem a ver com as descobertas acima referidas. É urgente e fundamental que os terapeutas e pedagogos compreeendam, estudem e expliquem esta passagem da oralidade pré-verbal para a linguagem falada e desta para a linguagem escrita.

Entre os vários aprofundamentos feitos por Freud, no sentido da compreensão da linguagem humana, verificou-se ter ele recorrido à compreensão dos fenómenos tão elementares como os impulsos e instintos. Os seus primeiros estudos sobre a história, os impulsos e a sexualidade baseiam-se em fenómenos ocorridos em épocas antiquíssimas da evolução da sociedade humana, mas que caracterizam ainda a nossa época actual. O estudo do adiantamento das ideias sobre o funcionamento e a compreensão do homem, na obra de Freud, não tem comparação com o tempo decorrido entre as cerimónias primitivas da pré-história e os trabalhos de Charcot sobre a histeria, no século XIX. Foi necessário um longo caminho para adquirir os conhecimentos do tempo de Freud, antes de todo este percurso. Freud procurou, pelos seus trabalhos e pela sua metapsicologia (capítulo assim designado por ter sido comparado à metafísica dos filósofos), preencher as omissões que escapam às observações da humanidade nas épocas anteriores. Ou melhor, procurou preencher as lacunas inevitáveis duma descoberta e duma evolução necessariamente preenchida por aproximações, progressos parcelares e mitos.

Se, num raríssimo bosquejo da evolução do homem, nós podemos hoje registar estes conhecimentos nalgumas linhas, há saltos na evolução da

ciência, como no progresso da humanidade, que, ainda hoje, quase cem anos depois da *Interpretação dos Sonhos*, nós temos dificuldade em compreender:

- Se os utensílios foram descobertos em consequência da utilização da mão e do gesto.
- Se a palavra surgiu na história do homem como um prolongamento do gesto.
- Se os registos gravados ou desenhados surgiram como consequência da necessidade de suporte das palavras.
- Se a utilização dos verbos surgiu na escrita como suporte do movimento e da acção.
- Se a linguagem escrita teria surgido como suporte da linguagem falada e como registo do que é para ser transmitido a outros, no tempo e no espaço.

Reduzir tudo isto ao problema da alfabetização do homem é, pelo menos, fútil. Como é fútil reduzir a leitura à alfabetização.

Ensinar as crianças a ler e escrever corresponde a um trabalho de descodificação, dificilmente compreensível para certas crianças com problemas afectivos ou vivendo em ambientes culturalmente desinteressados por este tipo de actividades. A alfabetização implica, necessariamente, uma descodificação e uma compreensão aprofundada das transformações das ideias que se introduzem nos vários processos em que a linguagem escrita intervém [CP/PE: 25-32].

## ANOREXIA INFANTIL E VÓMITOS NERVOSOS[59]

Este síndrome neurótico tem aumentado com a civilização e paralelamente ao desenvolvimento e divulgação, cada vez mais extensa, dos cuidados da puericultura[60]. Não quer isto dizer que a puericultura deva ser condenada, mas apenas que o rigor da aplicação das práticas de higiene alimentar não devem ser levadas ao extremo de se considerar a criança apenas como um tubo digestivo, à qual se devem impor dietas quantitativa e qualitativamente demasiado rígidas. Cumpre-nos, entretanto, afirmar que foram os próprios pediatras e puericultores que verificaram a necessidade

---

59 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico, p. 283. Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

60 Cfr. o TEMA: Puericultura, p. 675.

de modificar as suas exigências, que as mães procuravam aplicar, por vezes, com um rigor excessivo.

Factos clínicos a considerar neste síndrome:

1. A ansiedade da mãe que era muito frequentemente já ansiosa, ou cuja ansiedade resulta da sua inquietação em relação às manifestações de negativismo da criança que se exprime, quase sempre, em períodos de crise, pela recusa de se alimentar.

2. Outras vezes, a causa desencadeante da ansiedade da mãe (que se pode considerar quase como contagiosa, mesmo para as crianças pequenas) é um período de desnutrição de causa somática, a que se segue a tentativa da mãe de a super-alimentar, o que, não sendo fisicamente suportável pela criança, conduz à situação neurótica de conflito entre a mãe e o filho[61], com todo o cortejo de violências e apelos da parte da mãe e recusa, vómitos, lentidão, etc., da parte da criança.

3. A desnutrição, em vez de primitiva, pode ser também uma consequência da própria inquietação da mãe. Isto acontece na primeira infância em crianças alimentadas a biberão e cujas mães são apressadas, procurando muitas vezes que a criança se alimente rapidamente e, por vezes, alargando os orifícios do biberão.

Experiências feitas em animais demonstram que os cães alimentados naturalmente ou com biberão de orifícios pequenos se desenvolviam normalmente, mas que os seus irmãos alimentados a biberão de orifícios largos manifestavam sinais de instabilidade, insónia agitada, baixa de peso e sucção da pele dos irmãos. Também em crianças crescidas a insistência, a pressa e a ansiedade são as mais frequentes causas de fixação ansiosa sobre o sintoma negativista-ansioso, a anorexia.

4. A alimentação artificial é, na primeira infância, uma causa de anorexia; pensa-se que é devida à monotonia do gosto do biberão e ao cheiro da chupeta. Clara Davis, num estudo sobre 100 crianças, verificou que, a partir das 4 semanas, a criança já tinha as suas predilecções alimentares. O desrespeito ou intransigência frequente do gosto da criança conduz à recusa de alimento.

5. A rigidez dos horários pode conduzir à anorexia. Está provado que uma criança a quem se dê liberdade para se alimentar como e quando quiser acaba por estabelecer uma ementa e um horário, em geral aceitável do ponto de vista higiénico.

---

61 Cfr. o TEMA: Relação Mãe-Filho, p. 698.

6. Se bem que em geral seja o excessivo interesse e inquietação da mãe que cria a ansiedade e anorexia na criança, há, no entanto, 20% dos anoréxicos que o são por abandono afectivo (Doumic).

Todos os factores que acabamos de enumerar dizem respeito às imposições do meio. No que respeita à constituição física da criança, verifica-se que há quase sempre entre os anoréxicos:

a) Atrasos do desenvolvimento.

b) Desarmonia do desenvolvimento motor, como, por exemplo, atraso na prova da preensão de pastilha (Gesell) ou atraso na forma de preensão (palmar, cubital, radial).

c) Sinais de instabiliade psicomotora[62].

**Tratamento:**

a) Psicoterapia da mãe.

b) Associada a esta, depois dos 3 anos, psicoterapia directa da criança.

c) Pode associar-se uma técnica directiva das refeições, como aceitação dos gostos da criança, quebra de monotonia das dietas; uma refeição diária livre, no ponto de vista qualitativo e de exigências programáticas, etc. [NI/PVE: 10-12].

A anorexia infantil começa, em geral, na fase que antigamente se chamava negativista (2 a 5 anos), em que a criança se procura distanciar mais da mãe, adoptando posições parecidas com a da sua progenitora. Resulta de certas reacções do meio ambiente, como já foi demonstrado com o advento da puericultura, podendo, portanto, considerar-se como um sintoma do século XX. (...).

(...). Assim, a anorexia infantil, que fixa a criança à mãe duma forma mutuamente simbiótica e ansiosa, cria o que eu designei pela recusa de alimentos e dá lugar, em muitas crianças, a uma espécie de preguiça para a aprendizagem escolar, a que o meu saudoso amigo André Berge chamou "inapetência para os conhecimentos escolares". É, em regra, resolúvel se não houver uma interferência da mãe junto dos educadores,

---

62 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

sugerindo, da parte da escola, um comportamento idêntico ao que ela teve em relação à alimentação do filho [CP/PE: 62-63].

A chamada *anorexia infantil* não é um sintoma, mas um quadro sindromático: a criança recusa alimentar-se, ou come muito lentamente, quando a mãe ou as pessoas que a representam estão presentes. A criança é considerada teimosa, e mantém uma dependência da mãe em todos os actos da vida quotidiana: levantar, lavar, pentear, vestir, sair, estudar, arrumar, etc. (...). Tudo se passa como se *as duas partes* estivessem interessadas em manter uma *relação binária*. Neste aspecto, a "anorexia infantil" é comparável à "anorexia nervosa" das adolescentes, cujo significado essencial é a negação da feminilidade, consequência do receio inconsciente duma relação com o pai. A diferença está em que na anorexia nervosa há, de facto, uma inibição do apetite e um descalabro somático, enquanto que na "anorexia infantil" as crianças acabam por ingerir quantidades de alimentos suficientes e têm, com frequência, peso normal ou acima da média (...).

Outra situação que aparece frequentemente na clínica é a dos "vómitos nervosos" que não têm explicação orgânica. O vómito é, nestes casos, um dos sintomas da *perturbação relacional* e reflecte uma ansiedade da mãe, particularmente fixada sobre a sua função *nutridora* e sobre a oralidade do bebé. É um conflito equivalente à "anorexia infantil" das crianças, da fase "negativista" (segunda infância) [ECNPI: 473].

No que respeita à higiene mental infantil, *algumas enfermeiras podem especializar-se* no tratamento de crianças com dificuldades alimentares (anorexia infantil). Nalgumas clínicas dos Estados Unidos, essas enfermeiras são enviadas a casa dos clientes, à hora das refeições, para descondicionar os comportamentos que, de um lado e de outro, mantêm o conflito, cujas consequências se podem reflectir, não apenas sobre a saúde física e mental das crianças, como ainda sobre o seu aproveitamento escolar futuro. (...).

(...) O problema da anorexia verifica-se, sobretudo, na segunda infância. A sua consequência na idade escolar pode ser a inibição para aprender, como equivalente da inibição para comer[63] [PCHM: 19-20][64].

---

63 Cfr. os TEMAS: Higiene Mental e Equipa: Relação entre a Escola, os Pais e o Meio, p. 359. Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

64 Cfr. também, VSDP: 181-194.

Em face do enorme aumento de "falta de apetite" dos meninos civilizados, uns maliciosos investigadores americanos tiveram a ideia de instalar num jardim-escola uma sala de comer onde havia mesas em volta, com toda a espécie de manjares próprios para aquelas idades... Ao fim duns tempos, os investigadores constataram que cada criança tinha escolhido o seu horário e uma dieta rigorosamente equilibrada... assim, como se as crianças tivessem ido consultar os tratados de medicina...!

Os perspicazes investigadores concluíram que talvez a pressão feita pelos médicos sobre as mães, no que respeitava à alimentação das crianças, fosse excessiva, o que as levava a preocuparem-se demasiado com os pesos e as dietas... Desde essa altura, há já uns vinte e tal anos, os médicos de crianças passaram a ser menos exigentes com as normas para criar bebés [EE I: 97-98].

## APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM A EMOÇÃO, O AFECTO, A MOTIVAÇÃO E A IMAGINAÇÃO

O primitivismo do instinto persiste no homem de hoje e, portanto, na criança em evolução. A criança aprende a simbolizar, através das emoções mais viscerais e profundas que os seus desejos e necessidades despertam nela como jogo, fantasia e sonho[65]. Aprende-se a aprender, não se ensina a aprender. Aprende-se a sonhar com a ajuda da realidade das pessoas adultas que sabem estar presentes: presentes, sem se imiscuírem demasiado nos jogos infantis e sem se deixarem angustiar pelos apelos da criança, para difundir em volta a angústia, que se desencadeia nas situações que sente como desesperadas [EE II: 179][66].

Sem interesse por uma dada matéria, não é possível iniciar alguém nessa matéria. Sem se conhecerem os interesses dos discípulos, não há ensino; sem motivação e diálogo, não há aprendizagem [P/EC: XIII].

A criança só pode aprender, se primeiro sentir, e o sentir refere-se a tudo o que é actividade emocional, jogo, pintura ou canto. A emoção está na base de toda a aprendizagem; a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente ou sentimentalmente pelos problemas: aprende a

---

65 Cfr. os TEMAS: Histórias para Crianças, O Mito e o Maravilhoso, p. 363. Infância, Sonho, Fantasia e Criatividade, p. 373.

66 Cfr. também, SNP: 183-185.

falar, porque a mãe lhe fala; aprende a servir-se do lápis, porque vê os adultos servirem-se dele; pinta, porque a cor e a descoberta da forma a colocam em contacto com os outros e com o meio, porque estas actividades a emocionam. (...).

(...). É necessário que os educadores ajudem a criança a descobrir os elos entre a linguagem das emoções e a linguagem verbal racionalizante, que os adultos utilizam. É necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional.

Cada matéria tem a sua linguagem própria e o uso judicioso dos símbolos exige, em regra, uma fase preparatória de inicação com carácter lúdico (...).

(...). As instituições humanas existem, persistem e evoluem porque o homem pode comunicar com outrem através da actividade simbólica ou linguagem, instrumento da inteligência que lhe permite conhecer. Pensamento e linguagem são aspectos únicos da emoção, pelos quais o homem pode representar mentalmente o mundo exterior, e pelo qual tem o poder de criar símbolos.

A emoção primitiva produz já no animal e na criança pequena o movimento expressivo, o gesto, a mímica e a atitude ou o "movimento cristalizado", forma de pesquisa no espaço e de expectativa ou esboço de reflexão, que precede a escolha ou acto inteligente. A atitude, o gesto, a mímica e a pantomima expandem-se de forma exuberante desde as danças primitivas, que realizam uma tentativa de pensamento e marcam o "limiar da vida psíquica" (Wallon), a ultrapassagem da animalidade para a *humanidade*. A palavra continua a atitude, o gesto e a pantomima, mas o eco da sua emoção não deixa vestígios senão no frágil organismo dos humanos. O traço, o desenho e toda a actividade gráfica são os primeiros factos duma história natural do homem que se afirma e impõe à posteridade. Não é mais apenas a emoção simples em face do objecto, como nos seres primitivos, mas a representação mental que intencionalmente deixa a *marca* do gesto que significa emoção, experiência vivida, *conhecimento*.

Nenhuma ciência humana pode ignorar que as reacções do homem não são unicamente biológicas, e que uma personalidade se afirma por toda uma gama de símbolos que vão da atitude ao gesto e à palavra, e do traço à obra.

Nenhum conhecimento da criança deve conceber como válida a investigação duma única forma de linguagem, separada do conjunto da actividade simbólica. (...).

A livre experiência está na base de toda a *actividade simbólica ou linguagem* e, segundo pensamos, a aprendizagem das disciplinas de carácter teórico relacionadas com o pensamento racional, o *pensar*, deve ser precedida ou acompanhada de larga utilização das formas de linguagem relacionadas com a vida emocional, com o *sentir*.

O conhecimento humano resulta da possibilidade, oferecida à criança, de aprender livre e espontaneamente. *Na família:* a palavra e o essencial das relações humanas. *Na escola:* a compreensão da forma ligada ao gesto e à palavra, a expressão ligada à actividade pictoral e gráfica, e as regras da vida social do grupo, ligadas ao trabalho [EE I: 24. 27. 162-163].

O ponto de vista genético que aprendi a equacionar com o meu mestre Henri Wallon levou-me a introduzir em todos os esquemas terapêuticos e didácticos a compreensão das etapas evolutivas que precedem as situações de crise, as fixações e os atrasos que se verificam nas crianças com problemas de iniciação à aprendizagem escolar. Do estudo das teorias de Wallon e da prática que adquiri no seu Laboratório, pude deduzir que a pedagogia era a filosofia ou a teoria da educação escolar. A convicção de que a educação se inicia antes da entrada para a escola, com todas as suas interacções entre a criança e a pessoa da mãe, levaram-me a aceitar que, genética ou psicanaliticamente, a educação pedagogicamente dirigida era precedida por uma educação espontânea; a da relação entre a criança e a mãe. A escola e os seus agentes têm, em geral, a atitude de considerar que a criança que inicia a sua aprendizagem é ignorante e que não está suficientemente evoluído o seu equipamento básico para a aprendizagem das matérias escolares. Que esteja ou não, os métodos de ensino a este nível são mais ou menos equivalentes, embora com variantes, e o maior sucesso ou insucesso da criança é atribuído à sua inteligência ou aos seus problemas afectivos, a que as pessoas, em regra, se referem de uma forma vaga e equívoca. Esses problemas chamados afectivos são, de facto, aqueles que modelam a pessoa da criança e o seu funcionamento interno, através das interrelações que se verificam nas primeiras idades. São, portanto, os numerosos factores de ordem afectivo-emocional.

Com o advento, no princípio do século, dos testes psicométricos[67], houve uma enorme tendência, por parte dos psicólogos, psiquiatras, professores, e até certo público em geral, para considerar que a inteligência que estava em jogo no insucesso escolar era a inteligência mensurável, dando, portanto, o nível mental. Que a inteligência quantitativa tenha um papel importante na aprendizagem parece incontestável mas, para mim, é, de há muito, evidente que a qualidade da inteligência e a sua fixação ou atraso maturativo impedem, com muita frequência, a adesão ao que é exigido na escola. Que a emoção primária está na base de todos os sistemas de comunicação e de interacção mostrou Wallon na sua obra *A Criança Turbulenta,* e numa outra que designou *As Origens do Carácter na Criança.* Que a razão tem por base a relação afectiva, a psicomotricidade e a linguagem mostram-nos todos os psicólogos geneticistas que nasceram no século passado e chegaram até este século, entre os quais S. Freud.

Não podendo fazer aqui uma descrição exaustiva do que é a evolução emocional do desenvolvimento da criança nos primeiros anos, vou apenas referir os aspectos que, na terapia, tiveram mais importância para a actuação dos técnicos que se ocupam de crianças que, não tendo maturidade suficiente para a iniciação à aprendizagem escolar, nela fracassam como se fossem atrasadas mentais. O que verificamos é que o funcionamento da criança, do ponto de vista imagético, não se faz em paralelo com a evolução para a compreensão do simbolismo da linguagem escrita. Aquilo a que Spitz chamou o primeiro organizador, quer dizer, o ponto de partida da comunicação através do sorriso, verifica-se, posteriormente, através de outros organizadores que o próprio autor descreveu. No ponto de vista das etapas indispensáveis à passagem das aquisições que a criança faz espontaneamente do ambiente que a rodeia para a aprendizagem da linguagem escrita, parece-me particularmente importante a definição que ela faz de vários tipos de compreensão do espaço ou territórios de conhecimento e defesa.

A etologia ensinou-nos que o território que os animais organizam à sua volta inclui todos os alimentos que permitem a sobrevivência e que o desenvolvimento da espécie animal é institivamente organizado.

Aquilo que caracteriza o espaço ou território da criança parece-me ser a área onde o elemento "cultura" se pode desenvolver e aperfeiçoar. O conceito de individuação-separação de M. Mahler mostrou-nos que a mãe é

---

67 Cfr. o TEMA: Psicometria, p. 665.

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

o ponto de referência fundamental para a criança se poder, primeiro, distanciar e automatizar. A esse espaço, inicialmente virtual que separa e une a mãe e a criança, tenho chamado "espaço circular". Esse espaço, que tem a ver com a expressão oriental de que a pele é o que nos liga e separa dos outros, tem muito que ver também com algo que é continente e conteúdo, talvez no mesmo sentido que levou Paul Valéry a dizer ser a pele o órgão mais profundo do corpo humano. Na observação de crianças com dificuldades na iniciação escolar vemos com frequência deficiências desse espaço circular que permite o gesto, a partir do contacto com a mãe e que está, muitas vezes, prejudicado no seu funcionamento por uma excessiva proximidade ou por um excessivo distanciamento da mãe e de personagens maternais que a criança vai encontrar na escola.

Todos os jogos e diálogo corporal que se possam promover ao nível da actividade escolar facilitam o seu desenvolvimento autónomo e o aparecimento de outros espaços mais amplos que favorecem a adesão aos rituais da escola para a aprendizagem da linguagem escrita. Um desses planos é o operacional, que a criança pode definir pela marcha e pela manipulação de objectos, e que representa um território de segurança e de conhecimento que se poderia chamar espaço lúdico ou espaço operacional. Neste plano, equivalente ao da inteligência sensório-motriz de Piaget, ou à inteligência de situação de Janet, ou à inteligência prática de Wallon, é onde a criança se sente segura para a exploração e aquisição de conhecimentos que lhe dão segurança. Afecto e inteligência desenvolvem-se nesse espaço simultaneamente e não são separados, senão por insuficiências físicas ou mentais da criança, ou anomalias no seu ambiente.

Se aceitarmos que a definição e o aprofundamento do espaço lúdico têm importância no funcionamento psico-afectivo e intelectual, é lógico admitir que esse espaço deve ser amplamente explorado pela criança, numa base de segurança e de interesse espontâneo. Colectivamente, com os seus companheiros e educadores, vai organizando, na realidade dos objectos e na fantasia do seu pensamento, um espaço onde a linguagem gestual das primeiras ideias facilita a linguagem verbal que precede a escola, descobrindo um ambiente propício a um certo tipo de linguagem escrita que a escola exige.

Ao proceder instintivamente a essa organização do espaço operacional, a criança descobre que há espaços, objectos e operações mais ou menos significativas num ou noutro plano. O espaço a que chamamos significativo está, em regra, nas escolas, determinado quase técnica e

administrativamente pelas cadeiras ou mesas, quadro preto, folhas de papel e livros. Neles se inserem sinais escritos significativos, quer eles sejam feitos em forma de construção, de modelação, de desenho, de pintura e outros. Significativo é, para começar, tudo aquilo que se faz nos espaços pré-determinados pela nossa cultura, e que exige uma visão do mundo à distância, para a qual a criança pode ainda não estar preparada nas fases iniciais.

Com muita frequência, observamos que a criança, sendo capaz de contacto com o educador escolar ou o companheiro da escola, e sendo capaz de aceitar como espaço de jogos zonas da escola que lhe são proporcionados, pode, ao mesmo tempo, sentir-se um pouco perdida na área onde a escola está inserida e no ponto de partida das suas deslocações, que são a casa, a mãe, o lar, cujo envolvimento pode não ser equivalente ao da escola que vai frequentar. É muito frequente descobrirmos que a criança com dificuldades tem uma grande surpresa quando, dando a volta ao quarteirão onde se situa a escola, num ambiente urbano, descobre que vai chegar ao ponto de partida. O bebé do segundo ano define o seu território tocando nas coisas que estão progressivamente mais distantes do seu objecto básico de segurança: a mãe ou aquilo que a representa, por exemplo, a cama. No alargamento desse espaço operatório, intervém, com mais intensidade, a vista. Para aquilo que está para além do horizonte, e embora se parta das experiências sensoriais básicas, é o pensamento ou inteligência que funcionam para que a criança e o homem aumentem os seus conhecimentos e, portanto, o seu espaço de segurança.

Se reflectirmos um pouco sobre a estrutura dos trabalhos e das obras que à criança são propostas na escola, podemos facilmente concluir que, para a criança antes de escola, as coisas, os objectos e as situações têm dimensões quase infinitas, pelo menos proporcionalmente à sua própria dimensão corporal. Na escola, todo o seu mundo tem que ser reduzido a um espaço significativo, no qual todo o seu universo em expansão é reduzido às proporções limitadas do espaço de recreio ou de espaço significativo. A cabana que E. Claparède inventou com as crianças do Instituto Rousseau de Genebra é o exemplo do espaço operacional que suscita o interesse da criança. A grande casa que a criança viu algures, na sua urbe, ou um grande navio que viu no mar são reduzidos às dimensões maneirinhas duma folha de papel A4. O mistério da redução das coisas a dimensões susceptíveis de serem jogadas ou brincadas é facilmente descoberto, quando à criança são facilitados espaços progressivamente

maiores - papéis grandes, o quadro preto, o chão, até que ela possa, quando a motricidade lho permitir, projectar-se sobre a superfície plástica e desenhar formas que, de alguma maneira, são o seu corpo, mesmo que ela lhe atribua o valor de casa, automóvel ou navio. O desenho infantil[68] que encontramos aos três ou quatro anos corresponde sensivelmente à dimensão do seu corpo, em que os limites seriam o do ombro que está imóvel, o topo da cabeça que se atinge facilmente com a mão, a mão que segura o objecto traçante, do lado oposto ao do ombro imóvel, e o nível das coxas que se situa, sensivelmente, ao que os cineastas, do princípio do século, chamavam "o plano americano". No começo, o cinema mostrava os corpos por inteiro, até que, no princípio do século, os americanos descobriram que podiam apresentar os corpos apenas a partir da cintura.

O grande mistério não é, portanto, o da "representação escrita das coisas". O grande mistério é o de perceber como os pequenos sinais da escrita dos livros se podem de tal forma reduzir que o tamanho de uma casa pode atingir o espaço representado pela extremidade de um dedo. Didacticamente, parece-me que a forma de melhor ajudar a criança nesta passagem do registo das coisas, que é primitivamente gestual ou mental, para uma escrita pictográfica será o de mostrar à criança que, da mesma forma que ela pode fazer um barco num espaço de poucos centímetros, também o adulto, na sua cultura, pode reduzir um grande barco a menos de um centímetro. Para isso, não é adequado dar explicações académicas, tal como estou aqui fazendo, mas é possível, é indispensável, fazer trocas de experiências entre a criança e o adulto, em que cada um se possa exprimir com o corpo, com o traço ou com a palavra[69].

As crianças com certa evolução psicomotórica, mas ainda incapazes de aderir à iniciação escolar, aceitam facilmente fazer o jogo de uma escrita desenhada sob a forma de representações figurativas ou de tipo hieroglífico, como aceitam fazer o jogo de uma pseudo-escrita, inventada na ocasião, em que se faz um suposto cursivo, a partir de traços contíguos, como se fossem bicos, festões ou ansas.

Esta última ideia insere-se num outro princípio, por mim defendido desde há muito, de que a iniciação à aprendizagem escolar deve começar por uma troca de experiências, em que o professor começa por aprender com a criança o que ela sabe e, ao mesmo tempo, aprender a expressão

---

68 Cfr. o TEMA: Educação através da Arte, p. 204.

69 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

infantil na forma e ao nível em que a criança se encontra. O que é surpreendente neste jogo de pseudo-escrita, que eu acima referi, é que, se o adulto faz uma simulação da leitura dos riscos, bolas ou ansas, a criança é também capaz de inventar uma tradução dos seus pseudo-signos em palavras. Esses sinais escritos, se bem que não tenham significado social, podem ser considerados como um meio de comunicação, provavelmente equivalente ao que os linguistas chamam sinais e não signos e símbolos. O que de resto é importante é que um diálogo corporal, gestual ou verbal se pode completar ludicamente, o que facilita a compreensão pela criança de que pode comunicar por letras. Se a linguagem falada aparece, no decurso da evolução infantil, depois do gesto e do uso de utensílios, e se a escrita surge em consequência do falar, é obviamente importante que o professor mostre à criança que o essencial é rechear a comunicação interpessoal pelas expressões verbais, usando-se a escrita para a comunicação à distância no espaço e no tempo, na correspondência entre pessoas ou em registos para o futuro, a utilizar pelo próprio ou por outrem.

Dizem os investigadores dos primeiros sons emitidos pelo homem que se produziram palavras pelo prolongamento dos sons vocálicos ou pela sua aspiração inicial, e que os primeiros sons são os das vogais. Nós hoje sabemos que estas exprimem mais sentimentos, enquanto que as consoantes exprimem mais a razão, o que leva a concluir que o estabelecimento de diálogos verbais com a criança deve estimular muito o uso de vogais. Como as vogais exprimem emoções que são, de alguma forma, principalmente corporais, parece-me lógico sugerir que essas vogais sejam expressas em jogos e exercícios ginásticos, e que sejam aproveitadas para a escrita que nos ensinavam os professores antigos do a, e, i, o, u.

A expressão corporal não corresponde exclusivamente à expressão gestual. Pelo contrário, na expressão corporal, o que parece mais importante é o que se exprime pela mímica ou pela pantomima, aparentemente imóvel, por exemplo, a expressão de dor, alegria, tristeza, indicada mesmo subtilmente por forma a que o possível interlocutor seja sensível. Assim, os jogos de mímica e de pantomima que vários professores de educação física, de iniciação musical, expressão dramática ou outros possam introduzir nas actividades mais especificamente escolares podem ser completados por movimentos expressivos acompanhados de sons vocálicos, mais no sentido de um desbloqueio do som e da palavra do que de uma aprendizagem da palavra escrita.

Wallon chamava atitude ao movimento cristalizado, ao movimento potencial, que ele comparava à posição de ataque dum felino ou dum perdigueiro, preparando-se para o assalto à presa. Movimento potencial sugere-me a reflexão, e a reflexão, ao nível das crianças de que estamos falando, tem muito a ver com a afectividade e, portanto, com a expressão vocálica [CP/PE: 93-99].

Eu posso dar um exemplo daquilo que estou a pensar. É uma violência, por exemplo, impor às crianças uma linguagem escrita quando elas nunca tiveram a mínima noção sobre a razão de ser da escrita, nem a mínima necessidade de escrever. Só se pode impor como aprendizagem qualquer coisa para que a criança já esteja de alguma maneira preparada ou motivada. É evidente que uma criança que vive num bairro de lata, onde não há biblioteca, numa casa onde não há sequer um livro, onde talvez não haja uma mesa para escrever, onde não há canetas, lápis, papéis, onde a linguagem é extremamente directa e imperativa, em que, portanto, a criança tem necessidade de brincar, de conviver, de agir, não se pode impor uma linguagem escrita quando naquela casa ou naquela barraca nunca se viu um jornal! Isso é violento. É violento e as crianças educadas nesses ambientes degradados reagem a essas imposições [SNP: 98].

**Um caso:**

Uma professora apresentou-me o caso de uma criança que tem muita dificuldade em aprender os nomes das pessoas e quase o seu próprio nome. Quer dizer, ela não emprega o "Eu", emprega ainda o nome próprio, o que não é normal numa criança de oito anos, que é a idade que ela tem. É normal que uma criança de 3 ou 4 não diga: "Eu fiz", mas diga: "O Joaõzinho fez". Emprega o seu nome próprio. E eu, na altura da exposição da professora, disse-lhe: "É preciso ver o que é que se passa com os pais da criança". Porque isto me deu logo a ideia de que a criança não tinha uma noção do "Eu", pessoa própria, e do nome ligado à sua pessoa, porque não conhece o nome dos outros, não é capaz de fixar os nomes dos companheiros da classe e da sua própria pessoa, porque realmente não percebeu que 'eu' e o nome são coisas diferentes, o que não acontece em certas línguas antigas. (...) no sânscrito, por exemplo, "nome" e "eu" são a mesma palavra, que se diria, mais ou menos, "namon". Portanto, para me explicar a mim próprio, segundo as minhas reflexões, o facto de uma

criança ter dificuldade no "eu" e no nome, pensei que devia haver um problema qualquer na relação com a mãe, uma vez que a mãe é o primeiro espelho da criança e, portanto, é preciso conhecê-la bem, e a criança diferenciar-se bem dela, para reconhecer os outros e para reconhecer nos outros um nome que se sobrepõe numa coisa, num animal, num carro ou noutra coisa qualquer.

A professora, depois, mostrou-me dois desenhos da criança feitos em alturas diferentes. E eu comparei o primeiro com o segundo desenho. No primeiro desenho, a criança tinha uma folha normal, maior que as folhas A4, e as figuras, que eram de certa maneira acessíveis à nossa compreensão, estavam dispersas, sem relação umas com as outras. Por exemplo, havia um sol em cima e ao lado do sol havia uma coisa que ela dizia ser um "ski" (ela deve ter feito "ski" algures) e havia um pintainho que voava lá em cima ao pé do sol. E depois, em baixo da página, havia um arco-íris, uma secção de circunferência, toda pintada de azul. E depois uma casa, uma tartaruga com uma forma esquisita que não correspondia às formas tradicionais que se podem usar para fazer uma tartaruga, ou com que uma criança daquela idade pode representar uma tartaruga. Todas estas coisas estavam desligadas umas das outras. O problema aqui é que esta criança não estava em condições de aprender a ler e a escrever, porque não se pode ler e escrever sem ter uma certa estrutura mental, uma certa organização do conteúdo interno do pensamento, das representações. E uma criança que faz um céu ao lado de um "ski", e um pintainho a voar ao lado, e um arco-íris cá em baixo, ao pé da casa, e uma tartaruga não se sabe bem onde, e outros objectos pequenos que não têm que ver uns com os outros, aparentemente, ou na nossa forma de pensar de adultos, é uma criança que está ainda muito dividida. Dá a impressão de que não há uma linguagem; há palavras, mas não há um falar. Ela não se fala a si própria, ela conhece palavras que liga a certos objectos, mas não tem uma estrutura de linguagem que lhe permita aderir à fórmula de leitura, que é uma fórmula descritiva e que tem um certo conteúdo e uma certa sequência. Portanto, exprimi a minha opinião de que a criança não estava em condições de aprender a ler e a escrever, mas estaria em condições de aprender a falar e a compreender. De facto, o segundo desenho já era um desenho em que havia casas e figuras humanas, e havia a casa da avó e a árvore da avó, e o cão da avó, que não estavam ainda muito bem realizadas. Digamos que, de um ponto de vista formal, de um ponto de vista académico, não se podia dizer que aquilo era uma casa ou uma

árvore, etc., mas podia-se pensar que ali havia uma certa estrutura do pensamento que já lhe permitia aproximar-se da fase em que as representações podem tornar possível a aprendizagem da leitura. Eu aproveitei para dizer às outras professoras (...) que, de facto, para aprender a ler e a escrever é preciso ter um certo desenvolvimento do imaginário, é preciso certas condições da leitura das coisas, porque a leitura na criança, como na história do homem, faz-se a par do falar, e o falar vem na sequência das palavras que se aprendem. Quer dizer que nem todas as palavras que se usam são, propriamente, linguagem falada. Diz-se, às vezes, que uma criança começa a falar com 1 ano ou ano e meio, 2 anos, o que não é verdade. A criança começa a dizer palavras, mas falar é outra coisa. Falar é aquilo que nós fazemos quando temos a possibilidade de nos compreendermos, por várias formas de linguagem, que é diferente de eu estar aqui a falar (...), ou se eu estiver a falar ao telefone, ou se estiver a falar com uma pessoa que não seja do meu nível cultural, ou seja de outro país ou região, em que os gestos têm significados diferentes. E aquilo a que eu chamo linguagem é o conjunto das formas de expressão que metem, necessariamente, a linguagem corporal e também a fala. Não se fala só com as palavras, fala-se também com o corpo, e a prova é que a gente faz gestos, gesticula e modifica as expressões quando está a falar ao telefone com alguém (...), o que prova que os primeiros pensamentos, as primeiras palavras e a primeira linguagem foi *internalizada,* quer dizer, tornada uma coisa interna pelos movimentos e pela expressão que a pessoa teve antes. Uma das coisas que é preciso aprender na iniciação à escola é que a escola aparece na sequência de uma série de coisas que se aprendem antes, que é a relação com a mãe, a relação com o pai, a relação com a família, a relação com as pessoas, com várias circunstâncias da vida real. Os próprios serviços escolares, os de reeducação de crianças deficientes ou difíceis[70], nem sempre têm em conta que deve haver uma sequência entre aquilo que a criança aprendeu, antes de entrar para a escola, e aquilo que vai aprender depois. Tem que se ligar as primeiras formas de linguagem, que são essencialmente afectivas, gestuais, corporais e de palavras, com as palavras como língua falada. Isso é um dos problemas que se põem com crianças de outras culturas que podem ser diferentes, aqui dentro da cidade de Lisboa. É evidente que uma criança do bairro da lata, e que não tem (...) nem livros, nem papel, nem lápis, nem jornais - e os pais são analfabetos -, não fala a mesma linguagem, e nem sequer tem a mesma língua, suponho, de

---

70 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

uma criança que mora numa moradia de um bairro desenvolvido e de gente bem instalada na vida, que tem tudo isso em casa, e que fala uma linguagem com detalhes, com gestos e expressões bem significativas para quem está à volta deles. Isso é tido pouco em conta. Em regra, fala-se do "meio familiar", dizendo só que é pobre, ou que o pai é alcoólico, ou outra coisa qualquer, o que pode ser verdade. Mas o que é importante é compreender esse mecanismo de passagem da realização da linguagem interna para uma linguagem de sinais, como é a da escrita[71]. Porque a nossa escrita é uma escrita de sinais. São sinais de símbolos e de signos, mas continuam a ser sinais, são muito mais complexos que as escritas antigas, de milénios.

Há bocado falei com um colega, que estava nessa reunião de professores, sobre um eczema. Tratava-se do filho de uma educadora que tinha um eczema de tal forma intenso que o menino se coçava, a ponto de fazer sangue de noite. E alguém dizia: "Mas é bom isso de se coçar, as pessoas gostam de se coçar". E eu disse, de brincadeira, claro: "Pois foi por isso que houve um senhor, chamado Descartes, que disse: 'eu coço-me, logo existo'". Quer dizer, o Descartes devia ser um tipo com uma função imaginativa muito ligada ao real, porque isso é que é o problema da entrada para a escola, e que teve, entre outros, é claro, esse desarrincanço de dizer: "Eu penso, logo existo", que foi capaz de imaginar que a existência dizia respeito ao seu pensamento, o que não é fácil para toda a gente. Toda a gente, no fundo, sabe isso, sabe que pensa e o que pensa de si própria, mas nem toda a gente tem a lucidez de dizer isso cá para fora. Essa minha graça de "Eu coço-me, logo existo", a propósito de uma criança com eczema, quer dizer que a criança encontrou qualquer coisa na mãe, no prazer que tem quando a mãe lhe toca, ou a coça, ou lhe dá banho, que ela evoca a própria mãe através do corpo. Aliás, toda a nossa aprendizagem inicial, a aprendizagem mesmo do pensar, é sensitiva, é sensorial, é afectiva. Isso disseram todos os psicólogos do fim do século, os grandes psicólogos, sobretudo o Freud, o Wallon, o Janet, o Piaget, o Gesell (...). Todos eles mostraram que havia uma forma corporal de pensar, a que Piaget chama "sensório-motora" (...), "inteligência sensório-motora", e o Wallon chama "inteligência prática" ou "inteligência das

---

71 «A linguagem humana caracteriza-se essencialmente por uma *actividade simbólica* verbal e escrita, e o que caracteriza o *símbolo* é a sua possibilidade de se tornar independente dos objectos aos quais está primitivamente ligado (Wallon)»: EE I: 26. Cfr. também, HENRI WALLON, *Do Acto ao Pensamento,* pp. 177-192.

situações". Quer dizer, a pessoa, como os animais, só é capaz de ter inteligência perante a situação. Se uma criança quiser sair desta sala, é capaz de procurar a porta que está fechada, abri-la e sair. Mas se não estiver aqui a porta, ou se não estiver aqui neste estúdio, ela não é capaz de imaginar; ao passo que nós somos capazes de imaginar em abstracto um estúdio, uma casa, e pôr os problemas uns dos outros, como nós pomos através da rádio, por exemplo, e as pessoas percebem-nos, porque temos uma linguagem e, portanto, temos referências práticas que foram vividas com o nosso corpo. Portanto, a vivência do corpo é muito importante para a organização de uma certa forma de pensamento que, depois, dá lugar à nossa forma adulta de pensar, e que é operacional, de raciocínio (...), e que são muito importantes e persistem na idade escolar, embora, muitas vezes, haja tendência para considerar que a inteligência se revela só na escola, quando, de facto, a criança ou tem inteligência antes de ir para a escola, ou não tem, e, nessa altura, a escola não lhe serve para nada. (...).

(...) eu diria que uma criança que não tem a inteligência desabrochada, na altura de entrar para a escola, não vai ter a possibilidade de ligar a inteligência prática do antes da escola (que é sobretudo feita de imaginário e da experiência corporal) com a outra inteligência dos sinais e dos símbolos, da linguagem simbólica, da actividade simbólica. E, às vezes, as coisas ficam separadas, a criança tem uma verbalização através da qual nós percebemos bem que é inteligente, quando conta os seus sonhos, os seus raciocínios, quando tem assim ideias que se comparam às nossas e, no entanto, não adere de todo à linguagem escrita. (...). Eu sei que há crianças que não tiveram a vivência duma mãe corporal, aparentemente tão intensa como outras, e que, no entanto, aprendem bem. E o contrário também acontece. Quer dizer, eu não posso generalizar o resultado das minhas experiências com certas crianças, mas o que é verdade é que encontro, com muita frequência, dificuldades de relação com a mãe, em certas crianças a quem falta uma espécie de inteligência prática e uma dificuldade em passar à actividade simbólica, que a escola exige, que é a linguagem escrita, e as outras crianças que têm dificuldades de outra origem, inclusivamente a tal falta de inteligência, mas não é só falta de inteligência, quer dizer, a inteligência tem várias facetas, e aquela que, em regra, se estuda ou que se mede na idade escolar é uma inteligência quantitativa que os testes introduziram, e que é operatória, mas é também a qualidade da inteligência criativa, a inteligência que permite compreender as coisas de uma maneira afectiva, ligada às pessoas e às circunstâncias vividas, e, depois, uma

ligação à inteligência operatória, à inteligência que nós usamos quando estudamos, quando lemos livros, quando usamos uma linguagem como facto intermédio [QIE: 131-136].

## ARTE DE EDUCAR, ARTE DE CURAR[72]

A sociedade está em evolução acelerada, e é urgente que os pais se apercebam se caminhamos para a luz e progresso ou se nos dirigimos para o abismo. A sociedade transforma-se, a família modifica-se e os pais perderam muita espontaneidade e instintividade na actuação da chamada "arte de educar". A educação foi, desde a pré-história, uma tarefa colectiva das comunidades, mas sempre com base num *fazer e mostrar-se a fazer,* o que origina os modelos educativos. Os modelos actuais são cada vez mais teóricos e abstractamente teóricos. (...).

É preciso que os pais percebam que não podem educar senão com o seu próprio corpo, com a pessoa autêntica que são, com a sua cultura e ideologia. Não se pode educar apenas através de normas, regulamentos e receitas emitidas pelos enfermeiros, assistentes sociais, médicos e professores. A educação é a transmissão do modelo que existe em cada um de nós, ou não é educação. Cada criança será o que dela fizeram o grupo e a sociedade em que este se insere, e não apenas o que os técnicos explicam.(...).

(...). Como médico que sou, e já com largos tempos e campos de experiência, descobri que, em última análise, a arte de curar consiste em pôr o seu próprio funcionamento neutral ao serviço do funcionamento dos outros. Daí eu deduzir que a Arte de Educar e a Arte de Curar seriam na sua base idênticas. Será que isso explica que tantos médicos se interessam pela Educação? (...).

(...). Depois de muitas décadas de interesse pela pedagogia e de muito estudar os grandes pedagogos, da experiência de várias formas de educar, cada vez mais me ponho de acordo com o meu mestre Reis dos Santos, que insistia em que a educação é uma arte.

Se a arte é beleza, sou levado a pensar que tudo quanto se pode ensinar é a reconhecer o que é belo. Só a beleza devia inspirar os educadores, só o que é belo, em constraste com o que não é, devia ser ensinado às crianças.

---

72 Cfr. o TEMA: Educação, Amor, Verdade, p. 198.

Reflectindo sobre o que disse Augusto Rodin - "tudo na Natureza é belo" - deduzo que todos os artifícios do homem e das sociedades deviam ser apontados às crianças como desafio perigoso para a beleza, para a educação, para a vida. [EE II: 30-31. 81. 291].

## BRINCAR[73]

As aprendizagens das funções que se exercem com a figura maternal e paternal não bastam para que o bebé cresça e para que a criança se torne adolescente, e o adolescente adulto. É necessário também aprender através da experiência não utilitária do brincar. Brincar é movimentar-se. Brinca-se com o que se move, brinca-se em movimento externo e interno ou mental. (...) a maior parte dos movimentos instintivos do homem sobreviveu sob a forma de movimento interiorizado ou de movimento mental.

O brincar exige reciprocidade, antes de se passar à prática da brincadeira solitária e da reflexão sem movimentos. É na reciprocidade do jogo com o outro que oferece, retira, recusa ou prodigaliza, que se aprende a comunicar. Brincamos com a mãe, com as suas coisas e com os seus sentimentos; brincamos com o pai e com os outros; com o corpo inteiro e com as partes do corpo; aprendemos a manipular e a manipularmo-nos, para não sermos manipulados e adquirirmos autonomia de funcionamento interno; é do prazer autónomo que se faz o amor.

Brincamos com as coisas e com os instrumentos com que modificamos as coisas, traçamos ou pintamos as superfícies plásticas. Brincamos com as palavras. Aprendemos com os outros a pôr nomes nas coisas, e inventamos nomes novos para algumas. (...).

(...). A autonomia de cada Ser implica espaço para se mover e espaço para dialogar. A educação exige espaço livre para brincar e adultos para conversar. Meter crianças onde não há espaço livre corresponde ao risco de as alienar (...)[74].

Proibiram os brinquedos bélicos na Suécia? Ainda bem que há 'estrangeiro' para a gente ter ideias sobre como educar as nossas crianças...

Se eu fosse sueco, dava-me jeito. Nunca tomei a iniciativa de comprar brinquedos bélicos para os meus filhos ou netos, para os miúdos

---

73 Cfr. os TEMAS: Função Maternal e Função Paternal, p. 341. Mãe, p. 485. Pai, p. 598.

74 Cfr. o TEMA: Classes Superlotadas. "Castigo Didáctico", p. 144.

amigos ou conhecidos..., mas acontece que às vezes tenho de transgredir, contrariado, com a sedução que os comerciantes sabem imprimir aos brinquedos e outras "brincadeiras", como os livrinhos com histórias tolas, os cromos de mau gosto com pseudocultura, as pastilhas com prémios e as diversas gasosas...(...).

Porque o meu problema é que não haja guerra... Brincar às guerras também eu brinquei e nem por isso deixei de me tornar pacifista. Há as crianças que brincam às guerras e há as crianças e os adultos que as fazem. Brincar às guerras vacina, provavelemente, contra a guerra. Viver a guerra dentro de si, sem a "brincar", origina provavelmente as "pessoas de guerra"...

Proibir a fabricação de brinquedos bélicos? Claro que sim. De brinquedos bélicos e de outros brinquedos, livros e guloseimas e bebidas que envenenam as nossas crianças. Mas deve a alimentação do corpo e do espírito ser controlada, ou vamos nós competir com os comerciantes? E se fizéssemos nós os brinquedos para os miúdos, e vigiássemos o que lhes damos para chupar, comer, beber, ler e brincar?

Quando eu era miúdo, nós é que fazíamos os brinquedos: a bola de trapos, a bilharda, o botão, e aprendíamos a fazer, com canas, cavalos, moinhos, cachimbos, gaiolas... e às vezes lá ganhávamos um boneco da loja.

Já uma vez contei a história da minha prima Amélia[75] que passava o ano a fazer presentes para as pessoas crescidas, e brinquedos para os miúdos, no Natal. Já não há disso, e é pena. Não poderíamos retomar a fabricação dos nossos brinquedos? Agora os pais ocupam-se menos em brincar com os filhos e em fazer com eles os brinquedos, mas eu acho que seria possível que eles criassem círculos de educadores interessados na protecção das crianças... com oficinas para a confecção de brinquedos..., instrumentos musicais..., pinturas... e outras obras de criação.

A minha comadre Sílvia Soares teve uma ideia muito bela que anda aí a germinar na cabeça de umas pessoas interessadas: o Museu do Brinquedo, com oficinas anexas para se fazer brinquedos?

Quem adere à ideia? [EE II: 113-114. 294-295].

Tarefa igualmente importante do IC (Instituto da Criança) seria a defesa do brincar na educação. O brincar escapa aos adultos que frequentemente o vêem como algo separado do aprender, o que é não só

---

75 Cfr. Autobiografia, Capítulo IV, 2., p. 32.

absurdo como abusivo e cruel. Ninguém, como as mães dos bebés da primeira idade, tem o senso da importância do brincar e é esse o aspecto prático de que temos vindo a chamar neste trabalho: a relação. (...).

O brincar tem a ver com a aprendizagem e em particular com o aprender da línguagem e da língua [ACU: 104].

## CANHOTISMO E AMBIDEXTRIA

O vosso artigo de domingo, "Se é canhoto, é deixá-lo ser"[76], suscita alguns comentários que me sinto obrigado a fazer, a bem das crianças e também dos pais e professores. Com efeito, os termos em que o problema está posto parecem-me demasiado estritos, pois, se na verdade muitas vezes o canhoto contrariado chega a uma situação "deplorável e dramática", como dizem, também é verdade que nem sempre os canhotos não contrariados resolvem todos os problemas com facilidade.

Apontam-se geralmente - e com razão - a gaguez[77] e outras perturbações nervosas como consequência do canhotismo contrariado; tenho, no entanto, visto alguns casos de canhotos não contrariados com graves problemas de aprendizagem (lentidão, inatenção) que parece-me resultarem do facto de não haver sido aplicado nenhum método de aprendizagem da escrita, praticada com a mão esquerda. Por outro lado e, na verdade, por muita liberdade que se dê à criança para ser canhota, ela terá de continuar a escrever e a ler da esquerda para a direita. Ora o movimento mais primitivo e natural (desde o reflexo do bebé) é, para o membro superior, o movimento de dentro para fora, quer dizer, o contrário do que realiza a mão esquerda quando escreve; o problema complica-se ainda, porque a forma de ler está relacionada com a forma de escrever. Por outro lado, a maior parte dos utensílios são feitos para indivíduos direitos.

A dominância lateral é um longo processo de integração entre a tendência natural e as imposições do meio; ela só é talvez imutável, depois de o indivíduo atingir a idade adulta; nos primeiros meses, observa-se sempre existir uma certa precocidade na maturação dum dos hemisférios cerebrais, através do exame de certos reflexos (plantas), e não há,

---

76 Este texto é a transcrição duma carta enviada por João dos Santos, em resposta a uma notícia publicada acerca dos canhotos.

77 Cfr. os TEMAS: Gaguez, p. 350. Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726. Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

suponho, ambidextros naturais; os ambidextros são, em geral, canhotos contrariados, adaptados às imposições do meio. A maioria dos indivíduos são, na idade escolar, direitos, raros são integralmente canhotos, alguns são pouco acentuadamente direitos ou *mal integrados*, quer dizer que continuam, por exemplo, a ser mais hábeis com o pé esquerdo.

Com as provas que hoje dispomos, não é fácil determinar o grau em que uma criança é canhota ou direita, e se é ou não lícito educá-la para ser direita, mesmo quando tenha uma certa tendência esquerda.

Estou de acordo em que se aconselhe aos pais a não contrariarem a tendência esquerda dos seus filhos, sem previamente ouvir a opinião dum especialista, e antes da completa aquisição da linguagem falada (6 anos). É, no entanto, necessário não alarmar os pais e professores que contrariaram canhotos que, porventura, agora apresentem perturbações da fala, instabilidade, dificuldades de leitura e escrita, porque, ainda nesse caso, há alguma coisa a fazer e, em particular, através da educação física, educação do ritmo e outros exercícios de ordem terapêutica, diferentes para o caso[78]. De resto, nem todos os canhotos contrariados são inadaptados e infelizes; muitos passam a ser ambidextros extremamente hábeis. O que é necessário é saber quando se pode contrariar e como contrariar.

Desde que vi os resultados da educação ambidextra da sr[a] Bugnet, penso que o melhor conselho que posso dar aos educadores e professores é o de educarem de forma ambidextra as crianças canhotas.

Estes problemas continuam em estudo, não podendo ainda apresentarem-se soluções definitivas para os resolver [EE I: 52-53].

---

78 Cfr. os TEMAS: Educação Física, p. 218. Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412. Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

## CASA DA PRAIA[79]

Em "A Casa da Praia", a nossa primeira hipótese de trabalho foi a de que as crianças de inteligência normal, que fracassam na fase de iniciação à aprendizagem de leitura e escrita, sofriam de "dificuldades instrumentais", o que não pudemos confirmar. O que verificámos foi que a maior parte destas crianças são instáveis (2/3) e que uma pequena parte são inibidas(1/3).

Posteriormente, verificámos uma correlação muito evidente entre a instabilidade e a insuficiência das ligações intrafamiliares. O factor depressivo (que intervém na incapacidade para a leitura) parece estar intimamente ligado com a situação familiar. Todas as actividades escolares e para-escolares da "Casa da Praia" visam o combate à depressão infantil e o suscitar do interesse dos pais pelo que se faz nesta espécie de clínica psicopedagógica, para além do que diz respeito à didáctica específica: festas escolares, exposições e excursões [ACU: 23].

O externato a que fiz referência, quanto ao meu trabalho, destina-se a crianças de 6 a 8 anos, que, não sendo intelectualmente débeis ou psicóticas, apresentam dificuldades na iniciação escolar e, em particular, na aprendizagem da leitura e da escria. A minha orientação quanto a este trabalho é clínica, no ponto de vista da práxis; é genética e dinâmica, no ponto de vista teórico. A minha investigação situa-se, no ponto de vista teórico, no plano da comunicação escrita e, neste sentido, e segundo o ponto de vista de Wallon, baseia-se na "intuição de situações vividas" ou "inteligência prática", na descontinuidade das fases do desenvolvimento infantil, na definição de "um espaço corporal" e de "um espaço objectivo" e na noção de "pensamento conceptual". Procuro compreender o papel do

---

79 «O Centro de Pedagogia Experimental "A Casa da Praia" foi criada pelo Dr. João dos Santos em 1975, no âmbito dos Serviços do então Centro de Saúde Mental Infantil e Juvenil de Lisboa, de que era Director. A Casa da Praia destina-se ao estudo, diagnóstico e tratamento das crianças com dificuldades na iniciação à aprendizagem escolar. Oficialmente extinta em Julho de 1992, reabriu em Outubro de 1992, por iniciativa de um grupo de técnicos e discípulos deste Mestre, como Instituição Privada sem fins lucrativos, com o nome de *Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia,* prosseguindo assim com os objectivos e ideais do seu fundador»: P. STRECHT-F. CONDADO, *Álbum de Recordações.*

Cfr. os TEMAS: Ensino da Língua Materna à luz da Evolução da Criança, p. 234. Ler, Escrever e Contar. uma Abordagem Dinâmica, 451.

registo e dos inventários pela escrita no desenvolvimento da criança escolar [EE II: 282][80].

A Casa da Praia[81] é uma casa em Festa que se situa na Travessa da Praia, ali à Junqueira. Festa é, para nós, grupo de trabalho, vivência colectiva duma ideia, talvez fantasista, que possivelmente tem que ver com circunstâncias diversas vividas por toda a comunidade onde nos situamos, por alguns pequenos grupos e colectividades. Casa parece sugerir casamento, família, lar e mãe. Para mim, a Casa é maternal, quer dizer, é mais influenciada pela mãe do que pelo pai. A escola primária é, do ponto de vista da sua imagem, fortemente maternal, embora a cultura que ela impõe tenha algo que eu costumo designar por função maternal (...)[82].

As dificuldades escolares de que nos ocupamos na Casa da Praia têm que ver, segundo as nossas investigações, com uma imaturidade da criança que implica uma importante depressão, mais ou menos disfarçada por sintomas comportamentais diversos.

De certa forma, poderá parecer ao leitor que nós fizemos uma dedução lógica e que, a partir da constatação de que todas as crianças com problemas de adaptação escolar, sem deficiências objectivas, eram tristes, optámos por essa sugestão de fazer um Externato de Pedagogia Terapêutica para as curar da tristeza. De facto, não foi assim; antes pelo contrário, o nosso ponto de partida foi o de uma psicologia mais técnica, mais académica e mais psicométrica[83], e foi a experiência destes 10 anos de trabalho que nos fez abandonar a nossa primeira hipótese, a de que as dificuldades de iniciação à leitura e escrita de crianças não débeis mentais poderia ser um problema "instrumental". A Festa na escola foi uma consequência pedagógica e didáctica do ambiente escolar que vivemos.

Toda a minha experiência pedagógica, que vem dos tempos em que exercia a profissão de professor de educação física e que, posteriormente, passou a ser a minha actividade no campo da médico-pedagogia, no

---

80 Este texto faz parte da Comunicação que João dos Santos apresentou no Congresso Internacional de Psicologia da Criança, que decorreu de 1 a 8 de Julho de 1979, na Sorbonne. O dia 5 de Julho, designado por "Jornada Henri Wallon" foi dedicado à obra do grande psicólogo e humanista, e reuniu, no grande anfiteatro da Sorbonne, a quase totalidade dos congressistas.

81 Foi Fundada em 1975. Hoje, tem o nome de *Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.*

82 Cfr. os TEMAS: Função Maternal e Função Paternal, p. 341. Mãe, p. 485. Pai, p. 598.

83 Cfr. o TEMA: Psicometria, p. 665.

Instituto Aurélio da Costa Ferreira, com Vítor Fontes (1940), foi, como era óbvio, muito inspirada pela psicometria e, portanto, pela ideia de que o insucesso escolar tinha a ver com o nível de inteligência. A minha conclusão, ao fim de todos estes anos, é a de que realmente a inteligência também é quantificável e importante na aprendizagem escolar, mas o campo que mais me interessa, no sucesso ou insucesso das crianças, é, basicamente, a inteligência-qualidade; qualidade do que é afectivo ou afectuoso, do que é fantasma e fantasia, do que é imaginário ou mítico no pensar da criança e, sobretudo, do que é sonho e actividade simbólica. (...).

(...). A minha posição actual não é a de considerar a psicometria como desnecessária ou inútil, mas a de me colocar na perspectiva de um psicanalista perante a escola, e de ter uma posição que explora mais a vida relacional e as relações interiorizadas inconscientes que agem ao nível intra-psíquico sobre o sistema consciente. É essencialmente através desta posição que se faz o estudo das relações da criança com a escola e da sua aprendizagem.

Há aproximadamente 10 anos, pusemos a hipótese de explorar o suposto mecanismo "instrumental" - a linguagem escrita - que estava na base das dificuldades de iniciação à aprendizagem escolar das crianças, sem insuficiências intelectuais. Fomos levados a concluir, em observações muito sistematizadas, dos pais e dos filhos e de outras crianças e durante a avaliação do trabalho realizado em cada fim do ano escolar, que o que mais nos ajudava na compreensão dos casos era a posição psicodinâmica, e que esta tinha relação com mecanismos psíquicos e sociais (...). Devo aqui afirmar que, neste caso, o psicanalista na escola foi compreendido e apoiado por um pessoal muito diferenciado; além de uma licenciada em pedagogia, educadores e professores da instrução primária, de educação física, de jogo dramático e de iniciação musical.

A primeira conclusão a que chegámos foi a de que quase todas as crianças que nos eram enviadas pelos serviços ou escolas do nosso bairro, ao qual este departamento do Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa se destinava, eram crianças instáveis[84]. A segunda conclusão foi a de que uma grande parte das mães eram muito deprimidas e que algumas se tratavam mesmo medicamente dessa depressão. A terceira conclusão foi a de que, muito frequentemente, estas crianças tinham pais ausentes do lar ou do país, doentes ou inválidos. (...).

---

84 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

(...). No decurso das investigações da equipa técnica da Casa da Praia, começámos, por vezes, a verificar que a maior parte das crianças com dificuldades na iniciação à aprendizagem escolar eram instáveis. A terapêutica pedagógica e didáctica resulta numa melhoria das condições de aprendizagem, em mais de metade dos casos que, em geral, passam por uma fase de depressão que nos parece estar escondida por detrás de sintomas diversos de instabilidade, agressividade e perturbações de conduta que, normalmente, se associam a estes sintomas.

Aliás, temos verificado que todos os sintomas chamados reactivos, como sejam: encoprose, enurese, gaguez, furto, estrabismo concomitante, etc.,[85] têm a ver com este fundo depressivo de certas crianças, possivelmente mesmo das que têm sucesso escolar e dos bons alunos. Todos estes problemas e sintomas se reflectem nas atitudes das crianças, de acordo com a definição de Henri Wallon, que considera a atitude como "movimento potencial" ou "movimento cristalizado". Daí a importância que damos ao examinar as atitudes.

*A Expressão das Emoções,* obra de Charles Darwin, e os ensinamentos de Wallon, num dos seus últimos cursos do Colégio de França (anos 40), condicionaram a importância que tenho dado ao significado das atitudes, tanto na observação de bebés, como no exame dos escolares. Trata-se de apreciar o que há de mais silencioso e aparentemente sem significado nos movimentos potenciais do corpo. Darwin explica que o homem e os animais reagem primitivamente a todos os estímulos exteriores até que, eliminando-os progressivamente, eles vão reagindo apenas a certos estímulos privilegiados que, assim, se tornam mais significativos. Para Wallon, a atitude é a ausência de movimento exteriorizado - como o "cão parado a ventos" - tornando-se o movimento potencial significativo. O que é mais expressivo nos bons actores são esses movimentos cristalizados. (...).

(...). Os resultados desta nossa experiência de mais de dez anos cifram-se num número que atinge mais de metade das crianças que, temporariamente, frequenta a nossa escola e que voltam à escola regular, o que nos permitiu o estudo de uma fase de mudança em que muitas crianças fracassam. Devo, no entanto, assinalar que tem certos inconvenientes, na medida em que esta pedagogia conduz, por vezes, a que certas crianças se

---

85 Cfr. os TEMAS: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244. O Sintoma Encoprose, p. 534. Estrabismo, p. 286. Furto Infantil, p.346. Gaguez, p. 350. Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

fixem a esta instituição maternalizante - a escola - pelos benefícios de educadores tolerantes e dispensados das exigências regulamentares duma actividade que é, justamente, considerada como terapêutica.

No plano da investigação do meio donde provêm os nossos alunos, concluímos que a maior parte das famílias são constituídas por mães deprimidas pelo abandono afectivo ou social, e por submissão ao autoritarismo do homem; os pais são frequentemente ausentes (emigração, abandono do lar, invalidez, etc.), com alguma frequência pessoas violentas e dominadoras dos membros da sua família e, em especial, da mulher. Não se pode concluir, de ânimo leve, que estas famílias sejam, na generalidade, "famílias de mau ambiente". São frequentemente famílias que, do ponto de vista das designações correntes, no plano do serviço social, podem ser consideradas excelentes, mas em que o domínio de um dos elementos da família pesa de tal forma sobre os outros que a educação é monolítica, e em que as diferenças mais subtis ou mais inconscientes da acção educativa não chegam a ser vividas pela criança, no sentido de captar as inclinações indispensáveis à formação da personalidade, como sejam, a natureza masculina e a natureza feminina.

Cada criança ou cada pessoa é geneticamente formada por uma célula masculina e uma célula feminina e psicologicamente pelas atitudes maternais e paternais dos seus educadores. Devo fazer notar que, quando digo que a função maternal é essencialmente de apoio, protecção, alimentação, e que a função paternal é essencialmente separadora, não pretendo ligar estes dois tipos de funções a um ou outro sexo. Concordo que na nossa sociedade a função maternal é mais facilmente exercida por uma mulher, e que a função paternal ou separadora é mais facilmente exercida por um homem. Entendo, porém, que uma mulher educadora, única ou não, pode, a dada altura, impor, de forma mais ou menos evidente, uma atitude separadora de distanciamento do filho, e que o pai pode, desde o início, impor-se em várias funções maternais. Na puberdade as coisas complicam-se, sobretudo para os educadores únicos - homem ou mulher -, cuja imagem objectiva se impõe aos filhos como modelo masculino ou feminino. Outra situação é a da educação monolítica, a que acima me referi, como sendo dominada pela atitude afectiva de um dos pais, ou por uma atitude conjunta de uniformidade de princípios educativos, que não permite a um deles afirmar a sua forma afectiva particular de relação.

No seu processo de desenvolvimento, a criança precisa, ainda antes da idade escolar, dividir objectivamente e imaginariamente os pais para melhor poder compreender os casais, ou o mistério da vida dos adultos, e a estratégia das suas relações com um e com outro progenitor. Quando isso não acontece, este processo evolutivo da separação dos pais está dificultado. Temos verificado isto com frequência em casais com certos tipos de personalidade e com aspirações de promoção social, não só no plano cultural, como no plano económico-social. Uma forte personalidade educativa de ambos os progenitores impõe-se constantemente à criança, do que resultam, nestes casos, certas inibições intelectuais; enquanto que afectivamente o casal age num certo plano cultural e administrativo de pai e mãe, no plano inconsciente tudo se passa como se a criança sentisse na função dos pais como um e outro desempenhando funções maternais e paternais confusas. A dificuldade em agir sobre estes pais reside no facto de não haver neles motivação para introduzir no diálogo algo que possa remover o ideal fictício dos "educadores perfeitos". Se há "educadores perfeitos", parece-me que eles serão tão difíceis para as crianças quanto aqueles que vulgarmente se designam por "maus educadores".

Em conclusão, as estratégias a estabelecer para cada caso, e em relação com a compreensão da situação triangular ou edipiana, têm que ter em consideração as necessidades afectivas da relação da criança com a mãe e com os seus objectos de amor, e da relação da criança com o pai e com a expansão deste mundo relativamente fechado, que é o binómio mãe-filho, a outras pessoas e objectos de cultura. (...).

(...). Não pretendemos demonstrar que todas as crianças com dificuldades de iniciação escolar têm problemas de linguagem no seu grupo, ou que crianças com esses problemas não consigam fazer uma escolaridade normal; pretendemos, apenas, comunicar o que observamos numa grande parte das crianças que tratamos: famílias socialmente abandonadas, famílias socialmente marginalizadas, mães afectivamente abandonadas e deprimidas, pais ausentes, inválidos ou extremamente violentos. Ainda sobre a possibilidade de suportar o sofrimento, verificamos, com alguma frequência, que crianças que é suposto serem insensíveis a ralhos e castigos são crianças incompreendidas, rejeitadas e constantemente acusadas do seu mau comportamento. Não lhes é possível

suportar o sofrimento que essas situações implicam e, portanto, silenciam a sua tristeza, disfarçando às vezes por uma boa disposição aparente[86].

Por motivos de ordem social, mas também afectiva, algumas crianças não conseguem estabelecer uma *relação* afectiva profunda com as pessoas que fazem parte do seu envolvimento. Essas crianças podem evoluir sem se fixarem bastante em alguma etapa evolutiva, o que vem depois a constituir lacunas na sua evolução. Algumas não puderam estabelecer relações de proximidade e distanciamento com os pais e outros educadores; outras não tiveram oportunidade de se expandirem para além do seu universo familiar e dum pequeno grupo social; outras não puderam, por motivo de doenças físicas e de outras angústias profundas, desenvolver o imaginário, quer dizer, o sonho ou a fantasia diurna. Em muitas delas, tudo parece indicar que o sector relativo ao imaginário ficou separado e atrasou-se em relação à inteligência operacional e, embora manifestem uma curiosidade e interesse pelas suas fantasias, não conseguem interessar-se pelo que a escola academicamente pretende ensinar.

O espaço territorial (...) é por vezes mal organizado, na medida em que algo falhou na relação precoce com a mãe para a organização do espaço circular, espaço envolvente ou do que deveria estar ao alcance da mão. Noutras, é o espaço operacional (que geograficamente ultrapassam muito a criança e a mãe) que foi inibido, reduzindo o seu universo.

Observamos com frequência que as crianças que tratamos não têm o conhecimento do espaço onde se situa a sua residência e a escola, e ficam muito surpreendidas quando são levadas a reconhecer que, dando uma volta ao quarteirão onde se situa a Casa da Praia, chegam ao mesmo lugar. Na sala da classe na escola, tudo vai ser limitado a um espaço reduzido que é o da mesa, e outro ainda mais operativo que é o das folhas de papel ou do quadro preto. Assim, todo o universo da criança, que é mais ou menos extenso conforme a sua experiência anterior, tem de ser forçosamente reduzido aos pequenos espaços convencionais onde se processa a aprendizagem da língua escrita. Um grande navio que a criança viu no Tejo, ou um enorme edifício público onde se instala um museu, ou mesmo a casa da sua residência, tiveram uma leitura que terá de ser reduzida no registo escrito do desenho escolar.

Desde há mais de trinta anos que, com Cecília Menano, verificámos que a aquisição da forma, pelas crianças, se processava tanto mais

---

86 Cfr. os TEMAS: Castigos Corporais e Maus Tratos a Crianças, p. 126. Repressão, Sofrimento e Bloqueio da Comunicação, p. 705.

rapidamente quanto maior era o espaço disponível para a criança traçar ou desenhar. Desde há muito também que procuramos, pelo movimento, pelos jogos e pelas dramatizações festivas fazer compreender às crianças aquilo que, afinal, descobrimos na sua evolução do traço e da pintura: que os seus primeiros desenhos, quer sejam a figura humana, a casa ou o barco, são uma espécie de projecção corporal sobre uma superfície plástica que tende a atingir o limite de todo o seu corpo. Da evolução do desenho, da pintura e da modelação, podemos ajudá-las a compreender que o registo dos conhecimentos adquiridos deve caber no seu espaço circular e no seu espaço operacional.

As obras das crianças devem caber nos locais onde elas gostem de as guardar como património cultural básico. Assim, há um constante vai e vem entre o corpo e a sua projecção na expressão desenhada e pintada, entre o espaço largo limitado pelo horizonte (terreno entre a Casa da Praia, o bairro e a cidade), entre a realidade que nos cerca e a actividade simbólica que se aprende na escola.

Temos sempre presente que a cultura - sistema de relações de um grupo ou de uma comunidade - se adquire em sociedade e que a escola primária é o local da aprendizagem, não apenas da cultura mas, sobretudo, do instrumento da cultura que é a linguagem escrita. Assim, acreditamos que podemos, por estes meios, não só compreender melhor onde reside a dificuldade da passagem da linguagem falada directa à actividade simbólica, como ajudar ao mesmo tempo as crianças com dificuldades de iniciação a ultrapassar esse escolho.

(...) se o gesto é o suporte da palavra falada e escrita, o registo escrito, pintado, gravado ou modelado é o suporte das representações das fantasias e, por isso, da inteligência.

Aprendi com as crianças e com os educadores, com quem colaboro, que muitas crianças débeis mentais são ricas de inteligência imaginativa, e que algumas delas são superiormente inteligentes para observar e deduzir profundos raciocínios sobre o acontecer das coisas. Através da observação de bebés, ou melhor, da integração dos "movimentos psíquicos" dos bebés que ainda não falam, nem sequer dizem palavras, aprendi que só era possível observá-los se me fizesse previamente observar por eles.

Com crianças de idade escolar e até com adolescentes e adultos, aprendi que era preciso, para o terapeuta observador, saber o que pensam e sabem, antes de estabelecerem um verdadeiro diálogo. A linguagem, mesmo dentro de um país onde se fala uma única língua, não é tão simples

e uniforme, como a língua que aparece nos textos académicos e literários. Para o diálogo com as pessoas adultas e crianças é preciso, antes de mais, saber que há uma linguagem que é diferente entre cada pessoa ou família, e que mesmo a língua varia muito entre bairros duma cidade, como a nossa (Lisboa). É preciso que os professores sejam capazes, antes de ensinar o que sabem, de procurar saber o que a criança previamente já sabe. Parece-nos necessário dar continuidade à educação que a criança recebeu antes de entrar para a escola e que desenvolveu espontaneamente, e aquilo que a escola primária ensina que deve fazer parte da cultura, mas que é essencialmente instrumento de cultura: linguagem e conhecimentos escritos.

Naturalmente, que a Casa da Praia é impregnada pela cultura escrita. Ela faz parte de jogos diversos, entre os quais se contam os jogos recíprocos de ditado escrito e leitura: os professores ditam às crianças, as crianças ditam aos professores; as crianças lêem para os professores, os professores lêem para as crianças. (...).

(...). Nós, em princípio, recusámos o ingresso nas classes da Casa da Praia a deficientes mentais e às crianças que sofrem de doenças ou sintomas nitidamente psicóticos. A deficientes mentais, porque há instituições e técnicos preparados para dar apoio a esse tipo de crianças, e porque o nosso interesse foi, desde o início, fazer mais pedagogia terapêutica do que pedagogia especial para deficientes e, logo, realizar um trabalho experimental. Por outro lado, as perturbações mentais de tipo psicose não nos parecem ser um campo de investigação que se pudesse desenvolver a par doutras dificuldades mais benignas da iniciação à aprendizagem escolar.

Desde que entre nós se iniciou um trabalho administrativo e técnico de integração de normais e deficientes nas mesmas escolas (posição que aceitámos e defendemos, como se prova pelo trabalho que nesse sentido realizámos no centro Hellen Keller, para invisuais, cegos e amblíopes), temos reclamado contra a integração de crianças com perturbações mentais, psicoses e pré-psicoses, nas escolas regulares. Pensamos que as psicoses são doenças mentais que exigem equipas técnicas muito especializadas, e que o trabalho escolar ou oficinal só em casos raros pode ajudar o tratamento dessas crianças e nunca, só por si, promover a sua cura. O comportamento dos psicóticos é altamente perturbador de todo o ambiente escolar, crianças e adultos, pessoal técnico e auxiliar, e os resultados das tentativas de reintegração desses casos em escolas regulares

nenhum progresso trouxeram para o tratamento e a cura das doenças mentais precoces. (...).

(...). Voltando um pouco atrás, à referência ao ambiente festivo da Casa da Praia, somos forçados a explicar em que é que ele consiste e qual o seu significado terapêutico. De facto, não procurámos o ambiente festivo como objectivo; ele surgiu como explicação da melhoria geral que observámos em todas as crianças, e da conclusão óbvia de que as Festas são anti-depressivas. Se quiséssemos especular um pouco sobre este tema da depressão nas crianças-problema, teríamos que desenvolver um tema prévio, que seria o de que a alegria implica a existência de mais do que uma ou duas pessoas, participando num mesmo jogo, o que equivale talvez a dizer que a solidão é, frequentemente, depressiva.

Foi talvez por isso que na Casa da Praia aproveitámos as Festas Populares e tradicionais para realizar sempre diversões que façam um certo sentido na tradição e na vida da comunidade. Estão, neste caso, a Festa do Natal, a do Carnaval, a da Páscoa, os Santos Populares, o S. Martinho. A Festa da freguesia, onde está situada a escola, é a Festa de Santo Amaro, que é festejada no início do Verão. (...).

(...). Na Casa da Praia, que recebe crianças enviadas pelas escolas da área, a observação é feita por dois técnicos que, independentemente dos seus métodos específicos, procuram confrontar-se com a criança e apreciar as suas qualidades para a adesão a um trabalho preparatório da iniciação à aprendizagem escolar.

Pela minha parte, considero que, antes de mais, devemos avaliar o contacto humano a que a criança se presta e compreender o que nas suas histórias ou nas suas fantasias ela entende da vida e do mundo. É surpreendente, por exemplo, como as crianças respondem com sonhos à pergunta que muitas vezes lhes faço: "como é que pensas quando estás acordado?" e "como é que pensas quando estás a dormir?". Quando me dizem que não sabem ler, e eu lhes afirmo que é esse o motivo porque vêm àquela consulta, é surpreendente que elas entendam a minha expressão de "lê o que está nas paredes desta sala", e descrevam num certo sentido - da esquerda para a direita e de cima para baixo -, compreendendo que também há uma leitura das coisas. Socorro-me às vezes de livros de histórias desenhadas sem texto e, então, a leitura torna-se mais interessante e mais objectiva. Já me aconteceu que um rapaz de 8 anos, a quem eu afirmei que ele seria capaz de escrever, escreveu uma palavra de três sílabas com consoantes e vogais nos sítios respectivos, e que era um

perfeito neologismo, de que ele não sabia o significado, acabando por lhe atribuir um que era : "O José sabe escrever".

Para terminar, vou agora revelar o sentido latente deste trabalho que agora concluo[87]: é um sentido profiláctico. A minha experiência e as minhas investigações conduziram-me à ideia de que o chamado ensino especial, não devidamente aplicado, pode conduzir a uma espécie de debilidade mental adquirida, ou demenciação, por mecanização das aprendizagens básicas da leitura, escrita e aritmética. Algumas vezes, crianças menos aptas para a iniciação e educadas em escolas regulares criam à sua volta, por parte da família e professores, uma incompreensão das suas ideias e sentimentos que as levam, na sua depressão, a mecanizar todos os métodos de aprendizagem. Acontece-lhes como à menina que tratei há cerca de 14 anos e que, no segundo ano da escola técnica, não sabia praticamente o que era ler e escrever, embora os seus simulacros de leitura e de escrita fossem prodigiosos. Foi uma menina a quem eu mandei ler um texto duma página do livro escolar e em seguida reproduzi-lo numa folha de papel. A sua reprodução, um tanto sumária do texto, fazia sentido, mas acontecia que nas poucas dezenas de palavras que utilizara ela não sabia o significado de cinco delas e não foi capaz de me explicar o significado do conjunto. Passei a encontrar-me regularmente com ela e a escrever, num ditado inicialmente captado por mim quase em segredo, as histórias bonitas que ela me contava e que depois comparávamos com as histórias que ela reproduzia da leitura do meu texto sobre o seu ditado. Deduzi que ela tinha uma forma de linguagem pessoal, afectiva e bela, e uma outra que era académica, esteriotipada e feia, e que se traduzia em notas negativas no liceu. Com o tempo, a sua tristeza desapareceu e as suas notas permitiram-lhe passar de classe [CP/PE: 19-20. 22. 37-38. 50-52. 56-59. 74.75. 84-85. 102-103].

## CASTIGOS CORPORAIS E MAUS TRATOS A CRIANÇAS[88]

É necessário que à criança pré-escolar seja permitida toda a espécie de "actividades livres" que a preparem para as imposições da Escola. É nosso dever de educadores esperar o momento próprio para intervir, sem

---

87 João dos Santos refere-se ao fim da exposição da sua obra *A Casa da Praia. O Psicanalista na Escola.*

88 Cfr. os TEMAS: Classes Superlotadas. "Castigo Didáctico", p. 144. Psicanálise do "Acto Educativo", p. 654.

o que as regras estabelecidas podem ser sentidas como violência. A criança sente como violência e castigo, não só a sanção que lhe aplicam quando comete uma falta, mas também o que lhe impõem sem critério, as obrigações pelas quais ela não se interessa. Às vezes, os educadores castigam apenas porque se sentem feridos nos seus próprios sentimentos e preconceitos; o sentimento de que o educando deve vencer onde ele falhou ou foi brilhante; o preconceito de que as crianças têm de ser igualmente eficazes em todas as disciplinas escolares. (...).

(...). É preciso que os educadores observem a criança, antes de pretender ensinar-lhe o que estabeleceram nos seus programas de acção pedagógica, e que a deixem evoluir. (...).

Castigo não é só sanção que se aplica à criança quando ela comete uma falta; é também tudo o que é imposto sem critério psicológico, e de que a criança não compreende nem a necessidade, nem o interesse.

Nos tempos de hoje, o que os pais pedem ao método pedagógico é a forma rápida de obter uma preparação prática, feita no tempo convencional. Nesse sentido, as crianças são "castigadas" com a obrigação de aprenderem matérias para as quais não estão preparadas. São forçadas a um excessivo número de horas de escola, de classes de estudo, de deveres para fazer em casa, de explicadores. Assim, algumas vezes sucede chegarem à consulta do médico esgotadas por 8, 9 e mesmo 10 horas de obrigações diárias! E não havendo tempo para brincar ou para a ginástica - jogos e distracções -, as crianças sentem-se culpadas de não corresponderem às exigências dos pais, e chegam mesmo a considerar que todos esses castigos são justos!

Na minha opinião, o castigo deve ser banido da educação. O castigo implica sempre uma ideia de vingança, e tem um carácter pessoal. O educador que castiga é o que se sente ferido nos seus próprios sentimentos e preconceitos, e a personalidade não se forma num bom sentido quando são dados exemplos de violência. O educador pode, evidentemente, tomar certas medidas de carácter restritivo, ou aplicar sanções, com o fim de chamar a atenção para as faltas que a criança cometeu, mas fazendo-a sentir que não age em função dos seus preconceitos de educador, mas para defender a liberdade de todos os companheiros, o espírito de grupo e a lei social.(...).

(...). Nunca viram, certamente, uma mãe animal impacientar-se por o seu bebé não aprender imediatamente aquilo que ela quer ensinar-lhe; não viram que usasse da técnica de depreciação dos filhos, com a ideia tola

de que, depreciando-os, é que eles progridem, porque, se os elogia, deixam de aprender e de proceder bem. Também não viram as mães animais preocupadas, até *à doença*, com a necessidade de fazer *engordar* os filhos...[89], mas, ao contrário, procurando interessá-los, sobretudo, pelas *tarefas espirituais* : *os jogos que preparam para a vida*. Não viram certamente nenhum pai ou mãe animal espancar os seus filhos para os *ajudar* a vencer as suas dificuldades; antes, vêem acarinhando-os e animando-os a prosseguir.

Há muita gente que tem as suas opiniões próprias sobre a forma de educar, e há também os que têm a cabeça cheia de teorias pedagógicas; quase todos, porém, esqueceram a sua própria infância, ou deformaram as suas recordações, amenizando o colorido em que ela decorreu. Os psicanalistas que, hoje, são uma espécie de educadores de adultos conhecem das pessoas crescidas as mágoas que lhes vieram dos tempos da sua infância e juventude. Quantas vezes, só mais tarde, num momento de crise, as pessoas compreendem que o seu mau feitio, a sua inquietação e instabilidade, a sua emotividade e timidez lhes vêm da forma como foram educadas. Quantas vezes se acaba por atribuir o azedume das atitudes, as más digestões ou as palpitações cardíacas às *correcções mestras* que o pai dava, quando se procedia mal, não se sabia a tabuada, ou se aprendia um assunto mais lentamente do que os outros meninos.

Não é fácil dar conselhos aos pais que se sentem, em geral, com toda a força da sua autoridade e da sua própria experiência; lembrem-se, no entanto, que muitas vezes os filhos lhes fogem, ou de facto ou espiritualmente, e que isso não acontece por acaso; lembrem-se que muitas vezes os filhos *não gostam* dos pais, embora isso *seja feio* e considerado como fenómeno raro!

Procurem que os vossos filhos sejam felizes; se eles viverem uma infância de felicidade, têm muitas mais possibilidades de se adapatar à vida, do que se se sentirem incompreendidos. Ouçam o conselho dos verdadeiros educadores, mas, sobretudo, observem os vossos filhos, em todas as formas do seu comportamento; observem e observem de novo, até estarem certos de conhecer a forma como eles reagem e a sua maneira de ser. Depois, então, *coloquem-se a seu lado* e ajudem-nos como companheiros a resolver os problemas e a vencer as dificuldades. Se eles são maus ou estúpidos, mandriões ou irrequietos, eles são na mesma vossos filhos. Há remédio

---

89 Cfr. o TEMA: Anorexia Infantil e Vómitos Nervosos, p. 94.

para muita coisa, mas o primeiro remédio a aplicar em todas as circunstâncias é a *compreensão*. (...).

(...). Há educadores que não sabem reprimir senão através do castigo corporal. Outros há que actuam através da atitude repressiva moral. Uns e outros podem ser condenados. O castigo corporal aplicado a uma criança que, por exemplo, tem dificuldades escolares é qualquer coisa de absurdo. Mas o castigo moral do pai que deixou de falar ao filho, porque ele teve uma nota baixa, é igualmente absurdo. Apesar de tudo, penso que é mais saudável da parte de um pai, já não me refiro a um professor, uma repressão corporal aplicada espontaneamente do que um pai que deixa de falar a um filho, durante uma semana ou 15 dias, só porque ele cometeu uma falta qualquer.

Quando atacamos o castigo corporal, esquecemo-nos que muitos pais e educadores, se não castigam corporalmente, aplicam qualquer coisa de muito pior - o castigo moral. Essa forma de castigo é um insulto à criança, uma humilhação constante. O desprezo e a indiferença são muito piores do que o castigo corporal. É preciso não esquecer este aspecto.

Estou convencido de que não é necessário castigar uma criança para a educar mas, na realidade, nem sempre os pais e os educadores estão preparados para levar a criança a um comportamento, de acordo com aquele que lhes é exigido pela comunidade [EE I: 23. 33-34. 99-100. 155].

Nas crianças maltratadas incluem-se os casos gravíssimos das que são objecto de tentativas de destruição, mais ou menos manifestas, por parte dos pais, ou dos que estão no seu lugar, e que não são tão raros como possa parecer aos leigos.

As crianças vítimas de sequestro são, com alguma frequência, congenitamente doentes ou deficientes. (...).

(...). Alguns casos devem merecer dos serviços de protecção materno-infantil uma atenção específica, e são esses os mesmos que é imperioso que mereçam da própria comunidade um particular interesse. Estão, nesta situação, os casos de crianças abandonadas e vítimas de maus tratos dados pela família, crianças sem pai e crianças com doenças orgânicas crónicas ou quaisquer outras deficiências.

As pessoas ou personagens que, dalguma forma, constituam os restos da família, parentes e amigos duma criança órfã ou abandonada devem (...) ser motivadas e apoiadas para desempenharem as funções privilegiadas das

personagens materna e paterna, de que todo o ser humano basicamente necessita.

Cada criança constrói a imagem materna ou paterna (e organiza as respectivas *imagos*), em parte com a imagem das personagens reais, em parte com aquilo que a sua fantasia idealizou nelas. O abandono ou separação aumenta a idealização e, assim, pode acontecer que uma criança separada dos seus pais possa criar uma imagem idealizada do progenitor que a sociedade não tem o direito de destruir. Doutra forma, pode desmoronar-se o edifício duma personalidade alicerçada (como a de qualquer criança) nas imagens parentais idealizadas[90].

Na destituição do poder maternal ou paternal, a decisão do tribunal deveria ser objecto de uma atenção particular por parte dos serviços de protecção materno-infantil, destinada a acompanhar e a manter o contacto com esses pais perturbados, na tentativa indispensável da sua reabilitação (mesmo que parcial).

A protecção de crianças vítimas de crueldade por parte dos pais deve começar por ter em conta a colaboração de serviços responsáveis (e da própria comunidade) com os pais e com a criança atingida [ACU: 29. 90-91].

(...) porque há situações na vida de tal forma dolorosas que o indivíduo não consegue suportá-las. Como aqueles miúdos muito perseguidos e muito reprimidos a quem os pais batem por tudo e por nada, e que, a certa altura, perdem a capacidade de chorar e de sentir. Os pais dizem: "O meu filho é incapaz de sentir, não sente, a gente diz-lhe tudo, e bate-lhe e tudo, e ele nunca chora". O que não é verdade. É que a criança não pode suportar a forma como é tratada e, então, insensibiliza-se [SNP: 116].

À questão sobre os maus tratos de que as crianças são vítimas respondo com outra pergunta: refere-se (o entrevistador)[91] às crianças que agora são crianças, ou às crianças que os pais e educadores foram, e que continuam a funcionar dentro deles? Para o jornalista, a notícia da criança brutalmente espancada, violada, humilhada, é um apelo natural à consciência colectiva... Mas a consciência colectiva não se cria pela notícia, nem pelo jornal! O que as pessoas vão pensar depois de lerem a notícia e

---

90 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

91 Fernando Antunes, entrevistador de *O Jornal.*

os comentários é que aqueles pais ou educadores são horríveis!... Eles não; eles são profundamente bons!

Quando um bando de 10 crianças ou jovens se organiza para fazer maldades, os 10 casais de pais dessas crianças dizem todos que o mal foi que o seu "andava com más companhias..." e, em nome da sua bondade e tolerância, pedem, exigem, que os outros, os maus, sejam castigados, eventualmente, os outros pais e filhos, conjuntamente.

Eu não sei, de facto, o que se passa com os adultos que maltratam as crianças, ou que as abandonam! Sei que, há uma meia dúzia de anos, desagradado como os jornais davam notícias dessas, propus oficialmente que fosse criado no Ministério da Justiça um departamento não burocrático, onde funcionários e técnicos fossem encarregados de conhecer os antecedentes dessas situações, em cada um dos seus casos, para se poder saber, antes de mais, o que é que se passa! Não sei o que é feito dessa ideia, para a qual, aliás, dei uma contribuição concreta, designando duas pessoas para colaborarem. Mas creio bem que esteja parada por falta de verba. Agora, o que é extremamente fácil, em certas condições, é fazer um asilo[92] para arrancar ao Estado 4.000 contos, para os desgraçadinhos que foram vítimas da incúria social, da falta de previsão e da falta de interesse colectivo pelos problemas da criança...[93]

Quer um exemplo? Já pensou o que será a angústia de uma jovem mulher grávida, abandonada ou pouco protegida, a bater a todas as portas e as portas a fecharem-se todas. Conheci uma que passou nove meses a esconder a sua gravidez e a procurar a ajuda de uma solução que não encontrou. Abafou em si tudo o que era sensível e inteligente. Na sua solidão, insensibilizou-se, ultrapassou a tristeza do choro. Deixou de chorar e deixou de estar triste[94]. Ao fim dos nove meses, era um autómato. Fez o parto na sanita, cortou o bebé aos bocados e deitou-o na pia. Foi presa, julgada, condenada. As autoridades judiciais e sanitárias não registaram este facto e, assim, ficaram sem dados que permitiriam alertá-las para que esta situação não se repetisse.

E a sucessão é interminável. Os pais só sabem o "seu" caso, porque se não "encontram" para perceber e prevenir. A população pede na base de uma situação aparente. O senhor ministro nomeia uma comissão da qual são excluídos os interessados leigos, porque não há nem se promovem. Os

---

92 Cfr. o TEMA: Internatos, p. 431.

93 Cfr. o TEMA: Motivação para os Problemas da Criança. Amor e Respeito pela Criança, p. 493.

94 Cfr. o TEMA: Depressão Infantil. Direito à Tristeza e à Alegria, p. 166.

técnicos burocratas procuram e discutem em termos de "capacidade de resposta das instituições oficiais, e da necessidade de dar cobertura...". Faz-se um relatório, em regra bem elaborado. Entretanto, o ministro muda e, quando 3 anos depois se levanta de novo o problema, o relatório e as suas soluções já não servem. E nomeia-se outra comissão. (...).

Muita gente pensa, com razão, que a resolução dos problemas socioeconómicos é fundamental para resolver todas estas questões. Como disse um historiador francês, é o fenómeno económico que, com o tempo, modifica o fenómeno sociológico. Mas é necessário muito mais tempo para que a psicologia individual se modifique através das transformações sociais.

Devemos reconhecer e não podemos ficar passivos perante a influência que os fenómenos sociopolíticos exercem sobre os fenómenos psíquicos e emocionais das pessoas. Menosprezá-los é, além do mais, renunciar a denunciar o perigo de certos desenvolvimentos sociológicos.

Aconteceu que algumas pessoas que, durante decénios, pensavam que nada se podia fazer no campo da Saúde Mental, porque vivíamos em regime fascista, se não aperceberam daquilo que de essencial nas instituições psiquiátricas estava errado, e continuaram, depois do 25 de Abril, a propor a "cobertura" com instituições obsoletas: onde havia 5 asilos, querem 50 e propõem colocar psiquiatras habilitados para tratar doentes mentais, em Centros de Saúde para ajudar pessoas normais apenas emocionalmente perturbadas. A Saúde Mental tem de ser abordada através de instituições educativas, desde os sindicatos às escolas e associações de pais[95]... As instituições psiquiátricas tradicionais - e as nossas são todas tradicionais - estão condenadas. (...).

Haveria, de facto, que reunir as pessoas que pensassem em termos do que pode vir a acontecer, e isso não se pode fazer sem pôr os pais à cabeça. Os pais de hoje estão implicados nos casos de violência dos pais de amanhã... Há muitos anos já, o meu amigo António Alves Redol dizia-me: "Fui ali à Beira. Andavam para lá uns gajos do SNI a ensinar folclore ao povo!...".

Repare que em matéria de educação o que a acontece de facto é que andam para aí uns tantos indivíduos das repartições ministeriais a ensinar o folclore ao povo! E o povo muitas vezes acredita que educar é apenas ferro e cimento para os edifícios escolares; professores competentes e

---

95 Cfr. o TEMA: Saúde Pública e Saúde Mental nas Relações com a Escola, p. 719.

programas capazes. E então? E a maneira como os pais - individualmente e a geração dos pais - se dá (com D grande) com a dos filhos, como é que uns com os outros dialogam, como é que se (com S grande), se acompanham? E o diálogo dos burocratas que explicam aos educadores, e dos pais que explicam aos burocratas é um bi-monólogo explicativo sem fim. (...).

Se os pais não tomarem a iniciativa de se juntar, como pais, para perceber e não para pedir, nada feito. Há uns vinte anos, pediu-me um jornal uma entrevista sobre os "teddy-boys". Em síntese, respondi: ainda não temos, mas vamos ter. A censura cortou, mas se não cortasse era o mesmo... (...).

Há tantas formas de maltratar as crianças! Se o ramo da ciência médica, chamado psicossomática[96], reconhecer que a forma como os pais estão com as crianças, como comunicam, como lhes mexem ou não, se aproximam ou afastam, podem desencadear nelas perturbações do aparelho digestivo, como cólicas; da pele, como erupções; do funcionamento respiratório e outras - como não admitir que a atitude objectiva e, sobretudo, a atitude interna (confidencial e secreta) não produza neles alterações de comportamento?

Os adultos que maltratam a criança não terão ainda dentro de si a criança maltratada que eles foram? E não será através dela que eles maltratam as outras? É uma atitude interna e discreta, subtil, sub-reptícia, ou é pública e notória? O pai maltrata quando, em certos meios culturais, dá dois tabefes ao miúdo, depois de chegar à fala com ele? Ou é maltratar o deixar de falar ao filho, durante quinze dias, como acontece em certas famílias? (...).

(...) a criança maltratada, ou se degrada rapidamente, ou acaba por encontrar forma, mais ou menos inconsciente, de fugir à situação: fugas de casa, refúgio em doença física, fugas psíquicas ou comportamentais. (...).

(...) façamos todos alguma coisa pelas nossas crianças e pelos nossos jovens. Há que estudar, divulgar e exigir das autoridades medidas que previnam situações familiares e sociais que conduzam aos maus tratos e ao suicídio de crianças e jovens. Há que estar atento às mães sós e às tutoras sem protecção nem das autoridades nem da comunidade. Não basta denunciar nem acusar as "más mães" ou as "más madrinhas". É preciso agir em sentido preventivo. É um problema de todos nós. (...).

---

96 Cfr. o TEMA: Doenças Psicossomáticas, p. 185.

Os problemas da infância maltratada não se resolvem apenas através da polícia, dos tribunais, ou das instituições educativas. Têm que ser pensados, discutidos e trabalhados ao nível das pequenas comunidades, num espírito de ajuda mútua e de apoio às mães, madrastas ou madrinhas, que funcionam como educadoras únicas; de apoio e de protecção às famílias, de protecção à criança na rua e na urbe, que é de todos nós, e que degrada as pessoas se não exigirmos além do mais uma *cidade nova* nos pontos de vista urbanístico, higiénico, de tráfego e de civismo. (...).

(...) Como falar de educação sem jardins e sem avezinhas? (...).

(...). Num artigo intitulado "Batem numa Criança", Freud fez a análise da *culpabilidade infantil* que, em cada um de nós, adultos ou crianças, é acordada e reformulada ao ouvirmos o choro *de outra criança punida*... Freud mostrou, então, como a punição do outro nos diz respeito: todos somos *eternamente,* com maior ou menor profundidade, *crianças culpadas* de desobediência às proibições educativas; crianças com má consciência do desejo de *saber e de* fazer.

Vem isto a propósito de um inquérito do "Mundo da Educação" que o Afonso Praça me mandou para ler e opinar. É um documento importante. A crueldade de que se fala no inquérito, como a crueldade que se deduz do choro de uma criança batida, atinge-nos de forma tão profunda e directa que dificilmente podemos tomar outra posição que não seja a da rejeição total, talvez ingénua, de toda a punição. Devemos, no entanto, reflectir sobre o assunto: nem todas as reacções com que o adulto atinge o corpo da criança são violência, crueldade ou castigo corporal. Castigo implica a ideia preconcebida e *quase regulamentar* de uma certa forma de meter a criança na "boa via". Há outras formas de educar que, embora atinjam o corpo da criança, não são castigo mas simplesmente relação. Eu diria de X, um pai imaginário: "Bloqueou tanto o seu amor pelo filho que não só não é capaz de o abraçar e de lhe dar um beijo, como nem sequer é capaz de lhe dar um açoite".

Há contra as crianças, com toda a evidência, uma patologia individual de adultos que punem, e há uma patologia social da violência. Quando a sociedade, no decurso da História, se complica e perde o contacto com a educação da criança, quando institucionaliza, ou melhor, sacraliza a educação em estabelecimentos de clausura, o diálogo perde-se, o regulamento impõe-se, o silêncio paira sobre o mal-estar da criança, a violência instala-se!

A tendência actual de instituir uma educação a partir do berço conduz, inevitavelmente, à violência: da sociedade contra as crianças, dos adultos contra a criança, das crianças contra os adultos, da criança contra a escola, da escola e das autoridades contra a criança... Espero ser ouvido um dia nestas minhas formulações (...)[97]. As creches[98] feitas à pressa, o pessoal escolhido ao acaso para jardins infantis e escolas, os programas e os regulamentos feitos sobre o joelho, a ânsia demagógica da "cobertura" de toda a população, pelas instituições oficiais, são violência, geram violência. São violência, porque destituem os pais e a sociedade da sua função educativa essencial na relação humana informal.

O reconhecimento dos factos e a rejeição do castigo corporal, premeditado e rancoroso, não nos deve impedir de verificar a existência da agressividade no jogo infantil e no jogo social. O amor, mostrou Freud, tem uma vertente terna, espiritual e sublimada, e uma vertente agressiva, instintiva, impulsiva. O verdadeiro amor, o amor elaborado dos adultos, é resultante de uma integração desses dois aspectos básicos da relação afectiva. Não vamos negar às crianças o exercício de todos os seus sentimentos, e todos nós, pais e educadores normais, de uma maneira ou de outra, "jogamos à pancada" com as crianças. Na educação, como no amor, o essencial é distinguir o *jogo* (de reciprocidade) da *descarga* (da violência). Ter um cônjuge ou um filho para descarregar, eis a questão. O carrasco da criança o que é? É um ser perverso que reprime nos outros aquilo que só com grande violência conseguiu reprimir em si próprio.

Um adulto que viola uma criança é uma criança com um corpo de adulto, um adulto inacabado que continua a funcionar interiormente, afectiva e instintivamente como uma criança. É uma criatura que não pôde acabar a sua evolução afectiva, e que continua a comportar-se como o fazia na idade em que o seu processo evolutivo estacionou. Os adultos não podem ser educadores sem amadurecerem ou serem susceptíveis de amadurecer. A sociedade tem que velar pelas crianças pequenas e pelas grandes, mesmo quando estas são pais, professores ou agentes da autoridade.

Há anos, debateu-se numa reunião nos EUA o problema da condenação dos pais que cometiam crimes contra os filhos. A conclusão foi a de que seria preferível não os condenar publicamente para não destruir a

---

97 Cfr. os TEMAS: Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234. Jardim-escola, p. 436.

98 Cfr. o TEMA: Creches, p.159.

*imagem real* que as crianças necessitam para inventarem a *imagem idealizada* de pai ou de mãe.

Deveria haver nos tribunais de menores pessoas habilitadas a reconhecer as imagens e os *imagos* parentais das crianças que por lá passam, para preservar neles essa função *inventiva*. Se assim não for, esses tribunais de menores virão a ser autenticamente anti-sociais (...).

(...). Como cidadão, o que não aceito nem suporto é que os castigos sejam aplicados por razões estranhas à relação do educador com a criança: pais que castigam os filhos porque não se entendem com o cônjuge; professores que castigam os alunos porque não gostam dos pais dos alunos; pais que batem só porque os professores se queixam[99].

Os pais castigam os filhos como se castigaram ou foram castigados por comportamentos idênticos? Será legítimo?

Haverá outra forma de fazer? Vamos promover a psicanálise de todos os pais e futuros pais?[100].

Não é fácil responder a todas estas questões. Devemos exigir, no entanto, ou pelo menos procurar consciencializar nos educadores a necessidade de serem espontâneos e autênticos no diálogo com os educandos, diálogo que nem sempre pode ser tolerante, justo, calmo e suave, mas que deve ser VERDADE. A VERDADE da sua pessoa integral[101].

Nos artigos do "Mundo da Educação" há muitos depoimentos, registos de factos, números estatísticos e histórias de violências para com as crianças..., tudo menos a explicação do que é o *nascimento mítico*, talvez a cerimónia que mais se aproxima da origem e da *verdade* destas coisas.

O *nascimento mítico* é o que se segue aos rituais da puberdade dos povos chamados primitivos, a partir dos quais a criança morre e um outro ser nasce para a vida de adulto. Nalgumas culturas, as crianças são, na data aprazada, arrancadas às mães, e é-lhes dito que aquelas crianças vão morrer! As mães lutam num clima dramático, em que o choro e os gritos nos falam do seu desespero, ao serem forçadas a abandonar a sua *função maternal*.

Vence a lei social. As crianças são levadas para longe, para um local isolado, onde são iniciadas nos rituais e segredos da tribo, na obediência à

---

99 Cfr. o TEMA: Disciplina na Escola, Disciplina na Família: duas Formas de Autoridade, p. 181.

100 Cfr. o TEMA: Contribuição da Psicanálise para a Saúde Pública, p. 153.

101 Cfr. o TEMA: Educação, Amor, Verdade, p. 198.

lei, na prática da caça, nos cuidados do corpo e no arranjo das coisas comuns. Morrem como crianças ou como *crias* da mãe.

Será que a violência juvenil das grandes urbes resulta da dissolução de certos rituais antigos, tornando, assim, os jovens agentes destruidores de si próprios e dos bens comuns? Terá esta violência que ver com o total desaparecimento, nas civilizações actuais, do *nascimento mítico?*

Há com evidência muito amor na forma como são impostos os rituais de puberdade nas sociedades primitivas, mas há também nelas a violência e crueldade primitivas. Não regressemos ao primitivismo. Mas pergunto: pode educar-se só com ternura? Pode educar-se um filho, sem que uma vez se seja agressivo, violento ou mesmo intolerante e injusto?

Educa-se para a vida real, e na vida real há de tudo. Cada um educa com a *prata da casa*. Com o bom e com o mau. Com a sua realidade interior.

Numa reflexão sobre castigos corporais, temos de separar a patologia e a anormalidade de certos educadores, que caem na alçada dos serviços de justiça ou da administração escolar. Pensemos em termos de normalidade e desapaixonadamente..., falemos do nosso amor pelas crianças.

Há reprimendas odiosas que são autênticas violações cheias de veneno. Há pancada que se dá com amor... Quem é que sabe como se educa? Se alguém sabe, que o diga, por escrito!

Há formas deformantes de educar, e Adler falou duma: a educação "chicote com açúcar", ou seja, a educação incoerente. Os psicanalistas e a psicanálise são muitas vezes acusados duma tolerância dissolvente.

Mas... há em todos os regulamentos das sociedades nacionais de psicanálise, há qualquer coisa implícita ou explícita que se pode sintetizar numa frase que li algures num desses regulamentos: só devem ser aceites como candidatos a psicanalistas pessoas que obedecem a condições tais e tais e que "dêem provas de possuir uma sólida estrutura moral"[102].

O meu amigo Pierre comentava: "Il faut qu'on soit suffisament con". Será necessário que se tenham levado oportunamente uns bons tabefes... duma pessoa amada e amável, para que se forje um carácter favorável ao exercício da psicanálise? Não estou a aconselhar nada, bem entendido. Reflectindo sobre os factos, recordo que o meu pai só me bateu uma vez... e que eu não creio ter batido nos meus filhos mais do que uma dúzia de vezes, umas três palmadas a cada um! Quanto a minha mãe..., foi ela, se

---

102 Cfr. o TEMA: Saúde Mental dos Técnicos, p. 713.

calhar, que me deu a *chance* de ser admitido à confraria dos psicanalistas. E temos conversado.

Antes de terminar, conto uma história:

Num seminário de psicanálise infantil, o meu mestre Serge Lebovici contou uma vez esta história passada nos EUA:

Um menino subiu para a última prateleira duma loja de brinquedos. Instalou-se e recusou descer, apesar de todas as boas palavras dos pais e empregados da loja. Os pais recusaram qualquer atitude violenta e chamaram, para não criar complexos no filho, um psicanalista. Este veio, subiu, disse uma coisa ao ouvido do menino e desceu com ele.

Os jornalistas, que tinham sido alertados pelo acontecimento, perguntaram ao doutor: "Como conseguiu? Que lhe disse?" Eu disse-lhe: "Ou vens comigo, ou levas duas palmadas!".

Outra, esta da minha lavra:

Num colóquio sobre educação sexual[103], uma professora disse que já tinha explicado ao filho de 7 anos tudo sobre sexo e que a criança agora insistia em querer assistir ao acto sexual praticado pelos pais..., acrescentou: "Agora, não nos larga..., não sei o que dizer.... O que é que o senhor faria?".

Respondi: "Dava-lhe duas nalgadas. Não gosto que se metam na minha vida íntima. Acho que as crianças devem criar a sua intimidade sobre o modelo que lhe oferecemos..."[104].

A criação de uma intimidade tem que ver com a criação duma vida interior. Espero que a professora tenha, depois de reflectir, compreendido o alcance da minha resposta. Relacionando esta questão com o *nascimento mítico* de que atrás falei, direi que estes ritos milenários continuam a ter o seu cabimento na educação moderna, e que a educação não pode ser promovida academicamente, ou só com dádiva terna das "peras doces".

As "peras doces" eram, no meu tempo de menino, o símbolo das coisas boas que se davam às pessoas [EE II: 23-26. 29-30. 53-54. 56. 123-128].

---

103 Cfr. o TEMA: Educação Sexual. Educação Moral, p. 225.

104 Cfr. o TEMA: Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos *Imagos*, p. 764.

## CIRCO E PEDAGOGIA[105]

Fui numa destas noites conversar com os meus consócios da Associação Portuguesa de Educação Através da Arte. Fizemo-nos perguntas uns aos outros e ninguém se atrapalhou com as respostas. A Teté - que trabalha no circo - é que baralhou tudo, quando me perguntou no fim: "Acha que o circo é um espectáculo educativo?". Tive que responder: "Vou a todos os espectáculos de circo, desde que me conheço, e nunca tal questão se pôs à minha consciência. Acho que a resposta é tão obviamente afirmativa, que não sei como explicar-me!".

Tentei, no entanto, umas quantas explicações e não fui contestado. Quando cheguei a casa, pensei que não tinha falado a verdade, quando disse que ia a todos os espectáculos de circo... De facto, às vezes, evito os circos muito pobres, em que entram crianças pobres, porque esses me confrangem e magoam. Nessa noite ainda, tomei estas notas que dedico à Teté.

Circo tem, antes de mais, o fascínio do espaço circular, onde a festa é envolvente e envolvida; onde os espectadores se vêem entre si, através do espectáculo, e onde todos comunicam, porque todos se referem ao ponto central que geométrica e sensorialmente os liga.

Contam os *Vedas,* livros sagrados do Oriente: quando os deuses, perseguidos pela Morte, se viram sem mais saída para fugir, juntaram-se todos em círculo e vibraram em uníssono cantando: "OM: ôôô...mme"..., e assim escaparam à Morte!

O circo cria a unidade envolvente dos espectadores, sob a abóbada protectora do tálamo ou tecto dos antigos, onde com a vista se alcançam as estrelas; onde o céu é colocado ao alcance da mão. No espaço envolto pela cúpula voam os trapezistas, como se fossem astros de um pedaço de céu. No espaço circular exibem-se aqueles que explicam a geometria, como equilíbrio de formas em movimento, em contraste ritmado com as atitudes estáticas de corpos prenhes de dinâmica potencial.

A expressão corporal não é só a pantomina que todos podem ver; é, essencialmente, a atitude (estática) que sintetiza o movimento interior.

No espaço terreno circunvagam os intérpretes da alegria e da tristeza dos homens, aqueles que se exprimem - nos fastos de farpelas reluzentes, ou na farraparia de vestimentas insólitas -, através da harmonia

---

105 Cfr. o TEMA: Educação através da Arte, p. 204.

discordante de gestos e de palavras, gentilmente arremessadas na ponta dos gestos.

O famoso Grock apresentava-se de casaca com um enorme "alfinete de dama" a segurar as palas da farpela. Falava pouco, como todos os bons palhaços, mas dizia - fazendo de Filipe - que aquele alfinete era feio mas era prático para a chuva... porque servia para pendurar por ali as calças arregaçadas, quando chovia!

O circo é educativo porque não é pedagógico; porque não há a pretensão de ensinar o que se não pode ensinar: não é com discursos explicativos que se ensina a pantomima!

As artes circenses cultivam relações de afecto, de forças, de corpos, de coisas e de instrumentos, e mostram os instintos primários das feras, em confronto com a inteligência dos homens; exibem também, com delicada generosidade, a estupidez de alguns como inteligência fátua e primária.

No circo falam os corpos para além da voz, e falam as coisas para além do verosímil. Falam os animais que entendem o falar dos homens, e contam-se histórias da avozinha, com animais a fazer de pessoas ou com homens a fingir de animais. Exibem-se no *Coloseum* os *colossus,* desafiando às vezes poderosas e misteriosas forças da Natureza, mas outras vezes, contracenando o colosso com o pigmeu, que o vence, como o pequeno David venceu o grande Golias. A par do feroz exibicionismo do Colosso há todos os outros artistas que procuram dar-nos a ilusão da simplicidade do seu trabalho, mostrando que a destreza, a agilidade, a perícia, a mestria e a sagacidade se podem adquirir sem sofrimento, mesmo que com enorme esforço.

O circo oferece-nos a simplicidade do movimento complexo trabalhado, e a expressividade das mãos que, com as coisas e com os instrumentos, traduzem sentimentos e desenham signos de fácil e universal leitura. Pelo que o artista expressa, percebe-se que as palavras nascem do gesto, o gesto da emoção e que as emoções geram atitudes. Com todo o seu corpo, o artista exprime inteligência e elucida o pensamento dos espectadores, com a ideia, que está implícita na sua acção, de que a inteligência do homem passa: pela destreza, precisão e subtileza do gesto; pelo ritmo e harmonia dos movimentos, e pelo humor que emerge de um manancial profundo que transborda pela mímica, e que alimenta a expressão fluente, que todos entendem[106].

---

106 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

Augusto Lumière, cientista, inventor do cinema e ilusionista amador, escreveu uma vez sobre a importância do prestidigitador, isto é, daquele que se apresenta como sendo o que sabe da Arte de Enganar, pelo presto-digitus. Ele ensina mostrando - como o revela a experimentação científica - que nem tudo o que parece é!

O circo educa porque não é apenas espaço teatral, espaço de templo ou espaço sagrado. O circo é festa, e a festa tem sempre algo de sacrossanto, como também circo é desobediência eficaz, desafio à realidade verosímil, transgressão a todos os níveis do real e do imaginário. O circo permite manter o contacto com o sagrado, através da infracção das regras convencionais, e compreender que a linguagem preenche um espaço muito mais vasto do que o simples discurso. A falação duma arenga académica pode ser inútil e ridícula. A expressão corporal do artista pode ser discordante, deslocada ou caricata, mas nunca fútil. O circo é, como um museu, a cristalização da sabedoria do homem.

O espectáculo do circo leva-nos a sentir que se pensa com o corpo, que se pensa sentindo, que se pensa fazendo, que se pensa dialogando com outrem, ou com a própria imagem projectada sobre o objecto. O artista revela, em movimentos baléticos e em adornos barrocos de vestes aparatosas, o que se esconde atrás do simbolismo das palavras e dos gestos. Revela o que é sedução e irreverência, feitiço e magia e pensamento pré-lógico.

É educativo o que faz da criança: primeiro, um artista sensível; depois, um artista inteligente. É educativo o que mantém no homem a essência da arte, a sedução e a irreverência, o feitiço, a magia e o pensamento pré-lógico.

O espectáculo do circo é para todas as idades!

O homem desumaniza-se quando a sua realidade presente perde o contacto com a sua realidade arcaica, que lhe permitiram o *Pensar*, através da luta, do gesto, da caça, do instrumento, da dança, da vocalização e da obra plástica[107]. O homem será um Ser perdido para a humanidade, se perder as suas raízes de inserção profunda à superfície da Terra. Será um homem sem linguagem, só com a lalação e o linguarejar que os palhaços, sabiamente e artisticamente, ridicularizam. O circo é a escola permanente. O espectáculo do circo não tem princípio nem fim, é sempre insatisfatório, portanto, estimulante do que a sensibilidade reteve e do que

---

107 Cfr. o TEMA: Alfabetização, 2. Alfabetização e Evolução do Homem, p. 88.

o pensamento abstracto irá, sub-repticiamente, aproveitar, a partir da experiência sensorial.

O bebé começa a definir um espaço circular, através de gestos circulares. A criança pequena explora, em círculos ondulantes que se expandem, esse espaço primitivo. A criança dá a si própria o espectáculo do circo, em que se exercita e se exibe para os outros. Só depois de fazer jogos circulares e números de circo, a criança pode aprender o que a escola lhe pretende ensinar.

O circo pode ser perigoso para certos artistas, que demasiado se expõem, e será então cruel para os espectadores que sofrem, por identificação, com a ameaça do perigo. O circo pode ser palavroso com certos apresentadores que não têm do grande espectáculo a justa medida. O génio de Popov revela-se não só nos seus números sóbrios de palavras e de gestos, mas também no seu trabalho de apresentador, em espectáculos onde acontece fazer esse papel fundamental. Aí, ele se mostra o artista circense completo.

O circo tem directores, chefes e até super-homens, mas no espectáculo do circo todos se dissolvem na fratria circense.

A sexualidade no circo é igualitária ou complementar. Os homens exibem-se, como as mulheres se exibem: de corpo inteiro. Por isso, é difícil incluir no espectáculo a pornografia, porque nela se exibem partes do corpo, ou corpo sem espírito, ou erotismo sem amor, ou sensualidade e sexualidade, sem relação humanizada.

O espectáculo do circo é alegre, não só porque é movimentado, colorido e variado, mas também porque a alegria é, fundamentalmente, um fenómeno a dois. O circo pode ter multidões a envolvê-lo, mas o artista de circo, mais do que qualquer outro, dirige-se a alguém que, em cada um de nós, existe. Há uma relação muito directa entre o artista e o Eu do espectador, ou o Eu colectivo dos espectadores. O público é solene, expansivo ou explosivo, mas sempre voluntário e necessariamente disciplinado, ordenado e arrumado. O círculo do circo ou arena nunca foi invadido, que eu saiba, senão pelas crianças, quando o espectáculo se interrompe ou termina.

O que interessa a cada um saber de um espectáculo de circo é se é bom, porque, se for, é porque é alegre, vivo, aberto e inteligível, sem a inteligência e os inteligentes a explicarem o que só sensivelmente se pode entender.

O espectáculo do circo são as primeiras letras da sabedoria, da técnica, da ciência e da arte. Circo é a Arte da Movimentação num Espaço Significativo. É a arte básica para a aprendizagem de outras artes fundamentais: de Estar, de Ver e de Viver, no sentido de saber fazer algo da inquietação, da angústia e da tristeza[108]. O circo é também Arte de conviver. Será mais ainda, se for levado à escola, se entrar também no espaço rectangular que a geometria inventou. Deus criou o espaço esférico. O homem desenhou nele o espaço circular, triangular, quadrangular e misto. Deus criou o plano do solo sob a abóbada. O homem inventou o plano da mesa e do tálamo. No Espaço do circo cabe toda a geometria.

As pessoas são sérias ou não, mas, em todos os casos, têm que se levar a sério, se não naquilo que dizem, pelo menos naquilo que fazem. É necessário que cada um saiba quais os limites em que se pode levar a sério! É por vezes dramático ou mesmo trágico que alguém se leve a sério num campo que lhe é adverso. Por isso, os artistas de Circo são demasiado sérios para se levarem a sério. Que uma falha possa ser a "morte do artista" não é uma expressão convencional; é uma constante que exige o conhecimento preciso, o limite exacto entre o que é sério e o que é para rir. O risco está implícito em todo o trabalho do circo; às vezes risco de morte; outras, risco de não fazer rir, ou de assustar demasiado; o artista arrisca-se. O maior risco não é o de morrer; é o de nascer e o de existir, dizia o meu amigo Agostinho (da Silva). O circo não esconde das pessoas que o risco existe em todos os momentos e em tudo quanto se faz, mas dramatiza-o com bom humor. O circo mostra que existir é agir, e que agir implica risco.

Podia dizer-se que o artista de Circo, afirmando a sua competência e assumindo-a publicamente na realidade do espectáculo, é aquele que tem a coragem de não iludir o risco e a tristeza, mesmo fazendo rir chorando, mesmo fazendo rir com as suas atitudes caricatas e ingénuas.

E, por fim, tudo acaba como na "Festa de Aldeia" do palhaço triste que é Jacques Tati. Tudo acaba na solidão, que nos inspira o espaço do circo esvaziado do seu conteúdo, quando o espectáculo acaba ou a barraca se levanta. Cada um fica com a solidão do seu pensar e do seu sentir, e com a consciência de que o pensar é tão seu, tão íntimo, tão secreto, tão ao abrigo dos outros, que não há outro remédio senão o de aprender a Arte de Viver com a solidão e a tristeza, para que se possa quebrar, de quando

---

108 Cfr. o TEMA: Depressão Infantil. Direito à Tristeza e à Alegria, p. 166.

em quando, o silêncio com o diálogo, ou com uma ida ao circo, para gargalhar com os palhaços que o são[109].

Sabe o que lhe digo, Teté: gosto do circo porque é bom! Quanto ao educativo..., temos conversado [EE II: 181-186].

## CLASSES SUPERLOTADAS. "CASTIGO DIDÁCTICO"

> A Maria, menina triste da minha escola, que lá aprendeu a amar as pessoas em silêncio, a chorar sem lágrimas e a sorrir à solidão a que foi condenada pelas normas do mundo sentencioso e distante das pessoas crescidas.

Maria Montessori e Decroly existiram há um século, e as autoridades continuam a ignorar a sua pedagogia experimental.

Se há campo em que a investigação científica pode ter sucesso em Portugal, se os resultados forem apreciados por pessoas competentes, esse é o da pedagogia experimental. Porque, *aqui neste país, fazem-se experiências pedagógicas ao nível nacional!* E gastam-se, às vezes, milhões a experimentar decretos, em vez de se investirem apenas milhares a ensaiar métodos de ensino, em campos restritos da educação e em sectores geográficos limitados.

Não sou contra a experimentação, mesmo de tolices, mas que se façam as experiências com cobaias ou galinhas!

Numa reunião de dinamização para o Ano Internacional da Criança, que ocorreu em Setúbal, uma professora disse-me: "O que é que eu posso fazer, se a minha escola foi construída para menos de mil alunos e lhe meteram dentro três mil?". A minha resposta foi: "Conte aos responsáveis a história da galinha! Eles ficarão a saber o que vai acontecer aos professores e às crianças...". "Que história é essa?" perguntou. "Foi um experimentador que resolveu pôr numa barraca uma galinha com umas dezenas de pintos, portanto, um número de pintos muito superior ao normal. A galinha começou a inquietar-se, porque não conseguia recolher todas as crias debaixo das asas. O cientista foi então aumentando o número de pintos até que, ultrapassada a centena, verificou que a galinha morria de esgotamento, ao fim de escassas horas! E os pintos ficaram órfãos, e foram naturalmente alimentar a pança dos apreciadores de frango de aviário".

---

109 Cfr. os TEMAS: Falar, Calar, Pensar, p. 318. Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos *Imagos*, p. 764.

Há certas experiências "educativas" que só se devem fazer com galinhas [EE II: 57-58].

Acordo às vezes da *rêverie* que me leva a imaginar as crianças das escolas de hoje, vivendo num ambiente diferente daquele que eu vivi na minha escola, há quarenta e tal anos.

O meu sonho resulta de ter, entretanto, tomado conhecimento de Fröebel, Pestalozzi, Montessori, Decroly, Dewey, Claparède, e outros. Mas as obras destes grandes pedagogos parecem ter sido atupidas por um ensino mecanizado e sem *alma*. Alguns desses foram talvez ultrapassados, mas Freinet, por exemplo, um dos maiores da actualidade, é infelizmente pouco seguido.

A história da Rosarinho foi uma das muitas histórias de meninas tristes, que me sacudiu e acordou daquela sonolência, às vezes quase letárgica, em que nós, pessoas maduras, caímos, embaladas pela rotina e esclerose das instituições. Era uma criança linda, loura, pálida e aflita, que deixou de dormir e quase de comer, aterrorizada pelas *pragas* duma mestra que lhe descrevia o exame como uma espécie de julgamento que podia sentenciar os piores castigos que uma criança pode conscientemente temer: a humilhação de fazer má figura, a desconsideração dos mestres e, sobretudo, o desamor dos pais. Para bem se preparar para a grande e terrível prova, impulham-lhe aulas extraordinárias, deveres para fazer ao fim da tarde e à noite e, por fim, até exercícios de aritmética para executar na escassa hora e meia de intervalo que lhe concediam para ir almoçar!

"Os trabalhos para casa, não está certo!", dizia uma outra menina, a Maria João, que, talvez por lhe terem acrescentado aquele segundo nome masculino, era azougada e salutarmente rebelde. Dizia ela: "não está certo porque, como devia ser, era as senhoras professoras ensinarem na escola e as mamãs perguntarem em casa..., agora, as mamãs terem de ensinar em casa, para as professoras perguntarem na escola, isso não está bem!"

Este comentário judicioso da Maria João fez-me recordar uma espécie de polémica que segui num jornal francês, em que alguns pais protestavam por os mestres passarem ilegalmente, na escola primária, *trabalhos para casa*. Estas actividades extra-escolares são clandestinas, diziam eles, porque foram proibidas por uma circular ministerial de 1959. Outros pais e alguns mestres defendiam, é claro, o princípio tradicional de *impregnar* toda a vida da criança de *actividades sérias*, regidas por

princípios de responsabilidade, e implicando um trabalho escolar aturado e *profundo* !110.

Muitas mães não se manifestam nesta polémica, mas nós sabemos, por conversas, a posição que, em geral, elas tomam a este respeito.

Muitas são as que colaboram com a escola e os mestres bem orientados que, apesar da sobregarga de trabalho a que hoje estão sujeitos em classes numerosíssimas, procuram educar ensinando, e ensinar educando.

Outras, cheias de boas intenções, colaboram com o ensino obsoleto que às vezes se ministra, todo preenchido de "fazer números", exercícios de passividade chamados "cópias", e registos mecanizados de factos históricos e científicos, congelados e simplificados em sistema "digest", para uso dos meninos da escola. São estes que vão constituir matéria-prima dos produtores de tabelas estatísticas que, com frequência, pretendem demonstrar que a educação das crianças *se mede* pelo número de passagens de classes. Esses educadores acham que *estudar* é repetir monótona e sistematicamente certas habilidades, que serão repetidas no exame, tal como *cãezinhos amestrados* repetem no espectáculo de circo as graças em que os adestraram, em muitas horas de fatigante exercício.

Algumas mães pensam assim: "Só brincadeira depois da escola?..., mas quem é que os pode aturar nas suas correrias e perguntas importunas e perturbadoras da agradável tranquilidade dos repousantes fins de tarde, ou das visitas e dos chás-canasta das cinco, das seis e das sete da tarde?...".

Há também as mães que têm *mais que fazer* - e menos de comer - e que pensam necessariamente que o "trabalho do menino é pouco, mas quem o despreza é louco..."; dessas, não reza a história da escolástica.

O interesse dos pais pelos progressos escolares dos filhos é, como todos sabem, fundamental para que a criança se sinta estimulada, mas não parece muito salutar que os pais se confundam com os mestres, e transformem o lar numa espécie de internato - daqueles que *fabricam* rapazes e raparigas para exames e diplomas - ou, mesmo em certos casos, em *casa de correcção,* onde se não fala senão de estudo, de deveres, de notas, de exames, de ameaças e castigos.

Nas escolas modernas, como as de Freinet, os alunos escolhem os seus lugares; discutem o arranjo e decoração das aulas; fabricam os seus livros na imprensa da classe; imprimem as gravuras; trabalham em equipa na escola e durante as visitas e excursões; organizam os seus *clubs* e

---

110 Cfr. o TEMA: Lazer e Trabalho... das Crianças e dos Adultos, p. 444.

aprendem a transmitir aos pais conhecimentos úteis, sobretudo de ordem sanitária. Os pais colaboram com os mestres e com o ensino e aprendem a não fazer do *exame* uma *moeda* de troca pelo afecto que dão aos filhos.

Noutros tempos, dizia-se: "quem dá o pão, dá a educação", e, com esta frase, queriam os educadores muitas vezes significar que um *bofetão*, dado a tempo, valia tanto como uma carícia. Os mestres das escolas modernas substituíram o *bofetão* por um ensino activo ou funcional - como disse Claparède -, pela organização de grupos de trabalho, "self governement", visitas de estudo e excursões de observação e pesquisa da natureza, imprensa na escola, trabalhos manuais, *educação através da arte*[111], jogos e exercícios educativos, e brincadeiras orientadas.

Os mestres que têm de trabalhar com classes superlotadas (acima de 25 alunos) e heterogéneas (alunos de várias classes), sem apetrechamento técnico conveniente, e vivendo o dia-a-dia sob a pressão dos regulamentos e as exigências do público, que considera que "*o que é preciso é passar*'", substituíram o *bofetão* pelo que poderíamos chamar *o castigo didáctico* : os meninos que não aprendem - seja qual for a razão, que nem sequer se investiga -, os que são preguiçosos e os mal comportados são condenados a fazer mais contas, mais cópias e mais estudo. Vão aplicar-se em mais horas extraordinárias, a decorar fórmulas frias e esterilizadas - como se fossem passadas ao autoclave - de manuais que apresentam a *ciência e a cultura como matérias quimicamente puras e bacteriologicamente estéreis,* e de consistência estável, rígida e definitiva, como a compota dos frascos, ou os "quadradinhos" de marmelada.

Assim, temos, pois, se quisermos esquematizar *cientificamente* estes procedimentos, que os trabalhos escolares se dividem didacticamente em: *deveres escolares utilitários e trabalhos forçados de castigo.*

Dado que a didáctica é uma técnica, a posição didáctica que acabamos de enunciar exige uma interpretação teórica, a qual nos parece ser a seguinte: alguns professores, não tendo tempo, nem espaço, nem material para serem verdadeiros educadores, são levados a transformar-se em *distribuidores de matéria* e, em consequência, os alunos são forçados a ser simples *acumuladores.* A matéria vertida pelo mestre nos tempos escolares, denominados simplesmente *aulas,* é digerida em casa com os pais e explicadores, ou *ruminada nos tempos chamados "aulas de estudo"*, particularmente frequentes no ensino secundário. Uma vez o *acumulador* descarregado no exame de fim de ano, a escola só é recordada pelos

---

111 Cfr. o TEMA: Educação através da Arte, p. 204.

acontecimentos picarescos, o professor é esquecido, a matéria esvai-se e fica apenas o *vasilhame* vazio!

Esta doutrina (absurda) que ninguém ousou ainda sistematizar em letra de forma, pode levar as crianças e jovens à ideia bizarra de que há *aulas de estudo e outras que não são de estudo;* o estudo não é, pois, aparentemente, um trabalho que se faz com a ajuda do mestre; o mestre é o que interroga; quem ensina é o regente de estudos e o *explicador*. Assim se pode ainda deduzir que há duas categorias de professores: *os que explicam e os que não explicam.* (...).

No critério dos alunos de hoje, porém, *o professor é o que indica a matéria* de estudo. De forma mais ou menos consciente, os alunos não ligam ao que o professor diz, porque estão pensando, enquanto ele perora, que o explicador lhes vai *administrar aquilo,* de forma mais acessível.

Os trabalhos escolares forçados não bastam, muitas vezes, para criar nos alunos o necessário *entusiasmo* por essa espécie de campeonato local e permanente de futebol, que são, em certas escolas, as sabatinas, as chamadas, pontos escritos e exames. Nalgumas, nos internatos[112], faz-se ainda pressão através das necessidades afectivas da criança. É como se lhes dissessem: "Para ti, o amor pela família e o contacto com os teus são o mais importante! Pois, para nós, o mais importante é que tu tires pelo menos o 10, que mantenha o prestígio da nossa instituição. Tu não tiras 10, nós recusamos-te o convívio com a família!". E esta?! Quem é que foi capaz de negar a legitimidade desta atitude desumana e violenta? Pais e educadores aceitam-na como boa e, como a revolta das crianças e dos jovens nem sempre se exterioriza, todos consideram que esta norma didáctica é perfeitamente aceitável.

Mais uma pequena história pode ajudar-nos a compreender esses *fantasmas* da *pedagogia da passividade,* a que se chamam *as aulas de estudo e estudo de castigo*. A *pedagogia da passividade* encontra-se, como se compreende, no pólo oposto à educação funcional ou activa, que Claparède definiu, há já muitos anos. Mas vamos à história:

Um rapaz a quem chamaremos Alberto, de 12 anos, espírito vibrante, jovial, estrutura forte e temperamento activo, atravessou uma crise de crescimento que, por pouca sorte sua, coincidiu com um desentendimento entre os pais, de que o rapaz tinha conhecimento. O jovem "crescia a olhos vistos", e tornou-se demasiadamente vibrante, azedo e desatento. O pai, homem mais preocupado com negócios do que com a

---

112 Cfr. o TEMA: Internatos, p. 431.

vida interior dos filhos, falou com o director do colégio, onde o seu rendimento se tinha tornado precário. Resolveu-se que o rapaz passasse de aluno externo a interno, o que, embora defensável, parece à primeira vista demasiado simplista como solução. As *notas* baixaram ainda mais com esta medida, e instituíram-se, então, os *estudos de castigo*, em horas suplementares à tarde, à noite e ao domingo. Para um observador imparcial, continua a parecer simplista que se pense que um aluno, que não é capaz de estar com atenção nos tempos normais, pode melhorar a sua capacidade de concentração, se tiver cinco horas de estudo, em vez de duas.

Os *estudos de castigo* do domingo eram acompanhados, evidentemente, da proibição de saída para ver os pais, cuja vida conjugal constituía um motivo evidente de preocupação e de angústia para o nosso jovem.

Se a psicologia demonstra que o *alimento* afectivo é mais importante para a formação da personalidade do que o alimento material, poderá perguntar-se se não seria mais humano e menos traumatizante para uma criança o antigo castigo "*pão e água*'" das "*casas de correcção*" do que a privação de afecto, mas...

Enfim, continuando a história, o Alberto parecia "entrar nos eixos" com as últimas draconianas medidas. Em vez de 6 e 7 valores, o rapaz passou a tirar 14 nas *aulas de estudo!*... Porque, note-se, as aulas de estudo também têm notas! Poderia perguntar-se porque é que, sendo essas aulas *as de estudo,* não é só o aproveitamento nessas, e não das outras, o classificado!

Infelizmente, para o rapaz, vieram os pontos e, nesses, o Alberto voltou a ter 6, 7 e 8... O nosso jovem continuou em crise; as boas classificações só as manteve na cadeira de moral, em que era "Muito Bom", embora em comportamento continuasse a ser apenas "medíocre".

A moral destas histórias pode ser tirada destas facécias (involuntárias) do Alberto: classificado com 14 valores na *aula de estudo,* só com 7 no ponto da aula (propriamente dita); Muito Bom em moral; medíocre em comportamento!

Antes de entrar na tirada final, como é costume terminar um artigo, pergunto a mim próprio se será necessário acrescentar aos meus comentários esta verdade que parece ser de Monsieur de la Palice: a educação e o ensino devem preparar para a vida e não para o exame.

Toda a educação deve ter por base o amor pela criança, e o afecto e sentimento ligados ao ensino das matérias. Sem actividade recíproca do mestre e do aluno, sem relação afectiva e compreensão humana dos sucessos e dos fracassos, o ensino não é educação; é *adestramento*. Adestramento diz respeito a *domesticação*, mas a própria aprendizagem dos animais faz-se, hoje, de acordo com os conhecimentos de psicologia animal, mais através do afecto que do castigo violento.

Castigar com estudo é desvirtuar os princípios espirituais do ensino, que devem ter como ideal ensinar como *prémio*, como prova de interesse e de amor pelo semelhante.

Se se castiga com o *aprender*, é porque se não ensina com amor [EE I: 36-41].

## CONGRESSOS CIENTÍFICOS E SOCIEDADE

O interesse dos congressos científicos reside não apenas no encontro de técnicos, para aprofundar o estudo de certas questões, mas também no facto de possibilitarem que se informe as autoridades e o público quanto à importância do trabalho levado a cabo pelos especialistas [CPSP: 3].

Aconteceu no Estoril num encontro de uma tal importância para a ciência do desenvolvimento infantil que dificilmente outro ocorrerá neste país: "First World Congress on Infant Psychiatriy" (30 de Março - 3 de Abril, 1980).

Perdida na sociedade actual da nossa cultura muita da espontaneidade das mães para se relacionarem com os bebés e com as crianças da primeira idade, é à ciência que agora compete explicar a origem dos desvios do desenvolvimento e das perturbações psíquicas precoces. Como fez notar Serge Lebovici, representante da Associação Internacional de Psiquiatria Infantil: "há perigos na falta de atenção que se dá às crianças, como pode haver perigo numa aplicação apressada de certos dados científicos à educação das crianças".

Estiveram presentes nessa reunião grandes sumidades americanas e algumas europeias, sendo estrelas naturalmente aqueles cuja obra é mais vasta e a existência mais longa: Erick Erickson e Margaret Mahler. Pelo primeiro tive o gosto de saber que tinha começado a sua carreira como professor de meninos numa escola em Montessori. Pela segunda tive o gosto de saber que tinha nascido quando nasceu a minha mãe, o que

possivelmente me levou a descobrir-lhe traços fisionómicos comparáveis e a sentir-me ainda mais ligado à sua pessoa e às ideias sobre simbiose-separação-individuação.

Foi muito emocionante para todos, incluindo para ela própria, quando, na sessão de homenagem que o Congresso lhe dedicou, ela começou por dizer: "Se estou aqui, devo-o a um médico português, o Dr. Lobo Antunes" (de Nova Iorque)[113].

Em poucos casos se pode falar de desrespeito pela criança por parte dos investigadores das ciências do desenvolvimento e do comportamento da criança. O que mais frequentemente verificamos é uma certa distância por parte de observadores que não aceitam, sem disso se aperceber, colocar-se na posição de pessoas susceptíveis de serem também observados. Alguns outros impõem questionários ou coisas que têm pouco a ver com os interesses da criança. Nalguns ainda verificámos também uma sede inquietante de patologia e de anormalidade que se sobrepõem à pessoa da criança, à pessoa que há normalmente em cada criança, por muitos sintomas que ela exiba[114].

Margaret Mahler sempre investigou e explicou as doenças e os sintomas em função do desenvolvimento normal das crianças e sempre se colocou na posição de observador que se oferece como objecto de observação. O que nós sentíamos nos seus escritos é confirmado e largamente esclarecido nos filmes que trouxe para nos apresentar e que são apenas uma selecção de muitos outros. Trata-se de filmes sobre o desenvolvimento precoce, em que se vêem bebés desde o nascimento até cerca dos 3 anos, sempre com a mãe ou com outras crianças; menos frequentemente com técnicos ou com ela própria.

O seu maior ensinamento nestes filmes, a grande lição dessa magnífica obra, é o seu *respeito pela criança,* pela pessoa em devir da criança na relação com a pessoa da mãe. Os factos científicos registados nas imagens e as conclusões podem ser passados a escrito e publicados, mas o que os livros não podem dar é a extraordinária discrição dessa observadora que nunca se vê interferir quer na movimentação e expressão livre das crianças, quer no comportamento das mães. O que é mais extraordinário é quando Margaret estende os braços aos bebés e eles vêm para os seus braços ou quando a criança, depois de a observar, no direito de reciprocidade que lhe é concedido, volta livremente para a mãe.

---

113 João dos Santos refere-se ao Professor Doutor João Lobo Antunes.

114 Cfr. o TEMA: Psicometria, p. 665.

James Anthony, na apresentação que fez de Margaret Mahler, referiu-se a outros grandes investigadores como Piaget, Ana Freud e René Sipzt que sabem tirar de simples factos de observação corrente grande quantidade de enriquecedores dados e profunda análise psicológica. Eu teria citado, certamente por razões muito pessoais, Henri Wallon, Serge Lebovici, René Diatkine..., mas tenho de reconhecer que nunca vi ninguém observar bebés com um tão grande respeito, um tal talento e rigor científico, como Margaret Mahler. Ela observa apenas o prodigioso espectáculo de uma criança que se move, que age, que se exprime e explica tranquila, afectuosa e rigorosamente cada movimento, cada gesto, cada expressão. A criança prende-se à mãe, liga-se a ela, sem ainda se distinguir, funcionando as duas em simbiose. Nada é feito por parte da observadora que possa ser sentido como uma interferência abusiva.

A criança separa-se, olha, desloca-se, investiga o ambiente, autonomiza-se. Nada é feito pela observadora que limite a sua necessidade de conhecer o mundo à sua volta, ou de se autonomizar.

O rigor profissional de Margaret Mahler e o seu respeito pela criança manifestam-se ainda na apresentação dos filmes, em que se pode ver que se destinam apenas a ser exibidos em sessões científicas. Compreendo e aceito, embora me pareça que muita gente poderia ser tocada pela atitude de um observador de talento, mais do que por escritos e prelecções. Naturalmente que estou a pensar em filmes preparados e executados com a intenção de atingir as mães, e não nos filmes que foram preparados por Margaret Mahler e John McDevitt.

Para aqueles que nestas crónicas têm seguido o meu pensamento quanto ao "aprender a ler" será fácil entender o meu entusiasmo por estes trabalhos sobre separação-individuação, que precedem a aquisição da capacidade instrumental da criança e a iniciação à leitura.

Qualquer que venha a ser o desenvolvimento do homem, através da ciência dos computadores e da comunicação, a cultura escrita marca o momento em que culmina a inteligência do homem.

Quaisquer que sejam os progressos de tecnologia educativa, nada pode suprir como base do saber e da sabedoria o que a criança espontaneamente aprende na relação com a mãe na fase de simbiose-separação-individuação. Mais uma razão para esta minha homenagem a Margaret Mahler [EE II: 277-279][115].

---

115 No final deste artigo que João dos Santos escreve no *Jornal de Educação*, Abril, 1980, lê-se: «Não posso deixar de referir que a iniciativa e a

## CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE PARA A SAÚDE PÚBLICA

(...) a psicanálise e os psicanalistas não pretendem, em geral, dar solução aos problemas humanos, mas apenas contribuir para a sua compreensão. Consideramos a angústia como inerente à condição humana e a neurose como uma das formas de que o homem inconscientemente dispõe para a resolver. O campo específico da actuação do psicanalista é o da cura das neuroses, e não da resolução de todos os problemas postos pela angústia do homem. (...).

(...). A saúde mental deve ser concebida não apenas como promoção de saúde, mas também prevenção dos desvios, devendo nós considerar que as doenças e perturbações mentais resultam principalmente de três situações:

1. Perturbações da vida infantil, resultantes de relações perturbadas entre os pais; destes com a comunidade; e dos pais com a criança.

2. Perturbações resultantes dum desequilíbrio emocional-*actual*, quase sempre em relação com dificuldades da vida sexual e, portanto, com a moral vigente.

3. Depressão, fadiga e perturbações consequentes, em particular toxicomanias (álcool, drogas, etc.).

(...). A saúde mental é hoje concebida como uma forma de equilíbrio dinâmico ou homeostase, em que todas as formas de reacção emocional, e mesmo os sintomas, podem surgir em certas fases, períodos ou momentos do processo de adaptação. A saúde mental depende, portanto, da época histórica e do tipo de sociedade, e este conceito deve, portanto, ser constantemente revisto, através da investigação médico-social e do confronto das deduções dos técnicos com as ideias que a própria comunidade elabora acerca do homem saudável. Assim, a saúde mental não pode ser promovida apenas por medidas pré-determinadas pelos técnicos, mas também pela acção exercida pelos grupos sociais[116].

A saúde mental inspira-se, actualmente, sobretudo na psicanálise, embora o conhecimento da psicologia e da psiquiatria não sejam indiferentes ao seu progresso. A psicologia, em sentido lato, incluindo

---

organização deste Congresso se deveu a Herman Staples, de Nova Iorque, e que o seu êxito aqui, no Estoril, o devemos ao incansável trabalho de Maria José e José Carlos Dias Cordeiro»: EE II: 279.

116 Cfr. o TEMA: Loucura, Sanidade e Tolerância Social à Doença, p. 483.

portanto a psicanálise, não é uma ciência como as outras, que se destine a modificar a natureza, mas visa o conhecimento da própria natureza humana, na constante transformação a que é submetida pelo progresso das sociedades[117].

Em todos os tempos, os escritores e os artistas contribuiram para uma melhor compreensão da psicologia humana. O teatro grego esgotou toda a problemática humana fundamental e não foi, portanto, por acaso, que Freud estabeleceu, como núcleo de toda a sua doutrina, a tragédia de Édipo. Escritores como Dostoievsky, Tolstoi ou Proust mostraram-nos mais profundamente o homem do que os manuais de psicologia experimental.

Antonioni acompanha os especialistas da psicologia objectal e dinâmica, pois impõe-nos os objectos-coisas como representantes de pessoas, mostrando, portanto, que eles são o que persiste através do conflito[118]; as suas histórias encadeiam-se sempre em detalhes doutras histórias sem fim, o que nos ajuda a compreender que a nossa necessidade de definir e delimitar o espaço e o tempo é uma forma de defesa contra a depressão e a ansiedade. Le Courbusier compreendeu melhor a psicologia e a sociologia humanas do que muitos teóricos dessas ciências.

A saúde mental só pode ser promovida, na medida em que a criança encontre os meios necessários para se desenvolver, e em que o homem possa dialogar. A saúde mental é, fundamentalmente, diálogo, e diálogo é a comunicação que visa a compreender que o outro sente, vê ou ouve aquilo que nós sentimos, vemos ou ouvimos, de forma diferente[119] [EE I: 81. 141. 145-146].

No decurso da nossa experiência analítica, todos nós[120] observámos quanto a cura de um doente modificava todo o clima de um micro-grupo social. Quando um doente perturba todas as relações de uma família, temos a sensação, ao tratá-lo, de que estamos a restabelecer o equilíbrio interpessoal desse grupo. Quando uma mãe atormenta os seus filhos, em virtude das suas angústias, temos a sensação, ao tratá-la, de intervir precisamente no ponto de partida de uma perturbação que poderia

---

117 Cfr. o TEMA: Diferença entre Psicologia, Pedagogia e Psicanálise, p. 174.

118 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

119 Cfr. o TEMA: Falar, Calar, Pensar, p. 318.

120 Na alocução inaugural do XXIX Congresso dos Psicanalistas de Línguas Românicas, João dos Santos dirige-se aos seus colegas psicanalistas.

inscrever-se, irreversivelmente, sobre a *pessoa em devir*. Deste modo, ajudando algumas pessoas a curar-se, mediante um tratamento em profundidade, nós actuamos sobre amplas camadas da comunidade.

Ao afirmar que não resolvemos os problemas dos nossos doentes, mas que os ajudamos a resovê-los por si próprios, afirmamos simultaneamente que fazemos de cada um dos nossos clientes um indivíduo apto a agir de uma maneira mais adequada junto dos outros. Cada pessoa analisada torna-se, desta forma, alguém que actua terapeuticamente sobre o grupo social em que se integra. Sem outra teoria que não seja aquela que aprendeu por si mesmo, através da sua própria experiência de analisado, ele fundamenta-se numa disciplina mental sofrida, vivenciada, aperfeiçoada no dia-a-dia da cura. Não vai explicar ou propagar a sua teoria psicanalítica, mas vai agir de uma maneira completamente diferente daquela que o orientava antes e, sobretudo, vai tornar-se mais disponível para os outros e para si próprio.

O indivíduo analisado não é apenas o ex-doente, cuja presença deixou de ser patogénica, mas alguém cuja compreensão dinâmica do próprio EU lhe permite ser um agente terapêutico junto do seu grupo. O ex-doente transforma-se num agente catalisador que, tornando-se mais disponível junto dos outros, pelo seu comportamento e pela sua atitude, passa a ser, de algum modo, uma espécie de remédio que, recebido de algures, vai agir sobre os que o rodeiam. Por outro lado, se alguém é motivado pelo que se passa num doente em vias de seguir uma cura analítica, beneficia desta experiência relacional. Sabe-se que uma pessoa pode dizer de outra: "se ele mudou de tal maneira, eu também posso mudar". Além disso, é interessante verificar que, muitas vezes, sobretudo em clínica infantil, basta, para uma pessoa em crise, saber que existe em qualquer parte alguém compreensivo e competente, para aceitar, ajudar e tratar, para que saia da crise em que havia mergulhado. Alguém me dizia um dia: "Doutor, falaram-me de si quando eu tive uma crise, há alguns anos. Então, não foi necessário consultá-lo, mas agora trago-lhe um amigo em condições semelhantes, que tem necessidade da sua ajuda".

Duma maneira geral, pode dizer-se que a moderna Saúde Pública pretende agir sobre a comunidade: em primeiro grau de modo a prevenir, mediante a descoberta de sinais de perturbação; em segundo grau, para evitar o contágio dos outros (através da cura dos doentes); e em terceiro grau, pela recuperação dos ex-doentes, preservando-os das distorções físicas e psicológicas que derivam das suas doenças.

O ideal da Saúde Pública consiste em actuar o mais precocemente possível sobre aqueles que estão em risco de se tornarem doentes, sobre os doentes e sobre os indivíduos já curados, para os impedir de se tornarem em seres diminuídos.

Restabelecendo o equilíbrio psíquico dos nossos analisados, preservamo-los das consequências funestas da evolução dos distúrbios emocionais, e preservamos também o seu futuro.

A psicanálise tendo como ponto de partida para as curas analíticas mais a estrutura pessoal de cada doente do que a sua doença aproxima-se daquilo que em Saúde Pública se considera a *prevenção primária* que se baseia principalmente em índices, sinais e sintomas de uma perturbação geral, ainda não fixada.

Nós não utilizamos a classificação dos doentes, segundo as suas doenças, porque sabemos que, em clínica psicanalítica, os diagnósticos nosológicos que se é tentado a fazer não podem ser mantidos. Nota-se, por exemplo, no início de uma cura um quadro obsessivo. Observa-se, mais tarde, um estado fóbico. Verifica-se, após um longo tempo de análise, uma crise de angústia ou uma depressão. E acaba-se por esquecer o homem doente, para nos fixarmos sobre a verdadeira personagem em que ele se tornou. Assim, a psicanálise, baseando-se mais no conhecimento da pessoa do que no da própria doença, evita a todo o instante os diagnósticos nosológicos rígidos que, de uma maneira ou de outra, desumanizam o homem, transformando-o num caso etiquetado e classificado[121]. Do mesmo modo, os psicanalistas tornam os seus clientes capazes de abandonar uma posição comparável à nosologia clássica: cada um com a sua conta, cada um com a sua etiqueta.

Os indivíduos que convivem com os nossos doentes tornam-se, por seu turno, seres que se pode tentar compreender, isto é, interlocutores válidos. A expansão da posição de equilíbrio interpessoal - base da Saúde - torna-se assim possível. Dir-me-eis que há malogros, que algumas vezes os conviventes não suportam a cura do nosso doente. Na verdade, isso também acontece em muitos casos médicos, em que os agentes patogénicos permanecem em presença dos doentes, criando-se situações insolúveis.

As consequências da atitude particular dos psicanalistas e o conhecimento, por parte do público, das suas concepções são muito favoráveis ao desencadeamento do *desejo de cura*. Quando Freud compara o sonho a certas perturbações psíquicas, e quando nós afirmamos não

---

121 Cfr. o TEMA: Psicometria, p. 665.

encontrar diferença essencial entre um psicótico e um neurótico, entre um neurótico e um homem são, restabelecemos o diálogo impossível entre o doente mental e o médico *normal*. Assim, contribuímos, ao mesmo tempo, para anular o medo das pessoas quanto a fazer-se tratar dos seus distúrbios.

Quando se fala de Saúde Pública, fala-se também de "bem-estar social"; assim, creio poder afirmar que, em Saúde Pública, pretende-se actuar por forma a impedir que o homem sofra e, por consequência, procura-se obter o seu equilíbrio psíquico. Existe, contudo, uma diferença considerável entre curar o sofrimento e curar as causas desse sofrimento. Nós, psicanalistas, estamos interessados em ajudar os nossos doentes a curarem-se a si próprios, quer dizer, a curarem a causa dos seus sofrimentos. O trabalho persistente e discreto de acção individual, exercido pelos psicanalistas, corresponde, de algum modo, àquilo que em Saúde Pública se chama *Educação Sanitária* da comunidade.

Conhece-se o malogro do ensino sanitário administrado às comunidades pelos médicos de espírito académico, e não se ignora o êxito das reuniões de discussão livre sobre temas respeitantes à saúde das populações. A experiência vivida no grupo de discussão livre foi descoberta por Sócrates, mas foi desenvolvida pela experiência psicanalítica.

A educação sanitária não resulta apenas da informação recebida, mas sobretudo do que cada um vê no que se passa em si mesmo, e do que é capaz de observar nos outros. A análise é uma experiência que dispõe o indivíduo a uma vida relacional mais aberta e, por consequência, a um enriquecimento cultural mais amplo.

Em Saúde Pública, o interesse focaliza-se nos grandes flagelos sociais, por ordem da sua importância; e o interesse pelas pessoas depende da importância atribuída ao grupo etário a que pertencem: crianças, jovens, velhos... Se a criança é a principal preocupação dos técnicos de Saúde Pública, ninguém ignora que a própria essência da psicanálise reside no interesse que Freud atribui à vida infantil de cada um dos seus doentes. É todo o período da infância do homem, submetido a análise, que é posto em causa e analisado no decurso da experiência psicanalítica.

Todos os sectores do conhecimento do homem, desde a sociologia à psicologia e à educação, assumem, cada vez mais, um carácter dinâmico. A dinâmica da cura do homem adulto estendeu-se à dinâmica da compreensão da criança, que se vai tornar num homem adulto.

As concepções sobre a infância foram completamente modificadas pelas doutrinas de Freud, e os cuidados a dispensar às crianças perturbadas foram revistos e actualizados. A saúde mental dos velhos está também na "ordem do dia" do interesse dos psicanalistas, desde que os trabalhos recentes nos mostraram que a involução resultante da velhice levanta problemas, de certo modo comparáveis aos da evolução da infância (...).

Se o meu propósito vos parecer demasiado ousado ou muito optimista, dir-vos-ei que, pelo menos, ele se baseia em concepções que nos trazem mais esperança do que aquela que podemos extrair das descrições sintomáticas e nosológicas, à maneira clássica. Verificar que um indivíduo está doente é útil, mas procurar compreender por que é que ele se tornou doente é ainda mais útil. (...).

(...). Em todos os ramos da ciência médica, os conhecimentos psicanalíticos são presentemente considerados como um contributo importante para a compreensão do homem doente. É evidente que certos aspectos da patologia do corpo podem ser tratados, como se estivéssemos em presença dos órgãos de um indivíduo, considerando-se estes como quase estranhos à pessoa. Neste caso, o doente fisicamente curado deve esforçar-se, sozinho, por se reconstituir como um todo. Uma atitude mais dinâmica poderia ajudar melhor o doente a curar-se como um ser total.

Um diagóstico menos rígido e mais aberto às concepções dinâmicas poderia evitar a aplicação cega de remédios mágicos. *Por vezes, um diagnóstico e uma classificação de alguém torna-se um diagnóstico contra alguém. O "zelo terapêutico" assume, amiúde, o carácter de uma espécie de rejeição da pessoa, em benefício da doença.*

Tendo trabalhado em Paris e em Lisboa, e com indivíduos de diferentes níveis socias, observei que nos meios em que a psicanálise foi adoptada, e em que atinge as mais amplas camadas da população, os doentes pedem cada vez mais que se ajude e se trate a sua própria pessoa e cada vez menos unicamente os seus sintomas[122].

O nosso século será conhecido como o da idade atómica e das conquistas espaciais, mas será também conhecido como o da compreensão dinâmica do homem, sempre em mutação, sempre em devir. A medicina estática está ultrapassada; a cura da doença deve ceder lugar à cura da pessoa.

A psicanálise é a aceitação da criança que existe em cada homem, e a arte de permitir a cada um de se reconciliar com a sua própria infância.

---

122 Cfr. o TEMA: Saúde Mental e Sintomas, p. 718.

Ser um homem são é ser capaz de dialogar com outrem, de ser criança e adulto, de poder rir e chorar, de estar triste ou alegre, de se modificar.

Eis a contribuição da psicanálise para a Saúde Pública que o trabalho dos psicanalistas nos inspirou [CPSP: 3-7. 9].

A divulgação das teorias psicanalíticas levou os pais e outros educadores a confundir o mecanismo psicológico de repressão (interna) com a repressão educativa, e a tentar aplicar uma ciência completa (de organização e funcionamento da vida psíquica) à situação concreta da criança em situação social.

Se há uma relação entre o condicionamento educativo, a repressão interna e o recalcamento, não é da repressão educativa que os psicanalistas tratam. Quer sejam quer não sejam reprimidas pela educação objectiva consciente, as crianças têm necessidade de reprimir os seus próprios impulsos, a fim de organizarem uma vida interior e susbtituírem o impulso instintivo pelo pensamento[123] [ACU: 97].

## CRECHES[124]

O espírito de supermercado e dos super-homenzinhos que invade as instituições educativas, onde as mães às vezes depositam os seus filhos, para irem, talvez legitimamente, à sua vida, mata nas crianças a criatividade, quer dizer, a autonomia da sua presença.

A creche tem que ser vista através de interesses afectuosos e sociais da mãe. Toda a comunidade, e o clã incluído, têm que se implicar na creche [EE II: 306-307].

O abandono e rejeição afectiva dos filhos, resultantes de gravidez indesejável, pode aparecer sob a forma de procura de certas instituições de depósito, creches, asilos, a que as mães abandonam os filhos. São, por vezes, elas próprias pessoas que vivem em situação de abandono afectivo ou real. É esse o aspecto que primordialmente interessa resolver.

A mãe abandonada tende a abandonar afectivamente o seu filho, ou a servir-se dele como objecto de compensação da sua frustração, o que

---

123 Cfr. o TEMA: Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos *Imagos*, p. 764.

124 Cfr. os TEMAS: Função Maternal e Função Paternal, p. 341. Instituto da Criança, p. 422. Internatos, p. 431. Mãe, p. 485.

pode ser igualmente desfavorável, embora noutro sentido, para o desenvolvimento da criança.

Certas instituições de caridade, concebidas no passado como locais de depósito de crianças pobres, desprotegidas ou abandonadas devem transformar-se em serviços de apoio às mães e famílias, visando a sua participação activa na sua protecção e educação.

As crianças sem família ou pertencentes a famílias dissociadas, incompletas e economicamente débeis constituíram no passado a justificação fundamental para a existência das creches, patronatos ou asilos. As boas intenções de muitos promotores e fundadores dessas instituições não chegaram para se aperceber da necessidade de conservar um contacto permanente e eficaz com o que restava das famílias dos seus tutelados. É hoje diferente a atitude dos técnicos, que têm conhecimento da importância dos modelos familiares no desenvolvimento infantil.

São raras as situações em que a criança não tem qualquer elemento familiar válido ou qualquer possibilidade de reconstituição de laços de família, ou mesmo de pessoas ligadas, desde que essas pessoas sejam ajudadas por instituições competentes.

Se o princípio de que a nenhuma criança pode ser recusado o direito de ter uma família fosse adoptado pelo Instituto da Criança, um serviço tutelar deveria ser, portanto, criado para exercer essa função, a de reconstituir, a partir dos resíduos inevitavelmente existentes, uma família de apoio com o objectivo de:

1. Ajudar as mães abandonadas, separadas ou viúvas a participar na educação da criança.
2. Suprir as deficiências das famílias incompletas ou dissociadas.
3. Promover a melhoria das condições habitacionais e o nível de vida das famílias economicamente débeis.

Penso que nenhuma criança deveria ser internada numa instituição, sem que um familiar, amigo da família ou educador profissional fosse designado como tutor, com a responsabilidade de defender os interesses do seu tutelado, junto da instituição e da sociedade.

A reconstituição dum agrupamento familiar de apoio às crianças abandonadas deveria ser um dos objectivos fundamentais dos serviços de protecção materno-infantis; não apenas em termos jurídicos, mas numa base de compreensão psicológica, de persuasão e de preparação dos

adultos, relacionados com a criança, e também na de informação, formação e apoio dos seus educadores. Os serviços tutelares de menores deveriam intervir sempre que os problemas jurídicos se pusessem aos serviços de protecção materno-infantil, ou que se tratasse de sancionar o trabalho de constituição familiar (...).

(...) o que cada vez mais se pede não são melhores condições para o trabalho da mulher, não são condições mais favoráveis de organização familiar, mas resolver o problema da guarda das crianças; não se exige participação das mães na organização das creches, mas mais locais de depósito para as crianças e mais pessoal mercenário que se ocupe dos bebés.(...).

(...) Nas reuniões de trabalho, nos relatórios e nos programas de saúde e de educação insiste-se sempre na "necessidade prioritária de os pais deixarem os filhos à guarda de alguém, enquanto trabalham". Esta prioridade não pode separar-se doutra, que é a de as crianças terem necessidade de se relacionar com pessoas privilegiadas e afectivamente *disponíveis*.

Não quero negar a necessidade de creches, mas penso que para que se promova um desenvolvimento psicomotor, afectivo e intelectual favorável é necessário preservar a criança das perturbações que resultam duma relação perturbada com a mãe, ou com a instituição que a recolhe, durante as horas de trabalho da mãe; porém, a ideia hoje divulgada é a de que a existência do infantário resolve todos os problemas da criança. Nunca em nenhuma sociedade os problemas do bebé puderam ser separados do problema da mãe e da criança.

A função maternal pode ser exercida pela creche, se o seu pessoal for composto de *pessoas autênticas,* integradas por técnicos com formação profissional adequada. "Um psicanalista vale mais por aquilo que é, do que por aquilo que sabe", dizia o meu mestre S. Nacht. É também verdade para todos os técnicos que trabalham com pessoas, quer elas sejam crianças ou adultos, mas o que hoje se faz com o pessoal é mais para valorizar o que eles sabem do que o que eles são.

Talvez a função maternal passe a ser exercida por uma creche com pessoal interessado e competente, mas a educação básica, a cultura básica, pode ser fornecida por uma família integrada na comunidade. Para que uma creche possa exercer a sua função maternal, é necessário que ela se alimente e viva duma forte participação das mães e das famílias [ACU: 77-79. 83. 85-86].

## CRIANÇAS MAL COMPORTADAS, CRIANÇAS "BEM COMPORTADAS"[125]

Justamente porque se angustia, o homem renuncia aos seus impulsos mais primitivos e, em vez de agir, pensa [ACU: 64].

Por vezes acontece que a criança não podendo actuar no plano da competição, e não *mentalizando*, utiliza o *comportamento* como forma de descarga. A criança *age* em vez de pensar (ou sem pensar), num mecanismo comparável ao que os psicanalistas designam pela expressão inglesa *acting-out* [ECNPI: 482].

As crianças mal comportadas são as que *agem em vez de pensar*. Mas o que acontece é que muitas vezes eles não sabem o que é pensar; porque pensar é não só resolver operações, mas também imaginar... e que a imaginação é invadida por fantasmas que nem sempre se podem enfrentar sem uma instrumentação mental adequada e o apoio de educadores ou dum ambiente que dêem segurança.

Se a criança não pode dar seguimento a certas fantasias ligadas à depressão, angústia, carência e revolta, a criança *age*.

"E se os professores pusessem as crianças mal comportadas a olhar para dentro?".

(...). para já, penso que há formas diversas de o conseguir: a expressão corporal, em propostas para interpretar sentimentos; o jogo dramático sob a forma de criação de grupo; as actividades plásticas livres, e até as redacções em que sugiram temas como: porque é que as pessoas são livres?, o que é o medo?, porque é que o medo pode conduzir à violência?, etc. [EE II: 38].

Teoricamente, podemos dizer que o comportamento das crianças e dos jovens está perturbado quando impede a integração do indivíduo no grupo. Praticamente, as perturbações do comportamento, que chegam ao psicoterapeuta, são aquelas que se tornam psicologicamente insuportáveis para os responsáveis pela educação do indivíduo.

---

125 Cfr. os TEMAS: Depressão Infantil. Direito à Tristeza e à Alegria, p. 166. Disciplina na Escola, Disciplina na Família: duas Formas de Autoridade, p. 181.

A objectividade na apreciação de cada caso é, portanto, extremamente difícil, tanto mais que os educadores procuram, quase sempre, colocar o psicoterapeuta do seu lado[126]. Assim, os critérios mais objectivos têm de ser referidos, não ao próprio comportamento, mas às suas consequências. Estas podem ser esquematizadas nalgumas situações que passamos a enumerar:

a) Perturbações sado-masoquistas: a criança ou o jovem parecem colocar-se sistematicamente na posição de agressores ou agredidos, com nítida desvantagem para eles próprios.

b) Perturbação intelectual com marcada quebra do rendimento escolar (ou profissional).

c) Perturbação mental com sintomas delirantes e deliformes.

No plano da compreensão psicológica do problema, as perturbações do comportamento devem ser consideradas como resultado de:

1. Insuficiências do EU.
2. Contradições internas (psíquicas).
3. Situações exteriores desfavoráveis para a evolução normal da criança e do jovem.

Como exemplo do primeiro caso, podemos falar daqueles em que o indivíduo perdeu precocemente a mãe; não pôde estruturar-se psicologicamente, pela ausência, a partir da segunda infância; ou não conseguiu encontrar no ambiente em que se desenvolveu imagens válidas de pai e de mãe.

No segundo caso, podemos referir situações de crianças e jovens que não puderam mentalizar os conflitos internos e actuam impulsivamente, em vez de pensar.

No terceiro caso, referiremos, entre outras, situações em que: as mães funcionam como únicas educadoras; as crianças são rejeitadas pela família ou superprotegidas por pais excessivamente rígidos e concordantes (entre si).

A propósito, poderemos discutir se a educação é, essencialmente, a imposição, pelos educadores, de normas de convívio social ou a aquisição dos modelos oferecidos por esses educadores.

---

126 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

Deveremos reflectir também sobre as possibilidades de recuperação das *cicatrizes* da personalidade, que resultam de traumatismos precoces (na primeira, segunda e terceira infância[127] [SPSMRSE: 130-131].

**Um Caso:**

Então, vou contar uma história. Conheci há anos um rapaz que me veio visitar com os pais que eram pessoas maravilhosas. Ele, o pai, era extremamente bom; ela, a mãe, era extremamente boa. O pai mostrava ao filho como a mãe se sacrificava pelo bem-estar dele. A mãe explicava ao filho como o pai levava uma vida dura para o educar. O rapaz era também muito bom, à sua maneira. Obediente, estudioso, bom aluno, *atento, venerador e obrigado*. Os pais eram um casal exemplar. Sempre de acordo em tudo e, em particular, na educação do filho. Nisso, então, eram perfeitos! Levantar cedo, deitar cedo, tudo a horas certas, tempos de estudo, de passeios com a família, de visitas a gente das relações e, mesmo, de vez em quando, uma ida ao cinema ou uma teatrada para ver fitas e peças para as famílias. Com a família, claro.

O rapaz, que tinha 16 anos, gostaria de ter os seus amigos próprios, mas não podia por causa das *más companhias*. Gostaria de sair uma noite por outra, mas não convinha andar ao relento. Gostaria de ir acampar, mas havia as intempéries. Gostaria de ir a uns bailaricos, mas não era decente. Gostaria de comprar uma fatiota a seu gosto e até de usar cabelos compridos como os outros, mas não era bonito. Gostaria de namorar, mas "não tinha idade para isso, por agora o que importa são os estudos".

Um dia, o jovenzinho obediente, estudioso e pacato ingeriu um frasco de comprimidos e esteve três dias no hospital, em coma. Safou-se à justa, como se diz em linguagem académica.

Vamos chacinar os paizinhos bondosos? Vamos fazer exercícios escritos nas escolas a glosar as histórias dos paizinhos extremamente bons que têm filhos tão maus que até tentam suicidar-se, só para chatear os pais? [EE II: 52-53].

---

127 Cfr. o TEMA: Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

## CULTURA

A forma como o homem se organiza para cooperar na sua defesa e na constituição dum património colectivo é a cultura. (...).

(...). Se a cultura é, basicamente, o sistema de relação que se estabelece entre as pessoas duma comunidade, não podemos fornecer uma cultura académica a quem não teve uma infância afectivamente enquadrada, por um sistema de relações existentes entre as pessoas que exercem funções parentais [ACU: 64. 68].

É, evidentemente, completamente absurdo *ensinar* cultura. A cultura não se ensina, impregna o meio cultural e as pessoas que nela vivem. Cultura é, basicamente, o sistema de relações entre as pessoas, e nesse sistema a pessoa integra-se ou marginaliza-se, a partir do berço.

(...) cultura é a maneira de nos relacionarmos com os outros e a forma de partilharmos o património do *conhecimento,* acumulado pela comunidade. (...).

(...). A cultura provém, basicamente, do que se passou antes da latência, do que relaciona as pessoas, do que foi reprimido ou recalcado, do que faz parte das experiências de relação primária e do *jogo consciente-inconsciente*. (...).

(...). Terceiro, é o que está ausente, o outro, a vida para além do território da criança: é o que se liga à cultura académica que inspira a escola; a que se serve dos registos do saber e dos instrumentos de registo.

Sem cultura que possa integrar o sistema das interrelações humanas da criança, a escola académica não pode senão mecanizar técnicas de abordagem dos registos escritos.

(...). A cultura não se ensina, aprende-se no convívio dos homens, na livre descoberta que cada um possa fazer do amor dos outros [EE II: 60. 67. 106. 112. 194].

(...) a verdadeira cultura tem por ideal a formação de valores sociais. Permitam-nos uma comparação: Saber ler é alguma coisa: serve para conhecer as notícias, ler os letreiros, prestar ajuda à memória...Ter cultura é algo mais: é ter consciência de si próprio, é saber seleccionar as opiniões transmitidas por outros, é ser solidário, é ter um ideal, um objectivo a atingir... [EE I: 184].

## DEPRESSÃO INFANTIL. DIREITO À TRISTEZA E À ALEGRIA[128]

A organização psíquica do homem faz-se a partir de dois fenómenos de base: a angústia e a depressão. São essas duas situações que, por assim dizer, nos ensinam a viver. Um indivíduo, que no curso da sua evolução se não angustiasse, não organizava convenientemente as suas defesas. Um indivíduo, se não se deprimisse, tornar-se-ia rigidamente sempre igual [EE I: 90].

(...) quando, depois da Segunda Guerra Mundial, trabalhava eu em Paris com crianças vítimas da guerra, amputados, estropiados, e "mal comportados", um companheiro meu teve a ideia de introduzir num orfanato o culto dos pais mortos. Os problemas nos orfanatos eram muitos; as crianças vítimas da guerra e, sobretudo, os feridos da guerra eram *Pupilos do Estado,* tinham o salário normal dum reformado e compreende-se que se sentissem como uma espécie de heróis nacionais. Por vezes, eram-no mesmo.

O meu companheiro apercebeu-se de que muitas dessas crianças não tinham assumido a sua tristeza, não tinham feito o luto pelos pais mortos e que, provavelmente, se compensavam dessa falta agindo em comportamento indisciplinado, *para disfarçar* a depressão.

Introduzindo o culto dos mortos num de dois orfanatos, cujo número e gravidade de actos de "mau comportamento" foram comparados, verificou o meu colega que os resultados eram espectacularmente favoráveis, quando se falava abertamente no assunto. As crianças eram estimuladas a fazer redacções e desenhos sobre os pais e sobre a vida em família. Todos deviam ter na mesa de cabeceira ou na parede os retratos dos pais ou da família. Iam até ao cemitério pôr flores na campa do pai ou da mãe falecidos (...).

(...). Na verdade, as crianças deveriam ir à Escola para encontrarem a alegria, e para aprenderem a fazer algo de satisfatório da tristeza, da separação e da angústia provocada por certas situações: a adquirirem sabedoria através dos modelos humanos que lhes oferecem; a aprender a

---

128 Cfr. os TEMAS: Crianças Mal Comportadas, Crianças "Bem Comportadas", p. 162. Direitos da Criança. Direitos do Homem, p. 177. Repressão, Sofrimento e Bloqueio da Comunicação, p. 705.

lutar com adversários (maneirinhos), e a utilizarem instrumentos de cultura, postos à sua disposição.

A alegria e a tristeza aprende-se na relação com a mãe, mas quando os ritmos e o equilíbrio entre as duas formas de estar não são favoráveis a uma resolução mental, a criança aprende a esconder a tristeza com a falsa alegria da instabilidade[129], com comportamentos provocatórios[130] ou com doenças várias[131].

Se a aprendizagem da relação afectiva com a mãe, e a da resolução mental da depressão se não fazem adequadamente antes da escola, a criança não pode aceitar o que lá se ensina, porque apenas vê nela uma tralha informe de instrumentos que a torturam e que não servem as suas necessidades afectivas. Ela quer ser amada e encontrar a quietação num ambiente tranquilizador, e fornecem-lhe casas e matérias desafectadas, como as letras e os algarismos, as canetas e os papéis. (...).

(...). A criança é espontaneamente alegre quando é aceite e compreendida nas suas reacções afectivas e, entre estas, a sua tristeza. Mas, por razões diversas, que dizem respeito à vida atarefada das pessoas da sociedade de hoje, a criança é cada vez menos aceite e menos compreendida na sua tristeza. Deve dizer-se que os próprios psiquiatras, só há pouco mais de três décadas começaram a descrever cientificamente a depressão infantil. Acontece, porém, que muitos sintomas comportamentais, psicológicos e físicos têm por base um estado simplesmente depressivo, ou um estado depressivo ansioso.

A alegria é a descoberta do Eu e da autonomia do pensar. A tristeza é o que pode, em termos psicológicos, conduzir à depressão normal, que possibilita as mudanças evolutivas de estrutura psíquica, ou à depressão patológica, que se descarrega sobre os outros, sob a forma de comportamento, ou sobre os órgãos, sob a forma de doença psicossomática. O bloqueio afectivo e intelectual pode ser uma forma de tentar dominar a depressão.

O importante nestes factores básicos de vida emocional da criança é que cada uma aprenda, à sua maneira, e com a ajuda dos outros, a fazer algo da sua depressão ou da sua angústia.

Assim, a criança pode:

---

129 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

130 Cfr. o TEMA: Crianças Mal Comportadas, Crianças "Bem Comportadas", p. 162.

131 Cfr. o TEMA: Doenças Psicossomáticas, p. 185.

- mecanizar o estudo, em prejuízo da criatividade e da sabedoria[132];

- desinteressar-se das actividades escolares que nada trazem de compensador à sua carência de amor[133];

- agressividade para com os companheiros, os adultos e a sociedade, como forma de resolver problemas de competição;

- passividade com sintomas, como o sujar ou molhar as roupas[134];

- instabilidade como fuga à depressão, e a angústia. (...).

(...). O Homem vive triste e corre o risco de se não apaixonar mais. O seu drama é o de não saber que está triste, de não saber o que fazer da sua tristeza.

Tudo está feito para que o homem não consciencialize a sua tristeza, porque quem pode entristecer-se também pode apaixonar-se, e as paixões não se vendem, não se compram - não há paixões à venda nos supermercados.

Da tristeza e da paixão tem a criança de aprender o que delas fazer. Sem que ninguém lhe ensine..., porque estar triste é olhar para dentro e reflectir sobre o próprio Ser. Os estados de tristeza e de paixão são, na vida da criança e do Homem, momentos de reflexão e, portanto, de criatividade. Não se tratam, não se curam pelos artifícios da sociedade de consumo. Podem servir a criatividade de cada um, mas quase não podem sentir-se quando se vive na miséria[135].

Estar apaixonado é olhar para fora, para um Ser que nos permite criarmo-nos a nós próprios como Seres humanos.

Nada de criativo existe no Homem sem o *Eu* e o *Outro*..., mas a criança do Homem está a ser universalmente mamada, devorada na sua espiritualidade, pelos empórios dos leites para os bebés e das sopas de pacote, da cultura enlatada, das telenovelas e das histórias de super-homens...

As paixões são também, de certa maneira, estudadas nos laboratórios que pretendem anular a ansiedade e a depressão, dar sono, roubar sono...

Há que proclamar o direito da criança a agitar-se, a deprimir-se, a manifestar sinais e sintomas de sofrimento psíquico, físico e moral, sem

---

132 Cfr. o TEMA: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373.

133 Cfr. o TEMA: Educação, Amor, Verdade, p. 198.

134 Cfr. os TEMAS: Enurese, Obstipação e Encoprese Infantis, p. 244. O Sintoma Encoprose, p. 534.

135 Cfr. o TEMA: Repressão, Sofrimento e Bloqueio da Comunicação, p. 705.

ser submetida a tratamentos medicamentosos ou a medidas repressivas de tecnologia educativa e de repressão cultural. A cultura não se ensina, aprende-se no convívio dos homens, na livre descoberta que cada um possa fazer do amor dos outros.

Que cada criança tenha direito a sentir e a manifestar, através de sinais de inadaptação, a sua repulsa pela educação que lhe é administrada [EE II: 37-38. 42. 116. 193-194].

Um sintoma de fundo que se observa em grande número destes sintomas reactivos é o da depressão infantil, que nem sempre se revela por inibições, como a gaguez[136]; por compensações, como o furto[137]; por conversão histérica, como a enurese; ou por angústia, como os terrores nocturnos[138]. Às vezes, revela-se por tristeza manifesta, turbulência[139] e por muitos actos, geralmente designados nos manuais por perturbações da conduta.

Todos os sintomas da idade escolar, mesmo que tenham conotações com perturbações somáticas, têm que ver com formas reactivas da criança lutar contra a ansiedade e a depressão. Como dissemos anteriormente, no fundo dos problemas das crianças em idade escolar há sempre a ansiedade e a depressão, uma e outra, às vezes inaparentes no exame superficial.

Tem uns escassos decénios a descoberta de que há depressões infantis, e os educadores, ainda hoje, reagem a essa ideia, na convicção de que as crianças não têm o direito de estar deprimidas porque eles, adultos, fazem tudo por elas.

Às vezes há, no decurso duma conversa com certas crianças, um ponto em que se torna claro a existência duma depressão e dum núcleo depressivo da sua personalidade que, aliás, todos nós, crianças e adultos, temos.

O menino Manuel, de oito anos de idade, tinha várias dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita[140] e, além disso, fazia chichi na cama. Depois de muitas semanas de conversas regulares, o Manuel contou-me que na escola os meninos tinham descoberto um jogo que consistia em fazer

---

136 Cfr. o TEMA: Gaguez, p. 350.

137 Cfr. o TEMA: Furto Infantil, p. 346.

138 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738

139 Cfr. o TEMA: Turbulência de Compensação, p. 764.

140 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

chichi para dentro da sanita do ponto mais distante desta. O Manuel não parecia particularmente entusiasmado com este jogo, embora se mostrasse, com a sua discrição, um tanto perplexo.

"Porque será que os meninos gostam desse jogo?", perguntei eu.

"Não sei", respondeu ele.

"Queres que eu te explique?", perguntei eu.

"Quero".

"É para fazerem vista uns com os outros".

O Manuel produziu uma enorme gargalhada e, a partir daí, modificou a sua expressão de tristeza e deixou de fazer chichi na cama.

Nesta história exemplar não se pretende dar uma receita da forma como revelar à criança a existência dum desejo fálico, e a alegria de o satisfazer. Trata-se só de mostrar como, em psicoterapia, pode acontecer que um técnico competente descubra uma forma original de fazer a revelação eficaz, a partir duma motivação evidente da criança, neste caso a necessidade de me contar um jogo secreto e insólito que ele desejaria compreender[141].

A depressão de que acima falámos é muito evidente num sintoma que acompanha, com frequência, importantes dificuldades de aprendizagem: o furto infantil [CP/PE: 70-71].

**Um Caso:**

JOÃO DOS SANTOS - Há um fenómeno social, que se vê muito na família e na escola, e que a mim me impressiona particularmente, que é o não reconhecimento por parte dos adultos de que as crianças têm direito a estar tristes, ou a ter tristezas, ou a ter desgostos, ou a sofrer com as suas tristezas. (...). E o que vou contar hoje é exemplar dessa situação, uma vez que, nesta história, a tristeza da criança aparece muito camuflada, por várias ideias e várias fantasias que ela vai contando no decurso de umas semanas ou de uns meses de conversa.

Aconteceu uma vez que uma professora me veio falar de um menino dos seus 9 para 10 anos que, de vez em quando, se isolava e chorava, chorava discretamente, mas via-se com as lágrimas nos olhos e com um aspecto de sofrimento que emocionava a própria professora. A professora

---

141 Cfr. o TEMA: Respeito pela Intimidade do Paciente. "Psicanálise Selvagem", p. 711.

já tinha falado com ele para saber o que se passava, mas não conseguia compreender, nem ele sabia explicar.

Então, eu tomei o compromisso de falar com o pequeno. Evidentemente que não lhe falei em especial do assunto, que era o objecto das nossas conversas, mas falei em geral, como eu faço, de tudo e de nada, do tempo, de futebol, de cinema, de jogos, daquilo que calha falar com uma criança daquela idade.

E logo na primeira conversa apareceu um tema de morte, realmente muito curioso, porque era assim uma história, como se costuma dizer, de arco da velha: era a morte do Afonso Henriques, posta assim em termos actuais, como se D. Afonso Henriques tivesse morrido anteontem, e ele fosse seu sobrinho, ou coisa assim.

Achei a história muito curiosa, porque aquilo era posto como se tivesse vindo no jornal que D. Afonso Henriques tinha morrido em circunstâncias dramáticas, e que ele sentia muito essa morte. Evidentemente que eu percebi que aquela morte, de que ele tinha ouvido falar, com certeza na aula, ou que tinha estudado no seu livro, era uma história simbólica.

Mas não me pareceu que fosse o motivo imediato da sua tristeza. Entretanto, em conversas que tivemos mais tarde, semanas depois talvez, apareceu uma outra morte, essa mais real e mais actual, embora se tivesse passado já há alguns anos, que era a morte de um cachorrinho que o menino teve. Um cachorrinho de raça, muito amigo, muito simpático em que o menino se projectava muito, como sendo um seu amigo, um seu companheiro, e tinha morrido também em circunstâncias para ele dramáticas: tinha tido uma doença e, assim de um dia para o outro, morrera. E eu pensei cá para comigo que aí estava outro tema de morte que podia, de certa maneira, justificar a elaboração de ideias sobre a morte, mas não propriamente a tristeza actual da criança.

Passa-se assim mais tempo, mais semanas, e aparece um outro tema que não era propriamente de morte, mas de perigo de morte, acerca do avô do menino que tinha estado gravemente doente, o que tinha dado lugar a uma inquietação em toda a família e no menino também. Mas a verdade é que o senhor estava actualmente bem (...) e os acontecimentos já tinham passado. Portanto, tive que considerar que aquela história também era simbólica de qualquer coisa que estava para além disso. Mais tarde ainda, as conversas encaminharam-se no sentido de ele me falar, então, da morte que me pareceu estar mais próxima da sua problemática, que era a morte

dos seus pais. Aliás, ele não falava da morte dos seus pais. Em histórias que ele contava, desenhando ou conversando comigo, havia situações em que os pais morriam, e isso era comentado por ele, era elaborado por ele de uma certa forma. E aí é que eu comecei a sentir o rapaz aliviado do seu problema. E havia de facto uma inquietação, uma espécie de culpabilidade em relação à morte dos próprios pais e, portanto, à morte dele próprio, como é natural, porque estas coisas funcionam muito em espelho.

Para a criança, a ideia da morte começa por ser uma coisa muito confusa, porque morte confunde-se com muita coisa, com o desaparecimento, com ausência. E com um certo sentido simbólico também da morte, como qualquer coisa que, digamos, diminui a consideração da criança por uma pessoa, ou o amor próprio que a criança tem (ia dizer, amor próprio por ela), e amor próprio pelos pais. Não é bem assim, mas creio que me posso explicar: é que realmente o amor próprio de cada um de nós depende muito do amor e da consideração e da idealização que nós fazemos dos nossos próprios pais. Portanto, essas conversas aliviaram a criança, porque ela teve a possibilidade de falar comigo de temas da morte, de várias facetas, de várias formas que o ajudaram, com certeza, a elaborar uma ideia de morte mais conforme com o que ele ouvia falar da morte dos outros e, naturalmente, o que ele pensava da morte de si próprio.

JOÃO SOUSA MONTEIRO - É uma história admirável, por muitas razões. Pus-me a pensar que se a criança não consegue elaborar as suas fantasias acerca da morte dos pais, que estão muito associadas, como disse, a fantasias acerca da sua própria morte, se ficar completamente bloqueada nesses seus pensamentos, ou se não conseguir sequer tê-los, não lhe será talvez nunca possível autonomizar-se, separar-se dos pais, elaborar os seus desejos de separação. Quer dizer, eu tenho a ideia de que o desejo de autonomização e de separação estão muito associados às fantasias de morte, e se uma criança não tem oportunidade de elaborar essas fantasias, todo o processo de autonomização fica comprometido, fica irremediavelmente comprometido, não acha?

J.S.- É exactamente isso, a autonomização tem muito a ver com a separação. Para mim, autonomia da criança é a autonomia do seu funcionamento psíquico. Quando a criança deixa de ter necessidade de ter alguém que funcione mentalmente por ela, e já é capaz de discernir por si própria, de ter opiniões suas, de resolver as coisas pela sua própria cabeça, aí há autonomia. Essa autonomia exige, necessariamente, uma certa

distanciação das figuras parentais, das figuras do pai e da mãe (ou de quem fez esse papel), exige não só distanciação, como até separação, sobretudo na puberdade.

J.S.M.- E todo o processo, tão difícil, tão delicado, de autonomização e de separação da criança em relação aos pais não tem que ver com o problema, de que já falou aqui, do direito à tristeza? (...).

J.S.- Acho que tem toda a razão. A recusa do adulto em reconhecer a tristeza da criança corresponde à recusa do adulto em reconhecer a sua própria tristeza infantil, e até a sua tristeza actual. Quer dizer, ele também foi vítima disso, ele também teve tristezas que teve de esconder, que teve de disfarçar, que teve de resolver de uma certa maneira, porque os adultos, no seu tempo de criança, também já não lhe concediam o direito à sua tristeza, à sua depressão. Porque a depressão conduz a uma reflexão sobre a própria pessoa, sobre o próprio eu, leva-nos a olhar para dentro (...).Enquanto que na paixão, por exemplo, a pessoa está toda voltada para fora e só vê o objecto amado (...), na depressão, pelo contrário, a pessoa está toda voltada para dentro. E na cultura ocidental nós recusamos muito a depressão, ao contrário do que acontece com os orientais, que a aproveitam muito para meditar (...), para atingir o discernimento das coisas. (...) E a depressão dá um discernimento (...). Vemos que os momentos de depressão nos conduziram a modificações importantes na vida. (...) Isso, na infância, é fundamental para que a pessoa cresça. A pessoa cresce de facto, desenvolve-se, aperfeiçoa-se à custa desses movimentos de voltar para fora, e de voltar para dentro o seu olhar. De uma certa maneira, são movimentos de paixão e movimentos de tristeza. Aliás, muitas vezes a paixão dá lugar a decepções, e isso pode acontecer muito cedo, por exemplo, na paixão pelos pais idealizados, numa certa fase da vida muito infantil (...), porque os pais, afinal, não são assim tão amáveis como a criança pensou. A mãe, por exemplo, é-lhe dedicada, mas há momentos em que foge para ir com o pai ao cinema, ou outra coisa qualquer. E, nessas alturas, a criança sente-se, por assim dizer, traída, decepcionada. (...).

Este mecanismo de decepção tem que ver com a ideia da morte da mãe ou da morte do pai. E a criança pode ter esses pensamentos (...), o que é um tema de facto interessante, sobretudo porque traz muitas vezes a ideia da situação edipiana, do complexo de Édipo, evocando o mito que deu lugar à tragédia grega do Rei Édipo, que matou o pai e casou com a

mãe[142]. Não é exactamente assim tão esquemático como isso, mas, enfim, de uma forma geral, as pessoas vêem-no assim, dessa forma simplista, mas é realmente muito mais complicado. Primeiro, porque o mito é muito mais antigo do que a própria peça que foi divulgada no tempo dos gregos, e depois porque as circunstâncias em que ocorre a tragédia do Édipo são um tanto imprevisíveis, embora previstas pelo oráculo (...). Freud chamou assim, como referência e não como um facto rigoroso, científico. É uma referência mitológica, a que ele chamou Metapsicologia. Mas compreende-se que uma criança, um bebé mesmo, quando a mãe desapareceu, ou quando não está lá e ele tem necessidade dela, por desconforto, por fome, por frio, por dor, é natural que a criança pense que a mãe desapreceu, como se tivesse morrido. Claro que ela não tem ainda o uso das palavras para definir dentro dela uma representação do que seja a morte. Mas é possível que em nós, adultos, ou nas crianças mais crescidas, exista uma ideia de morte, uma raiz que vem desse tempo em que a gente quis ter a mama da mãe, para nos matar a fome ou a sede, e ela não está lá. E daí sentirmos esse ódio terrível por aquela coisa que devia estar lá e não está. E é esse ódio, é essa agressividade tão violenta, que podia ter sido, mais tarde, integrada como desejo de morte. Aliás, há bebés que são extremamente violentos e agressivos para a mama da mãe, e que mordem e magoam e ferem o mamilo, o que se interpreta, ou há tendência para ser interpretado pelos psicanalistas de crianças, como sendo uma reacção contra qualquer coisa que a criança sentiu de agressivo por parte daquela mãe, ou daquela figura que faz de mãe.

É muito difícil explicar estas coisas em termos de linguagem de adultos, quando nos estamos a referir a pessoas ou seres que ainda não tenham o uso da linguagem, e em que, portanto, tudo funciona na base dos sentimentos e das imagens e das fantasias e dos fantasmas [QIE: 51-56].

## DIFERENÇA ENTRE PSICOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICANÁLISE[143]

Para mim, o psicólogo é não só aquele que é capaz de avaliar objectivamente certas qualidades dos indivíduos que observa, como também o que pode ajudar as pessoas a consciencializar certos problemas.

---

142 Cfr. o TEMA: Édipo e Escola, p. 190.

143 Cfr. os TEMAS: Contribuição da Psicanálise para a Saúde Pública, p. 153. Respeito pela Intimidade do Paciente. "Psicanálise Selvagem", p. 711.

É, de certa maneira, o contrário dum educador, cuja missão é a de impor normas e soluções didácticas, adaptáveis a um grupo etário.

Haverá no futuro uma pedagogia mais psicológica, ou uma psicologia mais educacional? [EE I: 47].

Uma professora levantou o problema dos perigos, para a estabilidade da criança, do jogo dramático utilizado de forma não adequada.

Agradeci a referência, pois acho que é extremamente importante que os educadores entendam que se devem inspirar apenas em normas e métodos educativos, e contar com os perigos do jogo dramático aplicado numa dimensão psicoterapêutica. Também os psicoterapeutas, por seu lado, não devem agir como pedagogos. (...).

(...). A pedagogia nasce com o registo da cultura; a didáctica básica é a narrativa ou o conto, oral ou escrito, ouvido, participado, reproduzido.(...).

(...). A difusão das teorias psicanalíticas e a multiplicação das psicoterapias, todas inevitavelmente impregnadas por essas teorias, têm conduzido alguns professores, educadores, reeducadores e terapeutas à convicção de que a psicanálise é aplicável à educação. Em minha opinião, a teoria e a prática psicanalítica podem interpretar os fenómenos educativos, mas não orientá-los. As teorias estranhas à pedagogia não devem, não podem inspirar a práxis educativa. Assim, por exemplo, o desvendar intencional do sagrado numa criança, através duma técnica, mesmo que dialogante ou lúdica, é uma violência inútil e perigosa. Os psicanalistas de crianças não desvendam segredos, procuram compreender fantasias. Os psicanalistas não profanam a intimidade das pessoas, apenas tornam profanos os segredos do simbolismo de cada um, traduzindo-os em signos.

O conhecimento traduz em signos profanos registáveis (escritos) o que simbolicamente os mitos (colectivos) explicam.

A escola ensina - e é tudo quanto pode ensinar - a traduzir em signos o simbolismo colectivo. Se a escola fosse apenas isto, compreendia-se que ela exigisse das crianças uma inteligência quantificável. Mas a escola é, ou pretende legitimamente ser, uma instituição que estimula a inteligência e mantém a pessoa da criança em contacto com a sua fonte inesgotável, a fantasia[144]. A escola consegue-o, quando é criativa e quando nela é permitido à criança pensar através do brincar. Quando o não é, bloqueia o

---

144 Cfr. o TEMA: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373.

processo cognitivo, porque a criança: "Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer"[145]. O pensamento tem um ponto de origem preciso, o mágico: "A criança pensa em fadas e acredita nas fada", como nos diz o poeta (Fernando Pessoa) [EE II: 38. 162.180].

JOÃO SOUSA MONTEIRO - A princesa Maria Bonaparte era amiga e analisanda do Freud, não era?

JOÃO DOS SANTOS - Analisanda do Freud, e uma mulher muito interessante, aristocrata, prima do rei da Grécia, e que falava de coisas escabrosas, mas que eram coisas científicas e sérias.

Há uma história deliciosa de Maria Bonaparte que eu, já agora, não resisto à tentação de contar, porque acho um bocado atroz, do ponto de vista do que era a psicanálise naqueles tempos. A Maria Bonaparte fez uma análise com o Freud, em Viena, e depois, lá por umas recordações muito vagas, chegou à conclusão que tinha, de alguma maneira, assistido a um acto sexual entre uma empregada e um empregado lá de casa dela.

J.S.M.- Creio que ela contou ao Freud, por escrito, um problema que não havia maneira de conseguir resolver. E daí a um tempo, quando Freud lhe respondeu, perguntou-lhe: "Você não terá assistido...etc...?".

J.S.- É isso, é isso exactamente. E ela, então, foi a Paris, chamou o mordomo - creio que era disso que se tratava - e fez-lhe um interrogatório cerrado e policial, para saber se aquilo era ou não verdade. E o homem, coitado, acabou por confessar. Maria Bonaparte ficou muito contente e escreveu ao Freud a confirmar a sua suspeita.

É claro que isto só se compreeende porque a psicanálise estava no seu começo. A gente, hoje, não precisa de confirmar essas coisas, porque, para nós, o que interessa é aquilo que a pessoa vive. E se a Maria Bonaparte*viveu* qualquer coisa que aconteceu em termos de relação sexual, a que assistiu, é isso que tem importância para nós. Se tivesse sido um choque de automóvel lá na Avenida do Bois de Bologne, onde ela vivia, e que ela como criança tivesse interpretado como sendo uma relação entre os pais, esse assunto podia, no ponto de vista psicanalítico, ser tratado, pensado e vivido da mesma maneira. *Não era preciso saber exactamente a verdade.* Não é dessa verdade que nós andamos à procura; é da *verdade interior das pessoas,* daquilo que as pessoas elaboram, a partir da realidade, das palavras e dos sentimentos.

---

145 João dos Santos cita um verso dum poema de Fernando Pessoa.

Claro que na realidade externa há muita coisa que entra cá para dentro, na tal introjecção, mas, a nós, interessa-nos particularmente o que já está dentro das pessoas, o que já é vida interior. É essa a diferença entre psicanálise e psicologia.

As pessoas, às vezes, não percebem porque é que existe a psicologia e existe a psicanálise, e que diferença fazem uma da outra. Assim, em termos muito simples, muito elementares, e até simplistas: a psicologia estuda essencialmente fenómenos objectivos ou objectáveis do comportamento de cada um, ao passo que a psicanálise estuda a vida interior de cada um, a forma como cada um vê o mundo, a sua própria pessoa, e as suas relações com os outros. E isso exige que aquilo que se descobre passe pela nossa subjectividade de psicanalistas. A gente não pretende ser objectivos; gostamos de trabalhar com o subjectivo [SNP: 171-172].

## DIREITOS DA CRIANÇA. DIREITOS DO HOMEM

Há pelo menos três leituras possíveis da Declaração dos Direitos da Criança: uma, que a interpreta como uma lista inspiradora de reivindicações a exigir de uma entidade que tenha a seu cargo o bem-estar das crianças; outra, a que a sente como um apelo à consciência universal; uma terceira, que a pode explicar como um guia para exigir dos outros e de nós próprios um debate e uma reflexão sobre a situação da criança no mundo de hoje, e uma actuação colectiva para a defesa das necessidades básicas das crianças.

A partir das três leituras da Declaração, deduzem-se três estratégias possíveis para atacar os problemas: uma, a de entregar à administração e aos técnicos habilitados a resolução de todos os problemas infantis; outra, a de ficar a meditar, no conforto do lar, no bem-estar e no mal-estar infantis, na saúde e na doença, nos benefícios da *boa educação,* e nos malefícios da *outra;* uma terceira, a de recorrer à Declaração para organizar grupos de pais, técnicos e outros, para falar, discutir e esclarecer o que se deve exigir de todos para o bem-estar das crianças.

É, evidentemente, necessário começar por denunciar a miséria em que vivem certas populações, e o escândalo da mortalidade infantil, e falta de protecção à maternidade; das condições precárias da habitação onde as crianças nascem e crescem, e da insuficiência das instituições educativas...

É necessário, sobretudo, exigir das autoridades um mínimo de coerência e eficácia na acção, para que as crianças tenham direito à habitação e alimento, saúde e educação. Mas é necessário também tomar consciência de que, actualmente, os pais tendem a exigir e as autoridades a conceder a criação de instituições que resolvam tecnicamente o problema social dos que trabalham, sem a sua participação na elaboração de ideias, directrizes e de programas, que integrem a acção dessas instituições numa base ideológica comum dos respectivos utentes.

Os pais tendem a abdicar da sua função educativa e perdem, dessa maneira, a possibilidade de estabelecer com os filhos uma relação espontânea e afectiva, estimulante para o seu desenvolvimento. As mães abdicaram já do aleitamento dos bebés ao peito (não medicamente justificado), ponto de partida para o estabelecimento de uma relação afectiva favorável à saúde física e mental da criança. *O seio da mãe* dos poetas, e a *boa mama* dos psicanalistas terá de deixar de ser objecto de evocação e de estudo, deixará talvez mesmo de existir, por falta de função, apesar dos apelos recentes, talvez demasiado tardios, da Organização Mundial de Saúde. Evitemos que, no futuro, apareçam fabricantes e negociantes a vender aparelhos para ensinar as crianças a fazer 'tém-tém', a jogar ao esconde-esconde, a fazer gracinhas e, até, a dizer as primeiras palavras!... Será, então, a tecnologia educativa levada às últimas consequências ... Assim será, talvez, se aumentar o número de mulheres que têm filhos por acidente, e se a condição essencial para os ter for a existência de vaga na creche[146], e não a exigência para que a creche complemente e continue a actividade relacional e a actuação educativa da mãe.

A educação, que só faz sentido a partir de um relacionamento individualizado que promova a passagem progressiva da criança para a fase de integração ao grupo e à sociedade, pode tornar-se burocrática na sua actuação e, em consequência, alienante.(...).

A criança de hoje encontra-se muitas vezes perdida numa sociedade, donde tende a ser segregada pela "civilização do automóvel", pela falta de espaços livres, pela poluição e pela tecnocracia educativa. A criança vive, muitas vezes, na inquietação e na tristeza, não tem tempo para expandir os seus sentimentos, nem o espaço para se exercitar na actividade lúdica e educativa.

---

146 Cfr. o TEMA: Creches, p. 159.

Porque a ciência que liberta o Homem pode ser utilizada para o oprimir... Porque a técnica que serve o Homem pode ser utilizada para o torturar... Porque a cultura, que é do Homem, pode ser instrumento da sua submissão a culturas que lhe são estranhas... Porque tudo quanto nos torna mais livres pode vir a escravizar-nos...

Há que proclamar que todo o Poder da Ciência, da Técnica e da Educação deve ser, em cada momento, desafiado pela fantasia e pela acção do homem. Há que proclamar o direito à fantasia e ao pensamento actuante.

Porque os direitos do Homem e os direitos da criança, consignados nas leis, se não cumpriram, foi necessário proclamá-los na solenidade de magnas assembleias... para que a nossa perplexidade perante o que ouvimos nos salvasse da ignorância cúmplice de não cuidarmos quanto devíamos, nem do Homem, nem da criança que trazemos dentro de nós, para que soubéssemos que a nossa condição humana nos exige o conhecimento de tudo quanto não se faz e não se cumpre da lei humana fundamental, que é a de, como pessoas e como comunidade, cuidarmos do bem-estar das crianças, que vão amanhã dar continuidade às nossas obras.

Por sabermos, agora, sem possibilidades de fugirmos à responsabilidade, porque a lei foi escrita, que os direitos da criança se não concediam, apesar de todas as leis anteriormente escritas e não escritas..., temos de duvidar, de pôr à prova, de reflectir e de constantemente rever todas as leis que às crianças se referem, para que possamos proclamar de novo que, tal como a ciência, a técnica e a cultura, a Declaração dos Direitos da Criança pode servir o Homem, ou pode reduzir a criança a uma coisa banal que se manipule ou se deixe manipular.

As declarações não são ouvidas e entendidas por todos da mesma forma. Nada nos impede de pensar que aqueles que parecem seguir a melhor das interpretações sobre o que é o bem-estar da criança possam vir a provocar o mal-estar dos homens.

Há que proclamar uma vontade colectiva de criar. Há que proclamar a nossa vontade de acompanhar a par-e-passo as nossas crianças, desde que nascem até que sejam pessoas pequenas, e até que sejam pessoas grandes...

Há que proclamar que não confiamos as nossas crianças a quem não possa ou não queira falar a nossa linguagem. Há que decidir que dialogaremos sobre a infância entre nós, pais e parentes, e que confiaremos, então, as nossas crianças a quem saiba dialogar connosco, a quem confie na nossa razão e na nossa imaginação.

Há que confiar em que saberemos dizer *NÃO* a quem se proponha, sem diálogo, cuidar do bem-estar das nossas crianças. Há que resistir àqueles que nos queiram vender, à sombra da nuvem da poluição publicitária, os leites enlatados que desumanizem a relação das mães com os filhos[147]; os brinquedos com que não brincamos nem construímos no diálogo com as crianças e os adultos do nosso clã[148]; as leis, as normas e os regulamentos que nos pretendem impor sem diálogo, numa cultura mecanizada e modelada por padrões que sejam contra as leis naturais do nosso grupo comunitário.

Há que pensar se nos deixaremos dormir, na boa consciência beata de que, quando existe uma lei escrita, ela será cumprida, se dela fizermos a entrega à máquina da administração.

Como pode a máquina compreender os direitos fundamentais do Homem e da criança, se estes têm necessariamente de ser mais sentidos que pensados, mais vividos da emoção do que elaborados pela razão, mais implícitos na actuação de cada um do que explicitados nos papéis?

Há que proclamar que a criança do Homem, e o Homem têm direito a pensar os homens, a duvidar das leis e a fantasiar a sua condição infantil e humana, a exigir o direito à fantasia. A fantasia existe dentro de nós, ela é uma criação da nossa relação com aqueles que nos criaram, porque as nossas pessoas se criaram na nossa infância, porque foram obra de criatividade, e porque a criatividade não se vende; projecta-se nos materiais de que dispomos[149].

Há que exigir que se construam escolas, mas há que exigir também que se dêem às crianças as condições para que possam ver dentro de si as suas aspirações, para que as possam projectar em *obras* e em dádivas, para o enriquecimento dos outros e do património cultural da comunidade.

Há que dar à criança dos homens e ao Homem espaço e tempo para que cada um se possa livremente confrontar com modelos da natureza humanizada, da natureza das obras do Homem... Mas o espaço e o tempo não são só utilizados pela natureza humanizada ou pelos utensílios e as máquinas que servem o Homem; são também queimados em "máquinas de fazer fumo".

---

147 Cfr. o TEMA: Relação Mãe-Filho, p. 698.

148 Cfr. o TEMA: Brincar, p. 112.

149 Cfr. o TEMA: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373.

O tempo da criança do Homem gasta-se, cada vez mais, com máquinas que fornecem de que beber, pensar e imaginar os pensamentos e as fantasias deterioradas daqueles que as vendem.

O espaço ocupa-se com betão, ferro e aço, que ultrapassaram a escala humana, e consome-se no fogo das máquinas de destruir e dos seus detritos que, no círculo vicioso do nosso bem-estar e da nossa insatisfação, anulam as melhores intenções.

A destruição do tempo, a destruição do espaço anulam e destroem a cultura, como se os senhores da Terra quisessem massacrar no Ser humano a criança que nele existe, para substituir a cultura, que é a forma como os homens se relacionam, por uma relacionação maquinal telecomandada pelos super-homens, que eles, ingenuamente, se julgam.

Os super-homens são de ferro, aço e betão e não têm alma. O Homem vai perdendo o tempo e o espaço necessários para estender os braços à criança, para lhe *falar*, vai perdendo o tempo e o espaço necessários para se oferecer como corpo a um espírito disponível, para ser modelo à escala humana. (...).

Há que proclamar o direito da criança ao enquadramento social e escolar, que lhe permita ser compreendida nas suas reacções, no seu pensar e sentir, nas suas razões e fantasias, por todos e para cada uma das pessoas da sua comunidade.

Que a Declaração dos Direitos da Criança se mantenha e seja divulgada como referência básica para uma reflexão permanente sobre o destino do homem. São os meus votos [EE II: 188-194].

## DISCIPLINA NA ESCOLA, DISCIPINA NA FAMÍLIA: DUAS FORMAS DE AUTORIDADE[150]

Estas considerações vêm a propósito do pedido que me fizeram para falar sobre o "roubo infantil" a um grupo de pais e de professores duma escola, onde se apresentava uma situação grave.

Nessa escola, disseram-me, o número de furtos e roubos é de tal forma impressionante que todos os alunos, pais e professores andam alarmados (...).

Comecei por defender o princípio, que me parece básico, de não misturar responsáveis ou sectores de responsabilidade, de forma a evitar o perigo de uns descarregarem sobre os outros e vice-versa: os pais a dizer

150 Cfr. o TEMA: Problemas de Adaptação Escolar, p. 605.

que na escola é que se deve *educar;* os professores a afirmar que os pais são os responsáveis pela boa *educação* dos filhos; alguns pais a explicarem que são os *pais dos outros* que não sabem educar, e a apelarem para as autoridades académicas, civis, policiais e jurídicas.

Em meu entender, não convém confundir as diversas formas de autoridade. Não se podem juntar, para disciplinar, os alunos duma escola, os pais, os psicólogos, os professores e os juízes, embora as várias entidades possam e devam colaborar sectorialmente. A disciplina familiar diz respeito às relações interpessoais num pequeno grupo. A disciplina escolar trata das relações numa pequena sociedade: a escola. A sociedade em geral impõe as suas leis através de organismos, que evocam leis mais abstractas e idealizáveis pela criança e pelos adultos, na base dos modelos sociais. E contei uma história:

Quando o meu filho mais novo andava no 6º ano, recebi uma vez um postal do senhor director do ciclo, a dizer: "o seu filho foi expulso da aula de trabalhos manuais, por estar a brincar". Vai daí, eu disse: "desculpe, sr. director, sempre julguei que as aulas de trabalhos manuais eram para brincar..., mas se houve uma questão mais séria, se ele faltou ao respeito a alguém, isso não é coisa que se mande dizer num bilhete postal; devia, quando muito, vir uma carta confidencial... Se o assunto é assim tão sério, deviam conversar comigo, para me explicar como e porquê eu lhe devo dar a carga de tareia, que o tom seco do postal sugere". Tive ainda vontade de dizer, mas calei-me a tempo para não ofender: "Eu, quando o meu filho me faltar ao respeito, chego-lhe... e os senhores? Ficam-se? Só mandam o postal?".

Ficou esclarecido que eu não castigava o meu filho, por conta ou por razões de outrem. Acho que o director tinha autoridade, mas não sabia aplicá-la, senão através do burocratismo que o impedia de funcionar em termos de relações humanas. Era o porta-voz da escola que exigia aos pais que disciplinassem a escola...

Fim da história.

Entendo que se devem organizar grupos de pais, com ou sem representantes dos professores, e vice-versa. Mas não concordo que se misturem os interesses, os princípios e as técnicas dos vários interessados, e que assim se confundam em grupos polivalentes os vários modelos educativos. As crianças precisam de modelos claros, securizantes a vários níveis, e coerentes [EE II: 34. 36-37].

**Um Caso:**

Noutros casos manifesta-se uma alternância de comportamentos, ora inibidos, ora turbulentos, em casa e na escola, como se a criança não suportasse ser constantemente bem comportada e escolhesse, para se expandir, o meio onde, de acordo com a sua imaginação e *fantasmas,* corresse menor risco de agir. Assim, é frequente que uma criança tímida e bem comportada na escola seja em casa insuportável, como também acontece frequentemente o contrário.

Um rapaz de 12 anos, António, foi à consulta de um Dispensário, onde trabalhei em Paris, porque cometeu várias falsificações de assinaturas do pai, na caderneta escolar, e diversos distúrbios nas ruas por onde passava no regresso do liceu. Os pais, que se apresentam os dois na primeira consulta, eram professores do ensino secundário e mostravam-se estupefactos e profundamente ofendidos com o comportamento do filho. "Não compreendemos o que se passa com ele, foi sempre muito dócil e cumpridor em casa". O rapaz tinha o aspecto do que em francês se costuma chamar "chien batu".

Logo na primeira consulta promoveu-se uma reconciliação entre os três, ficando eu encarregado de me ocupar do rapaz. Mediante uma psicoterapia, que se prolongou por cerca de um ano, pudemo-nos aperceber de quanto era pesado para esta criança o êxito escolar que os pais lhe exigiam, obrigando-a a estudar praticamente todo o tempo que estava em casa, sendo as poucas horas vagas dedicadas a ajudar a mãe nos trabalhos domésticos, ou a substituí-la nos cuidados aos irmãos mais novos, quando ela estava ausente. A necessidade de *compensação* contra esta disciplina era, de resto, mais grave do que os pais pensavam, pois ia até à prática de actos de vandalismo na via pública [SPSMRSE: 130-131].

## DISLEXIA E PERIGO DA SUA PSIQUIATRIZAÇÃO[151]

A *dislexia de evolução* é uma dificuldade de adaptação à *aprendizagem da leitura e da escrita;* não depende do grau de inteligência. Como todos os problemas de adptação escolar, tem uma contra-partida: o da adaptação da escola à criança.

---

151 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico", p. 283.

As dislexias-disortografias aumentam com a precocidade da entrada na escola primária, a má qualidade do ensino e as classes numerosas[152]. Mesmo considerando as dificuldades estruturais, o problema das dislexias põe-se ao psiquiatra sobretudo no plano da afectividade. O que causa problemas à criança é, sobretudo, a atitude de incompreensão dos educadores perante as dificuldades. Se os pais souberem esperar que a aprendizagem se faça mais lentamente, se não inferiorizarem a criança com os seus comentários, se o ensino for de melhor qualidade e as classes menos numerosas, o disléxico poderá ultrapassar as dificuldades e fazer normalmente os seus estudos. Aliás, acontece muitas vezes que, talvez graças aos esforços realizados durante o período mais difícil - o da escola primária e secundária -, os disléxicos tornam-se bastante eficientes. Apraz-me registar a minha própria dislexia-disortografia, que me deu sérios problemas até muito tarde, já no curso dos liceus [ECNPI: 483-484].

Os psiquiatras, estudando as dificuldades das crianças inteligentes, constataram que nem todas são devidas a deficiência intelectual, e descobriram a dislexia-disortografia.

Os mestres passaram a enviar às consultas todas as crianças com dificuldades de leitura e escrita, criando assim a "psiquiatrização" dessas dificuldades que são, na realidade, na sua maior parte, de origem pedagógica. Assim, acontece algumas vezes que certos problemas levantados pelos psiquiatras tomam rapidamente uma extensão que impede o seu tratamento, no plano terapêutico individual. Esta "psiquiatrização" de certas dificuldades deu-se justamente com a dislexia-disortografia; logo que os psiquiatras começaram a estudar os casos (graves) de perturbações da aprendizagem da leitura e escrita, e forneceram os primeiros resultados, os professores primários procuraram *descartar-se* de todas as crianças que não aprendiam a ler e a escrever.

Nos Centros estrangeiros onde a higiene mental está em pleno desenvolvimento, acontece que alguns serviços não puderam comportar todas as consultas e tratamentos relativos a essa perturbação. Daí surgiu a necessidade de falar aos professores e de chamar a sua atenção para alguns factores condicionantes da perturbação (como as classes numerosoas e o método global)[153], e para a necessidade de eles póprios se ocuparem,

---

152 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Penso que a facilitação da entrada precoce para a escola primária vai originar no nosso País um surto grave de dislexias».

153 Cfr. o TEMA: Classes Superlotadas. "Castigo Didáctico", p. 144.

pessoalmente, de casos benignos. Mesmo assim, considera-se que os Centros de higiene mental devem comportar 25 reeducadores para cada sector de 150 mil habitantes. Em Paris havia, em 1960, apenas 30 para 4 milhões de habitantes; em Portugal não existe, que nós saibamos, qualquer reeducador da linguagem que, oficialmente, se dedique exclusivamente a essa tarefa [SMAP: 6-7][154].

## DOENÇAS PSICOSSOMÁTICAS[155]

As *doenças psicossomáticas* são doenças de aspecto orgânico, mas devidas a uma etiologia psíquica. Devemos distinguir das doenças psicossomáticas a *conversão somática da ansiedade*. Como exemplos clássicos das primeiras, estão a asma e a úlcera gastroduodenal das crianças da pré-puberdade; e das segundas, as *síndromes abdominais* e os *vómitos psicogéneos* da criança da idade escolar[156].

As perturbações psicossomáticas muito precoces parecem conduzir a deficiências intelectuais. As doenças psicossomáticas devem ser sempre diagnosticadas e tratadas por médicos, com a colaboração de psicoterapeutas. (...) Tenho a convicção de que não é possível promover a saúde mental, sem a colaboração de médicos e psiquiatras, e de que o trabalho basilar na promoção da saúde mental se deve concentrar na pedopsiquiatria[157] e na higiene mental infantil [ECNPI: 486-487].

As doenças a que se chama correntemente psicossomáticas são, de acordo com a escola psicanalítica de Paris, aquelas em que os impulsos do inconsciente (ou a ansiedade), sem passar pela elaboração psíquica, se descarregam directamente sobre o órgão [IENSRC: 5].

Os mais difíceis sintomas da idade escolar são os que dizem respeito a sintomas de expressão física patológica, equivalentes aos das doenças somáticas. O seu diagnóstico e tratamento não pode ser feito sem a colaboração do pediatra ou médico escolar, competente em clínica médica. Tudo quanto o técnico psicopedagogo pode fazer é estar disponível para

---

154 Cfr. também, SPSMRSE: 128.

155 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico", p. 283.

156 Cfr. o TEMA: Anorexia Infantil e Vómitos Nervosos, p. 94.

157 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

colaborar com o médico, na resolução dos problemas afectivos da criança e das suas relações com a família.

Os sintomas e as doenças psicossomáticas têm uma raiz arcaica, que se situa ao nível da infância mais remota e da fase em que a linguagem verbal se afirma e o pré-consciente se organiza (Marty). Permitem o acesso a certos recalcamentos que a criança, normalmente, resolve através dos sonhos e das histórias inventadas ou captadas, dos contos tradicionais e das fantasias do seu meio familiar[158].

A importância por mim dada à descrição de todos estes sintomas, a que chamei reactivos e de compensação, pode levar o leitor a considerar que não há uma neurose na criança[159].

Num trabalho notável de S. Lebovici (...), a neurose da criança é a histeria, isto é, a neurose cujo mecanismo de defesa mais evidente, ou quase exclusivo, é a repressão tornada recalcamento.

Em minha opinião, a repressão do desejo e do seu equivalente, a ansiedade, é um fenómeno normal, podendo o recalcamento que daí resulta tornar-se numa doença histérica, numa estrutura histérica, ou no início de uma organização neurótica, normal ou patológica.

Se a neurose pode ser considerada como a forma como cada um se organiza, através de mecanismos de defesa contra a sua própria ansiedade, pode admitir-se que todas as pessoas são neuróticas e, no fundo, a neurose está na base da vida interior de cada um - do funcionamento mental (intra-psíquico) de todas as crianças, adolescentes e adultos - e até da sua inteligência.

Numa síntese que podemos aqui fazer dos mecanismos fóbicos da criança, a partir do trabalho de Freud sobre uma fobia infantil (a história do pequeno Hans), podemos deduzir que este mecanismo fóbico é comparável a uma definição clássica de inteligência, segundo a qual seria inteligente descobrir uma solução diferente para um problema já conhecido.

A síntese é a seguinte: na sua evolução normal, Hans sente hostilidade para com o pai que lhe tira a atenção e a companhia da mãe. Como a hostilidade contra o pai resulta para a criança num medo da sua própria agressividade e, portanto, medo do pai, Hans desloca para os cavalos o seu medo, e inverte o problema afectivo que se lhe põe, dizendo

---

158 Cfr. o TEMA: Histórias para Crianças. O Mito e o Maravilhoso, p. 363.

159 Cfr. os TEMAS: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504. Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

ter medo dos cavalos. Esta é, obviamente, uma solução inteligente para que Hans possa crescer junto do pai e da mãe, e desenvolver a faceta mais importante da sua inteligência das situações, que é a de a transformar num processo simbólico intra-psíquico. (...).

Ao insistir na faceta angustiante ou depressiva de todos os sintomas reactivos ou neuróticos, pode o leitor perguntar de onde vem a angústia e de onde vem a depressão. Segundo os investigadores que estudaram o desenvolvimento infantil precoce, a angústia tem, como Freud houvera afirmado, por base ou por modelo a angústia de nascimento, ou seja, os estados de excitação dos sentidos; a ansiedade corresponde à expectativa da crise de angústia como estado de alarme; a depressão é a reacção normal do bebé ao desaparecimento da mãe [CP/PE: 72-74].

Mas isso é, realmente, a pecha dos psiquiatras: partir da patologia para a normalidade. A tendência da psiquiatra moderna é a de procurar a compreensão do homem normal para perceber, depois, como é que a patologia surge em determinadas circunstâncias. Historicamente, as coisas verificaram-se ao contrário. É um facto que não podemos criticar. Estou de acordo em que aqueles pais (os representados no Filme, "Vida em Família") são caricaturas, mas pais como aqueles existem em todos os países, embora sejam mais típicos de uma certa classe média burguesa. Não quero dizer que não haja pais patogéneos em todas as classes. Há certos pais que se organizaram numa forma tão "definitiva" que se tornaram "tão definitivamente adultos" que só se manifestam através duma rigidez de princípios, de normas, de atitudes, que os leva a perderem toda a capacidade de manobra dentro das suas funções intelectuais e afectivas.

Penso que o homem só é equilibrado, ou pelo menos só tira satisfação do seu existir, quando guarda alguma coisa da sua infância e da sua juventude. Certas doenças, a que chamamos psicossomáticas, que atingem o físico por motivo de uma certa estrutura caracterial, atingem sobretudo esses indivíduos que se estabeleceram definitivamente numa forma de agir, de pensar e de compreender. Indivíduos que não são capazes de brincar, de gracejar, de usar do humor, de rir e de chorar, de se emocionar... Ora, justamente, aquele pai é capaz de ter explosões, mas a sua gama de emoções, como a da mãe, é extremamente limitada. A sua capacidade de sintonizar com os jovens de hoje, que evoluem de forma mais precoce e rápida, tinha de ser forçosamente limitada [EE I: 83-84].

As estatísticas dizem que 60 a 70% dos doentes das consultas médicas são funcionais. Funcional usa-se para significar que a doença resulta da perturbação e não da lesão do órgão.

Tantos remédios para a angústia (somatizada), para a agressividade e a depressão e, no entanto, verificamos na sociedade de hoje que as neuroses simples se complicam, e que a simples conversão e somatização da ansiedade doutros tempos se complica em cada vez mais doenças psicossomáticas.

Os médicos portugueses reuniram-se num congresso[160] para falar das doenças, perturbações e sintomas que, dentro das suas respectivas especialidades, consideram como sendo total ou essencialmente dependentes de factores psicológicos ou, mais precisamente, de factores emocionais.

Todos consideram a importância dos factores psíquicos em todas as doenças, mas a psicossomática é diversamente entendida e valorizada. Para uns, a doença psicossomática correlaciona-se com o carácter da pessoa; para outros, com certos traumatismos que ocorrem na vida de cada um. Para uns, tem que ver com a forma como a pessoa organizou a sua vida quotidiana; para outros, com a forma como cada um organizou a sua vida psíquica. Um médico amigo dizia, uma vez, para um colega a quem tinha sido diagnosticado uma úlcera duodenal: "Compra um cão, homem..., um cão grande...". "Compro um cão para quê?". "Para lhe bateres..., andas para aí com vontade de bater em toda a gente e, em vez disso, metes tudo para dentro, mordes-te por dentro".

Como graça entre colegas e amigos, está certo; na prática clínica, não é bem assim. No entanto, quando, há umas dezenas de anos, começaram nos EUA as investigações neste campo, descobriram-se correlações entre certas doenças e formas de viver, de estar na vida.

Dizia-se, e diz-se ainda, por exemplo, que o hipertenso retém emoções, como um obstipado pode reter, analmente, as fezes; que o asmático retém o choro ou que chora para dentro, vivendo, ainda, a angústia das primeiras separações entre ele, bebé, e a sua mãe; ou que o acesso asmático é o recurso que certas crianças utilizam para reunir os pais, quando os sentem ou os suspeitam em vias de *separação*. Nalguns casos, tem-se mesmo procurado descobrir o fundo psicológico em que se desenvolvem doenças incontestavelmente orgânicas. Assim, se verificou haver nos tuberculosos pulmonares, com uma frequência significativa, sentimentos de abandono afectivo.

---

160 I Congresso de Psicossomática, realizado em Lisboa, em 1980.

Os factores afectivo-emocionais no desencadeamento de doenças cancerosas têm sido aventados por alguns investigadores.

Os psicanalistas de Paris, que se dedicam ao estudo da psicossomática, de que tivemos dois convidados neste Congresso, consideram que estas doenças dependem de um certo tipo de estrutura psíquica. Aceitando este ponto de vista, considero, pela minha parte, que a reacção ou a doença somática pode ser compreendida, no plano evolutivo, como o tipo de reacção aos estímulos, característica de um *estado visceral* que corresponde ao da criança dos primeiros meses, quando ela é ainda incapaz de pensar, de sonhar, de fantasiar. Numa fase ulterior, a que Pierre Janet, Piaget e Wallon chamaram "inteligência das situações - sensório-motriz ou prática" -, a criança dos 2 aos 5 anos é ainda incapaz de pensar, em termos abstractos e reage, na minha opinião, aos estímulos, que ultrapassam a sua capacidade de os assimilar, com sintomas psicomotores: estrabismo funcional, gaguez, tiques precoces e instabilidade[161], um quadro que designei por *síndroma psicomotor da evolução* [162]. São reacções emocionais a um conflito com o meio, mas estão, de certa maneira, já integradas pela mente e exprimem-se, ainda, principalmente, através do aparelho motor.

O quadro que designei por *neurose autónoma* da criança pode, finalmente, começar a instalar-se, a partir dos 7 anos, quando a pessoa em devir é já capaz de se defender através de um aparelho psíquico que capta, consciencializa, reprime ou elabora o que a realidade externa ou interna lhe proporciona ou lhe nega.

Admito, assim, teoricamente, que o homem que se nega a sonhar ou, nos termos correntes de clínica, a dormir; o que evita o contacto, o convívio, o amor; o que foge a fantasiar, ocupando todo o seu tempo sem se permitir o prazer do ócio e da reflexão; que se não permite deprimir-se, iludindo-se com álcool, drogas e diversões embriagantes[163]; admito, assim, que esse homem se coloca na situação do bebé que não tem aparelho psíquico para transformar, ao seu jeito, os estímulos que o seu meio envolvente lhe proporciona. Talvez se possam comparar estas situações psicossomáticas às de certas crianças que apresentam sintomas chamados

---

161 Cfr. os TEMAS: Estrabismo, p. 286. Gaguez, p. 350. Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412. Tiques, p. 758.

162 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

163 Cfr. os TEMAS: Depressão Infantil. Direito à Tristeza e à Alegria, p. 166. Infância, Sonho, Fantasia e Criatividade, p. 373. Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos *Imagos*, p. 764.

"reactivos", que me parecem surgir, justamente, quando os mecanismos do sonhar e do fantasiar estão bloqueados. É o caso das crianças que urinam na cama, cujo aparelho psíquico, em meu entender, não pode ainda, ou é impedido, de receber e de *assimilar* as emoções nocturnas, susceptíveis de conduzir a fantasias inquietantes e inaceitáveis para a pessoa (EU)[164].

Os leitores, mesmo os leigos, compreenderão que as coisas não são tão simples, como poderia fazer crer esta explicação sumária. Trata-se, apenas, de um esquema orientador para uma compreensão dos fenómenos psicopatológicos, que no Congresso expus, a propósito de doenças de pele, na mesa coordenada por Juvenal Esteves, e das deficiências sensoriais, na mesa coordenada por Barahona Fernandes [EE II: 234-237].

## ÉDIPO E A ESCOLA[165]

Desde cedo, desde sempre, todas as pessoas e coisas nos aparecem já com um nome (...). O nome dos sentimentos e dos conflitos aprende-se mais tarde, só depois de resolvida a situação triangular: pai, mãe-filho, que Freud ligou à tragédia do rei Édipo e que explica que há diferença entre os sexos.

É a partir da resolução edipiana que tudo passa a ter nome: o que se passa fora de nós e dentro de nós. As palavras adquirem então o seu valor semântico exacto e, simultaneamente, o seu sentido inexacto, contraditório ou dúbio. "Eu tenho medo dos cavalos" pode querer dizer (na história do pequeno Hans, que Freud nos contou): "Eu quero combater contra o meu pai, pela minha dama" [EE II: 113-114].

Aconteceu-me aqui há uns anos que um jovem psicanalista, no decurso de uma conversa profissional, me falou tanto de "Édipo" que, a dada altura, eu tive de lhe dizer: "Ó colega, mas isso não existe!". Coitado do rapaz, ficou atrapalhado.

O Édipo não é uma coisa que exista em si próprio, que ande para aí aos pontapés. As pessoas não andam por aí com vontade de matar o pai e casar com a mãe, ou o inverso.

Quando Freud falou em Édipo, referindo-se, naturalmente, à tragédia grega, indicou-a como uma referência mítica. Com efeito, a lenda

---

164 Cfr. os TEMAS: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244. O Sintoma Encoprose, p. 534.

165 Cfr. o TEMAS: Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

do rei Édipo é muito anterior ao seu aparecimento nos jogos dionísicos. A história de Laio (seu pai) e do menino Édipo corresponde a uma inspiração da velhíssima lenda que circulava naquela região da Europa, e a lendas parecidas noutras partes do mundo. Quando Freud introduziu o mito de Édipo na teoria psicanalítica, pretendeu estabelecer pontos de referência do insconsciente, portanto, duma parte do funcionamento mental de muito difícil abordagem, que ele reúne no trabalho que se intitula *Metapsicologia,* o que lembra, naturalmente, a metafísica dos filósofos.

A forma como os psicanalistas se apercebem do "Édipo", no decurso de uma psicanálise, não tem a ver com os factos concretos da vida real de cada pessoa, mas apenas com sentimentos que afloram à consciência, em certos momentos privilegiados das relações do analisando com o analista: um cliente meu mostrou um dia grande dificuldade em falar e associar ideias, durante uma sessão, e só no fim da hora marcada foi capaz de dizer, em resposta a uma pergunta minha, que lhe parecia que não tinha querido falar do que tinha acontecido antes da sessão, e que tinha sido o seu encontro, a sós, no ascensor que conduzia ao meu gabinete, com uma senhora que ele imaginou ser minha mulher.

Outras histórias que os clientes nos contam, ou que os escritores relatam, podem designar-se por "edipificação", mas nunca são factos concretos que definem em si próprios um conflito consciente. Portanto, o "Édipo" não existe; o "Édipo" representa umas referências ao sentimento profundo inconsciente das pessoas. De qualquer forma, a situação edipiana refere-se a um conflito triangular latente, que ocorre a partir duma determinada fase da vida evolutiva, em que a criança organiza uma certa forma inconsciente de ver ou de sentir as personagens do seu meio familiar.

O núcleo familiar das crianças tem por base, em todas as culturas, a ligação forte e afectuosa da simbiose que as ligam à mãe, ou à pessoa que exerce a função maternal: a mãe-protecção, a mãe-alimento, mãe-conforto, o que é o mesmo que dizer mãe-objecto[166]. O primeiro objecto de amor da criança é, portanto, a mãe, e relaciona-se mais com a função maternal que esta exerce do que com a imagem social. Desde cedo, a função

---

166 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais", p. 575.

maternal[167] da mãe é interrompida por necessidades da sua própria pessoa, por exigências da sua vida familiar e até social.

Nos primeiros meses, para o bebé, a mãe está ou não está, e é sobretudo quando não está presente que a sua imagem se afirma e se esclarece. Pode dizer-se até que a mãe que está presente e que exerce todas as suas funções maternais é boa, numa certa forma de pensar do bebé (boa, amável e desejável), e que a mãe que não está presente é detestável, odiosa e má. Pode imaginar-se que a ausência da mãe e as suas facetas negativas são, para o bebé, prelúdios ou intuições do que virá a ser o complexo de Édipo, com a percepção consciente daquilo a que se pode chamar o *agente separador*, e que pode admitir-se serem as necessidades vitais da mãe, as obrigações sociais, o seu amor por outros. O agente separador é, duma forma muito vaga, mais comparável com afecto do que com compreensão, o terceiro elemento que o bebé descobre existir no seu mundo: a mãe como ser diferente de si próprio, o seu próprio eu como equivalente - em espelho - do seu primeiro objecto. Tudo o resto é o que define as ausências físicas ou espirituais da mãe. O terceiro elemento pode ser, portanto, uma figura que exerça as funções paternais, quer dizer, alguém que separa o bebé da mãe, e que corresponde com muita frequência, na nossa cultura, ao pai real. As situações variam consoante a época histórica em que a criança se desenvolve, sendo a mais evidente a da função paternal desempenhada pelo irmão mais velho da mãe, nas sociedades matriarcais, quer dizer, nas comunidades em que o cônjuge masculino adere e obedece às leis do grupo da mulher.

Na forma em que venho descrevendo o ambiente humano da criança, tenho tendência a ver a escola, por um lado, como substituto maternal, o lar; por outro lado, a imposição social, a da obrigatoriedade duma dada cultura moderna, a cultura escrita[168]. A escola é maternal no sentido em que representa, para a criança, uma instituição de protecção, de conforto e até dum certo tipo de alimento; a escola representa a autoridade separadora, na medida em que impõe à criança, desde a Grécia antiga, uma nova linguagem: a escrita[169].

---

167 Cfr. os TEMAS: Função Maternal e Função Paternal, p. 341. Mãe, p. 485. Relação Mãe-Filho, p. 698.

168 Cfr. o TEMA: Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234.

169 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

Não se trata, evidentemente, de identificar a cultura com a função paternal. O pai, ou o homem com uma autoridade, é geralmente reconhecido, desde os tempos primitivos, desde a existência das comunidades humanas, pela imposição de normas de comportamento e saber. As cerimónias iniciáticas, relativamente à cultura, que incluem a alimentação, a defesa e o sexo, são talvez uma certa forma arcaica de escola primitiva. São, num certo sentido desenvolvido por Mircea Eliade, o nascimento mítico, isto é, o nascimento que se faz a partir duma organização mental, que sucede quando os filhos são dramaticamente tirados às mães, e que é definido, nessa explicação, como a morte da criança e o nascimento do adulto.

A escola moderna não retira violentamente os filhos às mães, embora as pressões e exigências sociais que obrigam a criança a frequentar a escola, a partir duma idade determinada, representem, duma certa maneira, uma obrigação cívica para as famílias e para os seus componentes, que é o de separar os filhos das mães. É, em consequência disso, suponho, que certas crianças imaturas, isto é, muito dependentes da mãe, recusam a escola e as suas aprendizagens, dando a ilusão daquilo a que se chama, frequentemente, um atraso ou debilidade mental. Trata-se, na verdade, de um atraso afectivo, que nós temos procurado diagnosticar, compreender e tratar[170]. Como? Introduzindo certas facetas maternalizantes no ambiente das classes escolares, e impondo de uma forma mais suave e progressiva a exigência da linguagem escrita. Mais evolutiva e progressiva significa, por exemplo, o reconhecer espaços geográficos domésticos e livrescos, ensinando a "ler a natureza", e criando superfícies, coisas e objectos plásticos em oficinas de trabalhos manuais, e educação através da arte [CP/PE: 47-50].

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Mas afinal, o que é o complexo de Édipo?

JOÃO DOS SANTOS - O complexo de Édipo, de facto, tem a ver com uma outra forma da gente se referir a ele, que é a triangulação. Quer dizer, depois do nascimento, e nos primeiros tempos sobretudo, quando a criança está muito ligada à mãe, vivem em simbiose. A criança, primeiro, digamos que parasita a mãe, vive em parasitagem, ou talvez em simbiose com a mãe, quando está no seu ventre, e depois continua-se uma ligação em que a mãe e o filho não se podem separar, estão demasiado dependentes um do outro. Até que a uma dada altura, que não se pode precisar quando,

---

170 Cfr, os TEMAS: Casa da Praia, p. 116. Maternagem, p. 487.

por ser muito precoce, embora a criança não tenha consciência dela tão precocemente, aparece uma terceira pessoa, ou uma terceira maneira de fazer. Quer dizer, aparece o pai, que não tem que ser exactamente o pai, não tem que ser um indivíduo do sexo masculino, pode ser a avó, pode ser a própria mãe que rejeita a criança.

Há uma mãe que é a que está ao lado da criança - a mãe boa. E há uma mãe "má", que é aquela que afasta a criança de si e da sua intimidade, e que faz de terceira personagem.

A criança descobre, primeiro, que ela e a mãe são pessoas diferentes, porque há uma altura em que ela e a mãe são a mesma coisa, a criança ainda não se diferencia da mãe, confunde os seus desejos com os desejos da mãe, as suas rejeições com as rejeições da mãe, etc. Há uma fase em que a mãe se retira e é uma pessoa à parte, e a criança passa a ser uma unidade, e a mãe outra. E há uma fase em que há um terceiro elemento que aparece entre as duas. Aliás, esse terceiro elemento pode ser representado pela própria mãe, como já disse, quando afasta o filho de si, por uma razão qualquer, ou porque ele está a incomodar, ou está a interferir demasiado na sua vida. Ora é isso que os psicanalistas encontram na sua prática corrente, é a terceira pessoa que vem interferir entre a mãe e o filho. E então há, naturalmente, uma hostilidade para com esse terceiro, e que depois se vai resolver de várias maneiras, mais ou menos ansiosas, ou mais ou menos angustiantes.

J.S.M.- Numa conversa anterior, há já muito tempo, referiu-se à importância dessa função de separação da mãe, e depois desse tal "terceiro". E é a partir daí que, na sua opinião, a criança começa a pensar. Não há pensamento sem separação.

J.S.- Sim, de facto é isso. Porque, digamos, é o grande mistério, é o principal mistério, é a coisa mais importante da vida da criança, na qual tem uma coisa para descobrir. Outras coisas ela percebe naturalmente. Há um objecto, um brinquedo, um urso de peluche, etc., que ela compara com os seres vivos, ou com o pai ou com a mãe, e que são acessíveis à curiosidade. A primeira coisa que a criança faz quando tem um brinquedo é desmanchá-lo, para ver como é por dentro e servir-se dele em vários sentidos (...). Tudo isso é realmente fácil de averiguar, como é fácil de averiguar o espaço de defesa, o território de defesa que a criança estabelece à sua volta com objectos que vai conhecendo. Agora, persiste um mistério, o das relações mais íntimas que o pai tem com a mãe, na nossa cultua. Noutras culturas não será tão evidente, mas há sempre um

fenómeno qualquer desse género, há sempre uma limitação no acesso dos filhos à intimidade dos pais.

J.S.M.- A proposta que essa criança lhe faz a si, em plena consulta, não é exactamente a expressão do desejo que ela certamente teria de desvendar, para si própria, esse mistério, esse enigma tão perturbante para ela?[171].

J.S.- Exactamente. É uma das formas. Mas há muitas outras. Brincar com camionetas, ou com automóveis, ou com bonecos de papel, ou destruir brinquedos, ou tentar desenhar, brincar com as pessoas, provocá-las, ver como elas reagem, dizer ao pai: "Eu não gosto de ti", ou à mãe: "Eu gosto é do pai". Toda a espécie de provocações lúdicas que a criança faz para separar os pais. Separar não no sentido de os separar de facto, mas no sentido de um modelo de separação, que é de ver um no lugar do outro, para compreender como é que cada um deles é e, portanto, para os transformar num possível modelo do seu sexo e da sua pessoa.

J.S.M.- E não é também para se situar a si própria em relação àqueles dois seres que ela, de facto, não conhece?

J.S.- Claro, porque, se ela não se situa, não pode amar. E não podendo amar, não pode apreendê-los, não pode captá-los como modelos daquilo que ela quer ser, não consegue tomá-los como modelos. (...).

J.S.M.- Quando há bocadinho falou do segredo, e da importância de se respeitar os segredos das crianças, para que elas possam elaborar lentamente os problemas tão difíceis, tão delicados, associados ao famoso complexo de Édipo, ficou-me, nessa altura, uma pergunta em suspenso que gostava de lhe fazer agora. De que modo é que a elaboração do complexo de Édipo, quer dizer, dos problemas associados a isso, a que se convencionou chamar "complexo de Édipo", de que modo é que a elaboração desses problemas, na vida mental de uma criança, pode contribuir para que ela constitua a sua intimidade?[172]

J.S.- É que a criança, a certa altura, descobre que há uma intimidade dos pais de que ela é posta fora, é rejeitada dessa intimidade. E ela própria tem que se defender da intimidade dos pais e daquilo que ela sabe sobre isso, e da excitação que isso lhe provoca, criando a sua própria intimidade. Eles têm a sua vida, a sua vida íntima, eles têm os seus problemas, eles

---

171 João de Sousa Monteiro refere-se a um caso de obstipação infantil numa menina que João dos Santos tratou, e que apresentamos no TEMA: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, 3° Caso, p. 260 e ss.

172 Cfr. o TEMA: Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos *Imagos*, p. 764.

fazem as suas coisas que eu, criança, não sei se é violento ou se é terno. Porque as primeiras ideias, em regra, são de que o que se passa na intimidade dos pais, sobretudo de noite, é uma coisa extremamente violenta, ou extremamente terna, mas que é mais pela violência. Parece que isso situa, ou pelo menos é nesse sentido que os adultos, depois, se recordam dos primeiros indícios que obtêm do que é a intimidade dos pais. Portanto, a criança tem que esconder algo da sua própria intimidade, como se verifica, por exemplo, na questão de estar nu, ou na questão de ir ao bacio. Há realmente uma consciência de certas coisas secretas e, portanto, ela tem também de ter os seus segredos que são uma espécie de fantasia que a criança vai construindo, e que não é só uma fantasia de que há uma intimidade que ela não pode revelar. É a história que eu contei uma vez, ao ter deparado com aquele grupo de nudistas muito grande, com pessoas de várias idades, e de ter, de repente, verificado que as únicas pessoas que tinham calção eram os meninos ou as meninas de 7 ou 8 anos. Não perguntei, não conversei com as pessoas, vi isso, observei isso e perguntei-me a mim próprio porquê. É porque o estar nu devia dar a ideia, à criança dessa idade, que alguma coisa se podia verificar no corpo que sugeria uma excitação, uma curiosidade, um interesse, que se escondia daquela forma, como sendo uma das formas de esconder o sexo e, portanto, esconder a intimidade e os desejos. Agora, como é que as crianças descobriram isso? Por comparação com as outras, porque, possivelmente, sabiam que estavam numa praia de nudistas, e que podiam estar nus, mas que na outra praia, que não era de nudistas, as pessoas andavam vestidas, preferencialmente em relação àquela zona do corpo, àquela zona sexual do corpo.(...).

Todos nós temos necessidade de esconder os nossos desejos e de ter uma linguagem que é, em parte, objectiva e real, e que é, em parte, secreta. Há um imaginário que domina toda a nossa conversa, todo o nosso discurso, como nos nossos sonhos. Os sonhos existem, os sonhos são sonhos, porque a gente não é capaz de pôr os pontos nos *iis* e ter um sonho tal como foi ou é no original. Nessa altura, não se têm sonhos, têm-se pesadelos, quer de um touro a correr atrás das pessoas, quer de alguém a comer a pessoa, quer de um terrível cataclismo...[173]

---

173 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

J.S.M.- Não percebi, desculpe lá: não se pode pôr os pontos nos *iis* nos sonhos?... Não percebi.

J.S.- Quer dizer, ninguém ousaria ir até ao fundo dos sonhos e explicar aos amigos, ou à mesa, tudo o que o sonho significa. Primeiro, porque não sabe; não sabe, porque se esqueceu disso há muito tempo. Um menino ou uma menina de 7 ou 8 anos é capaz de dizer que não dormiu de noite porque tem medo de ladrões. E a gente pergunta: "Então, tens medo de ladrões porquê?". "Porque eles vêm e metem uma faca na barriga da gente". "Mas porquê a ti e não às outras pessoas da casa?". "Ah, isso não sei!".

Ora, é evidente que uma menina que sonha, aos 7 ou 8 anos, que tem medo dos ladrões, que podem estar debaixo da cama ou noutro sítio qualquer escondido na casa, e que tem medo que os ladrões venham e lhe espetem uma faca na barriga, é uma criança que tem inteligência para perguntar a si própria: "Mas porque é que o ladrão havia de entrar por aquela janela de um 3° andar, justamente para me matar?". Nesse ponto, às vezes, a criança pode ser já suficientemente maliciosa para dizer: "É que o ladrão ia roubar as jóias da minha mãe", por exemplo. Mas não diz. Fica perfeitamente atrapalhada, porque não sabe explicar que o ladrão venha assim como ela dizia ao princípio. E não convém de facto aprofundar; seria, realmente, a gente imiscuir-se na intimidade da criança. A gente percebe que há qualquer coisa de esquisito ali, que há assim um medo de ser violada (isto tanto em rapazes como em raparigas), e que esse medo tem que ver também com os desejos de fazer qualquer coisa de violento em relação a um terceiro. Mas isso não se pode andar assim a dizer às pessoas[174].

J.S.M.- É claro! Um medo de ser violada pode muito bem ser o desejo de ser violada, transformado em medo, porque é difícil admitir esse desejo. E assim mais vale ter medo.

J.S.- As pessoas não aceitariam, e as crianças também não. Quer dizer, convém manter isso em segredo, não convém ter conversas dessas diante das pessoas... Podem-se ter, porque os sonhos são tão camuflados que ninguém percebe nada. Há uma quantidade de mecanismos que o Freud descreveu, que são deslocações para outras figuras, para outros objectos, para outros jogos, como o medo dos ladrões, que tem uma certa graça, que tem a ver com o sexo e com a intimidade, que convém respeitar. Ouve-se,

---

174 Cfr. o TEMA: Respeito pela Intimidade do Paciente. "Psicanálise Selvagem", p. 711.

e cala-se. Quem percebeu, percebeu. Nunca ocorreria a um psicanalista explicar a um filho, que viesse contar um sonho desses, o que é que aquilo queria dizer. (...). Porque a criança fechava-se, e então recolhia-se no seu silêncio total, e não tinha possibilidade de elaborar mais nada até se interessar pela matemática, ou pela química, ou pela fotografia, que já são inócuas nesse aspecto..., aparentemente inócuas [QIE: 103-107].

## EDUCAÇÃO, AMOR, VERDADE

Desde que a "Instrução" se passou a chamar "Educação", cada vez se faz mais ensino e menos educação. Está tudo programado. Tudo quanto diz respeito à vida não se ensina; aprende-se, e aprende-se com os modelos das pessoas, e com o modelo social que ao indivíduo se oferece. (...).

(...). Só é verdadeiramente educativo o que de belo se ensina, o que se sabe e se mostra oportunamente saber, e o que se realiza com amor pelos outros [EE II: 167. 222].

Educar ou reeducar é permitir, promover e estimular tudo o que possa aumentar a capacidade expressiva do indivíduo, o mesmo é dizer, para desenvolver a sua capacidade de pensar. Pensamento e linguagem são fenómenos paralelos e inseparáveis. A aprendizagem não pode fazer-se sem uma orientação que obedeça a uma sequência que logicamente deve seguir a evolução normal da maturação das funções e da personalidade da criança[175]. Não há aprendizagem sem pesquisa voluntária, quer dizer, sem que a criança possa realizar, em cada momento da sua evolução, a integração dos conhecimentos que são acessíveis ao seu grau de maturação, de compreensão e de sensibilidade; é necessário que o que se quer ensinar à criança lhe interesse; não se deve ultrapassar a sua necessidade de compreensão global dos problemas, por um sintetismo já feito, por uma pseudo-análise realizada pelo adulto que, assim, fará perder à criança as etapas espontâneas do conhecimento necessárias à sua normal evolução; é preciso partir do reflexo simples inato para o reflexo condicionado, e deste para a compreensão global, analítica e, finalmente, para a síntese. A reeducação deve basear-se na observação das crianças e das suas possibilidades e interesses; o reeducador terapeuta deve, em cada

175 Cfr. o TEMA: Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

momento, criar uma atmosfera estimulante do desenvolvimento da criança e dos seus interesses, e ajudá-la a descobrir o mundo [RFSIV: 35-36].

Não existe, nem creio que alguma vez exista, uma forma exacta de educar. A sociedade está constantemente a evoluir e a sua própria evolução implica a negação, pela juventude, da validade dos princípios educativos imposta pelos antecessores. Tudo quanto podemos afirmar é que não há educadores perfeitos, e quando há pretensos educadores perfeitos os seus produtos são "casos patológicos". Tudo quanto podemos aconselhar, no estado actual dos nossos conhecimentos, é que cada um eduque com verdade e espontaneamente. Que os educadores sejam personagens reais e não autómatos, eruditos e sofisticados (...).

(...). Há uma anedota verídica que me contou a mãe da Mariazinha, uma miúda tão perspicaz (...). Dizia ela: "Oh! mãe, isto dos estudos está tudo mal! A professora pergunta à gente as lições, lá na escola, e passa os deveres para casa, e a mamã é que tem de me ensinar! Como devia ser, era: a professora explicava e a mãezinha perguntava-me as coisas cá em casa, para ver se eu aprendia lá na escola...".

Mais uma história para ajudar a compreender os problemas dos pais e dos filhos:

Outro dia contava-me um rapaz: "Quando fiz o 5° ano cheguei a casa radiante e fui dizer ao meu pai que tinha passado no exame... Quando eu esperava que ele me desse um grande abraço e conversasse comigo sobre o caso, ele disse-me: 'Bom, parabéns, toma lá quinhentos *paus* para ires fazer uma paródia...'! Foi a maior decepção da minha vida! Percebi que o meu pai me comprava os êxitos escolares, mas não se interessava por mim" [EE I: 67. 98].

É evidente que a escola e o mestre-escola não podem servir-se dos mesmos meios que as mães, para estimular as crianças, mas pensamos ser muito importante que tenham conhecimento da forma como se processa a evolução infantil desde o nascimento. Não se pode deduzir, do que acabámos de dizer, que só o exemplo do amor e dedicação de tolerância e de sintonização sejam suficientes para que a criança se desenvolva de uma forma favorável. A criança precisa de jogar e de aprender com os adultos, de forma a poder experimentar e manifestar toda a espécie de sentimentos positivos ou negativos, de uma forma suave e parcelar, quer dizer, por descargas e em *pequenas doses*, que lhe permitam defender-se, mais tarde,

de explosões anti-sociais. A criança precisa de ser frustrada para sentir que não pode possuir tudo, e para poder pensar em vez de fazer; de ser contrariada para sentir que há outros interesses além do seu; de sentir agressividade, e também de a manifestar; de ter pais e educadores reais, e não seres convencionais, frios e dogmáticos, daqueles que fazem educação pelo manual. Precisa de desobedecer, para aprender o que é a obediência; precisa de fazer experiências dolorosas, para aprender a conhecer e a compreender a dor; numa palavra, a criança precisa de ser educada com verdade.

Nem todas as experiências lhe podem ser permitidas, mas também não se pode admitir uma educação feita à base de regulamento, como se faz nos internatos[176], instituições que consideramos como uma fatalidade necessária em certos casos, mas que nos devem merecer, a todos nós, técnicos e membros da comunidade, o maior interesse e cuidado. Entre os meios mais adequados de compensar a frustração, que constitui para uma criança não viver junto dos pais, contam-se a educação física e estética[177], que deveria ser intensamente estimulada nos internatos.

A escola, como os pais, tem de aceitar as manifestações emocionais de vária ordem, que a criança exprime, e de as canalizar ou sublimar em tarefas que possam compensar das frustrações a que necessariamente terão de as sujeitar. A educação que não permite manifestações e reacções hostis produz indivíduos inibidos e frios, atrasados ou perturbados por psiconeurose ou psicoses[178]. Essas restrições educativas são tanto mais graves quanto mais precoces; alienizantes, na primeira infância, geradoras de perturbações ou doença mental, mais tarde. A *educação pela arte* pode constituir um correctivo de valor psicoterapêutico para certas perturbações [FPEA: 48-50].

"Um psicanalista vale mais por aquilo que é do que por aquilo que sabe", dizia o meu mestre S. Nacht. É também verdade para todos os técnicos que trabalham com pessoas, quer elas sejam crianças ou adultos, mas o que hoje se faz com o pessoal é mais para valorizar o que eles sabem do que o que eles são [ACU: 86].

---

176 Cfr. o TEMA: Internatos, p. 431.

177 Cfr. os TEMAS: Educação através da Arte, p. 204. Educação Física, p. 218.

178 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

JOÃO DOS SANTOS- O que é mais importante na atitude educativa dos pais ou dos mestres na escola é a espontaneidade. Se eles são espontâneos, se conseguem ser espontâneos, como foram em crianças, agem naturalmente a ternura e a agressividade e, portanto, fornecem à criança o modelo da pessoa autêntica. Se fazem de bonzinhos, sendo agressivos, ou se fazem de agressivos por razões convencionais que não coincidem com a situação que a criança está a viver, mas com outras situações que eles vivem, então a criança percebe a ambiguidade. Por exemplo, quando um pai, por estar aborrecido com o emprego, ou com o patrão, ou com outra coisa qualquer, bate no filho, a criança sente a punição como uma descarga injusta. Há uma falta de autenticidade nesse agir, e isso é nefasto, porque a criança apercebe-se, intui que há qualquer coisa de inadequado nesse comportamento do pai ou da mãe. A criança aceita bem qualquer reacção do adulto, mesmo que seja brusca e agressiva, desde que seja autêntica.

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Há um comentário da Karen Horney (...) em que ela diz o seguinte: "Ao longo da minha prática de analista, tenho verificado, invariavelmente, que uma criança pode sofrer um número extensíssimo de traumatismos, desmame precoce, pancada, traumatismos sexuais, etc., mas há uma coisa que nenhuma criança pode suportar, que é a falta de amor"[179]. E mais à frente acrescenta que não vale a pena fazer de conta, fingir que os pais gostam muito dos filhos, porque as crianças percebem perfeitamente quando é que o amor é genuíno e quando é que não é.

J.S.- Pois, ela tem razão. A Karen Horney viveu no tempo de Freud (...). A sua tese de doutoramento é sobre a sexualidade feminina, sobre a sexualidade das meninas. Fez uma tese a contradizer Freud, que tinha a ideia de que as mulheres eram seres à parte, diferentes, castrados. Tinha essa ideia talvez um bocado por impregnação das ideias dominantes da época. Mas a Karen Horney reagiu contra isso e fez uma tese onde mostrava que não era assim. Hoje, sobre a questão de fingir amor, e fingir falso interesse, e com a experiência que temos não só da psicanálise de adultos mas da psicanálise infantil, talvez possamos dizer que não é só a falta de amor, mas a indiferença. A coisa mais terrível de suportar para a criança e para o adulto é a indiferença dos outros.

Já sabíamos, por exemplo, que era muito importante que a criança tivesse um objecto de amor que lhe pegasse, que lhe desse de mamar, que lhe sorrisse, que a acariciasse. Mas os investigadores modernos mostram

---

179 K. HORNEY, *A Personalidade Neurótica do Nosso Tempo*, p. 98.

que tão importante como isso é a criança "ser vista". É extremamente importante para um bebé de dias, de semanas ou de meses ser visto, ter um olhar que se fixe nele. Se a criança não é vista, se não sente que há um olhar que se fixe nele, não se desenvolve. (...).

(...). A mentira do adulto para com a criança é uma forma de desprezo, ou de menosprezo. (...).

(...). Para nós, adultos, é insuportável a mentira dos outros, porque a nossa própria já foi esquecida e arrumada. Quando um tipo é normal, já mentiu o suficiente a si próprio e aos outros para se apresentar como o tal ingénuo que não sabe nada das coisas, ou então que já sabe tudo. (...).

(...). A coisa mais terrível na educação, do ponto de vista da patologia da pessoa, é quando o educador, para combater a mentira, diz outra mentira. Isso é uma das coisas altamente patológicas.

Por exemplo, mesmo com miúdos mais crescidos, se o pai foi ao liceu ver as notas e verificou que ele tinha uma nota, ou duas, ou três mais baixas e, então, em vez de lhe dizer "eu fui ao liceu ver as notas e vi que tinhas notas muito baixas", diz-lhe: "eu encontrei o professor tal, ou o teu colega fulano de tal que me disse que tu tinhas notas muito baixas". É claro que o miúdo vem a descobrir que o pai mentiu, e então o castigo na base da mentira, por se mentir, é realmente uma das situações paradoxais da falta de compreensão e de falta de sinceridade do adulto. (...).

(...). Já agora, gostava de acrescentar um aspecto, porque me parece importante. É que a punição, quando é muito espontânea, muito autêntica, não parece ser nociva. Desde que o adulto esteja, de facto, a reagir a um outro ser que o aborreceu, que o angustiou, por exemplo, à criança que se debruçou perigosamente da janela, ou que atravessou a rua a correr, que são coisas que fazem naturalmente com que o adulto se angustie e reaja de uma forma um tanto violenta. Desde que o adulto reaja assim espontaneamente, não tem grande importância para a criança. Talvez até tenha, às vezes, um efeito positivo, desde que seja espontâneo e autêntico. O que é mau é quando isso é feito em termos de uma determinação prévia, premeditadamente, de regulamento moral e, sobretudo, quando a criança vive numa instituição onde há um regulamento com punições, porque, então, desumaniza a relação. Ao passo que a autenticidade da reacção do adulto às coisas que a criança faz, e que o magoa, o aborrecem, o zangam ou o angustiam, não magoam a criança.

O mais importante para os educadores em geral é mais aquilo que eles são do que aquilo que eles sabem!

Mas o preconceito actual e universal (não é só no nosso país) é que para ser educador é preciso saber uma data de tretas que vêm nos manuais, aquilo a que se chama psicologia, e psicopedagogia e, se calhar, educação sexual[180], etc., o que é em parte verdade... E depois há na evolução das crianças, e num certo tipo de educação, que às vezes se dá, uma relação de tipo sado-masoquista. Há educadores que são muito severos, muito ríspidos, e às vezes cruéis, o que gera um comportamento um tanto sado-masoquista, quer dizer, eu bato-lhe, eu repito a mesma partida, eu desafio-o, etc...[181]

Há um desafio constante por parte da criança. Até porque a criança aprende as coisas boas e as coisas más e, quando o adulto é excessivamente severo, ou excessivamente cruel com a criança, a criança copia-o e faz coisas equivalentes. É claro que é muito difícil equilibrar tudo isto, porque tudo depende da autenticidade do adulto, e é muito difícil explicar às pessoas o que é ser autêntico [SNP: 92-93. 151. 155. 178].

**Um Caso:**

A educação é, na fase da vida da criança que corresponde à aquisição da linguagem falada, fortemente impregnada pelo afecto do educador; toda a educação que anule o afecto e, portanto, elimine certa liberdade de experiência emocional não é mais do que um mau *adestramento*. É conhecida a experiência dos campos de *Lebensborn* da Alemanha, durante a guerra, introduzidos por Himmler. Nesses *campos,* jovens alemãs arianas recebiam os soldados arianos vindos da frente de batalha. Os filhos eram considerados como pupilos do Estado e sujeitos aos cuidados mais atentos de educadoras especializadas, pois se destinavam a ser elementos destacados do futuro. As enfermeiras puericultoras tinham a responsabilidade de oito a doze crianças, não podiam ocupar-se de nenhuma individualmente e, segundo parece, nem mesmo lhes deviam falar enquanto eram bebés. Assim, apesar de uma rigorosa selecção dos progenitores (indivíduos sãos e de raça pura) e de lhes terem proporcionado os maiores cuidados de ordem higiénica, e a assistência do melhor pessoal técnico, essas crianças não tinham mãe ou pai real, personificado num indivíduo, mas apenas um pessoal mercenário para cuidar delas, em grupo. Inquéritos feitos junto do pessoal técnico e de alguns indivíduos criados nesses *campos* mostraram

---

180 Cfr. o TEMA: Educação Sexual. Educação Moral, p. 225.

181 Cfr. o TEMA: Castigos Corporais e Maus Tratos a Crianças, p. 126.

que: as crianças tinham, com muita frequência, atrasos de três a cinco anos; que nenhuma delas falava ou dizia palavras antes dos 2 anos; que raras foram as que conseguiram andar antes dos 2 ou 3 anos; que quase todas urinavam na cama até aos 5 ou 6 anos; um grande número apresentava deformidades físicas (por falta de estímulo) e havia, entre elas, idiotas e surdos mudos (cerca de um em cada cem); a maior parte fez apenas a instrução primária, raras fizeram o curso e, segundo parece (em cerca de trezentos casos estudados), nenhuma chegou a um curso superior [FPEA: 47-48].

## EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE

Se há um fenómeno humano chamado arte, que pode definir-se em relação a vários povos, comunidades ou grupos, deve, necessariamente, existir a possibilidade de esse fenómeno surgir numa comunidade ou grupo de crianças.

Se a criança descobre, inventa e constrói brincando, ela tem, necessariamente, a faculdade de realizar trabalho útil ou de criar obra artisticamente válida, para ela e para a comunidade.

A sabedoria popular reconhece que a actividade da criança pode ser utilizável quando afirma: "trabalho da criança é pouco, mas quem o despreza é louco". Se a criança pode produzir trabalho, porque não havemos de admitir que possa produzir obra de arte?

Uma produção humana, infantil ou adulta, é susceptível de adquirir um poder emocional particular que o seu autor lhe imprimiu e de, por esse motivo, ser aceite e apreciada pelo grupo ou pela comunidade como obra de arte.

Do ponto de vista pedagógico, não seria aceitável que a educação visasse à formação de pequenos artistas ou de pequenos engenheiros ou carpinteiros. A educação deve estimular todas as capacidades potenciais existentes na criança, para que ela possa desenvolver as aptidões que lhe permitam a escolha da actividade que mais lhe convenha.

A experiência psicotécnica mostra que, em geral, as aptidões se afirmam apenas na fase da puberdade, mas é evidente que já antes se podem não só manifestar certas características premonitórias de aptidões futuras, como observar certas realizações com valor equivalente às levadas a cabo pelos adultos.

Têm sido publicados trabalhos infantis de pintores e de escritores, e conhecemos, pela biografia de investigadores científicos, a realização de autênticas descobertas operadas na infância.(...).

Quando se diz que "não há uma arte infantil", esquece-se que se chama *criança o que se está a criar*, quer dizer, o bebé que acaba de nascer e a criança de idade escolar, que começa a ser homem ou mulher. Em cada um, a evolução depende de estímulos exteriores que agem sobre capacidades potenciais. Das capacidades próprias e dos estímulos recebidos depende o momento mais ou menos tardio em que a vocação se manifesta ou afirma.(...).

Se as crianças descobrem normas de vida e se se organizam em grupos, segundo leis por elas articuladas, porque não havemos de admitir que possam criar obra com valor estético para o seu grupo e para os outros?(...).

Porque razão muitos adultos, de incontestável bom gosto, têm as suas casas decoradas com certas produções infantis que se colocam ao lado de obras de arte de autores consagrados? Porque razão nas escolas de livre experiênca as crianças escolhem certas das suas produções para decorar as salas de aula? (...).

(...). A educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos. Para esclarecer o seu efeito, poderia dizer-se, como em psicoterapia: é melhor fazer que pensar; é melhor falar que fazer. Ou, dito de outra forma: é melhor exprimir as emoções do que retê-las e inibi-las [FPEA: 19-22. 66].

A educação estética permite, através dos materiais e superfícies plásticas, instrumentos e expressão pantomímica, danças, coros e jogos dramáticos, a aquisição das formas plásticas, o uso da língua e a compreensão intelectual. (...)

(...). Fazer uma "educação artística da criança" parece-me tão absurdo, como fazer uma educação infantil, científica, matemática ou biológica, como disciplinas estanques. A Educação deve integrar tudo, no sentido de estimular e ajudar a criança a encontrar-se a si própria e a integrar-se na cultura da sociedade em que vive.

Aquilo a que se chama educação artística não deve ter como objectivo o despertar de aptidões específicas. Os aspectos estéticos da educação devem impregnar toda a actividade escolar (...).

Primeiramente, o que me parece importante discutir é se há ou não uma arte infantil. Os educadores, sobretudo os educadores que tratam da educação através da arte, geralmente não aceitam que se fale de arte infantil. Eu aceito essa posição, pelo facto de pensar que a educação através da arte não deve ser realizada com a intenção de se produzirem obras de arte, de se criarem pequenos génios, de se impor uma competição no plano quase profissional, o que, não tenhamos dúvidas, seria nefasto para um programa de desenvolvimento total da criança. É difícil limitar aquilo que é expressão livre da criança daquilo que é arte. Muitas crianças começam cedo a manifestar aptidões artísticas e, por essa razão, não é fácil apontar onde acaba a criança e onde começa o adulto artista. No momento em que eu escolho o trabalho de uma criança e o coloco no meu gabinete, numa moldura, aí começa esse trabalho a possuir valor afectivo, um valor equivalente ao que nós atribuímos à obra de arte. Quero dizer: julgo que a obra de arte se define pela aceitação que tem, da parte de certos indivíduos, pela comunicação que estabelece. (...).

Parece-me evidente que a escola cerceia a espontaneidade da criança, na medida em que a escola é a imposição de uma cultura feita. A arte é essencialmente contestatária, ao passo que a escola tende a estagnar ou a impor aos alunos qualquer coisa de já feito, de já construído. Tenho a impressão que essa diferença é realmente o aspecto principal. Ao invés da escola que é, repito, uma imposição de ideias feitas, o artista é sempre um contestador da cultura. (...).

A minha dúvida é se, na verdade, a criança é alguma vez totalmente espontânea e se não há muito cedo uma repressão que a impede de se manifestar plasticamente. Logo na segunda infância, a criança começa a ser refreada nas suas expressões de espontaneidade (a isto chama-se repressão dos educadores contra os impulsos da criança). Tal repressão representa um bem, pelo facto de impedir que a criança manifeste todos os seus sentimentos, todos os seus afectos, e pela repressão interna e mentalização que proporciona. Nas primeiras idades, aquilo que seria mais natural e espontâneo nas crianças seria a utilização das matérias plásticas, como o barro, a utilização das cores de uma maneira um tanto ou quanto anárquica como experiência de manipulação de matérias. Mas isso é condenado, em regra, pelos educadores, na medida em que consideram essa fase, na qual a criança tende a esse tipo de manifestações, de "falta de educação". De maneira que há uma primeira fase que se situa entre o 1 ano e meio e os 3 anos - fase que precede a entrada no jardim infantil - em que

a criança é impedida de manifestar espontaneamente os seus impulsos. Portanto, quando falamos de espontaneidade da criança, falamos de espontaneidade a partir de uma repressão que acontece antes dos 2 anos. Temos de contar com essa repressão. Nessa altura, a criança pode ser conduzida a exprimir-se de uma forma mais livre, se lhe derem condições para isso, condições que implicam um ambiente particular, embora condicionado, em que à criança seja facultado tudo aquilo que não é, em geral, permitido (mexer em tintas, manipular matérias plásticas, etc.). O jardim-escola pode ter a função de desinibir na criança qualquer coisa que foi inibido e, portanto, o educador pode retomar o fio à meada e permitir à criança exprimir-se como se lhe dissesse: Afinal, nem tudo é proibido. Em todo o caso, é preciso não esquecer que a repressão se manifesta na nossa sociedade, sobretudo pela repressão dos impulsos primitivos e expressões verbais primitivas. O que se pode fazer na educação através da arte é permitir que, através da expressão gráfica ou pictural, a criança possa exprimir certos impulsos que ela não pode exprimir directamente. Uma criança de 2 anos tem tendência a destruir, a sujar ou a modificar as coisas que verifica no seu ambiente. Quando ela descobre que há possibilidade de transformar os seus impulsos primitivos em qualquer coisa que é simplesmente expresso e não feito, a intervenção da arte tem uma função extraordinariamente formativa. É como se disséssemos à criança: nem tudo se pode fazer, nem tudo se pode dizer, mas há muito que se pode exprimir de uma forma socialmente mais aceitável(...).

(...). Não se deve exigir da criança, como do artista, que copie formas, tonalidades ou sombras; o educador tem de permitir que a criança se determine, dando ao que vê a sua própria interpretação, que seja a verdadeira autora da obra.

A MODELAÇÃO é uma das formas mais espontâneas de expressão infantil; a sua prática permite criar com a matéria objectos de valor simbólico, pesquisar formas, dar-lhes cor e transmitir-lhes movimento.

Quando uma criança desenha ou pinta, o "instrumento intermediário", o traço e a mancha desenvolvem-se, por vezes, mais depressa que o próprio pensamento, e a criança, antes de terminar um desenho ou pintura, começa a executar um outro. Quando uma criança modela, a sua concentração é maior e, assim, ela tem mais tempo para imaginar, pesquisar e descobrir os pormenores que faltavam nas produções por ela pintadas ou desenhadas. Observámos que em crianças de 4 anos, e em atrasados de todas as idades, a aquisição da forma desenhada se atinge

mais cedo, quando a criança faz também modelação. A pintura, que constitui uma forma intermédia entre a modelação e o desenho, deve ser estimulada na escola, não só porque as primeiras experiências plásticas deste género são condenadas pelos pais (a pintura suja...), como porque é uma das formas mais eficazes de obter o interesse da criança pelos trabalhos escolares.

O DESENHO é uma forma evoluída de expressão, que principia por ser a imitação do que faz o adulto: logicamente, é necessário desenvolvê-lo na escola, antes da aprendizagem da escrita, forma abstracta também desenhada[182].

A modelação, a pintura e o desenho devem ser praticados simultaneamente, e nunca separadamente de outros trabalhos escolares, em particular, o exercício físico de expressão corporal, o jogo dramático, a palavra e a escrita.

O TRABALHO COLECTIVO deve constituir um meio de integrar todas estas formas de actividade gráfica, pictural e de modelação, às atitudes, sentimentos e às ideias expressas pela classe; para isso, é necessário que o espaço destinado a ser preenchido, ou o barro a modelar, não sejam divididos entre os alunos. O que tem sido designado por pintura colectiva é apenas um somatório de produções feitas em *quadriculado,* e não trabalho de grupo; o espaço ou campo de acção deve ser constantemente interpenetrado, para que as crianças possam brincar com as formas e as cores, confundindo os seus próprios estilos e aceitando as críticas e sugestões dos outros. Não há trabalho colectivo sem utilização da palavra e espírito de *equipa,* portanto, sem constante discussão do tema e da maneira de o trabalhar. O mestre deve valorizar, esclarecer e estimular as experiências da criança, através de relações pessoais, e não apenas por meio do material didáctico; só assim será possível conseguir que os diferentes meios de expressão simbólica - palavra, gesto, forma, traço e cor - possam interessar a criança, e que ela se interesse pelo mundo que a cerca.

O nosso objectivo não deve ser o de formar artistas, mas o de dar a todos a possibilidade de *criar, compreender e participar* na obra colectiva.

Esclarecida através da experiência pessoal, a criança ficará apta a realizar o que constitui o nosso ideal de psicólogos e educadores: o contacto com o OUTREM e a sua OBRA [EE I: 23-24. 148-150. 163-165].

---

182 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

Num trabalho sobre desenho infantil, de há muitos anos, encontrei, que todas as formas desenhadas são, inicialmente, a projecção do corpo próprio ou algo que com ele directamente se relaciona (o pai, a mãe, o barco, a casa); que estas formas são os mais importantes registos gráficos da criança (e da humanidade, diria hoje); que o conflito, isto é, as relações que no desenho se estabelecem entre pessoas, os animais, as máquinas e as coisas, só aparece no desenho, quando a consciência do corpo próprio e a técnica da execução gráfica, pictoral ou modelada das formas se consolida [EE II: 83].

**Um Caso:**

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Quer então contar a primeira desta série de histórias verdadeiras, passadas em geral consigo, outras vezes, indirectamente consigo, mas, em todo o caso, histórias verdadeiras com crianças?

JOÃO DOS SANTOS - A primeira história foi-me contada por uma amiga minha que tem um filho na escola infantil e lhe apareceu em casa com uma pintura muito bonita. E leva-lhe aquela pintura, para mostrar à mãe como sabia pintar bem. A mãe disse-lhe que achava a pintura muito bonita, e que ele sabia pintar muito bem. E o miúdo perguntou-lhe? "Tu sabes pintar?" E a mãe respondeu-lhe que não sabia pintar tão bem como ele. "Ah, mas é muito simples", disse o miúdo, "Olha, tu arranjas um pincel, e depois é só ter tinta e fazer festinhas no papel com o pincel".

A história é só esta, mas fazer festinhas no papel é realmente a imagem mais sugestiva. Porque fazer festinhas sugere-me, realmente, a existência de um corpo que se projecta no papel onde se faz o desenho ou a pintura. Penso que os primeiros desenhos e pinturas das crianças são sempre uma projecção do seu próprio corpo sobre a superfície plástica (parede, quadro preto, chão, areia da praia, papel). É sempre a criança que se projecta, que projecta o seu próprio corpo, mesmo quando faz uma casa. As primeiras casas que são feitas têm, para mim, esse significado. O fazer festinhas significa, para mim, ter consciência de um corpo. E sei isso também pela via médica, neurológica, fisiológica; sei que a consciência do corpo se adquire no contacto com outros corpos, e com o próprio corpo.(...).

A resposta do pequeno à mãe (...) quer dizer: "pintar é apenas fazer como tu fizeste comigo, é fazer festinhas para que eu tenha um corpo

bonito, para que eu seja um menino bonito". O teu menino bonito, talvez...(...).

A pintura, de facto, é alguma coisa do retrato dele. Eu nem sequer sei o que é que tinha a pintura. (...) Mas qualquer que fosse o tema, estou certo de que ela representa muito o auto-retrato da criança.

J.S.M.- Que é uma maneira admirável de elas irem descobrindo o seu corpo, de irem construindo uma imagem própria do seu corpo, de irem construindo a sua identidade, o que é uma coisa espantosa! E são justamente esses, se calhar, os primeiros grandes auto-retratos. Todos os outros, aqueles que são conhecidos como auto-retratos dos pintores famosos, começaram provavelemnte por aí, e, de qualquer maneira, têm exactamente o mesmo objectivo...

J.S.- .... de descobrir o corpo, de o modelar também no sentido em que, desenhando, se faz a figura do modelo, que está mais ou menos perfeito, e que se vai tentando aperfeiçoar. À medida que a criança vai aperfeiçoando o seu desenho, vai também tendo consciência do seu corpo, da sua cabeça, da sua cara, da sua expressão, dos seus membros, do próprio movimento corporal, que é uma coisa muito importante em toda a arte gráfica e pictural, e na arte dos adultos, e também naquilo que é discutível se é arte ou não, mas que eu continuo a chamar arte infantil.

J.S.M.- Porque é que o movimento é uma coisa tão importante em pintura?

J.S.- O movimento é a primeira forma de pensar. O bebé pensa e comunica o seu pensamento através do movimento. Dizendo adeus, dizendo não, dizendo sim, jogando às escondidas (...).

J.S.M.- A sua ideia de que a criança sempre que pinta, sempre que desenha, quer seja na areia, quer seja na parede da escola, seja lá onde for, está a projectar o seu corpo... Quer dizer, é possível ler num desenho de uma criança a imagem que ela tem acerca do seu próprio corpo?

J.S.- É possível, mas é preciso bastante experiência e independência em relação aos modelos, porque há certas coisas que são de ordem cultural, de ordem convencional. Fazer um boneco, ou uma casa, são coisas que fazem parte da cultura escolar e da cultura familiar, e que se fazem da mesma maneira. Mas, de qualquer forma, quando a criança constrói esses modelos, cria-os no sentido de projectar o seu corpo. Eu concluí isso por estudos que fiz com a Cecília Menano e a Arminda Grilo, que colaboraram comigo, há 30 anos ou 40, e verificámos que o limite das produções gráficas das crianças era o limite do seu próprio corpo. Mas o

limite era definido pelo movimento circular feito com a mão direita ou esquerda. O círculo onde se inscreve o corpo da criança está dentro do círculo que é desenhado numa superfície qualquer, com uma das mãos ou com as duas, dentro do limite corporal do braço estendido para cima ou para baixo. Não quer dizer que a criança faça logo isso à primeira experiência, mas, se lhe dermos a possibilidade de fazer muitas experiências fornecendo-lhe papel cada vez maior, superfícies cada vez maiores, verificamos que há um limite para o tamanho das suas produções, e que só vai até aí, ao contrário do adulto que pode fazer painéis com 30 ou 40 metros, como às vezes acontece aos artistas plásticos. Na criança, isso não é concebível, até aos 4, 5, 6 anos.

J.S.M.- Quando um adulto representa movimento nos quadros, nos desenhos, nas esculturas que faz (e estou agora a pensar no Picasso, ou no Klee, por exemplo), pode dizer-se a mesma coisa, que é a criança que há dentro dele, que está ainda a conhecer-se, a explorar o espaço, a brincar com o adulto que a envolve, que a limita, que a "traz ao colo", digamos assim?

J.S.- Eu penso que sim, que quando o Picasso[183], o Klee e outros, mas sobretudo esses, descobrem ou ficam maravilhados com o desenho infantil, ou com o desenho dos primitivos, parece-me que descobrem sobretudo o prazer de fazer coisas como as crianças, de se exprimirem eles próprios com o seu corpo. Aliás, é muito bonito ver, como se vê em alguns filmes sobre Picasso, num em particular que se chamava "Le Mystère Picasso", o prazer com que ele desenhava figuras diversas na praia, depois de tomar banho. Quando andava lá para os mares do Mediterrâneo, depois de sair da água, desenhava com uma concha ou com um pauzinho e, em regra, eram coisas assim do tamanho dele (...). Esses desenhos tinham algo a ver com essa projecção, o que lhe dava imenso prazer. Aliás, nesse filme, Picasso faz com um outro amigo, julgo que era o André Gide, uma cena, uma pantomima com os próprios corpos, em que punha uns pratos que fazia com caras em cerâmica, à frente da cara, a fazer de máscara, e aquilo resultava muitíssimo bem. (...) dava bem a ideia de que havia qualquer coisa do corpo dele que se projectava. Aliás, também já lhe disse aqui uma vez, uma das facetas mais extraordinárias do Picasso é que ele se ria com o corpo todo, balançava-se e mexia-se, como acontece com os bebés quando se riem ou quando choram. É uma

183 Cfr. o TEMA: Picasso e a Criança. Pretexto para uma Reflexão sobre a Arte Moderna, p. 599.

infantilidade saudável, uma frescura, uma vida, que o fez viver até tarde, suponho. Uma das razões da sua longevidade, não só do ponto de vista da idade, mas também da criatividade, tinha necessariamente a ver com uma forma particular de sentir o corpo, o que, por outro lado, na minha ideia, estaria muito ligado à mãe, de quem eu tenho uma óptima impressão como mãe. Não tenho assim muito presente se há dados, ou se eu tenho dados sobre ela como uma pessoa muito dadivosa de afecto, de calor, de amor, mas tenho a ideia que sim, tenho a ideia de já ter lido qualquer coisa sobre isso, e de ver a mãe pintada por ele, nas suas obras. E é para mim muito impressionante ver desenhos e pinturas do Picasso, em que ele expressa a maternidade simbolicamente, a relação da mãe com o filho, e trata sempre uns e outros muito bem. Não se vê o Picasso a fazer com esses desenhos ou com essas figuras aquelas carantonhas esquisitas (...).

(...) Há artistas adultos que procuram reencontrar a sua infância, a sua pureza, os seus processos de sensibilidade e de compreensão das coisas elementares e mais antigas. Só que é muito difícil, depois de a gente passar pela escola, pelo academismo, pela crítica dos outros, pela maturidade e por tudo isso, voltar tanto atrás que seja capaz de ser outra vez como uma criança. Donde resulta que um artista nunca pode ser exactamente como uma criança; pode aproximar-se, mas voltar a sê-lo exactamente, nunca.

J.S.M.- Lembra-me uma história que lhe contei, há uns tempos, aqui na rádio, uma história passada com Picasso, quando ele já tinha oitenta e tal anos... Um dia alguém estava a entrevistá-lo e, a certa altura, pergunta-lhe como é que ele consegue fazer aquelas coisas tão extraordinárias. E o Picasso respondeu-lhe: "Não, não! Eu pintava bem quando era criança! Depois, não tenho feito outra coisa senão tentar pintar outra vez como pintava". E há aquela famosa exclamação dele, à saída de uma exposição de desenho infantil, em Londres, quando disse: "Quando eu tinha 8 anos desenhava como Rafael. Mas custou-me uma vida inteira aprender a desenhar como estes".

J.S.- Acho que isso corresponde bastante ao que eu estava a dizer. As crianças adquirem uma espontaneidade muito ligada ao corpo, e adquirem uma técnica de manejar o lápis, ou a caneta, ou o pincel ou a tinta, de uma forma tão espontânea que, realmente, tudo quanto aparece é sensibilidade, é sentimento, é tudo o que há de menos intelectual e de mais expressivo, de mais sentimental e, depois, vai-se perdendo com a entrada para a escola e com as obrigações escolares que, na verdade, são até importantes para a criança, e que ela deseja fazer, porque a criança quer sempre parecer-se

com o adulto. E raros são, realmente, os que mantêm esse contacto em permanência; não sei se haverá mesmo alguém que consiga. Depois, há os adultos que querem voltar ao estado de pureza e têm que fazer um grande esforço para isso, como o Picasso dizia nessa "boutade": "nunca fiz mais do que procurar ser como era".

J.S.M.- Não sei se sabe que ele, mesmo no fim da vida, tinha um projecto extraordinário e nunca conseguiu que fosse realizado. Era um projecto de, em colaboração com a UNESCO, fazer uma grande exposição, em Paris, exclusivamente com pinturas e desenhos de crianças e de mulheres. (...).

J.S.- É curioso, de facto. A mulher de que aí se fala, de que ele falou, é possivelmente a mãe, quer dizer, a mulher primitiva, primária, que existiu na realidade e na imaginação de todos nós. Ou melhor, existiu nos primórdios da nossa vida, e que persiste na nossa imaginação de uma forma bastante fluida, mais como *imago* do que como imagem[184], e que nos acompanha até ao fim da vida, e que é essa primeira personagem humana com quem nós temos contacto[185]. E a criança, naturalmente, é a criança que existe dentro de nós. Com certeza que há uma visão especial dessas personagens, mesmo porque a mãe e o filho, nessa idade, se confundem e, possivelmente, confundem-se até na nossa imaginação. Confundem, talvez seja bem dito, mas há uma interligação tão grande de um com o outro que tudo se passa como se vivessem, mãe e filho, embrulhados numa mesma problemática, no mesmo almofadão de nuvens ou de coisas confortáveis, de calor humano [QIE: 9-15].

## EDUCAÇÃO E AS SUAS VÁRIAS ACEPÇÕES[186]

Mas educação o que é? É ser bem comportado? É cumprir as regras do convívio social, não interferir na liberdade dos outros, ou dizer as coisas duma certa maneira e com alguma erudição?

Pela minha parte, acostumei-me a dizer que educar consiste em a pessoa se oferecer como modelo; que ser educado é a pessoa crescer e evoluir de maneira a constituir-se a si própria como modelo. Uma definição como qualquer outra. Tem talvez o mérito de desencadear uma quantidade de interrogações acerca dos modelos.

---

184 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

185 Cfr. o TEMA: Mãe, p. 485.

186 Cfr. o TEMA: Educação, Amor, Verdade, p. 198.

Acontece, por vezes, que estas coisas que se dizem para definir posições teóricas, ou para estabelecer normas de boa educação, se deterioram, se sacralizam e se dissolvem. A dada altura, para o educador tornado técnico e para o técnico tornado funcionário, a palavra adquire um valor sagrado que se distancia cada vez mais da origem do conceito e da génese da palavra, tornando-se para a seita numa evidência. Aí reside o perigo da burocratização da institucionalização... Educação, pedagogia, terapia tornam-se, às vezes, para certos grupos profissionais, palavras sagradas, indiscutíveis.

Quando um político fala de educação, pode muito bem acontecer que esteja a pensar em termos económicos de: x crianças, y professores, z escolas, com x carteiras, y salas e z sanitários, o que dá feitas as contas...

Quando um chefe de família fala de educação, pode acontecer que ele esteja a pensar nas boas maneiras, horas de estudo e normas das saídas à noite, que o obrigaram a cumprir na sua meninice.

Quando uma velha senhora fala de educação, ela pensa - por vezes sem o saber que está a pensar - nas meninices que se expõem aos violadores que por aí andam a espiar as senhoras que se escondem e as senhoras que se exibem.

Quando um técnico funcionário fala de educação ou de pedagogia, pode acontecer que ele esteja mentalmente a avaliar quantos lugares há para quantos, e para quando será a sua própria subida de escalão.

Quando se reúnem um político, um chefe de família, uma velha senhora e um técnico, pode acontecer que cada um utilize as palavras-chave, como se elas chegassem para definir conceitos tornados como definitivamente verdadeiros e evidentes. Educação, pedagogia, didáctica, equipa, ensino, higiene mental, debilidade mental, instabilidade fazem parte do rol das 'ideias' supostamente definidas pela simples retórica.

Quem ousa, numa reunião de personalidades, perguntar: o que é a educação?

*A Educação é, para alguns, uma evidência e aquilo que toda a gente sabe* ! Equipa, pedagogia, também. Participei, há tempos, numa reunião para discutir os projectos do *Instituto do Ensino Especial* [187]. Como os textos não explicavam o que era, nem ensino especial nem criança deficiente, pedi explicações e, para facilitar, expliquei logo que, se eu tivesse que discutir vários projectos sobre um assunto aparentemente mais simples, o do tratamento dos coxos, por exemplo, e alguém me propusesse

187 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

o projecto do "instituto dos coxos", eu, em primeiro lugar, pediria explicações sobre o que era um coxo. Porque, tanto quanto eu sei, há uns que são coxos porque têm uma perna mais curta, e há outros que o são, porque andam *com a pedra no sapato*. Que sendo *aquilo* assim, sem esclarecimento de *como fazer* e de *quem beneficiar*, se tornaria num organismo que iria sacralizar ainda mais o mito do "ensino especial", e muitos dos equívocos existentes sobre a deficiência mental. O benefício seria não tanto para as crianças e famílias, mas para os inevitáveis candidatos a directores e chefes. Um tal organismo deveria, a meu ver, estruturar-se a partir de um trabalho de pesquisa científica, que permitisse o ajustamento dos conceitos que melhor beneficiassem os utentes e que permitisse também uma avaliação constante das necessidades de ordem social e da sua prevenção.

A propósito da definição do conceito de "ensino especial" e de "criança deficiente" responderam-me que o "diagnóstico" dos casos seria com os 'técnicos' que trabalhavam com as crianças, e que o importante era defender os interesses dos professores que dependiam de serviços dispersos por vários Ministérios, trabalhando, às vezes, em condições díspares e injustas. Ora, a meu ver, a rotina diagnóstica e a *receita* aplicável a funcionar *ali*, e os interesses dos técnicos e da administração a funcionar *acolá*, anulam, isolam e volatilizam as melhores intenções.

Pronto, disse cá para comigo; *Aquilo* é uma *Coisa;* uma e outra coisa servem para organizar o funcionalismo com os restantes quadros e, portanto, para dar trabalho a pessoas habilitadas e de boa vontade. *Aquilo* é para satisfazer evidências sagradas.

O tal organismo saiu, depois, "em letra de forma", no *Diário da República*, com certos ajustamentos em que se percebe um pouco a que se destina. No essencial, o novo organismo continua, a meu ver, a estar condenado a ser essencialmente burocrático.

A transformação em mito de expressões inicialmente ligadas a uma dada fenomenologia ou conceito são, inevitavelmente, sacralizadas nas instituições, em que os aspectos administrativo e técnico se isolam e burocratizam. É necessário introduzir nas instituições meios adequados à correcção destes fenómenos sociológicos.

Num encontro recente de técnicos de educação, de saúde e de reeducação procurei desenvolver a ideia de que a educação é, basicamente, relacional e se situa no plano do funcionamento duma inteligência que se chama prática; é a inteligência que utilizam os animais e as crianças, antes

da escola. Que a educação é, em seguida, desenvolvida no sentido teórico e abstracto, e a ela só têm acesso as crianças que dispõem duma linguagem e duma língua; é a inteligência que se utiliza, desde que a criança é iniciada na aprendizagem escolar.

No mesmo encontro propus para reflexão a ideia de que a actividade pedagógica só pode ter lugar quando a criança adquire suficiente capacidade espontânea de comunicar na relação *interpessoal.*

Assim, em meu entender, o ideal pedagógico da escola só pode servir a criança se, por um lado, se tiverem previamente feito, através da inteligência prática ou sensório motriz, as aquisições que permitem a comunicabilidade, e se, por outro lado, o desenvolvimento da inteligência integra a primeira forma de ser inteligente. Esta seria a maneira de integrar também os vários grupos e as classes sociais. A Educação geral integra sempre a pedagogia escolar; se esta se desliga da primeira, desintegra-se.

Numa outra intervenção, a propósito do desenvolvimento afectivo, procurei demonstar a impossibilidade de separar, no plano evolutivo e pedagógico, a vida afectiva e cognitiva, acabando por concluir que todos somos, de certa maneira, diminuídos mentais, porquanto em graus variáveis as pessoas não consciencializam, não aproveitam e não desenvolvem todas as suas faculdades psicológicas.

A propósito da exposição apresentada pelos vários elementos multidisciplinares duma equipa, pedi que fosse discutido o *primus movens* da acção educativa, e que cada um procurasse esclarecer o que ligava as pessoas e os técnicos na acção nuclear e no objectivo pedagógico.

Esclareci que, na minha opinião, há quatro ideias ou ideais que orientam as famílias na sua acção educativa:

1. Que a criança se torne um adulto apto a ganhar a sua vida, por qualquer meio.
2. Que a criança adquira capacidade técnica e conhecimento que lhe permitam fazer uma carreira de prestígio social.
3. Que a criança seja uma pessoa estimada pelas suas qualidades morais e pelos princípios que tradicionalmente regem a comunidade onde se integra. Que seja um homem bom.
4. Que a criança se torne um adulto capaz de actividade criativa.

Em graus variáveis, e associando estes objectivos entre si, creio que, conforme as épocas históricas, as classes sociais e as regiões, o ideal de família se manifesta mais num ou noutro destes sentidos. Sendo assim, é necessário que as instituições e as equipas esclareçam também quais as suas ideias directrizes e, daí, a vantagem de procurar esclarecermo-nos sobre o objectivo do que fazemos. A minha convicção é de que as equipas só existem de facto, e só se tornam eficientes, se um objectivo pedagógico muito concreto for constantemente posto à discussão e elaborado por todos. Devo dizer que certas pessoas reagiram muito desfavoravelmente à proposta de discutirmos qual o núcleo de ideias dinamizadoras e o objectivo educativo das equipas, tomando-a por uma crítica às intenções e aos resultados obtidos. Não é a primeira vez que noto entre nós reacções deste tipo, ao apelo para uma reflexão sobre os meios e os fins de cada grupo de trabalho. Curiosa esta sensibilidade dos Portugueses ao apelo para a reflexão em conjunto!

(...) mas o que quero é saber para que é que se educa...

As crianças também... quando as formamos inteligentes ou para a *prática,* ou para o *abstracto* [EE II: 129-134].

Como diz o povo, a educação começa no berço, e as mais modernas aquisições no campo do desenvolvimento infantil confirmam serem as condições de vida dos primeiros meses e dos primeiros anos as que mais influenciam a organização do "aparelho psíquico" e a formação do Eu. A saúde, a protecção materno-infantil e a educação da criança da primeira e segunda infância confundem-se num mesmo plano de acção e, nesta, têm grande influência os técnicos da saúde pública que, por vezes, dominam ou abafam a intuição, as tradições, e a ideologia dos grupos comunitários.

O benefício evidente que nos trouxe a actuação desses serviços não deixa de ter, como contrapartida, uma certa passividade de alguns pais quanto à sua posição educativa. Na aparência, tudo se passa como se as pessoas acreditassem que só nas escolas se educa, e que as escolas são locais onde as crianças e jovens se preparam para cumprir as leis, os regulamentos e os rituais propiciatórios à obtenção de diplomas, e ao acesso a postos de trabalho. Talvez pelo poder mágico que as palavras exercem sobre todos nós, os pais identificam-se com os professores e, muitas vezes, pensam e actuam como se considerassem, de facto, a escola não como o espaço onde se educa, mas como o local onde se aprende a ler,

a recitar os manuais e a fazer as operações e rituais necessários para obter um emprego. Generaliza-se a ideia de que educar é:

- Mandar os filhos à escola.
- Velar para que façam os deveres que trazem para casa.
- Interrogar sobre os resultados obtidos nos exercícios do dia.
- Insistir em casa no ensino de técnicas de didáctica, tal como elas são supostas ser praticadas pelos profissionais do ensino.
- Premiar os bons resultados.
- Castigar os maus.

O estímulo dado por algumas escolas a estas concepções primárias expressa-se em termos mágicos, transmitidos aos pais em bilhetinhos e relatórios de fim de período: "não está com atenção nas aulas"; "precisa de trabalhar mais em casa...", etc. Assim, acontece que certas reivindicações dos pais têm o mesmo carácter simplista (mas, para eles, desculpabilizante)[188] que os comentários dos professores sobre o aproveitamento da criança [ACU: 84].

## EDUCAÇÃO FÍSICA

São os movimentos corporais, e em particular os gestos, que, na opinião de muitos geneticistas, organizam e desenvolvem a actividade psíquica [CP/PE: 53].

O problema dos estudos e dos tempos livres relaciona-se com o da educação física, a que os pais, geralmente, se referem depreciativamente com o nome: "ginástica do liceu". Penso que os pais deveriam ser informados sobre a vantagem da prática da ginástica e dos jogos, dos motivos por que às vezes acontece não haver classes de ginástica no liceu, e serem ainda orientados sobre as actividades desportivas que os alunos possam praticar fora do liceu.

Com o problema da educação física prende-se o da saúde escolar, cujos Serviços, eficientes em muitos aspectos, descuram outros, a meu ver importantes, como o da educação sanitária dos pais e alunos, e o da vigilância das crianças e jovens, no ponto de vista da sua evolução psicológica e das suas crises emocionais.

---

188 Cfr. o TEMA: Psicanálise do "Acto Educativo", p. 654.

Pela minha parte, não tenho conhecimento de que alguma vez os Serviços de Medicina Escolar tenham reunido alunos ou pais, para lhes explicar os objectivos e vantagens da sua acção (...).

(...). A educação física deveria ser intensamente praticada em todos os graus de ensino, e poderia contribuir grandemente para solucionar muitos destes problemas (todos os problemas psicomotores e emocionais que dificultam a aprendizagem)[189].

Os professores de educação física têm um papel importante a desempenhar na escola primária, com vista à resolução das dificuldades de iniciação. Os professores primários são aqueles que melhor podem compreender e aceitar o exercício como movimento educativo, embora a norma escolar seja a quietude e a atenção forçada; as crianças da escola primária são as que mais beneficiam fisiológica e psicologicamente destes métodos.

Os processos de aprendizagem na escola primária implicam um domínio psicomotor que só o exercício da psicomotricidade geral lhes pode dar; a maior massa de alunos do ensino primário, e a mais ampla variedade de classes aí representadas, permite uma maior penetração dos princípios da educação física na massa populacional, constituída pelos pais que, a esse nível, são mais acessíveis à propaganda educacional. Quanto mais jovens são os pais, mais interessados estão nas questões educativas; quanto mais avançados escolarmente estão os filhos, mais intoxicados estão pelo mito contra-educativo do êxito escolar. (...).

(...). À educação física não tem sido dado o necessário relevo como um dos mais importantes instrumentos pedagógicos de formação da personalidade humana, sendo, pelo público e por muitas pessoas responsáveis, confundida com o desporto, a ginástica e a cultura física, e tida em conta somente no seu aspecto espectacular e higiénico.

Sem dúvida que o lado espectacular e artístico da exibição e da competição desportiva tem o seu interesse na distracção e educação popular, quando não é explorada com fins comerciais ou outros.

Sem dúvida que em todo o exercício, executado segundo certas normas, se procura uma acção fisiológica tendente à melhoria da saúde do indivíduo: o bom funcionamento dos órgãos obtém-se - todos sabem - pelo exercício regrado que, desenvolvendo os músculos, dissolvendo o excesso de tecido adiposo, ampliando o tórax, melhorando a circulação e o funcionamento dos emunctórios, corrige os vícios do metabolismo e os

---

189 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

desequilíbrios orgânicos produzidos pela vida sedentária e por certas profissões deformantes. Com este objectivo, pode ser a cultura física praticada individualmente ou em classe, pelo jovem, pelo adulto ou pelo velho, pois a sua acção será sempre benéfica, desde que as indicações sejam dadas por um médico, e os exercícios guiados por um professor. Este aspecto está suficientemente esclarecido: a ginástica e os desportos não devem contrariar a natureza humana, exigindo esforços fora das possibilidades potenciais do aluno, ou impondo exercícios que, à luz da ciência, possam ser considerados como antifisiológicos.

Mas à sociedade o que igualmente interessa é a importância educativa do exercício físico, condicionado e dirigido com fins pedagógicos, e a sua projecção social, pela formação da mentalidade do jovem e educação do povo.

PERGUNTA- *Por que meios pode ser melhorado o nível mental da sociedade? É a educação física um deles?*

RESPOSTA- A resposta será dada em linhas gerais, indicando quais são os objectivos da acção pedagógica. Repare o leitor que vou intencionalmente começar por mostrar o ponto de vista da educação geral, da formação do homem como um todo, como uma unidade que é, do homem física, intelectual e moralmente equilibrado, e isto, justamente, para que fique bem expresso que o exercício físico é só um dos meios da educação.

Deve, entretanto, notar-se que, quando expomos os objectivos da educação, não nos referimos à situação que o problema apresenta na realidade, isto é, quando digo que a educação física procura atingir este ou aquele fim, não quero dizer que considere como educação física o que por aí se faz com esse nome...

A educação pretende que cada cidadão seja um homem, um homem fisicamente equilibrado, consciente da sua missão de obreiro do progresso, e disposto a ocupar na vida o lugar que lhe compete.

A educação prepara para a vida, dando ao indivíduo, pela experiência própria e pela dos mestres: os conhecimentos que lhe permitam defender-se da natureza e triunfar na sociedade; as noções elementares das ciências indispensáveis a todo o profissional consciente; e, por fim, o alimento da cultura.

Pela educação, o indivíduo aprende a defender a saúde, seguindo as normas da higiene; aprende a servir-se do corpo e dos membros como armas eficientes e como instrumentos de trabalho e de expressão humana; a

educação ensina a correr, saltar, nadar, lutar; a educação fornece ao indivíduo todos os materiais próprios à formação duma personalidade, e ter personalidade é ter noção do seu valor pessoal e social

Não é um homem educado aquele que, sendo fisicamente um Apolo, não sabe ou não quer trabalhar; aquele que não traçou uma linha de conduta honesta; o erudito que é incapaz duma atitude viril de defesa ou de ataque; o homem que vê, através dos seus próprios interesses, os problemas do seu tempo.

P.-*Terá, na realidade, a educação pelos exercícios físicos alguma importância na cultura humana?*

R.- Alguns leitores pensarão, certamente, que, no que diz respeito a ensinamentos científicos, é realmente o compêndio e a classe, com o seu professor palestrando, que dão a mais sólida preparação aos alunos. Certamente que a maior parte das noções é dada pelo professor, mas a educação, a cultura são um problema mais geral, que é dado pelo ambiente escolar com a sua equipa de professores, trabalhando para o mesmo objectivo, com as associações de alunos, o jornal e o "self-gouvernement". Neste conjunto, não será, no futuro, o professor de educação física tão pouco considerado como é hoje.

O professor de amanhã - convenientemente preparado - não deverá limitar-se a comandar exercícios e jogos, mas será um verdadeiro educador, aproveitando o seu íntimo contacto com os alunos para lhes dar todas as noções que, na prática dos jogos e nas excursões, o ambiente lhes proporcionar (as árvores, as flores, os lagos...); para lhes dar, mesmo nos graus superiores do ensino, noções de anatomia e fisiologia aplicadas ao exercício físico, de mecânica das atitudes e movimentos, de problemas de física dos aparelhos e ideias críticas da arte coreográfica.

A escola e as organizações juvenis que a prolongam não podem desprezar os inúmeros centros de interesse que tantos desportos, como o voo à vela e a vela náutica, o esqui, a natação, o campismo, podem facilitar ao verdadeiro educador. Vejamos, ao acaso, alguns centros de interesse: o mar, a montanha, os rios e alguns problemas sedutores para um adolescente, como prever o tempo, o dos princípios de propulsão pelos ventos, como coleccionar insectos e plantas, etc.

P.- *Mas, além da sua função higiénica e dos centros de interesse que proporcione, pode a educação física contribuir em mais alguma coisa para a formação do carácter e para o desenvolvimento mental?*

R.- Vejamos: a criança, pelos primeiros movimentos, adquire a noção dos seus próprios órgãos e, dessa primeira noção, passa a compreender depois como pode aplicar os movimentos à satisfação dos seus desejos de deslocação, preensão, observação. Há, pois, na infância, uma fase em que o movimento representa tudo: o bebé joga ou brinca com os seus membros, pelo prazer de jogar; move-se pelo prazer do exercício, e a partir destes primeiros impulsos, ele vai desenvolvendo a sua vida mental com base nos seus ensaios. Não há, para a infância, lições mais proveitosas que as da sua própria experiência. E pela vida fora, nos primeiros contactos com o exterior, nas primeiras manifestações da vida de relação, como na escola, no trabalho e na luta contra os elementos naturais, o movimento, a acção são sempre a base de toda a actividade mental. O movimento é a própria vida. O exercício actua, desta forma, como excitante do sistema nervoso, por intermédio dos órgãos sensoriais e das terminações periféricas, dando ao indivíduo, pelas sensações proprioceptivas e exteroceptivas que constantemente experimenta, a consciência de si próprio (esquema corporal), e a noção das suas possibilidades físicas. Quer isto dizer que todas as impressões que sentimos são, por assim dizer, registadas, classificadas e associadas, fazendo parte do nosso cabedal de experiências. E mesmo que essas recordações registadas sejam automatizadas pelo aparelho motor, elas representam um valioso auxílio em muitas situações. Pelo treino, que tem justamente por objectivo criar reflexos condicionados, desenvolver a capacidade psicomotora, eliminar sinergias, movimentos ou esforços inúteis (lei do menor esforço útil), nos armamos melhor para a batalha da vida.

Toda a verdadeira educação visa a tornar o movimento, que é primeiramente lento e dispendioso pela energia nervosa (consciência) que consome, numa forma de actuar mais económica, mais segura e mais rápida. Por outro lado, o ginasta ou desportista, para atingir os seus objectivos, tem de pôr constantemente em acção o mecanismo da vontade da acção persistente, que resulta no benefício da autoconsciência, quer dizer, da disciplina interior, a única que pode tornar o indivíduo útil nas sociedades progressivas.

Vemos, pois, que a educação física não tem só por fim aumentar os relevos musculares. Pela ginástica, pelo desporto se consegue o desenvolvimento da capacidade de percepção e de resolução rápidas, a serenidade nos momentos críticos, a precisão da execução dos actos. Pelo

jogo se desenvolvem as aptidões sociais: a necessidade de colaborar e de ser solidário, o amor pela verdade, a lealdade na luta, o espírito de equipa.

O desportista bem orientado adquire hábitos de convívio e de camaradagem, de simpatia e de compreensão pelos outros homens, e de disciplina interior, sem a qual não se triunfa. Na naútica, no campismo, no alpinismo, adquire conhecimentos práticos e científicos e desenvolve qualidades de iniciativa, pela necessidade de auto-suficiência em certas situações, ou pela imposição de dirigir os mais jovens e os menos aptos. Numa palavra, a verdadeira educação física, como a verdadeira cultura, têm por ideal a formação de valores sociais.

Permitam-nos uma comparação: Saber ler é alguma coisa: serve para conhecer as notícias, ler os letreiros, prestar ajuda à memória...Ter cultura é algo mais: é ter consciência de si próprio, é saber seleccionar as opiniões transmitidas por outros, é ser solidário, é ter um ideal, um objectivo a atingir...

Ter um físico cultivado pelo exercício serve para ter saúde, força e destreza..., mas ter praticado a educação física é ter aproveitado duma educação em que os exercícios físicos não foram esquecidos, e que serve para que o indivíduo se saiba conduzir na vida com energia e solidariedade, como na equipa de jogo de que fez parte; com verdade, como o exigiam a lealdade desportiva.

Não pratica exercício físico educativo o rapaz que maneja um haltere sem outro objectivo que não seja o de desenvolver um bicípite, que lhe permite dominar; o que pratica o desporto com o simples objectivo de se tornar notado e de ver o nome no jornal; o desportista habilidoso, mas que não sabe conduzir-se lealmente com os camaradas (...).

Muitos pretendem somente, pelo exercício físico, aumentar a sua força animal ou melhorar a saúde; nalguns casos, esta finalidade é aceitável pelos seus efeitos salutares ou correctivos; não deve, porém, ser admitida como objectivo exclusivo na fase formativa do homem, nem pode conceber-se como acção única a exercer pelos clubes desportivos; estes devem tornar-se centros de educação física, deixando de ser fábricas de portentos e Hércules, e deixando de idolatrar o atleta e de deificar a força bruta.

O Homem vale, sobretudo, pela inteligência. Foi principalmente pela superioridade das suas concepções, e não só pela força dos seus braços, que ele conseguiu vencer obstáculos, levantar pontes, construir barragens, modificar a natureza... Se assim não fosse, se o homem não tivesse vencido

pela sua inteligência, não existiriam cidades, caminhos de ferro... não haveria civilização, pois que, os mais famosos atletas, os mais fortes campeões são insignificantes ao pé de numerosos animais de criação... Isto significa que não devemos considerar a educação física como um fim, mas como um dos meios de formação cultural humana.

O Homem no nosso tempo pede ao exercício físico: o equilíbrio e o perfeito funcionamento dos seus órgãos, indispensáveis a uma mentalidade sã; a robustez que lhe garanta a resistência à fadiga; e a força

De tudo quanto acabamos de dizer, se conclui que a educação física se serve de vários meios para modelar a personalidade dos alunos, tais como a ginástica educativa e de aplicação, os jogos e desportos e até, para alguns, da prática de trabalhos manuais ou de trabalhos executados sem fim profissional. De todos estes, é a ginástica educativa, segundo Júlio Santos, a forma superior de exercício físico e, por isso mesmo, a que em geral é praticada pelos indivíduos mais cultos. Por essa razão, não entrou a prática da ginástica no gosto das grandes massas, como entraram os jogos e desportos.

Não devemos, finalmente, esquecer que existem dois aspectos diferentes, mas inseparáveis, a encarar na ginástica e nos desportos: por um lado, o aspecto fisiológico e higiénico e o aspecto pedagógico; por outro lado, que a educação física nada tem que ver com a ginástica que só visa a exibição, nem com o comercialismo e a política desportiva [EE I: 103-104. 107-108.180-186].

As ciências médicas influenciaram muito a Educação Física, sobretudo depois do grande desenvolvimento da medicina, com Pasteur.

O ponto de partida da clínica médica era o patológico, e era a fisico-patologia que inspirava muitas vezes a ginástica educativa. Presentemente, com o desenvolvimento das doutrinas da "Saúde Pública", é o "Homem são" que se tornou no objecto principal deste aspecto da medicina.

A educação física pode encontrar o seu método original: a pedagogia. A ginástica educativa deve partir dum ponto de vista humano, o qual se encontra numa análise psicofisiológica do movimento [PME][190].

---

190 Citado por PAULA TABORDA DUARTE- MANUELA CRUZ, *João dos Santos. O Prazer de Existir*, p. 125.

## EDUCAÇÃO SEXUAL. EDUCAÇÃO MORAL

Nesse sentido, eu teria mesmo tendência a considerar tão pornográfico o livro que foca apenas aspectos parcelares do amor físico, como aquele que foca apenas aspectos espirituais do amor. (...)

A educação, toda a educação é sexual. E quando se fala de educação sexual, já há qualquer coisa de perverso. Isto é: há uma separação de qualquer coisa que deveria estar implícito em todo o conhecimento humano, e não uma disciplina numa espécie de separação, que é comparável ao ensino da moral. Não percebo porque há-de haver uma cadeira de moral, porquanto me parece que se pode ensinar moral na cadeira de matemática, de geografia, etc. Ou a educação é moral ou não há educação.

Se o professor de matemática, por exemplo, é uma pessoa moral, ele ensina e impõe uma determinada moral aos seus alunos. Se o professor não é um perverso sexual, ele é capaz, a propósito de tudo e de nada, de fazer educação sexual. É preciso que os professores e os educadores estejam preparados para encarar a "sexualidade" como algo de integrado e não à parte da vida.

Julgo que é um absurdo fazer cursos de educação sexual. A educação sexual faz-se desde o berço, ou melhor, desde a segunda infância, na medida em que a criança, nessa altura, se apercebe de que há dois sexos. Só os adultos maliciosos e mal educados tratam, muitas vezes, este assunto de uma forma perversa, levando a criança para a divisão do amor físico e do amor psíquico [EE I: 158].

Os caracóis são ingénuos e estúpidos, mas não são malcriados. Sabem porquê? Porque não têm sexo, porque, tendo os dois, eles se anulam. Eu explico adiante. O Chico Brandão é agricultor e homem de bom humor e de muito espírito. Quando se começou a falar de helicicultura (eufemismo que serve para justificar o massacre dos caracóis e a exploração comercial da sua proteína), dizia Brandão para os meus pequenos: "Os caracóis?... Eles apanham-se, mas é muito difícil". "Porquê?", perguntou o Pedro. "Porque correm muito!", explicou o Chico. "Ai o sr. Brandão!..." - disse o Miguel. "Toda a gente sabe, até as crianças, que os caracóis são lentos, lentos de corpo e de espírito". Lentidão é ainda um eufemismo com que os psicólogos explicam que um indivíduo não é excessivamente inteligente..., antes pelo contrário.

O Chico Brandão é um talentoso educador e sabe que se deve brincar com as crianças, não só aos "brinquedos", mas também com as ideias e as palavras, lá dizia o meu amigo (Henri Wallon).

O Chico Brandão é avô. Os avós, quando são bons, são, como toda a gente sabe, uma maravilha para estimular a fantasia das crianças. A fantasia e, portanto, a inteligência. Mas os caracóis não têm avós. Sabem porquê? Porque não têm pai nem mãe, são órfãos "avant la lettre". Os caracóis são hermafroditas e é por isso, que trazem a "casa às costas". O seu mistério é insondável: ninguém pode espreitar lá para dentro para ver como é, e eles não precisam esconder-se para pensar no amor, porque não fazem amor, reproduzem-se acopulando-se um hermafrodita com outro hermafrodita. Na época do cio ou fora dela são todos iguais: uma sensaboria.

Conhecem a expressão "saiu-se da casca?". Diz-se de uma criança já sabida, ou de um adolescente que faz ou diz alguma coisa com malícia, com segunda intenção, em que mostra que "sabe da coisa". Malícia o caracol não tem. Não tem de todo. É terrível uma pessoa (ou um bicho) sem malícia. É assim uma espécie de ser imaginativamente estúpido. Imaginativamente e não só...

Durante muito tempo, andei a ver se percebia a diferença entre a oligofrenia ou a debilidade mental, de que falam os psiquiatras e psicólogos, e a estupidez, de que falam as pessoas, o povo... Depois de falar com muita gente inteligente e bem humorada, cheguei à conclusão de que a designação corrente de estupidez diz respeito à *estupidez afectiva,* como dizem os psicólogos, ou *estupidez neurótica,* como dizem os psicanalistas.

O caracol, coitado, é lento, hermafrodita, não tem malícia. É, portanto, estúpido. Tinha que ser, estava escrito na sua estrutura genética. E esta? Os meninos ingénuos são estúpidos, ou fazem-se? São estúpidos, ou fazem-nos? Vamos então fazer a "educação sexual", para os tornar inteligentes? Se se entende por "educação sexual" criar, como fazem os helicicultores, uma barreira eléctrica intransponível, ou, como fazem os pedagogos intelectualistas, uma barreira científica com o ensino da anatomia dos órgãos reprodutores, então, caracóis ou meninos, é como se criássemos caracóis. É educação para a ingenuidade e para a estupidez. Felizmente que os meninos não vão nisso, porque, com barreiras intransponíveis, não se criam pessoas inteligentes, e eles são-no potencialmente... Para se criarem pessoas inteligentes, é necessário o

"quantum satis" da barreira. Barreiras que permitam a auto-repressão dos impulsos, e que permitam, simultaneamente, que a imaginação funcione.

O Joãozinho aprendeu aquela do "caracol, caracol, põe os pauzinhos ao sol" e, depois, pôs-se a aplicar a receita: mal o Sol aparecia e o bichinho se saía com os corninhos cá para fora, zás!, dava-lhe com um pau nos ditos. O caracol recolhia-se à casca, e a experiência renovava-se, sem que o animalejo aprendesse com ele. O Joãozinho quis fazer outras experiências de domesticação, que não resultaram, e concluiu que os caracóis eram estúpidos.

Em *A Vida Mental* (vol. VIII da *Enciclopédia Francesa*) Wallon explica (e convence) que o instinto é primitivamente polimorfo, quer dizer que, embora o número de reacções seja limitado, há nos animais de experiência jovens, várias possibilidades de reacção (polivalente). A *estupidez* do instinto vem depois, quando o bicho só aprende, no seu meio específico, uma só entre quatro possibilidades de reagir. Veja-se a importância da variedade de estímulos "educativos" na infância dos bichos!

O Joãozinho aprendeu muito mais tarde, quando adolescente, numa tasca onde forneciam caracóis picantes e salgados, para vender mais vinho, que se podia impedir a fuga dos que ainda não estavam guisados, com uma barreira de sal de cozinha. Isto de os caracóis serem picantes e não sonsos, "leva água no bico". Picantes podem ser as intenções e as acções dos casais e dos grupos de jovens que vão bailar e petiscar para os bairros populares, nas noites quentes, na época dos Santos. Os caracóis são o "marisco dos pobres", diz-se por aí. Excitam a fantasia dos outros, embora tenham eles próprios uma vida sensaborona.

A ausência de fantasia resulta em ignorância das *segundas intenções* (sensuais), que na vida de relação estão muito frequentemente presentes: e é mais importante aprender a detectá-los, do que aprender como é que são os órgãos de reprodução. As crianças falsamente ingénuas ou falsamente *sabidas* (de ciência de manual) são as que mais facilmente se tornam em *coisas* para fazer amor. Por exemplo: a mulher-objecto, de que se fala muito nas tertúlias intelectuais. A ingenuidade é uma espécie de hermafroditismo do espírito.

Num manual de educação sexual que vi, outro dia, numa livraria, li, estupefacto, no capítulo sobre a masturbação, a descrição de várias técnicas masturbatórias dos meninos e das meninas, com instrumentos ou sem instrumentos. Esta perversão do autor, disfarçada da falsa ingenuidade de se pensar que adianta ensinar às crianças a masturbarem-se, mostra um

certo sentido pseudocientífico da chamada educação sexual, e a ignorância total do que é a masturbação. Masturbação não é a manipulação ou estímulo dos órgãos genitais; masturbação é esse estímulo acompanhado de fantasia.

Afinal, queria fazer uma surpresa e explicar a coisa no fim, mas com este hábito de contar histórias (de avô), já desvendei o mistério; toda a gente deve ter percebido já a minha ideia: a educação sexual. Portanto, na minha opinião, não há educação sexual ou, melhor, não há educação que não seja sexualizada.

As crianças têm à partida uma mãe que naturalmente exerce uma função maternal: dá o peito. Dava, antes da Nestlé ter descoberto que vendia mais produtos, mesmo quando desnecessariamente, a toda a gente, em todos os continentes, condicionando os possíveis compradores ricos ou economicamente desfavorecidos, as instituições ou governos, a pagar a mama. É como aqueles que sonham em vender o Sol, o ar, ou a paisagem. Uma espécie de indústria "turística" ou de "cosmética" mal disfarçada, para vender aquilo que a Natureza nos pode dar de graça, e a que todos devíamos ter direito.

O meu amigo Victor Pintinguil, um inglês de gema e lisboeta também de gema, já aqui há mais de vinte anos escrevia a Sua Majestade Britânica, explicando que todos os distúrbios juvenis (naturalmente em relação à sexualidade) tinham que ver com a falta de alimentação ao peito.

A criança tem, à partida, uma mãe que dá o peito e, depois, surge na sua realidade um pai que é o *outro* sexo; aquele que naturalmente vai exercer a função paternal, a de interferir naquela relação primária que liga a mãe ao filho. A mãe, função maternal, vai sendo progressivamente sentida como mulher, a mulher do pai. O pai, função paternal, vai sendo progressivamente sentido com os seus atributos masculinos.

Se relacionar-se o pai com a mãe é educação, a relação que está na base da criatividade (da criança como pessoa), bem como a educação, são de origem sexual. O Ser cria-se duma célula masculina e doutra feminina. A pessoa forma-se na relação com um pai que é homem, e de uma mãe que é mulher.

Na minha ingenuidade doutros tempos, na minha crença antiga no valor exacto das palavras, levei muitos anos para perceber o que é que os educadores e os professores queriam dizer quando me assinalavam que o menino ou a menina se masturbavam. Descobri com a ajuda das crianças cegas. Um dia, na Escola Hellen Keller, uma professora queixou-se de que

o menino A e a menina B, ambos cegos, se acariciavam, apalpavam e beijavam nos corredores, durante os recreios. Expliquei à professora que ela via os meninos a fazerem jogos de amor, mas eles não podiam perceber que eram vistos. O que era necessário, portanto, era ensinar-lhes que estavam a ser vistos. Se os outros, os visuais, aprendiam a fazer *aquilo* às escondidas, eles, os cegos, teriam de aprender a viver no mundo dos visuais. Se aqueles meninos fossem surdos (sem ser mudos), não fariam os gestos, mas usariam as palavras e diriam coisas escabrosas um ao outro, sem se aperceberem que estavam a escandalizar os *ouvintes*. Se vissem ou ouvissem, tinham já descoberto que *aquilo* só se fazia e dizia às escondidas.

Com a masturbação, "acto solitário", acontece o mesmo que com os jogos amorosos das crianças: só quando é praticado em privado e em segredo é que tem o seu verdadeiro significado. Portanto, quando me dizem que uma criança se masturba na classe (que isso se vê), eu comento: "Não. Essa criança, justamente, é a que na classe não se masturba".

Masturbação implica fantasia, e a fantasia é essencialmente um "affaire privé". Exactamente como o "cocó" que um bebé faz no bacio diante de toda a gente, até que, quando chega aos 4 ou 5 anos, só aceita fazer em privado[191]. É nessa altura que mais se desenvolvem na criança as fantasias conscientes e os sonhos de desejo.

Quando às vezes pergunto aos moralistas porque é que dizem às crianças que é pecado masturbarem-se, eles vêem-se atrapalhados para encontrar uma explicação minimamente aceitável. Tudo porque a vida sexual infantil é reprimida pelos adultos e pela criança, e é esquecida e às vezes recalcada. Assim, ninguém quer sentir ou, melhor, ressentir emoções proibidas do passado. É evidente, no entanto, que a masturbação tem sempre algo de "abuso de confiança" (!?), pois quem a pratica interfere imaginariamente na vida íntima de outrem. É por isso que é pecado, e não por ser antinatural, que não é. À masturbação infantil - não se chama assim - os pais fazem vista grossa, e muito bem, sobre os jogos desse tipo que a criança não elaborou ainda o bastante para se sentir culpada. São manipulações, emoções, fantasias vagas e confusas, como são confusas as ideias que as crianças dessa idade têm acerca da vida íntima dos pais, e da forma como se *fazem* os bebés. Na puberdade, já a masturbação corresponde a uma actividade fantasista muito intensa e, em parte, consciente ou mais consciente.

---

191 Cfr. o TEMA: Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

A masturbação das crianças tem ainda, na minha opinião, um antídoto que é o sintoma enurese (chichi na cama ou nas calças) e encoprose (cocó nas calças)[192]. Um outro antídoto é o medo da noite e a fantasia dos "ladrões do período de latência", que eu chamo ao medo nocturno dos ladrões, que são supostos vir à cama das crianças para as atacar e matar[193].

A masturbação tem a ver com o sonho. Há na fantasia do masturbador um sonho *bem contado*, quer dizer, bem defensivo relativamente aos fantasmas inconscientes; melhor contado, nesse sentido, do que o sonho.

Masturbação tem a ver com a fantasia que, por um lado, defende a pessoa dos seus impulsos inconfessáveis, e, por outro, a estimula para a criatividade.

A masturbação de que falam os educadores e moralistas é uma etapa da evolução da sexualidade, é um acontecimento passageiro que prepara a sexualidade adulta. Aos antimoralistas devo, no entanto, dizer que é inútl e, às vezes, inconveniente e talvez perigoso desculpabilizar a criança que se masturba. A culpabilidade faz parte do processo, como o apetite do acto de comer. É tão inútil, inconveniente e perigoso como a repressão violenta por actos e palavras. Masturbação não é só fantasia; é também projecto amoroso. Sem projecto amoroso, não há realização amorosa.

O Joãozinho dizia: "Caracol, caracol, põe os pauzinhos ao sol"... E, a observar os bichos, lá se ia compreendendo a si próprio, e, assim, crescendo. (...).

(...). Há, portanto, uma forma erudita e uma outra laica de ver os problemas das crianças. Pela minha parte, prefiro a mais laica de todas, que consiste em o adulto mexer, brincar, relacionar-se, ver-se nas crianças. Quando os adultos se põem a falar das suas crianças como outros... e não como de si próprios, escapam-lhes, muitas vezes, termos, expressões e associações de ideias muito significativas, de uma ingénua perspicácia infantil que, afinal, não perderam ainda. A criança é, então, sentida como sensual, libidinosa, mesmo erotizável. Uma grande parte da efervescência interior da criança, em períodos de crise, diz, naturalmente,

---

192 Cfr. os TEMAS: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244.O Sintoma Encoprose, p. 534.

193 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

respeito a sensações, fantasias e sentimentos que têm que ver com a sexualidade[194].

Deve notar-se que as pessoas são sexuadas desde que nascem, e mesmo os funcionários do Registo Civil e os sacerdotes sabem - disse -, sabiam-no já antes de Freud, quando os registos não confundiam a Maria com o Manel. A história da criança que na praia não sabia dizer se tinha estado a brincar com um menino ou com uma menina, porque estava nu, foi inventada por um adulto malicioso...

Portanto, creio que podemos dizer que, como toda a gente sabe, as pessoas são sexuadas. O que nem todos sabem é que os seres sexuados funcionam sexualmente, e o funcionamento sexual é tão inseparável do funcionamento mental como o nome (sexuado) da pessoa é inseparável do estatuto cívico do indivíduo em questão.

As crianças, as pessoas são estimuláveis sensorialmente, motoricamente, sensualmente. A estimulação do organismo, originando uma reacção orgânica, implica uma resposta para fora, um comportamento. O pensamento é uma espécie de segregação do cérebro (como diriam os positivistas) que, de certa maneira, surge, em vez de comportar-se. Na evolução infantil, verifica-se que a criança pensa ou interioriza cada vez mais, à medida que age ou se comporta menos. O pensar, o imaginar, sendo muito embora uma forma privilegiada para o homem de ter prazer, não pode, no entanto, escoar toda a energia libertada pelos vários estímulos que atingem o nosso organismo. Até os próprios "masturbadores intelectuais" se vêem na contingência de chatear a gente com discursos enfadonhos, para aliviar as tensões internas. Velhas solteironas afeiçoam-se a um gato, e psicopatas, discretamente socializados, espancam o cão. "Na Natureza nada se perde, tudo se transforma..." ensinaram-me na escola, e eu pensava então que isso só se aplicava às coisas. Mas não, aplica-se também às pessoas.

Desde o fim do século passado, vai fazer, portanto, um século, que Freud explicou, num artigo importante sobre a neurose de angústia, que a excitação sexual, quando não devidamente utilizada e escoada de forma física e psiquicamente satisfatória, se transforma em angústia. Porque os fabricantes de droga não puseram (nem põem!) isso nos anúncios dos remédios para a mente, muitas pessoas persistem em ignorar que excitação sem satisfação dá angústia, e a angústia dá palpitações, suores, tremores, medos, dispersão da atenção, fracasso intelectual, etc.

---

194 Cfr. o TEMA : Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

É assim com os crescidos e é assim com as crianças. Seria bom que as pessoas fizessem dieta de estimulação sexual, quando não dispõem das condições envolventes e do instrumental necessário para descarregar a energia libertada. Seria bom que os professores admitissem e verificassem que a única educação sexual que faz sentido é essa, a da circulação e a da economia da energia libidinal. O resto é música sacra.

Os meninos já lá não vão com bonecos. Mas quem sabe de educação sexual? Educação sexual o que é? A educação é sexual, ou não é educação. Se a educação não é sexual, quer dizer, se não promove o respeito e o convívio dos sexos, também não facilita a economia dos educadores e o convívio satisfatório entre os homens [EE II: 134-139. 169-170].

A educação sexual e o planeamento familiar deveriam ser, além do mais, meios de evitar os filhos que nascem por acidente, os não desejados.

As situações de miséria social, baixo nível económico e cultural, a habitação sem condições para uma vida normal de família dão, muitas vezes, lugar ao aparecimento de gravidez não desejada, e à recusa consciente ou inconsciente da mãe em aceitar afectivamente o filho. Estes casos terão de ser resolvidos num plano de política habitacional e de promoção socioeconómica e cultural das populações mais desfavorecidas. Não é, no entanto, de admitir que apenas uma tal política possa solucionar todos os problemas. É pois necessário que as mães, vivendo em tais condições, sejam prioritariamente objecto da atenção das instituições especializadas na protecção materno-infantil[195].

Por outro lado, a maior liberdade sexual de que hoje desfrutam os jovens, associada à facilidade de métodos anti-concepcionais, origina também, noutras classes sociais, a gravidez acidental e não desejada; a consequência dessa situação é, no plano individual, a dificuldade de relação entre a mãe e a criança, que intuitivamente se apercebe da hostilidade, manifesta ou latente, que a envolve. Assim, a educação do adolescente não deveria limitar-se aos aspectos descritivos que tradicionalmente inspiram a chamada "educação sexual", mas estender-se a uma prática de vida de relação e de diálogo que estimulasse o seu interesse e compreensão pelas crianças pequenas, através de actividades, tais como a guarda de crianças, a execução de tarefas auxiliares do pessoal das creches modelares[196], clínicas

---

195 Cfr. o TEMA: Protecção Materno-infantil. A Família como Instituição Dinâmica, p. 646.

196 Cfr. o TEMA: Creches, p. 159.

infantis, jardins-escolas[197], internatos[198] e colónias de férias. São tarefas que interessam muito os adolescentes e que, aliás, já são bastante praticadas.

O problema do aborto, sempre praticado mesmo que ilegalmente, tem que ser encarado com realismo; porém, as situações que lhe dão origem devem ser *antes prevenidas que remediadas* [ACU: 77].

## ENCONTRO COM MORIN: LIGAÇÃO DO BIOLÓGICO E DO ESPIRITUAL

Quando, umas semanas depois, ouvi Edgar Morin (...) não pude deixar de o contrariar acerca da importância que ele deu aos aspectos biológicos do homem, "Ser-pensante". "A minha comunicação - disse ele em resposta à crítica de um psicólogo francês - tem lacunas, é como o queijo de baixa qualidade que tem, ao contrário do belo queijo da serra..., muitos buracos". Foi gentil e generoso para com os portugueses acerca do nosso queijo, de outros tempos. Mas eu retorqui: "A vantagem do queijo ter buracos é a de que as pessoas de estômago delicado podem comer só os buracos!". Ele achou graça e eu prossegui (...): "Surpreende-me, justamente, a densidade da sua exposição e a importância que dá à biologia, porquanto outros afirmam que se trata duma ciência elementar que nem sequer é autêntica ciência, porque não pode prever ou prevenir...; surpreeende-me, depois, a passagem do seu biologismo para o seu espiritualismo. Parece-me haver aí um salto no vazio".

Foi o que, em síntese, eu disse, pensando que o vazio do salto era exactamente o espaço onde o desenvolvimento biológico do "Ser" e a vida espiritual do homem se ligam, através da educação - a da escola e a da vida. No espaço desse salto situo o verbo e a obra, a palavra escrita e a cultura gravada ou registada, e acumulada pelo homem [EE II: 173][199].

---

197 Cfr. o TEMA: Jardim-escola, p. 436.

198 Cfr. o TEMA: Internatos, p. 431.

199 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

## ENSINO DA LÍNGUA MATERNA À LUZ DA EVOLUÇÃO DA CRIANÇA[200]

A leitura e a escrita são dum valor quase insignificante se as compararmos com o conjunto das formas de linguagem que a mãe pode comunicar ao filho: a expressão corporal, o jogo dos sentimentos, a palavra e o ritmo verbal; a música, a pintura e o desenho.

A escola devia dar continuidade ao método maternal que ensina com amor (...). É preciso que na escola se brinque, cante, desenhe, pinte e fale em liberdade, antes que se dê satisfação aos pais e educadores apressados e obcecados com a ideia do exame.

Se os especialistas de crianças, em qualquer ramo, não compreenderem que só podem ser ajudantes ou continuadores do "trabalho" realizado pelo instinto e espontaneidade das mães, falseiam a sua missão.(...).

O que acontece, porém, é que o professor primário ignora tudo o que se passou antes de a criança entrar para a escola. De uma maneira geral, o professor desconhece que quando a criança chega à escola já sabe tudo o que há de essencial para ser homem. Uma criança, quando entra para a Escola, já sabe fazer tudo o que é basilar para condicionar um comportamento humano. Já sabe reter as suas necessidades, já sabe ser limpa, obedecer, andar, manipular objectos, falar...

Tudo o que há de essencial na educação é aprendido com a mãe, mas os educadores escolares geralmente ignoram esse fenómeno. Como é que isso poderia ser melhorado? Poderia ser melhorado na medida em que professores e educadores infantis tivessem conhecimento da psicologia humana, e se interessassem mais pela vida da criança, antes de esta entrar para a escola. Há uma fase que compreende o período entre os 3 e os 6 anos, a que Henri Wallon chamou a "fase verbal", na qual a criança faz jogos de palavras, na qual ela desenvolve a linguagem, num sentido puramente lúdico. Ora, a linguagem falada é ignorada pelas escolas do nosso país. Quando passarem por uma escola hão-de verificar que aquilo que se ouve com mais frequência na boca dos professores é a frase: "Estejam calados!".

---

200 Cfr. os TEMAS: Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296. Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451. Mãe, p. 485.

Realmente parece absurdo aprender-se sem falar, sem diálogo. Ora, uma forma de estabelecer esse diálogo é, efectivamente, a educação através da arte - e isso não implica apenas artes plásticas[201]. Pode implicar, como nas escolas modernas - a *escola nova,* inspirada pelas técnicas de Freinet -, a verbalização das ideias da criança. É, aliás, daí que resulta a experiência de um livro, *A Criança e a Vida,* em que as crianças não fazem só textos directos escritos por elas, mas fabricam textos que a professora escreve. Pode perguntar-se, é certo: mas afinal as crianças escreveram isto? Não, necessariamente: em muitos casos, as crianças ditaram à mestra frases que esta teve o cuidado de escrever [EE I: 23-24. 69. 152-153].

Se o chamado ensino da "língua materna", que se faz na escola, for confundido com o ensino da língua escrita, desprezam-se, anulam-se, desperdiçam-se as componentes básicas da linguagem: as atitudes e a expressão corporal, a mímica, a pantomima, o gesto e o *dizer* particular de cada grupo, o *dizer* através do qual o grupo exprime o seu saber. Este *ensino* da língua materna pode tornar-se factor de segregação, em vez de ser de integração.

A criança, ao ingressar na escola, adquiriu já, no essencial, todas as aptidões que caracterizam o ser humano. (Esta é uma afirmação que faz sempre sorrir os adultos convencidos de que têm mais para ensinar do que para aprender!). A criança, quando ingressa na escola, sabe: andar, deslocar-se, explorar o meio... Manipular os materiais, experimentá-los, transformá-los... Procurar a satisfação das suas necessidades biológicas fundamentais, procurar alimento, fugir ao perigo, evitar o calor, o frio... Controlar os impulsos, os esfincteres, ser limpo, de acordo com as exigências sociais, trocar coisas, afectos, ideias, relacionar-se com as pessoas, de acordo com as regras da sua cultura... A criança, quando ingressa na escola, tem uma linguagem e um falar. A cultura e a linguagem não são idênticas para as crianças de todas as regiões, distritos ou freguesias do país. Não é a mesma a linguagem e a cultura das crianças dos bairros de lata ou dos residenciais; da periferia, da urbe ou do centro; duma zona rural ou piscatória; duma família artesanal, intelectual ou operária...

Se os professores não aprenderem, antes de ensinarem, como funcionam a cultura e a linguagem da criança, se não souberem avaliar e respeitar o saber e os talentos já adquiridos pela criança, no seu meio

---

201 Cfr. o TEMA: Educação através da Arte, p. 204.

natural, se se orientarem pela ideia de que o "ler, escrever e contar" são a cultura, e não apenas instrumentos de cultura, a escola não educará; fará demagogia cultural de psitacismo[202], e segregará socialmente as crianças que não pertençam à sua classe, ou aos grupos que seguem as posições teóricas dos intelectuais eruditos.

Acontece que muitas crianças sabem pouco e utilizam uma linguagem bloqueada por uma carapaça de ritos que lhes foram impostos e que impediram o registo, pela acção e pelo diálogo, daquilo que observam.

O registo escrito, que se aprende na escola, não faz sentido e não é acessível a quem não registou, previamente, doutras formas, a sua experiência. É o caso das crianças que vivem num ambiente em que o material para escrever, os livros e os jornais para ler não existem, por analfabetismo dos pais, mesmo que eles sejam, eventualmente, pessoas de elevado nível cultural popular. É também o caso das crianças que vivem num ambiente em que o diálogo não é possível, por insuficiência socioeconómica ou perturbação emocional ou mental dos componentes da família.

Os preconceitos escolásticos de que a criança, quando chega à escola, nada sabe, de que a única cultura que existe é a cultura escrita, de que falar a língua equivale a compreender a linguagem... conduzem muitas crianças à situação de rejeição pelos professores, e a pressões da família, umas e outras baseadas na convenção primária de que, para aprender a ler, escrever, contar, é apenas necessário ser obediente e ter vontade... Algumas destas crianças são, mais tarde, classificadas e tratadas como débeis mentais, porque, na altura em que se fez a sua iniciação à leitura, esta foi inadequada e as debilitou, de facto, em consequência das tentativas frustradas de aprender mecanicamente a ler sem pensar. (...).

(...) Se os professores estenderem os braços à criança que chega à escola, e se se relacionarem com ela de forma a aprender a sua linguagem e a descobrir as suas aptidões e o seu engenho, será possível desenvolver o que potencialmente nela existir, e ensinar aquilo que se pode ensinar: a valorizar e desenvolver as suas aquisições no campo do conhecimento.

A leitura de que se fala na escola é o decifrar dos sinais gráficos que, na longa história da Humanidade, o homem só recentemente inventou. Qualquer coisa como cinco mil anos em cerca de um milhão que, se admite, conte a existência humana. A leitura dos sinais gráficos foi, no decurso da história, como é na vida das crianças, precedida pela *leitura*

---

202 Cfr. Vocabulário, p. 774.

doutros sinais significativos. As crianças lêem ou decifram no ambiente múltiplas significações que lhes interessam. Os movimentos de simpatia do adulto para o bebé levam-no a reagir pela expressão corporal e, em particular, pelo gesto, e originam nele a capacidade de *ler* a expressão corporal dos interlocutores. A criança torna-se dependente do afecto dos seus educadores para compreender e ser compreendida. Esboça-se, assim, a linguagem que vai desenvolver o pensamento, o funcionamento mental e a autonomia (ser inteligente).

Funcionar mentalmente é autonomizar-se. Responder à questão ingénua: "onde põe o pipi o ovo?" - é imitar um gesto cujo significado é apenas agradar ao adulto... É o começo da linguagem. Nesta, como noutras "gracinhas" que as mães ensinam aos bebés, parece haver a intuição da necessidade de criar distância e espaço entre a criança e a mãe, para que a comunicação seja possível. A criança, entretanto, percebe que pode alargar o seu território de segurança, que pode distanciar-se, sem perder o contacto com o seu objecto maternal "onde põe o pipi o ovo?".

O pipi, a ave, é um ser pleno de interesse, pela diferença manifesta com os seres humanos, pela inacessibilidade ao contacto das aves que voam, e que sugerem, nuns e noutros, o desejo de sonhar, de explorar, pela imaginação e pela acção, um universo cada vez mais extenso. O ovo tem um simbolismo muito rico que implica um potencial de vida que escapa à criança dessa idade, mas não ao adulto que, intuitivamente, apela para que a criança adira ao seu mundo simbólico. O ovo é cheio e preenche a criança com um *bom alimento;* cabe na mão do bebé, como simbolicamente aí cabe todo o mundo que ele pode explorar, compreender e captar, imaginar, pensar e conhecer[203].

Conhecer é, basicamente, delimitar um território por referência a obstáculos que se interpõem, a coisas que se incluem na área de segurança do bebé e da criança pequena. Nesse espaço envolvente, que é elástico, que se alarga ou estreita, pode a criança estabelecer diálogo com as pessoas, as coisas e o mundo natural.

A descontinuidade do espaço que, nos percursos para a sua exploração, a criança descobre permite-lhe ritmar a *leitura* do mundo ambiente, e introduz no seu pensar uma compreensão matemática. Os primeiros conceitos dizem respeito a conjuntos, ordenação, alto-baixo, pequeno-grande, longe-perto...

---

203 Sobre a explicação desta brincadeira infantil, Cfr. também, SNP: 128-130.

A criança separa-se da mãe para ir até junto de outra pessoa ou outra coisa; desloca-se dum espaço para outro espaço, para espaços cada vez mais vastos, tanto mais vastos quanto o *registo de distância* à mãe se torna possível, sem perda de contacto. O universo do bebé e da criança pequena expande-se. Na escola, o universo retrai-se; ali lhe exigem que todo o espaço que conhece seja reduzido e projectado sobre a mesa e o papel onde lê e escreve.

Entretanto, há o *falar*. A representação e registo das explorações no espaço, da manipulação dos objectos, do jogo com as pessoas realizados pelo bebé e pela criança pequena vão sendo adquiridos simultaneamente com o uso de sons significativos e das palavras.

As primeiras representações do objecto maternal e das situações relacionais dão lugar às representações de coisas e palavras. "Onde põe o pipi o ovo?", com a sua resposta simbólica, é uma representação da situação afectiva do bebé com um objecto amável. Desta primeira fase em que a criança reage mais ao afecto pela mãe ou pelos pais, com os quais directamente comunica, passa à fase em que reage mais à comunicação verbal, através da qual distancialmente pode comunicar. Expressões como "Onde põe o pipi o ovo?", não fazem mais sentido; a criança precisa de comunicar com palavras, embora a comunicação directa do gesto continue a ter o seu valor, no retorno eventual ao contacto corporal de *segurança com a mãe*. O exercício sistemático do falar (fase das perguntas que se seguem umas às outras, no perguntar por perguntar) instala-se. É a fase verbal de Wallon, que precede a entrada para a escola.

Entretanto, a atitude que é "movimento potencial" ou "movimento cristalizado", no dizer de Wallon, aperfeiçoa-se na sua alternância com o "movimento expressivo" e com a "expressão verbal". A atitude valoriza o movimento, como os silêncios que se interpõem entre as palavras dão ênfase ao discurso. A atitude que é, originariamente, reacção de surpresa e expectativa inconsciente para a defesa ou ataque torna-se reflexão inteligente ou consciente. A atitude e o acto motor que, na fase pré-escolar, servem à criança pequena para explorar o meio, manipular materiais e jogar afectos passam, na escola tradicional, a ser exigidos (de acordo com a convenção de que a escrita é conhecimento) para servir como condição de aprendizagem: atitude sentada à mesa e atenção concentrada num discreto movimento visual-motor. Se não houve, anteriormente, um modelo de educador que leia e escreva e que se possa imitar, a situação pode tornar-se catastrófica: tentativa de mecanização da aprendizagem da

escrita, tomada como qualquer coisa de natureza concreta mas incompreensível, sem qualquer relação com a comunicação directa que, anteriormente, foi utilizada, e sem o valor da linguagem de afecto, previamente praticada. A catástrofe é a rejeição pela escola, a repressão familiar que não entende nem a escola nem a criança e, nos tempos modernos, a ameaça de uma classificação e de uma etiqueta posta em termos de quociente intelectual[204], eventualmente mesmo, a punição de um ensino especial promovido, acarinhado e expandido por grupos de benemerência, técnicos bem intencionados e homens de ciência desligados da acção directa da escola. Acontece que uns e outros se têm fixado numa "pedagogia especial"[205], e não arredam um passo da concepção de que ler se faz, se tem de fazer, nos livros, nos papéis, mesmo que não se saibam fazer outras leituras no espaço largo, e mesmo que não se entenda o que é a comunicação à distância, que não se entenda a escrita como um instrumento intermediário de comunicação e um meio de registo de factos sentidos e observados. Mesmo que umas e outras aquisições se não façam em continuidade.

À primeira *representação de situação* (como a de que é paradigma a gracinha de resposta a: "Onde põe o pipi o ovo?") segue-se a representação de coisas que se experimentam, destroem, reconstroem e trocam; vem, depois, a representação de *palavras,* da fase do jogo das perguntas; surge, então, na escola, a imposição de *representação da palavra escrita* . Da forma como se processa a integração das várias formas de comunicação na linguagem, e dos vários tipos de representação depende o sucesso ou o insucesso desta fase de iniciação escolar.

A aprendizagem da representação escrita, por ser imposta, é talvez mais difícil. Não nos esqueçamos que, na escola tradicional, as letras só têm a ver com as letras e não com sentimentos (as vogais ligam-se à afectividade; as consoantes, à razão). As palavras designam, em geral, desenhos e pinturas que representam, por exemplo, um caracol do tamanho de uma baleia, ou um barco suspenso no espaço como os passarinhos! Os algarismos que, em geral, se designam por "números" não são postos em confronto com a descontinuidade do espaço e dos percursos que a criança conhece... Se nada do que a criança conhece tem a ver com o que vai aprender na escola, esta é sentida como repressiva e rejeitada pela criança.

---

204 Cfr. o TEMA: Psicometria, p. 665.

205 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

A escola primária deveria ser uma instituição onde se averiguasse do saber espontaneamente adquirido pela criança, onde lhe fosse mostrado qual é o seu saber e como ele se pode registar pelo diálogo com o adulto e com as outras crianças; pelo aperfeiçoamento de anteriores explorações e experiências; pela aquisição e classificação de materiais; pela correspondência e por outros meios naturais, que Freinet introduziu.

A escola deve ser o espaço em que a linguagem se desenvolve e aperfeiçoa. Chamamos linguagem ao enquadramento afectivo onde se processam as várias formas de comunicação. Sendo a linguagem o *instrumento* que ocupa o espaço entre as pessoas, ela deveria ser, tanto como a língua, o motivo fundamental para a aprendizagem escolar. A comunicação faz-se através da linguagem, que é atitude, expressão mímica, gesto, palavra (Wallon) e relação. Relação é também o que se interpõe entre as pessoas, e de que se pode falar: da amizade que as ligam, das divergências de opinião que as separam. Acontece com frequência e, sobretudo, nos meios intelectualmente mais diferenciados que todo o trabalho de pesquisa e descoberta do que é a comunicação escrita é feito espontaneamente pela criança. Este facto corrente acentua a incompreensão da escola pelas crianças que não fizeram esse trabalho prévio de iniciação à leitura. Nos casos em que a criança tem dificuldade em compreender e aderir à comunicação indirecta que a escrita proporciona, parece-nos que, sem uma reflexão sobre o que é a correspondência e o registo de objectos e dos grafismos que se arquivam, não parece possível vencer a barreira que separe as formas de comunicação que se utilizam na segunda infância das que se utilizam a partir da escola primária.

Nunca compreendi como é que as nossas autoridades escolares ousaram tornar simultaneamente obrigatória a frequência da escola primária, e adiantar para os 6 anos (menos 3 meses) o ingresso das crianças na escola. São duas circunstâncias que exigiriam, para muitos casos, a existência duma escola pré-primária de elevada competência. Julgo poder afirmar que a maior parte das dificuldades escolares, quer se trate de crianças normais ou de deficientes físicos, sensoriais ou mentais, é consequência de dificuldades que surgem na fase de iniciação à aprendizagem daquilo que podemos designar genericamente por *comunicação escrita,* que inclui a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática elementar. As dificuldades de iniciação à aprendizagem têm, quase sempre, que ver com a aprendizagem da leitura e da escrita.

A única forma de evitar o "massacre dos inocentes", a expansão, até ao absurdo, das classes especiais e dos professores de apoio seria, a meu ver, a de colocar os professores mais competentes, experientes e habilitados nas classes de iniciação, apoiando-os mutuamente para troca de experiências de forma directa, ou através de centros de pedagogia experimental[206].

Escrevi uma vez: "Escola primária - instituição destinada a corrigir nas crianças o vício impertinente de lerem na Natureza, nas pessoas e nas coisas". Acrescentarei agora: "Escola primária - instituição destinada a *estimular* nas crianças o gosto pelo saber que adquiriram no contacto com a Natureza, as pessoas e as coisas, e a *ensinar* a utilização dos métodos de registo do conhecimento" [EE II: 68-74].

## CASOS

É fácil prever que uma criança de 2 ou 3 anos, colocada num ambiente novo, se afasta da mãe o suficiente para observar os obstáculos que se encontram entre si e o seu horizonte próximo, definindo e registando corporalmente o que se pode tocar e o que não está ao seu alcance. Há uma instabilidade normal da criança dessa idade, que define a necessidade de experimentar as coisas e, depois, regressar à segurança da mãe, antes de nova investida.

A criança que começa a falar, desloca-se no ambiente e observa por necessidade de conhecer, para se assegurar do espaço ou território de segurança. Em consequência, alarga esse território até aos limites do que está ao alcance da mão e de todo o seu corpo. Se a vida emocional se refere à segurança que pode dar o ambiente, e se este diz respeito ao *conhecimento* das coisas, podemos concluir que *conhecer* e estar tranquilo se desenvolvem geneticamente em simultâneo[207]. Inteligência e afectividade são duas formas do processo básico do desenvolvimento. Inteligência e afectividade definem um certo tipo de comportamento: o das atitudes que caracterizam a estabilidade (aprender na escola).

O bebé, na sua actividade exploratória, no contacto com os objectos, incorpora-os e introjecta-os[208].

---

206 Cfr. o TEMA: Casa da Praia, p. 116.

207 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

208 "Introjectar" é um termo da psicologia dinâmica que significa que a vivência passou a fazer parte do indivíduo: FPEA: p. 31.

Escolhi, como exemplo do que quero significar com incorporação e introjecção, os dois casos seguintes:

**1° Caso:**

A bebé Joana, de três anos e motoricamente bem desenvolvida, foi-me apresentada na creche da Misericórdia de Lisboa, numa sala onde se encontrava um grupo de técnicos a quem eu iniciava neste tipo de observações. A bebé Joana vinha ao colo de uma enfermeira, que lhe servia de mãe, e desconhecia o ambiente da sala onde esta observação se passava.

Enquanto eu explicava aos meus alunos o que se ia passando nas atitudes que se iam observando na bebé, ela contorcia-se ao colo da enfermeira, descia para o chão, voltava-se sobre o eixo do seu próprio corpo, como para se assegurar de que se podia sentir protegida pelo envolvimento materno. A partir dessas primeiras experiências de incorporação (experiências com o corpo), a bebé permitiu-se observar-me a mim, pessoa palradora e, por esse motivo, ameaçadora dessa sua ligação diádica com a sua figura maternal, assim como a observar uma outra personagem que se encontrava no grupo, também enfermeira da creche, e que ela, de certa maneira, conhecia. Esta fez à Joana certos sinais de chamamento e eu expliquei-lhe que, provavelmente, a bebé iria até junto dela, uma vez que já se sentia segura da presença de um objecto envolvente (maternal), mas que não seria capaz de permanecer junto dela mais do que alguns segundos, voltando depois para junto da enfermeira que funcionava para ela como mãe. Assim aconteceu. As deslocações da Joana para junto desta segunda enfermeira foram-se tornando cada vez mais demoradas, até que a bebé se permitiu não só observar várias coisas existentes na sala, como aproximar-se das pessoas que assistiam a esta reunião.

Como se vê, não há que fazer distinção, senão para efeitos teóricos, entre a comunicação e a inteligência, como se faz nos manuais de psicologia: a segurança traz conhecimentos; os conhecimentos aumentam a segurança. Se é verdade (...) que a aprendizagem escolar deve dar continuidade à aprendizagem da comunicação com as pessoas, parece importante dar sempre à educação relacional da mãe e da família uma continuidade coerente com a aprendizagem escolar dos símbolos, dos sinais e dos signos.

Esta descrição que acabo de fazer da minha metodologia e conclusões de observações de bebés, no plano da incorporação e introjecção, parece ter um significado equivalente àquele que verificamos nos trabalhos escritos e filmados por Margaret Mahler sobre individuação-separação.

**2º Caso:**

Carlos é um menino de 5 anos que observei em condições idênticas às da Joana, numa outra creche da Misericórdia de Lisboa. O menino vinha acompanhado por sua mãe, e a sessão passou-se numa grande sala do jardim-escola da instituição. Como normalmente acontece nestas minhas observações, não usei materiais didácticos ou psicométricos, a menos que eles se encontrassem na sala onde observava as crianças. Assim, os meus alunos emprestaram-me vários utensílios que traziam consigo, tais como chaves, canetas, pequenas caixas e um isqueiro cor de laranja.

O Carlos ficou agarrado à mãe, que se tinha sentado numa cadeira próxima da minha, e observou-me aproximando-se progressivamente e cada vez por mais tempo, como tinha feito a Joana, até que se pôde permitir manipular os objectos diversos que eu tinha sobre a mesa. Apoderou-se, finalmente, do isqueiro cor de laranja e fez várias experiências nas aproximações periódicas que fazia da mãe, metendo-lhe o isqueiro no bolso, na mala de mão que a mãe trazia, e até junto do próprio corpo dela, introduzindo-o pelo decote do vestido.

Entretanto, eu fui estabelecendo um diálogo com a mãe e com os meus alunos, e o Carlos permitiu-se, então, munido do isqueiro já seu conhecido, afastar-se de nós cada vez mais extensamente, a fim de observar o mobiliário e as coisas que se encontravam naquela grande sala que ele desconhecia. Penso que, depois de incorporar o isqueiro como coisa do seu conhecimento e como objecto de qualquer maneira comparável ao corpo da mãe, foi experimentar bater com ele nos vários objectos que se deparavam no seu caminho; de quando em quando, o Carlos aproximava-se de mim para o trocar comigo por outro dos (meus) objectos. Mas acabava sempre por optar pelo isqueiro - a parte de mim que ele melhor conhecia - e aproximar-se da mãe com esse "utensílio", fazendo com ela também trocas. Além destas, ele fazia também experiências de continente conteúdo, como anteriormente fizera com a mala e o decote do vestido da mãe, indo

depois explorar outros espaços e outras coisas na sala onde nos encontrávamos.

Na minha interpretação, depois da experiência corporal ou incorporação, o isqueiro tinha-se tornado num objecto conhecido e seguro e, portanto, introjectado como parte do seu corpo e, logo, objecto intermediário ou utensílio susceptível de lhe permitir novas explorações do ambiente. Os utensílios e os objectos intermediários, tal como os símbolos, os sinais, os signos gráficos e da escrita, são instrumentos de suporte para a aprendizagem da leitura do espaço, das coisas e das pessoas, que me parecem ser, por sua vez, o suporte da escrita e da sua leitura. A leitura é feita, pela criança, no ambiente mais conhecido, através da manipulação dos objectos e dos utensílios, de que ela se apropria para prolongar os gestos e utilizar os sons e as palavras, como suporte da linguagem falada e, mais tarde ou simultaneamente, dos registos escritos. Parece-me evidente que é necessário ver, em casos de dificuldades de iniciação da leitura e da escrita, qual a capacidade das crianças de ler o ambiente, os gestos e o comportamento das pessoas, e o emprego que se faz dos utensílios como instrumentos (eventualmente) utilizáveis na escrita [CP/PE: 34-37].

## ENSINO MISTO

(...) acho que o ensino misto traz sempre assinaláveis benefícios. Abro natural excepção para o campo desportivo, na medida em que há desportos que não se adaptam à mulher [EE I: 158-159].

## ENURESE, OBSTIPAÇÃO E ENCOPROSE INFANTIS[209]

Considero ainda dentro das síndromes psicomotores do desenvolvimento a *enurese nocturna primária*, sintoma de atraso psicomotor, difícil de distinguir da enurese da idade escolar que, fixando a ansiedade disponível, se torna no suporte da ansiedade neurótica.

---

209 Cfr. os TEMAS: Esquema Nosológico, p. 283. O Sintoma Encoprose, p. 534. Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

Como o leitor terá ocasião de verificar, comparando os textos deste TEMA com o do TEMA "O Sintoma Encoprose" (p. 534), existem as seguintes diferenças: os textos aqui apresentados abordam de forma generalizada os três sintomas, ao passo que o texto acima referido se centra não só exclusivamente no sintoma encoprótico, como o faz com tal especialização que mereceu o 1° Prémio Sandoz de Psiquiatria, em 1971.

A *enurese nocturna secundária*, que considero como *sintoma reactivo e de neurose em via de organização* [210], surge após um período de auto-domínio, e é um sintoma de reacção a uma situação exterior, ou seja, uma regressão devida a uma causa conflitual externa, com frequência o nascimento dum irmão.

A *enurese diurna* é sintoma dum conflito interiorizado e, portanto, de neurose[211]. Suponho ser equivalente à encoprose que, por ser comportamento *mais agressivo* e menos suportável, leva com maior frequência as mães à consulta. O conflito externo mantém-se, pois estas mães impõem não normas educativas, mas *formações reactivas* [212], e a criança submete-se aparentemente à mãe, mas *inconscientemente* agride-a. São mães com "neurose de carácter", quer dizer, "com doença sem sintomas", que *agem* [213] sobre o objecto os seus próprios conflitos inconscientes. São, com frequência, superprotectoras, intervencionistas, atentas a todos os movimentos da criança, escrupulosas, meticulosas, perfeccionistas, viscosas e, por vezes, intelectualmente limitadas pela "doença"[214].

Encontrámos muitas vezes citada a encoprose nos antecedentes de delinquentes adultos da Penitenciária de Fresnes - Paris, onde trabalhámos em 1947-49, com Bachet, que nos chamou a atenção para o facto. Isto pode significar que a persistência da situação psicológica que condiciona o sintoma conduza a uma anomalia caracterial, com agravamento da tendência sadomasoquista, característica dos chamados delinquentes [ECNPI: 479].

A criança a quem se impede o exercício da fantasia, a quem se silencia a imaginação[215] *age* pelo mau comportamento[216], pelo furto[217] e

---

210 Cfr. os TEMAS: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504. Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

211 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «O conflito não está completamente interiorizado e, por isso, falamos de neurose e não de psiconeurose».

212 Cfr. Vocabulário, p. 774.

213 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Agir é aqui sinónimo de descarregar o inconsciente».

214 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

215 Cfr. o TEMA: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373.

216 Cfr. o TEMA: Crianças Mal Comportadas, Crianças "Bem Comportadas", p. 162.

217 Cfr. o TEMA: Furto Infantil, p. 346.

pelo mais importante dos *sintomas reactivos* de bloqueio na evolução infantil[218], a *encoprose*, que designa a descarga parcial das fezes nas roupas. As crianças encopróticas são muito passivas, tristes e não têm bom rendimento escolar. As suas mães são, em regra, demasiado controladoras, actuam como se considerassem que educar crianças é como amestrar papagaios [EE II: 88].

Embora a inclusão da enurese e encoprose seja difícil de fazer no plano da síndroma psicomotor da evolução, eu achei poder fazê-lo porque, naturalmente, há um desenvolvimento motor que preside ao que se chama o controlo dos esfincteres anal e vesical. Convém, porém, dar alguns esclarecimentos acerca destas síndromes. Em primeiro lugar, é que o prazer de defecar e de urinar parece-me ter algo de mais erótico do que gaguejar[219] ou entortar os olhos[220]. Quero eu dizer que a zona dos órgãos genitais é, nesta fase da evolução, mais facilmente erogenizável do que outros órgãos.

Em relação à encoprose, recorda-me uma frase de Freud que cita o caso do menino que fez cocó na cama quando dormia com a senhora que não era a mãe, comentando que, se fosse mais velho, teria tido uma erecção.

As minhas conclusões num trabalho que realizei com Natália Caldas[221] são: nestes sintomas, não se trata, de facto, de falta de controlo dos esfincteres mas, pelo contrário, de aliviar esse controlo (permanente em todas as pessoas a partir dos três anos), sob forma de emissão de matérias, até então contidas dentro do organismo da criança.

A compreensão do sintoma encoprose e enurese diurna tem de fazer-se de forma diferente da da enurese nocturna. Nuns e noutros sintomas existe um recalcamento duma emoção relacionada com o erotismo genital infantil, estando, no caso da enurese nocturna, essa inibição relacionada com o que os psicanalistas chamam "cena primitiva", quer dizer, a relação sexual observada, ou suspeitada pela criança, através dos indícios vários que são sugestivos duma vida secreta, de que a criança se sente excluída, e que ela própria evita, pela ansiedade ou angústia que a situação descoberta,

---

218 Cfr. os TEMAS: Síndromes de Inibição: Bloqueio Afectivo e Inibição Escolar, p. 732. Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem", p. 733.

219 Cfr. o TEMA: Gaguez, p. 350.

220 Cfr. o TEMA: Estrabismo, p. 286.

221 Cfr. SE; EEDSCR.

ou inventada lhe provoca[222]. Isto, evidentemente, refere-se à nossa cultura, embora eu reconheça que há, certamente, variantes em outras culturas.

Não é de excluir a hipótese de que as várias formas de ansiedade e angústia, que perturbam o sono das crianças, desde a cólica do terceiro mês, tenham que ver com os indícios reveladores, ou pelo menos emocionantes, das perturbações do sono[223]. Alguns autores ingleses referiram, em comunicação realizada há muitos anos, uma componente agressiva da enurese, o que me parece aceitável. O carácter fálico do desenvolvimento da criança, na idade a partir da qual a emissão inconsciente de urinas se começa a designar por enurese (três anos), explica essa agressividade e justifica o facto objectivo da erecção dos rapazes, na altura da emissão inconsciente das urinas.

Vários indícios do mesmo fenómeno fálico levam-nos a estabelecer um paralelo do desejo erótico também nas raparigas. Uma menina enurética, com quem falei, há anos, relacionava, inconscientemente, no seu discurso, a emissão inconsciente de urinas com determinado tipo de sonho, sempre idêntico, repetitivo e bloqueador nas suas possibilidades de evolução. A menina era, no seu sonho, um comandante da Marinha, portadora de um enorme boné de marinheiro, longos bigodes, um cachimbo entre lábios, como atavio de virilidade, e uma roda de leme entre as mãos, que ele dominava com muito poder. Este sonho evoluiu para outros tipos de conteúdo, quando o sintoma enurese desapareceu. De resto, as minhas observações mostram-me que nos enuréticos há uma ausência de sonhos ou uma pobreza esteriotipada dos mesmos, o que equivale, portanto, ao mesmo fenómeno de inibição da fantasia, mesmo expressa em sonhos. O facto dos enuréticos manifestarem esses sintomas de inibição erótica nocturna e de fantasias vígis não significa que todos os enuréticos tenham um fraco desenvolvimento do imaginário. Igualmente, o facto de as mães dos encopróticos, enuréticos diurnos, e estrábicos serem muito controladoras dos filhos não significa que todas as mães desse tipo tenham filhos que manifestem esses sintomas.

"A escolha do sintoma" tem múltiplas componentes e, quando se faz, como nós fizemos, uma investigação sobre sintomas psicopatológicos,

---

222 Cfr. o TEMA: Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

223 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

apenas nos é possível considerar os que nos parecem mais frequentes e significativos. (...). O importante e o que interessa terapeuticamente é facilitar nas crianças com bloqueios do imaginário o recurso à fantasia criativa, através de histórias, desenhos, conversas ou leituras que possam, em todos os campos, facilitar os aspectos imaginários do simbolismo, da criação artística ou da simbolização da linguagem escrita[224].

Admitimos que o recalcamento das relações íntimas dos pais, que a criança é forçada a fazer, devido à inquietação ou mesmo angústia que esse facto lhe causa, impede que o fenómeno seja simbolizado em sonhos que conduzam a outras vias de solução não angustiosa do problema e que, portanto, a inteligência se desenvolva numa base afectivo-emocional. É esta base, afinal, que é indispensável à aprendizagem da língua falada e de todas as formas de linguagem, gestual, falada ou escrita, que se desenvolvem na escola (período de latência) e, em particular, ao nível da aprendizagem escolar.

No sintoma encoprose e no da enurese diurna, isto é, nas crianças que emitem, durante a vigília, pequenas quantidades de fezes ou urina, o fenómeno do recalcamento erótico-emocional parece-me ser equivalente ao do que se passa com a enurese nocturna, embora, nesta última, o fenómeno me pareça mais limitado aos processos intra-psíquicos que a criança desenvolve por si própria.

O que maior atenção me chamou no caso da encoprose e da enurese diurna, e no trabalho que acima referi, foi o do ambiente de permanente controlo que as mães dessas crianças exercem sobre elas, e que dificulta o acesso à elaboração da sua própria intimidade, sem a qual o sintoma, podendo considerar-se equivalente à masturbação, o não é de facto, porque lhe falta a fantasia[225].

Quando, há muitos anos, uma professora me disse uma vez que havia na sua classe um menino que se masturbava, eu comentei para um colaborador que me acompanhava: "podemos concluir que aquela criança é, na classe da senhora professora, a única que se não masturba". Parece-me evidente que a masturbação é sempre acompanhada duma enorme culpabilidade e não se compreende que uma criança pudesse, de uma forma tão ostensiva, manifestá-la numa sala de aula. A manipulação dos órgãos genitais que se vê, que se observa, não envolve a componente consciente da culpabilidade e da punição. Daí poder deduzir-se que aquilo que é

---

224 Cfr. o TEMA: Histórias para Crianças. O Mito e o Maravilhoso, p. 363.

225 Cfr. o TEMA: Educação Sexual. Educação Moral, p. 225.

culpabilidade na masturbação é a fantasia que a acompanha, não a manipulação em si.

Pareceu-me, portanto, poder concluir, e disso tenho provas, que há nos enuréticos um evitamento de sonhos eróticos, que se manifestam, à maneira histérica, como uma conversão da ansiedade em sintoma. O que importa em muitos desses sintomas reactivos é, portanto, como dissemos, o bloqueio da componente imaginária da linguagem, que torna difícil a simbolização e metaforização dos aspectos emocionais e afectivos de qualquer forma de linguagem, em particular da linguagem escrita. Todas as expressões significativas da investigação linguística se baseiam na aquisição de símbolos, sinais e signos, mas a escrita de hoje, e na nossa cultura, é constituída por sinais de símbolos e de signos que dificultam, de forma particular, a aprendizagem das crianças em que, por uma razão ou por outra, o jogo de todas estas expressões significativas não foi adequado ou não está amadurecido. É esse o campo da nossa investigação relativa às dificuldades de iniciação da criança às matérias escolares [CP/PE: 66-69].

## CASOS

### 1º Caso:

O menino Luís, de 8 anos, ingressou numa classe de iniciação por dificuldades de aprendizagem em todos os campos das matérias dadas na 1ª fase da escola regular. É uma criança que sabe conversar com o adulto e que tem uma inteligência fluida para as coisas banais do quotidiano, mas que tem dificuldades em exprimir o seu imaginário. Tem uma família completa (pai, mãe e irmão) de uma outra cultura, todos simpáticos e aceitando a transferência actual para este estágio terapêutico na Casa da Praia[226]. A mãe, na conversa com a assistente social, mostrou-se preocupada com o facto do filho urinar na cama todas as noites e, algumas vezes, durante o dia; mostrou-se também surpreendida pelo facto deste último (enurese diurna) se não verificar aqui na escola. A assistente social sugeriu-lhe uma conversa comigo, o que foi aceite e combinado.

A minha compreensão do sintoma da enurese nocturna, como atrás já referi, é de que se trata de uma espécie de sonho baseado no recalcamento do erotismo, relacionado pela criança com a vida íntima dos adultos e, portanto, de uma espécie de conversão corporal dum fenómeno

---

226 Cfr. o TEMA: Casa da Praia, p. 116.

mental. No entanto, devo acrescentar que nem todos os enuréticos têm dificuldades de aprendizagem. A enurese diurna, como a encoprose (defecação parcial e inconsciente nas roupas) resulta, quanto a mim, e como atrás já expiquei, dum controlo excessivo exercido sobre o comportamento da criança e acompanha-se sistematicamente de depressão e de dificuldade de aprendizagem escolar. Assim, o caso do Luís parecia-me claro, pois, pelo que a assistente social me tinha dito, a habitação insuficiente para o número de pessoas que a habitavam obrigava a que o Luís dormisse num recanto do quarto dos pais, separado apenas por uma simples cortina, donde resultava, obviamente, uma presença frequente de situações sensuais e ansiogéneas.

A vida sexual dos pais é, nas primeiras idades, com frequência sentida como um acto violento e, portanto, desencadeador de ansiedade. Como também já disse, só depois dos pesadelos e terrores nocturnos da segunda infância que são, na minha opinião, sonhos falhados (porque provocam o acordar da criança e a incapacidade de sonhar), a criança se torna capaz de simbolizar a sua ansiedade, sob formas diversas que dão lugar ao verdadeiro sonho elaborado, que caracteriza as crianças da idade escolar, e os sonhos dos adolescentes e adultos.

Quando, uma vez, numa reunião de inspectores e professores em que se discutia a idade em que as crianças deviam entrar para a escola, e eu respondi que seria depois dos 6 anos, tive que explicar que é nessa idade que se dá esta elaboração das angústias e desejos nocturnos primitivos, que precedem o sonho, e que se aprende a simbolizar, quer dizer, que se passa do sonho de angústia e do sonho de desejo aos pesadelos e, destes, aos verdadeiros sonhos.

Quando entrevistei o Luís soube que os seus sonhos eram sempre pesadélicos e que o seu conteúdo era sempre de perseguição por homens maus. Muitas crianças enuréticas nem sempre sonham, e quase se poderia dizer que, nessas, o conteúdo do sonho é fortemente recalcado, ocasionando essa espécie de *sonho do corpo* - a enurese -, e impedindo ou dificultando a simbolização e a elaboração mental. É talvez esta a razão por que as crianças com enurese se curam com remédios diversos e diversas terapias, ou arrastam o seu sintoma para além da puberdade, o que surpreende os terapeutas e os psico-pedagogos.

O Luís, que tem a capacidade de fazer pesadelos e, portanto, de passar à fase seguinte de sonhos simbólicos e elaborativos, tem, penso eu, a possibilidade de se curar a curto prazo da sua enurese e do seu atraso nas

aquisições escolares (compreensão dos símbolos, signos e sinais). Enquanto persistir a enurese, está bloqueada a vida intelectual para as aquisições da linguagem escrita[227], e o tratamento psicopedagógico deve orientar-se no sentido da consciência de todas as suas fantasias, simbolizadas através de jogos diferentes, de entrevistas individuais e das técnicas que definem aquilo a que se chama, em geral, a educação através da arte[228].

Se a infância é criativa, porque *a criança se cria a si própria,* a obra criativa é estimulante de certos aspectos da inteligência que são exigidos pela escola. Não basta que a criança seja inteligente para ter sucesso escolar: é necessário que a criança aprenda, por si própria, ou com a nossa ajuda, a utilizar as formas de inteligência que dependem mais do imaginário ou das operações mentais ou, se possível, que una todas num conjunto harmónico.

Se a enurese, como noutros sintomas reactivos, tem a ver não só com o processo evolutivo, como com a relação da criança com os pais, é evidente que nós, psicopedagogos, temos de pedir ajuda aos pais para apoiar a criança na sua evolução. Acontece que os pais não têm a mesma compreensão que nós, e não podem, portanto, apreender todos os nossos conhecimentos em curtas conversas. É necessário também aprender com eles a sua linguagem e a sua experiência; é necessário estarmos disponíveis.

Estar disponível é ter os nossos problemas internos suficientemente equacionados e tranquilos para que eles intervenham o menos possível na nossa relação com as pessoas. É necessário que o terapeuta se volte para fora, para dar atenção a quem lha pede. Dizia o meu mestre Nacht que mais que o saber de um psicanalista era importante aquilo que ele era.

No dia e na hora marcada, mandámos entrar para o nosso gabinete a mãe do Luís, com quem eu estabeleci um diálogo aparentemente infrutífero, dado que ela não aceitou nenhuma das minhas sugestões. Transcrevemos, em síntese, os principais aspectos desse diálogo:

Eu - Temos conversado entre nós (estava presente outra médica) e com as professoras sobre os problemas escolares do Luís, e pensámos que eles podiam ter relação com o chichi na cama, de que a assistente social nos falou.

Ela - Não, não, aquilo é de ser mandrião.

---

227 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar: uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

228 Cfr. o TEMA: Educação através da Arte, p. 204.

Eu - Mas parece que a senhora se aflige muito com isso do chichi na cama...

Ela - Depois de longa explicação sobre os aspectos higiénicos do chichi na cama, a senhora diz que até lhe ralha e até lhe bate, mas não dá resultado...

Eu - Acho bem que lhe fale nisso, mas é preciso ter cuidado na maneira como diz as coisas. O que eu acho importante é que não lhe fale nisso diante de outras pessoas.

Ela - Não, não, eu até fui o ano passado à escola pedir à professora para contar isso a todos os meninos, para o envergonhar.

Eu - Acho que meter-lhe vergonha não será o melhor. Ele não tem toda a consciência do que faz quando está a dormir, e é preciso ajudá-lo a ter.

Ela - Não, não, a gente não pode deixar os filhos fazer tudo.

Eu - Vamos voltar a falar nisso mais vezes. Pode voltar cá nas próximas semanas?

Ela - Sim...

É sabido que os pais, quando vêm falar com um terapeuta sobre problemas que são supostos ser de ordem educativa, projectam sobre nós uma grande agressividade que resulta duma espécie de infantilização por o terapeuta ser, em princípio, mais competente do que eles na educação dos seus filhos. É para mim evidente que, se eu for muito exigente, intolerante e crítico com um pai ou uma mãe, ele não modificará a sua atitude e continuará a ser intolerante para o filho. Mesmo que procure dar-nos a impressão de aceitar os nossos conselhos, inconscientemente trata de os fazer falhar[229].

A mãe do Luís, que é uma mulher relativamente jovem, simpática e inteligente, vai reflectir e elaborar a nossa conversa, e vai descobrir novas formas de tratar com o Luís, de maneira a que haja uma aproximação entre os nossos pontos de vista, ficando ela com a ideia de que fez um trabalho comigo, e não que eu lhe impus as minhas ideias. Não a senti agressiva nem bloqueada, antes a senti tolerante para comigo e aberta, apesar das suas denegações para aquilo que nós tentámos fazer pelo filho.

Estar presente e disponível foi o que eu procurei fazer com ela: espero que a nossa conversa continue, para ela estar presente nas novas situações conflituais que ela tiver com o filho.

---

229 Cfr. o TEMA: Psicanálise do "Acto Educativo", p. 654.

Passados alguns dias, a mãe do Luís encontrou a assistente social a quem disse que eu lhe tinha explicado que as dificuldades do Luís eram apenas psicológicas. É evidente que, de certa maneira, eu lhe disse isto, mas não nesta linguagem um tanto erudita, e que ela, aparentemente, não aceitou [CP/PE: 87-91].

**2° Caso:**

JOÃO DOS SANTOS - A história que hoje trago ocorreu na classe infantil de uma escolinha onde eu trabalho[230], e que se destina a crianças com certas dificuldades de aprendizagem, onde um menino contava que tinha tido presentes de Natal, mas dava a entender que não os merecia inteiramente. Segundo o que a avó lhe tinha dito, o Pai Natal não dava presentes aos meninos que faziam chichi na cama, que era o caso dele[231].

Isso deu lugar a uma conversa da educadora e dos meninos todos da classe, para discutirem o problema até que, naturalmente, se chegou a um impasse (...). E, então, a educadora resolveu, por sugestão de um dos meninos, ir falar comigo (...). E assim foi, a educadora apareceu lá no meu gabinete com aqueles meninos todos, uns seis ou oito meninos, de 6, 7 anos, talvez 8 anos, e que me vieram perguntar: "Então, porque é que se faz chichi na cama?".

A educadora foi-se embora e eu fiquei só com os meninos. E expliquei-lhes a coisa desta maneira: "Bom, vocês sabem que às vezes sonham com o pensamento, com a cabeça. Pois, outras vezes, as pessoas não sonham com a cabeça, sonham com o corpo. Ora o chichi na cama é um sonho com o corpo. É uma coisa difícil de perceber para vocês, mas é tudo o que lhes posso dizer agora, depois podemos falar mais um pouco, ou mais vezes, e talvez eu possa explicar melhor".

Os meninos, depois, foram para a classe continuar a falar de coisas de ciências naturais e do corpo humano. Quiseram fazer um esqueleto, o tubo digestivo, o aparelho respiratório, o aparelho cardiovascular. (...).

A certa altura, há um que pergunta: "para que é que serve a cabeça?" E há uma menina que responde assim: "A cabeça serve para sonhar o sonho de não se fazer chichi na cama". É, realmente, uma coisa prodigiosa. Quer dizer, a menina tinha percebido muito mais do que eu tinha pensado, imaginado. Quando eu dizia "fazer o sonho com o corpo", queria dizer não

---

230 João dos Santos refere-se à Casa da Praia.

231 Cfr. o TEMA: Festa do Natal. Uma Abordagem Psicanalítica, p. 331.

mentalizar a emoção corporal. Quando se faz um sonho, há sentimentos, há emoções corporais, há coisas vividas com o corpo, com a parte emocional do nosso ser, e que depois são mentalizadas, são passadas ao símbolo, à actividade simbólica. E depois há uma espécie de transformação progressiva em que a pessoa conta para si própria uma história a partir daquilo que recordou durante o sonho. Pois, aquela menina disse realmente esta coisa prodigiosa: que a cabeça servia para sonhar o sonho de não fazer chichi na cama, o que realmente é verdade, porque, na minha opinião, as crianças que fazem chichi na cama não são ainda verdadeiramente capazes de sonhar, não fazem propriamente fantasias com o sonho, com um sonho em particular, um sonho que dá uns certos prazeres relacionados com o chichi, com o calor, com o próprio aparelho urinário. As crianças bloqueadas para a fantasia, para a imaginação e para o sonho, não são capazes de contar histórias a si próprias e, então, em vez de sonhar, fazem chichi na cama. Não quer dizer que todos os meninos que fazem chichi na cama sejam meninos que não sonhem. Realmente, alguns sonham, mas quando há sonhos, são sonhos repetitivos, não passam do mesmo sonho, e é um sonho que é suspeito de ser qualquer coisa que se repete, para ver se se encontra alguma solução e se se percebe.

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Mas, por outro lado, o fazer chichi na cama não está relacionado com uma grande insegurança, com uma grande falta de afecto, vivida mais intensamente pela criança naquele período, com o ela estar aflita com uma ausência importante, com algum pilar que lhe falta naquele momento na sua vida afectiva?

J.S.- Sim, realmente é frequente associar isso e dizer-se isso e, possivelmente, em parte, é verdade, mas não é verdade assim de uma forma tão simples e tão directa como isso. De facto, para mim, o que acontece é que o menino que faz chichi na cama não é capaz de mentalizar as coisas que sente, e que sente durante a noite, sobretudo, porque o chichi na cama é muito diferente do chichi nas calças durante o dia. O chichi na cama, durante a noite, tem que ver com todos os mistérios da noite e com todos os medos da noite, e enquanto se não é capaz de fazer um sonho com as coisas que se suspeitam existirem na vida dos adultos e na vida que se passa à volta da criança, ou se sonha sempre o mesmo sonho que pode ser um sonho pesadélico, ou então sonha-se um sonho muito elementar.

É o caso de uma menina que eu vi há muitos anos (...), era uma menina já crescida e que fazia chichi na cama. Ela tinha sempre o mesmo sonho, em que era comandante de um grande navio, usava um boné de

comandante, com galões e tudo, e um enorme cachimbo encaixado na boca e, naturalmente, o navio tinha um leme que ela dominava. Era um sonho assim de uma pessoa que tinha um poder especial. Não é um sonho que esclareça muito a própria criança, quer dizer, não é um sonho que ponha uma história em equação e lhe dê uma solução, como acontece com outras histórias que se fazem nos sonhos. Esse era um sonho que se repetia, como se a criança tivesse uma aspiração por ter um poder qualquer e, afinal, o poder acabava por se esgotar, por se sumir, por se esgueirar através de uma micção, que é o que acontece num sonho de qualquer coisa não pensada, mas vivida.

Naturalmente que o chichi na cama tem a ver com um certo erotismo infantil das próprias zonas genitais, e isso está largamente descrito por muitos autores, vem nos livros com muita frequência. Só que eu tenho realmente a opinião de que de facto há uma certa incompatibilidade entre o fazer chichi e o sonhar. Quer dizer, quando se faz chichi na cama, não se sonha, penso eu. Porque é assim como se a criança não ousasse pensar tudo aquilo que se pode pensar durante a noite, o que há de misterioso, o que há de ameaçador, de perigoso, de alarmante.

Quando falo neste problema de fazer chichi na cama, é claro que me estou a referir a crianças com mais de 3 anos. Até 2, 3 anos e meio, é normal fazer chichi na cama. A partir dessa idade, já não é normal, se bem que isso nem seja um sintoma tão anormal, nem motivo para as pessoas se inquietarem. Mas enfim, não é realmente normal fazer-se chichi na cama aos 6, 7, 10 ou 12 e, às vezes, mais tarde. Mas às vezes acontece mesmo que isso vai até à idade do matrimónio. Aliás, os americanos verificaram, na última Grande Guerra, quando fizeram uma investigação sistemática sobre os vários sintomas apresentados pelos recrutas, que havia uma percentagem relativamente elevada de homens que chegavam à altura do serviço militar e que ainda faziam chichi na cama, possivelmente indivíduos que tinham uma forma particular de sonhar, ou de não sonhar. Isso acontece também nas raparigas, e também já soube de vários casos, de alguns casos pelo menos, de raparigas que só pensavam nesse seu problema e só se inquietavam com ele quando vão casar. É uma coisa que pode acontecer.

J.S.M.- E, até lá, não há inquietação com isso?

J.S.- Há inquietação, mas a inquietação mantém o sintoma, porque digamos que fazer chichi na cama... ou, dito da maneira como eu expliquei aos meninos, o sonhar com o corpo bloqueia o ter sonhos de outra ordem,

menos confessáveis, sonhos, digamos, eróticos, sonhos simplesmente eróticos ou erótico-agressivos, pesadélicos. Portanto, há assim uma espécie de não ousar pensar, pensar sonhando, pensar dormindo certas coisas que seriam a decifração do enigma da vida nocturna dos adultos, que é qualquer coisa que inquieta muito as crianças, como se sabe.

J.S.M.- Lembra-se de me ter contado no outro dia um episódio engraçado passado precisamente com a mãe de um miúdo que fazia chichi na cama até muito tarde, o que inquietava muito a mãe, e ela dizia-lhe assim: "Não percebo porque é que ele continua a fazer chichi na cama! Eu sou tão boa para ele, dou-lhe tudo, faço-lhe tudo...?"

J.S.- "...e não ralho com ele, não o castigo...". E depois dela repetir isso várias vezes, eu disse-lhe assim um pouco indiscretamente: "Se calhar é por isso...".

Podia parecer que eu estava a dizer que era preciso castigar o menino, o que não era de todo a minha ideia. Mas realmente entre castigar e ser excessivamente tolerante, há vários graus. O que eu queria dizer era que ela, se calhar, era excessivamente tolerante em relação a isso. E o que é verdade é que a senhora, na primeira altura, disse ao rapaz: "Parece que tu estás a querer que eu te pregue dois estalos por fazeres chichi na cama já nessa idade!". E o miúdo achou imensa graça e divertiu-se muito. Então, começou a deixar de fazer chichi na cama por um tempo, depois, voltou, mas, enfim, a mãe tornou-se menos tolerante em relação a isso, sem ser completamente intolerante, claro, porque a tolerância, em matéria educativa, tem limites. (...).

Isto de maneira nenhuma quer dizer que eu seja partidário da punição para curar esse sintoma, porque a punição, realmente, seria justamente a antítese do que eu penso que é saudável fazer. Quer dizer, se de facto um menino faz chichi na cama porque, mesmo sonhando, não ousa fantasiar, ou digamos, sonhar o que é que se passa de noite entre as pessoas crescidas, e entre os pais, em particular, naturalmente que o menino, ou a menina, faz um esforço por ser ignorante em relação a esse assunto, por ser ingénuo, por não se meter na vida dos adultos, por não querer saber disso, porque aquilo não lhe diz respeito, entre aspas, como os adultos lhe diriam, ou lhe dirão. Digamos, em termos mais correntes, que seria pecado pensar ou sonhar com coisas que os adultos podem fazer de noite. Punir por isso é absurdo, na medida em que, se a criança é punida por não sonhar com essas coisas maliciosas, digamos assim, então ela é quase convidada a fazer coisas maliciosas. E não é isso que os educadores

pretendem. Portanto, tem de haver um grau de tolerância entre permitir que o sono dê lugar ao sonho evoluído, e deixar que a criança seja capaz de encontrar uma solução simbolizada. Porque, depois, os sonhos que se constroem nestas inquietações de base são simbolizados em histórias tradicionais, histórias da carochinha, digamos, que põem na mesma o problema de uma certa malícia no que respeita à vida conjugal, ou no que respeita ao casamento, ou à vida íntima dos pais, mas fazem-no de uma maneira já um tanto distante daquilo que é sentido como sendo pecaminoso. Portanto, nem muito à terra nem muito ao mar. Aquilo que o adulto pode fazer é ajudar a criança a simbolizar, a encontrar soluções simbólicas, ajudar a criança através da leitura de histórias, de contos tradicionais, de desenhos, ou de outras coisas, de brincadeiras diversas, a encontrar por ela própria uma solução para esses enigmas, uma solução que é posta não em termos racionais, naturalmente, mas em termos simbólicos, como elas fazem em relação à vida dos animais, ou dos bonecos, ou dos brinquedos, ou das brincadeiras. Mesmo que a pessoa não perceba inteiramente o significado de um determinado jogo da criança, ou de um desenho que ela faz para uma históra que conta, ou de uma história que ela inventa e conta, o que é verdade é que o sonho, essa fantasia, esse jogo têm um efeito qualquer benéfico, porque a criança, através do imaginário, resolve problemas sem ter necessidade de tomar uma consciência completa das coisas, como acontece na psicanálise ou no tratamento psicanalítico.

Em certos casos do chichi na cama, possivelmente, pode justificar-se mesmo um tratamento desses, mas o sintoma é tão benigno, é tão pouco importante, se não persistir muito tempo, claro. Nas primeiras idades, mesmo na fase escolar, isso é relativamente pouco importante. A própria fantasia que a criança vai desenvolvendo em relação às coisas, às histórias, às brincadeiras, por assim dizer aprende a sonhar. Porque o fazer chichi na cama eu digo que é um sonho do corpo, mas de facto não é bem um sonho; é fazer uma coisa, em vez de sonhar. Foi um artifício meu para explicar às crianças o sonho do corpo, porque tem uma certa verdade que me pareceu acessível àquelas crianças, e foi. Mas não é uma verdade completa, não é uma verdade científica.

J.S.M.- Não há uma relação muito profunda, muito fundamental, entre a capacidade da criança para reter o seu chichi e o seu cocó, para controlar os seus esfincteres, e a capacidade para organizar o seu pensamento, para organizar os seus segredos, as suas emoções, a sua

intimidade, para defender as suas fantasias do olhar dos outros, para construir uma vida interior própria?[232]

J.S.- Isso é muito importante. À medida que a criança vai controlando as excreções, a sua necessidade de ser limpa no que respeita ao chichi e ao cocó, constitui também uma vida interna no pensar e no fantasiar. Até porque todas as coisas que a criança faz nesse plano, ou noutro qualquer, são sempre acompanhadas de fantasias. E basta ver uma criança brincar com um carrinho, ou com algo que faz de carrinho (...), com um objecto qualquer aparentemente sem significado, basta observá-las nesse jogo para perceber que, de facto, elas estão a fazer daquilo uma coisa especial, uma história especial, uma conversa que elas vão fazendo consigo próprias, como quem, por assim dizer, se preenche com uma experiência que é, de facto, enriquecedora, que é a experiência de simbolizar e de memorizar sob a forma simbólica, sob uma forma que pode ser acessível a certas pessoas, mas não a todas, quer dizer, que pode permitir um certo esconder-se de intenções inconfessáveis em certos aspectos. A palavra, ou o acto, ou o símbolo desenhado, pintado, gesticulado, têm muito de significado escondido, não é? (...).

J.S.M.- Quando a menina da história (...) diz: "A cabeça serve para pensar o sonho de não fazer chichi na cama", ela descobre, pressente claramente a importância crucial da simbolização.

J.S.- É como se ela tivesse percebido que eu queria dizer que fazendo um sonho de não fazer chichi, mas de fazer outra coisa qualquer, que realmente a pessoa se curava. Quer dizer, que era com a cabeça, que era com o prazer, com a imaginação. À sua maneira, ela explicava muito bem a ideia. Aliás, como eu disse, de facto o chichi na cama tem que ver com o erotismo da criança pequena, que existe desde sempre, existe desde que nasce. Há um certo erotismo do corpo todo, e não só dos órgãos genitais. Mas naturalmente que, em certas fases da vida, os órgãos genitais tornam-se mais sensíveis, até pela educação, pela cultura, pela protecção, pelos jogos sociais, pelas brincadeiras, por tudo. E, portanto, o erotismo aqui pode querer dizer aquilo que habitualmente quer dizer, e pode querer dizer a importância que a criança dá a essa parte do corpo.

Ora, lembro-me de um desses miúdos com quem eu conversava sobre esses problemas, que era um menino triste, bloqueado, com pouca

---

232 Cfr. o TEMA: Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos *Imagos*, p. 764.

capacidade imaginativa, com pouca capacidade de desenvolver a sua fantasia, mesmo em histórias que contava. E sonhos, então, não tinha.

E uma vez contou-me que os meninos lá da escola faziam um concurso para ver quem fazia chichi de mais longe, até acertar na sanita. E ele não achou, nem achava graça nenhuma àquilo. Participava naquilo, mas não achava uma graça particular. Aliás, ele não achava graça a nada, porque era um menino realmente triste. E eu perguntei-lhe: "Mas tu sabes porque é que eles fazem isso? Sabes porque é que eles gostam de fazer isso?" Ele disse-me que não. E então eu perguntei-lhe: "Mas tu queres que eu te diga porque é que os meninos gostam de fazer isso?" Ele disse-me que sim, e eu disse-lhe: "É porque eles gostam de fazer vista com isso. Gostam de se mostrar e de fazer vista". E, então, aquele miúdo que parecia que não reagia a nenhuma espécie de "ditos de espírito", que não tinha humor ou que não tinha alegria para se rir, achou imensa, imensa graça e de facto riu-se muito. Como tinha acontecido com o filho daquela senhora a quem eu disse: "Se calhar é disso...", e quando a mãe lhe disse: "Se calhar tu queres é que eu te bata", ele também achou muita graça e riu-se muito e ficou muito aliviado.

J.S.M.- Porque, possivelmente, estava apavorado com aquele excesso de tolerância por parte da mãe. É possível que aquele excesso de tolerância se traduzisse, para aquele miúdo, numa enorme ameaça. É como se ele sentisse: "eu, afinal, posso pensar tudo, posso saber tudo, posso dizer tudo, posso fazer tudo!" E essa ausência de limites é terrivelmente apavorante. É como se ele desejasse ansiosamente que a mãe, ou alguém que tivesse importância para ele, lhe impusesse limites, lhe impusesse restrições, o ajudasse, no fundo, a separar claramente aquilo que pode pensar, daquilo que pode fazer(...).

J.S.- Eu acho que sim (...), que esse tipo de dedução, ou de especulação, ou de discernimento pode passar-se ao nível do consciente ou do inconsciente, e não será totalmente inconsciente, talvez. Mas está, assim, entre os dois, entre o consciente e o inconsciente. De facto, eu penso que há certas situações de tolerância para as crianças que são realmente ameaçadoras, porque a criança é obrigada a fazer todo o trabalho por ela. Não tem um apoio para a repressão de que precisa. Porque a verdade é que não pode viver sem repressão, só entregue aos impulsos... Não falo da repressão propriamente dita, não é a repressão no sentido da punição, no sentido do castigo...; é que realmente todos nós, para vivermos em sociedade, temos a consciência de que temos que reprimir certos impulsos.

E a educação, em regra, visa ajudar a criança a reprimi-los. Não é preciso reprimir tudo. A própria criança reprime-se e, até nessa questão do chichi, está provado que não é preciso obrigar a criança, o bebé, a fazer chichi a certas horas e no sítio próprio. Há experiências feitas com crianças da família de psicanalistas que deixaram a criança em liberdade para fazer ou não fazer, onde quisesse e como quisesse. E as crianças acabaram por encontrar uma forma de fazer a certas horas e num certo sítio conveniente e, portanto, por se auto-educarem. É uma espécie de auto-repressão feita de qualquer coisa que possivelmente existe no ambiente. Há um ambiente limpo, há um ambiente que é, nesse sentido, um tanto repressivo do que seja a porcaria, do que seja o mau-cheiro, do que sejam as secreções consideradas feias ou sujas. Mas de qualquer forma, não será preciso uma repressão propriamente violenta, porque a criança tende a reprimir-se ela própria, num certo sentido, para, digamos, se enquadrar e se adaptar ao meio em que está a viver. Mas isso, por si própria, como se fosse de *motu proprio*, como se fosse da sua iniciativa. (...).

(...) o mais curioso é que tudo isso visa a existência de uma vida interior. Quer dizer, tudo se passa como se tivesse pouca importância que a criança fizesse chichi ou cocó no bacio ou fora do bacio, a horas certas ou não, que a dada altura da vida se fechasse para fazer essas coisas (...), o importante é que isso tem uma função também psicológica. (...). Se houver visitas, às vezes uma criança é capaz de fazer o seu cocó na sala de visitas, diante de toda a gente. (...). A partir de uma certa idade, já não suporta isso. E isso tem uma função muito importante. É que, de facto, a criança tem essa tal necessidade de fazer coisas que lhe dizem só respeito a ela, de tornar essas coisas íntimas, pessoais, secretas. E isso é uma forma de construir uma vida interna, uma experiência única, interna que todos nós temos. Quer dizer, todos nós temos uma forma de viver as coisas todas que se passam à nossa volta, que se passam connosco, dentro de nós e fora, de uma forma muito particular. Isso é o que constitui, no conjunto, a vida interna [QIE: 27-31. 33. 36-39].

**3º Caso:**

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Quer contar hoje a história daquela menina que não fazia cocó?

JOÃO DOS SANTOS - Era uma menina que me apareceu há muitos anos, trazida pela mãe e mandada pelo médico, porque realmente não fazia

cocó, recusava-se. E via a sanita e o bacio, e a própria casa de banho, com uma grande angústia e com um grande medo, objectivado numa expressão de angústia que impressionava a família, e era impressionante para qualquer pessoa que ouvisse a descrição. O médico dela, em particular, estava a ficar preocupado com o estado físico da menina, porque isso podia ser grave, mesmo para a vida dela (...).

Bom, isto já foi há muitos anos, e eu tinha pouca experiência. Aliás a experiência, nestas coisas, serve para a gente inventar soluções mais do que para ter receitas. Não é propriamente qualquer coisa que se possa fazer com um formulário e medicamentos. Não tinha nenhuma receita, e fiquei assim a olhar para a menina, quer dizer, fechei-me com a menina na sala onde recebia as crianças. (...).

Tinha 4 ou 5 anos, a idade própria, segundo vim a perceber depois por outras experiências, para ter esse sintoma. Eu posso explicar depois porquê. Então, mandei sentar a menina num *maple* que estava na minha frente, sentei-me no outro, e pus-me a olhar para ela a ver se percebia, à transparência, não é?, se fazia uma espécie de radiografia do que se passaria dentro daquele pequenino ser. Comecei por me aperceber de que havia uma enorme tensão dentro dela, que me impressionou, e fiquei ali a olhar para ela, porque não fazia muito sentido eu falar-lhe, explicar-lhe coisas, contar-lhe histórias, interrogá-la, porque isso eu já sabia que os outros adultos tinham feito e não tinha dado resultado. De forma que passei a fazer diante dela - eu estava exactamente diante dela -, comecei a imitar os movimentos que ela fazia. E ela achou que aquilo tinha um certo sentido, e começou a responder, a provocar, e fazia cada vez mais gestos e mais esquisitos: traçava a perna, disfarçava, punha o dedo no nariz, no ouvido, coçava a cabeça, penteava-se, depois despenteava-se, punha a saia para baixo, para cima, mexia o pés, etc. E eu ia-a imitando, e ia fazendo tudo aquilo. Até que, a certa altura, resolve começar a baloiçar-se em cima do *maple*. E depois resolveu pôr-se em cima dele e começou aos pulos lá em cima. E eu fiz como ela, no meu *maple*. E aquilo acabou realmente aos gritos de satisfação, cada vez que dava um pulo. Eu dava pulos, só que pesava uns quilos (...), de maneira que estoirei o meu *maple*. (...). E, enfim, estivemos ali naquela brincadeira, enquanto as molas do meu *maple* aguentaram, depois já não deu resultado, eu já não podia saltar, aquilo estava tudo arrombado. Isto durou (...) uns dez minutos, um quarto de hora, talvez. E eu então fui levar a menina à mãe e ela perguntou-me: "Então, Sr. dr.?" E eu respondi-lhe: Então, já está". E disse-lhe aquilo com

uma convicção um bocado ousada, e talvez insólita para a mãe e para mim próprio. Realmente tinha a convicção de que aquilo tinha resolvido o problema, mas, como eu não tinha nenhuma receita para aquele caso, nunca um problema daqueles me tinha sido assim apresentado, disse: "Já está!", porque achei que muita coisa se tinha passado naquela altura naquela criança. E, de facto, já estava, a menina chegou a casa e fez o seu cocó, e passou a fazer todos os dias normalmente. Continuou comigo durante anos, conversámos e brincámos, regularmente, durante 3 ou 4 anos, com certa regularidade, porque de qualquer maneira era um sintoma que eu achava, e os pais também, realmente complicado e de uma certa gravidade. Mas o que importa é que essa primeira impressão resultou. Agora, porque é que eu disse isso "já está?". Porque senti que alguma coisa se tinha descontraído nela, que aquela expressão de tensão que ela tinha, e que a mãe descrevia, era uma grande tensão interna, uma tensão psicológica, como se toda a gente estivesse contraída com aquele problema, e como se a criança estivesse completamente fechada, até para a expulsão das suas matérias fecais. E, a partir daquele momento em que nós nos descontraímos ali, em que ela viu um adulto a fazer macacadas, ali diante dela, como os meninos fazem, o que a surpreendeu muito, eu fiquei com a impressão (...) de que ela tinha dito para consigo: "Afinal, os adultos também são capazes de brincar como as crianças, e este permite que eu brinque cá à minha maneira, dando pulos em cima do *maple* e dos móveis, o que os outros adultos não deixam, quer dizer, este é um adulto diferente". E isso aliviou qualquer tensão que havia nela, como alivia a pressão interior numa panela de pressão, quando a panela apita, não é? E o apito ali era aquele estado de tensão e de depressão, porque, ao mesmo tempo, ela estava profundamente triste..., sim, ela tinha uma expressão de tristeza muito evidente.

Depois disto, tive outros casos assim (...) e, naturalmente, agi de formas diferentes. Lembro-me de um, sobretudo, em que havia um menino que tinha a mesma dificuldade, tinha criado um horror ao bacio e recusava-se a evacuar. Era um menino que tinha uma criada só para ele e dominava-a de todas as maneiras. Manipulava aquela pessoa como se fosse um objecto dele. Nessa altura, eu já tinha uma outra experiência nestas coisas. A criada (...) era uma criada velha, solteira, e submetia-se a ele em todas as coisas. E então eu falei com a criada, e o tratamento, digamos, foi feito a essa velha criada de uma velha família muito tradicional e com muitos preconceitos.

E o outro caso é mais ou menos equivalente. Mas esse primeiro foi o mais espantoso, por aquela situação insólita de nós nos termos metido lá na sala, com a mãe cá fora, e a certa altura estávamos os dois aos berros e aos pulos, o que com certeza se ouvia cá fora. A mãe deve ter achado que eu não era bom da cabeça, e a criança também, mas a criança achou bem. A mãe, coitada, que estava muito aflita, não achou nem mal nem bem, achou bizarro, e deve ter ficado muito surpreendida quando eu, muito confiante, lhe disse que já estava, quando ela me perguntou: "Então, mas não há nenhum remédio?". "Não, o remédio já foi dado". O remédio é isto. Era assim nesse sentido, ela não chegou a expressar isso dessa forma, mas era assim.

J.S.M.- Não disseram uma palavra um ao outro?

J.S.- Não, dessa vez não. Depois falámos muito e dissemos coisas muito interessantes. Brincávamos aos pais e às mães, era ela que propunha o jogo, naturalmente. Quer dizer, quando brincamos com as crianças num sentido terapêutico, pedimos à criança que faça a sua proposta sobre a brincadeira, ou sobre a conversa. "Que vamos fazer?...". "Brincar". "E brincar a quê?". "Conversar". "E vamos conversar sobre o quê?". Ou se vamos estar calados, de que maneira, etc., e a criança é que propõe, e ela tinha quase sempre propostas e isso foi muito duradouro, foram realmente anos. Lembro-me até de uma coisa engraçada. É que ela, uma vez, na sua brincadeira, ou na sua proposta de brincadeira que, nesse dia, era aos pais e às mães, nós íamo-nos deitar, quando eu fiz menção de tirar o casaco para me deitar. Não tirei o casaco, fiz só menção, ela põe a mão na cara, com os dedos abertos, e assim a espreitar pelo intervalo dos dedos, com um ar muito maroto...

J.S.M.- Ah, mas há aí um pormenor que falta, creio eu. É que quando ela lhe propôs "Então, vamos os dois para a cama", perguntou-lhe: "E, então, onde é a cama?". Não havia cama nenhuma. E ela disse-lhe: "Ali no chão, na alcatifa". E ela deitou-se. E foi, então, que quando fez menção de tirar o casaco... Não foi assim?

J.S.- Pois foi. E nessa altura ela pôs-se a rir, e eu perguntei-lhe: "Porque é que te estás a rir?". E, então, disse-me ela, a espreitar assim por entre os dedos, com a mão aberta na cara: "Tu és parvo?!... Isto é só a brincar!...".

Quer dizer, havia muita malícia naquele bichinho, malícia normal, todas as crianças têm malícia, só que ela a pôde exprimir ali, pelos jogos que ela propôs, e possivelmente até os sintomas que a levaram ali a falar

comigo tinham que ver com esse mistério do que se passa entre os adultos quando se iam deitar. Ela estaria inquieta em relação a isso e talvez ela pensasse que as pessoas, quando estavam juntas, faziam qualquer coisa como cocó, ou não faziam..., enfim, qualquer coisa relacionada com essa função, como o fazer ou não fazer as suas necessidades. Mas isso é apenas uma hipótese, não acho que seja para reter muito.

Num plano superficial e talvez simplista, pode-se pensar assim, mas claro que para um técnico é mais qualquer coisa do que isso, é assim mais complexo. Aliás, só a própria criança é que poderia ter acesso a esse mistério que havia dentro dela. E ter acesso, digo eu, porque aquilo não estava muito presente, muito consciente dentro dela, e era esse o problema. Já não me lembro, na sequência de todas estas conversas e jogos e brincadeiras, de tudo o que pensei. Mas o que interessa, de facto, é que a menina conseguiu ultrapassar aquela dificuldade que, para os pais e para os próprios médicos, era uma situação de uma certa gravidade.

J.S.M.- Disse, ao princípio desta conversa, que depois me explicava porque é que essas coisas são frequentes por volta dos 4, 5 anos, essa dificuldade em fazer cocó.

J.S.- Pois, é porque de facto a um bebé, antes dos 3 anos, 2 e meio, 3 anos, ao bebé tudo é permitido fazer, inclusivamente ser porco, fazer cocó no chão, fazer nas calças, fazer o chichi, besuntar-se com chocolate ou mesmo com cocó também, etc. Nessa altura, a educação para a limpeza começa a fazer-se. É a fase da primeira intervenção educativa, da primeira imposição do adulto. É duvidoso que isso seja absolutamente necessário, porque alguns psicanalistas experimentaram não impor aos filhos o bacio e, a certa altura, eles passaram a usá-lo, mesmo sem lhes ter sido imposto. Mas, claro, eles viviam num meio onde isso era assim, e, portanto, é de admitir que a criança se apercebesse, a certa altura, que ser suja, fazer porcarias, brincar com coisas sujas, que tudo isso não era bem aceite pelos adultos, pelas outras pessoas. Não basta os pais imporem ou não, mas de qualquer forma parece-me evidente, e não só para mim como para muitos colegas meus que trabalham com crianças, que de facto a primeira forma de educação imposta pelos adultos é realmente a educação para a limpeza, para não comer com as mãos, para não mexer em porcarias. A linguagem tem muito que se lhe diga: "fez um cocó bonito", "fez um cocó feio", ou "é porco", "não presta", "é cocó", ou "é tão bom, não é cocó", etc. Enfim, há toda uma linguagem que a criança não entende, mas tem a intuição do que significa e, portanto, a criança é forçada a reter-se para agradar ao adulto.

Ela percebe que o adulto a pode punir por fazer o seu cocó no chão, ou chichi; ou então pode ficar desagrada dela, pode não a amar como ela quer ser amada, e ela que tem interesse não só em não ser punida, como também em ser amada; procura conter-se para fazer as suas necessidades no sítio próprio e a horas próprias. Isso é sentido por nós, psicanalistas, como qualquer coisa de muito importante do ponto de vista mental. E é curioso, porque ao mesmo tempo que isto se passa, a criança é capaz de guardar também outras coisas para si, portanto, é capaz de se conter noutros aspectos. Por exemplo, a criança começa a chorar menos, a chorar no sentido de gritar, de fazer grandes birras e, a pouco e pouco, vai deixando de chorar assim, e depois, já aos 6 anos, quase que já não chora, só quando há realmente motivos sérios para se chorar. Sobretudo até aos 3, 4, 5 anos as crianças choram por tudo e por nada, ou, pelo menos, fazem uma birra, com grande alarido, para protestarem contra qualquer coisa que lhes acontece. Essa contenção, dizia eu, é uma contenção de impulsos, o impulso, por exemplo, de fazer o cocó ou o chichi por todo o lado, o que é uma coisa sentida como agressiva, possivelmente pela própria criança, mas pelos pais com certeza, e porque é ameaçada e protestam e ralham, etc., a criança passa a guardar essas coisas para si, até fazer na devida altura e no sítio próprio. Ao mesmo tempo, ela retém também ideias que tem sobre o assunto, ideias que são difíceis de exprimir porque são muito complexas, porque são fantasias, são uma espécie de sonhos.

Possivelmente, quando satisfaz as suas necessidades, ela faz esses sonhos, certos sonhos, certas fantasias que aliás muitas vezes se mantêm pela vida fora, mesmo em idade adulta. Não é por acaso que certas pessoas gostam de ler na retrete, não é? Eu conheci até um senhor que tinha uma pequena biblioteca dentro de um sanitário anexo ao quarto. Uma biblioteca que ele me mostrou, de livros de aventuras e policiais. Bom, mas de facto é um progresso porque, quando ele era pequenino..., primeiro não sabia ler, e depois não precisava de disfarçar, podia fechar-se na casa de banho e fazer os seus sonhos em privado enquanto fazia o seu cocó. E aliás é nessa altura que tudo isso se torna numa coisa privada. A criança começa a perceber que há ali qualquer coisa de muito íntimo, mas não é só muito íntimo, por dizer respeito a uma área do corpo ou a um conteúdo do corpo que sai, mas também porque há qualquer coisa ligada à fantasia em relação a essas coisas. Portanto, a retenção do cocó e do chichi são acompanhadas, nessa fase, por fantasias que são também retidas. Enquanto que a criança mais pequena exprime as suas fantasias de uma forma lúdica. Quase todas

as crianças, e as pessoas crescidas quando foram crianças fizeram a experiência de brincar com as matérias fecais e de se pintar todos e de pintar as paredes. É raro que não aconteça, pelo menos numa família de vários irmãos, que um dos meninos seja encontrado nesse estado lamentável, todo sujo de matérias fecais. Mas, a partir dessa altura, isso já não acontece, essas fantasias já não são muito guardadas para dentro da pessoa, são elaboradas de outra maneira e vividas sob outra forma mais simbólica, ou mais lúdica, lúdica noutro sentido mais aceitável pelos outros. Ora, nessa menina, ou nesses meninos que nessa idade retêm o seu cocó, possivelmente isso é levado longe demais. E porquê? Porque há um tipo especial de educação - não tenho um número de casos suficientes para fazer uma estatística, afirmações muito categóricas - mas possivelmente em simultâneo com essa educação para a limpeza, aconteceu alguma coisa dentro da criança e naquilo que lhe é imposto que não jogou bem. E então, digamos, a criança ultrapassou aquilo que lhe era pedido, de fazer só a certa hora e num certo sítio, e então, deixou de fazer de todo, fazendo uma fantasia qualquer de que havia ali um perigo enorme. O perigo parece-me ser o perigo da inundação universal pelo cocó, como coisa agressiva. Aliás, lembra-me muito dois meninos que eu tratei. Havia neles essa expressão "eu tenho medo, eu tenho medo", e o medo percebia-se que era de que o cocó inundasse tudo, e portanto cobrisse o universo, em termos um bocado exagerados na minha expressão, porque eu não sei exactamente como é que a criança pensava isto. Mas sei que ela dizia qualquer coisa (...) que significava isso. Quer dizer, aquilo não seria contido ali no pote, ou na sanita, aquilo iria muito para além disso. E portanto seria uma coisa muito agressiva, tóxica, venenosa, uma vaga destruidora, um tremor de terra, uma coisa telúrica, profunda, arrasadora, uma espécie de sonho mau que não podia ter, que não podia fazer. Isso era num outro menino e penso que no conjunto deles havia qualquer coisa disso.

J.S.M.- Essa fantasia pode estar ligada a um sentimento de omnipotência?

J.S.- Sim, omnipotência é a criança pensar que tudo acontece em função dela, em função dos seus pensamentos, se ela pensar que tem vontade de arrasar tudo, que isso acontece mesmo, é nesse sentido.

J.S.M.- E se chega a pensar nisso, se esse sentimento chega a ocupar o seu pensamento, a criança passa pela experiência aflitiva...

J.S.- Sim, de facto é uma experiência inquietante, terrível. É muito possível que seja qualquer coisa ligada também a essa omnipotência que é

suposta ser mais importante na fase anterior a essa fase da educação para a limpeza, da educação dos esfincteres. Quando o bebé pensa que quer a mãe, ele não pensa exactamente como nós, claro, mas de alguma maneira há um esboço de pensamento, quer a mãe, quer a mama, e a mama aparece, ele tem frio e quer a mãe para lhe dar calor, e esse calor aparece. Às vezes não aparece, e a mãe passa a ser a mãe má, uma espécie de diabo, mas é muito importante que isso aconteça, porque é na ausência da mãe, quando a criança deseja a mãe e diz para si própria: "Eu vou querer a mãe e ela aparece", e a mãe não aparece, é aí que a criança descobre que a mãe existe; é na ausência da mãe que a mãe é descoberta, dizem os psicanalistas. Parece um paradoxo, e às vezes as pessoas não entendem como é que é possível que a criança descubra a mãe, quando ela está ausente, mas parece que se compreende, porque, se a mãe estivesse sempre presente, não se dava pela sua presença, a criança confundia-se com ela e, portanto, a sua omnipotência estendia-se àquele seu objecto. Daí a minha actuação com aquele menino que tinha aquela criada velhota que ele submetia totalmente. E fazia o que queria dela, coisas mesmo cruéis, batia-lhe, exigia dela esforços, coisas que, de facto, não seria lícito ele exigir. E, a certa altura, ele sentiu-se inquieto, perigosamente inquieto, sentindo perigosamente a sua agressividade destruidora para com aquele objecto de amor, mas que também podia ser destruído pelo seu grande amor por ela, e pelo grande amor que ela tinha por ele. Há, realmente, sempre no amor qualquer coisa que conduz a uma fusão. No amor sexual dos adultos, a fusão dos dois corpos, dos dois seres, das duas pessoas, das duas mentes é uma coisa inevitável, e realmente faz parte do amor. Portanto, a dada altura isso é inquietante, e é mais a própria agressividade contra os outros do que a agressividade dos outros para consigo. Naquele caso era isso. No caso da menina havia ali qualquer coisa de omnipotência, houve qualquer coisa que se passou lá dentro dela, e que a fez temer também esse acto, porque há sempre um estado de depressão nessas crianças, um estado de tristeza muito notório, muito aparente, e há realmente um medo, um pavor do bacio, do pote, da sanita, do objecto que capta o que vem do seu interior. Isso foi o que eu verifiquei (...). Lembro-me disto como uma história curiosa, e deu-me muitos ensinamentos de vária ordem. Mas não aparecem assim tantos casos destes como isso. Na minha carreira de bastantes anos de experiência nestas coisas, só me apareceram, até agora, três ou quatro casos, talvez mais um ou dois, mas assim dos que eu me lembro seriam três ou quatro.

J.S.M.- Surpreendeu-me quando disse há pouco que havia naquela menina uma grande tristeza. De que modo é que essa tristeza podia estar na origem da sua retenção? Quer dizer, a retenção das suas fezes seria o correspondente sintomático, a expressão somática, corporal, da ansiedade com que ela retinha para si própria, uma grande inquietação que não conseguia comunicar a ninguém, e que comunicou consigo, sem nunca se falar directamente nisso? Ou um segredo que a ameaçava muito? Essa tristeza estaria associada a qualquer coisa que aquela menina teria perdido, e não queria de todo perder, uma perda muito importante para ela?

J.S.- Pois, e ali é que se teria perdido. A liberdade de fazer o que apetece, não é? A liberdade de exprimir os seus impulsos. Seria isso, será isso talvez que se perde. A liberdade..., aliás é muito corrente em todos os sintomas em que a criança tem grandes depressões, como, por exemplo, num furto, o cocó e o chichi nas calças que certos miúdos fazem, assim em pequenas quantidades. Há uma profunda tristeza que parece ser o resultado, de facto, de uma perda de liberdade. Às vezes há uma educação muito controladora por parte dos educadores que vigiam demasiado a criança, e a criança sente-se muito presa, muito dominada por essa observação, por essa vigilância [QIE: 61-68][233].

## ESCOLA E FAMÍLIA. DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE[234]

(...) a autonomização tem muito que ver com a separação. Para mim, autonomia da criança é a autonomia do seu funcionamento psíquico. Quando a criança deixa de ter necessidade de ter alguém que funcione mentalmente por ela, e já é capaz de discernir por si própria, de ter opiniões suas, de resolver as coisas pela sua própria cabeça, aí há autonomia. Essa autonomia exige necessariamente uma certa distanciação das figuras parentais, das figuras do pai e da mãe (ou de quem faz esse papel), exige não só distanciação, como até separação, sobretudo na puberdade. Mas logo na entrada para a escola dá-se uma crise parecida com a crise da puberdade, o problema da separação põe-se logo desde essa altura, e, portanto, também a necessidade de funcionar autonomamente. A gente vê as crianças pequenas do jardim-escola que ainda não têm

---

233 Cfr. também, *Ibid.*, pp. 143-147.

234 Cfr. os TEMAS: Ensino da Língua Materna à luz da Evolução da Criança, p. 234. Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

autonomia, que têm necessidade de andar agarradas à saia da educadora, ou então de mãos dadas com os outros meninos, e os jogos que fazem são muito de roda (...), em que essa figura maternal, que é a educadora, está muito presente. Ao passo que na escola primária as coisas já se passam de uma maneira diferente. Já há muito maior autonomia, a criança já é capaz de se distanciar da própria professora, embora a professora continue a desempenhar um papel bastante maternal, mesmo sendo homem[235]. Quer dizer, a escola é sempre bastante maternal, tem alguma coisa de envolvimento, e, portanto, para mim, é maternal [QIE: 53].

A defesa da criança depende fundamentalmente do bem-estar social, pois não é possível separar o homem em devir do ambiente de segurança ou de insegurança em que ele se desenvolve. Bem-estar social não significa estagnação ou tranquilidade beata, mas possibilidade de agir e de dialogar. O bem-estar do homem, no plano individual, depende da forma como a personalidade se estruturou durante a infância. (...).

A primeira realização a esperar no campo de defesa da criança é a de que, finalmente, nas próximas décadas, os educadores, os médicos e os psicólogos perceberão que a idade escolar é demasiado tardia para evitar as perturbações que desequilibram o homem. Mas todos somos ainda dominados pelo preconceito escolar, segundo o qual tudo é permitido fazer à criança, desde que depois se lhe arranje um bom colégio. Um bom colégio é, em regra, um armazém de gente, e um arquivo de sabedoria livresca, com uma amostra de população unisexual, que não corresponde de todo a nenhuma microsociedade normal.

Os pais, os médicos e as autoridades ficam surdos aos gritos desesperados dos bebés que, às vezes, desde os primeiros dias, se agitam desesperadamente, porque se não entendem com as mães. Um bebé que, por exemplo, não dorme desde os primeiros dias, sem razões de ordem física, é um bebé que protesta contra o mundo que lhe oferecem. Como "o seu universo é a mãe", é um bebé que não se entendeu com a mãe, nem a mãe com ele.

Alguém já procurou, no plano da saúde mental ou da acção assistencial, ajudar as mães jovens? Julgamos que não, pois, a todos os níveis, desde as pequenas cidades suíças - onde há mais técnicos de saúde mental que em Portugal inteiro -, até à superstrutura da Organização Mundial de Saúde, a norma é a mesma: esperar pela idade escolar para

---

235 Cfr. o TEMA: Função Maternal e Função Paternal, p. 341.

adaptar as crianças inadaptadas, não à vida, mas à escola, que as pessoas crescidas inventaram e defendem como sendo indefinidamente a melhor para a criança. Assim, sendo estática, a Escola torna-se impermeável à vida e ao progresso social. Para lhes citar só um exemplo, em muitos países gasta-se pouco com a prevenção e bastante com o tratamento e recuperação. Em Portugal, gastam-se centenas de milhares de contos com a recuperação de deficientes, apenas milhares de contos com o seu tratamento, e não há qualquer verba destinada à prevenção das deficiências infantis (da idade escolar)[236]. Portanto, no plano prático, há que dar atenção às mães jovens, às mães solteiras, abandonadas e viúvas, às mães perturbadas. Há que a judar as mães a criar bebés psiquicamente saudáveis.

Evidentemente, a escola é necessária e não há só "preconceitos escolares" nas pessoas crescidas. Há Freinet e os seus discípulos, que defendem a escola-oficina, permeável à vida social, onde as crianças reinventam a escola em cada dia, criam os seus textos, fabricam os seus livros, decoram as salas de aula e organizam-se cooperativamente. Mas, quando a escola é apenas um local triste onde se cumpre um ritual arcaico para repetir no exame, a única coisa que as crianças e os jovens podem aí aprender é a defender-se do espírito retrógrado dos adultos e das suas mistificações [EE I: 67-69].

A Escola não deve limitar-se a "ensinar"; deve educar no respeito pelo que foi a evolução do Conhecimento do Homem, da família e da sociedade; deve respeitar a sabedoria e o saber espontâneo da criança adquiridos na idade pré-escolar [PASM: 4].

A Escola como meio terapêutico deve possibilitar um desenvolvimento psico-afectivo sadio e devolver à criança esse desenvolvimento, quando interrompido, perturbado ou bloqueado por condições familiares adversas.

Ora, o equilíbrio entre a escola e os pais só pode ser restabelecido pelo diálogo dos pais entre si e dos grupos de pais com técnicos [Conferência no Jardim-Escola João de Deus: Lisboa, 1971].

A escola, fenómeno de classe, ainda aquando da Segunda Guerra Mundial, tende a tornar-se na escola de toda a gente, embora dirigida, controlada e orientada por pessoas imbuídas de cultura tradicionalmente

---

236 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

burguesa e universitária. Os seus princípios, métodos e técnicas estão longe de corresponder às necessidades das crianças doutros tipos de cultura menos evoluída, de diferente classe ou de nível económico-social mais baixo. Daqui resulta, por vezes, a marginalização dum grande número de crianças, provenientes de culturas estruturalmente mais simples, mais ligadas à natureza e ao trabalho e, por consequência, a uma linguagem mais directa e menos escrita, ou mesmo não escrita, das aldeias, pequenas vilas e bairros periféricos das grandes urbes. Por esses motivos, a escola obrigatória com um *ensino* eivado de preconceitos culturais e com *escolas* não abertas para a cultura comunitária regional pode ser e tem sido factor de marginalização de muitas crianças[237]. Assim, os pais perderam, nas urbes actuais, o controlo dos filhos, que lhes escapam para aderir a bandos com certo poder de agir, apesar das críticas, comentários e apelos de instituições e pessoas bem intencionadas, que parecem sugerir que se deva retomar a ideologia do ambiente educativo da família e da escola burguesa tradicionais.

Essas pessoas, instituições e famílias tendem a atribuir as perturbações dos seus jovens à culpa dos outros, aos pais dos outros e aos filhos dos outros, mas a verdade é que os outros são todos, incluindo os supostamente bem educados. De resto, todas as crianças querem integrar-se, aprender na escola e promover-se socialmente; o que acontece é que nem sempre elas encontram o ambiente ou as instituições mais favoráveis para o fazer. Se o ambiente familiar, escolar e social não é favorável à sua integração, as crianças e os jovens recorrem, naturalmente, à integração nos grupos chamados "marginais". Sem integração no grupo, o jovem perde-se como pessoa, perde-se na insegurança e na angústia. Os jovens defendem-se do abandono, agrupando-se entre si. Não se pode ao mesmo tempo abandonar as crianças, e pretender que elas se integrem no grupo que as abandonou ou rejeitou! A sociedade de hoje, a família actual e a escola são, com muita frequência, rejeitantes, e não é possível recuperar, sob a forma antiga, a autoridade familiar, nem voltar a instituir apenas escolas para elites. É necessário instituir uma autoridade colectiva, a do grupo, dos pais e educadores. Será isto possível no ambiente social e cultural de hoje?

Ninguém pode viver ao abandono! O furto, o roubo, a violência, a droga são formas (legítimas) de defesa a que os jovens recorrem para se salvar do abandono.

---

237 Cfr. o TEMA: Escolas de Artes e Ofícios, p. 278.

Será possível que os pais não estejam sensibilizados para as tarefas da educação? Ou estarão sensibilizados apenas para a educação escolar?

Detectar esses fenómenos sectoriais, regionais ou mesmo nacionais, numa investigação sistematicamente prosseguida no palno de confluência dos fenómenos sociais, familiares e de escolarização, poderia competir a um Instituto da Criança[238].

É hoje bem evidente que não podemos consciencializar as pessoas apenas pela via duma pedagogia do consciente; através dela, só podemos adestrar ou instruir na utilização dos instrumentos de cultura. Se a cultura é, basicamente, o sistema de relação que se estabelece entre as pessoas duma comunidade, não podemos fornecer uma cultura académica a quem não teve uma infância afectivamente enquadrada por um sistema de relações existentes entre as pessoas que exercem funções parentais. Não podemos consciencializar um delinquente acerca das suas motivações, se ele foi uma criança abandonada. Ser afectivamente abandonada significa, para uma criança, não ter modelos acessíveis à fragilidade dos meios de que o seu corpo dispõe, e à capacidade de escolha que falta à sua pessoa em devir. Não ter modelos privilegiados significa ser exposto, sem defesa, nu e às vezes esfolado, à violência do meio natural e humano, e aos fantasmáticos modelos de violência que se vislumbram e inventam.

Não podemos consciencializar academicamente os pais acerca de tudo quanto na sua atitude educativa é reactivo e inconsciente[239]. O inconsciente existe, mas existe como desconhecido. Não podemos fazer psicanalisar toda a humanidade, mas podemos, através da fantasia criativa e do diálogo sobre as fantasias, consciencializar muito do que no fundo de nós existe como desejo e medo: o desejo dos sonhos e o medo dos pesadelos; o desejo insatisfeito de vigília e o sonho que o realiza.

A ideia de que o homem poderá tomar colectivamente consciência da necessidade de se organizar, como nas sociedades mais primitivas, mais puras e menos complexas, em volta das suas crias para as defender, é pura fantasia. Será uma fantasia viável, quer dizer, criadora e consciencializadora das acções a empreender na comunidade contra o clima mortífero que envolve as crianças dalgumas áreas da nossa civilização?(...).

---

238 Cfr. o TEMA: Instituto da Criança, p. 422.

239 Cfr. os TEMAS: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667. Psicanálise do "Acto Educativo", p. 654.

Diz-se que a educação deve ser para todos, o que é óbvio e justo. Óbvio, porque não pode existir sociedade sem educação; e justo, porque a educação escolar tem de ser acessível a todos. O verdadeiro sentido da *educação para todos* só se atingirá quando a educação se não fizer apenas nos edifícios escolares, mas no meio familiar e em todos os locais onde as pessoas convivem. Uma educação administrada e recebida por todos numa vida social onde a escola se integrasse [ACU: 67-69].

Não há democracia sem ideologia, isto é, não há democracia nem educação sem que ao homem seja permitido dar satisfação às necessidades humanas fundamentais: pensar, imaginar e agir o seu pensamento e a sua imaginação, através do jogo e do trabalho e da sua realização amorosa.

A segurança depende da satisfação destas necessidades fundamentais, que preparam e mantêm relações estáveis com as pessoas, o grupo, a sociedade e a humanidade. O conhecimento ou os conhecimentos são indispensáveis à segurança, à formação ideológica e à satisfação no trabalho [PASM: 2-3].

As crianças que vivem em bairros miseráveis, em famílias com níveis económicos de carência e nível cultural abaixo da alfabetização, deviam ter prioridade de acesso ao jardim-infantil ou à escola pré-primária. Mas, para mim, a existência de escola pré-primária só faz sentido, se ela for um centro de recolha de dados sobre o que é a cultura, como se integra, sendo a cultura, basicamente, o sistema de relações entre as pessoas numa dada comunidade.

Os hábitos sociais, mesmo a anti-higiene, as formas de comunicação, mesmo o calão, as manifestações artísticas, mesmo que sejam os grafitis das paredes e a gaita de beiços, as actividades tradicionais, mesmo que sejam "pilhar galinhas", têm de ser vividas, sentidas e apreciadas sem preconceitos, em particular pelo jardim-escola e pré-primária[240].

Só quando os educadores e a escola conhecerem o sistema de relações das pessoas do bairro de lata ou do residencial, da aldeia ou da vila; souberem como as pessoas comunicam e falam, como as crianças se desenrascam das suas protecções ou abandonos; observarem como se compensam das suas carências e o que fazem das suas gratificações..., só, então, é possível aos educadores *saber o que é que as crianças sabem...* Porque, na classe pré-primária, como *na fase inicial da aprendizagem*

---

240 Cfr. o TEMA: Jardim-escola, p. 436.

*escolar, o mais importante não é ensinar, mas aprender com a criança qual é o seu saber, para poder mostrar-lhe* como se fala e regista o seu saber. Só assim é possível a um educador ou professor fazer coincidir a sua *cultura* e conhecimentos académicos com a cultura da criança e a do seu meio social.

Se os educadores acreditam que a cultura é só o que eles ensinam, arriscam-se a promover a segregação na escola. Há os preconceitos de cultura de classe e os preconceitos científicos do saber académico, da *inteligência* e da *estupidez*, da *instablilidade* e do mau *comportamento*[241].

O jardim-escola, a classe pré-primária e a própria escola elementar só serão factores de democratização se se acabar com o preconceito de que a educação essencial é, como diria o ministro Carneiro Pacheco, há quarenta anos, "ler, escrever e contar".

A escola só é democratizante, quando integra e simultaneamente influencia a cultura local, regional e nacional, e quando nela se aprende a *Ver* e a *Falar*. A escola concebida, inspeccionada e organizada pelo poder central é sempre instrumento de anticultura, de rejeição e segregação das crianças de meios ou de classes que não pertencem à cultura das pessoas que dirigem e administram o ensino.

É necessário que a escola seja obrigatória, mas, de facto, a obrigatoriedade só faz sentido se toda a sociedade for escola e progredir com ela. A escola pré-primária poderá ser um factor importante de progresso social e de democracia, se for *educada* pela comunidade e *educar* a comunidade...

As instituições de educação pré-escolar, ou têm condições para absorver a cultura local e promover a adesão dos pais aos objectivos dos programas académicos, ou actuam como agentes de segregação de grande parte das crianças.

Por outro lado, só através das instituições de guarda, apoio, saúde e educação das crianças pré-escolares é possível criar uma consciência colectiva participante, que venha substituir a educação familiar perdida e irrecuperável, nos termos tradicionais. A este nível, todas as programações feitas de cima para baixo nos fazem correr o risco de, a curto prazo, sermos colocados perante o facto consumado da institucionalização de uma rede de estabelecimentos sofisticadamente repressivos. Perante uma população passiva que acredita, como os doutores, que para aprender a ler

---

241 Cfr. os TEMAS: Crianças Mal Comportadas, Crianças "Bem Comportadas", p. 162. Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

basta querer... e que o saber ler mecanicamente serve para alguma coisa..., será o "massacre dos inocentes"!

Entendo que nos primeiros anos de vida se não pode falar de educação, mas de *relação-formativa*. A *educação familiar* começa com a triangulação consciencializada pelos conflitos do grupo filho-mãe-pai e com a utilização da linguagem falada. Não se deve falar de *educação escolar* sem que as crianças tenham condições para fazer a aprendizagem da linguagem escrita.

Só se pode entender o que é educação desde que se compreenda o essencial dos processos evolutivos do homem. É, evidentemente, completamente absurdo *ensinar* cultura. A cultura não se ensina; impregna o meio social e as pessoas que nela vivem. Cultura é, basicamente, o sistema de relação entre as pessoas e, nesse sistema, a pessoa integra-se ou marginaliza-se, a partir do berço.

À medida que se progride no campo da investigação da psicologia genética, a partir, portanto, de Freud, Wallon, Gesell, Piaget, tem vindo a ser sucessivamente mais precoce a idade considerada básica para as aquisições fundamentais da pessoa humana.

Diz-se, hoje, por exemplo, que uma criança de 6 ou 7 anos está determinada no seu equipamento de base para a carreira académica que pode fazer. Se até então conta com 50% das aquisições fundamentais, durante a fase que se segue, da escola elementar, não adquirirá mais que 30%. Diz-se também que é até aos 4 anos que se adquirem as qualidades para ser inteligente e *adaptado*. Afirmam os psicanalistas, mas não só, que é no primeiro ano que começam a surgir as estruturas fundamentias do EU. Em condições ambienciais desfavoráveis, é nas primeiras semanas ou meses que é determinada.

Sabem que o retomar da vida sexual dos pais, após o parto, pode ter reflexos psicológicos detectáveis no bebé de semanas? Que um desgosto que atinge a mãe pode provocar uma insónia grave no bebé, com menos de 3 meses?

O que no campo da relação afectiva e da comunicação verbal não foi feito até à idade da entrada para a escola primária não pode ser mais recuperado; até porque surge então a imposição, às vezes repressiva, das letras[242].

---

242 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

Num país em que o ensino se faz administrativamente com "administradores de ensino", como lhes chamou Delfim Santos, os educadores conscientes têm que estar muito atentos às passagens de estatuto dos alunos, para perceberem os efeitos da repressão educativa que resulta da descontinuidade e ruptura entre educação familiar e a pré-escolar, entre esta e a escolar. Atentos para verem o que se passa com os seus próprios olhos, não através duma psicologia de laboratório.

O desenvolvimento psicológico e psicomotor que, como atrás dissemos, se processa essencialmente até aos 4 anos, pode ser mais ou menos evoluído conforme a quantidade e a qualidade dos estímulos. Não é necessário que o desenvolvimento se passe no seio da família, que se promova nas instituições para crianças, ou numas e noutras. O que é necessário é que os responsáveis conheçam quais as condições mais favoráveis; basicamente estas têm a ver com o número e a disponibilidade das figuras privilegiadas que rodeiam a criança, e com as condições gerais do ambiente: espaço disponível, ar livre, terra, verde, alimentação, possibilidades de actividades e de repouso. Gesell mostrou como os grupos infantis muito numerosos se instabilizam[243].

Se é certo que as famílias têm que aprender com os educadores, estes e os psicólogos têm muito que aprender com as mães!

Duma forma geral, na nossa cultura ocidental, a tendência das autoridades é para menosprezar o papel da mãe e da família, a não ser para a imposição de uma ideologia de classe. Quando entre nós se fala de educação familiar, é para que os pais e as mães se não esqueçam de ensinar às crianças os códigos vários do que se chama educação moral. Como se fosse possível separar os vários aspectos da educação, sem prejudicar uns e outros[244].

O paradoxo é mais evidente naquelas famílias que, sendo as mais estritas quanto à educação moral, acham que é bom para a moral pôr os filhos em colégios internos e promover o internato dos filhos dos *outros* nos asilos. Menosprezam, assim, paradoxalmente, o valor da relação e dos modelos familiares na educação moral da infância. Há situações em que o internato para crianças é inevitável, mas internar uma criança com a ideia de que a educação aí é melhor equivale a rejeitar a pessoa da criança em benefício duma carapaça de preconceitos abstractos[245].

---

243 Cfr. o TEMA: Classes Superlotadas. 'Castigo Didáctico', p. 144.

244 Cfr. o TEMA: Educação Sexual. Educação Moral, p. 225.

245 Cfr. o TEMA: Internatos, p. 431.

A cultura, a saúde mental e a inteligência promovem-se a partir das instituições de base que se consagram ao bem-estar e educação das crianças, sendo as mais importantes a família e a comunidade, organizadas à volta do seu interesse pela criança.

Os principais impedimentos para que o acesso à cultura seja proporcionado a todos são a miséria social, as instituições educativas criadas sobre o joelho para fins demagógicos, a passividade das famílias perante essas instituições e, actualmente, uma psiquiatria e uma psicologia infantis incompetentes e pelintras, a funcionar em *caixas* para consultas e em *caixas registadoras* de lojas de pedopsiquiatras e da psicologia comerciais.

Li o *Correio de Maio* sobre educação pré-escolar: a UNESCO afirma peremptoriamente que a educação pré-escolar institucionalizada não deve substituir a educação familiar, mas completá-la. Eu diria: deve dar-lhe continuidade no sentido de cultura geral. Artigos de africanos e de pedagogos soviéticos apontam para a necessidade de integrar a educação familiar e a educação institucionalizada. A família é também uma instituição (...).

No artigo de *Burton White,* respigámos algumas conclusões importantes: o desenvolvimento psíquico das crianças, que é bem evidente a partir dos 6 ou 7 meses, não parece depender tanto dos conhecimentos dos pais, mas das suas aptidões espontâneas para educar. Eu diria, para se relacionarem com as crianças.

As investigações e acções educativas na pré-primária, para crianças pobres dos Estados Unidos, mostraram que há um grande progresso inicial, mas que, ao fim de dois anos, as crianças não submetidas a essas acções têm um desenvolvimento equivalente aos que foram previamente integrados.

Na minha opinião, a acção da pré-primária sobre as crianças de meios socioeconómicos mais baixos só resulta se for simultaneamente feito um esforço quanto à educação familiar. Teria essa acção sido exercida nos EU? (...).

Quando fui, já no fim de Setembro, ouvir o espectacular sedutor Ivan Illich, naquela sala faraónica da Reitoria, já tinha retido um bom lote de conhecimentos nessa "Sociedade descolarizada" que nas férias habita à beira-mar. Na tradução francesa, o livro fundamental de Ivan Illich apareceu com o título, *Uma Sociedade sem Escola,* o que não parece corresponder à ideia deste autor, que nos anuncia o crepúsculo da escola,

tal como hoje a concebemos. A sua ideia é a de uma escola aberta, que possa lutar contra a escravidão do salário e da tecnologia.

No "Congresso do Desenvolvimento", Illich acusou mais uma vez a escola de tentar homogeneizar as ideias das crianças, com vista à escravidão do salário, nesta "sociedade de homens pobres que ganham muito dinheiro". A frase é atribuída por Ivan a um seu amigo. Embora nalguns pontos eu concorde com a análise deste autor, tenho a opinião de que a escola é uma realidade inevitável, mas é preciso integrá-la numa sociedade criativa e não condicionante para o consumo do supérfluo, de forma que a aprendizagem se possa fazer não só nos edifícios escolares, mas também nas casas e nas praças públicas, nos campos e nas praias.

A ideia da educação como "impregnação" da pessoa pela sociedade, de que Illich falou como tendo sido concebida na altura, aqui em Lisboa, parece-me muito aceitável e produtiva. Em boa verdade, toda a acção social funciona como escola, embora aconteça que ela funcione muitas vezes contra a instituição escolar. Se, por exemplo, houvesse um mínimo de coerência da nossa escola actual, todo o tempo escolar teria de ser utilizado para combater e anular os efeitos nocivos sobre a criança, da publicidade, da Imprensa, Rádio e, sobretudo, Televisão. Julgo que quase cem por cento desta publicidade é contrária à educação sanitária da população. Mas a escola, diz-se, deve ser apolítica, e mete-se nesse saco dos negativos a política da saúde. Experimentem, porém, reunir um grupo de técnicos de sanidade e peçam-lhe a opinião científica sobre os produtos anunciados, desde o tabaco às bebidas, às pastilhas e aos diversos manjares!... Isto sem falar doutros aspectos deseducativos... Peçam-lhe ainda um programa de educação sanitária para desintoxicar as crianças dos venenos da publicidade [EE II: 59-63. 171-172].

## ESCOLAS DE ARTES E OFÍCIOS

Há crianças cujo equipamento de base é insuficiente, e há as que não tiveram um ambiente culturalmente estimulante. Mas, quando uma criança aprende a falar, não é de admitir que não se possa adequar a uma ensino e a uma aprendizagem, que promovam um registo escrito e uma leitura das acções fundamentais para a sua integração social.

A tendência actual para liquidar as "Escolas de Artes e Ofícios", embora lançada, acarinhada e defendida por intelectuais letrados com as

melhores intenções, lança na marginalização muitas crianças que não aderem ao *ensino académico,* hoje generalizado.

A ideia de democratizar o ensino, dando a todos iguais oportunidades, segundo as suas aptidões, não exclui a hipótese de crianças de qualquer classe social poderem optar por uma escola mais ligada à aprendizagem das artes e das técnicas do que à das "humanidades" [EE II: 69-70].

Julgamos que a liquidação das escolas técnicas de artes e ofícios lançou alguns jovens "menos intelectuais" que os seus liquidatários na marginalidade delinquente. Embora tenhamos de convir que não é possível voltar atrás, e que temos de educar para a saúde e para o saber, temos de reflectir sobre o caso. As famílias perderam o poder de *educar em família;* são cada vez mais abertas, não só pelo acesso progressivo de todos ao trabalho, em vários campos (comércio, indústria, administração e ciência), como pelos meios de comuniação social e dos transportes automóveis que vão a todo o lado, e a qualquer hora.

As famílias dissolvem-se na sociedade automóvel e de consumo, e o ensino obrigatório, embora desejável e de certa maneira eficaz, desmobilizou os pais para a acção educativa (porque tende a tornar-se num ensino sem educação, ou numa educação separada do ensino).

Não é fácil exercer acção educativa para uma família, em que todos trabalham em actividades diversas, por vezes em regime de poliemprego, onde as crianças pequenas ficam entregues à creche, as crescidas a escolas (por vezes apenas ocupadas numa aprendizagem mecanizada) ou, se nelas fracassam, à influência de divertimentos lucrativos não controlados [ACU: 95].

**Um Caso:**

Mário era uma criança insuportável: zaragateiro, vagabundo, ratoneiro. E, além disso, e era o mais grave para os tecnocratas do "ensino", não aprendia a ler. Era tão insuportável que um dia os tecnocratas se reuniram com os sábios para, em conjunto, apreciarem os factos e tomarem decisões. Uns contaram a história do miúdo; outros descreveram o seu comportamento em termos psiquiátricos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos e outros, que só eles entendiam.

Ouvindo-os a todos, concluí que a criança era encantadora..., ou melhor, agressivamente encantadora.

Estive depois com ele e senti que, quando falava da mãe, Mário se tornava o ser humano mais sensível e mais viril que se possa imaginar... Não é fácil para uma criança, como compreendem, ser ao mesmo tempo viril e sensível. Também o não é, de resto, para as pessoas crescidas... Soube, então, que o pai de Mário era inválido, e que a mãe trabalhava em casa e fora de casa para sustentar a família: o marido, a filha mais nova, o outro filho e o Mário, que era o mais velho de todos os irmãos. Tinha 10 anos. Era uma criança amadurecida, tanto para a acção sobre a realidade envolvente, como para as fantasias que dentro de si albergava. A sua ambição era "ganhar muito dinheiro para comprar uma máquina de lavar roupa para oferecer à mãe". Ela já tinha tanto trabalho lá em casa e no emprego...!

Mário tinha um amigo. Era um jardineiro que trabalhava num jardim público do seu bairro. Era um verdadeiro jardineiro, um profissinal, o José. Mário fugia da escola para ir ter com o amigo ao jardim, para o ver, para conversar com ele e para o ajudar nas suas tarefas. As plantas, as flores, os trabalhos da jardinagem eram a sua paixão.

Durante a reunião dos tecnocratas do ensino e dos sábios, tudo foi discutido, mesmo os detalhes técnicos a aplicar, para que aquela criança pudesse meter na cabeça que na vida o importante é: aprender que B+A é BA (e porque não 4?); e que 2+2 fazem 4 (e porque não BA?).

Então um "sage" que estava lá propôs que se deixasse o Mário em paz sobre o assunto daquela escola que o perseguia, com aqueles truques bizarros que nada tinham a ver com a realidade da sua vida, e que o empurravam para a fuga e para o fracasso. O "sage" propôs ainda que se pedisse à entidade competente a concessão de um subsídio para pagar "um pequeno salário suplementar" ao amigo jardineiro, para ele ensinar ao Mário a sua arte. Disse também "o sage" que era necessário:

-Ajudar a criança a encontrar a maneira honesta de comprar à mãe a máquina de lavar roupa, e

- ensinar-lhe a "linguagem das flores"...

Todos riram ou, pelo menos, sorriram.

A entidade contactada ficou chocada com a proposta do subsídio. Tratava-se de uma proposta pouco habitual que, além disso, não era nem científica nem séria, mas ridícula.

Mário não voltou a aparecer na escola, perdeu-se na vagabundagem da cidade.

As entidades burocráticas escolares não foram criadas para amar as crianças, mas para as fazer seguir os seus rituais e adorar os ícones. São simplesmente máquinas, e a sua tecnologia não descobriu ainda máquinas sensíveis à estética, que possam perceber, como perceberam os pedagogos e professores da antiga Grécia, que o importante é ensinar as crianças a cantar os poetas e a tocar a lira [EE II: 207-208].

## ESCOLAS E O SEU ESPAÇO FÍSICO

Falei[246] da necessidade de criar nas crianças a consciência de que a escola é propriedade de todos, mas, neste campo, *estava a perder o meu latim*, pois (...) a escola não é de ninguém, porque as crianças não têm um local que seja seu, nem individualmente, nem em grupo. (...).

(...) Uma professora falou do vazio daquela escola, onde não havia nada que relacionasse as pessoas duma escola fria e nua, como as paredes da sala onde nos encontrávamos.

Naquela sala verifiquei que não havia o menor elemento decorativo. Percebi que existia uma certa inquietação ao abordar tal assunto. Algo de que eu tinha sabido em tempos, mas em que não tinha querido acreditar, que tinha recalcado com toda a força do meu aperfeiçoado dinamismo neurótico; era verdade, as centenas de crianças daquela escola não tinham uma sala de aula. Tinham tantas salas de aula quantas as disciplinas e os professores... para caberem mais - até quantos? As crianças tinham de andar nas salas e nos recreios de saco às costas! Isto não é uma escola, é um manicómio, pensei. Pensei, mas não disse. Pensei também, mas não disse que aquilo era obra-prima da Demagogia-Educativa! Tive vontade de gritar: "Mas, nestas condições, deixem as crianças roubar! Não as *impeçam de fazer qualquer coisa* !".

Se eles, os pais e os professores, tivessem percebido que os *sintomas* das doenças psíquicas, como das orgânicas, são tentativas dos organismos das pessoas e dos grupos sociais para se salvarem, então eu teria realmente aconselhado: Deixem as crianças roubar! Antes que elas enlouqueçam, se suicidem, se matem uns aos outros e os matem a vós!

---

246 João dos Santos reflecte sobre as condições físicas do espaço escolar, numa Conferência sobre o "furto infantil", feita a pedido de uma Escola.

E fiquei aterrado ao pensar que o meu neto Miguel vai entrar nesta engrenagem! Não seria melhor mandá-lo para a rua "reinar aos polícias e ladrões" com a rapaziada lá do sítio? [EE II: 38-39].

## ESCOLA-MEIO E EDUCAÇÃO PERMANENTE

A limitação da escola tradicional ao campo puramente intelectual não é aconselhável. A aplicação de programas indefinidos, o uso de manuais e de livros únicos, que não estão aplicados regionalmente[247] - ensinam-se as mesmas matérias a crianças, tanto no campo como nas cidades -, parece-me errado.

A escola deve inserir a criança na sociedade. Se não tem em conta as condições do ambiente, a vida do agregado populacional, aquilo que é a sua arte, a sua forma de expressão, o seu trabalho, então, a acção da escola está desactualizada. Contou-me Augusto Rodrigues, grande pedagogo brasileiro, que um dia uma professora o procurara na sede das Escolinhas onde ele ensinava os mestres a pôr as crianças a trabalhar, do ponto de vista da educação através da arte[248]. Disse-lhe a professora que gostaria de aprender algumas coisas na sua Escola. Augusto Rodrigues perguntou-lhe: "Quantos meses pretende cá ficar?". "Ah!, mas eu não posso cá estar muito tempo", respondeu a professora. "Então quantas semanas?", voltou a perguntar Augusto Rodrigues. "Eu tenho que ir embora amanhã...". "Ó diabo, isso é pouco. Nós não temos possibilidades de a ensinar. Em todo o caso, donde é a senhora?". "Eu sou de Topa". "Ah! Isso é uma região onde o povo executa pirogravura e quadros para vender nas feiras", recordou A. Rodrigues. "Sim, replicou a professora, indiferentemente: há para lá umas pessoas que fazem bonecos...". Então, A. Rodrigues, em resposta a essa indiferença, retorquiu: "Olhe, eu posso dar-lhe um conselho. O melhor é a senhora fechar a sua escola e deixar de ser professora".

Ora, com isto, Augusto Rodrigues pretendera apenas demonstrar-lhe que a escola não vale nada se não tiver em conta aquilo que se faz na região onde se encontra instalada. O que é certo é que, passados alguns meses, a professora apresentava uma exposição de trabalhos infantis - seguindo assim a orientação que a sua conversa com A. Rodrigues fizera despertar. Verifica-se, deste modo, que a escola deve reflectir a actividade

---

247 Escreve João dos Santos: «Embora saibamos que hoje já não há o sistema do "livro único", ainda há um ensino "universal", isto é, um ensino que não tem em conta as características culturais próprias de cada região».

248 Cfr. o TEMA: Educação através da Arte, p. 204.

do meio social e não limitar-se a programas emanados dum centro que estabelece normas fixas, rígidas, não tendo em conta as condições específicas em que a criança vive (...).

A escola tem dificuldade em acompanhar todo o desenvolvimento actual no campo das artes, da ciência e da técnica. Em todos os graus de ensino, a Escola tende para a estagnação - enquanto a indústria e a arte, por exemplo, evoluem. Hoje considera-se que, passados dez anos sobre uma preparação escolar - qualquer que ela seja -, um indivíduo está desactualizado, o que impõe um trabalho de reeducação permanente [EE I: 151-152].

## ESQUEMA NOSOLÓGICO[249]

A nosologia psiquiátrica infantil é muito complexa, visto que, na grande maioria dos casos, o médico é apenas chamado a resolver situações passageiras de desadaptação ou de crise.

Duma forma geral, os pedopsiquiatras fazem, ou um diagnóstico descritivo do quadro que se lhes apresenta, ou um diagnóstico decalcado sobre a nosologia psiquiátrica geral.

A necessidade duma classificação nosológica que integre as situações específicas de pedopsiquiatria e os quadros clínicos da psiquiatria geral parece-me indispensável para uma melhor colaboração entre os técnicos da especialidade.

Conforme já tive ocasião de afirmar[250], o diagnóstico nosológico deve servir para melhorar a compreensão e a colaboração entre os médicos de várias especialidades. Um diagnóstico nosológico não deve, porém, ser aplicado como um rótulo definitivo posto sobre *o cliente,* que, na medicina psicológica, raramente é doente. O esquematismo nosológico pode conduzir ao esquematismo terapêutico e, portanto, à dissolução da pessoa do doente. O diagnóstico pode sobrepor-se ao doente, como a doença pode sobrepor-se à pessoa. Devemos evitar diagnosticar *alguém,* como pode acontecer quando se diz depreciativamente: "é um psicopata, um neurótico, um débil". O diagnóstico de alguém pode tornar-se um diagnóstico contra alguém. No trabalho "La Valeur du Symptôme dans le Domaine Préventif", mostrei como, raramente em pedopsiquiatria infantil, os pais

---

249 Cfr. o TEMA: Insuficiências Estruturais do Sistema Nervoso e Deficiências Corticais, p. 429.

250 Cfr. CPSP: 456.

nos consultam por motivo de doenças. A maior parte das vezes, trata-se de síndromes de crise, de sintomas reactivos a circunstâncias momentâneas, ou de *sintomas do desenvolvimento*.

Recordo as próprias dificuldades que encontrei quando aprendi a nosologia psiquiátrica com o mestre Barahona Fernandes, e constatei que a não podia aplicar à clínica infantil. Tenho, desde então, procurado sistematizar e adaptar uma classificação, através da qual uns e outros possamos comunicar.

O problema importante que se impõe desde já considerar é que a nosologia psiquiátrica e, sobretudo, a pedopsiquiátrica, é fortemente influenciada pela escola ou orientação teórica de cada um. A fim de que a classificação que agora apresento seja compreensível, procurarei analisá-la em detalhe, nos conceitos fundamentais que orientam a minha actividade clínica e a minha posição teórica.

As investigações que, desde há vinte anos, venho realizando sobre sintomas e síndromes evolutivos, e a experiência clínica que adquiri entretanto, levaram-me a elaborar o seguinte esquema nosológico[251]:

## A- SINTOMAS E SÍNDROMES REACTIVOS

### I- Perturbações da relação mãe-filho:

- Insónia dos bebés
- Vómitos nervosos
- Anorexia infantil.

### II- Sintomas evolutivos de angústia

- Ansiedade nocturna
- Pesadelos
- Terrores nocturnos

### III- Síndromes psicomotores de desenvolvimento

- Instabilidade neuromotora
- Tiques

---

251 Em nota de rodapé, escreve o autor: «Apresentado no I Curso de Psiquiatria para pós-graduados: 'Problemas Clínicos e Diagnóstico em Psiquiatria Infantil'. Fac. Medic. de Lisboa, em 22/XI/963. Apresentado com maior desenvolvimento, em 12/V/964, num 'Ciclo de Conferências' organizado pela Delegação da Ordem dos Médicos, no Funchal: 'Diagnóstico e Tratamento Psiquiátrico em Pediatria'. Actualmente refundido, completado e desenvolvido, depois de utilizado durante sete anos».

- Gaguez
- Estrabismo concomitante
- Enurese nocturna primária

**IV- Sintomas reactivos em neurose em vias de organização**

- Enurese nocturna secundária
- Enurese diurna
- Encoprose
- Sonambulismo

**V- Sintomas e síndromes de compensação**

- Turbulência
- Masturbação aparente
- Furto infantil
- Mitomania
- Neurose de insucesso
- Homossexualidade infantil
- Pré-delinquência

**VI- Síndromes de inibição**

- Bloqueio afectivo
- Inibição escolar

**VII- Quadros iatrogéneos**

- Situações iatrogéneas

**VIII- Dificuldades instrumentais**

- Dislexia de evolução
- Discalculia

## B- INSUFICIÊNCIAS ESTRUTURAIS DO SISTEMA NERVOSO

- Debilidade mental ligeira
- Psicopatias
- Epilepsias

C- DEFICIÊNCIAS CORTICAIS

- Oligofrenias
- Demências infantis

D- DOENÇAS PSÍQUICAS DA CRIANÇA

**I- Neuroses actuais**
- Neurose traumática
- Neurose de angústia

**II- Psiconeuroses**
- Psiconeurose histérica
- Psiconeurose fóbica. Fobia da escola
- Psiconeurose obsessiva

**III- Psicoses**

**1- Agudas**
- Estados semi-confusionais deliformes

**2- Crónicas desde o início**
- Autismo infantil

**3- Crónicas**
- Esquizofrenia infantil
- Psicose maníaca-depressiva

**IV- Doenças psicossomáticas** [ECNPI: 469-472].

## ESTRABISMO[252]

O estrabismo concomitante ou alternante corresponde a uma perturbação do desenvolvimento motor dos globos oculares, que deviam atingir o paralelismo que permite a visão binocular, cerca dos três anos, e que tem como condicionamento básico um ambiente muito exigente e controlador. Tende a aparecer e a persistir ligado a ambientes agitados, famílias com numerosas crianças, vários educadores intervenientes, entre os quais, tios, avós, irmãos mais velhos, com exigências de educação

252 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico, p. 283.

pragmática e contradições evidentes, entre os vários intervenientes na educação da criança. Embora a colaboração dos oftalmologistas seja indispensável, é evidente que ela se torna às vezes iatrogénea, dada a falta de apoio psicoterapêutico, não só da criança como dos pais, cujo contacto com um terapeuta competente é, às vezes, suficiente para resolver o problema, sem exercícios de ortóptica e pleóptica [CP/PE: 65-66].

No estrabismo acontece com muita frequência que o quadro aparece em famílas numerosas, em que há vários personagens - avós, tios, pais, irmãos -, benevolentes ou exigentes -, que desempenham os papéis repressores activos, ou em que a fratria é numerosa ou demasiado activa em relação ao ritmo e às possibilidades defensivas da criança visada, ou em que uma mãe é tão activa e versátil nas suas atitudes controladoras que se poderia dizer que *vale por cinco*.

Nos sintomas psicomotores mais precoces, a gaguez e o estrabismo, parece evidente haver uma acumulação de estímulos dum certo tipo, que se iniciam no fim do 1° ano e que, por vezes, se acentuam até à fase de latência, portanto, entre os 18 meses e 6 anos. (...).

O estrabismo e a gaguez são progressivamente integrados no quadro de organização neurótica de expressão psicomotora, em que os aspectos anais das contradições iniciais desta fase (4-6 anos) se transformaram progressivamente em traços de carácter. Os tratamentos medicamentosos, não tendo em conta nem os aspectos reactivos à situação envolvente da criança, nem os aspectos psicodinâmicos da organização do EU, fazem evoluir mais rapidamente o sintoma para a cronicidade.

Os tratamentos reeducativos que, na maior parte das vezes, são aplicados, em que tanto o estrabismo como a gaguez são considerados como fenómenos oculo-motores ou de articulação, reforçam também os mecanismos defensivos ao nível da motricidade e impedem a evolução no sentido dos mecanismos mentais de defesa. (...).

(...). O que os pais e educadores descarregam sobre estas crianças é equivalente ao que as crianças simbolicamente exprimem com os seus sintomas; o que acontece é que por vezes o sintoma defende a criança de manifestar os seus impulsos e a sua agressividade e, assim, à parte o simbolismo do sintoma, as crianças são passivas e contemporizadoras. Desviam os olhos do que poderiam ver, ou mantêm separado o que deviam unir no estrabismo; falam com palavras, em vez de falar com emoções,

sentimentos e ideias, como na gaguez; agridem-se a si próprios, em vez de agredir os outros, como nos tiques [SPE: 3-4. 6].

Como é sabido, toda a perda do paralelismo dos eixos visuais traz como consequência uma percepção cortical de duas imagens de projecção espacial diferente, por não corresponderem a pontos homólogos da retina. Esta diplopia - sempre consciente quando o estrabismo ocorre após a segunda infância -, seja concomitante ou paralítica, é compensada antes desta idade pela *supressão;* este fenómeno é, em última análise, uma inibição cortical que se pode considerar como um fenómeno fisiológico criado pela disparidade das projecções retino-cerebrais de que o adulto tem consciência, quando para isso se lhe chama a atenção.

Temos, portanto, três hipóteses a considerar, que condicionam diferentes atitudes terapêuticas:

1. *Estrabismo concomitante até à segunda infância* : como a visão binocular não está ainda constituída, o problema terapêutico é cirúrgico, de forma a colocar os eixos ópticos em posição anatómica que permite o desenvolvimento natural da visão binocular. Se o desvio é pequeno e a idade compatível com o "treino ortóptico", o problema será resolvido após a devida correcção óptica, por tratamento ortóptico, a menos que exista uma ambliopia estrábica, cuja resolução não cai no âmbito desta comunicação, e de que já noutro lugar nos ocupámos[253].

2. *Estrabismo concomitante, após a 2ª infância:* o problema é mais simples porque não se trata de desenvolver uma função ainda inexistente, mas sim de corrigir o "deficit" que a alterou.

Nestes casos, quase sempre a ortóptica é suficiente, podendo, no entanto, requerer uma prévia aproximação cirúrgica dos eixos ópticos, aos limites compatíveis com o sucesso do tratamento.

3. *Estrabismo paralítico:* considerado aqui na sua forma irredutível, porquanto se a terapêutica médica resolve a perturbação motora, a reconstituição sensorial ou funcional é automática. Ficam, portanto, os casos irredutíveis. Nestes, a terapêutica cirúrgica preconizada resolve um problema estético, mas não reconstitui a função psicomotora em todas as direcções do olhar.

---

253 Pensamos que o autor se refere ao seguinte estudo: FPREA. Cfr. na Bibliografia os trabalhos que João dos Santos realiza em colaboração com Henrique Moutinho, médico oftalmologista.

Teremos, então, duas atitudes terapêuticas praticamente opostas: no primeiro e segundo casos, procuraremos obter a visão binocular perfeita; no terceiro, pelo contrário, há que desprezar a visão binocular, procurando obter a neutralização da segunda imagem, para que a actividade visual seja possível, sem haver necessidade de oclusão permanente dum dos olhos.

Idêntica situação se verifica nos casos, infelizmente não muito raros, em que, procurando obter no adulto a solução estética dum acentuado estrabismo concomitante da infância, se coloca o indivíduo em condições de fazer uma aproximação dos eixos visuais, conduzindo as imagens sobre a mácula de ambos os olhos, mas não de forma perfeitamente coincidente na sua projecção cortical; assim se origina uma diplopia que se torna incompatível com a actividade normal do indivíduo e com a sua adaptação. Esta situação refere-se, como é evidente, aos casos em que o grau de visão é aproximado e constitui uma tremenda dificuldade para o doente e para o cirurgião. Já foi descrito o caso dum indivíduo que, encontrando-se nestas condições, procurou obter a supressão da visão binocular, cegando um dos olhos, por queimadura de raios solares.

Em todos os casos, a experiência mostra quanto é valiosa a acção pessoal do médico, exercida através duma atitude psicoterapêutica. Com efeito, a psicoterapia é essencialmente o resultado da acção humana exercida de forma consciente pelo médico, nas várias condições da sua acção profissional. (...).

(...). Para que uma acção terapêutica seja possível, importa não só ouvir o paciente, como conhecer os traços da sua personalidade e os problemas específicos dos indivíduos que sofrem de perturbações idênticas às que ele apresenta.

No que respeita aos estrábicos, os clínicos têm observado, da parte dos pais, uma atitude excessivamente severa, manifestando estes características pessoais de rigidez e ansiedade. As crianças estrábicas são, em regra, repudiadas pela família ou, pelo contrário, demasiado protegidas, verificando-se também muitas vezes que existe certo grau de dissociação familiar: desentendimento conjugal, separação, orfandade ou divórcio.

Em *Estrabismo e Enurese,* Polge Legrand e F. Paycha mostraram que o interrogatório dos estrábicos revela a existência de enurese,

canhotismo e gaguez[254], nos ascendentes colaterais. Em 55 estrábicos havia 15% de gagos ou indivíduos com dificuldades de elocução; 33% de canhotos e 46% de enuréticos. Na família encontraram-se 66% de estrábicos; 31% de gagos; 71% de canhotos e 11% de enuréticos. Segundo a opinião dos autores, estas associações põem em evidência um mecanismo comum, talvez uma "imaturação do sistema nervoso central", e exigem, a par dos outros tratamentos, uma medicação neurotónica, tal como ácido glutâmico (*Bol. da Soc. Ciências Médicas* de Montpellier, Dez., 1954.).

Os estrábicos são, segundo Tain, Inmaw, Hartman e Launay, crianças inibidas mas instáveis[255] e com traços de personalidade histérica. Nalguns casos, o estrabismo é puramente psicogéneo, quer dizer, está em relação com um ou vários traumas psíquicos que descompensam a função visual ou que a alteram de forma mais ou menos simbólica.

B. Kraemer, na 2ª sessão de Medicina de Giessen (1954), depois de afirmar que a visão humana não é apenas realizada pelo sistema óptico-básico, retino-calcarino, chamou a atenção para a importância de vários sistemas funcionais que intervêm no processo, e que permitem a integração dos simples factos sensoriais na vida espiritual do homem. A importância dos factores psicológicos no aparecimento e manutenção do estrabismo são postos em destaque por este autor que considera, como nós também, que este tipo de psicoterapia não tem de ser feito pelo psiquiatra, podendo e devendo ser aplicado por qualquer clínico oftalmologista.

Kraemer fez experiências procurando influenciar: a *fixação* (principalmente nas formas monoculares excêntricas), a *correspondência* e a *fusão*. Dividiu os seus pacientes em 3 grupos:

1. Crianças de idade inferior a 10 anos.
2. Adolescentes entre os 14 e os 17 anos.
3. Jovens de 18 a 20 anos.

Relativamente às crianças, Kraemer utilizou sobretudo a sugestionabilidade, imaginação e capacidade eidética do paciente. Assim, provocada a *post-imagem negativa,* a criança era colocada em decúbito dorsal, num estado de completa descontracção, em que a fóvea focada pela *diafragmação* fixava a ponta de um dedo ou de um lápis de cor, grosso. O

---

254 Cfr. os TEMAS: Canhotismo e Ambidextria, p. 114. Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, 244. Gaguez, p. 350.

255 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

exercício que durava apenas alguns minutos tinha, além dum efeito ortóptico evidente, efeito terapêutico, pois tratava de não deixar "fugir" e de concentrar constantemente a imagem, por meio de sugestões, conversas e solicitações.

O autor cita vários casos clínicos de jovens e adultos nos quais aplicou barbitúricos, por via endovenosa, em pequenas doses, de forma a provocar uma subnarcose, favorável à sugestão hipnótica, mas refere os melhores resultados com o método de relaxação autogénea de Schultz, que nós próprios temos aplicado com ligeiras modificações.

Neste método, depois duma explicação sobre os objectivos que se pretendem atingir, e da importância da descontracção muscular para obter uma diminuição do estado de tensão emocional, o indivíduo deita-se no divã, em decúbito dorsal, com o tronco ligeiramente levantado, os membros superiores em meia flexão e os inferiores flectidos, também ao nível dos joelhos, por um rolo colocado sob a cavidade poplítea. Então, o médico, com voz pausada, suave e monótona, vai sugerindo ao paciente que se abandone completamente, deixando que os seus membros se tornem pesados, como quando dorme, e que a sua respiração se torne tão tranquila, como durante o sono. Estes exercícios, que levam meses a "treinar", podem ser também feitos na posição sentada do "cocheiro adormecido", pretendendo-se, através deles, que o doente aprenda não só a descansar, como ainda a ser capaz de manter atitudes ou de se movimentar em estado de descontracção. Segundo se verificou por estudos de neurofisiologia, o estado de descontracção muscular não é favorável às reacções emocionais intensas, e quando o indivíduo consegue perfeito autodomínio, ajudado inicialmente pelo médico, o estado de tensão emocional que mantém e agrava as neuroses e as perturbações funcionais, tais como o estrabismo, tende a desaparecer.

Nos adolescentes e adultos temos orientado a psicoterapia em dois sentidos principais:

1. Compreender os problemas dos indivíduos que sejam causa ou consequência da sua perturbação. Só quando o paciente toma consciência da importância que têm os factores psicológicos que intervêm no desencadeamento da enfermidade, é possível obter a sua colaboração.

2. Conseguir, por sugestão e por auto-sugestão, a eliminação dos factores que contribuem para a manutenção do estado de doença. O método que temos utilizado, com este objectivo, é o de auto-relaxação de Schultz.

O esforço de acomodação tem de ser obtido por uma eliminação das defesas que criaram e mantêm a diplopia. O indivíduo aprende, em primeiro lugar, a descontrair os seus músculos periféricos, por um treino sistemático, em que consegue a descontracção total, com sensação de peso dos membros e *libertação* da respiração que se deve tornar automática, quer dizer, sem as inibições e interferências dos músculos da respiração e apneias, que o indivíduo, inconscientemente, provoca, em consequência do estado emocional em que se encontra.

Obtida assim a total descontracção, por uma série de exercícios sistematizados, segundo o método de Schultz, o indivíduo é capaz de estar sentado em completa imobilidade e relaxação. Começamos, então, os exercícios de fusão ou de neutralização: propomos ao indivíduo que abra lentamente os olhos e fixe um objecto numa posição em que obtenha uma imagem única; pedimos-lhe, então, que procure a posição mais natural (levantando, por exemplo, a cabeça), até ao limite em que seja possível manter a visão duma só imagem. Em exercícios sucessivos, o indivíduo vai-se *treinando,* no sentido de obter cada vez melhor posição, mantendo sempre uma só imagem [PE: 3-4. 6-9].

CASOS[256]

**1° Caso:**

Dumond, em 1949, relatou, na Sociedade de Medicina Mental belga, o caso duma rapariga de 19 anos atingida de estrabismo convergente, acentuado espasmodicamente de tal forma durante a leitura que a doente chegou a iniciar o estudo do método Braille. A narco-análise revelou que a perturbação estava em relação com uma fixação ao pai, e foi curada rapidamente.

**2° e 3° Casos:**

J. Leuba, em 1947, publicou na *Évolution Psychiatrique,* dois casos de estrabismo psicogéneo curados pelo método psicanalítico que, dada a sua importância clínica, passamos a resumir:

---

256 Além dos casos que transcrevemos, João dos Santos e Henrique Moutinho relatam mais 4 casos. Dado a sua extensão, não os transcrevemos aqui, remetendo o leitor interessado para a sua consulta: Cfr. PE: 11-13.

No primeiro caso, tratava-se de um rapaz de 10 anos, educado por sua mãe como se fosse uma rapariga: "tratava o seu filho exactamente como ela tinha desejada ser tratada quando era criança". Vestia-o com certos adornos femininos, frisava-lhe o cabelo, etc. A criança apresentou, por ordem cronológica, os seguintes sintomas: terrores nocturnos[257], crises de irritação, aparentemente imotivadas, tiques múltiplos e complexos de cabeça e membros, e estrabismo convergente do olho esquerdo. Através do desenho, manifestou-se, desde as primeiras sessões, um conflito edipiano[258], verificando-se que a criança se sentia limitada por uma série de inibições educativas que a "castravam", e por várias prescrições médicas tendentes a evitar que se fatigasse. Revelou também como tinha uma vez no campo assistido a uma cópula entre dois indivíduos, e como tinha desejado ver uma situação idêntica entre os seus pais[259]; todos os sintomas de "agressividade" e o estrabismo desapareceram, quando a criança tomou consciência destes problemas.

**4º Caso:**

(...) era o de uma rapariga de 12 anos, sofrendo de estrabismo convergente do olho direito, já duas vezes operado. Esta criança tratava-se com o psiquiatra, não por motivo do seu estrabismo, mas por perturbações graves do carácter, inadaptação escolar, enurese nocturna e indolência, impossível de vencer pelos métodos educativos. Manifestava preferência por tudo o que eram jogos ou brincadeiras de rapazes, mostrando assim a sua *recusa de ser mulher,* ridicularizando as senhoras, os seus modos e maneira de vestir. Sempre que o analista procurava saber o que existia atrás desta recusa de aceitar a sua feminilidade, o estrabismo acentuava-se tão marcadamente que Leuba começou a pensar que também o estrabismo era psicogéneo. No curso da análise, representou num desenho o próprio analista, furando depois com um estilete os olhos do boneco. Mais tarde, durante uma sessão, depois de pedir ao analista que olhasse bem para ele, espetou-lhe um olho com um pedaço de arame. A cura verificou-se a seguir a este acidente, quando foi possível saber que aos dois anos ela tinha

---

257 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

258 Cfr. o TEMA: Édipo e a Escola, p. 190.

259 Cfr. o TEMA: Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

assistido a uma cópula, e quando a criança pôde representar em plasticina várias figuras simbólicas de cópula, que ela depois destruía com grande agressividade e repugnância, libertando-se da sua angústia de ser mulher...

**5º Caso:**

Num caso de cegueira histérica, encontrámos um mecanismo idêntico, segundo o qual uma jovem, cujo namorado morrera, "recusava" ver as pessoas e o mundo, os homens e a realidade. A perturbação que se apresentava com grande gravidade tinha ocorrido depois do irmão do falecido noivo, única pessoa que sabia do namoro, ter severamente admoestado a rapariga, quando a encontrou a divertir-se e a dançar num baile.

**Resumo**

A diplopia, que resulta da falta de paralelismo dos eixos visuais, é consciente quando o estrabismo ocorre após a segunda infância, e é compensada, antes desta idade, pelo fenómeno da supressão que resulta duma inibição cortical. Há três hipóteses a considerar:

1. Estrabismo concomitante até à segunda infância: o tratamento é cirúrgico, se a correcção óptica não foi suficiente para resolver o problema.

Se o desvio é pequeno e a idade compatível com o treino ortóptico, praticamos este tratamento, após a correcção óptica, a menos que exista uma ambliopia estrábica de cujo tratamento já nos ocupámos noutro lugar[260].

2. Estrabismo concomitante após a segunda infância: em regra, o tratamento ortóptico é suficiente.

3. Estrabismo paralítico, considerado aqui na sua forma irredutível: deve procurar-se obter a fusão binocular, por correcção prismática e ortóptica ou, quando isso é possível, neutralizar a segunda imagem.

Em todos os casos, a acção pessoal do médico tem uma importância fundamental: a atitude psicoterapêutica resulta da consciência que o médico

---

260 Pensamos que o autor se refere ao seguinte estudo: FPREA.

tem de que existe um problema de *transferência* [261], embora não seja sempre necessária a intervenção dum psicoterapeuta especializado.

No que respeita às crianças, a acção deve sempre ser exercida simultaneamente sobre os pais[262], porquanto se verificam constantemente problemas de ordem familiar nos estrábicos, os quais são umas vezes a causa, outras a consequência da própria perturbação.

Na psicoterapia dos adultos, além das entrevistas clínicas de apoio, seguimos o conselho de Kraemer, aplicando o método de relaxação de Schultz. Depois de conseguida a descontracção muscular, procuramos que o doente fixe um objecto em visão simples, modificando depois, muito lentamente, esta posição, mas mantendo sempre a visão monocular [PE: 9-10. 13-14].

Estas conclusões tornaram-se particularmente evidentes, quando estudei com Henrique Moutinho o estrabismo concomitante, até então tomado como sintoma oftalmológico "funcional" ou, em certos casos, como sintoma histérico. A gaguez e o estrabismo concomitante são sintomas psicomotores banais que surgem pela mesma época (segunda infância) e que podem desaparecer espontaneamente. Em certos casos, se não há uma modificação na atitude dos educadores, ou uma orientação terapêutica adequada, a perturbação *organiza-se* e o sintoma *fixa-se,* como se passasse a ter uma causa orgânica. (...)[263].

(...). Um sintoma que me tem merecido especial interesse é o *estrabismo concomitante* que, com Henrique Moutinho, incluo nos sintomas psicomotores. O que me levou a incluir esta perturbação neste grupo foi a experiência favorável do tratamento psicoterapêutico de mães de crianças estrábicas e das próprias crianças e, por outro lado, a constatação de que os tratamentos ortópticos são essencialmente uma reeducação motora. Nas histórias e observações das crianças estrábicas encontramos, com frequência, debilidade motora, má integração lateral e emotividade.

A participação dos pais no desencadeamento e manutenção do sintoma é tão importante como na gaguez, sintoma com o qual o estrabismo coincide frequentemente.

---

261 Cfr. o TEMA: Transferência e Contra-transferência, p. 760.

262 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

263 Cfr. o TEMA: Doenças Psicossomáticas, p. 185.

O tratamento do estrabismo terá de fazer-se em clínicas apropriadas, que integrem a ortóptica, numa reeducação psicomotora geral, que ministrem o ensino à *medida da capacidade de atenção* dos estrábicos, e que apliquem um tratamento psicoterapêutico das mães e das crianças [ECNPI: 476. 478-479].

## EVOLUÇÃO AFECTIVA E MENTAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. ABORDAGEM PSICANALÍTICA

Como é que as coisas se passam na história e na evolução do homem? É através do gesto e na relação directa que nós comunicamos com os bebés. Essa comunicação aprende-se na relação em espelho. Esta fase do desenvolvimento em espelho foi descrita pelo psicólogo Henri Wallon e foi depois desenvolvida por um psicanalista, Jacques Lacan. Este teve a ideia sensacional de que a imagem em espelho, a imagem que a criança descobre no espelho como sendo a sua própria pessoa (segundo ano de vida), é ela e é o outro. Assim, o que a mãe faz é funcionar em espelho para a criança, enquanto a criança se modela através da imagem que ela vê movimentar-se. Mais recentemente tem-se estudado as "interrelações" criança-mãe que não me parecem excluir a ideia do espelho. Podemos talvez estender esta ideia a toda a educação. O educador é aquele que serve de modelo, que se move, que se mexe, e que tem um corpo, uma expressão corporal, uma linguagem e também uma língua que serve de modelo à criança.

Com crianças com dificuldades de aprendizagem (deficientes ou não) o problema do movimento e da expressão corporal tem um grande interesse porque o movimento, que se vê no outro (no modelo educativo - a mãe ou educador profissional), é um movimento que vem a ser psicomotoricamente interiorizado, como se prova pelos sonhos de movimento, pesadélicos ou não[264].

Há em nós um movimento interior, como o que existe neste momento em vós, ao ouvirem as minhas palavras, como existirá, mais tarde, se estiverem a meditar ali no parque, um movimento interior para o passado, para o futuro ou para o que os circunda [PIDA-IC: 3].

---

264 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

Aquilo a que se chama em psiquiatria infantil *desenvolvimento* foi por Gesell objectivado em certas provas testes, que definem em cada fase da vida infantil o desenvolvimento motor, linguagem, adaptação e comportamento social.

O *desenvolvimento* pode ser compreendido como uma resultante em cada momento do crescimento quantitativo dos órgãos e maturação das estruturas, da integração dos instintos e reacções emocionais primárias, pelas funções superiores e pelas aquisições obtidas na experiência vivida pela criança nas instituições humanas.

O que caracteriza o desenvolvimento infantil é, segundo Wallon, em primeiro lugar uma constante tansformação que nos impede de definir *personalidade infantil* pelo facto desta ser uma "personalidade em devir". Por exemplo, quando se diz duma criança que ela é: anti-social ou fechada, negativista ou agressiva, devia dizer-se antes que a criança *está* : anti-social ou fechada, negativista ou agressiva, pois cada fase de desenvolvimento é dominada por uma atitude fundamental; esta atitude sobrepõe-se, por vezes, a todo o comportamento, e é então que os pais falam de "nervoso" ou de maldade e os psiquiatras de neurose, ou de psicopatia.

Em segundo lugar, o desenvolvimento infantil é caracterizado por crises evolutivas durante as quais se verifica uma completa modificação na hierarquia dos valores psicológicos (Wallon).

Entendemos que a neurose tem de ser compreendida na sua integração evolutiva e, por isso, vamos passar em revista o desenvolvimento infantil normal, pondo em destaque o que neste momento interessa: a génese da ansiedade, ponto de partida da neurose[265]:

O recém-nascido permanece num de dois estados: tranquilidade-incomodidade; o *anabolismo* predomina sobre o *catabolismo;* no fim da primeira semana, já se volta para o lado onde está o seio, quer dizer, dirige-se para alguma coisa que lhe dá tranquilidade, quando está *incomodado* pelo estado de depleção das vísceras. Na 3ª semana, fixa uma face humana e no fim do 2° mês sorri para ela, quer dizer, comunica com algo donde lhe vem não apenas a tranquilidade mas também o *prazer* (quer dizer, uma satisfação que ultrapassa a simples necessidade física). No 2° trimestre, a criança manifesta descontentamento quando desaparece essa expressão; a criança parece sentir que perde o que lhe dá prazer. Odier diz que a ansiedade é pela primeira vez sentida quando a mãe desaparece do

265 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

campo visual da criança. Esta seria a génese da ansiedade e a *ansiedade é o sintoma fundamental e constante da neurose.*

Pouco a pouco a criança começa a ser dominada pelos primitivos automatismos e pela gesticulação sem objecto, para dirigir as suas reacções para os estímulos do meio ambiente. Dos reflexos intero e proprioceptivos a criança passa a um modo exteroceptivo de agir.

Aos 6 meses aparecem manifestações emocionais mais diferenciadas, que permitem a comunicação com *outrem* (alegria, simpatia, sofrimento, cólera, etc.). Há neste período (3° trimestre) um predomínio de emoções negativas; o lactente começa a exigir, em vez de se submeter passivamente. Toma posse dos objectos e começa a manifestar sentimentos de ciúme (quer dizer, inquieta-se diante da perspectiva de perder a mãe (*ansiedade* ). A criança, nesta fase, já se tornou dependente do conforto que a mãe lhe traz (pelo alimento e cuidados) e do prazer que ela lhe oferece pelos seus carinhos, contacto e palavras; a criança habituou-se a estas relações e sofre quando as perde, reagindo com inquietação, choro e cólera (*ansiedade* ).

Ao 8° mês a criança inquieta-se em face dos estranhos (*ansiedade* perante o desconhecido).

Ao ano, é a criança que começa a afastar-se da mãe pela aquisição da marcha e a comunicar com outros, pela aquisição da linguagem. Estas novas possibilidades levam-na a explorar o meio ambiente, o que inquieta a mãe que teme perigos vários que ameaçam a criança nas suas excursões; a criança *sente a ansiedade da mãe e parece contagiar-se por ela.* A mãe procura incutir à criança o receio por esses perigos, *ensinando-lhe a ter medo...(ansiedade).* Ela, que até então incitou a criança à acção, opõe-se agora à sua expansão, o que deixa a criança por vezes perplexa.

Aos três anos, surge a primeira grande crise da personalidade. A criança toma consciência de si própria e dos objectos que lhe pertencem; esta noção coloca-a em oposição com o meio, o que origina o conflito com os pais; desse conflito resulta uma crise de insegurança (*ansiedade*) e ao mesmo tempo de narcisismo: a criança ama-se a si própria, é egoísta e possessiva: experimenta o seu poder, ora pelo negativismo (anorexia)[266], ora pelo maneirismo (idade da graça de Homburger). Entre os 3 e 5 anos, depois das primeiras histórias e mitos que lhe impõem[267], verificam-se

---

266 Em nota de rodapé, lê-se: «referimo-nos sempre neste trabalho à "an-nervosa"».

267 Cfr. o TEMA: Histórias para Crianças. O Mito e o Maravilhoso, p. 363.

certos rituais ao adormecer (receio da noite?) que já foram comparados aos rituais obsessivos.

Aos 7 anos é a *idade da razão* (Wallon) em que, a par da crise de crescimento, a criança é forçada a cortar *definitivamente* as suas ligações com a mãe, pelo ingresso na escola. Ao contacto com o meio social, com as ameaças, injustiças, violências dos companheiros, mitos infantis terríficos que correm de boca em boca, a sua segurança entra em crise e o seu pensamento enche-se de *fantasmas* (ansiedade, terrores nocturnos, enureses, vómitos, etc.)[268].

Aos 14-15 anos é a idade de *desconjuntamento* físico-psíquico, que surge com a puberdade, e em que se manifestam certas feições que lembram os sintomas esquizofrénicos; a ansiedade resultante da crise experimenta-se, ora por rituais obsessivos, ora por agressividade. Vemos assim que *na criança existem, como no adulto, verdadeiras neuroses, os seus sintomas são constantes - embora de forma passageira - nos períodos de crise.* As reacções neuróticas da infância têm de ser integradas no desenvolvimento geral.

Cada crise de desenvolvimento é caracterizada por um ou vários sintomas neuróticos a que se poderia chamar *sintomas neuróticos do desenvolvimento*. Assim, por exemplo, a crise de afirmação da personalidade, dos 3-5 anos, que se manifesta principalmente pela atitude negativista, caracteriza-se por um sintoma corrente: a anorexia. A crise de crescimento do início da idade escolar caracteriza-se principalmente pelos sintomas: onicofagia, enurese, instabilidade motora[269]. A puberdade é sempre dominada pela ansiedade, expressa por vários sintomas, como o rubor da face, autismo, rituais obsessivos ou mesmo crises depressivas ligeiras que, associadas ao autismo, dão feições românticas aos adolescentes.

Mesmo que se não aceite o primado da evolução psicológica, a verdade é que na criança podemos encontrar com *maior pureza os síndromes neuróticos* e, portanto, podemos isolar e estudar os fenómenos fundamentais. Assim:

1. Se *neurose é insegurança* e consequentemente ansiedade, a criança encontra-se nessa situação de insegurança, pela sua debilidade em face dos

---

268 Cfr. os TEMAS: Anorexia Infantil e Vómitos Nervosos, p. 94. Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244. O Sintoma Encoprose, p. 534.

269 Cfr. os TEMAS: Gaguez, p. 350. Onicofagia, p. 583. Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

adultos, e pela ansiedade que lhe causam os constantes problemas inéditos que a cada momento o mundo exterior lhe proporciona.

2. Se *neurose é conflito,* em nenhuma etapa da vida humana o conflito é tão inevitável, por estar implícito no próprio desenvolvimento, e em nenhum período ele é mais totalmente aceite, podíamos mesmo dizer, mais corajosamente aceite... (queremos dizer que, em face das limitações do meio ambiente, a criança abdica menos da luta que o adulto).

3. Todas as formas de expressão da criança - inclusive o *sintoma neurótico - são mais nitidamente psicomotóricas* e menos verbais e especulativas, que as do adulto. Assim, por exemplo, uma criança manifesta a sua ansiedade por sintomas como a instabilidade[270], cujo grau pode ser apreciado com certo rigor por determinados testes ( testes de atenção e motores). Um adulto exprime a sua ansiedade por uma enorme variedade de comportamentos e símbolos verbais, muito mais difíceis de apreciar pelos testes e até mais difíceis de compreender.

4. Finalmente, se a *influência mesológica* é de considerar no estudo da neurose, ela é mais facilmente compreensível na criança, pois o seu meio social é elementar; reduz-se, em geral, a cinco ou seis elementos estruturados de forma compreensível. Podemos estudar as ligações entre vários elementos da família, a sua hierarquia, afectividade recíproca e a sua atitude para com a criança. Conhecemos bastante da influência dos avós, irmãos, madrastas e padrasto, etc. Nos adultos, a complexidade dos grupos em que cada um se integra faz-nos perder a possibilidade de ver claro na influência mesológica. (...).

**Resumo:**

a) Idades em que aparecem os factos mais relevantes do desenvolvimento normal, tais como, sorriso, sentar, levantar, andar, primeiras palavras, primeiras frases, etc.

b) Sintomas de frustração e de crise, anteriores à situação estudada.

1. Reacções às imposições referentes à alimentação: desmame, qualidade e quantidade dos alimentos (líquidos, sólidos, etc.).

2. Reacções às exigências do controle dos esfincteres (precoce ou tardia).

3. Reacções às limitações postas à sua expansão, depois da aquisição da marcha.

---

270 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

4. Reacções aos fracassos relacionados com as suas próprias iniciativas.

5. Reacções a traumatismos psicológicos: possível separação da criança dos pais, choques emocionais e doenças físicas traumatizantes, do ponto de vista psicológico e do desenvolvimento.

Sintomas de crise ou neurose: anorexia, vómitos, enurese, gaguez, terrores nocturnos, instabilidade (turbulência[271], tiques[272], onicofagia, etc.).

c) Início da perturbação e sua possível coincidência com crise de desenvolvimento, doença física, conflito psicológico com a família ou traumatismo emocional [NI/PVE: 3-7].

A função maternal que é de protecção e de envolvimento, durante o primeiro ou dois primeiros anos, é interferida a dada altura (não muito precisa) pela função paternal, função separadora da simbiose primária. É nessa altura que a mãe passa a ser vista pela criança não apenas como a pessoa que a envolve e lhe dá tudo, mas também como objecto de amor do pai. Da competição que daí resulta nasce a inteligência abstracta e o saber registável, sob a forma de Trabalho, Obras ou Escritos.

A maior parte das crianças com dificuldades de aprendizagem escolar são crianças em que a função maternal (a dádiva envolvente) se não exerceu de forma favorável à interferência do pai, no exercício da função paternal, isto é, da função de terceiro elemento da estrutura familiar (e psíquica). Quando falha o exercício da função paternal, a aprendizagem do que é exterior à relação afectiva entre a criança e a mãe não é por ela aceitável e, às vezes, não é possível porque não faz sentido.

A criança, para aprender na escola, necessita ser portadora de imagens interiorizadas e de amigos, de mãe e de pai, que possam ser reunidos ou sintetizados, depois de imaginariamente terem sido separados ou analisados. Só falta acrescentar, para que tudo se torne mais claro que, em meu entender, a mãe pode exercer sobre o filho uma função paternal, como o pai uma função maternal complementar das respectivas funções essenciais. (...).

(...) há crianças e há pessoas crescidas que funcionam mentalmente com o pensar imaginativo e com o pensar operacional, isto é, com a fantasia e com a inteligência. Há outros que ficam estúpidos para a fantasia

---

271 Cfr. o TEMA: Turbulência de Compensação, p. 764.

272 Cfr. o TEMA: Tiques, p. 758.

ou para a aquisição de conhecimentos. O que me preocupa é perceber como é que as coisas se passam nos casos mais favoráveis de crianças e de pessoas crescidas, que são inteligentes não só para o *saber,* mas também para a *sabedoria,* e nos das pessoas que ficam estúpidas porque se *emperraram* ou lhes *emperraram* a *máquina de sentir e de pensar,* desde pequeninos. O que eu quero descobrir é qual é a responsabilidade da educação, da escola e dos métodos pedagógicos nesta questão de vida ou de morte para a inteligência e para o bem-estar das pessoas. Porque há sábios que são patetas, e há pessoas que, nada sabendo do que se aprende nas escolas, são dotadas de uma enorme sabedoria. Nos casos mais comuns, que são talvez os nossos, fica-se assim na justa medida entre a ciência e a arte, o saber e a sabedoria.

Isto tem a ver com o *Ego* e esta instância mítica da metapsicologia de Freud, que foi por ele concebida como uma espécie de reservatório de energia psíquica que vem do instinto e da *libido* (ou energia libidinal) e dos impulsos internos.

Os impulsos, quando confrontados com a realidade externa, quer dizer, com a educação, dão isso de nós dizermos *Eu,* de sentirmos que temos o nosso SER próprio, que guardamos em nós uma quantidade de vivências que não comunicamos, e muitos segredos tão bem guardados que às vezes os chegamos a esquecer, a perder-lhes o rasto e a não saber onde estão.

Depois de Freud, outros explicavam o *Ego* como a parte da pessoa em devir que se relaciona com o *objecto* amado, ou seja, com as pessoas privilegiadas da nossa infância remota. Dizem os psicanalistas que tudo isso tem uma raiz sexual, que provém dos impulsos sexuais e da excitação das áreas corporais e cutâneas mais excitáveis, as "zonas erógenas".

A energia seria sexualizada quando dirigida para os outros; dessexualizada quando dirigida para o próprio *Ego* e nele guardada e conservada.

Um americano, Hartmann, fundou com outros uma escola de psicologia psicanalítica que explica que uma parte do *Ego* se constituiria no órgão da inteligência e das funções cognitivas, e que essa parte do *Ego* seria tão dessexualizada que chegaria a ser conflitual. O conflito é, em psicanálise, interno, e diz basicamente respeito a um problema de opção sexual entre os modelos de pai ou de mãe, de homem e de mulher que, inconsciente e imaginariamente, são separados e reunidos na tentativa de resolver o conflito da escolha ou da identificação da criança a um deles.

Esta teoria das "funções autónomas do *Ego*" deu grande celeuma entre os psicanalistas que, talvez na sua maioria, não aceitam este ponto de vista, considerando que ele não se integra numa verdadeira concepção psicanalítica. Pela minha parte, também não aceito a explicação de Hartmann sobre a evolução psicológica normal. Mas acredito que certas crianças, talvez precocemente doentes, talvez submetidas a uma repressão muito intensa, organizem um *Ego* posto apenas ao serviço da inteligência operacional que parece, portanto, funcionar como *Ego* autónomo.

Há um certo tipo e um certo grau de ingenuidade patológica que foi designada por *estupidez neurótica ou afectiva,* e que se confunde com a debilidade mental (...).

(...). O *Zé Povinho* dos jornais humorísticos de antigamente dizia assim: "Se eu um dia mandasse... fazia".

Eu digo, como o *Zé Povinho,* se um dia fizesse um filme sobre o problema das crianças face aos dramas da vida conjugal dos pais, procuraria mostrar aos espectadores qual a vivência profunda da *criança dividida.*

(...) tenho de vos falar em termos um tanto científicos.

A psicologia dinâmica ensina-nos que a criança, numa primeira fase evolutiva, descobre a mãe.

Um bebé de meses diria, se falasse: "Só existimos eu e a mãe, desconheço os outros".

Mais tarde, poderia dizer: "Há uma mãe que é boa e que me dá tudo; há uma mãe que é má e que me tira o que tenho".

Mais tarde ainda, imagina como se dissesse: "O que não é mãe é pai".

Depois de aprender a falar, a criança pode dizer: "Quero a mãe..., não quero o pai".

Nesta última fase -fase verbal - a criança *divide mentalmente* os pais, para fugir à angústia da fusão que imagina ser a secreta intimidade que eles vivem e de que ela se sente excluída. Todos os jogos e manobras de sedução que ela pratica com um e com outro fazem parte deste trabalho de aprendizagem de vida social e da organização da vida interior da criança. Sem pensamentos secretos não há vida mental. Tudo se passa como se a criança se interrogasse secretamente desta forma: "Porque será que eu não posso dormir com a minha mãe ou com os meus pais? Que se passa entre eles, quando eu não estou presente?".

Completado o trabalho de *dividir para reinar,* e de separar para compreender, a criança começa a angustiar-se com a culpabilidade que lhe

causa a fantasia de que tudo o que lhe acontece de mau, ou que de mau pode acontecer aos pais, resulta das suas *intenções separadoras*.

A criança faz depois *por esquecer* o que sabe, durante o *período de latência*. Faz por ignorar a sexualidade fusional que a inquietou; procura tomar conhecimento "objectivo", através das conversas e jogos com os outros meninos, e investe nas matérias escolares. A cultura provém, basicamente, do que se passou antes da latência, do que relaciona as pessoas, do que foi reprimido ou recalcado, do que faz parte das experiências de relação primária e do *jogo consciente-inconsciente*.

A criança procura, então, reunir mentalmente os pais, desta forma prodigiosa que é a de esquecer reprimindo o que espontaneamente aprendeu, para poder receber a *informação*. A primeira fase que descrevemos corresponde ao que os psicanalistas chamam a pré-genital; a segunda, corresponde à que decorre na idade escolar. Entre as duas, situa-se a agudização do conflito edipiano[273].

Durante o período de latência, tudo se passa como se os conhecimentos, ou a *filosofia* infantil precoce sobre a sexualidade ficassem de reserva, num aparente desinteresse pela sexualidade dos pais. É a época das primeiras fobias organizadas, ou melhor, *genitalizadas*, como dizem os psicanalistas.

A fobia dos cães, por exemplo, exprime simultaneamente a agressividade contra os cães, a qual pode corresponder a uma deslocação simbolizada de agressividade contra o pai ou contra a mãe e, simultaneamente, do medo deles: "Não sou eu que não gosto do meu pai; ele é que me ameaça por eu querer a minha mãe só para mim. Não é o meu pai que me ameaça; são os cães. Eu tenho medo dos cães".

Nos terrores nocturnos, que ajudam a organizar as fobias, e, portanto, a inteligência abstracta, o animal ameaçador é sugerido pelas interrogações dos pais, quando a angústia ameaçadora invade a criança neste sonho elementar, e ela acorda para *chamar a realidade*. A criança acorda assustada e chama pela mãe ou pelo pai, que acorrem para, sem disso se aperceberem, assegurarem à criança que, de certa maneira, nada se passa entre eles. "Não há medos..., não há lobo nenhum aqui no quarto!".

As fobias precoces pré-genitais são binárias (eu e o objecto que faz medo); as verdadeiras fobias são ternárias (eu e o outro, e o objecto que faz medo).

---

273 Cfr. o TEMA: Édipo e a Escola, p. 190.

A manipulação dos genitais (masturbação infantil) ou o *chichi* na cama preparam, no primeiro caso, bloqueiam, no segundo, o acesso ao sonho resolutivo da fobia: "Afinal, não há lobos maus... Eu fabrico um sonho que *acaba em bem* e sem acordar..., mesmo que eu continue na realidade a ter medo dos cães".

Na puberdade e no início da adolescência, todos os problemas de relação são revividos e solucionados através de mecanismos fóbicos e outros, aprendidos durante a latência, eventualmente na organização das verdadeiras fobias ou no mecanismo, em certo sentido fóbico, da *mudança de objecto de amor.*

Masturbação dos adolescentes, quer dizer, a fantasia projectada exogamicamente. Sendo um *sonho acordado, realiza,* de certa maneira, a fobia, facilitando a realização amorosa. A criança, tornada adolescente, procura contra-investir a revivescência dos problemas de *separação* imaginária e esclarecedora, e da reparação pela união imaginária, através da própria vida amorosa.

Um rapaz poderia dizer para si próprio, se o conflito não fosse inconsciente: "Renuncio ao amor pelos meus pais e à curiosidade pela sua vida íntima. Agrido a minha mãe ou o meu pai, a minha irmã ou a empregada da casa... porque só gosto de meninas lá de fora... ou de algumas... Como homem, tenho que andar com homens para aprender a ser homem... ou com mulheres, para conhecer as mulheres...; a minha mãe não é mulher, é mãe. Eu já não me interesso pelo que se passa na intimidade dos meus pais, já sei cientificamente tudo, posso pensar em tudo isso, em termos racionais, como deve ser. Não quero - não posso, aliás - emocionar-me com isso! Já não sou uma criança! Vou emocionar-me lá fora".

Vemos, assim, que o problema não é só o do ambiente familiar e social, com os seus objectos postos à disposição da criança, nem o do *mel da vida* (o que a vida tem de bom, apesar do sofrimento) ou da frustração dos desejos. O problema é também o do dinamismo mental feito de contradições, de ambivalência, de conflitos interiores de separação-reparação.

A nossa vida interior é uma criação própria feita de jogos imagéticos, de conflitos de imagens de pai e de mãe, que ajudam a organizar um *imago compósito,* a que os psicanalistas chamam o Super-Ego. Freud disse: o Super-Ego é o herdeiro do complexo de Édipo. O

Super-Ego representa a renúncia ao amor do pai e da mãe, e a auto-interdição de certas paixões e a aceitação da lei social.

Os elementos com que se constrói a unidade do indivíduo são uma célula masculina e feminina. Os elementos com que se constrói a vida unitária da pessoa são feitos da *imago* de pai e de mãe, num jogo dialéctico que, como vemos, só tarde se soluciona.

Ninguém é totalmente homem ou mulher; há em todas as pessoas elementos femininos, herdados da personalidade da mãe, e elementos masculinos, herdados da personalidade do pai. As posições de passividade-actividade, sadismo-masoquismo são complementares e simultâneas. A imaturidade dos cônjuges origina posições de desequilíbrio que não só dificultam o entendimento conjugal, como dificultam também a eventual separação. Dificulta sobretudo a organização emocional e mental dos filhos.

Pode dizer-se que se é mais ou menos homem ou mulher conforme os ingredientes parentais postos à disposição da criança, que o equilíbrio conjugal depende do equilíbrio das tendências internas. Num ponto de vista extremo, poderia dizer-se que o machismo é de certa maneira feminista. O meu amigo Carlos dizia: "Eu, machista? Eu até gosto de mulheres".

Algumas mulheres anulam a feminilidade, tomam posições machistas e paternalistas. Os pais educadores deveriam ter uma posição mais ou menos equilibrada entre masculinidade e feminilidade de cada um. Karen Horney[274] mostrou que as desavenças conjugais se devem, com muita frequência, a duas posições típicas de cada um dos cônjuges: mulheres que *reivindicam o poder,* em vez de procurar o prazer. Homens que procuram realizar com a esposa os desejos que não foram satisfeitos com a *sua santa mãe* ou mãe santificada. Pais imaturos não conseguem impedir-se de projectar nos filhos conflitos infantis que não resolveram com o pai e com a mãe. Na sua imaturidade, não se apercebem de que os *seus conflitos abertos* não ajudam os filhos a criar uma imagem parental unitária, sobretudo quando realmente separados.

O drama de filhos de pais separados resulta da dificuldade em reunir mentalmente os pais num *imago* parental unitário, que facilite a

---

274 Médica e psicanalista, nasce em 1885, em Hamburgo. Em 1932 emigra para os Estados Unidos, onde morre, em 1952. Tendo começado por ser, durante 15 anos, uma psicanalista freudiana, rompe com o mestre de Viena e adere ao "movimento culturalista". Este coloca a etiologia das neuroses na cultura e nas sociedades e não na sexualidade.

organização de uma vida mental não dividida. Alguns pais contrariam ou impedem o trabalho da organização mental dos seus filhos.

Para terminar, queiram fazer o favor de não acreditar que as coisas são cientificamente assim tão simples. O que escrevi são reflexões que servem para reflectir... Contêm dados científicos, mas não são ciência.(...).

(...). Os profissionais da educação falam muito de crianças instáveis, mas não explicam o que é a instabilidade, ou melhor, limitam-se à descrição fenomenológica. Às vezes, aventam uma hipótese etiológica: a afectividade, ou melhor, os problemas afectivos. Mas a afectividade também não é fácil de explicar. Vou tentar por aí uma abordagem.

O ser que nasce, humano ou não, investe desde logo a mãe - objecto dos impulsos e fonte de satisfação. As qualidades do objecto são essencialmente as de ter uma pele ou pêlo suave e quente, e um cheiro atraente; ter mamas, isto é, proporcionar alimento; ser envolvente, quer dizer, dar protecção. Se pensarem um pouco verão que todas estas qualidades do objecto estão a ser eliminadas pela tecnologia médica, pela cosmética e pela vida apressada e falta de disponibilidade das mães.

A relação de objecto da criança com a mãe, objecto de amor, define a afectividade relacional. Há ainda um enquadramento desta afectividade num estado afectivo geral, que pode ser alegre ou triste, tranquilo ou ansioso-agitado, ou instável.

A criança é inicialmente instável na sua movimentação corporal e no movimento afectivo que a relaciona com as pessoas e as coisas. A criança aprende a conhecer o ambiente e o seu conteúdo através dessa movimentação.

A criança não pode estar constantemente em movimento, porque tem necessidade de descansar o corpo e de reflectir-elaborar sobre o que aprendeu do espaço ambiente em que se desloca, e sobre as relações de objecto e coisas incluídas nesse espaço. A criança não necessita ser reprimida para ficar quieta depois de se mover. O que ela necessita é de espaço de pesquisa e de tempo de elaboração. Ela procura conhecer para encontrar referências e adquirir segurança, para poder aprender o que se passa à sua volta e arrumar as ideias.

A inteligência básica desenvolve-se na pesquisa que se processa através de movimentação no espaço e na manipulação das coisas. Por isso, a criança cujo espaço de manobra for limitado e cuja manipulação for interditada não desenvolve a sua "inteligência sensório-motriz" ou a "inteligência das situações". O educador intuitivo dá liberdade à criança

para se mover e parar, para falar e silenciar[275]. Cria para a criança as condições necessárias ao exercício das suas funções psicomotoras.

A "inteligência abstracta" inscreve-se numa base de exercício prático e desenvolve-se a partir das aquisições da linguagem e da língua, que permitem a actividade simbólica.

Mas, dirão os pais: não se pode deixar que a criança faça tudo quanto lhe apeteça. O educador consciente, direi eu, não limitará os movimentos que pemitem à criança conhecer; respeitará na criança as suas atitudes reflexivas de interiorização e de fantasia.

O educador não pode necessariamente permitir à criança os movimentos que ponham a sua segurança em perigo, ou os movimentos que destruam o património colectivo, quando se tratar de coisas de verdadeira importância para todos. Ela aprenderá a respeitar o que é de todos e não apenas o que é seu. Mas seu é tudo aquilo de que o bebé se apropria para experimentar. O bebé sofre se não o deixarem conhecer e reconhecer o seu espaço de segurança e o exercício das relações humanas que ele aprende não só com as pessoas mas também com as coisas.

A inteligência das situações e a inteligência abstracta dão segurança. A segurança permite o clima favorável ao *conhecimento*. Inteligência e segurança são inseparáveis. Cognição e segurança reúnem-se numa faculdade única: a de fantasiar-pensar, numa actividade inseparável da acção. A autonomia é mental; é uma criação do homem que se processa através da sua actividade interior. A independência é um fenómeno social. Autonomia e independência são criatividade[276]. A criança cria a sua actividade mental com a ajuda do adulto que lhe fornece os instrumentos fundamentais do pensar e, entre outros, mas não só, a palavra. O uso da palavra só é possível através da manipulação e do exercício das coisas e dos objectos, dos ruídos vocais, da lalação, dos ditos.

A obra criativa é precedida da criação da mente, e esta cria-se pelo exercício. Mas, perguntarão os educadores: "Então, não se devem reprimir as crianças?".

A repressão existe naturalmente, pela necessidade que a criança, o homem e mesmo os animais têm de definir um espaço de segurança para conhecer, e de um conhecimento que é segurança. A criança que, por hipótese, fosse criada num espaço sem limites morreria não só como

---

275 Cfr. o TEMA: Falar, Calar, Pensar, p. 318.

276 Cfr. os TEMAS: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373. Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos *Imagos*, p. 764.

pessoa, mas também como ser físico. O caso das raras "crianças lobos", que conhecemos doutros tempos, são excepções que confirmam a regra. Portanto, a própria Natureza é repressiva.

A criança que vive em liberdade, mas no enquadramento social humano, sente necessidade de se reprimir. A criança exige do adulto que a ajude a reprimir-se, para encontrar a segurança necessária ao seu desenvolvimento humano, à sua ânsia de atingir, igualar ou ultrapassar os adultos. A pesquisa do espaço e dos objectos não tem limites teóricos. Mas a criança, como o homem, só pode explorar um novo espaço quando tem para trás de si e à sua volta pontos de referência e bases de segurança. São a família, o *socius,* a palavra. A repressão de que falam os psicanalistas e que alguns confundem com o recalcamento é um fenómeno interno, com muita frequência secreto. Recalcamento é o resultado de uma repressão patológica que dá lugar a sintomas.

A criança necessita de se reprimir, porque aprende espontaneamente que não pode fazer tudo, não pode dizer tudo, não pode exprimir todas as suas emoções. Não pode, porque necessita de organizar a sua vida interior, o seu mundo secreto, a sua filosofia, a sua forma particular de combater os medos e de dominar a ansiedade ou medo indefinido e sem objecto. Quando a criança deixa de exibir a sua nudez aos 5 ou 6 anos, deixa também de dizer tudo e de chorar em forma de protesto, para chorar na sua solidão ou em surdina, nos seus momentos de desgosto. A criança engoliu o choro-protesto, e está em condições de reflectir. A criança está preparada para entrar na escola e aprender as letras[277]. (...).

Não é necessário reprimir as crianças; é só necessário que as ajudem a reprimir-se. Para que elas sejam inteligentes e criativas. (...).

(...). O desenvolvimento mental diz respeito ao funcionamento da mente e não apenas ao da inteligência. O funcionamento mental diz respeito ao movimento do corpo, ao sentir, ao relacionar-se com a pessoa da mãe e do pai e com as outras pessoas amáveis [EE II: 43-46. 105-109. 120-123. 307].

### Uma história: "Era uma vez um golfinho"

"Era uma vez um golfinho que não tinha amigos. Um dia, o golfinho disse aos golfinhos: porque não querem brincar comigo? E disseram os golfinhos: tu és feio. No dia

---

277 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

seguinte, o golfinho foi dar um passeio e viu uma luz, e o golfinho disse àquela luz: quem és tu? E disse a luz: sou o deus dos golfinhos. E disse o golfinho: faz com que os golfinhos fiquem meus amigos. E disse o deus: está bem. O golfinho foi para casa para dormir. No dia seguinte eram os golfinhos a chamá-lo para brincar. Quando os golfinhos tiveram de ir para casa, ele foi ao deus dos golfinhos e quando chegou disse a ele: queria ter uma namorada. E disse o deus: está bem. No dia seguinte, uma golfinha chamou-o: golfinho, eu amo-te. E disse o golfinho: eu também te amo. E namoraram. Quando os filhos se casaram, ele já estava velho, mais um tempo, e ele morreu e ficaram todos a chorar. O deus dos golfinhos disse a ele: acabou os meus poderes"[278].

JOÃO DOS SANTOS - Acho essa história admirável porque é extremamente completa. Envolve toda uma filosofia acerca da vida que mostra da parte da criança, se não maturidade, pelo menos precocidade no intuir das coisas. Ele até pode não ser inteligente, ou muito inteligente, não é isso que interessa, eu acho que a inteligência não é uma quantidade, não é mensurável, a inteligência é uma qualidade[279]. Para mim, esta criança é qualitativamente muito inteligente, porque se apercebeu do problema que se põe a todos nós, que é o problema da vida e da morte, que a vida implica a procriação e que a nossa morte implica que os outros morram primeiro. Alguém disse uma vez que nós só morremos quando morreu a última pessoa que nos conheceu. Isso traduzido em termos de história do golfinho significa que, quando eu deixar de ser filho e passar a ser pai, o meu pai morreu e, nessa altura, estou a caminho da morte e acabo por morrer também. Portanto, acabam os poderes do bom pai deus, ou deus-pai...

JOÃO SOUSA MONTEIRO - O sentido de muitas passagens desta redacção é oculto para mim. O final, por exemplo, é muito bonito: "mais um tempo, e ele morreu e ficaram todos a chorar. O deus dos golfinhos disse a ele: acabou os meus poderes".

J.S.- É uma concepção ateísta desta criança. Ao mesmo tempo que ele aceita deus, deus-pai, ou pensa que deus está dentro dele, pensa que quando ele morrer os seus poderes de deus morrem com ele, da mesma maneira que quando o pai morrer. E quando ele casar com a golfinha acontece o mesmo.

Ao dizer isto assim para um público tão numeroso, como eu suponho que é este para que estamos a falar, tenho um certo receio que as pessoas

---

278 Redacção de um rapaz de nove anos.

279 Cfr. o TEMA: Psicometria, p. 665.

julguem que isto são coisas que se deve dizer às crianças, ou que se lhes deve descobrir estas verdades profundas. Os melhores educadores são aqueles que actuam espontaneamente no plano daquilo que é aceitável na vida social e não no plano do imaginário. Claro que o imaginário é muito importante para contar histórias e para estimular a inteligência das crianças, porque sem a parte imaginativa e fantasista não há inteligência, mas não se deve revelar o significado profundo, e particularmente um psicanalista não o deve fazer[280] (porque também só um psicanalista é que perceberá esta história. Haverá com certeza outras versões, mas não certamente muito diferentes).

A história é a seguinte. Eu sou um menino feio, não tenho amigos. Sou um menino feio, porque penso coisas que não devia pensar, tenho curiosidade, tenho interesse em saber o que é que se passa na vida íntima dos adultos, e em particular na dos meus pais, e, portanto, vou à procura da luz e encontro uma estrela que é deus, deus-pai. Ele não diz deus-pai, eu é que acrescento. E então diz-lhe que é um menino feio, quer dizer, que é um menino que tem maus pensamentos (maus pensamentos significa pensamentos secretos acerca do que é a vida dos adultos) e deus-pai absolve-o, dizendo: está bem, então como é que se há-de fazer..., eu vou fazer com que tu tenhas amigos, quer dizer, com que não tenhas competidores e que possas casar, que possas, portanto, ter uma noiva, uma esposa, como eu tenho. Isto em termos simbólicos significa que logo que ele tem uma noiva, logo que há uma golfinha que diz que gosta dele e com quem ele casa, toda a gente é amiga dele, todos são amigos dele, porque realmente deixa de haver competidores, até porque ele tem o cuidado de se colocar numa posição passiva: não fui eu que a seduzi, foi ela que veio ter comigo e disse que me amava.

J.S.M.- Nesta história, os amigos aparecem antes da namorada. A primeira coisa que ele pede a deus, ao deus dos golfinhos, é que lhe dê amigos, e deus dá-lhe. É, de resto, curioso como deus, o deus dele, acede prontamente a tudo o que ele lhe pede, sem qualquer reticência, sem qualquer reparo.

J.S.- (...). É preciso não esquecer que quem faz o sonho é ele, portanto, é tudo da responsabilidade dele. (...). É preciso não esquecer que isto também é um sonho, é uma história e foi ele quem a inventou. (...).

---

280 Cfr. o TEMA: Respeito pela Intimidade do Paciente. "Psicanálise Selvagem", p. 711.

J.S.M.- "No dia seguinte, o golfinho foi dar um passeio e viu uma luz, e o golfinho disse àquela luz: quem és tu?".

J.S.- Pois é, ele já ia com a intenção de se encontrar com deus-pai, quer dizer, de se encontar com a realidade, com o segredo da vida, com as coisas escabrosas que os adultos inventam e que não querem que se saiba, portanto, o álibi é que ele não tem amigos e que os amigos acham que é feio, mas é um álibi... (...) que no sonho é muito disfarçado, entra dentro daquele sistema de inversões e deslocamentos, de que falámos na conversa anterior a propósito do pequeno Hans[281]. Portanto, ele tem um alibi, que é este: não sou eu que tenho maus pensamentos e que sou mau por ter maus pensamentos, são os outros que não gostam de mim, porque eu sou feio. Mas é evidente que ele é feio porque tem maus pensamentos. É evidente que os maus pensamentos são acerca dos adultos e também dos companheiros, porque os companheiros são competidores. Portanto, na medida que se apresenta perante deus, em que aceita de certa maneira apresentar-se perante deus - o que significa simbolicamente, para toda a gente, mesmo para uma criança, sobretudo quando é uma criança inteligente como esta, que morreu ou aceita a morte -, ele já está a fazer-se perdoar. É como se deus, quer dizer, a outra parte dele, percebesse que o que ele queria era também ter uma noiva, como o pai tem, para lhe dar todo o carinho e toda a atenção e todo o calor vinte e quatro horas por dia. Portanto, ele absolve-o imediatamente e diz: "Então, mas eu posso conseguir que tu tenhas amigos e que sejas bom". Mas ele não assume a responsabilidade de competir com os outros, ele põe a golfinha a dizer: "Eu amo-te", como se ele não tivesse nada a ver com isso. Porque ele podia empregar o plural, ou podia dizer que tinha sido ele que se tinha apaixonado, ou qualquer outra coisa. Era suficientemente inteligente para o ter feito, mas não. Há aí outro álibi. Apesar de tudo, ele não está bem seguro ainda de que deus, que é luz, que é uma estrela luminosa, como ele diz, que é uma expressão muito bonita..., é como se ele dissesse: faça-se luz sobre este meu problema.

Eu devo dizer-lhe, o João sabe perfeitamente, mas eu devo insistir em que isto são hipóteses interpretativas para reflectir, para pensar. E também não são coisas para se dizer às crianças; são coisas para se compreender melhor as crianças, para ter uma atitude mais adequada de respeito. Porque a primeira condição para se ser educador é ser-se capaz

---

281 Cfr. S. FREUD, *Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos - O Pequeno Hans.*

de ter respeito pela intimidade das crianças e pelas coisas secretas que elas fabricam dentro delas.

J.S.M.- Já no fim da história, dá a impressão que o deus que ele inventa fora dele está, afinal, dentro dele, não é?

J.S.- Sim, porque o golfinho feio casa-se, quer dizer, deixa de ser feio e passa a ter amigos e tem filhos, quer dizer, passa a ser pai, portanto, aproxima-se de deus-pai. Aliás, numa concepção elementar do que é a religião, compreende-se isso. A religião, ou a religiosidade, é o ideal de nos aproximarmos da divindade como modelo de perfeição. Na concepção dele, na medida em que ele se transforma também em pai, em cônjuge, em golfinho adulto, casado e com filhos. E ao mesmo tempo isso condu-lo à morte. Subentende-se que antes disso o pai morreu, quando ele se tornou adulto, quer dizer, quando arranjou uma golfinha.

J.S.M.- É interessante como este miúdo deseja casar-se e ter filhos, deseja ser adulto e substituir-se ao pai, muito embora saiba interiormente, ou inconscientemente, que isso significa, pelo menos a prazo, a sua própria morte (...).

J-S.- Só que ele não sabe o que é morte, nem ninguém sabe (...).

J.S.M.- Uma outra passagem surpreendente desta história é quando ele diz: "mais um tempo, e ele morreu e ficaram todos a chorar. O deus dos golfinhos disse a ele: acabou os meus poderes".

O deus dos golfinhos, apesar de ele estar morto, ainda lhe disse qualquer coisa. No fundo, o deus dos golfinhos não é ele próprio, quer dizer, a parte dele próprio que ele consulta, a quem pede ajuda para resolver o problema que tinha? Ele morre para os seus filhos, para os seus amigos, para a sua mulher, mas não morre par o deus dos golfinhos...

J.S.- Exactamente... Eu gostava de contar uma história muito bonita que eu sei. (...) mas primeiro vou dar uma resposta mais directa à sua pergunta. De facto, os poderes de deus-pai terminam com a morte da pessoa, porque a pessoa, depois de morta, na concepção do autor deste texto, já não tem poderes para fazer filhos, para se interrogar, para dormir, para descobrir a vida. Além disso, de facto, ele morre e não morre, porque as pessoas choram por ele. Como eu dizia há bocado, alguém disse que nós só morremos quando morre a última pessoa que nos conheceu. E se os outros choram por ele, realmente ele continua vivo, o que é muito ambíguo. Como sempre, as duas coisas são verdade: ele morreu, todos choram por ele, mas, como todos choram por ele, ele continua a viver no espírito das pessoas. Mas, para deus, não, porque deus

teve outros poderes e perdoou-o. E na altura em que perdoou, fez dele uma espécie de deus-pai, porque ele casou com uma golfinha e foi pai, e depois envelheceu e morreu. Ele aceitou a própria morte, aceitou-a como consequência da sua realização como pessoa, como homem. Aceitou morrer, aceitou tudo, até a morte, se bem que a gente não saiba o que é a morte para ele. Mas dá a impressão que, para ele, morrer é fazer como o pai, ser tão importante como o pai, e até depois ultrapassá-lo, aproximar-se de deus-pai, submeter-se ao seu julgamento.

A história que eu queria contar é uma história muito bonita, dos Veda, sobre a origem da vibração do som ou da expressão "OM". O "OM" é ainda usado pelos yogas, na prática do yoga, base de toda a tradição bramânica. O "OM" é suposto ser a primeira palavra que o homem disse e que inclui todas as vogais e a consoante "m". Assim: aaeeiioouumm.....

Admite-se que as primeiras palavras que o homem disse eram compostas pelas primeiras vogais, com algumas consoantes que ou antecediam a primeira vogal ou se lhe seguiam. Portanto, seria "hou...", ou "oom...", como poderia ser "haom", ou "haammaa". Em sânscrito não sei como é, mas não importa. A linguagem primitiva dos homens é a comunicação pelos sons vocálicos, pelos sons das vogais, e as primeiras palavras formam-se com o acrescentar de consoantes. E, então, qual é a letra do "OM"? É uma lenda antiquíssima que é assim: um dia, os deuses foram perseguidos pela morte e a primeira coisa que fizeram foi fugir. Fugiram até uma altura em que se encontraram num beco sem saída, já sem possibilidade de fugir mais. Então, resolveram sair em círculo e dizer "OM". E venceram assim a morte.

Na minha interpretação pessoal, isto significa que o homem passou a ser imortal, ou que os próprios deuses se tornaram imortais, a partir do momento em que começaram a falar, isto é, em que foram capazes de transmitir ideias e sentimentos através das palavras. Portanto, os próprios deuses, numa concepção muito antiga, não estavam livres de serem perseguidos pela morte. E o próprio deus que há dentro dele, do miúdo que escreveu a história dos golfinhos, o próprio fragmento de deus que existe dentro dele, pode ser ameaçado pela morte, e ele aceita essa ameaça, aceita-a porque se submete ao julgamento final.

Se o João quiser aceitar a minha interpretação da lenda do "OM", de que o homem atingiu a imortalidade quando começou a falar, então será isso: a morte fugirá, como diante dos deuses da lenda, quando usam uma

linguagem primitiva que é a linguagem da sensibilidade, que é a linguagem da sabedoria, e não do saber.

J.S.M.- Na história do golfinho, apesar do ambiente de enorme hostilidade que envolve o miúdo, não há da parte dele a mínima manifestação de agressividade. Não acha estranho isto?

J.S.- Não, na medida em que, se não há agressividade, é porque ele a volta contra si próprio ficando triste, ficando com a ideia de que os outros não gostam dele. Mas ao mesmo tempo, como ele resolve tão bem esse problema inventando aquela história simbólica, ainda torna menos surpreedente que seja assim, embora a história já seja em si própria muito surpreendente. É uma história muito completa que envolve toda uma filosofia acerca da vida.

O problema da agressividade põe-se desta forma: de facto, o mundo à nossa volta é agressivo, desde o nascimento, desde o nascimento em si próprio, desde a passagem dum ambiente líquido, no ventre da mãe, para um ambiente gasoso, o que é já por si agressivo. Mas é preciso não confundir a agressividade espontânea da criança, que é normal, com fantasias agressivas, ou aparentemente agressivas. Porque, quando a criança faz jogos agressivos, sejam jogos de luta, ou jogos simbólicos, ou histórias que conta, ou desenhos que faz, está a libertar-se da sua agressividade, está a tentar simbolizá-la, a fazer dela outra coisa. Na vida, e sobretudo na vida mental, toda a questão está em saber o que fazer de quê. Temos amor, temos agressividade, temos tristeza, temos alegria, e o problema que cada um de nós tem que resolver é o que fazer da sua alegria, da sua tristeza, da sua agressividade. Eu acho muito positivo quando as crianças exprimem agressividade nos seus jogos. Às vezes os professores dizem-me: Ah, este menino é muito agressivo...

- Ah sim? Então porquê?

- Só faz desenhos e bonecos de histórias de guerra, de lutas, de boxe, de mortos, de feridos...

Não, respondo-lhes eu - isso não é agressividade, isso é o contrário, isso é ele a brincar com a agressividade. Isso é extremamente salutar! [SNP: 23-29].

## EXPLICAÇÕES... EXPLICADORES[282]

(...) alguns professores, não tendo tempo, nem espaço, nem material para serem verdadeiros educadores, são levados a transformar-se em *distribuidores de matéria* e, em consequência, os alunos são forçados a ser simples *acumuladores*. A matéria vertida pelo mestre nos tempos escolares, denominados simplesmente *aulas,* é digerida em casa com os pais e explicadores, ou *ruminada nos tempos chamados "aulas de estudo"*, particularmente frequentes no ensino secundário. Uma vez o *acumulador* descarregado no exame de fim de ano, a escola só é recordada pelos acontecimentos picarescos, o professor é esquecido, a matéria esvai-se e fica apenas o *vasilhame* vazio!

Esta doutrina (absurda) que ninguém ousou ainda sistematizar em letra de forma pode levar as crianças e jovens à ideia bizarra de que há *aulas de estudo e outras que não são de estudo;* o estudo não é, pois, aparentemente, um trabalho que se faz com a ajuda do mestre; o mestre é o que interroga; quem ensina é o regente de estudos e o *explicador*. Assim se pode ainda deduzir que há duas categorias de professores: *os que explicam e os que não explicam;* os que explicam são, em regra, os menos preparados e sabedores, os que não fizeram carreira pelo ensino, os estudantes de cursos superiores, funcionando a *meio-tempo,* por força das circunstâncias; *os que não explicam* são os licenciados com curso para estágio, e estágio em estabelecimentos especializados; fizeram carreira pelo ensino e são, em regra, considerados os mais competentes, no consenso das pessoas que percebem destas coisas.

No critério dos alunos de hoje, porém, *o professor é o que indica a matéria* de estudo. De forma mais ou menos consciente, os alunos não ligam ao que o professor diz, porque estão pensando, enquanto ele perora, que o explicador lhes vai *administrar aquilo,* de forma mais acessível (...).

(...) não me parece bastante que os professores digam aos alunos que devem estudar, sem lhes dizerem como o devem fazer. Julgo que, entre outras razões, a crença geral de que o ensino do liceu tem de ser acompanhado por um explicador resulta da falta de orientação de pais e alunos sobre *como estudar*. Se o explicador é hoje um fenómeno tão corrente, porque não falam professores e pais nesse assunto? Se o explicador é necessário, quais as habilitações a exigir dele? Qual o tempo

---

282 Cfr. o TEMA: Reflectindo sobre Educação, Pedagogia e Didáctica, p. 683.

máximo que as "explicações" devem ocupar os alunos? Em que disciplinas e casos se justificam? [EE I: 38-39. 103].

## EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS ESCOLARES

A exposição de trabalhos escolares vale, não pelo que apresenta mas pelo que representa nas actividades da escola, como quebra de rotina pedagógica. Implica um trabalho de base, criativo e dinâmico na própria acção de expor. Se estas condições se não verificam, a exposição de Trabalhos Escolares não educa, não serve coisa alguma.

A exposição escolar, como festa da escola, é o momento em que a cooperação entre professores e alunos se torna mais estreita, face ao interesse comum de mostrar o que se fez e o que se faz. A sua importância é a de permitir uma avaliação e uma reflexão que quebre e evite a rotina pedagógica.

A exposição de Trabalhos Escolares corresponde à necessidade que têm as equipas pedagógicas de mostrar aos pais, ao público e às autoridades que a actividade da escola conduzira a um trabalho efectivo, e que as pessoas pequenas não se agitaram apenas; contiveram-se também para reflectir, programar e retomar o trabalho com novas perspectivas.

A exposição escolar pode, no entanto, corresponder à necessidade que os educadores, professores e autoridades têm de se iludirem, na convicção de que a escola é útil e eficaz para preparar as crianças para a vida, e não apenas o lugar onde cada manhã os pais depositam, apressados, os filhos, para libertarem tempo para trabalhar e para se recrear.

O tempo do homem na sociedade urbana actual é queimado no desespero dum trabalho, que para nós é escravidão, para outros perversão.

Para quase todos é o sacrifício que se justifica pelo alvoroço de todas as distracções e facilitações programadas pelos especialistas do consumo, dum quotidiano artificialmente colorido com as embalagens de toda a espécie de produtos - didácticos até - com que se preenche a mente das pessoas esvaziadas de imaginação.

A exposição escolar pode pretender mostrar apenas uma pedagogia de boas intenções e, para esse efeito, qualquer serve aparentemente, mas as pessoas lúcidas e os especialistas podem detectar com facilidade os princípios educativos, pedagógicos e didácticos que animaram o trabalho da escola, e detectar também os indícios do que possa ser a qualidade da acção educativa.

O que de melhor se faz numa escola para educar as crianças não se vê numa exposição, não se pode facilmente mostrar, porque se não educa apenas com pedagogia e didáctica, porque educar só é uma arte plástica quando uma relação humana se estabelece, se desenvolve e se confirma na intimidade de cada uma das crianças e adultos em presença.

O que pedagógica e didacticamente se faz com os instrumentos da escola é muito pouco, relativamente ao que se faz ou deveria fazer através da relação entre as pessoas, e destas com a Natureza e a sociedade, que é natureza humana.

Para nos mostrarmos educadores do nosso tempo, teríamos de mostrar nas exposições como é que ensinamos as crianças a brincar com o tempo; como é que ensinamos a fazer nada[283] ou, dito de outra forma, como é que as preparamos para parar o corpo e exercitar o pensamento; como é que as preparamos para respeitar e fazer respeitar o tempo que cada um cria para ser preenchido pela reflexão e pela obra criativa essencial: a do próprio EU.

Nas exposições escolares os pais deviam poder aprender que educar é mais do que fazer passar de classe e decorar o que vem nos livros. Que ser educado é saber utilizar a inteligência que se tem, e desenvolver um pensamento que seja simultaneamente reflexão interior, comunicação com outrem e acção sobre o meio [EE II: 156-157].

## FALAR, CALAR, PENSAR[284]

Com Henri Wallon e Sigmund Freud, aprendi a estabelecer certos paralelismos entre o desenvolvimento das sociedades na infância da humanidade e o desenvolvimento infantil. Assim, as referências que faço às sociedades primitivas surgem-me, não como modelos de primitivismo, mas como constituindo as condições básicas da origem ou génese da espiritualidade, do falar e do pensar, da aprendizagem da cultura envolvente e das técnicas pragmáticas que permitem viver em sociedade [ACU: 65].

O movimento é a primeira forma de pensar. O bebé pensa e comunica o seu pensamento através do movimento. Dizendo adeus, dizendo

---

283 Cfr. o TEMA: Lazer e Trabalho... das Crianças e dos Adultos, p. 444.

284 Cfr. os TEMAS: Repressão, Sofrimento e Bloqueio da Comunicação, p. 705. Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos *Imagos,* p. 764.

não, dizendo sim, jogando às escondidas com o lençol, e fazendo o "esconde-esconde" (...) Dizendo "onde põe o pipi o ovo"[285] [QIE: 10].

A linguagem serve para uma pessoa dizer aquilo que sente, mas serve fundamentalmente para uma pessoa esconder aquilo que sente. Ninguém suportaria viver esfolado, sem pele, ninguém suportaria que os outros vissem todas as suas ideias. O que é fundamental para a nossa existência e para a nossa coexistência, para a nossa relação e para a nossa constituição como pessoas, é termos um segredo, é termos uma vida interior. Das nossas ideias só nós sabemos, e justamente por isso, porque a linguagem serve para dizer o que a gente sente, e serve, ao mesmo tempo, para camuflar o que a gente sente. (...).

(...) porque, de facto, a minha ideia, como a ideia dos psicanalistas em geral, é que o prazer se encontra sobretudo no funcionar internamente. A nossa cultura ocidental é muito voltada para o exterior, é muito feita de agitação, das agências de viagens que nos preparam os tempos de ócio, dos clubes do disco, das cassetes, dos vídeos e dessa tralha toda. Há cada vez menos funcionamento interno. Mas para nós, psicanalistas, o grande segredo do viver, na nossa experiência, é o sentimento de se funcionar mentalmente bem [SNP: 21].

A linguagem é não só um instrumento de comunicação, mas também um meio de dissimulação de emoções profundas. Assim, o falar é, de certa maneira, uma *forma de defesa contra os impulsos e sentimentos* que originam essas emoções. A psicanálise serve-se da comunicação verbal, não para libertar os impulsos, mas para os consciencializar através do esclarecimento ou análise das defesas verbais e outras, que o indivíduo utiliza ao organizar a *linguagem como instrumento de defesa* (...).

(...). Nem sempre os educadores se apercebem da enorme importância que tem o falar na formação da criança. E, no entanto, esta aprendizagem elementar representa para ela uma aquisição mais importante do que aquilo que a escola lhe dá com a leitura e a escrita. Se imaginarmos uma criança que, embora tendo nascido normal, tenha sido privada do contacto da mãe e que não tenha podido aprender a falar nos primeiros anos de vida, dificilmente podemos admitir que essa criança consiga, mais tarde, dizer alguma coisa de compreensível; sem falar

---

285 Sobre a explicação do sentido desta brincadeira infantil, Cfr. o TEMA: Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234.

adequadamente, ficaria reduzida ao nível animal e não poderia aprender na escola.

Os educadores devem ter sempre presente que, se é pela palavra que a criança começa a ter contacto com a vida espiritual da sociedade, esse precioso instrumento não deve ser menosprezado.

Muitas crianças têm dificuldade de aprender, por não terem sido bastante estimuladas a falar, antes da entrada para a escola; deve-se-lhes permitir as perguntas, deve-se-lhes ensinar a conversar e a expor as suas ideias.

Muitos professores de hoje, mais preocupados com a preparação para o exame do que com a formação da criança, esquecem o papel do falar na aprendizagem de todas as matérias; ensinam a leitura, mas não cultivam a imaginação através da palavra; mandam fazer cópias e ditados, em vez de relatos escritos de acontecimentos vividos, e esquecem-se completamente dos exercícios orais. Faz-se pouco a descrição pelo desenho, pintura ou escrita, e quase se não faz a descrição verbal.

Aconselhamos os pais e mestres a que, pelo menos nas crianças com maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, utilizem exercícios verbais, sempre em ligação com os exercícios escritos ou desenhos, utilizando o mesmo tema, para que a criança ligue melhor o seu pensamento aos símbolos gráficos que a escola ensina[286].

Deixem as crianças falar, liguem todos os ensinamentos pela palavra, cultivem o sentido de humor, ensinem-lhes a conversar! Elas aprenderão melhor e serão mais aptas e felizes (...).

(...). Dialogar é constatar que o que cada um de nós comunica não é a verdade, nem a realidade, mas a forma como cada um sente e interpreta a verdade e a realidade. Dialogar é falar sobre a nossa maneira de ser ou, dito doutra forma, da maneira como se organizaram as nossas imagens fundamentais ou *objectos* [287], como cada um adquiriu experiência e é capaz de trocar palavras, ideias, sentimentos, emoções ou coisas.

No maravilhoso filme de *David e Lisa* ouvimos David dizer à mãe que ela não sabia falar, mas apenas dizer palavras.

Dizer palavras não é dialogar. Dialogar é aceitar a possibilidade de *eu* e *outro* nos encontrarmos no entendimento dum mesmo objecto, ou de fundirmos os nossos objectos.

---

286 Cfr. os TEMAS: Educação Através da Arte, p. 204. Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234. Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

287 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

Se a vida familiar e social conduzir o homem para a solidão da sua realidade exclusiva, e só lhe permitir diálogo interior, o homem automatiza-se, aliena-se ou morre [EE I: 26. 58-59. 146].

Saber palavras, conhecer frases, dizer coisas, não é falar. Falar é comunicar.

Há outras formas de comunicar que precedem e acompanham na evolução infantil o uso da palavra: a linguagem do corpo, a expressão gestual e mímica podem, em muitas ocasiões, ser utilizadas como meio único de comunicar.

Só em circunstâncias muito excepcionais, uma pessoa é capaz de falar sem mimar ou gesticular. Mesmo falando ao telefone, quando aparentemente não seria necessário fazer intervir o corpo, a expressão corporal se manifesta largamente.

A aquisição do conhecimento da fase da inteligência sensório-motriz, da evolução da criança até aos 5 anos, faz-se pela manipulação dos objectos e pelos jogos movimentados de relação. A expressão pelo movimento do corpo decorre paralela e simultaneamente com estas formas de aquisição de conhecimento. Com o uso da palavra, a criança pode começar a substituir a representação de objectos pela representação de palavras e, portanto, não só a pensar com imagens, mas também com expressões verbais simbólicas. O uso lúdico da palavra, nessa fase da vida, sempre muito ligada ao movimento, vai condicionar uma série de acções e reacções da criança e do meio, que a levam a aprender que a palavra não serve apenas para exprimir ideias e sentimentos, mas também para os esconder ou para *calar* o que se *não deve* dizer.

Do jogo equilibrado entre o falar e o calar resulta a adequação da linguagem. Por vezes, a criança cala a verbalização emocional e, então, a emoção exterioriza-se apenas sob a forma de *tique* [288]. O falar do papagaio - bicho ou criatura humana - é uma espécie de tique ou de "doença dos tiques".

Outras vezes, a criança aprende a utilizar uma linguagem convencional e a dizer umas frases feitas, uma conversa sem conteúdo, a que se chama *psitacismo*. A inteligência que tem muito a ver com a emoção, com a imaginação e com a maneira de comunicar, acaba por se bloquear. Falar como um papagaio, no dizer popular, significa não só exprimir-se sem espontaneidade, mas também ter falta de inteligência.

---

288 Cfr. o TEMA: Tiques, p. 758.

Os leigos tendem a chamar estúpido ao indivíduo convencional nas suas palavras e maneiras, ao sujeito afectado mas não sinceramente afectuoso; aquele que aparentemente diz tudo, mas que o interlocutor sente que não diz, nem faz espontaneamente coisa alguma, que todo ele é artificial na linguagem do corpo e no falar.

Do jogo equilibrado entre o falar e o calar depende a organização da vida emocional e cognitiva da criança. A instabilidade e os sintomas reactivos têm por base dificuldades de comunicação[289].

O maior erro que a escola pode cometer é o menosprezar a importância da aprendizagem deste jogo verbal, que permite à criança calar para fora certos conteúdos do discurso interior, ou utilizar certos silêncios para fazer realçar palavras ou frases, bloquear o falar, ou entrar em mutismo.

É através do calar que a criança aprende a organizar a sua vida, a sua intimidade e, portanto, a sua vida interior. O desenvolvimento intelectual da criança promove-se sobretudo pelo *falar* e pelo *calar:* a inteligência bloqueia-se quando o que se sente é reduzido ao silêncio. O calar, que é tão necessário como o falar, pode ser levado a um tal grau que anule a intimidade e mate a inteligência. Há sinais e sintomas que revelam a anulação de vida interior, parcelar ou total, na criança e no homem. Quando o adulto impede a criança de ter vida privada e, portanto, segredos, quando o adulto não respeita as fantasias e a necessidade infantil de observar e pesquisar, a criança deixa de pensar.

A criança, a quem se impede o exercício da fantasia, a quem se silencia a imaginação, *age* pelo mau comportamento, pelo furto[290] e pelo mais importante dos *sintomas reactivos* de bloqueio na evolução infantil: a *encoprose,* que designa a descarga parcial das fezes nas roupas[291] (...).

O equilíbrio e o bom funcionamento mental, tal como as várias perturbações psíquicas da criança e do adulto, dependem muito da forma como se aprendeu a falar e a calar. Da forma como se aprendeu a funcionar mentalmente.

O silêncio aparentemente das palavras pode ser rompido pelos sintomas[292], mas os próprios sintomas podem silenciar-se pela repressão

---

289 Cfr. o TEMA: Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

290 Cfr. o TEMA: Furto Infantil, p.346.

291 Cfr. os TEMAS: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244. O Sintoma Encoprose, p. 534.

292 Cfr. o TEMA: Doenças Psicossomáticas, p. 185.

medicamentosa ou educativa, ou pela angústia que persiste ou se acentua. Neste caso, a própria inteligência poderá ser bloqueada no seu desenvolvimento.

A repressão dos sintomas e a repressão da fantasia podem matar a inteligência. A criança pode *calar-se* definitivamente, ou aprender a falar como os papagaios amestrados; sem pensar próprio.

Silêncio pode ser vida; silêncio pode ser morte (...).

(...). Dá atenção ao teu filho e aprende a falar, antes de lhe falares, Fala-lhe com o coração mais do que com a inteligência (...).

(...). A linguagem e a língua forjam-se na nossa interioridade; são a consequência do jogo da ausência e da presença do outro. São o diálogo [EE II: 86-88. 310. 313].

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Há uma coisa que me indigna na maneira civilizada de se viver a tristeza, que é a forma como se ensina a criança a negá-la. (...) Mas não ter respeito pela tristeza equivale, creio eu, a não ter respeito por uma parte fundamental de nós próprios. E exactamente o mesmo se poderia acerca do silêncio[293].

JOÃO DOS SANTOS - Estou de acordo. De facto, a ideia do silêncio e da tristeza é longa a adquirir, e, portanto, longa a compreender também pela própria pessoa e pelos outros. Há, provavelmente, uma primeira etapa onde a criança se apercebe de que há coisas que devem ficar para nós, ou que se devem deixar ficar só com os outros, e há outras que são susceptíveis de ser comunicadas aos outros. Evidentemente que a criança vai descobrindo muitas formas de ultrapassar o problema, de o iludir, de o resolver mesmo. São os seus contos, as suas fantasias, as suas brincadeiras, os seus simulacros, com papel, com desenhos, com jogos e com histórias que conta e ouve contar, e a que acrescenta, depois, outras histórias que permitem à criança expor de uma certa forma o conteúdo mais fundo e mais provável da sua própria angústia. Aliás, com os sonhos é a mesma coisa e, muitas vezes, um sonho aparentemente banal envolve uma quantidade de problemas que ajudam a criança a resolver o seu problema fundamental. E um pesadelo que parece não ter significado é qualquer

293 Cfr. o TEMA: Depressão Infantil. Direito à Tristeza e à Alegria, p. 166.

coisa que faz a criança ultrapassar, de uma forma importante, uma angústia sua. (...)[294].

(...). Quer dizer, é preciso um grande respeito pela criança, pelos silêncios e pelas coisas que ela diz. O silêncio é tão respeitável como o que ela tem para dizer. E o que acontece (...) é que às vezes a criança não sabe que tem uma coisa para dizer. Tem angústias que ela descarrega partindo objectos, estragando coisas, fazendo partidas às outras pessoas, batendo nos companheiros, cometendo actos de indisciplina na escola, sem que haja uma razão plausível, uma explicação compreensível, razoável[295]. E a maior parte das vezes, a criança não tem a noção de que aquilo é susceptível de ser dito. E é aqui que entra, em grande parte, o papel da educação estética, seja em que ramo for, das artes plásticas, das artes visuais, da música ou de outra coisa qualquer. Porque, aí, a criança cria situações, cria temas, cria cor nas ideias, e isso permite-lhe uma melhor compreensão para si própria, daquilo que se passa com ela. (...).

J.S.M.- O que é mais chato nesta incapacidade dos adultos suportarem o silêncio é que, sendo incapazes de o suportar em si próprios, são igualmente incapazes de o respeitar nas crianças.

Um dia, um miúdo contou-me uma história muito engraçada passada com ele. Uma noite, estava ele em casa, na sala, sozinho, sentado a pensar, sossegadamente, sem fazer nada. E estava ali já há muito tempo. A certa altura, o pai chega a casa, vai à sala e vê-o ali, pensativo, quieto, e pergunta-lhe: "O que é que estás aqui a fazer?". E o miúdo respondeu-lhe muito naturalmente: "Estou a pensar". Mas o pai ficou embasbacado a olhar para ele e disse muito admirado, mais a falar para si próprio do que com o miúdo: "A pensar?!...". Ficou ali uns instantes sem saber o que havia de dizer. Depois, deu meia volta e foi-se embora. O miúdo não percebeu a atitude do pai e, quando me contou a história, perguntou-me: "Mas estar sozinho, a pensar, é algum mal?" (...).

J.S.- E é curioso... porque há nessa história várias componentes do falar e do silenciar que se implicam umas às outras. O silenciar nem sempre é calar. Há realmente um calar que é voluntário, e a pessoa sabe que está calada. E há um silenciar que é uma espécie de vácuo, de um sentimento vago que a pessoa não sabe bem o que é, nem de que é que se trata, e, portanto, silencia. Mas, do ponto de vista educativo, é muito

---

294 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

295 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

importante que a criança entenda que não é só o falar que interessa para a comunicação. Às vezes, o estar calado também é comunicar. Por isso, de certa maneira, podíamos dizer que o falar tem muito a ver com o silenciar e com o calar.

O que eu estou a dizer foi muito bem definido por Freud. Às vezes, a pessoa fala sobre aquilo que sentiu, sobre aquilo que viveu, sobre a impressão que lhe causou isto ou aquilo, sobre a dor que sofreu, mas sem explicar nada disso por palavras; e, outras vezes, exprime já com palavras muito certas tudo isso. E, às vezes, as pessoas têm dois discursos num só. Há um discurso em que dizem qualquer coisa que não querem dizer. Todos nós temos isso, e não vale a pena estarmos a apertar as pessoas, como o outro que dizia: "O que é que estás a dizer?". Há sempre o inconsciente que nos trai.

J.S.M.- E aquilo que a gente não quer dizer é quase sempre muito mais importante do que o que queremos dizer! No primeiro capítulo do outro livro[296], fez um comentário muito engraçado a este respeito, quando disse que as palavras servem para dizer o que queremos dizer, mas servem sobretudo para esconder o que não queremos revelar! Lembra-se?... Ah! mas dizia-me aquele miúdo que, a partir daquela noite, nunca mais disse ao pai que estava a pensar, nunca mais lhe disse que pensava. E depois acrescentou: "É que se calhar o meu pai tinha medo de pensar".

J.S.- É que o pai também deve ter passado por uma experiência idêntica de lhe coarctarem a liberdade de falar, e ele passou pela mesma experiência dos adultos não perceberem o pensamento dele. É que, na verdade, quando se pensa muito nestas idades, quando se é ainda um miúdo pequeno, as coisas complicam-se. Há crianças que quando são interrogadas sobre o que estão a fazer, ou em que estão a pensar, se recusam a responder, porque já passaram por situações difíceis em que lhes perguntaram quais eram os seus pensamentos, os seus pensamentos secretos, misteriosos, os tais pensamentos de coisas, o pensar sentido e não o pensar falado, e, portanto, defendem-se respondendo que não pensam, que não têm pensamento. Não é verdade, e até é fácil convencer a criança de que, de facto, não pode ser verdade, de que as pessoas têm de estar sempre a pensar em qualquer coisa, ou a falar. Pensar é uma forma de falar, também.

---

296 O Dr. João Sousa Monteiro, psicanalista e amigo de João dos Santos, refere-se à obra *Se Não Sabe Porque É Que Pergunta?*

J.S.M.- É, realmente, incrível o que é preciso fazer a uma criança para a convencer de que não tem pensamentos, de que não pensa! É que há umas que dizem que não pensam, mas sabem muito bem que pensam, dizem aquilo para se verem livres de um chato de um adulto qualquer, e continuam a pensar, e guardam os seus segredos e os seus silêncios. Mas há outras que, à força de se sentirem proibidas nos seus pensamentos, acabam, de facto por destruí-los, acabam por se identificarem com a proibição de pensar. E depois levam com elas essa proibição para toda a vida, acabando por matar de vez, dentro delas, o desejo de pensar.

Mas gostava que me explicasse como é que é fácil mostrar a uma criança, que diz que não pensa, que, de facto, pensa.

J.S.- Se eu estou diante de uma criança que me diz que não pensa em nada..., às vezes acontece que ela vem ter comigo exactamente porque na escola, ou na família, ou a professora, ou então os companheiros - já tem acontecido isso - me vêm dizer: "Aquele menino não fala". Nessa altura, eu procuro explicar ao miúdo que, se ele me disser a mim que realmente não pensa, que não está a pensar em nada, que não pensa em nada, o que acontece na realidade é que ele tem medo de me confessar os seus pensamentos, e eu fico com a minha curiosidade anulada, pelo facto de ele me dizer que não pensa em nada. Mas se ele me aceitar como uma pessoa com quem é possível falar, se ele me aceitar como uma pessoa com quem é possível trocar ideias, então possivelmente nós acabamos por nos entender sobre uma maneira de falar.

É como aquela história que uma vez contei, aqui[297], de um miúdo que não falava na escola. Não falava de todo. Nem falava em casa, nem noutra escola onde tinha estado... Mas não falava de todo. E eu um dia tive uma conversa mais ou menos parecida com esta que lhe contei agora, e depois disse-lhe: "Olha, agora tu, enquanto pensas nisto para ver se queres ou não falar comigo, se tens ou não alguma coisa para dizer, sentas-te ali naquela cadeira, enquanto eu vou aqui fazer uns trabalhos que tenho para fazer, e tu depois dizes-me". E, ao fim de dez minutos, ele levantou-se da sua cadeira, veio ter comigo, pôs-me a mão no ombro, e disse-me ao ouvido assim: "O senhor devia era falar com a minha irmã". "Então, porquê?". "É porque a minha irmã, que é pequenina, levanta-se de noite e anda lá pela casa, com as mãos estendidas, e a minha mãe tem muito medo que lhe aconteça alguma coisa, que ela caia da janela, ou da escada abaixo".

---

297 Rádio Comercial.

E eu, então, combinei: "Está bem, sim, senhor. Então vamos combinar isso. Eu acho boa essa tua ideia de eu falar com a tua irmã!".

Não lhe perguntei mais nada acerca dos pensamentos dele, mas era evidente que ele pensava, e uma das coisas que o obcecava, que o fazia calar, que o fazia silenciar perante os adultos, era não saber lidar com aquela irmãzinha, que ele lastimava muito, de quem ele gostava muito e que, de facto, ele apoiava mesmo em vários aspectos da vida dela. Por isso, se afligia, como se afligia a mãe, com aquele silêncio diurno e nocturno da menina que ficava calada e andava feita sonâmbula a andar pela casa, o que era exactamente inquietante, porque ele já devia ter pensado muitas coisas, teria ouvido dizer muitas coisas acerca disso, coisas misteriosas e coisas perigosas, que eu não faço ideia, porque não chegámos a falar nisso depois. Falámos doutras coisas. Mas o que é verdade é que a possibilidade que ele teve de me falar da irmã, dos problemas da irmã e de me apresentar à irmã foi muito importante para ele. Passado pouco tempo, já falava de todas as maneiras e por todos os modos, com toda a gente[298].

J.S.M.- Mas agora, diga-me uma coisa. Porque é que este miúdo, que não o conhecia de lado nenhum, é exactamente consigo que ele decide falar? Porque ele dá-se bem com a mãe, creio eu, dá-se bem com as professoras, dá-se bem com várias pessoas, mas não fala com ninguém, durante dias, semanas a fio. (...).

J.S.- Quer dizer..., poderia dizer uma quantidade de coisas meio inventadas, mas a realidade, ou qualquer coisa que se aproximasse da realidade, seria muito difícil. Eu penso que tenho uma atitude especial que eu atribuo a uma grande sinceridade. Quando eu lhe disse: "Tu tens coisas para me contar, tens coisas para falar comigo, sabes que eu sou médico aqui nesta casa[299], que posso ouvir tudo o que as pessoas têm para dizer, e eu tenho aqui um trabalho para fazer enquanto tu vais pensando se queres ou não falar comigo". (...). O que ele viu nisso tudo foi uma grande sinceridade da minha parte, que era verdadeira, autêntica. Não há um mínimo simulacro[300]. Eu nunca tinha feito aquilo com outro miúdo. Realmente, foi uma coisa perfeitamente espontânea, e resultou. Resultou por isso. Porque era verdade. Porque, de facto, estava convencido que ele precisava de ter assim uma prova de segurança de alguém que fosse capaz de o ouvir e que lhe dissesse a verdade das coisas. Porque ele esteve a ver-

---

298 Cfr. o relato deste mesmo caso: SNP: 142.

299 João dos Santos refere-se à Casa da Praia, que o miúdo desta história frequentava.

300 Cfr. o TEMA: Educação, Amor, Verdade, p. 198.

me trabalhar. Eu estava realmente a trabalhar. Não estava a fingir que trabalhava. E ele percebeu. Naturalmente que uma outra pessoa não tem essa paciência nem essa disponibilidade. Porque é realmente preciso ter uma disponibilidade para estar calado com sinceridade, com franqueza, e ser capaz de não dissimular. Ser mesmo capaz de ser uma pessoa idêntica a outra, de ser uma pequena criança, como ela é um pequeno adulto, ou ser um pequeno adulto, quando ela é uma pequena criança. Enfim, há um jogo de diálogo que se comunica muito rapidamente, e em que a criança acredita. Agora, isso passa-se porquê? É algum talento especial que eu tenho? Uma aprendizagem particular que eu fiz? É o conjunto de todas essas coisas? Certamente que sim. Mas há, evidentemente, uma compreensão da dinâmica da linguagem e do significado das palavras e do significado das coisas, que nos faz comprender os outros, mesmo em silêncio, mesmo por gestos, mesmo por movimentos, em certas situações (não em todas), quando o outro está disponível para ser compreendido.

J.S.M.- Era justamente a esse ambiente, a essa disposição interior que, quando existe, a outra pessoa sente seguramente, no fundo de si mesma, era a essa disposição interior que eu queria referir-me. É esse espaço afectivo muito particular que envolve uma criança quando ela é, de facto, suficientemente compreendida na sua necessidade de ter uma vida interior autómoma, quando ela é suficientemente respeitada para poder dispor livremente dos seus silêncios, para poder organizar sozinha as suas apreensões e as suas tristezas. (...). A experiência do silêncio e da solidão é decisiva na vida de qualquer pessoa e na vida das crianças, em particular. E não creio que possa haver vida mental sem a possibilidade de passar, livremente, por essa experiência. (...).

J.S.- É fundamental, de facto. Porque há uma fase da vida infantil, com 1 ano, 2 anos, 3 anos, 4 anos, em que a criança faz tudo à vista dos outros. Faz e diz e age. E quando se comporta bem, é porque tem medo de apanhar ou de ser castigada ou que lhe ralhem. E depois, há uma fase em que a criança esconde muito dos outros. Essa fase de retenção é muito importante também por isso. É a fase em que a criança organiza um pensamento interno, o que, de certa maneira, responde àquela questão que eu pus há bocado, do falar ser uma maneira de..., pensar é uma maneira de falar... E é nessa altura, é nessa fase da vida que a criança deixa de fazer tudo o que lhe apetece, para fazer só algumas coisas, e para dizer só algumas coisas. É nessa fase da vida que a criança começa a pensar, como se fizesse. Pensar em vez de fazer. Isso acontece, naturalmente, nos sonhos,

acontece nos pesadelos, acontece nas fantasias, acontece mesmo nos simulacros diversos, que têm sempre alguma coisa de sonho e de pesadelo, e nos jogos infantis e em todas as brincadeiras infantis. Há todo um diálogo que é um falar, e que é um falar da criança consigo própria, que ela treina, que ela experimenta com outras crianças também, mas que, a certa altura, experimenta consigo própria. Como, aliás, nós fazemos todos.

J.S.M.- Não é exactamente aí que reside a importância e a significação dos mitos? A possibilidade de estabelecer um diálogo interior com uma parte de nós mesmos que se pôs na pessoa ou na coisa que se mitificou, e que nos permite "pensar em vez de fazer", como dizia há bocado, em que o falar, o falar com "o outro", suspende e substitui o agir, permitindo-nos "ver" interiormente, descobrir pouco a pouco o rosto das várias personagens que trazemos dentro de nós? Transformamos uma ideia, uma coisa, uma pessoa num mito, quer dizer, pomos nela uma série de afectos e de sentimentos muito importantes para nós, que vão ser depois vividos, modificados através daquela projecção, através daquilo que fizemos dessa ideia (de um deus, por exemplo), ou de uma coisa, ou de uma pessoa. Os mitos, no fundo, são uma espécie de personagens internas a que damos vida fora de nós, que nos torna possível continuar os nosso intermináveis diálogos internos, que nos torna possível "pensar em vez de fazer", não é? É esse "falar" de que o pensar é feito que está tão presente nos mitos, no amor, na arte...[301].

J.S.- Sim, eu penso que sim. De facto, é com a experiência dos próprios mitos, não só dos mitos que a criança acaba por tornar seus, porque estão à sua disposição na vida social, como também na experiência dos mitos próprios, dos mitos que a criança cria, e é através de toda essa experiência que se aprende a falar. A falar consigo própria e com outra ao mesmo tempo. É uma primeira forma de registo. Claro que os primeiros registos, segundo parece, têm que ver com os primeiros instrumentos para fazer coisas, os machados, os martelos, os paus de diversas formas e feitios... e tudo isso tem que ver com os primeiros gestos. Também são instrumentos do falar... e também têm a ver com as primeiras palavras, naturalmente[302]. Provavelmente, tudo isso consta de um conjunto de coisas a que nós chamamos mito, mas que tem vários componentes. E, pelo menos na criança, quando nós observamos seguidamente uma criança em

---

301 Cfr. o TEMA: Histórias para Crianças. O Mito e o Maravilhoso, p. 363.

302 Cfr. o TEMA: Linguagem e Cultura: Prolongamento do Gesto e dos Utensílios, p. 479.

vários dias, é muito fácil verificar que, na verdade, há uma espécie de diálogo que a criança estabelece consigo própria e que lhe permite, portanto, ultrapassar as dificuldades que ela tem no diálogo com os outros. É um fenómeno constante, universal, esse de falar com outros, mas não é assim tão fácil fazê-lo, como possa parecer à primeira vista!...

J.S.M.- Porquê?

J.S. Bom..., é tão óbvio que é difícil responder, mas enfim... (...).

As coisas começam muito cedo. Desde a nascença que o bebé recebe estímulos que vêm de fora, que vêm de outro, que vêm de outrem. Há uma outra pessoa que o estimula, que lhe dá a mama, que lhe dá conforto, carinho, que lhe faz festas, tudo isso. E, ao mesmo tempo, essa mãe, essa pessoa maternal responde sempre, de alguma maneira, ao bebé. Responde-lhe como se o que o bebé diz tivesse um certo significado. E é aí que se origina a necessidade de comunicar com o outro. Quer dizer, se a minha mãe diz "Ah!", ou dá palminhas, ou se eu der palminhas, a minha mãe dá palminhas, e depois dá uma gargalhada, etc., todo esse jogo de reciprocidade que há, desde bebé, entre a mãe e a criança, antes, portanto, do falar propriamente dito, todo esse jogo de reciprocidade é realmente muito importante para compreender a necessidade, a importância e a dificuldade de estabelecer o diálogo com outrem. O primeiro diálogo, claro. Os outros são mais fáceis [QIE: 41-49].

## FÉRIAS DE MATERNAGEM[303]

A importância dos primeiros contactos da criança com o seu universo maternal não escapa a muitas mães que mantêm a sua espontaneidade para criar; mas a maior parte vai perdendo não só a instintividade, como o bom senso.

Sabemos hoje que as férias de maternagem, que, em 1974, a comissão de estudos propôs e foi aceite, nem sempre são aproveitadas para o estabelecimento de laços íntimos entre a mãe e o bebé.

As férias de maternagem deveriam ser variáveis e, eventualmente, alargadas, conforme circunstâncias várias, tais como o tipo de ocupação da mãe, a distância do local onde ela trabalha, a existência de outros familiares que pudessem ser encorajados a ocupar-se das crianças, e outras, que os técnicos responsáveis pelo Centro Materno-Infantil pudessem propor, mediante estudo feito com o próprio grupo comunitário.

---

303 Cfr. o TEMA: Instituto da Criança, p. 422.

As férias de maternagem têm que ver com a Relação (educativa) que se estabelece através do aleitamento do bebé. O aleitamento natural é o mais conveniente, não só pela qualidade, que é superior à do leite artificial, como pela importância que tem, para o desenvolvimento físico e psicológico do lactente, o contacto físico com a mãe.

A Organização Mundial de Saúde tem, nos últimos anos, alertado as populações para os inconvenientes e perigos da generalização do aleitamento artificial. Aos serviços técnicos compete desmistificar os efeitos da longa e hábil propaganda comercial que tem progressivamente desmobilizado as mulheres, de quase todo o mundo, para o exercício dessa função maternal. Como dissemos, não é só a qualidade do leite materno que é importante, mas também a comunicação sensorial, e mesmo infra-sensorial que se estabelece entre a mãe e o bebé. Não é só com os filhos surdos que é importante que as mães comuniquem com os bebés: "Que os apertem nos braços", aconselhava, no século XVIII, o grande pedagogo Jacob Rodrigues Pereira.

Para um favorável desenvolvimento emocional e psíquico é fundamental que as primeiras relações do bebé com o seu mundo passem através dum ser humano, tranquilo, disponível e caloroso. A aprendizagem das relações humanas faz-se a partir do que se passa ao colo da mãe, quando o bebé compreende (sentindo) que *o outro* não só existe, como se diferencia dele. Um número excessivo de estímulos, um número excessivo de pessoas a intervir na vida relacional do bebé ou da criança pequena podem perturbar, de forma definitiva, a organização do seu Eu [ACU: 84-85].

## FESTA DE NATAL. UMA ABORDAGEM PSICANALÍTICA[304]

Será isto uma "*Recordação encobridora*" ou enganadora?

Freud designou assim uma recordação intensamente vivida, persistentemente retida e muito nitidamente consciente. Trata-se, explica Freud, de uma recordação infantil inocente, quanto ao que aparece como manifesto ("conteúdo manifesto"), mas que esconde um "conteúdo latente", muito rico de fantasias sexuais recalcadas. Acontece, neste caso, como acontece nos sonhos que, acontecimentos vividos na realidade presente, servem para, de certa forma, cobrir motivos "inconfessáveis" anteriores,

---

304 Cfr. o TEMA: Histórias para Crianças. O Mito e o Maravilhoso, p. 363.

produtores de excitação e ansiedade. Difere aparentemente dos sonhos, porque, uma vez formada, a "Recordação encobridora" vai sendo retocada com novos detalhes que se relacionam com a emoção e o tema inicialmente reprimido. Na verdade, os sonhos têm apenas mais dinamismo, porque o tema é sonhado e ressonhado, até se dar ao assunto uma solução não só sonhável, como até confessável, quando o contamos aos outros. Costumo dizer aos meus alunos, depois de uma prelecção deste género: "não vão acreditar no que eu digo, isto é apenas matéria para reflectir e para conversar". Neste momento, eu diria melhor, aos meus leitores: "Não acreditem em histórias verdadeiras..., as autênticas são falsas".

As histórias verdadeiras são a da ingénua "Carochinha", e do mal intencionado João Ratão; as do lobo mau escondido sob as roupagens de uma avozinha do "Capuchinho Vermelho", e a da curiosa e maliciosa "Alice no País das Maravilhas". Porém, a mais autêntica e aliciante de todas as histórias é ainda a do nascimento do Menino Jesus, porque é aquela que nos serve a todos e para toda a vida. Ela nos ajuda a purificar a mãe e a idealizar o pai.

O drama básico de cada um de nós é o de termos descoberto tudo, antes da entrada para a escola, e de só depois descobrirmos que os meninos da escola sabem as coisas doutra maneira. A mim, creio, o Carlos da Travessa foi que me ensinou, logo no primeiro dia, um gesto interessante; quando o reproduzi em casa, o meu pai achou que, embora engraçado, poderia ser tomado pela professora como arrogante, o que eu não entendi, mas passei adiante. Com os meus primos, tinha já recebido certas noções elementares, e participado em jogos recatados, visando o desvendar do mistério do nascimento dos bebés. As noções mais elaboradas tinham-me sido, no entanto, fornecidas através das histórias tradicionais que a tia Aurora me contava, das filhós e outra guloseimas que a tia Ermelinda ligava, como toda a gente, às festas sagradas, e das histórias santas da tia Virgínia.

Na minha família, a pessoa mais versada em Catecismo era a tia Virgínia, a do lado do meu pai (que a outra era livre-pensadora). Contou-me tudo muito bem, sobre o Menino Jesus. Recordo-me, porém, de não ter conseguido entender porque é que aquele Menino tinha ficado bebé para sempre. Creio que a minha tia, como outros devotos, separava o culto de Jesus Cristo, do culto do Menino Jesus, e eu, provavelmente, admirava-me de ver que a imagem do Menino se não modificava de ano para ano, enquanto que eu me sentia crescer.

Achava tudo enternecedor, mas ficava, talvez, confuso e triste, a pensar que, passada a festa natalícia, a história do Menino era relegada para segundo plano. Hoje, compreendo, depois de ter lido muito nos livros e nas pessoas, que na criança o que mais agrada às pessaos crescidas é a sua inocência.

Quando os bebés crescem e começam a explicar-se, os adultos são forçados a reconhecer, sem o consciencializarem, que nas crianças se pode projectar toda a malícia, e não só na agressividade de alguns que se incomodam com a presença das crianças, como até naqueles que contam e escrevem histórias, aparentemente inocentes, como acontece, segundo alguns comentadores, na própria "Alice no País das Maravilhas".

O Natal é a festa que na meninice mais nos alicia, porque se inspira na história do nascimento mitificado de uma criança, e porque toda a família se reúne e se comem guloseimas. Mais importante, porém, são os presentes que, na presença de todos e com muitos doces, se recebem como prémio da nossa inocência de meninos, ou melhor dito, da nossa suposta ignorância acerca da forma como se geram e aparecem os bebés.

Que as explicações da criança são diferentes das dos adultos é evidente; mas quanto à ignorância, ela é apenas a ilusão retrospectiva do adulto, projectada sobre as crianças que estão à sua guarda. A figuração natalícia surge, em cada casa ou em cada país, de forma diferente, mas sempre sublimada. Na figuração do presépio há as minúsculas figuras que o compõem e que, em certo sentido, se pode comparar à "Recordação encobridora": um acontecimento cristalizado num bonito quadro. A árvore do Natal é prenhe de frutos radiosos, apetecíveis e em geral intocáveis, porque apenas celebram um nascimento e anunciam os presentes. O Pai Natal de uma tradição nórdica - a de S. Nicolau - é o avozinho cuja malícia ingénua e a bondade infinita representam a outra face do pai ameaçador, face aos pecados dos filhos.

O meu amigo Emílio (Salgueiro), que trabalha no mesmo campo que eu, acha que algumas pessoas ficam tristes depois de passadas as festas natalícias, e atribui o facto à realidade com que as pessoas se confrontam, de novo, depois de terem mergulhado, por um tempo, no banho da sua inocência infantil. Um outro companheiro de trabalho, o João (Seabra Diniz), acha que isso acontece, porque as pessoas grandes e pequenas se procuram ver, narcisicamente, no Menino Jesus da sua própria infância. Este desejo é bastante meritório e todos nós somos mais ou menos religiosos - todos nós sofremos do que Freud designou por "amnésia

infantil", isto é, da necessidade de tudo esquecer, depois de tudo termos descoberto.

Aos 5 anos, uma criança conhece, à sua maneira e de acordo com a sua filosofia própria, todos os mistérios da vida dos adultos. Aos 7 anos esquece tudo, com a ajuda de conhecimentos supostamente objectivos que os companheiros, em termos escabrosos, ou os professores, em termos científicos, lhe administram. Mas, se tudo se pode teoricamente e objectivamente saber acerca dos pais que fazem amor e que fazem bebés, nada pode ser evocado das emoções profundas que nos abalaram quando as descobertas foram feitas, quer dizer, antes de serem faladas. Nesse sentido, todos temos necessidade de guardar a nossa inocência e ignorância infantis. Mesmo o catedrático de sexologia.

Em psicanálise infantil usam-se por vezes - e até certa idade - os brinquedos de presépio ou equivalentes. As crianças em terapia brincam com as figuras de presépio, de maneira extraordinariamente dinâmica, e de tal forma que, de facto, o presépio nunca chega a sê-lo. O Retábulo, painel de altar ou Recordação encobridora, é constantemente desenvolvido e reparado num jogo em que o Eu da criança parece procurar modelos para uma nova e mais sólida estrutura psíquica; é idêntico ao que acontece nos sonhos que nos permitem até abordar em conversa terríveis histórias inventadas ou realizadas.

A criança realiza com a figuração do presépio a vida da família, nos aspectos panorâmicos e convencionais que encobrem o grande melindre do mistério da intimidade dos pais. As flores e árvore com frutos, desenhados pelas crianças em situação terapêutica, são muito sugestivas da pureza do corpo da mãe e da curiosidade que impendem sobre frutos do seu ventre. O Avô Natal, o pai que renunciou à sua atitude punitiva e competitiva, a boa imagem parental, aparece sob roupagens diversas nas concepções infantis.

As histórias para crianças, como os mitos antigos, servem para ajudar as pessoas a vencer certos medos que se ligam aos mistérios insondáveis da vida e da morte. Mas as histórias para crianças são, como a intimidade dos pais, de um grande melindre para serem contadas por toda a gente.

Proponho à vossa reflexão o seguinte:

Há pessoas que são capazes de fazer histórias para crianças. Há pessoas que são capazes de contar histórias às crianças. Não é a mesma coisa criar para as crianças e falar às crianças. Há pessoas que não podem

falar às crianças, porque não as sabem ouvir (as que têm na frente e a que têm dentro de si).

Saber fazer histórias para crianças e saber contar histórias às crianças, tema fundamentalmente numa meditação de Natal.

Cada um fabrica, inevitavelmente, "Recordações encobridoras", mitos e histórias para se contar.

A história do nascimento do Menino Jesus é a mais bela história que cada um se pode contar [EE II: 201-204][305].

## FOBIA ESCOLAR[306]

A *fobia da escola* é um quadro ansioso que surge já depois de vencido o medo normal da entrada para a escola, e quando a criança se encontra aparentemente adaptada [ECNPI: 486].

Um campo em que a perturbação emocional é manifesta, e o tratamento reintegrado é possível, é o da "fobia escolar" que, em nosso entender, é uma situação equivalente à da neurose de angústia e, portanto, um quadro dominado pela angústia e pela perspectiva ansiosa. Assim o descrevi em 1984, no XLIV Congresso de Psicanalistas de Língua Francesa, posteriormente publicado na *Revue Française de Psychanalyse*.

Freud, em 1895, descreveu a neurose de angústia como uma neurose actual[307], o que, para ele, queria então significar uma neurose que não tinha que ver com o passado precoce do doente. Neste trabalho, eu rejeito esta hipótese explicativa, considerando que a neurose de angústia não é actual, mas que há uma actualização da angústia que se verifica em certas situações evolutivas e ambienciais, em que os estímulos somáticos não são suportáveis pelo EU, por motivo da insuficiência dos mecanismos de defesa.

A "fobia da escola" é o medo sem objecto, duma criança já adaptada ao ambiente escolar, com frequência frequentando já na segunda fase. Um motivo aparente atribuído pela criança e pelos pais a uma causa que parece fútil impede-a de frequentar a escola, devido às situações de pânico e de angústia que se desencadeiam, quando tem que se separar da mãe para se deslocar ao local dos seus estudos. Como em todas as situações de fobia, há

---

305 Cfr. também: SNP: 73-88.

306 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico, p. 283.

307 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

uma forte participação da mãe e do resto da família da criança atingida, conforme mostrei numa Comunicação que apresentei à Sociedade Luso-Espanhola de Psiquiatria: "Sintomas Reactivos nos Filhos de uma Mãe em Análise".

Os motivos fúteis a que acima me refiro dizem respeito a acidentes vários a que a criança assistiu, histórias que ouviu, ameaças de companheiros ou de professores, etc. Para alguém que tenha competência e experiência para fazer a avaliação dos sintomas duma criança com "fobia escolar", é evidente que os motivos apresentados, mesmo que logicamente plausíveis, não podem justificar uma angústia com as dimensões, como a que efectivamente se verifica. Trata-se de uma crise relacionada com a evolução psicossexual em que a criança procura transformar as suas fantasias infantis, relacionadas com a "cena primitiva", em algo cujo valor simbólico seja suportável. Não estando a criança preparada, através dos seus mecanismos de defesa, para sonhar, vivenciar ou compensar o seu erotismo genital, dá-se a eclosão da crise de angústia que exige uma intervenção terapêutica de alto nível.

Em princípio, só os técnicos muito especializados e, em particular, psicanalistas de crianças podem ajudar numa situação destas. É uma situação rara que nunca tivemos ocasião de observar nas escolas onde damos apoio técnico[308], embora tivéssemos visto muitos casos em consultas privadas, e sobretudo em crianças intelectualmente muito evoluídas, e em famílias de meio sociocultural bastante elevado.

**Um Caso:**

Poderia contar numerosas histórias; prefiro, por agora, aquela do senhor que come cenouras e nabos crus. (...) um senhor, que era eu, que foi comer nabos e cenouras cruas para o pé de uma criança fóbica.

Estava um dia no meu gabinete a trabalhar com dossiers, quando a professora de iniciação musical me veio perguntar o que havia de fazer com uma criança, cuja mãe não tinha conseguido que fosse para a escola, e que ela agora não conseguia separar da mãe. E eu respondi, por graça, que era muito simples, e que consistia em utilizar o MDC, o que ela, naturalmente, não percebeu. Eu expliquei-lhe então que esse era o método que se utilizava para tirar os touros bravos das praças, depois de lidados, e

---

308 Contudo, João dos Santos relata um caso de "fobia escolar", que expomos no fim deste TEMA.

que consistia em meter animais mansos - chocas - na arena, para elas arrastarem consigo o touro embravecido. Portanto, expliquei-lhe: primeiro, leva lá para a sala, onde a mãe e o menino estão, um grupo grande de meninos que vai pôr-se a brincar à volta dele, a fazer desenhos ou coisas assim, e depois eu vou lá conversar com os meninos todos. Fui, de facto, lá, quando supus que o cenário estava montado, e vi as crianças, que já estavam na nossa escola, a fazerem pinturas em papéis, estendidos no chão, e um menino muito agarrado a uma mãe que, muito afectuosamente, o protegia. Conversei com todos os meninos, mas não consegui meter conversa com o menino fóbico da mãe ternurenta. E como tenho a opinião de que só se pode observar uma criança se nos deixarmos primeiro observar, tentei arranjar qualquer coisa que me tornasse mais notado naquela circunstância. Saí da sala, fui dar uma volta pela escola e entrei na cozinha onde a cozinheira estava a descascar nabos e cenouras para fazer uma sopa. Pedi-lhe dois nabos e duas cenouras e fui para o pé do menino fóbico comer ruidosamente os legumes. O menino ficou interessado na minha figura, que ele achou curiosa, e acabou por ficar na escola e por aderir à brincadeira dos outros meninos. Devo dizer que, entretanto, lhe tinha oferecido, directamente, um nabo ou uma cenoura, que ele não aceitou.

Entretanto, passaram-se semanas, e eu fui tendo notícias de que o tal menino inibido, bloqueado, e que não queria ir à escola, se tinha tornado num "diabrete" falador e brincalhão. Um dia, quando eu ia a entrar na escola, ele chamou outro menino: "Anda cá, anda cá, Joaquim (o Joaquim era um aluno novo), olha, este é que é o senhor que come cenouras e nabos crus".

Reflectindo à distância de mais de três anos sobre este acontecimento, eu tenho o sentimento de que, com aquela minha atitude, transformei a sala de observação da escola, dando-lhe um ambiente mais afectuoso e maternal. (...)

De qualquer forma, nós acabámos por descobrir, empiricamente, que a atitude maternal que nós tínhamos acabado de tomar na Casa da Praia correspondia a uma necessidade terapêutica daquelas crianças. Não quer isto dizer que, só com ela e com todas as outras técnicas pedagógicas ou didácticas que nós usamos, consigamos resolver todos os problemas. Conseguimos reintegrar na escola regular mais de metade dos casos que passam pelas nossas classes. Alguns melhoram mais do que os outros, mas todos melhoram alguma coisa [CP/PE: 75-76. 82-84].

## FREUD E A INTERPRETAÇÃO DOS SONHOS[309]

O aparecimento da obra de Freud sobre *A Interpretação dos Sonhos* (1900) marca o princípio da era em que se inicia o estudo científico da actividade onírica. A par do seu interesse clínico, a posição teórica assumida neste trabalho foi decisiva para a psicanálise, pois correspondeu ao abandono por Freud dos esquemas neurofisiológicos como base de explicação do funcionamento psíquico, e ao estabelecimento dum novo esquema completamente independente, tanto da neurologia como da psicologia clássicas.

> "O sonho não é caos de sons discordantes tirados dum instrumento tocado ao acaso, não é desprovido de sentido, não é absurdo. Para o explicar, não é necessário supor o sono dum lado nas nossas representações, e a vigília do outro. É um fenómeno psíquico em toda a acepção do termo, é a realização dum desejo. Deve ser intercalado na sequência dos actos mentais da vigília: a actividade mental que o constrói é uma actividade superior e complexa"[310].

Outros autores antes de Freud, e por ele citados, admitiam já uma certa contiguidade entre o que se passa de dia e o que se sonha. Certos desejos insatisfeitos durante o dia são realizados em sonhos: "são em geral sonhos breves e simples que nos permitem, felizmente, distingui-los dos grandes sonhos confusos e sobrecarregados, que chamaram mais a atenção dos autores". Pelo contrário, "os sonhos das crianças pequenas são frequentemente realizações ingénuas". Freud cita sonhos de crianças durante o segundo ano, e encontra neles sempre esta características simples e ingénua.

Nos adultos, só raramente os sonhos reproduzem recordações sem condensação e deformação e, quando isso acontece, referem-se a *cenas infantis*. Cita ainda muitos sonhos em que adultos em análise descobrem *impressões de infância,* de que eles mal se recordavam e que datam, por vezes, dos 3 primeiros anos de vida. Trata-se, em geral, de doentes neuróticos, porquanto, nas pessoas sãs, se os sonhos incluem impressões da

---

309 Cfr. o TEMA: Teoria das Pulsões em Freud, p. 755.

310 As citações do texto de Freud não são referidas pelo autor.

infância, elas constituem não uma descoberta ocasional mas o *fundo* duma série de sonhos.

Nos adultos, os sonhos de tipo infantil aparecem, sobretudo, quando as pessoas se encontram colocadas em condições de vida inabituais, e sobretudo em situação de carência biológica: fome, sede, frio, etc. São sonhos onde *falta a imaginação:* morre-se de fome, por exemplo, e sonha-se com uma mesa repleta de todas as iguarias! Os sonhos dos adultos que contêm elementos infantis são por vezes *recorrentes,* quer dizer que, tendo sido sonhados na infância, reaparecem de tempos a tempos noutras idades. É o caso do médico que sonhava frequentemente com um *leão amarelo* que descobriu um dia ser um *bibelot* de porcelana que havia na casa dos pais. Numa série de sonhos deste tipo que analisou, Freud concluiu que "o próprio desejo que os provocou, e o sonho realizou, provém duma fase infantil e, assim, temos a surpresa de reencontrar *no sonho a criança que sobrevive com os seus impulsos*". Analisando os seus próprios sonhos, Freud chega à recordação precoce da história que, em criança, o seu pai lhe contou acerca dum vexame sofrido por ser judeu, e lhe faz descobrir o seu fascínio pela história de Amílcar, fazendo jurar a seu filho Aníbal que se vingaria dos romanos[311].

"A experiência analítica mostrou-me que mesmo os sonhos cujo sentido parece desde logo completo, porque se encontram facilmente as suas fontes e os desejos que os provocaram, podem colocar-nos na pista de importantes pensamentos que remontam à primeira infância. Eu pergunto, portanto, se não será esta característica uma condição essencial do sonho. Se generalizássemos esta ideia, o conteúdo manifesto de cada sonho estaria ligado a acontecimentos recentes, e o seu conteúdo latente aos mais antigos acontecimentos da nossa vida".

Das três particularidades da memória do sonho, Freud explicou aquela que, de preferência, é dada no sonho às impressões secundárias, atribuindo-as à *deformação.* "As duas outras, o papel dos acontecimentos recentes e a importância dos factos da nossa infância, nós as verificámos mas não pudemos ligar à motivação do sonho".

Os sonhos parecem ter frequentemente diversos significados e implicar vários desejos num mesmo sentido: a realização dum desejo pode esconder outros desejos, até se descobrir um desejo da primeira infância. "Aqui ainda pode perguntar-se se, em vez de *frequentemente,* não se deveria dizer *sempre* ".

---

311 Cfr. S. FREUD, *A Interpretação dos Sonhos,* II, pp. 38-39.

A partir da obra de Freud, o sono e o sonho do homem passaram a ser encarados como fenómenos interdependentes - "o sonho é o guarda do sono" - e o funcionamento psíquico foi posto a descoberto através da "*via regia*" da análise dos sonhos.

O sono deixou de ser visto apenas como uma necessidade de repouso para o organismo, ou apreciado apenas em termos neurofisiológicos. Tornou-se uma forma particular de existir psiquicamente, em que o desinvestimento do mundo exterior facilita ou promove uma regressão à situação arcaica do narcisismo do bebé que, uma vez satisfeitas as suas necessidades biológicas, se entrega a si mesmo como objecto.

O sono não é apenas desinvestimento do mundo exterior, mas também uma necessidade que o Eu cria, à medida que se organiza. Na verdade, só os sonhos de tipo infantil são a simples realização de desejo; uma criança deseja ter bombons e sonha que lhos dão..., outros sonhos de punição, de angústia e de repetição aparecem desde a infância. São, por exemplo, os sonhos das neuroses traumáticas, cuja função parece ser a de preparar o Eu para se defender de situações (traumáticas), para as quais se não encontra preparado. "O nosso primeiro sonho foi a realização dum desejo; um outro será talvez a realização dum receio; um terceiro, uma reflexão, um quarto, uma simples recordação". Uma vez o eu organizado, o seu desejo de dormir exige que seja posta a funcionar a sua actividade regressiva.

O *trabalho do sono* faz-se através da selecção que impede a energia livre do sistema inconsciente de realizar em absoluto a sua tendência a descarregar. Esta *energia livre* pode deslocar-se para novas representações, ou *condensar* numa só representação várias associações. O *conteúdo manifesto* do sonho condensa, por exemplo, os vários componentes do *conteúdo latente (processo primário)*. A *censura* impede o acesso da energia livre a certas vias, e o afecto de se ligar a representações inaceitáveis para o Eu. O Eu evita, através dos seus mecanismos defensivos, tudo o que possa perturbar o sono.

A energia proveniente de estímulos externos e internos é ligada a certas representações no sistema pré-consciente-consciente, e a satisfação controlada ou adiada através da elaboração *(processo secundário)*. Entre os dois sistemas - inconsciente e pré-consciente-consciente - interpõe-se o *recalcamento* que mantém a *amnésia* e dá origem ao sintoma e ao sonho. Assim se estabelece, entre as exigências do Id e a intolerância do Super-Eu, um compromisso que torna possível o sonho e o sono.

Quando a *censura* se consegue impor, mantém à distância os afectos e as fantasias provenientes do Id, através do *conteúdo manifesto* do sonho. Se a actividade defensiva do Eu não é eficaz, o Eu é atingido por esses afectos e fantasias e o sono é interrompido.

A actividade onírica reproduz a vida mental arcaica do indivíduo que funciona ao nível do processo primário - desejo alucinado e tendência à descarga total - e é enriquecido pelo pensamento elaborado pelo processo secundário. O desenvolvimento psíquico do indivíduo processa-se paralelamente ao da elaboração onírica [SSC: 9-12].

## FUNÇÃO MATERNAL E FUNÇÃO PATERNAL[312]

Cada criança ou cada pessoa é geneticamente formada por uma célula masculina e uma célula feminina, e psicologicamente pelas atitudes maternais e paternais dos seus educadores. Devo fazer notar que quando digo que a função maternal é essencialmente de apoio, protecção, alimentação, e que a função paternal é essencialmente separadora, não pretendo ligar estes dois tipos de funções a um ou outro sexo. Concordo que, na nossa sociedade, a função maternal é mais facilmente exercida por uma mulher, e que a função paternal ou separadora é mais facilmente exercida por um homem. Entendo, porém, que uma mulher educadora, única ou não, pode, a dada altura, impor, de forma mais ou menos evidente, uma atitude separadora de distanciamento do filho, e que o pai pode, desde o início, impor-se em várias funções maternais.

Na puberdade, as coisas complicam-se, sobretudo para os educadores únicos - homem ou mulher -, cuja imagem objectiva se impõe aos filhos como modelo masculino ou feminino. Outra situação é a da educação monolítica (...) como sendo dominada pela atitude afectiva de um dos pais, ou por uma atitude conjunta de uniformidade de princípios educativos, que não permite a um deles afirmar a sua forma afectiva particular de relação.

No seu processo de desenvolvimento, a criança precisa, ainda antes da idade escolar, dividir objectivamente e imaginariamente os pais, para melhor poder compreender os casais ou o mistério da vida dos adultos, e a estratégia das suas relações com um e com outro progenitor. Quando isso não acontece, este processo evolutivo da separação dos pais está dificultado.

---

312 Cfr. os TEMAS: Casa da Praia, p. 116. Mãe, p. 485. Pai, p. 598.

Temos verificado isto, com frequência em casais com certos tipos de personalidade e com aspirações de promoção social, não só no plano cultural, como no plano económico-social. Uma forte e aparente personalidade educativa de ambos os progenitores impõe-se constantemente à criança, do que resultam, nestes casos, certas inibições intelectuais; enquanto que afectivamente o casal age num certo plano cultural e administrativo de pai e mãe, no plano inconsciente tudo se passa como se a criança sentisse na função dos pais como um e outro desempenhando funções maternais e paternais confusas. A dificuldade em agir sobre estes pais reside no facto de não haver neles motivação para introduzir no diálogo algo que possa remover o ideal fictício dos "educadores perfeitos". Se há "educadores perfeitos", parece-me que eles serão tão difíceis para as crianças quanto aqueles que vulgarmente se designam por "maus educadores".

Em conclusão, as estratégias a estabelecer para cada caso, e em relação com a compreensão da situação triangular ou edipiana, têm que ter em consideração as necessidades afectivas da relação da criança com a mãe e com os seus objectos de amor[313], e da relação da criança com o pai e com a expansão deste mundo relativamente fechado, que é o binómio mãe-filho, e objectos de cultura (...).

(...). Em psicanálise, eu defendo que mais importante do que ser mãe ou pai é exercer as funções maternais ou paternais, sendo as funções maternais as que aproximam a criança do seu objecto, e as funções paternais as que põem distância entre um e outro, isto é, mãe e filho. Eu creio que as mães podem muito bem exercer uma função paternal, quando estão bastante motivadas para o fazer (por exemplo, na ausência do pai) e pôr os filhos à distância. Creio que o pai pode exercer uma função maternal quando aproxima o filho de si para o aconchegar, proteger e tratar, como se fosse mãe, quando o filho está fisicamente doente, por exemplo [CP/PE: 50-52. 84].

Quando falo de pai e de mãe, é essencialmente no sentido da dinâmico psicológica, da função maternal e da função paternal. A função maternal só a mulher a pode, na prática, desempenhar, a função paternal poderá, em certos casos, ser desempenhada por um homem ou por uma mulher (...).

---

313 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

(...). É preciso deixarmo-nos sensibilizar pela intuição das mães, para podermos sensibilizar as populações com o que delas recebemos; é preciso sabermos captar o que é a acção da mãe como contentor de afectos do bebé das várias culturas, para podermos divulgar junto de outros a importância dessa função maternal [ACU: 98. 104].

JOÃO SOUSA MONTEIRO - O título deste programa[314] foi proposto por si - "A minha mãe o que é?". Aliás, discutiu com algumas crianças vários títulos possíveis para este programa. O que é que o levou a escolher este?

JOÃO DOS SANTOS - A ideia que eu tive de sugerir este título, entre outros, foi para dar uma certa consciência às pessoas de que a nossa mãe, e às vezes o nosso pai, ou os nossos pais, estão sempre presentes em nós. Só que não acontece sempre que nós tenhamos consciência disso. Quer dizer, muitas vezes um homem procura uma companheira, aparentemente para ser uma companheira para casar, amorosa num certo sentido, mas acontece às vezes que o que ele procura é, afinal, uma personagem com certas facetas maternais.

Quase que acontece constantemente nós termos ocasião de nos perguntarmos a nós próprios: "O que será isto que eu sinto dentro de mim que me leva a pensar assim ou a ser desta ou daquela maneira?". E estou a lembrar-me, por exemplo, das coisas de que se gosta, da comida, e a comida é qualquer coisa que está muito ligada à nossa mãe, e ao gosto particular que nós temos pelas comidas feitas pela mãe. (...). O Proust, no célebre trecho "La Madelaine et la Tasse de Thé", faz uma pesquisa sobre aquele aroma e aquele prazer inefável que ele tem ao comer um bolinho com uma chávena de chá, e que está ligado às suas relações com a mãe. Portanto, é dessa mãe, recordação muito ténue e inconsciente que persiste em nós, dessa recordação que é mais *imago,* ou uma silhueta, uma espécie de ambiente particular que é, sem dúvida, maternal, mas que pode não ser exactamente qualquer coisa que tenha o aspecto de uma figura maternal, mas tem sempre qualquer coisa de envolvimento, de calor, de conforto, de aroma, de cheiro, a que toda a gente chega muitas vezes pela reflexão ou pela associação de ideias e, por isso, a pessoa ao perguntar-se "A minha mãe o que é?", está a interrogar-se sobre o que somos na origem, no princípio de tudo. Porque, evidentemente, nós tivemos desde o princípio

---

314 Programa da Rádio Comercial que constava de *Conversas* entre João dos Santos e João Sousa Monteiro.

um pai, uma mãe, irmãos até, e avós e outras pessoas à volta. Mas, de facto, a personagem privilegiada e mais importante ao início da vida é a mãe. Já dentro da barriga da mãe nós sentimos os seus movimentos, os batimentos do seu coração e outras coisas, que experiências científicas mostram que são muito importantes para a criança, para a sensibilidade e para a vida do bebé. Depois, na primeira infância e na segunda infância, a mãe continua a ter um papel muito importante numa relação quase simbiótica, às vezes mesmo simbiótica, que leva a mãe e a criança a viverem um para o outro de uma forma muitíssimo intensa. De maneira que, embora de facto as pessoas não perguntem a si próprias "A minha mãe o que é?", quer dizer, "o que é que há em mim da minha mãe?", há subentendidos no comportamento das pessoas, que são, de certa maneira, equivalentes a essa pergunta.

Interessando-nos aqui, neste programa, chamar a atenção para certos aspectos da vida infantil, e para a importância dos primeiros tempos de vida, pareceu-me que seria interessante pôr sempre à partida a ideia de que cada criança tem uma mãe; de uma maneira ou de outra, não se pode existir sem ter uma mãe. Um pai é provavelmente qualquer coisa susceptível de ser substituído, se bem que o que mais interessa não é tanto ser uma mãe ou um pai, no sentido figurativo, pragmático, cívico ou psicológico mesmo. Na mãe ou no pai, o que mais importa é a função que a personagem paternal desempenha. (...). De facto, a mãe desempenha uma função envolvente de protecção, de calor, de defesa da criança, de funcionamento por ela e para ela; enquanto que o pai é alguém que vem de fora, de fora desse idílio inicial, dessa relação de corpo a corpo (...), quase simbiótica. O pai é, por assim dizer, um agente separador, que introduz uma espécie de cunha e diferencia as duas personagens.

O mais interessante, quanto a mim, nesta minha teoria (...), é que eu entendo que a mãe exerce também, eventualmente, funções paternais de distanciação do filho, porque tem necessidade de o distanciar, ou de o separar de si. E que um pai tem, muitas vezes, de exercer funções maternais, quer dizer, funções de envolvimento, de protecção, de calor, de conforto, de alimentação, de todas essas coisas. Só mais tarde, é que o pai e a mãe são, na consciência das pessoas e, portanto, das crianças, o Sr. Fulano de Tal, a Srª Fulana de Tal, quer dizer, pessoas com uma existência civil, com uma existência real (...), que têm, socialmente, significado. Porque o desempenho dos primeiros papéis de pai e de mãe, no aspecto funcional, é realmente apenas muito funcional. Digamos, é como se o bebé

dissesse: "Quando eu choro, há aquela coisa que me vem trazer com que matar a sede ou com que matar a fome". Mas a criança não tem ainda palavras para exprimir isso, antes do uso da palavra. O que é verdade é que o facto de nós termos vivências que são anteriores ao uso da palavra não quer dizer que elas não fiquem lá registadas. Não ficam tão registadas como depois; mas há muita, muita coisa que é dita por nós, que é vivida por nós, que é sentida, que define a nossa maneira de ser, que vem dessa fase primordial, em que nós vivemos num contacto muito directo com a nossa mãe.

J.S.M.- O que é um facto é que ninguém sabe ao certo o que é a sua mãe. É tantas coisas tão diferentes ao mesmo tempo... E essas coisas todas, que nós nunca sabemos que coisas são, hoje são umas e amanhã outras... em cada hora que passa temos uma mãe diferente da que tínhamos anteriormente, não é? Ninguém sabe ao certo o que é a sua mãe...

J.S.- Pois não..., de facto, não...

J.S.M.- Nem a mãe sabe ao certo o que é o seu bebé...

J.S.- Pois não. Tudo quanto se poderia saber é qual é o seu objecto de amor, não é? A mãe tem um objecto de amor fundamental que é o filho, e o filho tem um objecto de amor fundamental que foi a primeira personagem que ele viu, que ele viu a mexer, e que ele sentiu com certo calor, com um certo cheiro e com um certo "apport", com certas qualidades para o preencher, quando ele se sentia esvaziado e desconfortável por ter fome ou ter sede.

J.S.M.- E esse conjunto interminável de impressões que a mãe deixa no interior de cada criança vão sendo, depois, vividas ao longo da vida inteira. (...).

J.S.- Pois, o Freud realmente descreveu dois tipos de representação: representação de coisas e representação de palavras, que, de certa maneira, aqui têm o significado de inteligência. A primeira diz respeito à representação de ideias, de coisas sentidas antes do uso da palavra. Depois da nossa vida mental ser dominada por representações de palavras, como acontece depois dos 2 anos, na fase verbal da criança, a representação de palavras faz-nos ver que há imagens, que há sentimentos que são inexplicáveis em termos de palavras. E julgo que é disso que se trata a maior parte das vezes, quando observamos uma criança, ou nos observamos a nós próprios, quando fazemos, ou quando vemos uma criança fazer qualquer coisa que não é explicável em termos de palavras, mas em termos de qualquer coisa que foi mais vivida, mais imaginada,

mais pensada como representação de coisas do que representação de palavras (...).

(...). E para que seja possível tomar um ou o outro como modelo, o pai ou a mãe, ambos têm que falar com a criança, tem que se ter uma linguagem, e a própria criança tem que ter a sua. Pode ser uma linguagem só gestual, como fazem os bebés dizendo adeus, ou fazendo as marionetas com as mãos. Mas, para além disso, é preciso que essa linguagem tenha uma continuidade que dê inclusivamente lugar à linguagem falada, que é aquela que se retém mais no interior da pessoa e da criança, e que tem mais a ver com o pensamento emotivo e com o pensamento imaginário e também com o pensamento operacional [QIE: 34-36.105].

## FURTO INFANTIL[315]

O *furto infantil* é uma reacção de compensação à frustração afectiva, não sendo utilitário, mas generoso: a criança apropria-se de objectos que depois distribui pelos companheiros, para simbolicamente se compensar, conquistando o amor que não recebe dos adultos. A criança furta dinheiro, gastando apenas uma parte e desprezando, por vezes, o restante. O furto infantil é um acto simbólico, inconsciente na sua essência. Pode passar por simples *reacção* a comportamento habitual e, portanto, a delinquência, se não houver modificações no ambiente favoráveis à evolução normal.

A apropriação de objectos de pouco valor e de interesse manifesto para a própria criança, bem como o furto de pequenas somas, úteis às suas necessidades quotidianas, são fenómenos normais [ECNPI: 841].

Em linguagem jurídica, como em linguagem psicológica, o furto difere do roubo, na medida em que este último envolve infracção de defesas que protegem o objecto desejado. Se uma pessoa se apropria dum objecto que está no seu meio ambiente, não particularmente defendido, chama-se a isso furto. Se uma pessoa assalta uma casa ou arromba um armário para se apropriar de objectos nele contidos, chama-se a isso roubo.

Como mostrei no meu artigo "Troubles de la Conduite et Milieu Familial", o roubo das crianças só se verifica quando, no ambiente que elas frequentam, esses actos são correntes e a criança faz uma autêntica aprendizagem do roubo. Fora desses meios, pode afirmar-se que não há

---

315 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico, p. 283.

roubo infantil, e que o furto se verifica apenas em casos em que as crianças se sentem carenciadas de afecto, mesmo que aparentemente essa carência não seja manifesta. Uma criança pode ter tudo o que deseja e exige dos seus familiares e, ao mesmo tempo, sentir que não tem todo o afecto que a sua sensibilidade necessita. O furto infantil não é utilitário, porque não serve para resolver qualquer problema prático; é generoso, quer dizer, a criança divide o produto do seu furto pelos companheiros. É praticado num estado de consciência que se aproxima daquilo a que os psiquiatras chamam "estado segundo", o que pode, por exemplo, levar uma criança a furtar 1.000$00 para gastar 12$50.

A criança que furta pode acabar por se associar a outros companheiros e constituir um pequeno grupo com objectivos mais utilitários e menos simbólicos.

A atitude de certos educadores que fazem do caso uma espécie de investigação policial, com interrogatórios e ameaças, pode confirmar e agravar o recalcamento, e transformar um furto simbólico de compensação afectiva num traço de carácter patológico de tendência psicopata. É extremamente difícil tratar essas crianças, não só pela componente inconsciente que as leva a furtar, como pela recusa persistente dos pais em ver na atitude dos filhos um sintoma reactivo contra a sua frieza afectiva, severidade, excessiva tolerância ou conflito conjugal [CP/PE: 71-72].

As crianças roubam nas escolas!... diz-se...

Seria melhor dito que as crianças furtam e que, às vezes, mas raramente, roubam.

Furtar é jurídica e psicologicamente *apoderar-se do que está à mão...*, roubar é apropriar-se, por efracção, de algo que está num lugar privado... As apropriações de pequenos objectos-brinquedos não têm, nas crianças de idade pré-escolar, significado patológico, ou têm pelo menos pouco significado.

Já na idade escolar, em que a criança começa a ter possibilidade de fazer operações diversas e até operações aritméticas, mesmo que muito elementares, e em que, portanto, já tem uma certa noção do valor simbólico do dinheiro e das coisas, o significado do furto é diferente. Tem, certamente, de se avaliar da situação com bom senso ou saber. Mas quem tenha sensibilidade e experiência percebe que a criança que furta nessa

idade é (ou está) triste, às vezes profundamente deprimida, embora os seus educadores não dêem por isso... Eles estão envolvidos no caso.

A criança furta quando se sente, sem disso ter consciência, privada duma necessidade vital: a do afecto dos adultos. Mas os pais, como as escolas, quando envolvidos no processo duma "educação" que não o é, porque é sobretudo *adestramento,* não se apercebem do que se passa na vida afectiva e emocional da criança[316]. Eles acham que *dão tudo o que é preciso,* e só se sentem *acusados* quando a criança tem sintomas de certa gravidade.

Os sintomas das crianças são sempre o reflexo do tipo de relação que se estabelece entre elas e os adultos[317]. Alguns reflectem ansiedade nas relações; outros excessiva proximidade; outros ainda, como é o caso do *furto,* são suspeitos de reflectir agressividade, rejeição ou grande distância afectiva do meio educativo para com a criança.

Através do furto, a criança tenta compensar-se duma carência, do que, aliás, não tem consciência. Os seus pais também não. É um acto mais simbólico do que utilitário. O furto infantil é quase sempre "generoso": a criança distribui por outros aquilo de que se apropriou; a generosidade é aparente e visa *comprar* a atenção dos companheiros para a sua pessoa; às vezes furta uma nota de mil e não chega a gastar cem, esquecendo-se do resto. É, portanto, um sinal de *desadaptação* dos educadores ou da educação às necessidades afectivas da criança. O roubo infantil ou juvenil é, pelo contrário, um acto de *adaptação* a um meio degradado.

O furto e o roubo infantis, como outros sintomas comportamentais, são correntemente designados pelos educadores como *sintomas de desadaptação.* Não explicam estes donde vem a desadaptação: subentende-se que vem das crianças. De facto, vem, em meu entender, da má relação que se estabeleceu entre uns e outros.

Para aqueles que se inspiram numa psicologia estática, combate-se, com frequência, o sintoma com um medicamento ou com intervenções moralizantes. A criança furtou por reacção inconsciente, e receita-se um calmante, inconsciencializando-a ainda mais! A criança furta porque sente que não gostam dela, e o educador-moralista diz-lhe: "não gosto de ti porque furtas!".

---

316 Cfr. o TEMA: Educação, Amor, Verdade, p. 198.

317 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

Nas escolas de medicina tradicionais ensina-se que o sintoma não é a doença e que, por isso, não basta combater a febre ou a dor: é necessário tratar a perturbação que leva o organismo a defender-se com a febre ou a alertar-se com a dor.

A psicopatologia que Freud nos ensinou levou-nos a compreender o sintoma como uma primeira tentativa espontânea do *Eu* para se defender ou curar da angústia. Daí os psicanalistas recusarem ser, como disse Winnicott, curandeiros de sintomas, mas serem os terapeutas das verdadeiras doenças, das doenças de fundo (...).

(...). Um menino que furta e agride, que é instável e desobediente, é em geral uma criança carenciada de afecto, não amada pelos seus, deprimida e aflita, que só no *agir* encontra saída para a sua ansiedade. Ela pode descobrir apenas a provocação, para ser punida como solução para se preencher do vazio do abandono afectivo. O colégio interno, o medicamento paralisante dos movimentos incómodos para os adultos, a supensão dos estudos podem ser violência[318] [EE II: 32-33. 125].

Certas situações que se não podem considerar de neurose, em sentido estrito, podem, no entanto, ser com ela aparentadas e entram dentro dos quadros de *reacções de compensação* ou de certos comportamentos neuróticos que, nos países de língua francesa, se designam por "neurose d'échec" e nós traduzimos por *recurso ao fracasso* [319].

O exemplo típico da compensação neurótica da criança é o *furto*. Todas as vezes que uma criança, normalmente bem comportada e pertencente a um meio onde o furto não faz parte das actividades *normais*, pratica o furto, podemos concluir que ela vive uma situação de grave frustração que pode ser real ou apenas *sentida como tal* (inconscientemente). É frequente que os pais afirmem que essa criança *tem tudo* de que necessita, mas, com frequência, verificamos que o *tudo* são os bens materiais, que vão desde o dinheiro em quantidade, divertimentos, até ao *bom* colégio interno, mas que lhe falta todo o afecto[320] [SPSMRSE: 130].

---

318 Cfr. o TEMA: Castigos Corporais e Maus Tratos a Crianças, p. 126.

319 Cfr. o TEMA: Neurose de Insucesso, p. 502.

320 Cfr. o TEMA: Internatos, p. 431.

**Um Caso:**

Rapaz de 8 anos que conheci numa consulta em Paris. A mãe, que o acompanhava, revelou-nos a sua estupefacção por ter tido conhecimento de que a criança furtava, numa papelaria de bairro, objectos vários que, depois, distribuía pelos companheiros da escola. Justamente, a esta criança *não faltava nada:* dinheiro para ir às quintas e domingos divertir-se com os seus "amiguinhos"; toda a espécie de brinquedos e de jogos, vários automóveis com motorista fardado para o ir buscar à escola, etc.

Acontecia, porém, que, a par disso, o pai só vinha a casa para jantar, tarde e raramente; que viajava frequentemente pelo estrangeiro; que fazia como a mãe frequentes estágios em estâncias turísticas de diversão; que, em regra, o pai e a mãe viajavam para sítios diferentes; e que, nas poucas vezes que se encontravam em casa, discutiam azedamente por tudo e por nada. Era uma criança triste, excessivamente bem comportada, e afectuosa, mole e gorducha [SPSMRSE: 130].

## GAGUEZ[321]

A gaguez e o estrabismo concomitante[322] são sintomas psicomotores banais que surgem pela mesma época (segunda infância) e que podem desaparecer espontaneamente. Em certos casos, se não há uma modificação na atitude dos educadores, ou uma orientação terapêutica adequada, a perturbação *organiza-se* e o sintoma *fixa-se,* como se passasse a ter uma causa orgância[323].

A questão de saber se certas insuficiências estruturais são ou não congénitas e hereditárias não altera os dados fundamentais do problema: as exigências do meio para com o EU, e as exigências do EU para com os *instrumentos* psicomotores são desproporcionados e o equilíbrio é rompido. (...)

(...) Outro sintoma psicomotor importante é a *gaguez,* cujo início tem lugar durante a "fase verbal" (três a seis anos). As condições para que se dê o seu aparecimento são:

---

321 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico, p. 283.
322 Cfr. o TEMA: Estrabismo, p. 286.
323 Cfr. o TEMA: Doenças Psicossomáticas, p. 185.

a) Debilidade ou atraso motor. Canhotismo[324] e insuficiente integração lateral. Atraso da linguagem falada.

b) Ansiedade. Emotividade e instabilidade psicogénea[325].

A importância do choque emocional no desencadeamento do sintoma parece incontestável. Algumas crianças gaguejam desde o início da aprendizagem da fala, ou seja, desde que começam a dizer as primeiras frases.

Na *gaguez, síndrome da idade escolar,* podem estar atenuadas a debilidade motora e a instabilidade psicogénea, mas associa-se ao sintoma a inibição para a expressão verbal.

Na *gaguez dos jovens*, os sintomas psicomotores e a emotividade podem ter desaparecido, persistindo a dificuldade de expressão. A gaguez é, no entanto, ainda curável, pois, nesta idade, o sintoma persiste e organiza-se através da inibição, ou seja, do "medo de gaguejar".

A participação dos educadores na persistência da gaguez é de tal forma importante que uma equipa americana, que estudou o assunto (Johnson), chegou à conclusão de que a manutenção do sintoma era devida às suas intervenções ansiosas, daí a importância duma orientação psicoterapêutica dos mesmos.

As dificuldades do tratamento resultam, como noutras situações, da falta de técnicos habilitados para tratar as crianças, simultaneamente no plano psicológico e psicomotor [ECNPI: 476. 478].

A gaguez tem início na fase do desenvolvimento verbal (fase anal dos psicanalistas), dos dois aos seis anos, e persiste e mantém-se através do conflito que se torna exterior, em que a criança expande a sua agressividade por essa forma um tanto subtil, e em que é agredida por conselhos cujo efeito é justamente o inverso do que seria desejável.

Se a gaguez é um sintoma de inibição[326], a criança deveria ser estimulada para falar livremente, quando, pelo contrário, lhe é sugerido que deve pensar muito antes de falar, e que não deve falar quando estiver em risco de fazer má figura [CP/PE: 65].

---

324 Cfr. o TEMA: Canhotismo e Ambidextria, p. 114.

325 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloquieo, Ansiedade e Depressão, p. 412.

326 Cfr. o TEMA: Síndromes de Inibição: Bloqueio Afectivo e Inibição Escolar, p. 732.

A gaguez que, em geral, se inicia entre os 4 e os 6 anos, é por vezes desencadeada por um choque emocional, mudança de clima (férias na praia) ou do meio social. Pode aparecer logo que se inicia a aprendizagem das primeiras palavras, no segundo ano, quer em consequência dum ambiente excessivamente estimulante, quer duma estimulação excessiva para ser suportada pelas estruturas do aparelho psicomotor da criança[327] [SPE: 4].

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Mas porque é que uma criança começa a gaguejar? Existe muito a ideia de que uma criança gagueja, porque, numa altura determinada da sua evolução, numa altura relativamente remota da sua evolução, sentiu muito a falta da mãe (...), sentiu essa falta de uma forma súbita e intensa, e houve qualquer coisa que ficou em suspenso, um medo, um receio permanente que aquilo voltasse a acontecer um dia, um pânico, um susto que ficou assim no ar, que ficou por resolver (...).

JOÃO DOS SANTOS- Sim, existe essa ideia. Mas a ideia mais frequente é de que a gaguez começa por um susto da criança. O que, na verdade, acontece. Só que não é só o susto. É o susto e o que está por detrás do susto, ou na base do susto. A criança assiste a um acidente de viação, ou está envolvida numa catásfrofe qualquer, num incêndio, numa inundação, numa coisa dessas... ou até mesmo se é forçada a um banho na praia, no mar, e tem um choque emocional. Então, pode começar a gaguejar. E depois de começar a gaguejar, a gaguez persiste por outros mecanismos. Mas, de um ponto de vista científico, que eu não sei bem se é científico..., do meu ponto de vista (...), há realmente uma primeira causa ou uma primeira condição, é melhor dizer condição (é a palavra mais adequada na criança que começa a gaguejar), que é uma certa debilidade motora, certos problemas motores. A criança não se desenvolve do ponto de vista da motricidade, quer dizer, do movimento, dos gestos, da precisão do movimento, do ritmo, de todas essas coisas que estão ligadas à expressão corporal. Há qualquer coisa que se atrasou aí em relação ao resto. Depois há uma idade, (...) uma fase evolutiva (...), dos 2 anos e meio aos 6, no máximo. E depois há o estado emocional, quer dizer, são crianças emotivas, emocionáveis ou, pelo menos, sofreram realmente um choque emocional muito forte, durante esse período e nessas condições que eu acabo de dizer. Portanto, um terapeuta da fala, através da educação musical, da educação física, de jogos diversos, pode procurar corrigir

---

327 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

esses vários aspectos. Um psicanalista pode introduzir uma terapia psicanalítica para se associar melhor as ideias e se libertar mais o pensamento na cabeça da criança. Enfim, há várias formas de ajudar a criança a ultrapassar essa inibição [QIE: 85].

Para que se estabeleça uma relação humana, é necessário que as pessoas pensem e falem, mas algumas falam apenas com palavras sem ideias, enquanto outras se servem das palavras para exteriorizar ideias[328]. O problema dos gagos, por exemplo, é o de tenderem a falar mais com palavras, pensando em termos de vibração fonética, do que com palavras que sentem. Aplicam o pensamento operacional na esterilização dos sentimentos que aderem às palavras. É como se quisessem usar palavras racionalmente puras. Diga-se, de passagem, que as pessoas bem intencionadas - não só leigos, mas até alguns profissionais - estimulam e insistem com os gagos para que eles falem com palavras. Como se o falar viesse do aparelho fonador e não do aparelho psíquico. Assim se transforma a banal gaguez da infância no medo vitalício de falar. Não queremos dizer que não haja condições estruturais e evolutivas para que a gaguez surja na idade própria - a segunda infância -, mas, tal como há gagos de corpo e gagos de espírito, assim também há surdos, mesmo sem lesões do ouvido. São os que foram ensinados a falar com palavras sem ideias, em vez de serem educados na livre expressão das suas próprias ideias, ligadas às suas próprias palavras. Porque as palavras inventam-se e reinventam-se, se não por cada um de nós ou das nossas crianças, pelo menos pelo grupo - infantil, adolescente e adulto - em que nos inserimos.

(...). Há o falar com o coração e o falar com a garganta; refiro-me ao primeiro. Há a relação humana e há a RELAÇÃO que designa aquilo que de mais fundo habita o homem, os imagos que ele - para além das palavras e dos gestos - põe a comunicar com os imagos daqueles com quem fala. Os imagos não se podem evocar, existem em nós e modelam o nosso comportamento corporal e verbal. Os imagos são inconscientes, embora se filiem nas imagens cujos engramas somos capazes de evocar. A dificuldade está para os surdos do corpo e para os surdos do espírito em descobrir e aceitar a raiz dos seus próprios imagos[329] [EE II: 258-259].

---

328 Cfr. o TEMA: Falar, Calar, Pensar, p. 318.

329 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

## CASOS

### 1º Caso:

JOÃO DOS SANTOS - A história é de um menino gago (...).

(...) é um avô que me conhece, com quem eu tenho relações de amizade, e que me traz o neto de 10 ou 12 anos, que tem uma gaguez bastante acentuada. E isso, naturalmente, perturba a criança, mas até perturba a vida familiar, porque as pessoas se enervam com a gaguez do menino e pretendem corrigi-lo. (...). O avô era médico. Portanto, eu falei a sós com o avô, e depois a sós com o rapaz que me explicou o que é que ele pensava da sua própria gaguez, sobretudo em termos de correcção. E então explicou-me o que é que fazia para não gaguejar, o que é que entendia que se devia fazer. (...) E o que ele entendia que se devia fazer era evidentemente aquilo que ele ouvia as pessoas dizerem: falar devagar, pensar muito bem antes de falar, falar silibadamente, pausadamente, etc...

Quando ele chegou ao fim das suas explicações, eu disse: "Pois olha, ó fulano, eu acho que tu agora vais fazer outra coisa. Vais falar completamente à vontade com as pessoas, em todas as circunstâncias, vais deixar-te dessas ideias sobre a gaguez, e vais falar mesmo que gaguejes. Tens que enfrentar a tua gaguez, tens de pensar que és mesmo gago, e que para deixares de ser gago tens que falar o mais à vontade possível. Tens que falar com muita gente, com muitas pessoas, e em todas as circunstâncias. E essa coisa de falar devagar, de pensar muito bem o que se vai dizer e tudo isso, deixas de ligar a isso. Agora só fazes aquilo que eu te digo, que é falar à vontade, que é falar naturalmente, e, quando quiseres saber alguma coisa sobre isso, dizes ao teu avô, ou telefonas para cá, e a gente combina e vens cá falar comigo para tirares qualquer dúvida". (...).

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Lembro-me de uma expressão sua (...) que era: "Tu tens que atirar os pensamentos cá para fora".

J.S.- Sim, devo ter dito isso. Em vez de pensar nas palavras, era atirar logo os pensamentos cá para fora. Pode ser sob a forma de palavras ou de gestos, enfim..., dizer tudo. Porque isso, realmente, é verdade (...). Acredito que, em termos simples, em termos que uma criança ou um leigo podem compreender, na gaguez se trata disso; trata-se de não inibir os pensamentos e não transformar a palavra na única forma de comunicação com os outros.

Mas, em todo o caso, o que aconteceu, como eu ia a dizer, é que, quando eu estava a dizer aquelas coisas, ele pôs assim o dedo no ar, e disse: "Tem graça, o senhor diz tudo ao contrário do que diz o meu avô". (...). 'Sim, senhor, pois o teu avô tem lá as suas razões, tem as suas ideias, mas disto eu percebo mais do que ele, e foi por isso que ele te trouxe cá para falar comigo. De maneira que a gente agora vai combinar fazer assim: tu falas à tua vontade, tu falas como der jeito, com a velocidade que entenderes e sem pensar nas palavras, procuras atirar as ideias cá para fora, e depois nós falamos com o teu avô".

E falámos. Quer dizer, o avô, depois entrou e eu expliquei novamente ao rapaz, ou melhor, expliquei ao avô diante do rapaz, o que é que eu tinha aconselhado. O avô, naturalmente, aceitou porque fora lá para isso, e o problema resolveu-se assim.

Isto pode pôr alguns problemas para leigos. As pessoas podem perguntar-se porquê?

J.S.M.- O miúdo fez progressos notáveis e quase imediatos, não foi?

J.S.- Sim, ele foi lá duas ou três vezes e os progressos foram muito rápidos [QIE: 77-79].

**2º Caso:**

J.S.M.- Ah! Eu agora estava a fazer confusão com uma outra história de um miúdo gago, que contou também aqui[330], já há um ano ou dois, que queria muito ser promovido, mas não podia por causa da gaguez, lembra-se?

J.S.- Exactamente. E foi o patrão que o mandou... Esse foi de um dia para o outro. Ele era armazenista, ou coisa do género, e o patrão queria pô-lo a atender a clientela. Mas, como ele era muito gago, não podia ser... Então, o patrão, que sabia da minha existência, pediu-me para falar com ele. Aí saiu-me uma expressão que é engraçada, creio que foi a primeira vez que me surgiu isso: disse-lhe que ele tinha medo de gaguejar, e o que era preciso era perder o medo de gaguejar, era preciso mesmo para se curar da gaguez. Porque para mim faz sentido, mesmo de um ponto de vista teórico ou lógico, se a gaguez é uma inibição do falar, se realmente eu observo, vejo que os miúdos gagos (os miúdos e os graúdos, mas os miúdos são os que vêm mais frequentemente ver-me por esse motivo), se eles pensam muito bem as palavras e fazem discursos assim um bocado

330 Na Rádio Comercial, onde estas *Conversas* foram gravadas.

assépticos, sem emoção, procurando evitar a emoção, naturalmente há um processo de inibição e, portanto, é preciso desinibir a fala e é preciso aconselhar num sentido de uma maior liberdade de falar, de exprimir-se. O que não quer dizer que outros exercícios que, eventualmente, se façam no campo do ritmo, do ritmo musical ou corporal, do ritmo da dança, do falar simplesmente, do ler, enfim, todas as coisas que os terapeutas fazem nesse sentido, não sejam úteis. Mas o mais importante é realmente dar guita ao papagaio... Permitir à criança que ela se liberte e que deixe de pensar nas palavras, para pensar só que tem que pôr para fora os pensamentos que tem lá dentro para dizer.

J.S.M.- Mas é um género de terapia muito pouco comum na gaguez, não é? Quer dizer, fazer isso que acabou de dizer... (...) Sem esses truques todos que os psicólogos têm na manga da batina.

J.S.- Sim, pois... Eu não comecei por aí, claro. Quando, há trinta anos ou quarenta anos, comecei a tratar de meninos gagos numa instituição onde trabalhava (...), aprendi uma série de truques e uma série de exercícios, exercícios respiratórios, exercícios de sopro, exercícios com velas, sem velas, com várias brincadeiras e tal... e, pouco a pouco, apercebi-me realmente que aquilo era tudo um disparate pegado. E que, em regra, os miúdos pioravam da gaguez porque... a gaguez mais benigna e mais primitiva, a gaguez quando começa, é qualquer coisa mastomusculónica, quer dizer, há uma repetição de palavras e, portanto, a criança em vez de dizer "cadeira" diz "ca-ca-ca-ca", antes de dizer "deira", que lhe sai penosamente. Enquanto que, mais tarde, ou por complicações resultantes do convívio da criança com os outros, ou pela sua própria angústia, ou até por esses tratamentos antigos que se faziam, a gaguez torna-se numa gaguez tónica. Quer dizer, em vez de dizer "ca-ca-ca-ca", para dizer cadeira, o miúdo diz "caaa", e fica pegado logo na primeira sílaba. Fica suspenso, não é? Fica bloqueado, a fazer força para pensar aquele pensamento que há-de sair, lá segundo uma certa forma que ele deduziu dos ..., podemos dizer neste caso..., dos maus conselhos dos adultos.

J.S.M.- É espantoso, E ponho-me a pensar que seria um excelente princípio terapêutico para a gaguez e para muitas coisas, acabar com essas tretas terapêuticas, e começar exactamente por aí. Quer dizer, a pessoa ser capaz de exprimir o que sente, em vez de andar a dar voltas à imaginação para exprimir o que sente, da forma como os outros querem que ela exprima.

J.S.- Julgo que sim. Só que eu também faço isto porque eu não sou, nunca fui, nunca me considerei terapeuta da gaguez ou de perturbações da palavra. Quer dizer, adoptei esta técnica, ou esta atitude, ou esta posição porque, de facto, a minha função principal nessa instituição onde comecei, e nas outras onde continuei, era mais geral e, portanto, eu não podia prender-me com muitos detalhes. (...).

Naturalmente que isso tem que ver com a minha atitude psicanalítica, segundo a qual o que eu procuro é que as pessoas associem ideias, liguem ideias, liguem sentimentos às ideias, e, portanto, tenham uma forma de pensar que ligue a parte imaginária à parte racional. Portanto, é uma forma sintética, talvez um pouco simplista, mas que na verdade permitiu ajudar muitas crianças que se socorriam das consultas dessa instituição antiga, que ainda existe, e que é o Instituto Costa Ferreira. Permitiu, realmente, ajudar muitos rapazes e raparigas nessa idade. É em regra na pré-puberdade que eles aparecem, embora a gaguez comece mais cedo. A gaguez nunca começa depois dos 6 anos. É raríssimo. (...) é um sintoma que aparece entre os 2 anos, 2 e meio..., é a fase a que os psicólogos chamam "o verbal da criança", o desenvolvimento verbal. (...) E é nessa fase que há uma insegurança qualquer no funcionamento dos hemisférios cerebrais e da afectividade ligada a esse funcionamento mental que se perturba e que dá essas hesitações a que se chama gaguez. O pior de tudo é que há pais... Aqui há uns quarenta anos saiu um livro americano que eu li de ponta a ponta, porque estava muito ávido de saber coisas interessantes sobre a gaguez, porque o que eu tinha lido era muito frouxo... Era um trabalho de investigação sobre trezentos gagos, nos Estados Unidos, feito por uma equipa aí de 10 ou 12 técnicos médicos, pedagogos e educadores, psicólogos, etc. (...).

(...) e então eles diziam que o importante era que a gaguez, uma vez desencadeada, evoluía num certo sentido, e a conclusão final (...) podia-a resumir desta forma: só há gagos porque há pais. (...) Isso quer dizer: só porque os pais têm ideia de corrigir a gaguez de uma certa maneira, que é ao contrário do que devia ser, em vez de pôr o miúdo a falar e deixar o miúdo à vontade..., o que tem a sua ciência também... De facto, às vezes, isso tem que ser feito com o apoio de alguém que saiba, porque é angustiante para os pais ver o filhinho a gaguejar. Mas são essas intervenções dos adultos que fixam uma gaguez benigna e acidental de uma fase da evolução da palavra, transformando-a numa gaguez, num sintoma

de uma perturbação nervosa mais imprtante, a que se chama vulgarmente gaguez [QIE: 79- 82].

**3° Caso:**

J.S.- Eu recordo-me, ou por outra, o meu filho mais novo recordou-me uma história engraçada de quando ele andava, não sei em que ano, mas já adiantado..., seria, talvez, no 5°, 6°, 7°..., e tinha umas notas péssimas em Português, sobretudo porque as redacções dele eram, realmente, uma coisa desastrada, assim muito chocas, muito fracas... Ele é um tipo muito positivo. Hoje, ele é engenheiro e, portanto, anda ali muito dentro um certo espírito de arrumação, de certeza, e tal... E escrevia umas redacções que, de facto, não tinham nada a ver com coisa nenhuma. E tinha más notas. E, então, precisava, parece que de um 14, e tinha um ponto para passar de ano.

Ele falou-me disso na véspera e eu disse-lhe: "Olha, amanhã vamos sair um bocadinho mais cedo. Eu vou-te levar de carro ao liceu - que ainda era bastante distante - e no caminho explico-te como é isso". E expliquei que a escrita não era senão uma forma de exprimir os sentimentos, e que tudo isso tinha que estar muito ligado ao sentir das coisas.

O resultado, segundo ele me contou aqui há uns tempos, aqui há um ano ou dois, tinha sido muito engraçado, porque, depois, o professor, quando deu as notas, disse-lhe: "esta redacção... isto não foi feito por ti. Mas de qualquer maneira merece 14. Mas olha que não me intrujas...".

De facto, tinha sido a conversa que o tinha modificado de uma forma tão radical. Ele acreditou tanto naquilo que eu disse que realmente precisou pôr a sua pessoa, o seu coração, os seus sentimentos naquilo que escrevia... Ele tinha uma espécie de gaguez para escrever, não é? Pensava demasiado as palavras, julgava que escrever um texto era uma questão de caneta e papel, etc. Como há pessoas que pensam que a gaguez é uma questão de garganta quando é, de facto, uma questão de pensamento. (...). Aliás, eu tratei, depois, vários miúdos com problemas do mesmo género e sempre segundo a mesma ideia [QIE: 83-84].

**4° Caso:**

J-S.- (...) uma menina que andava no 2° ano do liceu. Mas era uma menina que estava bastante adiantada nos seus estudos. Tinha umas notas

péssimas em Português, e fiz com ela vários exercícios de escrita. Um deles era a leitura de um texto, depois de transcrito por ela, por palavras dela, para um caderno, como se faz na escola. E depois conversei com ela sobre isso. E vim a verificar que num textozinho pequeno (...) a menina tinha feito um exercício primoroso, neste sentido: ela não percebia cinco das palavras - as palavras não seriam muitas, seriam umas vinte ou trinta - (...) e ela tinha metido nesse texto essas palavras, que ela não sabia o que queriam dizer (...), no sítio certo. (...) a menina tinha conseguido meter na cabeça lá uma forma especial de fazer redacções, usando as palavras de uma forma correcta, mas sem as perceber. Então, eu ensinei-a a escrever. Ou melhor, aprendi que escrever, para certas crianças, é uma coisa que se mecaniza até nisso. Até no uso das palavras. E, portanto, havia também uma espécie de gaguez da escrita, para acrescentar à sua ideia de que há pessoas que gaguejam do espírito [QIE: 84].

## HIGIENE MENTAL E EQUIPA. RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA, OS PAIS E O MEIO[331]

Em termos muito gerais, diremos que o homem para ser saudável necessita de *reinventar* a sua personagem e de reconstruir ou renovar constantemente os seus objectos. A criança só se faz homem quando vive em *pleno* na sociedade humana, rodeada de objectos significativos, quer dizer, num ambiente impregnado de linguagem. (...).

(...). A higiene mental só tem um campo verdadeiramente eficaz, o da relação da mãe[332] com o seu bebé, desde a gestação até aos três anos, até à idade do jardim infantil[333]. O da relação da mãe com uma figura paternal [EE II: 142-143. 315].

Uma longa experiência de trabalho em equipa levou-me a aceitar o princípio de que só há equipa, no sentido anglo-saxónico, quando todos os técnicos se reúnam periodicamente para confrontar os seus resultados, não só do ponto de vista da sua técnica específica de avaliação e acção, mas também da sua maneira pessoal de compreender a pessoa do observado [CP/PE: 102].

---

331 Cfr. o TEMA: Profilaxia da Saúde Mental e Escola, p. 632.
332 Cfr. o TEMA: Relação Mãe-filho, p. 698.
333 Cfr. o TEMA: Jardim-escola, p. 436.

A higiene mental começou pela aspiração de evitar doenças mentais, particularmente a loucura, evoluindo depois da última grande guerra - como toda a medicina - para um conceito mais directamente relacionado com a *sáude* e com a *doença*. A saúde mental não visa unicamente evitar doenças, mas, acima de tudo, que as comunidades sejam saudáveis.

Antes de se chegar ao moderno conceito de higiene mental passou-se pelos de *normalidade* e de *adaptabilidade,* que foram postos de lado como objectivo dos higienistas, por envolverem critérios e juízos de valor que, necessariamente, iam chocar com os conceitos das várias sociedades humanas.

A definição actualmente aceite pelos técnicos internacionais, refere-se à saúde mental como a uma situação que permite ao indivíduo viver sem sofrimento e sem demasiados sintomas[334]. É, evidentemente, uma definição discutível, mas com a virtude de esclarecer que sintoma não é doença, e por conseguinte, que não existe uma diferença essencial entre o indivíduo mentalmente são e o doente, uma vez que tanto o primeiro como o segundo podem manifestar sintomas.

A higiene mental tem fundas raízes na psiquiatria, ciência que nasceu nos asilos de alienados, criados pela comunidade para a sua própria defesa[335]. Foram os psiquiatras que transformaram essas fortalezas enquistadas no meio social *normal,* em redutos de defesa do próprio louco contra a sociedade que o segregava. Foi assim que, como disse o psiquiatra francês Bonafé, o alienista ousou afrontar a sociedade *normal,* e encerrar-se no asilo com o seu *objecto* - a loucura.

As novas concepções que germinaram após a última guerra mundial, em grande parte baseadas nas ideias de Freud, levaram os psiquiatras a saírem dos asilos, e a higiene a prevalecer à terapêutica. Foram eliminados os velhos preconceitos psiquiátricos, como os que inspiravam a atitude de distância entre o médico e o paciente. Dantes, tudo se passava como se o psiquiatra dissesse: "Eu sou diferente de ti, eu sou normal, eu sou consciente; tu és louco". Hoje, o que se considera essencial é a *relação,* ou seja, a corrente de simpatia e contra-simpatia que se estabelece entre o médico e o outro.

O psiquiatra moderno comporta-se como se afirmasse: "Eu não procuro descobrir em ti o que há de anormal, neurótico ou louco, mas o que pode haver de comum entre nós, como seres humanos. Não sou

---

334 Cfr. o TEMA: Saúde Mental e Sintomas, p. 718.

335 Cfr. o TEMA: Loucura, Sanidade e Tolerância Social à Doença, p. 483.

diferente de ti, senão na medida em que precisas de mim e me procuras. Eu sou aquele que vai, por hipótese, poder analisar contigo os teus problemas, o que se vai ocupar de ti, com afecto, mas sem sofrimento da minha parte: eu dou-te a mão para que possas afrontar os teus fantasmas, que eu não temo" (...).

Para que a sua acção atinja profundidade, o psiquiatra e os outros técnicos expõem periodicamente o seu modo de actuar, *em reuniões de grupo,* onde cada um fala *do que sabe e do que sente* sobre as suas relações com os clientes.

A higiene mental continua a girar à volta do psiquiatra, mas este rodeia-se cada vez mais de técnicos tais como:

a) O psicólogo que fornece uma visão mais *objectiva* do comportamento do cliente.

b) O psicanalista que analisa tudo o que respeita a um ponto de vista mais profundamente *emocional.*

c) A enfermeira de Saúde Pública e a assistente social, que visam a uma acção *integrativa* do indivíduo na comunidade (...).

Os técnicos de cada Serviço reúnem-se periodicamente, não só para aferir as respectivas técnicas no trabalho de equipa, mas ainda para analisar as suas reacções afectivas em face dos problemas dos pacientes e as suas relações quer com os outros técnicos, quer com a comunidade.(...)[336].

(...) Se o trabalho de grupo constitui uma espécie de *escola permanente,* poderá concluir-se que a preparação do técnico de saúde mental nunca está terminada. Isto é particularmente verdade para os psicanalistas[337]. (...).

(...) Na prática, a acção dos psicoterapeutas e psiquiatras deve completar-se; tal como os analistas têm dentro das equipas o papel de catalizadores para a resolução dos problemas emocionais dos vários membros, também os psiquiatras podem ajudar o psicanalista a corrigir a sua visão sobre os problemas que se levantam nas primeiras linhas de acção, quer dizer, nos hospitais, consultas e dispensários [PCHM: 1-6. 8-9. 14].

---

336 Cfr. o TEMA: Transferência e Contra-transferência, p. 760.

337 Cfr. o TEMA: Saúde Mental dos Técnicos, p. 713.

O especialista de saúde mental não pode assegurar directamente toda a prevenção da doença mental, e terá que entrar em contacto com as diferentes técnicas sanitárias, organizando cursos, colóquios e grupos de trabalho, promovendo consultas de saúde mental para técnicos, recebendo estes para resolver situações de crise, em geral segundo o método do "case work", sabendo-se actualmente que as dificuldades que surgem e constituem entrave não resultam de problemas desconhecidos, mas sim de dificuldades emocionais surgidas entre técnicos e os assistidos. Neste mesmo ponto de vista, se inclui a necessidade de, antes de lançar uma campanha sanitária, saber como a população considera os problemas postos e as soluções propostas. E um dos papéis fundamentais dos conselheiros de saúde mental é o de preparar o pessoal dos quadros de saúde pública, para melhor compreender a população [SMPSP: 9].

Sem a colaboração da família não é possível resolver estes problemas, pelo que se impõe uma relação permanente entre os professores e os pais. Não basta, porém, que uns e outros se reúnam no princípio do ano, em reuniões de carácter mais ou menos administrativo; é necessário que as escolas procurem contactar os pais, de várias formas, tais como através de colóquios organizados para um número limitado de pais, em que um dado tema seja exposto por um técnico, professor, médico ou outro, e discutido pelo grupo; círculos de pais para um número restrito de 10 ou 20 pais, trabalhando em grupo, sob a orientação de um professor especializado.

Por outro lado, torna-se necessário que a escola aceite a influência da vida da comunidade e, para isso, é importante que se criem associações de pais, completamente independentes da escola e dos técnicos, e que constituam um centro de integração para os pais que, na nossa época, são constantemente ultrapassados pelos aspectos permanentemente novos da influência da vida social sobre as crianças.

Antigamente, as sociedades, muito mais simples e limitadas, colaboravam na educação colectiva das crianças. Hoje, os grandes aglomerados, a rapidez dos transportes e a intensidade dos estímulos criam um ambiente mais complexo, que exige dos pais uma nova consciência colectiva.

Os métodos utilizados em Saúde Pública e em Higiene Mental ensinam-nos que o trabalho de grupo se deve basear em princípios dinâmicos, que permitam aos particulares aperceber-se de como o seu

passado e a sua vida emocional condicionam as suas atitudes presentes. Estes princípios têm não só aplicação em relação ao trabalho com os pais dos alunos, mas também em relação aos técnicos integrados nas equipas de trabalho.

Os problemas de inadaptação ou desajuste poderão ser mais facilmente resolvidos, se os professores trabalharem em equipa, se os pais tiverem consciência do seu papel, numa melhor compreensão da infância e da juventude, e se uns e outros se encontrarem para falar dos problemas mútuos.

A maior parte das dificuldades escolares, quer sejam devidas a insuficiências globais ou parcelares, a neuroses ou a incapacidades específicas, podem ser facilmente resolvidas pela própria escola. A existência de serviços de Saúde Mental escolar, devidamente dirigidos por equipas de professores, psicoterapeutas e psicólogos, só poderão produzir bom trabalho, se a escola viver em condições mínimas de desafogo e de maleabilidade nos seus métodos [EE I: 109-110].

## HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS. O MITO E O MARAVILHOSO

A minha amiga Isabel convidou-me para o I Encontro sobre Literatura para Crianças[338]. Expliquei-lhe que não sabia daquele assunto, que não tinha tempo e que não estava interessado. Ela insistiu e eu acabei por ir. Foi bom, porque aprendi muita coisa e porque, através de Raoul Dubois, um parisiense convidado, pude recordar velhos companheiros de trabalho e, entre eles, o meu irmão grego (André Kédros).

Raoul Dubois é um homem que sabe tudo sobre literatura para crianças e, além disso, é uma pessoa de bom humor e muito *charme*. No primeiro dia de trabalho, chegou de manhã e instalou-se na mesa dos conferencistas; colocou um monte de papéis diante de si e disse: "Vou falar, mas como o melhor de tudo vai ser dialogarmos, interrompam-me quando quiserem... Tenho aqui estes papéis todos e ficam avisados: senão falarem, falarei eu o dia todo...".

Chegou o meio dia e ninguém o interrompeu, fez-se um silêncio de circunstância. Eu, que estava no extremo da fila de cadeiras, donde se não podia sair sem incomodar toda a gente, disse: "Olhe lá... eu não sou da especialidade, mas vou falar, só por causa da ameaça que o senhor fez... O

338 Realizado em Lisboa, de 13 a 15 de Maio de 1980.

senhor fala bem e depressa, mas eu não estou disposto a ouvi-lo até à noite". Lá disse umas piadas e ficámos amigos. Até fomos almoçar (todos). A dada altura da conversa, ele citou Kédros, e eu perguntei: "O André?". "Sim, conheces?...". "Essa agora! então não havia de conhecer o meu irmão grego! Conheci-o em casa do Jorge Amado, uma espécie de mini-clube de emigrados brasileiros e portugueses. Mais tarde, ele foi trabalhar para o Laboratório Wallon. Toda a gente achou que nós éramos iguaizinhos e diziam-me, e diziam-lhe: 'o teu irmão...'".

"Trabalhaste com o Wallon?", perguntou Dubois... "Claro", disse eu... e concluímos que, em campos diferentes, a nossa base de apoio tinha sido a mesma, o Laboratório Wallon.

André Kédros é um grego que há muitos anos vive em Paris; escritor de língua francesa, bom amigo, bom conversador, bom contador de histórias. É licenciado em psicologia, pela Universidade de Praga, e foi psicólogo no Laboratório Wallon. Amigo de António Redol e do Fernando Namora, escreveu muita coisa sobre a resistência grega e francesa; recordo-me dum livro que foi traduzido em português: *Um Navio dentro da Cidade*.

Não tinha notícias do André e fiquei radiante. Ele interessa-se pela psicologia infantil e, falando no Congresso de Atenas sobre Literatura Infantil (1976), disse acerca de "O maravilhoso na era tecnológica":

"Se os velhos mitos exorcizam os cataclismos, cristalizando, em símbolos, a angústia que resulta da fraqueza do homem perante as forças mal conhecidas da Natureza, da política e dos impulsos sexuais, o maravilhoso actual teria que exorcizar a ameaça tecnológica. A sociedade de consumo, através duma tecnocracia e burocracia esmagadoras e duma tecnologia alienante e acelerada, retira aos adultos a sua disponibilidade para falar com as crianças, e coloca os jovens perante alterações sociais extremamente rápidas, que não dão tempo para reflectir, e que põem em perigo a própria existência do homem. Se o maravilhoso é necessário ao equilíbrio mental das crianças, talvez que os escritores possam vir a encontrar a linguagem que o simbolize, e os mitos que lhe dêem o sinal de alarme e o guia para não só combater as forças da natureza, mas também os 'rumos catastróficos' da tecnologia actual. Para que o 'Sol e a alegria entrem na realidade da sociedade actual' e para que os jovens possam imaginar uma tecnologia mais favorável à realização do homem como pessoa".

Assim falou o André, e eu reflecti:

A verdade é que os mitos não se encomendam; os mitos vêm de longe, e não parece que seja o desejo do homem de os criar que os faça aparecer. Daqueles que conheço um pouco mais de perto por dever de ofício, é o mito de Édipo que é provavelmente mais antigo de milénios que a obra de Sófocles sobre o rei Édipo, que tem já mais de dois mil anos. Os mitos de Narciso, que são vários, encadeiam-se desde tempos tão primitivos que ainda neles parece que era aceitável degolar o mais belo dos jovens duma comunidade, para fecundar os campos.

Os mitos, como a magia e os feitiços, não aparecem e desaparecem com um dado nível de civilização, como por vezes os livros parecem induzir; são aquisições do homem e, como tal, persistem em todas as civilizações. Parece que foi no paleolítico que se organizaram os primeiros e vagos mitos dos primitivos, mas, de uma forma ou doutra, persistem na era tecnológica.

A minha dúvida está em admitir que verdadeiros mitos possam ser criados, sem relação com a origem dos mitos e do pensamento do homem, ou se os chamados mitos da sociedade actual não são, antes, antimitos.

Amaral Dias escreveu: "Super-Homem é a negação da infância e, portanto, o contrário da sua resolução. É a negação das dificuldades genitais do adolescente, entendidas pela psicanálise sob o nome de castração. É a omnipotência, defesa primitiva contra a incompletude. No mito, porque é já de um mito que se trata, Super-Homem é uma criança que abandona Crypton, seu planeta natal, no momento em que este explode... Super-Homem é, assim, na sua elementaridade, uma caricatura dos mitos adolescentes de hoje. Negar a nossa infância, negar a fragilidade, negar a solidão, denegar a solidariedade necessária"[339].

Se o Super-Homem nega a organização mental do homem, é mito ou antimito? No Super-Homem não há subentendidos, o Super-Homem é um indicativo; não evoca nem envolve a raiz da cultura, mas apenas a tecnologia, a máquina, o homem mecânico. O Super-Homem nega o sonho, porque o realiza.

Ora o sonho é a realidade interior... Negar o sonho é reduzir o homem à condição de máquina... A máquina computa ou executa, não imagina nem sonha.

Por muito que congemine, não consigo encontrar a diferença essencial entre o sonho de quando se dorme, e a fantasia de quando se está

---

339 AMARAL DIAS, "Tom Sawyer contra Super-Homem", *Jornal da Educação,* Ano III, 24. 1. 97.

acordado. Entendo que, quando a criança aprende a sonhar, fica a saber sonhar acordada ou a dormir. Quando não aprende, fica limitada a utilizar o seu organismo - corpo e mente -, não para ter alegria e satisfação, mas para servir de substrato a operações físico-químicas, mecânicas e intelectuais... e para sofrer as estranhas doenças do carácter ou psicossomáticas[340].

O maravilhoso dos contos tradicionais, se tiver um bom e afectuoso narrador, tem tudo o que é preciso para estimular o sonho, a fantasia, a sabedoria e o saber da criança e do homem. O maravilhoso dos contos vem da fantasia antiga e actual, que serviu desde sempre ao homem para descobrir pensando. O conto é o ponto de confluência dos mitos que, desde a origem, serviram ao homem para criar um património cultural. O mito é uma reconstrução simbólica do real-imaginário, isto é, da realidade interior que o homem construiu no decurso da sua história. Através da magia dos ritos e das danças primitivas, o homem aprendeu a pensar, tal como, através da organização dos sonhos e da fantasia, a criança adquiriu a razão.

A realidade interior é, na sua essência, pré-lógica, como o é o pensamento do homem primitivo. Sem primitivismo não há homem, como sem alicerce não há edifício. É simplista a ideia de que o que o homem adquiriu de pensamento mágico e pré-lógico, durante milénios da sua existência primitiva, é desprezível, porque já não conta para o homem civilizado inteligente. É uma evidência constantemente denegada pela cultura académica, a de que o homem já não é primitivo. Não se esqueçam que denegar é afirmar. O homem, como a criança, não podem deixar de ser primitivos, e são-no tanto mais quanto mais evoluídos são. O homem anda, gesticula, manipula, sonha, pensa com o andar, o gesticular, o manipular, o sonhar e o pensar, que aprendeu no percurso da História e no decurso da evolução infantil.

O inteligível parte do sensível e da manipulação das coisas, de que o homem se apoderou, graças à posição bípede e consequente libertação das mãos. A manipulação transformou as emoções em gestos, e os gestos em utensílios. O homem inventou, talvez simultaneamente, o instrumento utilitário e a palavra. Descobriu, depois, que a palavra podia ser, só por si, instrumento, mesmo sem apoio doutros instrumentos, e que as coisas

---

340 Cfr. os TEMAS: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373. Doenças Psicossomáticas, p. 185.

podiam transformar-se em objectos de amor[341], mesmo sem a utilização dos instrumentos. O homem descobriu que os instrumentos e os objectos podiam substituir a actuação impulsiva. O homem percebeu, finalmente, que a comunicação era a dádiva de si próprio, projectada nos instrumentos de comunicação e nos objectos de amor. E assim nasceu a escrita ou registo de obras, simbolizando afecto; os sinais, significando movimento do corpo; os signos, sintetizando tudo quanto é conhecimento do homem inteligente[342].

A inteligência desligada do simbolismo e do mito, de fantasia e do fantasma é a perversão do homem. Não há seres humanos inteligentes, sem que um mínimo de simbolismo e fantasia tenha aflorado o espírito da criança. Se a criança os não aflorou, é a debilidade mental ou a psicose, ou uma e outra conjuntamente que se verificam[343].

A iniciação faz-se, portanto, através daquilo que, em sentido lato, se chama o sonho. Não há iniciação sem clima iniciático, nem pedagogia ou didáctica sem envolvimento, sem a existência dum campo de aprendizagem. Ninguém ensina ninguém. Cada um aprende com o que lhe é fornecido pelo ambiente natural e humano. A pedagogia nasce com o registo da cultura; a didáctica básica é a narrativa ou o conto, oral ou escrito, ouvido, participado, reproduzido.

O sonho é a reflexão do homem que se interroga e é, ao mesmo tempo, o que cada um faz da sua angústia com a ajuda da cultura.

Histórias sem sonho são narrativas sem murmúrios nem vogais, portanto, sem os sons da dor e do prazer.

Quando pedi a palavra ao Dubois, na tal primeira palestra, expus-lhe o que pensava sobre as razões que tornavam o maravilhoso necessário na vida da criança.

No sonho das crianças pequenas há desejos e medos. Sonhos de desejo de qualquer coisa que anteviam como sendo bom, sonhos de angústia de algo ou de alguém que se interpõe entre o desejo e o objecto desejado.

Na idade da razão ou das razões, que começa aí pelos quatro anos, já a criança se defende das boas evocações de noite com os medos da sua vida diurna.

---

341 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

342 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

343 Cfr. o TEMA: Neuroses Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

Quando, aos quatro ou cinco anos, o sonho é interrompido pelo pesadelo ou terror nocturno[344], o menino age com toda a força da sua motricidade, gritando e esbracejando, de pé ou sentado, e de olhos abertos, como se tivesse uma alucinação. Os pais, nessa altura, acorrem e, no seu espírito racionalizador, o que querem é explicar aquele sofrimento. Perguntam então com insistência: "o que foi que aconteceu? O que é que viste? O que é que viste ali?..." A criança diz que foi o lobo. E pronto, está feita a aquisição fundamental do ser humano inteligente: a da simbolização. Depois disso, é só desenvolver, na intimidade própria e no segredo, a actividade simbólica. Assim se aprende a sonhar, a fantasiar, a pensar, e pode até aprender-se a decifrar, nos casos mais favoráveis, que aquelas coisas que nos ensinam na escola primária, o AEIOU, e o B, A, BA, são também actividade simbólica[345].

É para mim evidente, pela razão que acima aduzo e por outras que a partir desta se deduzem, que são os pais que, através da magia das palavras razoáveis, ligam a angústia infantil, vivida internamente, à projecção sobre o exterior de fantasmas oníricos.

Parece assim evidente que o maravilhoso dos contos infantis funciona como as histórias com que os pais explicam às crianças os seus pesadelos; umas e outras proporcionam às crianças não só o exercício da sua actividade simbólica, como simultaneamente desenvolvem a sua inteligência. O maravilhoso do conto para crianças abre-lhes o mundo da sabedoria tradicional. (...).

(...). As histórias para crianças, como os mitos antigos, servem para ajudar as pessoas a vencer certos medos que se ligam aos mistérios insondáveis da vida e da morte. Mas as histórias para crianças são, como a intimidade dos pais, de um grande melindre para serem contadas por toda a gente.

Proponho à vossa reflexão o seguinte:

Há pessoas que são capazes de fazer histórias para crianças. Há pessoas que são capazes de contar histórias às crianças. Não é a mesma coisa criar para as crianças e falar às crianças. Há pessoas que não podem falar às crianças, porque não as sabem ouvir (as que têm na frente e a que têm dentro de si).

---

344 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

345 Cfr. o TEMA: Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Uma Abordagem Psicanalítica, p. 296.

Saber fazer histórias para crianças e saber contar histórias às crianças, tema fundamentalmente numa meditação de Natal.

Cada um fabrica, inevitavelmente, 'Recordações encobridoras', mitos e histórias para se contar [EE II: 159-163. 204].

JOÃO DOS SANTOS- (...) a melhor maneira de se combater as insónias nas crianças será conversar com elas, ou facilitar-lhes o desenvolvimento do seu imaginário no sentido das histórias que se contam e da literatura infantil, quando ela é adequada e facilita esses mecanismos do sonho, quando nos permite encontrar soluções para as nossas próprias angústias.

Aquele poema do Pessoa[346] de que lhe falei numa destas conversas diz essa coisa espantosa, como só os poetas sabem dizer, os poetas e as crianças, os génios, afinal, porque os génios são as crianças e os poetas. Se eu não estou em erro, é isto: o poema é um sonho que não se fez na noite de insónia. É realmente extraordinário. É evidente que ele não tem a menor intenção de explicar o fenómeno cientificamente, mas o que é verdade é que acaba por explicá-lo cientificamente, acaba por explicar a insónia como a incapacidade para ter sonhos pesadélicos, ou para fazer certos sonhos inconfortáveis, incómodos. (...).

(...). É por isso que gosto muito dos contos tradicionais e acho graça quando hoje se fala tanto em educação sexual e não se contam histórias que são de educação sexual, como, por exemplo, a história do Capuchinho Vermelho. (...).

As pessoas dão hoje às crianças uma educação chamada sexual[347] com informações científicas quase destituídas de calor, e até de fundamento. Porque a ciência em matéria de sexologia não é exactamente aquilo que eles dizem. A história do Capuchinho Vermelho é uma história educativa do ponto de vista sexual porque é uma história de violação. A personagem lobo é a de um bicho que não se sabe bem se é do sexo masculino ou feminino, se é bicho, se é pessoa. Não se sabe bem se é a avozinha que está disfarçada de lobo, não se sabe bem se faz mal pelo sexo ou se devora com os dentes, mas é extremamente elucidativa. Claro que para as mães é muito difícil explicar às filhas que há homens que são capazes de violar crianças, mas é uma realidade e não vem lá no programa, e é claro que a existência de violadores de crianças angustia mães e filhas.

---

346 O poema VIII do ciclo "O Guardador de Rebanhos" de Fernando Pessoa, que João dos Santos comenta a pedido de João Sousa Monteiro: Cfr. SNP: 73-88.

347 Cfr. o TEMA: Educação Sexual. Educação Moral, p. 225.

JOÃO SOUSA MONTEIRO - É engraçado como as pessoas se contam tantas histórias com um significado inconsciente tão importante, mas sem a mínima consciência do que é que estão realmente a contar, sem a mínima consciência do conto verdadeiro, disfarçado por debaixo daquelas roupagens ingénuas, engraçadas dos contos.

J.S.- Mas ainda bem que é assim, ainda bem... Como a Alice no País das Maravilhas, que é uma história cheia de malícia e de coisas sub-entendidas que crescem e encolhem e se excitam e deixam de se excitar. Mas são meios que ajudam as crianças a sonhar, a sonhar acordadas e a sonhar a dormir, a resolver problemas pelo imaginar e pelo raciocinar, e é tanto assim que os miúdos numa certa fase querem a história sempre igual. Tem de ser sempre igual, porque é assim que dá segurança. É como se a criança dissesse a si própria: tenho que saber muito bem como é que se resolve este problema e, portanto, não me ponham cá outros problemas em cima; já tenho bastantes problemas meus, portanto, contem-me a história da mesma maneira (...). Isto não impede que a criança invente uma história diferente daquela, mas isso é lá por conta dela! Porque ela tem um problema qualquer que o adulto não percebeu, não viu, não sabe, porque a criança o inventou naquela altura, e tem de lhe dar uma solução, como faz nos sonhos que andam para a frente ou para trás, como dizia o meu neto[348] (...).

(...). A corrida de touros nasce em Creta como um jogo ou cerimónia iniciática destinada a provar aos jovens que eles são capazes de se livrar dum adversário poderoso, instintivo e brutal, e sensual com certeza também. Então fazem umas piruetas diante do touro e com esse propósito. São sobretudo raparigas, mas também rapazes.

J.S.M.- Sobretudo raparigas?

J.S.- Sobretudo raparigas, o que se compreende. É, no fundo, uma espécie de cerimónia iniciática para mostrar às raparigas que elas se devem defender do instinto do homem, ou da violação, talvez. Mas toda a história está cheia de equivalentes, e tudo o que se sabe sobre cerimónias iniciáticas doutros povos menos evoluídos tem de certa maneira a função de preparar a pessoa para se defender dos perigos imaginários e dos perigos reais (porque há um medo da violação imaginária pela qual todos nós passámos, todas as crianças passaram, e há uma violação real). As sociedades têm consciência de que é preciso educar as crianças, os jovens, e sobretudo as meninas para se defenderem da violação. É a tal história do Capuchinho

---

348 Cfr. SNP: 37.

Vermelho e outras, e da corrida de Creta, com o Minotauro, que era um tourozinho pequeno, maneirinho.

J.S.M.- E acha que as touradas hoje em dia têm ainda algumas reminiscências desse ritual iniciático?

J.S.- Sim, vendo bem, há realmente na corrida de touros um simbolismo que lembra muito as cerimónias iniciáticas, porque o touro é um símbolo masculino, forte, potente, poderoso, que o toureiro ilude com a sua destreza e atitudes de sedução, de avanço e de recuo. Todos aqueles movimentos baléticos do toureiro evocam, para mim, a astúcia e a inteligência do homem e da mulher para se livrarem das ameaças da violação que existem na realidade. Mas o que é importante nestas cerimónias é que elas persistem até à nossa civilização. Na cultura nada se perde, ou nada se pode perder [SNP: 41. 42. 49-50. 107].

**Um Caso:**

Numa sessão do Encontro, uma professora contou o caso dum rapaz que sempre tinha sido mau aluno em Português e que, quando chegou ao sétimo ano, se interessou pelos répteis e, em especial, pelo estudo objectivo dos lagartos. Curiosamente, sem que a professora soubesse explicar porquê, o rapaz resolveu o problema das suas dificuldades no Português.

Aventei a hipótese de que os répteis condensassem a problemática emocional deste rapaz; a fantasia inquietante das suas angústias precoces aderira ao fantasma réptil. O estudo científico dos répteis permitiu-lhe ultrapassar o medo, de alguma forma ligado ao uso e desenvolvimento da linguagem e da língua.

Esta explicação elementar não foi, naturalmente, aceite por todos, o que me levou a contar a história da galinha da fita... Ouvira-a contar no I Congresso de Filmologia, que teve lugar em Paris, por volta de 1948. Um investigador tinha feito passar diante de populações africanas, não familiarizadas com o cinema, dois filmes: um episódio de "Os últimos dias de Pompeia", e um documentário sobre uma granja agrícola. O primeiro desencadeou nas pessoas reacções de pânico; o segundo, grande entusiasmo, por causa da galinha. Ora, acontecia que nenhum dos investigadores da equipa tinha notado que houvesse uma galinha no documentário! Passado o filme em movimento lento, puderam então observar que uma galinha a fugir, esvoaçando, passava, em segundos, através dum canto da cena. O que tinha interessado aquelas pessoas tinha sido aquilo que mexia. É

sempre assim, de resto. o que mais interessa às pessoas, quer para aceitar, quer para reprovar; é o que mexe, o que atinge o seu pensamento operacional ou o seu pensamento mágico. Congratulei-me com o lagarto que se imiscuiu por entre a psicologia científica dos que, neste Encontro, analisavam factos, e daqueles que discutiam sobre o maravilhoso e a arte de escrever para as crianças.

Recordei que, quando há uns quarenta anos li o livro de Herbart Reed, *A Educação através da Arte,* que, creio, acabara de sair, surpreendeu-me que ele dissesse - cito de cor- que uma pêra tinha aquela forma, de acordo com as leis científicas da física, e que só podia ter aquela forma porque era esteticamente a mais perfeita. Fiquei decénios a pensar que o autor devia ter razão. Há uns anos atrás, tomei conhecimento de que um inglês chamado D'Arcy Thomson tinha interpretado matematicamente o crescimento e a forma de certos seres e, em especial, do desenvolvimento dos búzios e conchas. Mais tarde, soube que o francês René Tom introduziu a "Teoria das catástrofes elementares", catástrofes que, quanto pude perceber, representam a falência do desenvolvimento de certas funções que, não encontrando mais saída, entram em crise - o termo é meu - com desorganização do sistema, libertação de energia e reorganização dum novo desenvolvimento ou função. René Tom escreveu vários volumes, num dos quais explica em termos matemáticos a maior parte dos fenómenos científicos, desde a Biologia à Mineralogia, desde a Psicologia à Sociologia. Confesso que, dada a minha ignorância em Matemática, não consegui ler mais do que as cinco ou dez primeiras linhas de cada capítulo!..., mas foi, apesar de tudo, o suficiente para perceber que os limites entre a ciência e a arte são imprecisos...

Quando falei de répteis e lagartos, aproveitei também para falar de monstros e dragões, tudo símbolos a que se fixam as angústias arcaicas do homem. Aproveitei para contar o que René Tom fez duma história oriental.

A história diz: "Um homem quis aprender a matar dragões e investiu todo o seu tempo e bens nessa aprendizagem. Quando já sabia tudo sobre a arte de matar dragões, verificou que não havia dragões para matar". René Tom, acrescentou: "Foi assim que esse homem se tornou professor da arte de matar dragões".

Sabendo-se que René Tom é um matemático que se desvia das concepções tradicionais dos seus pares, compreende-se o que pretende significar com o seu comentário[349].

Pela minha parte, permito-me também acrescentar à história original e ao comentário de Tom: se a educação é a arte de cada um se relacionar com outrem, e a pedagogia a arte de ensinar as letras, o sonho é a arte de relacionar os outros com os fantasmas e os fantasmas com as palavras. Se o sonho não nos ensinasse a fabricar dragões e a matar dragões, como haveríamos de aprender as palavras e as letras que nos explicam que não há dragões para matar? Não se pode ensinar a arte de matar dragões, porque não há dragões para matar..., mas, quando a nossa fantasia nos diz que eles existem, não temos outro remédio senão aprender a matá-los...

O meu neto, Jorge, que tem 7 anos, perguntava-me outro dia: "Tu fazes fitas?".

"Como é isso?" - perguntei.

"Então quando a gente vai para a cama faz uma fita...".

"Sim, é verdade" - disse eu... "e para não pensar em quê?".

"Naquelas coisas que fazem medo".

"E as fitas não fazem medo?".

"Não, porque se quiser ponho-as a andar para trás...".

O Jorge explicou-me, desta forma simples, a razão das histórias que contam as mães e as avozinhas[350].

Não serão os fazedores de histórias para crianças os professores de arte de matar dragões? [EE II: 163-166].

## INFÂNCIA, SONHO, FANTASIA, CRIATIVIDADE[351]

A fantasia existe dentro de nós, ela é uma criação da nossa relação com aqueles que nos criaram, porque as nossas pessoas se criaram na nossa infância, porque foram obra da criatividade, e porque a criatividade não se vende; projecta-se nos materiais de que dispomos (...).

---

349 Esta história é mais uma vez narrada e comentada por João dos Santos, em: SNP: 70.

350 O mesmo caso passado com seu neto é explicado em: SNP: 37.

351 Cfr. os TEMAS: Histórias para Crianças. O Mito e o Maravilhoso, p. 363. Lazer e Trabalho... das Crianças e dos Adultos, p. 444. Picasso e a Criança. Pretexto para uma Reflexão sobre a Arte Moderna, p. 599.

(...). A inteligência do Homem vem mais do calor afectivo e da espontaneidade das mães do que da herança dos pais[352]. Não só a inteligência, mas também a criatividade e a sabedoria.

O saber não tem cabimento, não tem espaço onde caber, se a imaginação não lhe cede o lugar, ou se a imaginação não foi estimulada numa relação individualizada, privilegiada.

O pensar nasce do sonho.

Deixem as crianças sonhar! (...) Deixem-nas fabricar os sonhos no sono tranquilo da protecção de um ambiente morno de calor e morno de espiritualidade. O calor da paixão, o frio da tristeza, o terror do destino não pode ser dado; tem que ser criado na relação com outrem.

O espírito de supermercado e dos super homenzinhos, que invade as instituições educativas onde as mães depositam os seus filhos para irem, legitimamente, à sua vida, mata nas crianças a criatividade, quer dizer, a autonomia da sua presença. (...).

(...). O destino do homem determina-se na forma como ele é gerado, no calor dos braços que se lhe estendem, na ideologia que o envolve e na liberdade que lhe é proporcionada para imaginar, experimentar e pensar. Para ser criativo da sua própria Pessoa e Obras. (...).

(...). A criança é obra de si própria como o Homem é a criação ou a criança de si mesmo.

O homem é uma experiência infantil de criatividade.

O Homem é a perene experiência do seu corpo, modelado pelo gesto. Do seu espaço e da comunicação de espaços. Da projecção da sua liberdade interior ou fantasia na realidade da Obra.

A criança modela-se. Ajuda-a a modelar-se oferecendo-lhe tudo quanto tenhas de mais autêntico dentro de ti. Oferece-te a ti próprio como modelo. Faz de modelo, não só com o teu corpo de Homem, mas também com o que resta da tua espontaneidade infantil para o *Amor*.

Homens capazes de *Amor* são aqueles que foram crianças ou que se reconciliaram com a criança que foram.

Se amas a criança que em ti existe, então podes amar as *crianças*. Podes fazer um filho. Se a rejeitaste ou com ela és irreconciliável, então só podes gostar de bonecos de pasta, autómatos de lata e bugigangas para enfeitar o teu espaço esvaziado. Compra-os na loja, não faças filhos! Não te ocupes dos filhos dos outros.

---

352 Cfr. os TEMAS. Mãe, p. 485. Pai, p. 598.

Mas se recuperaste essa criança, se tomaste conhecimento de que uma vontade infantil de sentir, experimentar e saber, existe em ti..., então podes estender os braços à criança que está na tua frente. (...).

*Se podes ser infantil, podes ser Homem, podes ser Mestre.* (...).

Cada um de nós vive a sua infância com maior ou menor emoção, com ternura ou decepção lamentativa.

Cada um de nós tem uma motivação particular para se interessar pelas crianças.

Cada um de nós adere, de acordo com as vivências do passado, a uma ideologia colectiva de interesses pela pessoa e pela personagem da criança.

Os adultos podem desprezar, detestar, amar ou venerar a criança, mas a nenhum adulto a criança pode ser indiferente. Não se pode ser indiferente nem à própria infância, nem à infância dos outros[353].

Cada um de nós vive a sua própria experiência infantil [EE II: 192. 306-309. 312].

A imagem, o pensamento imagético ou a imaginação, é a base da formação da nossa personalidade e da nossa inteligência. Não há limite preciso entre a vida afectiva e a vida intelectual, porque tudo o que afectivamente nos dá segurança dá-nos também conhecimentos (ou cognição) e tudo o que nos dá conhecimentos dá-nos ao mesmo tempo segurança; os dois aspectos fundamentais da vida mental são inseparáveis a todos os níveis e desde a primeira infância. (...).

(...). Se consideramos que o imaginário é o que se pensa em imagens, é fácil compreender a relação estreita que existe entre o imaginário e o sonho do sono, e o sonho da vigília. A base do pensamento é imagética e emocional. O pensar das crianças é fantasista e sentimental. A razão começa por ser vivida em termos mágicos.

Na história do homem, como na história de cada pessoa, há um longo período de vida em que o pensamento imagético domina sobre o pensamento operacional. O sonho é o que persiste por toda a vida como forma mágica do pensar.

O cinema, como a literatura infantis, tendo relações muito estreitas com o sonho e com a fantasia da criança, são o suporte do seu pensamento concreto, dos seus conhecimentos e, portanto, do seu desenvolvimento

---

353 Cfr. o TEMA: Motivação para os Problemas da Criança. Amor e Respeito pela Criança, p. 493.

intelectual. Não há diferença real entre a cognição e o afecto: a criança emociona-se para compreender, compreeende para se sentir segura, procura a segurança para melhor compreender e aprender [PIDA-IC: 3.16].

(...). Para mim, as pessoas sonham sempre sonhos infantis. Quando se sonha, é-se infantil. Os sonhos infantis repetem-se. Nós aprendemos a sonhar na infância e, depois, tudo o que fazemos são variações sobre o mote do sonho infantil, dos pesadelos, dos terrores nocturnos e dos sonhos propriamente ditos, dos sonhos simples de desejo e de angústia, e dos sonhos mais elaborados e mais complexos[354].

Para mim, uma das passagens mais bonitas deste poema[355] é aquela em que ele diz que é poeta, porque aquela criança anda sempre com ele, porque Jesus anda dentro dele, quer dizer, a criança ideal que ele imaginou está dentro dele, e, como tal, ele é poeta porque aquilo que há em nós de criativo - isso ele não diz, mas é a minha conclusão -, aquilo que há em nós de criativo é infantil, ou vem da infância, ou está lá desde a infância; é aquilo que fica vivo da infância. E a infância, por definição, é criativa, porque cria a própria pessoa.

A obra criativa de um poeta, ou de qualquer artista, é a projecção da criatividade que cada um faz de si próprio, da sua pessoa. Há alguns que param a sua criatividade muito cedo, talvez na adolescência ou na juventude; outros param-na já depois da idade adulta, ou até já na velhice. Mas há outros que guardam sempre da sua infância uma vivacidade, um poder, que lhes permite ser criativos toda a vida. Os poetas acho que estão neste último caso. (...).

(...). Eu não costumo dar conselhos sobre estas coisas, mas costumo mostrar como é que eu faço. Se uma criança me vem dizer: "andava um lobo lá fora atrás dos meninos, de capa encarnada, e estava uma loba no prédio", etc..., eu digo: "Ah, pois é, eu também vi, era uma loba, e era um elefante, e era um lagarto com asas" - e vou por ali fora.

Os miúdos gostam imenso deste género de conversa, e dizem lá para com eles: "Olha, este também é cá dos meus". Porque não acho que aquilo

---

354 Cfr. os TEMAS: Freud e a Interpretação dos Sonhos, p. 338. Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

355 João Sousa Monteiro propõe a João dos Santos que comente no programa da rádio, transmitido a 25 de Dezembro de 1983, o poema VIII do ciclo "O Guardador de Rebanhos" de Fernando Pessoa: Cfr. SNP: 73-88.

seja mentira; não é mentira, é a fantasia deles. Eu já não sou capaz de ter essas fantasias, a não ser num esforço para dizer: "pois, tu viste um lagarto com asas, e eu vi um elefante a jacto a voar como um avião, e mais um lagarto com qualquer coisa, e mais isto e mais aquilo...". E a gente faz ali uma história fantástica que alivia muito as crianças, porque dizem: "realmente eu posso ser compreendido, mesmo na minha interioridade, posso continuar a fazer fantasias para não ficar triste comigo próprio, quando me surgem situações que me levam a abdicar de certas mentiras convencionais". (...).

No fim de contas, é extremamente simples lidar com as crianças, desde que a gente compreenda que, realmente, aquilo que hoje nós poderemos considerar como mentira pode ser simplesmente uma fantasia, uma forma de elaborar uma fantasia, portanto, uma forma de elaborar a realidade. (...).

(...) para mim, a criatividade implica e exige a criatividade da própria pessoa. Quando um indivíduo é criativo, é porque ele se criou a si próprio como um ser criativo, é porque criou a sua própria imagem, as suas próprias fantasias, o seu próprio mundo, a sua própria filosofia, o seu próprio tipo de inteligência, de comportamento, etc., e criou-se a si próprio até na fisionomia. Porque a gente vê que as pessoas, por exemplo, em psicanálise, em poucos meses transformam-se fisicamente e transformam a expressão.

Eu lembro-me de um garoto que entrou, uma vez, para um serviço, de que falo muitas vezes aqui, um pequeno serviço escolar para crianças em dificuldades (Casa da Praia), e que era um miúdo extremamente feio, com um olho torto, uma orelha fora do sítio, andava mal vestido, mal penteado, ranhoso, enfim, toda a gente dizia que ele era feio, as professoras, e até a própria mãe. Realmente, ele não era bonito, eu também achei, mas nós começámos a conversar com o miúdo, a ver se o compreendíamos, a dar-lhe tarefas para fazer e, ao fim de uns tempos, um dia estávamos a conversar e dissemos: "Mas aquele miúdo é que é o tal miúdo feio?"; "Mas qual feio?! O miúdo é tão bonito!". E toda a gente passou a achá-lo bonito, porque era muito simpático, e realmente todas aquelas coisas da expressão dele (porque ele continuava a ter o olho torto e a orelha mais acima e o remoinho ao cimo da testa, no cabelo), tudo isso continuava a existir, claro, mas tinha uma outra atitude, outra expressão, outra alegria que o tornava bonito. E o miúdo feio passou a ser bonito,

mas também porque a gente o via mais bonito. E isto põe o problema de que as crianças precisam de ser vistas de uma certa maneira, com simpatia.

Quando a gente vê um menino feio, se o vê com simpatia, o menino torna-se bonito. Isto parece assim uma piada, uma fantasia, mas não é.(...).

Se eu vir um miúdo feio na rua, muito agressivo, é evidente que aquele miúdo é escorraçado, está com certeza triste, é posto à margem pela sociedade, pela família, pela mãe, sabe-se lá porquê. Portanto, realmente, há uma expressão corporal das emoções. O Darwin tinha razão (...). O Darwin tinha um livro que fez pouco sucesso, porque foi escrito antes de *A Origem das Espécies* (mas que foi publicado depois). Ele escreveu aquele livro, depois foi dar uma volta não sei por onde, aquelas voltas que ele dava, fazer uma viagem grande, e escreveu *A Origem das Espécies,* que foi um sucesso louco, e só depois é que publicou *A Expressão Corporal das Emoções*. Eu descobri uma vez um exemplar, em 3ª edição inglesa, num alfarrabista de Genebra, e o livro é muito interessante. Sobretudo encontrei uma coisa que me serviu para as minhas especulações sobre a linguagem. É que ele diz que quando um animal, mesmo unicelular, nasce e é posto em determinado meio, recebe uma infinidade de estímulos, estímulos luminosos, vibráteis, auditivos, de cor, etc., etc., e vai reagindo a todos eles, em vários sentidos, conforme os estímulos, e depois, pouco a pouco, vai aprendendo a seleccioná-los e, portanto, a eliminar um certo número, até que possa reagir só a uns quantos. E eu, quando li aquilo, que é um dos capítulos desse livro, disse: "Ah! mas isso é interessante, isto é que é a linguagem!".

Um bebé, quando nasce, reage a todas as coisas com uma barulheira infernal, e mexendo o corpo todo das maneiras mais expansivas, agressivas e angustiadas e, pouco a pouco, vai-se limitando, até que acaba por ser capaz de reagir a muito poucos estímulos, tão poucos que é capaz de aprender a piscar o olho - que é uma expressão extremamente limitada, não é? Em todo o resto do corpo está parado, e ninguém percebe, senão ele e o outro [SNP: 77-78. 154-155. 195-196].

**Um menino vesgo**

Há pessoas que se deixam arrastar pela desventura,
outros que se deixam seduzir pela beleza.
Alguns arriscam o destino trágico dos seres
que se tornam definitivamente adultos!...

mas em cada assisado
há sempre uma criança adormecida.
Também tu, meu amigo,
foste um menino mau como os outros.
Reconcilia-te com esse menino!
Fala ao teu filho com o teu coração de menino...
mas, lembra-te que:
Falar não é arremessar palavras, não é cuspir frases.
Falar é deixar que os silêncios falem.

Tu falas às crianças
como se tivesses um velho livro na cabeça
e um polícia no coração.
Vês o teu filho sem o olhar;
vês só a imagem que dele inventaste,
misturada com a ideia da criança que eras.

E assim
o teu filho não sabe rir,
gagueja quando o interrogas,
não sabe estender-te os braços,
não sabe olhar para ti, é vesgo.

Deixa de ser um menino mau, meu amigo,
estende os braços ao teu filho,
faz gazeta por um dia e vagueia por aí com ele [EE I: 126-127].

# INSÓNIA, PESADELOS, TERRORES NOCTURNOS E SONAMBULISMO[356]

## I. Noções gerais

As perturbações do sono da segunda e da terceira infância têm certamente que ver com a evolução interna do processo onírico, mas são também, de certa forma, reactivas às atitudes dos pais, no plano das fantasias que transmitem aos filhos, e da forma como pretendem corrigir os sintomas. (...).

(...). As perturbações do sono desenvolvem-se, em geral, em paralelo com a perturbação da organização dos sonhos. A cólica dos bebés do terceiro mês, cuja origem constitui um mistério para a ciência médica, parece-me ter o significado das primeiras crises de angústia, muito vagamente interiorizadas, e que serão resolvidas pelos primeiros vagos "sonhos de desejo" e, mais tarde, pelos pesadelos e terrores nocturnos.

Pesadelos e terrores nocturnos são sonhos em que a pessoa tenta fazer o sonho que não consegue concluir de forma tranquilizante, pelo que faz, inconscientemente, intervir o sistema motórico e, portanto, não só se movimenta, como acorda. De qualquer forma, tanto o pesadelo como o terror nocturno (que são sonhos falhados, pois, em vez de protegerem o sono, o interrompem) podem persistir por toda a vida, mas são sempre do mesmo teor: uma perseguição, um castigo, uma ameaça.

O terror nocturno tem uma componente verbal que é expressa em "estado segundo" (o da consciência), quando os pais interrogam o filho sobre o seu acordar agitado, ansioso e confuso: tudo se passa como se os pais quisessem dar aos filhos uma sugestão para eles encontrarem uma explicação para o sonho, o que realmente acontece. A criança cria alucinatoriamente e, creio, *a posteriori,* um fantasma relacionado com fantasias de carácter ambiencial, como sejam os lobos, as bruxas, os ladrões, etc. Devo advertir que os terrores nocturnos desaparecem ao fim da sua experiência se repetir, em regra, um número dígito de vezes, o que

---

356 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico, p. 283.

Dada a extensão deste tema e, consequentemente, a abundância de textos encontrados, optámos por tratá-lo em dois títulos separados: neste, referimos estudos especializados; no segundo, excertos das conversas radiofónicos entre João dos Santos e João Sousa Monteiro, nas quais João dos Santos analisou sonhos relatados por duas crianças: a Joana e o Nuno: Cfr. o TEMA: Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

não quer dizer que não possam aparecer, mas muito raramente, em pessoas adultas.

Mesmo depois dos sonhos organizados e de uma certa forma suportável, a criança pode ter ansiedade nocturna manifesta - como nos chamamentos dirigidos aos pais: "quero água; quero chichi", etc. -, ou latente - como na enurese nocturna[357]. Estes sintomas de ansiedade nocturna podem revelar certas problemáticas no funcionamento do inconsciente, que se exprime através do sonho, mas não têm, em relação à aprendizagem escolar, um significado directo e evidente.

O sonambulismo é um sintoma de conversão através do qual a criança parece ainda agir os sonhos, como nos pesadelos e na enurese. Simultaneamente, ajuda a integrar ou a distinguir o sonho falhado ou o pesadelo, e o sonho verdadeiro ou fantasia. Há que considerar que, tanto neste como noutros sintomas reactivos[358], há enormes benefícios secundários resultantes das preocupações que trazem à família. (...).

(...). O sonambulismo que, como o furto infantil, tem uma componente histérica que depende de recalcamentos precoces, é outro dos sintomas da idade escolar (período de latência) que pode criar certas dificuldades na iniciação escolar, o que só é tratável (quando persistente) por técnicos de elevada competência e muita experiência. O mesmo se deve dizer de outros sintomas equivalentes que, passageiramente, de dia ou de noite, bloqueiam a consciência da criança e a fazem agir dentro de um contexto em "estado segundo da consciência". (...).

O mecanismo dos terrores nocturnos foi considerado por Mallet como um mecanismo fóbico. A meu ver, a comparação é aceitável, na medida em que o sonho mau ou pesadélico contra o pai, ou o que se passa entre o pai e a mãe, é transferido para um animal ou situação fobogénea (o lobo, o cão, o fogo, o mar, etc.) quando os pais, alertados pela criança, perguntam o que é que ela viu, e insistem em que nada se passou. Os pais ajudam, assim, a criança a fabricar o sonho (e não o pesadelo), como algo de simbólico, mecanismo que, como dissemos, é rapidamente ultrapassado, depois de algumas experiências de terror nocturno que todos tivemos, antes de começar a sonhar de uma forma mais tranquila e eficaz [CP/PE: 62-65. 72-73].

---

357 Cfr. os TEMAS: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244.O Sintoma Encoprose, p. 534.

358 Cfr. o TEMA: Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

Considero igualmente dentro deste grupo (síndromes psicomotores do desenvolvimento)[359] as situações de *sonambulismo* em que a criança se levanta durante a noite, se desloca na casa "como se dormisse em pé", na descrição feliz duma consultante. Não aparece antes do período de latência, portanto, sempre depois da fase dos terrores nocturnos. É frequente durante a idade escolar (7 a 12 anos), sendo raro manifestar-se depois dessa idade, a não ser já como sintoma dum quadro histérico francamente instalado.

O sonambulismo da idade escolar inscreve-se, portanto, no quadro da histeria infantil e, quando não persiste, pode considerar-se como sintoma de crise evolutiva. Após a puberdade, o sintoma pode aparecer conjuntamente com outras manifestações *demonstrativas,* que exigem a intervenção dum psicoterapeuta [ECNPI: 480].

A insónia das pessoas que querem adormecer dentro delas *aquilo* que não quer ser adormecido é diferente desta em que, estando acordado, eu quero acordar qualquer coisa em mim?... Não, a *insónia* é sempre o resultado da luta dolorosa entre a fantasia reprimida e a consciência. Donde vem a minha recusa de sonhar (acordado)? Qual o meu pesadelo escondido? [EE II: 250].

## II. Estudos especializados

### 1. O sono e o sonho nas crianças

#### 1.1. Introdução

O trabalho que com N. Caldas apresentamos nesta comunicação resulta duma investigação clínica que vimos realizando desde há três anos.

O meu interesse pelas perturbações do sono na criança data de 1952, quando, com a enfermeira Rosélia Ramos e a colega Margarida Mendo, inicámos no Centro de Assistência Materno-Infantil de Campo de Ourique um trabalho com futuras mães, bebés e crianças até aos 6 anos, numa consulta de higiene mental.

Os pediatras tratavam as perturbações do sono sem causa aparente, de forma tradicional, com sedativos e hipnóticos. Quando começaram a pedir a nossa colaboração, aprendemos com as enfermeiras o que, creio, a

---

359 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

sua intuição lhes ensinara: a conversar com as mães para as orientar na forma de *lidar* com o bebé, aconselhando às vezes o banho quente à noite. Para além do efeito sedativo directo que esse banho pudesse ter sobre o sistema nervoso dos bebés, verificaria, anos mais tarde, através da experiência de cinesiterapia e manipulação relaxante, que a relação física entre o teraputa e os pequenos doentes se situava na base de certa técnica terapêutica de síndromas neuróticos e psicóticos infantis, designada por "maternagem"[360].

Algumas vezes, tratávamos medicamentosamente as mães dos bebés com insónia, mas sempre procurámos essencialmente estabelecer uma relação terapêutica com elas.

O meu interesse pelos sonhos começou naturalmente com o início da minha própria análise (1947), porquanto, como se sabe, os sonhos durante o tratamento têm certas particularidades que os torna mais intensos, coloridos e dramáticos, assim como porque é através deles que se faz uma parte importante do trabalho analítico.

O estudo teórico e técnico da análise dos sonhos não me resolveu todos os problemas clínicos e, em especial, no plano da minha actividade como pedopsiquiatra. A colaboração com Natália Caldas permitiu-me esclarecer alguns pontos que a análise do material que aqui apresentamos mostrará.

As perturbações do sono são as mais frequentes manifestações de sofrimento mental, e verificam-se nas doenças psíquicas de todas as idades. O estudo catamnéstico[361] das crianças que sofrem de alteração precoce do sono mostra que esta é o sinal duma perturbação psíquica grave. Acrescentemos, desde já, que esse não é o caso dos "terrores ou pavores nocturnos", sintoma banal, sem significado verdadeiramente patológico.

A banalidade da alteração do sono na clínica moderna exige por parte dos médicos uma atenção particular, tanto mais que, com o progresso da psicodinâmica, se tem tornado cada vez mais evidente que o simples tratamento sintomático não só não resolve maior parte dos casos, como não impede a marcha das doenças, de que estes sintomas são o sinal de alarme.

Registar a queixa do doente, ou, no caso das crianças, as da família, e aplicar um tratamento sintomático não é actualmente justificável, quer a origem do sintoma seja orgânica, quer seja psíquica. Logicamente, há que tratar a doença e não as suas manifestações aparentes. Da mesma forma

---

360 Cfr. o TEMA: Maternagem, p. 487.

361 Estudo de caso.

que se não justifica o tratamento sintomático da febre ou da dor, também se não justifica o tratamento sintomático da insónia. Verifica-se muitas vezes em patologia mental que a anulação dum sintoma conduz ao aparecimento de outros sintomas mais graves, quer dizer, que o processo mental se desenvolve, apesar do sintoma ser reprimido ou anulado.

A simples prescrição de hipnóticos, sedativos ou tranquilizantes, para tratar casos de insónia ou equivalentes, resulta do facto de que, para alguns médicos, as doenças têm uma causa orgânica *ou* uma causa psíquica, e de que a doença psíquica é ainda considerada como qualquer coisa de incompreensível num plano psicossomático[362].

A contribuição de Freud, para a compreensão etiológica das doenças psíquicas, levou os psicanalistas a dirigirem a sua terapêutica mais para a doença do que para os sintomas. Embora a técnica psicanalítica não seja aplicável pelos clínicos, julgamos ser possível, da parte destes, uma atitude terapeuticamente mais favorável, através da compreensão dos dados essenciais da patologia mental. Antes de mais, pedimos-lhes para reflectirem sobre este facto da nossa experiência quotidiana, que mostra que as perturbações do sono de base emocional, verificáveis em todas as idades, desde os primeiros dias de vida até à velhice, são tratáveis e curáveis pela simples relação terapêutica, sem o recurso a drogas.

O sono e o sonho são inseparáveis quanto à sua compreensão no homem *são*, como quanto à sua compreensão nas perturbações do *homem doente*.

Os trabalhos de Freud mostraram-nos que o sonho é a infância do homem e, portanto, um dos aspectos essenciais da sua vida psíquica.

### 1.2. Método de trabalho e análise do material

O nosso estudo incidiu sobre:

a) 200 fichas de crianças com perturbações do sono, duma consulta de pedopsiquiatria privada.

b) 50 casos de bebés e crianças pequenas que observámos em consultas de Higiene Mental de Centros Materno-Infantis.

c) 50 casos duma consulta de pedopsiquiatria dum serviço público (Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa), correspondendo a crianças de idade escolar.

---

362 Cfr. o TEMA: Doenças Psicossomáticas, p. 185.

d) Alguns protocolos de sessões de psicoterapia ou psicanálise de adultos, que incidem sobre certas perturbações ocorridas na infância (...).

### 1.3. Conclusões da análise do material

1ª. Em 133 dos 200 casos, que nos consultaram por motivos diversos, sem relação aparente com o sono, as perturbações apareciam mais ou menos ordenadamente no curso da evolução - insónia precoce, pesadelos, terrores nocturnos, ansiedade nocturna, sonambulismo. Os terrores nocturnos foram, porém, citados em todos.

2ª. Em 67 dos 200 casos, as várias perturbações apareciam isoladamente e eram motivo principal de consulta.

Quando a insónia é precoce - desde os primeiros dias ou das primeiras semanas -, observámos importantes perturbações do desenvolvimento físico, psicomotor, afectivo e intelectual (12 casos). Nos restantes, apareciam associados às perturbações do sono alguns sintomas reactivos, cuja importância não nos parece mais significativa do que noutros casos da mesma consulta: anorexia infantil[363], instabilidade[364], onicofagia[365], tiques[366], gaguez[367] e estrabismo concomitante[368].

- No primeiro grupo de 133 crianças verificámos que as mães eram, em geral, superprotectoras. As crianças eram afectivamente atrasadas. A permanência no quarto dos pais não se verificava para além dos 3 anos.

Os diagnósticos distribuem-se pelos seguintes quadros:

1. Sintomas reactivos----------42 casos
2. Sintomas neuróticos----------38 ''
3. Bloqueio afectivo----------25 ''
4. Atraso afectivo e psicomotor----------10 ''

---

115 ''

---

363 Cfr. o TEMA: Anorexia Infantil e Vómitos Nervosos, p. 94.
364 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.
365 Cfr. o TEMA: Onicofagia, p. 583.
366 Cfr. o TEMA: Tiques, p. 758.
367 Cfr. o TEMA: Gaguez, p. 350.
368 Cfr. o TEMA: Estrabismo, p. 286.

5. Situações diversas e motivos de
consulta sem relação com qualquer
sintomatologia significativa----------18 casos

---

Total----------133 ”

## 1.4. Conclusões finais

a) Em quase metade dos casos, as crianças com perturbações evolutivas do sono, desta consulta privada de pedopsiquiatria, não apresentam doenças ou alterações graves do funcionamento mental (42 em 115).

b) Os casos estudados nos Centros Materno-Infantis e na consulta pública parecem-nos confirmar esta conclusão, embora não tenhamos dados numéricos suficientemente explícitos: as perturbações ligeiras e passageiras do sono, que se escalonam na evolução infantil, parecem-nos ser, em regra, sintomas banais, passageiros e benignos.

c) Os sintomas neuróticos que são referidos em 38 sobre 115 casos correspondem a crianças com perturbações do sono mais frequentes, intensas e específicas, como sejam a ansiedade nocturna persistente e o sonambulismo. Estes sintomas têm correspondência com perturbações observadas durante a vigília, em particular reacções e comportamentos de tipo fóbico e histérico[369].

d) Os casos de bloqueio e de atraso afectivo e psicomotor são aqueles em que as perturbações são mais precoces e persistentes, no curso do 1° e 2° anos de vida, e acompanham-se, em regra, de perturbações ou doenças somáticas, provavelmente psicossomáticas.

A experiência clínica de casos observados nos Centros Materno-Infantis e na consulta do nosso serviço público confirmam as hipótese formuladas em c) e d), e que estabelecemos a partir do estudo sistemático das referidas 133 fichas.

Os 18 casos que acima referimos, em que as queixas apresentadas pelos consultantes não têm correspondência com qualquer sintomatologia apreciável, através dos nossos meios de observação, verificam-se em crianças cujos pais se revelam ligeiramente ansiosos, mas que constituem, no seu conjunto, um tipo de educadores diferenciados e com escrúpulos

---

369 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

educativos, baseados numa formação técnica e cultural; são, muitas vezes, médicos, professores, psicólogos, enfermeiras ou assistentes sociais. Raramente aparecem no serviço público, ou melhor, o seu aparecimento é extremamente reduzido, em relação à grande massa de casos de perturbações orgânicas, caracteriais e processuais, que observámos na consulta pública de pedopsiquiatria.

- No grupo de 67 casos registámos os sintomas seguintes, como motivo de consulta:

| | |
|---|---|
| Ansiedade nocturna | 18 casos |
| Terrores nocturnos | 15 " |
| Insónia precoce | 12 " |
| Pesadelos | 10 " |
| Agitação nocturna | 10 " |
| Sonambulismo | 2 " |
| Total | 67 " |

São sempre, como é natural, quadros reactivos, em que os consultantes se colocam no grupo dos pais diferenciados e com formação cultural ou técnica médico-psico-pedagógica. Concluímos que as perturbações do sono, com excepção das que se verificam desde os primeiros dias ou semanas, são sintomas banais no curso da evolução, com muita frequência reactivos a um conflito externo. Comparando, através do diagnóstico, a patologia deste grupo com a do grupo anterior, podemos concluir que, neste último, a associação, intensidade e persistência dos vários sintomas ligados ao sono, e o seu escalonamento no curso da evolução, poderão ser os indicativos duma perturbação mais grave e interiorizada e, com maior frequência, de sintomas neuróticos afectivos e atraso psicomotor (...).

### 1.5. Nosologia clínica

As perturbações do sono, no curso da evolução infantil, que aqui escalonámos pela ordem do seu aparecimento, são muitas vezes banais e acontecem em certas fases críticas. Exceptua-se a agitação e o choro nocturno persistente dos bebés dos primeiros meses que, quando não são

sintoma de doença orgância, são *sintoma da mãe*, ou melhor, são sintoma duma perturbação relacional entre a mãe e o filho.

1°. *Síndrome da relação simbiótica precoce:* manifesta-se por angústia, agitação e insónia dos bebés das primeiras semanas, cuja relação simbiótica com a mãe se mantém de forma patogénea, quer dizer, sem evoluir para uma forma objectal. Origina, possivelmente por incapacidade de investimento do objecto e, portanto, de mentalização, alguns síndromes psicossomáticos precoces. A organização destes mecanismos de somatização da angústia constitui, provavelmente, o modelo básico da doença psicossomática da infância à idade adulta. De qualquer forma, deve ser proposto à mãe um tratamento, em regra de base psicoterapêutico.

2°. *O sono agitado* que se verifica a partir dos três meses parece estar ligado a uma primeira *tomada de consciência dos conflitos* internos ou interiorizados, resultantes do jogo dos impulsos do bebé e das frustrações do meio. Os termos usados de consciência e conflito são talvez abusivos, mas não temos outros que nos permitam uma aproximação do problema. *Pesadelos do bebé* dos primeiros meses - cujo modelo mais dramático é, provavelmente, o das cólicas idiopáticas do terceiro mês - constitui possivelmente o núcleo pesadélico de todas as idades.

Não apresentamos casos clínicos destas situações, por só as termos observado acidentalmente, ou nos terem sido referidas indirectamente nas histórias clínicas.

3°. *Terrores nocturnos ou sonhos falhados da fase edipiana:* transição entre o pesadelo primário e o verdadeiro sonho, de que daremos alguns exemplos. Manifestam-se por crises de angústia, ainda não susceptíveis de elaboração, como os sonhos, e que são o fulcro de passagem dos *pré-sonhos* do bebé para os verdadeiros sonhos que se sucedem na evolução ulterior da personalidade. Marcam, talvez, o princípio do período de latência (idade escolar).

4°. *Insónia banal, incapacidade de adormecer ou de readormecer:* sintoma que se verifica a partir do período de latência e que parece corresponder a uma incapacidade de suportar ou evitar os pesadelos e os sonhos de angústia, em situações *economicamente desequilibradas*.

5°. *Ansiedade nocturna:* forma mitigada de pesadelo e de terror nocturno da fase edipiana, com inquietação acerca da vida íntima dos pais e, na fase de latência, com os receios de castração e de violação.

6°. *O sonambulismo* é um sintoma histérico infantil relativamente banal mas que exige, como todos os sintomas demonstrativos histéricos,

uma comparticipação e complacência das pessoas que vivem com a criança e, em consequência, exige também um tratamento adequado do meio familiar

O *diagnóstico* deve ser o dos quadros nosológicos ou sindromáticos de base. O *prognóstico* depende desses quadros e não do sintoma, em si próprio passageiro.

Estas definições sumárias parecem-nos importantes para nos entendermos quanto ao estudo dos quadros clínicos, seu significado etiológico e à atitude terapêutica.

Temos verificado na literatura uma confusão entre os vários tipos de perturbação do sono, especialmente entre pesadelos, ansiedade e terrores nocturnos. Este último sintoma parece-nos ser o mais significativo, no plano psicológico da criança.

*O terror ou pavor nocturno* é, segundo julgamos, uma designação elaborada pelas famílias. A designação erudita deveria ser: *estado crepuscular nocturno em crianças no começo da fase do conflito edipiano.*

Numa primeira descrição, baseada apenas na prática clínica, o terror nocturno manifesta-se da forma seguinte: a criança, depois de ter adormecido algum tempo, grita assustada, dizendo curtas frases quase incompreensíveis ou aparentemente sem sentido, mas que dizem respeito a *qualquer coisa* terrífica que alucina.

Tem os olhos abertos e o olhar fixo num ponto do quarto; não está nem vigil nem lúcida; está num estado especial a que se pode chamar "estado segundo", pois parece apelar para os que a rodeiam e agarra-se a eles, não abandonando a sua visão e comportando-se como se não ouvisse as pessoas a quem se agarra. Este estado dura, em regra, alguns minutos, resolvendo-se pelo *acordar*, a que se sucede uma acalmia tão súbita como foi o desencadear da crise. Continua nitidamente emocionada e quase sempre a soluçar, adormecendo rapidamente. É muito raro que a situação se prolongue por um estado delirante, que pode, excepcionalmente, durar horas ou dias. As crises repetem-se de tempos a tempos, às vezes em dias ou semanas seguidas, mas, no total, o número de crises não atinge, em regra, mais duma dezena, como se as crises esgotassem o processo. Este facto curioso é inédito em patologia do sistema nervoso em que há, em regra, tendência à repetição e à persistência. Deve talvez significar que o sintoma é sinal duma etapa evolutiva normal na vida psíquica.

Parece-nos essencial distinguir entre este estado agudo de aparecimento súbito e de resolução rápida e os *estados de medo, ansiedade ou pânico nocturnos,* em que a criança está já *vigil e lúcida* e em que, embora podendo ter *ilusões ou ideias deliriformes,* normais nesta idade, não está de forma alguma alucinada. Uma criança pode ter medos nocturnos relacionados com pensamentos, ilusões ou sonhos, pode estar mesmo aterrorizada por motivo dos seus fantasmas e, no entanto, não ter *terrores nocturnos,* tal como os descrevemos atrás.

### 1.6. Orientações terapêuticas

Em todas as perturbações infantis do sono procuramos em primeiro lugar averiguar, através do estabelecimento duma relação com os pais, qual a sua participação no sintoma[370]. Como um de nós defendeu no *Valor do Sintoma no Domínio Preventivo,* a implicação dos pais na sintomatologia da criança faz-se espontaneamente desde que:

1. O médico tenha uma atitude receptiva e saiba ouvir as queixas dos pais.
2. Os pais ou consultantes não sejam gravemente perturbados por síndromes psicóticos e psiconeuróticos, ou alterações importantes do carácter.

Se o quadro tem o aspecto reactivo, a colaboração dos pais pode, só por si, resolver o problema. Não devemos esquecer que o simples apoio dado aos pais os desculpabiliza e, em consequência, alivia as tensões e melhora os sintomas; a aceitação do sintoma como fenómeno banal, resolúvel através duma atitude de compreensão dos pais, diminui a normal agressividade para com o terapeuta e torna o sintoma mais suportável.

Na maior parte das perturbações do sono da criança, o quadro fundamental é dominado pela angústia e, portanto, pela excitação *contagiosa* entre os implicados. O estabelecimento duma relação terapêutica e o apoio dado a uns e a outros diminuem fortemente o estado de angústia.

Nos casos de perturbação precoce de relação simbiótica entre a mãe e o bebé, impõe-se o tratamento da mãe.

---

370 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

Nos casos de quadros histéricos, como o sonambulismo, impõe-se o tratamento psicoterapêutico da criança.

O uso de medicamentos tranquilizantes, hipnóticos ou anti-depressivos só é admissível, uma vez estabelecida uma relação terapêutica, e removidos os factores que possam estar na base do sintoma reactivo. Os medicamentos, cujo emprego ou a forma como são prescritos possam sugerir a existência duma doença - quando se trata apenas dum sintoma banal -, podem impedir uma evolução espontânea do processo, e devem, portanto, ser abolidos ou evitados. Todos os medicamentos que impeçam o desenvolvimento da actividade onírica são nefastos, e conduzem necessariamente à organização de processos mais graves do que as crises de angústia ou as reacções ansiosas, que observamos nas perturbações do sono da criança.

Sempre que o sintoma esteja inserido num quadro nosológico de doença mental ou emocional, é a doença fundamental que deve, evidentemente, ser tratada.

O estabelecimento duma relação favorável com a mãe ou os pais, a reconstituição da história do desenvolvimento emocional e psicomotor, e a observação clínica da criança dispensam, quase sempre, a utilização de exames complementares, como o EEG, que, em casos de soluções simples, podem actuar como trauma iatrogéneo[371] e dificultar um tratamento ulterior [SSC: 1-3. 6-8. 15-18].

## 2. O terror nocturno

Acredito que muitos dos meus colegas se interessam pelos sonhos, como toda a gente, e espero que poucos acreditem que o sonho é apenas um fenómeno curioso pelo qual o Homem se interessa desde que começou a pensar!

Esta forma *ingénua* de dizer que o Homem começou um dia a pensar, foi-me sugerida pela história do *Pensador* de Augusto Rodin. Para o escultor, a figura primitiva daquele homem rude representa a surpresa e a meditação sobre *qualquer coisa* que sucedeu inesperadamente, quando lhe emergiu da sua interioridade, até então apenas preenchida por vagas emoções, o primeiro pensamento.

---

371 «Os quadros iatrogéneos são situações de ansiedade colectiva familiar desencadeadas por atitudes inconsideradas do médico, por vezes com graves repercussões na saúde física e no comportamento da criança»: ECNPI: 483.

A *essência* da *Obra* pré-existiu, na inspiração de Rodin, à *existência* da rocha bruta transformada em estátua, como para dar razão aos existencialistas para os quais a essência precede sempre a existência, excepto no homem que existe, de facto, já antes de tomar consciência da sua essência. O sentimento *existencial* estaria ligado à consciência do destino trágico do Homem. O Homem sabe que morre e, por isso, se angustia, dizia Paul Sartre[372]. Quando e como surge a ideia da morte? O que é a morte para uma criança da fase edipiana?

Não é certamente o mesmo que para um cientista adulto. Será qualquer coisa como um sentimento ou ideia de ameaça, castigo, pena de Talião, de mutilação ou castração.

Poderá a situação simbólica e paradigmática do *Pensador* de Rodin verificar-se na génese do pensamento do Homem em devir, que é a criança? Será que do jogo relacional do bebé com o seu *objecto* maternal[373] emerge, inesperadamente, um pensador, como Rodin imaginou? Será que esse pensamento do homem tem origem nos sonhos?

Para os médicos, habituados a considerar a semiologia como a pesquisa de indícios, de sinais e de sintomas, através dos sentidos, deve parecer bizarro que um psicanalista introduza na prática clínica uma nova dimensão: a do seu próprio sentir que, no fundo, todos aceitam implicitamente, quando falam de *intuição clínica* [374]. O meu sentir, neste caso, refere-se à experiência vivida nos meus próprios *quase sonhos,* nos meus terrores nocturnos.

Não sei já se, antes de psicanalisado, os meus sonhos pesadélicos e os meus terrores me acompanhavam no meu pensar e agir quotidiano, ou se foram o resultado da minha experiência de analisado. Duma fase da minha vida infantil ou duma fase da minha análise, o que vem ao mesmo, eu guardo a recordação de fortíssimas emoções terríficas que surgiram durante a noite, na minha infância ou nas minhas reminiscências analíticas. Era assim: algo que se passava na minha mente que tinha a sua correspondência num imaginário *écran* do meu quarto de dormir que compartilhava, aliás, com uma tia jovem e solteira, que era, como se costuma dizer, a minha segunda mãe[375].

---

372 Cfr. o TEMA: O Enigma da Morte, p. 530.

373 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

374 Cfr. os TEMAS: Saúde Mental dos Técnicos, p. 713. Transferência e Contra-transferência, p. 760.

375 Cfr. Autobiografia, Capítulo IV, 1, p. 31.

Não sei se sei, não sei se me disseram que eu pensava ou dizia: "está ali..., lá está ele! Que ele?! Porquê esse medo pavoroso de alguém?". Eu poderia, a esta distância dessa vivência pavorosa, dizer, como Portnoy[376], ao meu analista, quando era ameaçado ou castigado pela mãe: "Mas o que é que eu fiz? Eu engraxo, todas as noites, os meus sapatos sobre uma folha de jornal da véspera, cuidadosamente estendido sobre o chão; depois, não deixo nunca de fechar a tampa da caixa da graxa e de arrumar todo o material no seu devido lugar; eu espremo o tubo da pasta dentífrica a partir da base; eu escovo os dentes em círculos e nunca de cima para baixo; eu digo 'obrigado'; eu digo 'não tem de quê'; eu digo 'desculpe' e 'posso?".

Que fiz então? Certamente (porquanto eu durmo), passou-se qualquer coisa de que a minha imaginação me acusa. E se, como na história do pequeno Hans, que Freud analisou num trabalho célebre[377], o meu medo de *Ele* não fosse senão um *álibi* contra a minha hostilidade contra *Ele,* que tinha como suas aquelas duas mulheres: uma, com quem ele dormia; outra, com que eu *indevidamente* me prendia de amores?

Para os médicos, que na sua prática clínica resolvem situações através dum remédio salvador, não é, evidentemente, fácil resolver sintomas resultantes dum pensamento mágico, com uma medicação etiológica. A terapêutica médica das perturbações do pensamento ou dos *pensamentos mágicos do sono* é, em regra, insatisfatória. Se o bebé não sossega ou não dorme *sem razão* (ou causa orgânica), os médicos apercebem-se facilmente que a mãe investe o seu objecto de amor, de forma particularmente ansiosa. A mãe é *nervosa*, dizem uns, ou o seu comportamento é *enervante,* poderiam dizer outros. Eu prefiro dizer: a relação mãe-filho está perturbada, por razões de que se não pode *culpar* nem um nem outro. A culpabilidade, em psicologia dinâmica, é de todos, é um património espiritual da espécie humana.

Se a ansiedade nocturna e a insónia pode ser assim explicada, como explicar os terrores nocturnos? De que forma pode contribuir a sua compreensão para uma melhor actuação nos casos das perturbações do sono?

Comecemos por situar o problema na evolução psicológica da criança, como o fizemos no "Ensaio duma Classificação Nosológica para a Psiquiatria Infantil".

---

376 Cfr. R. PHILIP, *Portnoy et son Complexe.*

377 Cfr. SIGMUND FREUD, *Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos - o Pequeno Hans.*

Os sintomas evolutivos de angústia são aqueles cujo aparecimento marca uma etapa evolutiva. Considero como fundamentais: a ansiedade nocturna, os pesadelos e os terrores nocturnos.

*O terror ou o pavor nocturno* não deve ser confundido com o *pesadelo,* nem com a *ansiedade nocturna.* No pesadelo, a criança agita-se enquanto dorme, podendo depois acordar, ficar vígil e, conforme a idade, falar ou não do que sonhou. Na ansiedade nocturna, a criança acorda, chama ou vai para a cama dos pais, queixando-se de que tem medo. O terror nocturno é um quadro caracterizado por uma violenta crise nocturna, em que a criança, apesar de se pôr de pé ou se sentar na cama e ter os olhos abertos, apresenta uma manifesta perturbação de consciência, "estado segundo". Parece estar acordada e grita, fixando o olhar num ponto do quarto, onde alucina algo a que se refere nas suas palavras, aparentemente sem nexo, mas nas quais se pode descobrir um certo conteúdo temático; em geral, um animal - lobo, cão, leão - que a ameaça.

A crise surge subitamente, no princípio da noite, em geral depois de os pais estarem deitados, dura apenas alguns minutos e a criança acorda, acalma-se rapidamente, deita-se e adormece a soluçar. Raramente o terror nocturno é seguido dum estado deliriforme que se prolonga horas ou dias.

Durante os primeiros anos de vida, a criança é apenas capaz de *reviver* durante o sono o que viveu em estado de vigília. A partir dos seis meses, parece haver *vivências inquietantes* durante o sono, tal como há medos inexplicáveis durante a vigília. Essas *vivências terríficas,* que são elaborações mais tardias, correspondem aos *pesadelos;* não as consideramos como sonho propriamente dito, pois o sonho implica já uma elaboração, que parece impossível de realizar tão precocemente.

Considero o *terror nocturno* como um fenómeno onírico de transição entre o pesadelo e o sonho. O *sonho de desejo* integra todas as formas anteriores de actividade onírica: vivências nocturnas e pesadelos. É através dos sonhos, que nos contam as crianças mais crescidas e os adultos, que podemos descobrir a existência de elementos *orais* nos sonhos pesadélicos. É lógico pensar que os sonhos precoces se *referem* à problemática oral: omnipotência, destruição, devoração, etc.

Penso que os pesadelos da fase oral, em que o sonho do bebé é interrompido por uma crise de angústia, como nas "*cólicas ideopáticas*" são substituídos, a partir do segundo ano de vida, pelos verdadeiros *pesadelos, em que há participação da motórica.* No terror nocturno, a participação psicomotórica é mais evidente, pois o desenvolvimento das

estruturas está mais diferenciado. O pesadelo que precede a crise deixa de ser simplesmente uma vivência terrífica sofrida "*subjectivamente*", para se tornar alucinação, quer dizer, na projecção do *fantasma* sobre o cenário da realidade exterior[378]. A *deslocação* (neste caso, disfarce) do personagem real evocado oniricamente para a figura simbólica permite a utilização dos verdadeiros *fantasmas* (interiorizados), cuja existência a criança exprime através da verbalização e *comportamento psicomotor*, nas crises ulteriores de *ansiedade nocturna*.

O pesadelo, o terror e a ansiedade nocturna discreta e passageira podem, portanto, ser considerados exemplos típicos de sintomas (normais) do processo evolutivo.

Os terrores nocturnos seriam uma espécie de *tentativa para sonhar*, fracassada em virtude da explosão psicomotora, mas eficaz em virtude do esboço de elaboração que representa. Com efeito, deslocando a sua agressividade ou medo do pai para o animal simbólico, a crise abre caminho para os mecanismos que interferem na *fobia* e que são, em certa medida, úteis para o desenvolvimento psíquico da criança. Esta comparação do terror nocturno com a fobia deve-se a Mallet[379].

Com o terror nocturno começa, a meu ver, "*o período de latência*".

Os pedopsiquiatras apenas tratam, em regra, situações do*terror nocturno*, em famílias com cultura médico-psicológica. As entrevistas com o consultante e com a criança resolvem, só por si, a maior parte dos casos. De qualquer forma, o sintoma não persiste, verificando-se apenas algumas vezes nas crianças de três, quatro e cinco anos. Este *esgotamento do sintoma* parece comparável ao desaparecimento das *crises agudas* da neurose de angústia, quando um doente organiza uma *defesa fóbica*.

Creio que desta forma se torna evidente que o tratamento das perturbações do sono da criança, através duma terapêutica sintomática com

---

[378] Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Fantasma - representação mental que, em certas circunstâncias, se impõe a um indivíduo sem que este se aperceba da sua razão de ser».

[379] Cfr. J. MALLET, "Contribution à l'Étude des Phobies".

João dos Santos cita ainda M. Bouvet, quando escreve: «Recordando o ensino que recebi de Maurice Bouvet, sobre fobias pré-genitais relacionadas com animais pequenos e, sobretudo, insectos, e as fobias genitais relacionadas com animais antropomorfizáveis, chego à conclusão de que há uma componente de fuga primária nas fobias infantis, e uma componente secundária de evitamento e deslocamento das fobias na fase genital»: CP/PE: 77-78.

hipnóticos, impede, de certa maneira, a resolução normal (ou seja, por via psíquica) da problemática do pensar e do imaginar[380].

A crença expressa pelas mães de que a causa destas perturbações resulta de traumatismos reais só é em parte verdadeira, pois a sua acção é apenas desencadeante ou adjuvante. Mesmo que se não contem histórias terríficas à criança, ela inventa-as, na sua necessidade de elaborar defesas contra os perigos reais ou os indícios de perigos mais ou menos imaginários.

Se uma terapêutica medicamentosa pode ser eficaz, ela só tem sentido, a meu ver, depois de resolvidos os problemas que *envolvem* a criança, na fase de conflito em que se encontra. Mesmo neste caso, preferiria os sedativos ligeiros aplicados durante o dia, para tornar a criança menos receptiva aos hipotéticos traumas, do que as drogas que a impeçam de sonhar.

Na minha prática clínica tenho verificado que os terrores nocturnos da fase edipiana são um fenómeno banal de bom prognóstico, que parece estar ausente nos antecedentes de indivíduos gravemente perturbados.

Se as perturbações do sono têm uma função dinamizante dos processos emocionais e do pensamento, o seu *abafamento* com medicamentos que *forcem* o sono e impeçam o sonho é prejudicial ao desenvolvimento psíquico da criança. O mesmo se poderia dizer quanto ao tratamento das situações neuróticas dos adultos.

Como tratar, então, os terrores nocturnos das crianças?

Quando a intensidade do sintoma não for demasiado inquietante, o que é, em regra, o caso, a entrevista *tranquilizante* com a mãe é suficiente. Aliás, o que os psicoterapeutas fazem nestes casos não tem segredos, embora não seja fácil o diálogo com uma criança perturbada, para quem não tenha formação psicoterapêutica.

Trata-se de facilitar à criança, através de *histórias* de que se fala, de jogos livres, a exteriorização dos seus medos pré-conscientes. Uma psicanálise não se justifica, senão quando há simultaneamente sintomas graves de neurose ou de psicose evolutiva.

Na minha hipótese, os terrores nocturnos têm efeito favorável na evolução do sonho. Sonhar é o processo normal de resolver conflitos interiorizados [TN: 1-5].

---

380 Cfr. o TEMA: Infância, Sonho Fantasia, Criatividade, p. 373.

CASOS

## 1º Caso: Um sonho de adulto

PACIENTE - Tive outra vez um crise esta noite!... o coração acelerado que parecia numa galopada, um animal selvagem... é isso, um animal selvagem dentro de mim... não conseguia sossegar de maneira alguma, era já madrugada, não vi as horas porque não quis acordar o meu marido, mas pensei que seriam uma ou duas da manhã... não tomei café, não tive nada que me excitasse, nenhuma contrariedade... é absolutamente inexplicável, não sei o que tenho... é indescritível...

Quem nunca tenha tido uma coisa destas não pode saber como é, por muito bem que se explique, fica sempre aquém do que realmente se passou... o coração a bater em todo o corpo, cada batimento é como um martelo pilão que abala tudo... gostava de lhe perguntar: o senhor já alguma vez sentiu qualquer coisa parecida? Se não sentiu, não pode compreender. É inútil; tudo quanto eu digo é como a água tépida do Mediterrâneo, contrastando com a água a ferver que brota das faldas dum vulcão a minar uma nova irrupção... um ataque qualquer.

ANALISTA - Um ataque qualquer!

P.- Não sei porque repetiu "um ataque qualquer"... eu não me sinto atacada por ninguém!

A.- Não se sente atacada por ninguém!

P.- Nem por ninguém nem por coisa nenhuma... não sei... é uma coisa em mim, uma falta de controlo. Tudo isto cá por dentro se agita, sem que eu queira, como se algo me apertasse aqui no peito e me fizesse estalar a cabeça... mas o senhor nunca teve isto, não pode compreender!

A.- Toda a gente sonha, mas nem sempre as pessoas têm sonhos assim tão realistas!

P.- É estranho que quando acordei estava sentada na cama, não percebo porquê... tive aquela aflição, e, para me sentir menos só, fui até à janela ver se via alguém na rua.

Havia uma luz estranha, um luar sombrio, uma luz cinzenta de Orfeu na descida dos infernos! Tudo parado e estático, mas inquietante. Era um largo de vila de província com velhas casas e árvores esguias, como braços para o céu... havia uma de copa larga, ali repousada, a dar a sombra dum sol que não havia a alguém que não estava lá... era ao mesmo tempo o vazio e todo um ambiente tenso, que sugeria o momento mesmo em que

uma terrível tragédia se tivesse cristalizado... todo o mundo e ninguém numa só paisagem.

Tive de fazer um esforço enorme para conseguir ver, naquele cenário, a rua onde moro... era realmente de madrugada e não havia ninguém!

A.- Sonhou outra vez um antigo sonho mau e acordou aflita.

P.- Sim, realmente devia ser um sonho de criança... aquele largo era o da terra onde nasci... mas é estranho, saí de lá aos cinco anos, e já lá tenho voltado, mas o largo não é como eu o vi esta noite... acho que era assim que eu o via em criança. A minha casa era muito grande e eu, quando tinha medo de noite, gostava de ir para a janela ver as pessoas a andar e a conversar no largo... havia um corredor enorme e escuro que me fazia medo... vinham de lá os medos... às vezes acordava e pensava ir ter com os meus pais ao quarto deles, mas tinha de passar pelo corredor e não ousava... ficava encolhida na cama, cheia de medo e a olhar para a claridade que vinha da rua e que entrava pela janela do meu quarto... creio que pensava ir ver à janela, mas também não tinha coragem de sair da cama e de atravessar o quarto.

A.- Isso era o que pensava, e qual era o sonho?

P.- A minha mãe diz que eu acordava a gritar e que olhava espavorida para um guarda-fatos a dizer coisas sem sentido... que estava ali... ou que vinha ali...

A.- Quem era?

P.- Acho que não era ninguém, era só medo! O meu pai, nesses tempos, trabalhava fora e só vinha ao fim de semana; eu tinha medo dele... dizia a minha mãe, que eu não me lembro...

A.- Medo dele, ou medo deles estarem juntos no quarto ao lado?

P.- Sempre pensei que não havia nada entre eles, mas tinha um medo pavoroso de saber fosse o que fosse!...

A.- Ou vontade de saber?

P.- Houve uma altura em que eu tinha uma enorme curiosidade pelo meu pai... (Silêncio). Ontem recebi uma carta deles a dizer que vinham cá passar o Natal a nossa casa...

A.- Sonhou que o seu pai voltava, como nos fins de semana da sua infância, e teve uma excitação, como quando ...(referência à situação transferencial)[381].

---

381 Extracto de uma apresentação feita ao Grupo de Estudos Portugueses de Psicanálise, em Fevereiro de 1971.

## 2° e 3° CASOS: Perturbação simbiótica com insónia da mãe e do bebé

### 2° Caso:

A senhora X, seguida num Centro Materno-Infantil para controlo da evolução da gravidez, é enviada pelo obstetra à consulta de saúde mental, por perturbações emocionais. É uma mulher de cerca de 30 anos, mas parece uma adolescente de 15. Fisicamente frágil, casada há alguns anos, não queria ter filhos. Esta gravidez vai por diante, porque vários abortos a têm enfraquecido e receia as consequências de uma nova tentativa de aborto. A gravidez foi mal aceite também pelo marido, uns anos mais novo, que está a cumprir o serviço militar e lhe dá pouco apoio.

Seguimo-la em entrevistas semanais. Manteve sempre uma atitude ambivalente para connosco; o conteúdo mais importante das entrevistas relaciona-se com o receio de "ter um filho anormal". Falava sistematicamente de crianças anormais, interrogando-nos sobre causas de anormalidade. Referiu crises de angústia dramática com fases de despersonalização, ideias de auto-relacionação e desejo de destruição dela e do filho.

No momento do parto, que decorreu normalmente, estava mais calma e equilibrada. Logo nos primeiros dias, o bebé teve longos períodos de gritos e agitação com sonos curtos, longos períodos de insónia e também rejeição do biberão. Nas primeiras observações, era evidente a grande ansiedade e agitação do conjunto mãe-filho. A mãe tinha igualmente insónia, sendo, portanto, paralelas as perturbações da mãe e do filho. Continuámos a segui-la semanalmente, tendo havido necessidade de medicar a mãe. Actualmente, a criança, com 10 meses, tem um desenvolvimento psicomotor normal e, se bem que não tenha um sono tranquilo, mostra maior equilíbrio no ritmo do sono e vigília. A mãe continua em tratamento.

### Comentário:

Parece evidente que certas mães muito ansiosas investem duma forma particular os seus bebés, impedindo-os de dormir. Não nos devemos esquecer que o sono do bebé não é condicionado apenas pela sucessão do dia e da noite, como acontece com o da mãe, mas ritmado pela sucessão da

necessidade de satisfazer a sede e a fome (incorporar), e do estado de neutralidade que se lhe segue, e a que os psicanalistas chamam narcisismo primário. O estado de vigília e o sono permitem ao bebé investir e desinvestir o seu objecto: a mãe. Esta mãe, no estado de insegurança e ansiedade com insónia, como a que descrevemos, manteve-se excessivamente activa tanto de dia como de noite, impedindo o bebé de a desinvestir a ela e ao meio ambiente e, portanto, de dormir.

O processo de investimento-desinvestimento, que constitui a base do funcionamento mental, sendo impedido, dá lugar a um permanente estado de excitação e agitação, comparável ao estado de agitação que segue imediatamente o nascimento. O problema que se põe é, portanto, o do futuro desta criança que, não podendo introjectar e mentalizar a relação, por falta de estímulos e pausas adequados, vai, provavelmente, tender a reagir somaticamente, como mostraremos noutros casos.

**3º Caso:**

Uma senhora telefona-nos muito aflita, pedindo uma consulta urgente, porque o seu filho, de duas semanas, chora dia e noite e receia que ele tenha alguma anormalidade. Perguntámos se o pediatra já tinha sido chamado e se tinha sido ele a aconselhar o psiquiatra: a senhora respondeu que, com efeito, o pediatra tinha observado o bebé, mas que era ela, a mãe, que tinha necessidade de nos consultar. O estado da senhora levou-nos a marcar uma consulta para essa mesma tarde, e observámos a criança que, na altura, tinha um sono tranquilo nos braços da mãe, tendo esta explicado que ele tinha conseguido adormecer, devido à viagem de automóvel, de cerca de uma hora. A mãe, então, falou longamente do seu medo de que o filho fosse anormal, da sua observação e comparação constante entre este bebé e outros bebés, que achava normais. Falou do receio que o bebé sufocasse, que morresse sem que ela desse por isso, da sua necessidade de dia e de noite ir ver se o bebé estava morto ou vivo, acordando-o mesmo algumas vezes para se tranquilizar na sua dúvida. No fim duma hora de entrevista, declarou-nos que este filho não era do marido, e que talvez fosse esse o motivo de todas as suas preocupações. A mãe foi seguida com o bebé, em entrevistas espaçadas; a criança evoluiu normalmente até à idade escolar, quando perdemos o contacto com ela.

## 4º e 5º CASOS: Insónia precoce como etiologia de perturbação psicossomática e de inibição intelectual

### 4º Caso:

Maria tem 7 anos, vem à consulta por dificuldades escolares, tendo sido considerada como débil mental, não só pelas professoras, depois de entrar para a escola primária, como mesmo pela família que a compara com os irmãos, no seu progressivo desenvolvimento intelectual.

À observação parece tratar-se de uma síndroma de inibição[382] e não duma insuficiência intelectual simples.

É uma criança triste, inexpressiva, de contacto difícil, permanecendo todo o tempo da consulta agarrada à mãe e recusando ficar só connosco. Nos antecedentes, a mãe refere sobretudo uma história muito complicada de perturbações gastrointestinais precoces que deram lugar a uma dieta extremamente rigorosa que, apurámos em entrevistas ulteriores, ser muito frustrante para a criança e dar origem a um conflito aberto e permanente entre esta e a mãe. Praticamente todas as coisas boas lhe estavam vedadas, doces, chocolates, rebuçados, fruta, etc. Era submetida a observações periódicas e a exames médicos complicados e, sobretudo, carregada com inúmeros medicamentos. Toda esta conduta terapêutica em relação às perturbações da criança nos pareceu absurda e injustificável, mas não tivemos qualquer intervenção directa em relação ao que, nesse campo, se passava.

Começámos por receber a mãe, em entrevistas periódicas, que ela aceitou muito favoravelmente. Por essas entrevistas, viemos a averiguar que, durante a gravidez desta filha, a mãe tinha tido vários problemas familiares resultantes da doença e morte dum parente próximo. O seu estado de ansiedade era não só consequência desta situação familiar, como do desenvolvimento de ideias aparentemente lógicas, mas na verdade fantasistas, acerca da influência do seu estado emocional sobre a gestação. Desde os primeiros dias, a criança recusou o peito e, mais tarde, o biberão; tinha dificuldade em adormecer, gritava com muita frequência e não conseguia dormir mais do que uma pessoa adulta, o que, aliás, correspondia ao sono da mãe, que só conseguia descansar quando esgotada. A falta de sono e os gritos de angústia da criança mantiveram-se até aos

---

382 Cfr. o TEMA: Síndromes de Inibição: Bloqueio Afectivo e Inibição Escolar, p. 732.

seis meses, começando, entretanto, os sintomas gastrointestinais a manifestarem-se: estomatites, vómitos e gastroenterites, sempre de etiologia difícil de compreender e que, *a posteriori*, nos pareceram de origem psicossomática. As perturbações intestinais mantiveram-se até aos quatro anos, cinco anos, idade em que a criança foi para o jardim-escola; a dieta manteve-se, bem como a perturbada relação entre mãe e filha, que viviam praticamente uma para a outra e para a doença. Em poucas semanas, a mãe compreendeu a relação causa-efeito entre o seu estado ansioso, as suas fantasias e a ansiedade da criança, e confirmou as suas suspeitas, aliás já uma vez sugerida pelo pediatra, de que as perturbações gastrointestinais da criança eram "nervosas".

Ela própria começou a criticar todos os tratamentos e restrições a que a filha estava submetida, procurando obter a aprovação para os abandonar. A nossa posição, embora de neutralidade, permitiu que a mãe, pouco a pouco se fosse tranquilizando e conseguindo modificar a situação, até deixar totalmente de lhe dar medicamentos ou fazer restrições dietéticas. Entretanto, a criança frequentou um colégio particular de ensino especial, tendo havido modificação no plano do seu estado de humor, que deixou de ser fóbico, e do rendimento intelectual, que deixou de estar inibido; foi ulteriormente seguida regularmente em psicoterapia. No material manifestava-se a culpabilidade, sentimentos de frustração e fantasmas sádico-anais.

O rendimento intelectual normalizou-se; abandonou o tratamento ao fim de três anos, com um estado de recuperação e de equilíbrio satisfatórios, embora o motivo da interrupção fosse uma mudança de residência para outra cidade.

Foi observada novamente mais tarde, aos 13 anos, durante a crise pubertária, em que fez uma síndrome reactiva fobo-obsessiva, tratada em psicoterapia, durante alguns meses. O rendimento intelectual era, então, normal médio.

**Comentário:**

Este caso põe o problema da etiologia de algumas doenças somáticas apresentadas pelos bebés, que revelam simultaneamente um quadro de agitação muito marcada e cujas mães parecem sofrer dum estado ansioso nitidamente patológico. Raramente os pedopsiquiatras têm ocasião de observar directamete estes casos, embora venham a ter conhecimento deles

na história pregressa de crianças que apresentam inibições intelectuais e afectivas, que dificultam a sua adaptação à escola. A hipótese de que estes quadros sejam psicossomáticos deve ser posta pelos pediatras, que são os mais competentes para fazer o diagnóstico diferencial, mas torna-se necessário a colaboração dum pedopsiquiatra com experiência de serviços materno-infantis e, se possível, com formação psicanalítica.

Em relação ao caso presente, tem de ser posto o problema da estrutura do aparelho psíquico da jovem em questão. Inicialmente, parecia que a criança sofria duma perturbação psicossomática, devida a uma alteração da relação simbiótica com a mãe e, portanto, duma ausência de estrutura mental definível. Quando nos veio consultar, podia pôr-se a hipótese duma estrutura psicossomática, no sentido da Escola de Paris (Marty-De *M'Uzan*-Fain-David): incapacidade de fantasiar. Na altura da puberdade, quando nos voltou a consultar, desenhava-se uma estrutura fobo-obsessiva, o que parecia significar que a reacção ou doença psicossomática, como solução para os problemas afectivos, foi abandonada graças à psicoterapia, e que a criança organizou uma estrutura psiconeurótica mais diferenciada.

As síndromes psicossomáticas da fase pré-objectal parecem-nos ser o modelo da doença de todas as idades. Admitindo que os doentes psicossomáticos são os que, sendo incapazes de mentalizar, fantasiar ou fantasmar, descarregam os seus impulsos inconscientes sobre os órgãos - como dizem os autores acima referidos -, é fácil admitir que a forma mais elementar de resolver os conflitos psíquicos tenha origem na fase oral da evolução.

### 5° Caso: Sono agitado a partir dos três meses

Uma jovem mãe, que desde a própria infância vivia aflita com o fantasma de sufocação, vem à consulta com o seu bebé de 6 meses, que "dormia pouco e muito agitado". Na entrevista revela que se sentia forçada a ir constantemente ao berço ver o filho para verificar "*se ele estava bem*". Fazia manobras para se certificar de que o bebé respirava e acontecia mesmo ter necessidade de o acordar para "*ver se estava sufocado ou morto*" (culpabilidade).

A origem da sua perturbação foi descoberta após várias entrevistas, pois a mãe não tinha consciência de que os seus cuidados fossem consequência dessa profunda ansiedade; achava perfeitamente natural

ocupar-se daquela forma do filho, e sentia-se mesmo lisonjeada quando alguém assinalava as suas qualidades maternais e, sobretudo, o seu espírito de sacrifício.

### 6º Caso: Insónia precoce com pesadelos e terrores nocturnos e atraso afectivo

Manuel, 8 anos e 10 meses. Vem à consulta com os pais por ser e ter sido sempre muito difícil. Os sintomas evolutivos mais frequentes e importantes dizem respeito ao sono. Diagnosticámos atraso afectivo por conflito aberto com a mãe. O pai diz: "tenho-lhe dado tudo o que não tive na minha infância, mas foi sempre muito difícil; para comer é um problema... tem o sistema nervoso excitado, não sabemos se o devemos castigar, bater-lhe ou levar a bem. Receio criar nele um espírito de revolta... o mais pequeno é fácil de levar... este rala a paciência à mãe... também acho que tem os órgãos sexuais pequenos, já tenho dito ao pediatra...".

A mãe prossegue: "Sempre revoltado... todos os dias apanha!..."[383].

O pai descreve minuciosamente o parto de fórceps, em que mete várias fantasias acerca de possíveis traumas pré, intra e pós-parto. Prossegue: "Às vezes, durante a noite, aparecia de pé, na cama, com os olhos abertos, como se estivesse acordado, mas muito pálido, assustado e dizendo coisas sem nexo... nós assustávamo-nos e procurávamos falar-lhe, acalmá-lo e ele acabava por acordar ao fim de 15 a 20 minutos... perguntávamos o que se passava, ele respondia que não se recordava de nada...".

MÉDICO-?

RESPOSTA - Dormiu no nosso quarto até cerca dos quatro anos, quando a irmã nasceu... essas visões foram depois de passar para o quarto dele...

PAI - "Pareciam visões, porque olhava para a parede e dizia: 'Oh! mãe!, oh! mãe!', como que a pedir socorro".

MÃE - "Uma vez contou que sonhara com um carro que vinha contra ele, a aumentar... aumentar... foi duma coisa que viu na televisão... quando vê TV dorme mal" (racionalização). "Somos muito nervosos, eu ando a tratar-me... quando casámos tivemos muitas dificuldades financeiras... só

---

383 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Note-se a contradição da mãe: se o filho tem de apanhar todos os dias, é natural que seja revoltado!».

ao fim de quatro anos decidimos ter filhos... estávamos ansiosos por ter um filho, mas preocupados com a vida... ele foi muito excitado, logo desde os primeiros dias... chorou sempre e não se ajeitava a mamar... depois dos três meses, passou a ter mais sono e a chorar menos, mas até aos 4 anos teve sempre o sono muito agitado".

Na entrevista, a criança diz que se irrita com a mãe, porque "ela grita por tudo e por nada", mas acrescenta: "quando tem razão, não me irrito... Com o meu pai, é diferente, dá-me pastilhas... mas estou pouco tempo com ele... as mães têm sempre a mania de que têm razão. Ando assim nervoso, desde os 5 anos, quando nasceu o meu irmão... a minha mãe gosta mais dele... eu estou na escola, depois vou para a explicação e às vezes tenho ginástica... o meu irmão é que fica sempre com a minha mãe... Também não durmo bem de noite... meto cada susto à minha mãe!... acordo enjoado com a cabeça a andar à roda..., sonho com cobras e gibóias..., mas também com coisas boas... vejo as gibóias a matarem homens...!".

**Comentário:**

O pai é demasiado maternal o que, na nossa experiência, se relaciona com filhos que apresentam em geral atraso afectivo, insegurança e insónia.

A mãe parece uma personalidade frágil, ansiosa e sente-se ultrapassada pelo conflito com o filho. É contraditória nas suas expressões e atitudes (com o filho) e procura racionalizar os conflitos internos da criança, atribuindo as suas perturbações do sono à televisão. De qualquer forma, é ela que o deixa ver televisão!

Nota-se na criança que, a par dum receio de castração (medo das cobras e gibóias), há *as coisas boas com que sonha* e que, inconscientemente, associa à morte dos homens!... (conflito edipiano). São estes provavelmente os sentimentos e os temas postos em equação pelos seus terrores nocturnos.

**7º Caso: Insónia, pesadelos e ansiedade nocturna**

Ana, 9 anos. A mãe conta que é uma criança tímida na escola, irrequieta em casa, que "gosta de ouvir as conversas dos adultos e de ler os jornais.

Até aos 3 meses, custava a dormir e acordava muitas vezes... desde os três anos, tem pesadelos, especialmente quando de tarde ou à noite se excita com brincadeiras com os primos. Gosta de animais, mas faz-lhe nervos mexer-lhes... Há ano e meio, receia ficar só com a criada em casa, explicando que ela 'pode cair da janela quando estende a roupa...'. Há alguns meses, durante as férias grandes, esteve adoentada... sentiu-se tonta e disse que ia morrer... passou a dormir mal e com medo de adormecer e de morrer enquanto dormisse... também não quer o cabide de pé, no quarto, porque tem medo do fato pendurado... diz que parece uma pessoa... Quando acorda de noite, queixa-se de falta de ar... rói as unhas, desde que entrou para a escola, e agora até chucha no dedo, quando vai para a cama, e mesmo, por vezes, durante o dia...".

Explicámos aos pais que os medos das crianças são difíceis de compreender, por se tratar de fantasias de que a própria criança não tem consciência. Falámos depois com a criança, durante algumas sessões semanais, que suspendemos por falta de motivação dos pais para uma psicoterapia sistematizada. Os sintomas desapareceram desde a primeira entrevista.

Oito meses depois voltou, por ter *crises de angústia* - em que falava de novo do seu medo de morrer -, dificuldades em adormecer e "medo que viessem ladrões durante a noite". Tremiam-lhe as pernas e, segundo o médico assistente, que a viu à radioscopia, tinha ar no estômago. Na entrevista referiu que, desde há cinco meses, saiu do quarto dos pais, e tem um quarto próprio. Novamente tem algumas sessões de psicoterapia, que foram interrompidas a pedido dos pais, por motivo do desaparecimento dos sintomas.

O tema do medo dos ladrões foi descrito, tal como podia ser o medo duma violação: "... homens que assaltam as casas durante a noite".

MÉDICO - ?

ANA- "...São homens que vêm fazer mal às pessoas".

MÉDICO - ?

ANA - "... Não sei, se calhar, eles vêm... não sei... se é para roubar ou fazer mal a alguém... mas se me encontrassem... se eu os visse, eles faziam-me mal a mim...".

MÉDICO - ?

ANA - "Não sei... espetar-me uma faca...".

Médico -?

ANA - "... na barriga, com certeza...".

**Comentário:**

Trata-se, portanto, duma criança com alterações precoces do sono, que sugerem uma perturbação da relação com a mãe; mais tarde, as alterações persistem em crises mais acentuadas de *angústia genital,* actualmente em vias de se organizar fobicamente.

A ansiedade nocturna, na fase da organização genital do período de latência, toma muitas vezes o aspecto de fobia do escuro, de ladrões, de homens que estrangulam ou esfaqueiam as crianças. O seu significado parece relacionado com a situação edipiana, e com os impulsos amorosos para com o pai. Muitas vezes, a criança do período de latência e os adolescentes certificam-se de que todas as portas e janelas são invulneráveis, mas a angústia mantém-se, como se o objecto ameaçador persistisse dentro de casa (na verdade, está dentro deles próprios, pois é o próprio impulso). Este sentimento de *violação do sono* é mais intenso e persistente nas raparigas, mas verifica-se nos dois sexos.

É de notar que, segundo a mãe diz, dorme pior quando durante o dia se excita com as brincadeiras com os primos, o que sugere a possibilidade de sonhos impregnados de *restos diurnos* de conteúdo erótico. A sua tendência actual é para se organizar fobicamente: "anda sempre comigo, não quer estar só em parte alguma". Assim, a mãe funciona como objecto *contra-fóbico,* impedindo inconscientemente a filha de ser mulher. A pequena, que *receia ser atacada* (pelos seus desejos sensuais), prende-se à mãe para não se sentir mulher. É de notar, neste caso, e em comparação com o anterior, a *diferença, no ponto de vista fenomenológico, entre ansiedade e terrores nocturnos.* Se bem que o conteúdo possa ser igualmente relacionado com o complexo edipiano, parece-nos evidente que na ansiedade nocturna o conflito é muito elaborado. Em primeiro lugar, desapareceram as crises com alucinação; em segundo lugar, há outros sintomas que se ligam às perturbaçãoes do sono.

O *terror nocturno* é um acidente no sono da criança dos quatro, cinco anos, enquanto que a *ansiedade nocturna* é um dos sintomas dum *estado ansioso* que se verifica ao adormecer, no curso da noite e durante a vigília, em qualquer idade. Convém, talvez, distinguir a *agitação nocturna dos bebés* do primeiro e segundo anos, em que não há nenhuma espécie de elaboração mental, mas apenas excitação e descarga motora, da ansiedade nocturna das crianças da fase de latência, em que há uma elaboração que as

leva, inclusivamente, a dar explicações racionalizadas acerca dos seus medos.

### 8º e 9º CASOS: Terror e ansiedade nocturna como sintoma reactivo aos problemas de relação entre os pais

#### 8º caso:

Uma senhora jovem, muito formosa, conta numa sessão de análise que o filho de 4 anos tem com ela uma ligação afectiva extremamente intensa, a ponto de revelar certas preferências musicais e de se emocionar com certas poesias que ouve recitar num programa radiofónico. Duma vez, disse a propósito duma poesia: "É a senhora que fala triste, o menino não percebe, mas gosta".

Até há alguns meses, o pequeno dormiu no quarto dos pais, numa cama do lado da mãe que, em certos momentos de inquietação nocturna do filho, o tranquilizava através do contacto com a mão. Ultimamente, o pequeno dorme do lado do pai, por motivo do nascimento duma irmã. Teve dois terrores nocturnos: subitamente, durante a noite, começou a chorar e a gritar, sossegando pouco depois. Interrogado no dia seguinte, disse que tinha visto um chinês; depois acrescentou que era um homem mau.

A mãe está preocupada porque ele acorda de noite assustado, embora sem uma perturbação de consciência tão funda como nos anteriores *terrores do chinês,* e vai meter-se na cama, colocando-se entre os pais: "eu procuro afastar-me para a ponta da cama e, quando me afasto, ele acompanha-me sempre agarrado a mim... o que é curioso, é que, durante o Verão (há seis meses), ele dormia comigo porque o meu marido não estava connosco e, nessa altura, procurava, pelo contrário, afastar-se de mim e evitar o contacto".

Na mesma sessão, a mãe contou que, quando nas revistas aparece a fotografia dum casal com uma linda mulher, ele diz logo: "é a mamã!"; e quando lhe perguntam quem é o homem que está com ela, responde: "é o menino".

Tratando-se duma doente em psicanálise, foi possível ajudar a mãe a compreender como a sua própria infância estava implicada no caso. Também os seus problemas actuais estavam implicados, uma vez que havia evitamento dos contactos físicos da doente com o marido, o que era

facilitado pela presença das crianças no quarto dos pais. No decurso do tratamento, a situação foi ultrapassada e as crianças saíram do quarto dos pais.

**Comentário:**

Temos verificado na clínica que os terrores nocturnos se não observam, em regra, nas crianças que dormem até tarde no quarto dos pais. Essas crianças mantêm-se num estado de fixação à mãe ou ao pai *maternalizado,* apresentam um atraso afectivo e uma ansiedade persistente nocturna e diurna, organizada de forma essencialmente fóbica. Não obtivemos a confirmação numérica suficiente, através do material das fichas estudadas, de que na verdade houvesse menos terrores nocturnos nessas crianças. Assim, persiste apenas a impressão clínica.

O caso presente parece confirmar que o afastamento da mãe, motivado pelo aparecimento duma irmã, com a consequente aproximação do pai, desencadeou o terror nocturno do chinês. Este parece ser uma tentativa de elaborar (em sonho) os sentimentos *deslocados,* relacionados com o pai, como se a criança dissesse: não sou eu que detesto o meu pai, é ele que me ameaça...(J.S.).

**9º Caso:**

Caso duma doente adulta de cerca de 30 anos, que apresenta uma depressão neurótica, com muitos sintomas de "neurose de angústia", e que refere sonhos como os dos miúdos.

Diz na primeira consulta:

"Desde há três anos que sofro de apatia, o Dr. X diz que é nervoso, mas eu não acredito... agora parece que me dói o coração... é uma coisa aqui a apertar-me no peito... parece que o coração vai parar... o Dr. X diz que não é nada, já me fez o ECG que não deu nada... *não durmo,* e, quando estou mais aborrecida, tenho de comer qualquer coisa... se não saio de casa, estou sempre a comer e ando irritada, até bato nos filhos... dores de cabeça, aqui umas vezes deste lado, outras vezes do outro... de noite estou sempre a *sonhar* e levanto-me a pensar se o que sonhei é verdade... tenho de ocupar o tempo porque quero esquecer...".

MÉDICO - ?

PACIENTE - "*São sonhos como os dos miúdos, sempre a sonhar que as pessoas morrem...* a minha mãe sempre foi doente; agora está pior... tenho uma vida normal, só saio com o meu marido... casei muito cedo... ele é bastante mais velho do que eu e anda muito por fora, em negócios... e eu não durmo, tenho sonhos, uns bons, outros maus... que ando a passear ou a ver touradas... outras vezes, com flores e outras coisas, outras, com desastres e guerras... quando era criança, aí pelos sete ou oito anos, levantava-me de noite e ia para a cama da minha mãe, julgava que ela tinha morrido... preocupava-me muito com ela!...".

MÉDICO - Porque diz a cama da sua mãe?

PACIENTE - "Eu dormia no quarto ao lado do dos meus pais... não tive uma infância feliz, sempre fechada em casa, não me deixavam brincar com as outras meninas nem ter amigas... tinha um medo terrível do meu pai, que me dava grandes tareias, mas sempre tive a ideia de que gostava mais dele do que da minha mãe... fui sempre muito complexada, sempre a pensar que era feia, e que olhavam para o meu corpo mal feito... com a minha mãe só falava e só falamos de doenças, nunca doutras coisas, do que uma menina deve saber antes de casar... eu tinha vergonha, e ela também...", etc., "o que me distrai mais é ler, leio tudo, policiais, *cowboys* e livros dos miúdos, mas tenho mais tendência para as coisas de amor...".

**Comentário**

Assim começa por referir apatia (depressão) e sintoma de angústia, que refere ao coração e associa imediatamente ao dormir mal e a sonhos, como os dos miúdos: "que as pessoas morrem". Mostra, assim, a sua fixação à mãe e o seu recalcamento, e liga os sonhos bons e maus à ausência do marido, portanto, a possíveis fantasias que só ousa manifestar (a si própria) através de sonhos em que o simbolismo erótico parece evidente: a passear (para ser admirada, ela que se diz feia e mal feita, o que objectivamente é inexacto); em touradas (luta de figuras em que a astúcia quase feminina do toureiro vence a brutalidade fálica da fera); com flores (referência a defloramento) e a desastres e guerras (temas ligados a concepções sado-masoquistas da cena primária).

Os seus sonhos vêm, como ela diz, na continuidade dos sonhos infantis da fase de latência; nessa época, dormia no quarto dos pais, e pensava que a mãe morria pela violência do pai (que temia, por lhe dar grandes tareias), embora, paradoxalmente, afirme que sempre gostou mais

do pai. A presença do pai foi substituída por um casamento com um homem mais velho e com a mesma profissão do pai. A sua ligação à mãe verifica-se ainda no seu convívio, quase permanente, mesmo após o casamento, para falarem de doenças!

Todo o recalcamento da fase de latência persiste e impregna o quadro neurótico. A depressão neurótica, com que combate a sua excitação sexual, leva-a a reviver situações infantis, de comer como uma criança e de "sonhar como os miúdos".

Na verdade, vive uma situação de dependência infantil em relação aos pais, sem resolução do conflito edipiano, e defende-se de o resolver, através de comportamentos fóbicos e de ideias hipocondríacas, que cultiva nas suas relações com a mãe. As concepções sado-masoquistas da cena primária, as reacções fóbicas - como *formações reactivas* às suas tendências exibicionistas - e o *voyeurismo* referido a leituras e a filmes completam o quadro duma organização do Eu insuficientemente estruturada, como é habitual acontecer nas neuroses actuais e, em particular, na neurose de angústia.

A angústia é, com efeito, *actual,* porque se mantém num estado de organização libidinal infantil, que a deixa insatisfeita como mulher. Assim, ela sonha como uma criança, ao contrário das pessoas da sua idade que integram nos seus sonhos as angústias e pesadelos pré-genitais, a alucinação dos terrores nocturnos e a ansiedade edipiana (J.S.).

**Conclusão:**

As perturbações do sono da criança devem ser apreciadas em função das queixas dos pais e da sua participação no processo: sintomas e síndromes reactivos.

O diagnóstico deve procurar fazer-se, não apenas sob os aspectos reactivos, mas sobretudo sobre a fase do desenvolvimento da criança e sua estrutura psíquica em organização.

Eventualmente, as perturbações do sono na criança acompanham doenças mentais ou neuroses.

O tratamento sintomático medicamentoso é de excluir, pelo menos num primeiro tempo de abordagem terapêutica, por impedir ou perturbar a evolução dos processos oníricos [SSC: 3-5.18-29].

## INSTABILIDADE, BLOQUEIO, ANSIEDADE E DEPRESSÃO[384]

A estabilidade emocional é indispensável a uma atenção persistente e a uma boa aprendizagem. Tem-se verificado que os sintomas de ansiedade estão muitas vezes presentes nas crianças e nos adolescentes que falham nos estudos, embora sendo inteligentes. Certos tiques nervosos, o roer das unhas, a micção involuntária nocturna, a gaguez, etc. devem ser estudados nas suas relações com a eficiência escolar[385]. Os princípios e métodos pedagógicos só são aplicáveis, na medida em que as mais elementares formas de comunicação se possam estabelecer entre o educador e o educando (...). Estas formas elementares de comunicação estão dificultadas nos cegos, nos surdos e, especialmente, nos cegos-surdos e crianças autistas que, por bloqueio afectivo, não estabelecem relação com os outros.

A relação primária a estabelecer com uma criança deficiente é, muitas vezes, de tipo psicoterapêutico, e pode considerar-se, portanto, como especial a educação dos deficientes. É ainda especial no que respeita às técnicas particulares usadas pelos cegos, pelos surdos e pelos cegos-surdos para comunicarem com as outras pessoas[386].

Os princípios pedagógicos gerais são idênticos para todas as crianças, deficientes ou não, e o ensino desses deficientes permite aos seus técnicos observar com maior equidade, e resolver problemas educativos fundamentais aplicáveis a todas as crianças. O educador deve colocar-se ao nível das crianças, dos seus problemas e das suas dificuldades e ser capaz mesmo de regressar com elas, se necessário for, ao nível de uma relação de tipo maternal, pois só dessa forma a criança pode recuperar as etapas perdidas da sua evolução e elevar-se ao nível das crianças da sua idade[387].

O atraso do desenvolvimento motor, o canhotismo[388], a instabilidade são muitas vezes correlacionados com estas perturbações [EE I: 107].

---

384 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico, p. 283.

385 Cfr. os TEMAS: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244. O Sintoma Encoprose, p. 534. Gaguez, p. 350. Onicofagia, p. 583. Tiques, p. 758

386 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

387 Cfr. o TEMA: Maternagem, p. 487.

388 Cfr. o TEMA: Canhotismo e Ambidextria, p. 114.

As dificuldades da aprendizagem escolar são essencialmente consequência do bloqueio e da instabilidade, e não da insuficiência intelectual definida em termos métricos [EE II: 315][389].

A ansiedade e a insegurança das crianças expressam-se por instabilidade ou por bloqueio. No primeiro caso, a mãe não é suficientemente disponível ou está mesmo ausente; no segundo caso, o pai é demissionário ou brutal. Contudo, quer reajam por instabilidade ou por passividade, estas crianças apresentam uma depressão acentuada com um traço comum: reacção defensiva perante a actividade escolar, que impede a falta de atenção persistente necessária à "aprendizagem da forma de comunicação indirecta que é a linguagem escrita" [FIE: 13-14].

A instabilidade a que me referi no quadro nosológico é a que é objectivável pelo exame psicomotor, e designei-a como *instabilidade neuromotora* para a distinguir da *instabilidade psicogénea,* que atribuo ao conflito da criança com o ambiente. A sua apreciação deverá ser feita através do exame da psicomotricidade e, em particular, da prova clássica[390]: posição sentada, desencostada, mãos sobre os joelhos. Não devemos esquecer que, desde as investigações de Abramson, a instabilidade implica sempre perturbações da atenção, a cuja avaliação se deve proceder quando se pretende fazer um diagnóstico. Aliás, a instabilidade é também uma síndroma, quando a instabilidade neurogénea e psicogénea se imbricam de forma mais ou menos persistente [ECNPI: 476-477].

A instabilidade é uma designação que serve aos educadores e, em particular, aos professores, para designar crianças que "não param quietas" e que perturbam o bom funcionamento das aulas. As várias tentativas feitas para explicar psicológica ou biologicamente a instabilidade não foram, quanto a mim, suficientemente concludentes para nos servirem de base à sua compreensão. Retenho, no entanto, a conclusão de Gesell, de que um dos factores que tornava as crianças instáveis era o convívio precoce com muitas outras crianças, e a da francesa Abramson que fez investigações que a levaram à conclusão de que instabilidade era sinónimo de instabilidade da atenção. Da atenção dispensada aos objectos de amor ou de trabalho

---

389 Cfr. o TEMA: Psicometria, p. 665.

390 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Na investigação que fizemos, distinguimos os graus seguintes: estabilidade, instabilidade 1, 2, 3, instabilidade coreiforme, movimentos coreicos».

provém a instabilidade que aparece relacionada com a inquietação psicomotora.

No meu ensino da Psicologia Dinâmica e, sobretudo, na observação directa de bebés, que passei a fazer para os meus alunos do Instituto de Psicanálise e da Faculdade de Psicologia, verifiquei que a instabilidade neuromotra era um fenómeno normal e corrente nas crianças, antes da idade escolar, fenómeno cujo objectivo parecia ser o de definir um território de segurança, ou uma fuga a um objecto desconhecido e atemorizador, especialmente de natureza animal, em particular aves e répteis. Recordando o ensino que recebi de Maurice Bouvet, sobre a fobias pré-genitais relacionadas com animais pequenos e, sobretudo, insectos, e as fobias genitais relacionadas com animais antropomorfizáveis, chego à conclusão de que há uma componente de fuga primária nas fobias infantis, e uma componente secundária de evitamento e deslocamento nas fobias da fase genital. Entretanto, nas minhas investigações sobre as perturbações do sono das crianças concluí que a fase de latência tinha início na fase em que, normalmente, as crianças aparecem com terrores nocturnos (3 a 5 anos)[391].

Depois de verificarmos que a maior parte das crianças (dois terços) que nos eram enviadas pelas escolas regulares eram instáveis, compreendemos que as restantes (um terço) eram bloqueadas ou inibidas. Pusemos, então, a questão de saber se as duas formas de reacção - expansiva ou retraída - seriam ou não consequência do mesmo desencadeamento básico. Aquilo que incialmente verificámos é que a dominante na criança e no ambiente dos instáveis era fortemente ansiogénea, no sentido expansivo; o que verificámos nas crianças inibidas é que o ambiente em que viviam era fortemente controlador, por uma presença quase constante das figuras parentais, às vezes por uma atitude similar da mãe e do pai, fortemente unidos pelos princípios educativos, e sempre de acordo e em equilíbrio, nessa base caracterial dos dois cônjuges. Vistas as coisas desta forma, fomos levados a concluir que a instabilidade tinha algo a ver ou com a fobia infantil precoce, ou com o bloqueio fóbico ou medo de agir: fuga para a frente, fuga para trás.

Na observação directa dos bebés, atrás referida, eu procurava interpretar diante dos alunos o significado comportamental de todos os

---

391 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

gestos e movimentos das crianças observadas, interpretar, portanto, os movimentos externos, como significativos de movimentos internos ou intrapsíquicos. Concluí que os movimentos comportamentais das crianças dos 3° e 4° anos de vida eram significativos de uma procura de referência ambiencial que delimitava o espaço e lhes dava segurança. Só depois de limitado e conhecido um certo espaço, a criança é capaz de se aventurar para espaços mais largos, onde há também coisas importantes a investigar e a reconhecer, e que lhe dão segurança. Naturalmente que tudo isto se faz a partir de um objecto básico, a mãe, que, normalmente, dá toda a segurança e que permite, inicialmente, todas as explorações. Assim se poderia dizer que tudo se passa como se a criança pequena pensasse assim: "o que será que há para além do espaço da mãe, do espaço onde ela, às vezes, se esconde, será que ele me é acessível?". De facto, esse espaço só lhe é acessível se a mãe for segura e terna, e se o espaço maternal for acolhedor. A criança volta à base sempre que está insegura no que respeita à disponibilidade da mãe ou aos obstáculos que encontra à volta dela. Inicialmente, não basta ver as coisas, é preciso tocar-lhes, e a criança afasta-se tanto quanto pode até atingir o limite do tocável. Passa, depois, à fase em que o que já não é tocável - o horizonte - só lhe é acessível através de experiências interiores e pelo diálogo, em que as palavras, para além do jogo da lalação lúdica, passam a ser linguagem. Foi a que chamei, uma vez, a propósito das crianças cegas, "o horizonte ao alcance da mão".

O problema é que o horizonte nem sempre está ao alcance da mão da criança e do homem; às vezes está longe no tempo, outras no espaço, e, além do mais, há sempre outros horizontes atrás de cada horizonte. Será esse um dos segredos da necessidade que o homem teve de fazer registos, ou escritos que assinalassem o seu caminho e o seu modo de ver as coisas, ou simbolização? De qualquer forma, parece-nos fundamental compreender (...) o significado da passagem, na história do homem e da vida da criança, do que é vivido e falado para o que é registado ou escrito. Se há crianças para quem essa passagem é óbvia, intuitiva e fácil, há outras para as quais é extremamente difícil, apesar do seu desenvolvimento intelectual ser manifestamente elevado. A observação que, nestas condições, fazemos das crianças pequenas ou daquelas que estão em dificuldades na escola refere-se mais ao que é do plano do imaginário do que do plano operacional. Fomos levados, no entanto, a concluir que a evolução afectiva começa, geneticamente, por ser dispersa, e é isso que permite *conhecimento*, e, simultaneamente, a segurança nas coisas, tal

como aconteceu na evolução humana. Não nos foi difícil concluir, a partir daqui, que aquilo a que se chama instabilidade da criança escolar era a persistência do comportamento da criança pré-escolar, ansiosa e insegura na vida social, quer dizer, longe da mãe, ou com uma mãe não suficientemente disponível; isto não significa que não consideremos como factores importantes, em certos casos de instabilidade, os atrasos motores, as doenças somáticas e outras perturbações de funcionamento interno. Mas concluímos, como uma vez disse Ajuriaguerra, em *Le Choix Therapeutique,* e cito de cor: "a criança faz-se fazendo-se".

Será legítimo considerar, a partir daqui, que a instabilidade, na idade escolar, corresponde a uma atraso afectivo que coloca essas crianças na posição instável dos 2, 3 ou 4 anos? Será a instabilidade uma procura de estabilidade e, portanto, uma tentativa de "cura" da ansiedade a que conduz a insegurança?

Haverá, da parte das mães das crianças instáveis, ou nas circunstâncias que precederam a entrada para a escola, algo que as torna incapazes duma atenção persistente ou duma segurança necessária à quietude?

Na continuidade da nossa investigação, verificámos que, na verdade, as mães das crianças instáveis eram muito frequentemente deprimidas e por vezes afectivamente abandonadas; que os pais eram frequentemente ausentes, por separação, divórcio ou emigração, algumas vezes doentes inválidos, nalguns casos, ainda, impacientes e violentos para com a família.

Em relação às crianças bloqueadas, verificámos uma marcada ligação da criança com a mãe, uma dependência grande da mãe em relação ao pai, aderindo ou submetendo-se aos seus princípios educativos, em geral muito estritos, muito presentes, muito sistematizados.

Na etapa seguinte da nossa investigação, fomos levados a concluir que, atrás da instabilidade ou do bloqueio, havia sempre uma depressão acentuada em todas as crianças, com dificuldades de iniciação à escola, e procurámos, então, compreender nas crianças a génese dos seus comportamentos designados correntemente por inadaptação.

Do ponto de vista dos princípios com que inciámos esta investigação, a base estava na ideia de que todos os problemas nitidamente escolares vinham do passado pré-escolar da criança, e que esses problemas se complicavam em consequência de passagens ao acto, verificadas na fase do ingresso na escola. Posteriormente, equacionados os problemas da instabilidade e da depressão, concluímos que a instabilidade era um

sintoma de reacção à ansiedade de certas crianças, e que a depressão era a consequência da separação do objecto, que exercia a função maternal, e da imposição da cultura escolar que representa, como procurámos mostrar, o terceiro elemento da tríade em que se transforma a díade mãe-filho, terceiro elemento que é representado pelo que é diferente, pelo que é pai, ou pelo que é cultura.

Vistas as coisas desta forma, poderíamos, de acordo com Freud, dizer que os sintomas ou as doenças são formas naturais de reagir ao sofrimento.

Uma experiência de muitos decénios me tinha ensinado que certos sintomas, como a gaguez, têm que ver com a atitude dos educadores; que o estrabismo funcional[392] se verifica em meios de grande instabilidade, em famílias muito numerosas e onde as figuras que representam a autoridade e os princípios educativos são distribuídas por várias personagens - avós, tios e irmãos mais velhos; que o furto[393] se verifica em crianças que afectivamente se sentem carenciadas de afecto. A nossa experiência com crianças com certo tipo de dificuldades escolares, a que nos vimos referindo, mostrou-nos que todos os sintomas a que é costume, desde Lebovici, chamar "reactivos"[394] são formas de combater a ansiedade e a tristeza que afligem as crianças. Embora podendo parecer simplista, eu diria que todos os sintomas que, na criança escolar, têm algo que é considerado comportamental são consequência do seu sofrimento, e têm origem ansiogénea ou depressiva. Estão, neste caso, a indisciplina patológica ou turbulência[395], e a agressividade para com os companheiros e professores, a negação da importância do saber como factor relevante no jogo para ser amado, o furto, a enurese diurna e a encoprose, etc.

A nossa escola, que designámos por Casa da Praia[396], adoptou medidas que, como dissemos inicialmente, têm que ver com a competência dos pedagogos, e que fazem dela uma instituição maternal e festiva, uma espécie de remédio ou terapia para estas crianças deprimidas.

Curiosamente, observamos com frequência que crianças muito instáveis, quando melhoram do seu sintoma instabilidade (ansiedade),

---

392 Cfr. o TEMA: Estrabismo, p. 286

393 Cfr. o TEMA: Furto Infantil, p. 346.

394 Cfr. o TEMA: Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

395 Cfr. os TEMAS: Turbulência de Compensação, p. 764. Turbulência Reactiva, p. 764.

396 Cfr. o TEMA: Casa da Praia, p. 116.

entram numa fase que nos parece depressiva, e que outras crianças, que designámos por bloqueadas, quando começam a desbloquear-se, entram numa fase de instabilidade, que pode mesmo chegar à turbulência.

Assim, a nossa ilusão de que poderíamos encontrar nestas crianças um sintoma de tipo "instrumental", como a dislexia-disortografia, transformou-se em algo de mais compreensível, do ponto de vista dinâmico. O mais interessante do dinamismo intrapsíquico destas crianças, e intrafamiliar é que ele se comunica a nós próprios que trabalhamos em equipa.

Designa-se geralmente por equipa, em saúde mental, um grupo de pessoas que, tendo profissões e habilitações técnicas diferentes, discute periodicamente o mesmo caso, de forma a aferir os pontos de vista não só técnicos mas também afectivos, com que cada qual faz as apreciações acerca duma observação, de acordo com as suas feições caracteriais emocionais.

Na Casa da Praia, nós quisemos ir mais longe, dizendo que os membros da equipa deviam conhecer o essencial das técnicas que os outros aplicam, de forma a que todos pudessem funcionar minimamente numa base de acção como psicólogos, médicos, pedagogos, assistentes sociais, etc. [CP/PE: 77-83].

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Gostava de voltar atrás àquela questão do silêncio das crianças, à questão do medo do escuro e ao comentário que fez acerca da importância do silêncio, na relação que cada um estabelece consigo próprio, com o seu mundo interior. (...). As crianças que vivem numa permanente agitação, sempre a saltar de coisa para coisa, sempre insatisfeitas com tudo, parece que andam a fugir de qualquer coisa que as inquieta muito (...). Aliás, com os adultos passa-se exactamente a mesma coisa. Os adultos que nunca estão quietos, que nunca estão calados, que, onde quer que estejam, têm sempre imensas coisas urgentes e inadiáveis para fazer, muitas notícias a dar, muitos comentários a fazer, sobre tudo e sobre todos, muitos compromissos, muitas reuniões, muitos telefonemas, parecem estar sempre a fugir de qualquer coisa muito angustiante que está dentro deles, e que eles não querem saber o que é.

JOÃO DOS SANTOS - Esses adultos podem-se chamar instáveis, como as crianças, mas a instabilidade das crianças é mais acessível talvez à compreensão dos adultos do que a sua própria instabilidade. Chamam-se instáveis as crianças que na escola não estão quietas, como se podem

chamar nervosas, embora nervoso, em regra, seja sinónimo de ser enervante. Não sei se já reparou, mas, quando se diz que uma criança é nervosa, quer-se dizer que ela é enervante, que irrita as pessoas.

A instabilidade, para mim, é, realmente, uma fuga para a frente, uma procura de qualquer coisa que é uma tranquilidade, que é uma reflexão, mas que a criança não pode fazer. Repare que ninguém diz duma criança de 2 ou 3 anos que anda a correr de um lado para o outro, e a mexer em tudo, que é instável. Diz-se que uma criança é instável quando tem 7 ou 8 anos e não pára quieta na escola e mete-se com os outros e brinca e é mal comportada. A instabilidade não é, propriamente, uma designação científica; é um termo da linguagem pedagógica, educativa, escolar, que designa as crianças que andam, como o João disse, ou como um observador atento pode verificar, a fugir a qualquer coisa. Essas são, portanto, as crianças que mantêm, para além de uma certa idade, uma procura de estabilidade, como eu costumo dizer, para explicar melhor aos educadores a minha ideia de estabilidade. A instabilidade é uma forma de procurar a estabilidade.

Eu não distingo, como se faz nos livros, uma vida afectiva e uma vida cognitiva, de inteligência, de pensamento. Acho que são coisas inseparáveis. Ao observar crianças pequenas, na tal fase da instabilidade, entre os 2 e os 4 ou 5 anos, comecei a perceber que elas andam à procura do reconhecimento do espaço em que se situam, uma espécie de definição de território, como acontece com os animais, e essa definição do território exige, de facto, da parte da criança, um percorrer o espaço limitado, até que se sinta segura ali. Essa segurança pode-se designar por vida afectiva da criança. Ela precisa de um espaço que dê segurança aos seus afectos, ao afecto de angústia, de alegria, de tristeza. A criança precisa de um enquadramento para poder reflectir. E quando conhece já bem o seu território, e está certa de que ali tem segurança, então ela pode estar quieta, e já pode ir à escola ou a outros locais tranquilamente. (...).

O que há, principalmente, na instabilidade é insegurança, quer se trate da instabilidade dos adultos, quer se trate da instabilidade das crianças. A instabilidade tem sempre a ver com uma espécie de fuga para a frente. Há qualquer coisa que leva a pessoa a não poder estar quieta, a não poder estar calada, a não poder estar silenciosa, a evitar pensar nos fantasmas mais ligados à realidade interior.

No pensamento imaginário, toda a realidade é envolvida por uma nuvem de fantasia, por vestes fantasmagóricas. Não é possível escapar a

isso, mas é possível adquirir a lucidez suficiente para, em certas condições, reconhecer o que faz mais parte da vivência real e externa, e o que faz mais parte da fantasia. De qualquer forma, quando uma pessoa vive angustiada e faz uma psicanálise, tudo quanto causa ansiedade é conversado e dialogado, e a pessoa acaba por ver, no fim dessa análise, que todos os medos que a afectam são despojados de parte das fantasias que a envolviam. A sua própria morte, que a pessoa teme, é muito impregnada de fantasias de destruição e de castração. No fim da análise, a pessoa percebe que grande parte dos seus medos, aparentemente reais, eram fictícios e acrescentados pela ansiedade que invadia a imaginação, desde a infância.

Há realmente motivos para ter medo de acontecimentos da existência normal, mas a análise acaba por mostrar que os medos e os fantasmas se vão simplificando. Ninguém escapa a essa tendência para envolver a realidade em fantasia [SNP: 173-175].

## "INSTITUCIONALIZAÇÃO" DO ENSINO ESPECIAL[397]

Participei há uns tempos numa reunião para discutir os problemas do *Instituto do Ensino Especial*. Como os textos não explicavam o que era nem o ensino especial, nem a criança deficiente, pedi explicações e, para facilitar, expliquei logo que se eu tivesse que discutir vários projectos sobre um assunto aparentemente mais simples, o do tratamento dos coxos, por exemplo, e alguém me propusesse o projecto do "Instituto dos Coxos", eu, em primeiro lugar, pediria explicações sobre o que era um coxo. Porque, tanto quanto eu sei, há uns que são coxos porque têm uma perna mais curta, e há outros que o são, porque andam *com a pedra no sapato*. Que, sendo *aquilo* assim sem esclarecimento de *como fazer* e de *quem beneficiar*, se tornaria num organismo que iria sacralizar ainda mais o mito do "ensino especial", e muitos dos equívocos existentes sobre a deficiência mental. O benefício seria, não tanto para as crianças e famílias, mas para os inevitáveis candidatos a directores e chefes.

Um tal organismo deveria, a meu ver, estruturar-se a partir de um trabalho de pesquisa científica que permitisse o ajustamento dos conceitos que melhor beneficiassem os utentes, e que permitisse também uma avaliação constante das necessidades de ordem social e da sua prevenção.

---

397 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

A propósito da definição do conceito de "ensino especial2 e de "criança deficiente", responderam-me que o "diagnóstico" dos casos seria com os 'técnicos' que trabalhavam com as crianças, e que o importante era defender os interesses dos professores que dependiam de serviços dispersos de vários Ministérios, trabalhando às vezes em condições díspares e injustas. Ora, a meu ver, a rotina diagnóstica e a *receita* aplicável a funcionar *ali,* e os interesses dos técnicos a funcionar *acolá,* anulam, isolam e volatilizam as melhores intenções.

Pronto, disse para comigo; *Aquilo* é uma *Coisa;* uma e outra coisa servem para organizar o funcionalismo com os restantes quadros e, portanto, para dar trabalho a pessoas habilitadas e de boa vontade. *Aquilo* é para satisfazer evidências sagradas. O tal organismo saiu, depois, "em letra de forma", no *Diário da República,* com certos ajustamentos em que se percebe um pouco a que se destina. No essencial, o novo organismo continua, no entanto, a meu ver, a estar condenado a ser essencialmente burocrático.

A transformação em mito de expressões inicialmente ligadas a uma dada fenomenologia ou conceito são inevitavelmente sacralizadas nas instituições, em que os aspectos administrativo e técnico se isolam e burocratizam. É necessário introduzir nas instituições meios adequados à correcção destes fenómenos sociológicos [EE II: 130-131].

Acontece que se procuram, por vezes, soluções para problemas da criança e do adolescente, sem se conhecer a origem dos desvios da norma ou tentar preveni-los. As famílias, as escolas, as autoridades e os Governos querem soluções para as crianças e adolescentes que não são saudáveis, bem comportados ou estudiosos; uns quantos cidadãos pedem que lhes dêem a receita, e outros fabricam as receitas. O problema institucionaliza-se e, a partir daí, todo o desenvolvimento científico e técnico depende da existência da Instituição técnico-administrativa e da institucionalização do problema. Numerosos trabalhos aparecem escritos pelos técnicos, que explicam cientificamente tudo! A população tende a deixar de usar a palavra, porque não há propriamente diálogo [ACU: 86].

## INSTITUTO DA CRIANÇA (IC)[398]

Aquele que se cria, como Cria do homem, necessita de sentir que pertence ao Mundo e à Lei dos homens, e não ao mundo administrativo das leis e regulamentos, de que as gentes às vezes se servem para o dispor nos cacifos vários das instituições de caridade e das outras; das instituições que promovem o arrumar apressado das crianças, em serviços assepsisados de espírito maternal que nem a boa vontade nem os diplomas das pessoas podem, por si só, proporcionar [EE II: 306].

Foi em 1974, aquando da elaboração dum estudo sobre a Protecção Materno-Infantil, que surgiu no grupo de trabalho a ideia dum Instituto da Criança. Seria um Organismo não estatal destinado essencialmente a promover o estudo da evolução infantil, no contexto duma organização familiar e social em constante transformação (...)[399].

(...). Por política da criança entendo aquela que se pensa, define e processa a partir da protecção da mãe e da criança da primeira infância.(...).

Sem objectivo útil, um trabalho deixa de o ser, passa a ser apenas agitação. (...).

(...). Ao enunciar os princípios gerais que deveriam reger o Instituto da Criança, tenho presente o risco que consiste na tentativa de estabelecer um articulado que sacralize as ideias, transformando-as em artigos duma espécie de instrumento burocrático. Não é que eu pense - se porventura alguém entender lançar este projecto - que ele não tenha de ser posto em termos legais, mas entendo que o Instituto da Criança deveria ser regido por uma lei maleável e aberta à iniciativa da população e dos técnicos.

De qualquer forma, ela teria de basear-se em princípios gerais que contemplassem largamente a outra vertente da burocracia e da demagogia: os interesses da ciência, da técnica e dos leigos. Antes de mais, gostaria de acentuar que, à expressão corrente dos técnicos e dos serviços - "sensibilizar a população" -, eu entendo contrapor esta outra: a de que o IC seria um organismo aberto e disponível para ser *sensibilizado pelas*

---

398 Cfr. os TEMAS: Organização Familiar e Educação, p. 585. Protecção Materno-infantil. A Família como Instituição Dinâmica, p. 646.

399 «No entanto, seria necessário esperar por 1983 para que, sob a iniciativa da Drª Manuela Eanes, o Instituto da Criança se concretizasse»: JOAQUIM BAIRRÃO, "Modesta Homenagem a João dos Santos", *Saúde Mental.* Número Especial de Homenagem a João dos Santos, Dez. (1984), p. 98.

*populações*. Assim, o Instituto da Criança seria sensível e estaria alerta para todos os problemas de ordem geral que, afectando a estabilidade da família e das crianças, não fossem da competência específica dos departamentos do Estado que se ocupam da criança, como, por exemplo: destruição da natureza e liquidação dos espaços verdes; o urbanismo descontrolado e a invasão abusiva do espaço que deveria ser destinado às crianças. Será possível, sem uma acção concertada dos pais, das associações de pais e dos movimentos populares, obter as medidas necessárias para que, nas grandes cidades, as crianças possam de novo circular nas ruas? Ou vamos renunciar a espaços verdes e às ruas para as nossas crianças? (...).

(...) O Instituto estaria atento a todos os indícios e sinais de perturbação da população visada, de forma a poder alertar as autoridades competentes e as populações para que pudessem ser tomadas as medidas oportunas.

O Instituto poderia dar ainda prioritariamente atenção aos problemas que não tenham sido equacionados para resolução, como, por exemplo, os seguintes:

a) Mães educadoras únicas. Estudo das causas e das soluções de carácter social, tendentes a explicar e a resolver o problema das perturbações do desenvolvimento das crianças, cuja mãe seja educadora única: mães separadas, divorciadas, abandonadas, viúvas.

b) Profilaxia dos desvios da personalidade das crianças deficientes, físicas e mentais, ou vivendo em meios perturbados ou degradados. Estudo das acções a exercer sobre as famílias das crianças que apresentem anomalias físicas ou perturbações do seu desenvolvimento emocional[400].

c) Estudo das causas do abandono dos bebés e das crianças em geral.

d) Estudo das soluções gerais para a protecção das famílias que incluam uma criança deficiente, dando prioridade às que possuam um deficiente mental irrecuperável.

e) Estudo das consequências para a família, aquando da existência no agregado familiar dum grande deficiente ou inválido.

f) Problemas de adaptação e readaptação dos filhos de emigrantes (imigração interna ou para o estrangeiro).

A população tende, neste século, a acumular-se nas grandes cidades, que aumentam de forma desmedida. Vamos a caminho duma nova civilização, quase exclusivamente urbana. Quais vão ser para as crianças as

---

400 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

consequências das sociedades que, nessas grandes urbes, se concentram e avolumam? Será desde já possível prever e prevenir as dificuldades de adaptação e as perturbações do desenvolvimento da criança nessas grandes concentrações?

O desenvolvimento tecnológico e os progressos realizados nos campos da saúde e da educação raramente foram acompanhados por uma participação activa da população. Em consequência, os pais e as famílias perderam a espontaneidade para educar. É a altura de prevermos o que vai acontecer com os desenvolvimentos urbanísticos, tecnológicos e sociais que se prevêem.

A convicção, que tende a alargar-se, de que só o conhecimento dos técnicos é valido para orientar a política da infância desvaloriza o papel da relação entre todas as pessoas interessadas e, em particular, dos pais. É necessário que se ensinem as mães e os pais, mas é também necessário que se aprenda com eles.

Não entendo que seja de desprezar o papel dos técnicos na educação das famílias, mas a experiência da Organização Mundial da Saúde e da UNICEF mostra que é mais eficaz reunir previamente as pessoas para as ouvir nas suas convicções acerca do que é saúde e educação do que impor-lhes, à partida, os pontos de vista dos técnicos. (...).

Os departamentos oficiais têm, entre outras funções, a de consciencializar, orientar, apoiar ou estimular as populações, mas não é tão notória a sua própria consciencialização, apoio e estimulação por parte dessas populações. Esta posição não me parece criticável, na medida em que o papel desses serviços é essencialmente realizar trabalho em campos, onde os problemas que se lhes apresentam exigem soluções práticas e imediatas. A prospecção sistemática das inquietações da população e dos sinais e indícios de risco, para o bem-estar da criança, de que as comunidades se apercebem poderia permitir uma visão complementar da dos serviços oficiais, e uma convergência de esforços provavelmente eficaz.

Parece-me ilusório, talvez ineficaz, certamente inoportuno, reunir num só todos os departamentos da Educação, Assuntos Sociais e Justiça que se consagram ao bem-estar da criança; aliás, existem, praticamente em todos os Ministérios, serviços que se ocupam dos problemas da infância e da juventude.

Penso que o Instituto da Criança poderia contribuir para essa política integrada, sem precipitar arranjos administrativos, que me parecem precoces e que poderiam até vir a mostrar-se indesejáveis.

Pensar a criança em termos de leis e de esquemas institucionais é necessariamente o objectivo dos departamentos oficiais. Insistindo apenas nas leis e nos esquemas institucionais, corre-se, porém, o risco de fazer esquecer às pessoas que a educação e a saúde são também problemas de Relação inter-humana.

A institucionalização das leis, que brotam da sociedade, destina-se a ligar os indivíduos numa relação favorável, mas as instituições, uma vez lançadas, podem conduzir ao risco de sacralizar e de dividir, em vez de unir as pessoas. Pensar a criança como um todo em si própria, num sistema de relação que a integra, deveria ser a tarefa fundamental das comunidades ligadas ao Instituto da Criança. Este não se destinaria a impor leis, mas a fornecer ideias retiradas do seu contacto com as comunidades, com as famílias e com as próprias crianças.

A ideia da criação do Instituto da Criança foi inspirada pelo pressuposto de que, no Mundo moderno, a criação e educação dos filhos exige que os pais se constituam em grupos locais, e que se congreguem em associações regionais ou nacionais, para que possam suprir a insuficiência da acção familiar, cada vez mais submetida às influências contraditórias duma sociedade em transformação acelerada. Poderia o Instituto criar uma linguagem acessível a todas as pessoas, incluindo as crianças?

Os estudos a realizar pelo Instituto da Criança incluiriam tudo quanto pudesse contribuir para a protecção e bem-estar da criança, na defesa da unidade mãe-filho, e no estímulo para a protecção desta unidade pelo pai, por uma figura paternal, ou pela sociedade[401].

Procedendo à recolha de todos os dados sobre a promoção da saúde e da educação, fornecidos pelos departamentos do Estado e entidades privadas competentes, o Instituto procuraria estudar o enquadramento natural e humano onde os programas gerais pudessem ser integrados. Recolheria os dados necessários e zelaria para que houvesse uma distribuição equitativa de serviços de protecção materno-infantil; para que não houvesse duplicações desnecessárias ou inconvenientes, e para que se estabelecessem escalas de prioridades, tendo sempre em vista as populações mais desfavorecidas e as crianças em risco. Os objectivos do Instituto procurariam tecnicamente coincidir com os objectivos dos serviços oficiais

---

401 Cfr. o TEMA: Relação Mãe-Filho, p. 698.

já existentes (sem os substituir), mas procuraria também não só fornecer às entidades oficiais uma visão panorâmica do conjunto dos problemas da criança portuguesa, como fornecer às entidades privadas e movimentos periféricos os dados científicos e técnicos que pudessem servir de base às suas iniciativas. Assim, o seu objectivo seria o de determinar uma visão sempre actualizada da situação das crianças na sociedade portuguesa.

O Instituto da Criança seria um órgão de tendência descentralizadora. Neste sentido, deveria actuar de forma a que a cultura de cada comunidade - urbana, rural, marítima - e a cultura de cada família - burguesa, operária, artesanal, camponesa, piscatória - fossem respeitadas e estimuladas de forma actualizada, assim como a saúde e educação dos filhos, dentro do estilo próprio de cada grupo cultural.

No plano da acção educativa, as acções do Instituto da Criança seriam tendentes a evitar a separação entre educação geral, institucional e sanitária, e a promover a continuidade dos vários sectores educativos: familiar, escolar e social, e ainda a combater a crença de que os primeiros meses não têm importância para o desenvolvimentos psicológico e educacional da criança e do futuro adolescente e adulto. (...).

O Instituto da Criança não seria apenas um órgão intermediário entre as instituições não governamentais e governamentais; deveria tornar-se um interlocutor com competência técnica para apoiar, junto da Administração, as iniciativas privadas coerentes e susceptíveis de serem integradas nos estudos programáticos dos departamentos oficiais.

Não se destinaria à execução de obras e planos de acção que competem aos serviços oficiais, mas apenas a apoiar as iniciativas oficiais, e a patrocinar as da população, que correspondessem a planos previamente elaborados ou aceites pelo Instituto.

O IC não seria um órgão de autoridade, mas de competência, um mobilizador da opinião pública.

O IC não se ocuparia de qualquer problema específico da criança, mas do conjunto dos seus problemas, vistos através da Declaração dos Direitos da Criança, e seria também como que um Provedor de Justiça para tudo quanto pudesse socialmente acontecer que não acautelasse esses direitos; em particular, o direito de cada criança a ter uma família. Naturalmente, aceitaria como base universalista a Declaração dos Direitos da Criança, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1959, o que implicaria, naturalmente, a sua relação estreita com a UNICEF e a OMS[402].

---

402 Cfr. o TEMA: Direitos da Criança. Direitos do Homem, p. 177.

O IC seria um centro de captação das iniciativas, tomadas por todas as pessoas interessadas na acção colectiva dos pais e educadores, a favor do bem-estar das crianças; seria, quando necessário, o porta-voz junto das entidades oficiais e privadas quanto às inquietações e exigências dos pais, e quanto às condições existentes para criar e educar os filhos.

O IC procuraria evitar a passividade dos pais e das populações, nos cuidados de saúde e na educação colectiva, obtendo a sua participação na criação de novos serviços e de instituições educativas para crianças e adolescentes. Através das suas acções, o IC procuraria ainda combater a crença de que só na idade escolar e na escola se podem resolver problemas educacionais, que se apresentam desde a infância remota. Procuraria, por exemplo, tentar evitar que a creche[403] ou a escola fossem vistas como um simples local de depósito dos bebés ou das crianças, e uma simples dádiva feita aos pais por pessoas ou instituições oficiais ou benemerentes, mas serviços de uma organização de cooperação comunitária, em que os próprios pais activamente participassem.

Deveria tornar-se bem claro que o Instituto não se destinaria à resolução directa dos problemas, mas apenas a um centro de estudo e de informação, que funcionaria em colaboração estreita com os serviços do Estado, as entidades privadas e a população. A acção do Instituto no campo da investigação sociológica, técnica e de ensino poderia desenvolver-se, não só de acordo e em colaboração com as entidades oficiais competentes, mas também na base de planos de acção, previamente elaborados, e estimulantes de iniciativas da população, para a criação de serviços públicos e para a melhoria destes.

Ao IC competiria não só promover a participação dos pais, das famílias e de toda a comunidade, nas actuações dos serviços oficiais, mas também captar e estimular a criatividade das populações e das instituições periféricas; estudar a viabilidade de novos planos de acção governamental, patrocinar formas originais de resolver os problemas postos pelas crianças e adolescentes. Seria o interlocutor que falaria em nome da criança e dos princípios humanitários defendidos nos Direitos da Criança. Não seria nem um órgão de cúpula, nem um órgão de base, mas um serviço personalizado, capaz de registar, estudar e elaborar o que pudesse servir tanto à iniciativa privada, como aos serviços estatais.

---

403 Cfr. o TEMA: Creches, p. 159.

O Instituto estaria atento a todos os indícios e sinais de perturbação da população, de forma a poder alertar as autoridades competentes e as populações, para que pudessem ser tomadas medidas oportunas.

Apoiaria não só as medidas de protecção da mulher (iguais direitos) e da mãe, mas procuraria também captar a participação activa (e não apenas para a protecção) dos homens, dos pais, dos avós e de todas as pessoas disponíveis. Apoiaria as iniciativas privadas, junto dos serviços oficiais, e a acção dos serviços oficiais junto das populações. Apoiaria grupos de pais e comunidades, nas suas iniciativas para o bem-estar das crianças. Competir-lhe-ia seguir, através da investigação sistemática, a evolução da família, da escola e da sociedade, a evolução das atitudes colectivas dos adultos, das crianças e jovens, nas suas relações interpessoais e nos seus reflexos sobre a educação das crianças.

O IC seria, portanto, um organismo de investigação e de estudo das condições de vida actual e futura para a criança portuguesa e, através dos seus pareceres e intervenções críticas ou de apoio, seria não só o dinamizador de iniciativas governamentais, mas também das autarquias locais e movimentos cívicos.

O IC recolheria num serviço de documentação todos os dados de experiências e conclusões dos estudos das instituições públicas e privadas, com o fim de fornecer aos interessados, ou de as integrar nos seus planos de divulgação e de aplicação prática, e disporia dum Serviço de Recepção e Informação aberto ao público, que suscitasse essa orientação.

O IC seria, portanto, um organismo consultivo e dinamizador de investigação e arquivo documental, de cultura e ensino das acções supletivas de iniciativa privada, não tratadas pelos departamentos do Estado, como, por exemplo, os da vida da criança nas suas relações com o urbanismo, espaços verdes, tráfico automóvel, etc.

O Instituto deveria não só manter em dia os dados sobre a situação da criança portuguesa, como teria em vista prever as consequências do desenvolvimento económico-social e da transformação da natureza, de forma a propor medidas tendentes a evitar eventuais prejuízos, que deles pudessem resultar, para a estabilidade das famílias e para o bem-estar das crianças.

O IC recolheria também as informações e planos dos organismos internacionais, para realizar estudos de conjunto, no âmbito duma política integrada da infância e juventude, na sociedade em transformação [ACU: 12. 33. 100-107].

## INSUFICIÊNCIAS ESTRUTURAIS DO SISTEMA NERVOSO E DEFICIÊNCIAS CORTICAIS[404]

A questão de saber se certas insuficiências estruturais são ou não congénitas e hereditárias não altera os dados fundamentais do problema: as exigências do meio para com o eu e as exigências do eu para com os instrumentos psicomotores são desproporcionadas e o equilíbrio é rompido.(...).

(...). Os jovens médicos confundem, por vezes, estrutural e orgânico. Foi durante o meu estágio em neurologia, no Serviço de Julian Ajuriaguerra, na consulta de André Thomas, e no contacto passageiro que tive com Lhermite, que esclareci o problema. O meu mestre e Director de investigação Henri Wallon incluía nas "insuficiências corticais" os quadros que estudou sob o ponto de vista do comportamento psicomotor e das estruturas psíquicas. No seu trabalho fundamental *l'Enfant Turbulent,* estabeleceu as bases duma compreensão neuropsiquiátrica destes problemas.

Considerando a *debilidade mental ligeira* (cociente intelectual entre 70 e 80) como uma situação estatisticamente tão normal como a *genialidade*, penso que é lógico incluí-la nas insuficiências estruturais. Alguns preferem designar a debilidade mental ligeira por subnormalidade, e a *genialidade* por supernormalidade.

O grau de inteligência duma população distribui-se de forma normal - em curva de GAUSS - com um número máximo de casos, num nível de inteligência média que diminui num e noutro sentido, para cocientes mínimos e máximos de debilidade ou de genialidade. A curva apresenta, no entanto, uma anomalia que consiste num número elevado de indivíduos subnormais, e que é atribuído às deficiências mentais de origem orgânica; não há, logicamente, supernormais de origem orgânica.

Almada Araújo designava, jocosamente, debilidade mental ligeira como "estupidez normofrénica", o que, embora inaceitável em termos científicos, esclarece de certa maneira o problema.

Assim, separo a debilidade mental hereditária ou constitucional da verdadeira anomalia *orgânica,* que continuo a designar por *oligofrenia.*

A *psicopatia* define um quadro decalcado sobre a nosologia psiquiátrica geral, que a atribui a anomalia constitucional da personalidade. Admito a existência duma psicopatia constitucional, mas tenho observado

---

404 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico, p. 283.

que o estudo da evolução psicológica da infância dos psicopatas e da neurobiologia têm reduzido progressivamente o diagnóstico de psicopatia. Penso que muitos casos são comparáveis à *demência esquizofrénica* e à *hipocondria.* Tal como a deterioração esquizofrénica resulta duma doença processual que diminui ou anula a inteligência, também a psicopatia poderia resultar de surtos neuróticos ou psicóticos, frustes e precoces, que diminuem ou anulam certas facetas "normais" da personalidade.

A hipocondria pode admitir-se que seja uma deterioração resultante de surtos neuróticos ou de psicoses frustes, ocorridos tardiamente. Estas hipóteses, a verificarem-se, explicariam a ausência de quadros típicos de psicopatia e de hipocondria na infância.

Também os quadros de *autismo* me parecem comparáveis à deterioração esquizofrénica; ocorrem na segunda infância e conduzem, quase sempre, à "demência infantil" (demência de Heller), que se confunde com oligofrenia. Quadros de autismo menos graves evoluem, muitas vezes, na puberdade, para quadros típicos de esquizofrenia. As esquizofrenias infantis aparecem na fase de latência (idade escolar), e são raras.

As psicoses mais frequentes nesta idade são de tipo *confusional ou semi-confusional com ideias deliriformes*, que podem evoluir rapidamente para a demência ou para a remissão com defeito. Observámos também com frequência quadros deste tipo, em crianças da segunda infância, mas temos constatado que há nestas situações factores orgânicos muito importantes, ou que são mesmo quadros sintomáticos duma doença geral. Aliás, muitos quadros de autismo parecem ter uma causa orgânica evidente.

A psicose *maníaco-depressiva* só aparece na pré-puberdade, e de forma extremamente rara; tão rara que só me recordo de ter observado um caso típico, há cerca de 30 anos, no Manicómio Bombarda.

As *depressões neuróticas* e os quadros *hipomaníaco-reactivos* são frequentes na criança.

Parece-me duvidosa a inclusão da *epilepsia,* tanto nas deficiências estruturais, como nas deficiências orgânicas. De resto, tenho defendido que a epilepsia deve ser diagnosticada e tratada por equipes de pediatras, neurologistas e psiquiatras. Ao incluir a *epilepsia* nas insuficiências estruturais, pensei mais na síndroma psíquica, que nos sintomas convulsivos [ECNPI: 476. 484-485].

A confusão entre a origem estrutural e a base orgância das doenças psíquicas tem também dificultado o entendimento entre médicos e

psiquiatras, entre organicistas e psicogenistas, entre psiquiatras e psicanalistas. A confusão verifica-se mesmo quando se utiliza *estrutural* no sentido em que o usam os neurofisiologistas - que se referem às estruturas nervosas - e não no sentido dos psicanalistas que se referem às estruturas psíquicas [IENSRC: 2].

## INTERNATOS[405]

(...) alguns colégios internos utilizam as necessidades afectivas mais elementares das crianças e jovens como moeda para transaccionar bons resultados. Nesses colégios, as crianças *internas* não só não podem gozar o direito, que deveria ser inalienável, de conviver com a família, como estão sujeitas, por motivos diversos, à supressão violenta desse direito, mesmo no tempo escasso de um fim-de-semana. (...).

(...). O internato é uma fatalidade necessária, porque nem sempre a família existe para educar a criança. Em diversos países, na Grã-Bretenha, por exemplo, substitui-se o internato pela adopção. Este problema é muito complexo e grave. Considero que é possível acabar com os internatos e, actualmente, há a tendência de transformá-los em lares, o mais possível parecidos com o verdadeiro lar. Nestas condições, as crianças não devem ser limitadas nas suas acções - devem frequentar a escola exterior, acompanhar as crianças que têm família, e praticar todas as actividades comunitárias [EE I: 46. 155].

O problema da higiene mental não é um problema de internamento das crianças com perturbações, mas sobretudo de Dispensários e de escolas de regime externo. A criança, mesmo doente, deve ser educada junto da família, seu meio natural. Pediram-me, uma vez, para eu indicar um bom internato para uma criança turbulenta. Eu respondi: "Não há bons internatos! O internato para uma criança tem de ser sempre mau, por definição!... Poderá haver bons internatos para adolescentes..., não para crianças. (...)".

O drama das crianças internadas, e sobretudo nos hospitais, é o da falta de pessoal.

Uma criança tem, normalmente, a mãe que lhe dedica toda a atenção e ajuda, e ainda lhe prestam o apoio e enquadramento outros elementos

---

405 Cfr. o TEMA: Disciplina na Escola, Disciplina na Família: duas Formas de Autoridade, p. 181.

familiares... Digamos: por uma criança interessam-se, em média, três pessoas... Pois, num internato ou clínica, um adulto interessa-se por quinze ou trinta crianças!

O meio social em grupo para crianças pequenas, sem volta diária ao ambiente familiar, produz sinais objectivos de nervosismo nas crianças, como o demonstrou Gesell.

Como admitir que o internato prolongado não seja prejudicial à criança? Uma criança necessita de aprender o convívio social no ambiente simples e restrito do pequeno grupo familiar, acessível à sua compreensão e sentimentos [Conferência na Sociedade das Ciências Médicas, 30 de Julho, 1954].

As medidas disciplinares aplicadas nos estabelecimentos de educação só resultam favoravelmente quando tomadas não apenas em função do desvio comportamental da criança ou do jovem, mas também em função das circunstâncias particulares de cada caso e da situação psicológica do indivíduo.

O comportamento desviado num internato é sempre difícil de apreciar, dada a situação artificial em que o educando se encontra. Normalmente, a criança tem um comportamento diferente na família e na escola e, algumas vezes, esses comportamentos são complementares: tímido em casa, rebelde na escola; turbulento em casa, submisso na escola. A criança joga afectivamente com as pessoas, como com os brinquedos, para fazer a sua aprendizagem da vida social.

A criança ou jovem, vivendo em internato, não pode exprimir todos os sentimentos que normalmente manifesta com os familiares, e não pode equilibrar-se com facilidade no jogo das compensações, a que acima referimos.

A personagem do educador de internato é muito complexa, e parece-nos não ter sido ainda devidamente estudada pelos psicólogos, nem consciencializada pelos interessados.

O educador de internato não é pai, nem mãe, nem professor, mas é tudo conjuntamente. Será humanamente possível reunir tantas qualidades, por vezes contraditórias? Os pais educam mais por instinto e por sentimento, dirigindo individualmente os filhos. Os educadores educam mais por regulamento, aplicado colectivamente.

Os internatos tendem a modificar-se no sentido de se organizarem como famílias e lares, onde o internado vive como se tivesse uma vida

normal: pequenos grupos, educadores de dois sexos, escola fora do internato, etc. De qualquer forma, aqueles que fazem de pai e de mãe não o são, de facto, e, em nossa opinião, só podem agir adequadamente, através do trabalho de grupo dos educadores, feito com psicólogos e psicoterapeutas.

No curso da evolução infantil, a personalidade forma-se não apenas pelo exercício da obediência, mas também pela aprendizagem e consciencialização do que é a desobediência e dos seus inconvenientes e perigos. A obediência e desobediência são suportáveis pelos pais na relação afectiva que caracteriza a vida familiar, mas difíceis de suportar pelos educadores dos internatos, onde o indivíduo se perde, devido à integração em grupos e classes. Os desvios de comportamento nos internatos, sobretudo quando têm uma expressão individual, são incompreensíveis num plano colectivo, por corresponderem quase sempre a reacções que se processam em função de vivências, fantasmas e problemas mentalmente interiorizados. Alguns exemplos poderão ajudar a uma melhor compreensão do que dizemos. (...).

Creio que todos consideram que a situação da criança ou do jovem internado é artificial ou anormal. As suas reacções são, muitas vezes, condicionadas por problemas infantis muito anteriores ao internamento. Se tem sido possível recuperar crianças e jovens com perturbações mentais, por normas diferentes das da disciplina tradicional, pensamos que elas poderão ser também aplicadas um dia aos indivíduos menos perturbados que frequentam os internatos normais.

Nas clínicas médico-psicológicas modernas, os desvios de comportamento são analisados e afectivamente compreendidos pelos educadores, que os procuram resolver apenas no plano do diálogo individual, franco e benevolente. Embora esses educadores tenham uma preparação psicológica especial, nem sempre lhes é possível encontrar a solução conveniente.

A intervenção de psicoterapeutas especializados permite, em discussão individual ou colectiva com os educadores, resolver os problemas da *relação educador-educando,* que parece estar na base dos eventuais desvios de comportamento. Esses psicoterapeutas são pessoas com uma vasta informação em psicologia e formados através de tratamentos individuais, a que eles próprios foram sujeitos, e de trabalho de grupo. Esta *informação* e *formação* não têm, portanto, nada que ver com a preparação psiquiátrica tradicional.

O educador aparece, muitas vezes, aos olhos do educando como um substituto ou fantasma de personagens das suas experiências anteriores, ou seja, da sua história pessoal; o educando aparece muitas vezes ao educador como o símbolo duma criança *vivida* por ele em tempos recuados: a criança que ele foi. Os conflitos entre uns e outros não passam, portanto, sempre no plano real, mas, como se vê, com frequência, no plano imaginário.

Sem querermos impor quaisquer normas duma nova disciplina, achamos conveniente chamar a atenção dos educadores para as experiências novas da medicina psicológica, cuja técnica exige uma preparação que é, seguramente, por enquanto, inaplicável na totalidade em estabelecimentos de educação tradicional [CD: 1-2. 4-5].

CASOS

**1° Caso:**

António, um jovem de 16 anos, internado desde os 12, manifesta-se incapaz de esforço para trabalhar, rebelde à disciplina e às normas gerais impostas a todos os alunos, hostil com os adultos. Quando isolado, verifica-se, porém, que se entretem com brincadeiras infantis que, por motivo dum passado infeliz, não pôde realizar na idade própria. Tem, por assim dizer, necessidade de ser criança, mas só lhe exigem actividades sérias.

**2° Caso:**

Pedro, internado desde há 6 anos, por motivo da separação dos pais, era, e continua a ser, um rapaz estudioso, mas isola-se dos camaradas e furta dinheiro e objectos diversos que, algumas vezes, distribui pelos companheiros mais pequenos[406]. Os seus furtos têm nitidamente um carácter simbólico, inconscientemente destinado a compensá-lo da situação de abandono afectivo que vive, em resultado da dissolução da sua família.

**3° Caso:**

Francisco foi internado aos treze anos, por a mãe estar gravemente doente e o pai ter sido mobilizado. Deixou de ser estudioso, como antes, e

---

406 Cfr. o TEMA: Furto Infantil, p. 346.

passou a ser mal comportado nas aulas e exibicionista. A análise psicológica mostrou que as suas atitudes são uma compensação destinada quase inconscientemente a fazer esquecer os acontecimentos que perturbaram a sua vida familiar.

**4º Caso:**

Maria é filha duma mãe solteira, e foi internada aos 16 anos, por motivo dum comportamento leviano. A análise mostra falta de integração afectiva de *imagens* masculinas válidas, e a tendência inconsciente a repetir o comportamento da mãe.

**5º Caso:**

Francisca é acusada também de leviandade durante umas férias passadas fora do internato, aos 15 anos. É uma criança triste, tímida e comporta-se como se estivesse afectivamente abandonada. Por ser órfã de pai e não ter irmãos, foi sempre educada só por mulheres, e foi internada aos 12 anos por insuficiência de aproveitamento escolar que, aliás, persiste. Ao contrário do que podia supor-se, a sua sexualidade está totalmente reprimida, mas a sua personalidade débil parece estar indefesa em relação a certas figuras masculinas interiorizadas ou idealizadas.

**6º Caso:**

João é um rapaz de 15 anos que, sendo inteligente, manifesta total indiferença pelas suas obrigações escolares, isolando-se e tendo por vezes uma atitude hostil para com os adultos. As entrevistas mostram que, tendo tomado consciência das altas qualidades e valor do pai, que lhe serve de modelo, o jovem se inferioriza e se sente incapaz de alcançar o prestígio do pai.

A indiferença era apenas aparente e feita de depressão e desânimo perante um modelo colocado demasiado alto, e perante uma atitude demasiado culpabilizante dos *educadores* [407] [CD: 2-3].

---

[407] Cfr. o TEMA: Neurose de Insucesso, p. 502.

## JARDIM-ESCOLA[408]

A importância da entrada para o jardim-escola deve levar-nos a reflectir sobre o problema da transição duma fase da vida, em que uma pessoa privilegiada, a mãe ou quem a substitua, se ocupa da criança, para outra fase, em que a criança é levada a integrar-se num grupo mais complexo, que lhe era até então alheio.

Nesse novo meio esboça-se a exigência de actividade integrada - que também esboça uma organização social mais complexa do que a familiar. Deve ter-se em conta que, no jardim infantil, a criança não atingiu ainda suficiente autonomia mental em relação à mãe, nem bastante desenvolvimento verbal para se entender com os outros. É pela mão da mãe, e com o apoio da educadora, que a criança deve ser introduzida no grupo infantil do jardim-escola (...).

(...). Estes aspectos de estímulo educativo, que a criança recebe directamente dos seus educadores, não diminui a importância do que indirectamente atinge a criança, através da forma como se urbaniza, constrói e organiza a vida social. Penso que a forma como os adultos vivem é mais determinante quanto à maneira educativa ou deseducativa do ambiente em que as crianças se desenvolvem, do que os programas de educação escolar e social.

A precocidade da entrada para o jardim-escola, onde, com frequência, são utilizadas técnicas didácticas idênticas às utilizadas na escola primária tradicional, pode bloquear uma inteligência ainda imatura para este tipo de aquisição. Utilizam-se, às vezes, nalguns países, métodos sofisticados de iniciação precoce à leitura e escrita que podem, a meu ver, bloquear os processos de maturação emocional, dando lugar a pessoas inteligentes-imaturas[409].

A precocidade da entrada para a escola primária tradicional (que utilize métodos mecanizados de aprendizagem) pode igualmente bloquear o processo de desenvolvimento intelectiual e/ou afectivo. (...).

(...). A educação tem, quanto a mim, duas fases e dois aspectos básicos: a educação relacional em que é o instinto maternal e o envolvimento que actuam; e a *pedagogia* em que são as didácticas sistematizadas que são postas em prática. Uma dessas fases ou formas de

---

408 Cfr. o TEMA : Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234.

409 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

educar não funciona sem a outra. A educação chamada pré-escolar é, (ou deve ser) essencialmente relacional [ACU: 86-87. 89-90. 98].

A escola infantil deve ter em conta que:

1. A criança não atingiu ainda uma *completa* independência em relação à mãe.
2. A criança não adquiriu um perfeito desenvolvimento verbal.
3. A criança não faz parte de nenhum *grupo autónomo*.

Desenvolveremos agora cada um destes pontos.

1. No ponto de vista da psicologia dinâmica, podemos dizer que a criança se torna *independente* da mãe, na medida em que: por um lado, toma consciência de que alguém - o pai - se opõe ao seu amor exclusivista pela mãe, e à sua tendência para a tornar *objecto* exclusivo dos seus *impulsos;* por outro lado, é capaz de iniciar a sua integração a um grupo infantil extra-familiar[410].

2. A criança, durante o primeiro ano, desenvolve a sua motricidade no sentido de a tornar expressiva, isto é, no sentido de transformar os seus movimentos espontâneos desordenados e inexpressivos em linguagem. Passaremos então a falar de psicomotricidade, quer dizer, a constatar que a vida psíquica - emocional e intelectual - integra os impulsos motores primários.

Todo este processo se desenvolve a partir do afecto que une a mãe e a criança numa base de reciprocidade.

A partir do primeiro ano, a criança começa a falar; a linguagem falada passa a integrar a psicomotricidade que, evidentemente, continua a ter um papel importante na linguagem concebida como um todo: expressão corporal e verbal constituem, no seu conjunto, meios de comunicação com o *outro*. Mesmo na idade adulta, para falar, servimo-nos das atitudes, da mímica, do gesto e da palavra.

A criança fala porque adere afectivamente à *instituição humana fundamental,* que a mãe lhe impõe - a linguagem (Wallon). A prova é que as crianças *criadas* na selva por animais - crianças-lobos de Gesell - não

---

410 Cfr. o TEMA: Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

adquirem a linguagem verbal. Outra prova é que o filho duma portuguesa aprende a língua portuguesa, e não outra língua!

"A fase verbal" de Wallon vai dos 2 aos 6 anos, quer dizer, só aos 6 anos a criança atinge o desenvolvimento verbal, que se pode considerar como completo, no sentido duma comunicação verbal, considerada como fundamental. Podemos dizer que, *grosso modo,* um atraso mental não ultrapassa o grau de desenvolvimento verbal duma criança de 2 a 5 anos, que um indivíduo normal, vivendo num ambiente pouco diferenciado, não ultrapassa, provavelmente, o grau de desenvolvimento fundamental, quer dizer, o nível verbal atingido por uma criança de 6 anos. Todo o desenvolvimento posterior dum indivíduo *educado* se baseia nestas aquisições de base.

Compreeende-se, agora, a razão por que dizíamos que na idade correspondente ao jardim-escola a criança não adquiriu ainda o seu pleno desenvolvimento verbal.

3. A "fase verbal" da evolução infantil corresponde ao período durante o qual a criança vive o conflito emocional-afectivo mais característico da evolução do *Homem.* À medida que a criança vai tomando consciência da existência duma terceira personagem - o pai -, ela vai também sentir-se em pleno *conflito triangular,* ou *situação edipiana* dos psicanalistas[411]: a mãe não é só dela, mas também do pai, autoridade com quem ela sente que está em competição. Progressivamente, a criança integra-se no grupo familiar, que é uma *célula social,* e não propriamente uma *sociedade.* Só na medida em que, com base na experiência adquirida no *contacto* com o grupo familiar, a criança é capaz de se ligar afectivamente a indivíduos estranhos a esse grupo, pode progressivamente integrar-se em grupos *autónomos* de formação mais espontânea que o grupo familiar, onde a espontaneidade de adesão é bastante aleatória.

Os grupos infantis não são, no entanto, ainda grupos micro-sociais autónomos, na medida em que a criança não adquiriu ainda a sua capacidade de *independência,* tal como ela foi definida anteriormente. Os grupos infantis da fase que corresponde ao jardim-escola têm as seguintes características:

a) A sua constituição está dependente da existência de uma *figura polar* que tem funções maternais - a mestra ou jardineira.

---

411 Cfr. o TEMA: Édipo e a Escola, p. 190.

b) Não se nota ainda a existência de *leaders* ou chefes de grupo, nem *sub-leaders*. Não há ideal de grupo, nem "bairrismo". A *transferência* afectiva para os companheiros não tem a mesma reciprocidade que tem em grupos mais evoluídos. É como se as crianças se *reunissem* numa roda, de mãos dadas, sem preferências marcadas pelos companheiros mais próximos ou mais afastados na roda.

c) O *ideal de grupo* tem pouca solidez, pois a maior parte do afecto vai, como dissemos, para a mestra, os sofrimentos ou as alegrias dos companheiros como individualidades não desencadeiam, em geral, reacções afectivas de solidariedade e de comunhão espiritual, nem reacções de rebeldia, de agressividade ou de espírito de subgrupo. As reacções de tristeza, de alegria ou de agitação podem ter um carácter contagioso e geral no grupo, mas são de certa maneira anárquicas.

Vejamos, agora, a importância destes princípios na prática do ensino, seguindo o mesmo esquema:

1. Se, como mostrámos, a criança na idade pré-escolar não tem ainda completa independência em relação à mãe, é necessário que a mestra *integre,* nas suas qualidades de professora, os seus *afectos* maternais; que ela não tenha a preocupação de *ensinar* - no sentido corrente -, mas a de ajudar a criança a pesquisar e aprender o que são os *objectos-coisas e os objectos-pessoas* [412], a natureza e a sociedade; que aprenda a distinguir os seus impulsos, interesses e afectos, das necessidades de obedecer às leis do grupo e da sociedade. Para o conseguir, é preciso que as mestras sejam capazes de se colocar ao nível das crianças, para depois as elevar até ao nível dos adultos. Os psicoterapeutas de crianças pequenas servem-se, muitas vezes, do artifício técnico de se baixarem até à sua altura. As mães reagem instintivamente ao desejo dos filhos de se colocarem ao seu nível, pegando-lhes ao colo.

É preciso que a mestra seja *capaz* de *descer* ao nível das crianças, ou que lhes *pegue ao colo,* para pouco a pouco lhes "ensinar" a estar ao nível dos companheiros. Colocámos ensinar entre aspas, por pensarmos ser errado designar o que se faz no jardim infantil por *ensino.*

2. A criança não atingiu ainda um desenvolvimento de linguagem suficiente para adquirir outras formas de linguagem mais evoluídas, como a leitura e a escrita. A mestra deve, portanto, preocupar-se não só com a

---

412 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

linguagem de expressão corporal - psicomotricidade[413] - como também com o seu desenvolvimento verbal: desenvolvendo a *linguagem* das atitudes (chamemos-lhe compostura), a mímica e o gesto, ou o "prolongamento do gesto"[414], através do desenho (Luquet). Assim se compreende o interesse que tem no jardim-escola o jogo mímico, a pantomima e a educação através da Arte[415].

A "actividade simbólica" (Wallon), através da linguagem falada, base do pensamento e da *inteligência-conhecimento,* só é possível, como dissemos, através do afecto ou, se quisermos, do amor. A linguagem escrita só é possível quando baseada num desenvolvimento psicomotórico e verbal suficientemente evoluído.

As atitudes fundamentais para uma aprendizagem verdadeiramente escolar (ensino) adquirem-se através de um desenvolvimento geral do *tonus* muscular e da psicomotricidade. Assim, estudos cinematográficos demonstraram que a posição correcta para escrever sobre a carteira se adquire por evolução natural, sem que seja necessário *explicar* à criança que deve tomar a posição que nós, adultos, tomamos e que consideramos correcta. A criança escreve primeiro *reclinada* sobre a carteira, e vai progressivamente tomando uma posição erecta. A forma de ajudar a criança nesta evolução das suas atitudes deve fazer-se através da educação geral da psicomotricidade (movimentos livres e exercícios sistematizados e rítmicos) e duma "educação física" adequada[416]. Assim se compreende também que o desenho e a pintura devem ser *livres,* de forma a permitir um progressivo domínio das formas convencionais, como a escrita. Assim se compreende, ainda, a inutilidade de *ensinar* a leitura e a escrita antes que a criança tenha um domínio suficiente da sua linguagem mímica e pantomímica, e da linguagem gestual e verbal.

António Sérgio ensinou, há cerca de 50 anos, que uma criança a quem se ensina a ler aos 5 anos tem, nesse plano, aos 10 anos, o mesmo desenvolvimento que uma criança que começou a aprendizagem da leitura apenas aos 6 ou 7 anos. Os estudos sistematizados da UNESCO mostraram que há *fases óptimas* para a aprendizagem das várias matérias escolares, e que é inútil forçar a natureza evolutiva dos indivíduos a educar. O inconveniente de *forçar* a aprendizagem é o de fatigar a criança e de

---

413 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

414 Cfr o TEMA: Linguagem e Cultura: Prolongamento do Gesto e dos Utensílios, p. 479.

415 Cfr o TEMA: Educação através da Arte, p. 204.

416 Cfr. o TEMA: Educação Física, p. 218.

\originar sentimentos de incapacidade, que não correspondem a dificuldades reais; de prejudicar a pesquisa e a aquisição de capacidades, que mais se não podem adquirir: a capacidade musical, por exemplo, parece dever ser desenvolvida neste período.

3. A criança da idade pré-escolar não está ainda integrada em nenhum *grupo autónomo*. Para o conseguir, é necessário que a mestra tenha qualidades maternais e sociais integradoras, para que, através dos jogos de movimento, do jogo dramático, da pintura colectiva e duma "disciplina" acessível às suas capacidades, a criança possa adquirir a possibilidade de se integrar num grupo infantil, prelúdio do verdadeiro grupo (micro-grupo escolar e social). A disciplina - entre aspas - é aquela que se "impõe" através do *movimento* que a mestra executa em sistema de vaivém, indo atrás do impulso da criança, para a *carrilar* suavemente na vida que a conduza a uma disciplina consentida, mais adaptada ao convívio social.

Uma velha história pode precisar o nosso pensamento: Conta-se que um comboio sem governo se deslocava a velocidade vertiginosa em direcção ao desfiladeiro de S. Gottard. Um ousado maquinista, que se encontrava para além do percurso que o comboio sem governo realizava, colocou a sua locomotiva sobre a mesma via e avançou na mesma direcção, a uma velocidade um tanto inferior à do comboio sem governo. Conseguiu habilmente que, a dada altura, o *comboio louco* o contactasse sem choque brutal, e travou então até *dominar* o *impulso suicida* do comboio sem cabeça. A *cabeça* da criança, ou, para falar em linguagem mais científica, o seu córtex cerebral, não tem governo próprio e necessita do socorro do córtex (inteligência e afecto) da mãe ou da mestra. É necessário que as mestras saibam correr ao lado da criança, para a travar com suavidade. Porque, se sem a *inteligência* da mãe ou da mestra a criança é como um comboio sem governo, sem impulso espontâneo e natural a criança não se fará *Homem.* No fim de contas, uma criança não é exactamente um comboio sem governo, nem um pequeno louco. É simplesmente um *Homem* em potencial [IJIRC: 118-123].

O ensino pré-primário surgiu no nosso país, segundo creio, pela necessidade de ensinar a falar o Português às crianças das colónias, antes de entrarem para a escola. Não sou contra esse *ensino,* desde que à criança seja permitido experimentar o espaço largo, ao ar livre, e as salas de jogos,

com vista ao desenvolvimento do diálogo e da observação e experimentação de matérias e de vida social (...).

(...). Uma criança precisa, para existir, de Espaço.

Para que uma criança crie espaço, precisa de ter mãe[417]: para que um corpo se confronte com o seu; para que nesse espaço se possa desenvolver o gesto - "onde põe a pitinha o ovo?"[418] -; para que se metam as palavras e se organize a *linguagem* que é basicamente emoção e AMOR.

Não basta *comunicar* pelo gesto ou pela palavra. É necessário que a *comunicação* se faça num enquadramento de *linguagem* que é: sistema de referências, RELAÇÃO, espaço plástico gerido por cada um e por todos. É a *linguagem* que preenche o Espaço entre as pessoas; é no *envolvimento* da linguagem que se processa a comunicação. A criança precisa de ter espaço para descobrir e se descobrir, para se ver ao espelho, no Outro, nos outros, para que alguém lhe possa estender as mãos, para que ela receba a mensagem da cultura, para que a criança possa adquirir sabedoria, para que possa ter um nome, pôr nomes e criar OBRA que contribua para enriquecer o património cultural da comunidade. A criança precisa de ter espaço para criar tempo. Tempo para brincar[419], tempo que seja Todo Tempo Inteiro. Para sentir, aprender, pensar...[420] nas coisas sérias da vida..., no brincar. Para que possa ler na Natureza, nas Pessoas e na Coisas. Antes que seja tarde, antes que *chegue* a escola.

A escola ensina - ou devia ensinar - a *comunicar à distância* - no Tempo e no Espaço -, mas só depois de as crianças e os professores entenderem que a comunicação escrita é um *instrumento intermediário* da cultura e não a própria cultura (...).

À criança não basta a experiência dos outros; é necessária a experiência própria.

Na cidade dos homens de hoje não é fácil para a criança descobrir o Outro, nos outros, e descobrir-se a si própria; não é fácil descobrir a imagem do corpo, e o espírito das obras da Natureza e do homem.

Se quisermos viver com o que temos, com as aquisições do progresso e os benefícios da tecnologia... Se quisermos salvar o homem,

---

417 Cfr. o TEMA: Mãe, p. 485.

418 Sobre a explicação do sentido desta brincadeira infantil, Cfr. o TEMA: Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234.

419 Cfr. os TEMAS: Brincar, p. 112. Lazer e Trabalho... das Crianças e dos Adultos, p. 444.

420 Cfr. o TEMA: Falar, Calar, Pensar, p. 318.

temos de impedir o sequestro e a destruição da Natureza e dos homens, na cidade de hoje.

A creche[421], o jardim-escola e a escola não podem ser locais de depósito, mas espaço onde os adultos saibam descobrir o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que eles próprios sabem. (...).

(...). A higiene mental só tem um campo verdadeiramente eficaz: o da relação da mãe com o seu bebé, desde a gestação até aos 3 anos, até à idade do jardim infantil. O da relação da mãe com a figura paternal[422].

As dificuldades da aprendizagem escolar são essencialmente consequência do bloqueio e da instabilidade e não da insuficiência intelectual definida em termos métricos[423].

A higiene mental[424] tem ainda eficácia ao nível do jardim infantil, e deve basear-se na criação de um clima geral e duma atitude das educadoras, que favoreça a resolução do que vem da relação exclusivamente familiar e que condicionou sintomas. O seu objectivo deveria ser o de prevenir o fracasso na iniciação à escola primária.

O que se pode fazer de positivo ao nível do jardim infantil ou da escola primária, para melhorar o que antes perturbou a criança, é muito pouco, mas é possível evitar o que de negativo se possa fazer a esse nível, para criar ou agravar situações psíquicas desfavoráveis, previamente condicionadas. A questão fundamental para os educadores profissionais é, portanto, a de saber: o que se não deve fazer no jardim infantil, para evitar que esta instituição seja agente desencadeador, ou de agravamento das perturbações já existentes.

Deve-se ter em conta essencialmente que a entrada no jardim-escola pode ser equivalente a uma separação traumática da criança com as pessoas e o ambiente em que anteriormente se desenvolveu.

A mãe e a criança tentam, pelas formas mais subtis, introduzir no jardim infantil os seus conceitos e preconceitos de saúde e de educação. Estes conceitos devem ser acarinhados; quando provêm da área neurótica, têm de ser apenas compreendidos.

---

421 Cfr. o TEMA: Creches, p. 159.

422 Cfr. o TEMA: Função Maternal e Função Paternal, p. 341.

423 Cfr. os TEMAS: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412. Psicometria, p. 665.

424 Cfr. o TEMA: Higiene Mental e Equipa. Relação entre a Escola, os Pais e o Meio, p. 359.

O jardim infantil é muitas vezes pensado no mau sentido da pedagogia da idade escolar, o que constitui o seu aspecto mais insalubre: aprender precocemente a ler... as letras.

Deve-se ter em conta essencialmente que a entrada para a escola primária pode ser equivalente a uma rotura traumática com o ambiente geográfico e a língua materna.

A linguagem escrita exige um certo tipo de experiência anterior e de maturidade, que nem todas as crianças atingiram, mesmo sendo inteligentes. A linguagem e até a língua do grupo a que a criança pertence não é, com muita frequência, a mesma que se exprime e ensina na escola.

A escola primária introduz uma descontinuidade no processo evolutivo da cognição - passagem da inteligência prática para a inteligência teórica, que implica e exige que a continuidade da comunicação afectiva ou linguagem integre a língua falada e escrita. Não sendo assim, a escola agrava a neurose[425], promove o fracasso da aprendizagem e a inadaptação social.

O fracasso da aprendizagem escolar não depende directamente dos factores sociais, médicos e psiquiátricos; depende essencialmente do fucionamento mental, afectivo-emocional, instrumental ou psicomotórico e intelectual.

O que geralmente se considera é que os factores sociais, médicos e psiquiátricos actuam na criança favorecendo ou perturbando o seu funcionamento mental.

Vamo-nos interessar mais pelo funcionamento afectivo das crianças do que pelo seu funcionamento mecânico [EE II: 58. 310-312. 315-316].

## LAZER E TRABALHO... DAS CRIANÇAS E DOS ADULTOS[426].

Um problema que poderíamos dizer paralelo ao quando ensinar é o quando descansar... Este curioso aspecto da psicopedagogia foi levantado, há anos, no jornal de educadores franceses, num artigo de grande sucesso, em que se falava da necessidade de ensinar as crianças a fazer nada!..., ou melhor, da necessidade que todos temos de saber descansar a tempo [EE I: 30-31].

---

425 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

426 Cfr. o TEMA: Brincar, p.112.

Durante as férias pus-me a observar os miúdos e, em especial, o André e o Sérgio[427] que têm, respectivamente, 8 e 16 meses..., para ver como é que eles aprendiam a *ler!* [428] O mais pequenino interessa-se por tudo à sua volta, principalmente o que mexe, e o que faz barulho, como os papéis. O Sérgio já faz uma outra leitura...

Colocado num ambiente novo, o Sérgio olha à sua volta e pega numa coisa desconhecida. A *coisa* é um isqueiro cor-de-laranja. Leva-o à boca, como que para experimentar uma coisa tão interessante e nova, com os lábios e a língua..., como no tempo em que era a única via para observar e compreender o Mundo. Volta-a de todos os lados, tenta mover umas partes salientes que há numa das extremidades ("será que ali se pode desmanchar?..."). Dá-lhe mais umas voltas; todas as voltas possíveis. Aperta-o, morde-o, bate com ele noutros objectos melhor conhecidos e, com esses, na *coisa* nova... ("Será que se pode abrir?... Terá um conteúdo?... Pode fragmentar-se?..."). Introdu-lo no bolso da mãe e faz que não sabe onde está!... Recupera-o ("as coisas serão recuperáveis pela minha vontade?..."). Por minha proposta, entrega-mo, e recupera-o e troca-o por outras coisas ("será que isto é meu, ou que me vão tirar a coisa que eu ainda mal conheço?... Vejamos o que posso *ler* no comportamento *deste!*..."). Lança-o para o chão e pede-me que colabore na sua recuperação. As experiências elementares parecem ter terminado. Observa em volta (lê no ambiente...), e vai pesquisar de novo em volta: nos móveis e *imóveis* ("com isto que conheço, com esta *coisa* que experimentei e é minha, vou *ler o resto*..."), toca, esfrega, bate nas outras coisas novas que encontra.

A experiência prolonga-se horas, com outras coisas que se vão tornando *objectos* do seu interesse, representantes de alguém, símbolos dum saber, e *objectos do seu amor*...[429]. E depois vai adormecer, quer dizer, vai pensar de outra maneira, vai iniciar-se uma espécie de *pensamento,* que ainda o não é, num pensar que não está ligado à acção. No movimento e na experiência das sensações e percepções vai aprender a sonhar - quer dizer, a evocar, numa espécie de reflexão primária, o que se passou naquele dia, enquanto esteve *lá,* com os outros e com as coisas. Dia após dia, André e Sérgio vão acumulando *experiências para saber e para*

---

427 Netos de João dos Santos.

428 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

429 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

*sonhar*... e todo este trabalho colossal de aquisição permanente de noções, conceitos, técnicas e conhecimentos se faz, *sem férias!*...

O que eu fiz, observando os netos, não era um trabalho; mas eu estava oficialmente em férias e a família também. Quando é que o trabalho sério e enorme, que fazem os bebés, deixa, na evolução infantil, de ser um prazer e uma razão de existir, para passar a ser um trabalho que necessita de férias?

A aquisição que há no homem de fundamentalmente humano - deslocar-se, manipular, trocar, compreender, falar - faz-se antes de a criança entrar para a escola[430]. Quando o bebé protesta porque lhe arrancaram das mãos algo que ainda não conhece bem, é porque o atingem em qualquer coisa de muito fundamental, numa aquisição básica para a sua existência... Mas são esses, que então lhe retiram a liberdade de conhecer enquanto criança pequena, que mais tarde lho impõem com tanta premência? Um saber certamente menos importante para o seu equipamento humano de base! Estou em crer que as crianças são mais ou menos inteligentes, conforme os seus educadores são mais ou menos respeitadores dos seus interesses por conhecer, desde o berço.

Nas praias do "Agosto azul", pus-me a ver e a ouvir o que os pais/as dizem aos filhos, para tentar perceber o que são as férias das crianças.

Uma mãe bojuda, como o açucareiro, sentava o filho ao seu lado e sentava-se. Cobria o filho de beijos e de atenções, prendia-o nos braços e manipulava-o, como os bebés manipulam os brinquedos. Mas..., para a criança brincar..., só lhe permitia os mesmos objectos, os de plástico e borracha que trouxera de casa..., sempre, monotonamente, os mesmos! (Nada de aquisições novas..., nada de experiências diferentes, só a rotina!..., na escola é que lhe vão ensinar tudo o que é preciso saber...).

Uma menina de dois anos, entra lá na nossa casa, pela mão da mãe que é arrastada por ela: "Vês, não há nada de interesse aqui...". Tudo era interesante e novo *ali,* mas, para a mãe, só pode ser interessante para a filha o que o é para si própria! (... Se eu limitei, anulei e renunciei à minha curiosidade, tu, minha filha, também tens de renunciar à tua!...).

Uma criança de quatro anos é violentemente forçada ao banho, com pavorosa angústia, protestos e quase convulsões... "Vês, diz a mãe... não há nada de mal... o menino não tem que ter medo... a água não está fria... viu que não faz mal..." (... Os teus medos não são legítimos, os meus, sim!...).

---

430 Cfr. o TEMA: Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234.

A criança abafou os soluços e a revolta e ficou para ali, triste, sem sequer poder reflectir. Seria demasiado grave se as crianças pequenas fossem capazes de reflectir sobre as brutalidades de que são objecto por parte dos pais[431].

Numa família numerosa, ou melhor, de várias famílias numa só - para efeitos de alojamento - as crianças eram o alvo que, por ricochete, era atingido quando os adultos amuavam ou se irritavam uns com os outros... Sem mais nem menos, a criança apanhava uma admoestação ou uma *tosa,* de que não compreendia o sentido.

(... Se as crianças pudessem reflectir!... Seria pior...).

Muitas sugetões negativas me foram sugeridas, mas são tantas e de tal requinte que eu pensei mesmo que o que deveria fazer era uma antologia dos estímulos negativos em educação:

"... Está bem, vai, mas já sei que vais fazer asneira!...".

"... Está bem, leva, mas já sei que o vais perder!...".

- Uma criança andou a apanhar fósseis e pedrinhas e trouxe-os para mostrar ao pai e para pedir para continuar; ele respondeu: "Pois bem, mas agora vais mas é para casa para estudar ciências" !.

- No fim dos anos quarenta, um pedagogo escreveu, no *Jornal da Educação Nacional de França,* um artigo polémico sobre a necessidade dos educadores ensinarem as crianças a *fazer nada!* Não basta, dizia o autor, ensinar a trabalhar, a estudar, a fazer coisas; é preciso ensinar também a *fazer nada!*

A tarefa sugerida aos educadores e professores surgiu, numa primeira impressão, como insólita ou até escandalosa, mas permitiu uma discussão frutuosa que chamou a atenção para a importância da reflexão necessária à sedimentação dos conhecimentos acumulados, que nos vêm dos outros, e da sua integração no "saber das experiências feitas" pelo próprio.

A discussão prosseguiu durante algum tempo e, depois, caiu no esquecimento. Havia pressa, naquele pós-guerra, como ainda hoje, em *criar* letrados e tecnocratas para o mercado do trabalho, mesmo que à custa da desumanização de seres potencialmente pensantes. Será possível ensinar o lazer, isto é, ensinar a fantasia?

A recuperação do saber próprio, espontâneo e criativo continua a ter o maior interesse nesta época em que os critérios de avaliação de qualidade e eficiência do ensino parecem basear-se na concepção simplista de que o

---

431 Cfr. o TEMA: Castigos Corporais e Maus Tratos a Crianças, p. 126.

que importa é economizar verbas, e que as repetências são um desperdício económico, o que só em parte é exacto.

Reabilitar a reflexão do lazer só não será escandaloso para os raros privilegiados que conseguiram fugir à escravidão do trabalho rotineiro, e à ânsia de fazer um milhão, de comprar o carro, o frigorífico e o gira-discos, os papéis de crédito e os prédios de rendimento... ou de alugar a loja. Para os adultos, como para as crianças, fica na sociedade de hoje muito pouco lugar para a fantasia[432].

Fantasiar continua, no entanto, para as crianças e para alguns adultos, a ser uma razão de existir. O meu amigo João, que é artista de grande mérito e que produz, como eu nunca vi, reponta quando alguém lhe fala do seu trabalho: "... Mas eu não trabalho... apenas me divirto. Só faço coisas de que gosto, que me dão prazer!...".

Fantasiar é, para outros, para alguns velhos professores, a ignomínia de não consagrar o *tempo inteiro* a devorar livros e a digerir o saber acumulado dos outros. Para as crianças, agir, fantasiar e pensar são inseparáveis.

Vamos reflectir sobre como é que os bebés e as crianças pré-escolares se arranjam para não precisar de descanso e de férias para o trabalho de aquisição e de reflexão - de fantasia - que realizam? (...).

(...). Passei há anos umas férias no Sul de Espanha, num complexo turístico com grandes relvados à volta. Um dia, apareceu, plantada nas ervas, uma máquina velha que fazia um barulho infernal e que deitava grossa e densa fumarada. Perguntei para mim, mas outros ouviram: "O que é isto?". O meu filho Luís, com a sua autoridade de engenheiro de máquinas, e com o espírito bem-humorado e arguto, respondeu-me: "Isto é uma máquina de fazer fumo".

Há pessoas assim, como aquela máquina, pessoas que consomem tudo quanto lhe põem à frente, em forma de alimento para o espírito. Tudo é combustível, e combustível para fazer fumo. Despendem enorme quantidade de energia só para digerir o que comem ou o que lêem a mais. Às vezes, ficam feios de gordos, disformes, enfatuados, mas, coitados, são também muitas vezes vítimas de doenças terríveis, múltiplas e variadas, tantas como as de "Madame Rosa", a ama mercenária daquele pequeno argelino da maravilhosa história infantil, contada em 'La Vie devant soi'.

Às vezes, é só de manuais que as pessoas ficam atafulhadas. Não ficam gordas, nem barrigudas, nem mesmo lhes cresce a cabeça, porque

---

432 Cfr. o TEMA: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373.

essa não dá para mais. Essas não têm as mesmas doenças que a Madame Rosa, aquelas que entopem as artérias e chagam o duodeno, mas os seus conhecimentos entopem as conversas e chagam os parceiros...

Os educadores, em geral, e os professores, em particular, deviam ensinar às crianças a comer e a ler, não como quem mastiga ou soletra, mas como quem escolhe o alimento de que necessita. É preciso que as crianças aprendam a descansar o corpo e o espírito, quer dizer, aprendam a dar lugar ao sentir e ao reflectir.

O corpo, como o espírito, precisam de "tempos livres"[433]. Já os velhos colégios dos "filhos-família" inventaram as "aulas de estudo", explicando por essa via que as outras o não eram!

A disponibilidade para o tempo livre, para sentir e reflectir, ensina-se? Quem é que ensina?

Das histórias que nos vêm do Oriente, e que às vezes gosto de ler, respigo esta: um jovem vai ter com um mestre para aprender com ele, e o mestre aceita-o como discípulo. Passados muitos meses, o rapaz dirige-se-lhe e diz: "há tanto tempo aqui e ainda nada me ensinaste". O velho monge responde: "Eu estou aqui!".

O homem moderno foge. Foge não só pela agitação e a instabilidade de que falam os educadores, os médicos, os psicólogos, mas também pelas inúmeras compensações postas ao seu serviço, para iludir e anular a depressão[434]. Cada vez mais o homem, a sociedade e os empresários do consumo fazem por nós o luto do que perdemos e nos entristece. Só falta anunciarem: "Não precisa fazer nada da sua ansiedade ou da sua depressão. Nós temos a solução para si...!"[435]. Alimentos para preencher, saciar, enfartar e embuchar o seu vazio, e iludir todas as suas necessidades vitais. (...) Medicamentos para resolver todos os estados de espírito, sem tocar, nem ao de leve, nos seus verdadeiros problemas. (...) Férias programadas com visitas a todos os museus, monumentos, "cabarets" mundanos, etc., etc... (...).

As crianças e as pessoas crescidas consomem, e às vezes consomem, como se fossem máquinas de fazer fumo. Consomem e consomem-se a

---

433 Em nota de rodapé, João dos Santos escreve humoristicamente: «O pior é que quando se inventa uma coisa destas há o risco das autoridades fabricarem doutores especializados em ....».

434 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

435 Cfr. o TEMA: Depressão Infantil. Direito à Tristeza e à Alegria, p. 166.

fazer fumo, quando se metem ao trabalho, nas horas vagas e até nas férias... [EE II: 63-67. 166-168].

## "LEITURAS PROIBIDAS"

PERGUNTA - Os pais e os educadores geralmente vedam às crianças e aos adolescentes algumas obras literárias, a que chamam de "leituras proibidas". Todavia, às vezes e às escondidas, essas leituras acabam por cair nas mãos dos adolescentes. Eça de Queiroz, por exemplo, é um desses "escritores malditos".

JOÃO DOS SANTOS - O conhecimento da vida, da vida misteriosa do adulto, digamos mesmo das coisas escandalosas que se passam na vida dos adultos, tem qualquer coisa de que a criança adquiriu já a noção. Estou convencido de que, antes dos 5 anos, já a criança sabe tudo acerca dos adultos. A criança tem a sua filosofia e as suas concepções, que depois reprime na idade escolar. O mundo dos adultos é excessivamente angustiante para a criança e, de facto, a escola vai ao seu encontro, na medida em que lhe fornece uma ciência e um conhecimento que a ajuda a reprimir em si mesma os fantasmas que ela criou sobre o mundo dos adultos. Nessas condições, julgo que a descoberta do mundo dos adultos ou da literatura, que possa ser chocante para os adolescentes, só é chocante na medida em que eles sabiam já que aquilo existia. Quando um adolescente lê Eça de Queiroz, vai encontrar qualquer coisa que já sabia. Portanto, o que acontece é que esses problemas vêm à superfície, com maior ou menor intensidade. Os escândalos, os problemas, os conflitos que a literatura foca existiam já dentro do adolescente.

Esta questão põe o problema da literatura erótica e da literatura pornográfica. Eu distingo uma coisa da outra. O erotismo existe desde a infância, e o indivíduo acaba por redescobri-lo. A pornografia é a exploração de aspectos parcelares e perversos do erotismo. Malraux, no Prefácio da edição francesa de *O Amante de Lady Chaterly,* fala de consciência erótica. Quando um adolescente descobre qualquer coisa que se refere a problemas de ansiedade, de erotismo ou agressividade, toma uma certa consciência de si próprio.

Há outro tipo de literatura em que se focam aspectos parcelares, por exemplo, na literatura aos quadradinhos. Aí, há geralmente uma atenção particular para os volumosos seios de certas vampes, para o poder das armas de certas personagens, o que mais não é do que a imposição da

perversidade. A pornografia procura fazer uma cisão entre o prazer físico e o amor. O amor é um prazer geral, onde intervêm o físico e o psíquico. Na pornografia, esses dois aspectos estão separados.

Nesse sentido, eu teria mesmo tendência a considerar tão pornográfico o livro que foca apenas aspectos parcelares do amor físico, como aquele que foca apenas aspectos espirituais do amor [EE I: 156-157].

## LER, ESCREVER E CONTAR. UMA ABORDAGEM DINÂMICA[436]

A base de toda a educação é a livre experiência, sem a qual não é possível chegar à utilização dos vários instrumentos da linguagem que permitem a aprendizagem do racional. Se a criança, antes de chegar à escola, não tiver aprendido, ajudada pelo amor da mãe, os fundamentos da linguagem verbal, e se não tiver, depois, podido praticar toda a espécie de jogos verbais, no ambiente liberal da casa paterna, o ensino escolar torna-se para ela ineficaz. O conhecimento dos objectos exige não só a sua observação, mas o seu uso, desmontagem e transformação. Os objectos só podem tornar-se simbólicos, pelo seu uso, na comunicação com os outros. Sem a posse de símbolos, não há comunicação e, portanto, não há nem conhecimento nem educação. (...).

Exigir à criança que escreva sem lhe permitir desenhar, pintar ou modelar é tão absurdo como ensinar-lhe a língua através da gramática. A educação exige que se promova a transição gradual entre as formas emocionais simples, que proporcionam o contacto com outrem, e as formas sintetizadas e complexas da linguagem racional e utilitária.

A transição das formas elementares para as formas racionais do aprender não deve ser imposta sem ter em conta a fase da evolução psicológica em que a criança se encontra. Não se pode preconizar um ensino para cada idade, mas uma forma de aprendizagem para cada fase.

É necessário que à criança pré-escolar seja permitida toda a espécie de "actividades livres" que a preparem para as imposições da escola. (...).

O que se aprende antes de entrar para a escola é quantitativa e qualitativamente mais importante do que o que se aprende, posteriormente, em muitos anos de vida escolar. Com a mãe e com afecto se aprende o uso

---

436 Cfr. os TEMAS: Alfabetização, 2. Alfabetização e Evolução do Homem, p. 88. Aprendizagem e sua Relação com a Emoção, o Afecto, a Motivação e a Imaginação, p. 98. Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234.

da palavra, aquisição fundamental e instrumento do pensar. Antes disso, aprende-se a sorrir, a gesticular, a tomar atitudes e a controlar certas necessidades.

A leitura e a escrita são dum valor quase insignificante se as compararmos com o conjunto das formas de linguagem que a mãe pode comunicar ao filho: a expressão corporal, o jogo dos sentimentos, a palavra e o ritmo verbal; a música, a pintura e o desenho. (...)

(...). O pensamento vive da sua possibilidade de expressão: pela palavra, pelo grafismo, pela atitude, pelo movimento. Quanto maior for o número de instrumentos expressivos postos ao serviço do homem, maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver e de se exprimir.(...).

Ensinar a escrever, antes de permitir que a criança experimente desenhar e pintar, é tão absurdo como pretender ensinar uma criança a ler, antes que ela saiba falar (...).

Há uma sequência evolutiva em toda a aprendizagem, e é preciso respeitá-la: o jovem aprende as ciências, na medida em que se interessa pelo mundo natural que o envolve; estuda a literatura, na medida em que é sensível ao que se diz e escreve; aprende no grupo com os outros a ser sensível às coisas belas criadas pelo homem. A criança aprende a ler, depois de saber falar, e a escrever, depois de saber traçar. O bebé aprende a falar porque é capaz de tomar posição sentada, manipular os objectos, gesticular, deslocar-se no espaço e entrar em conflito com as personagens do seu grupo.

As diversas formas de comunicar acabam por se organizar no homem em linguagem falada e escrita, que obedece a leis gerais de ordem social, e evolui de forma dinâmica, seguindo os movimentos do progresso técnico e comunitário.

A linguagem humana caracteriza-se, essencialmente, por uma actividade simbólica, verbal e escrita, e o que caracteriza o símbolo é a sua possibilidade de se tornar independente dos objectos, aos quais está primitivamente ligado (Wallon). O símbolo verbal ou escrito, uma vez constituído, toma independência e desenvolve-se em sentidos diversos e imprevisíveis. Uma palavra que serve primariamente para designar um objecto pode adquirir vários significados mais ou menos abstractos. Desta forma, se compreende a necessidade manifestada pela criança em experimentar todas as formas de actividade simbólica - palavras acompanhando movimentos diversos - e a importância que têm, no

processo evolutivo, as primeiras experiências de carácter lúdico que a criança realiza através de atitudes, gestos, mímica, pantomima, simulacro, verbo, desenho, etc.

Não seria possível ensinar a ler sem que a criança tivesse podido realizar certas experiências gráficas e sem que, previamente, a atitude e o gesto tivessem sido largamente experimentados.

Não seria possível ensinar na escola, se as crianças não tivessem, previamente, feito com a mãe, e depois com outros familiares, toda a espécie de experiências verbais livres. (...).

(...). Espontaneamente, a criança fala e gesticula para ilustrar as suas histórias. Mas, no ensino corrente, o uso da palavra é pouco ligado à escrita. Por vezes, as crianças não falam o que vão escrever e, portanto, não vivem esses escritos, que praticam através de exercícios de passividade, designados "cópia" e "ditado". As próprias "redacções", que poderiam ser exercícios activos e de ligação entre o sentimento, a palavra e a escrita são, frequentemente, feitas por encomenda, com temas sugeridos pelo mestre e sem relação com a espontaneidade, os interesses e as experiências feitas pela criança.

Como disse Delacroix, "l'écriture est un geste figé". Os bonecos que a criança desenha para contar histórias são figuras em movimento, com força dinâmica, constantemente modificados, substituídos ou deslocados, e vivificados por palavras e gestos.

Se a escrita é um gesto cristalizado, deixemos que a criança faça as experiências necessárias para encontrar a via que foi utilizada pelos seus antepassados para obter essa cristalização.

Só para confirmar as perspectivas estéticas e as verdades estabelecidas pelos adultos, não valeria a pena existir infância e juventude: as pessoas podiam nascer já crescidas. (...).

(...) As baixas classificações, que muitas vezes se verficam na disciplina de Português, parecem-nos reflectir a insuficiência da utilização da linguagem falada, que transforma os exercícios escritos em descrições esquematizadas sobre uma base gramatical esterilizada quanto a ideias e sentimentos.

Recordo-me de que ao constatar estas dificuldades num dos meus filhos, conversei com ele sobre temas vários, procurando fazer-lhe sentir que as redacções se faziam com o coração e o saber das experiências feito, e daí resultou uma classificação muito superior às que ele tinha tido até então.

Não só no Português, mas também nas línguas francesa e inglesa, sou levado muitas vezes a verificar, quando os meus filhos me pedem ajuda, que, nos exercícios que me apresentam, não se trata da língua que conheço, mas de exercícios de palavras e frases sem valor de linguagem [EE I: 22-27. 101-102].

A partir das minhas investigações sobre o comportamento evolutivo dos bebés, concluí que geneticamente convém chamar leitura ao que cada um observa à sua volta; escrita ao que se regista espontaneamente sobre coisas diversas; contar ao que se vive corporalmente como ordem e quantidade. Isto é facilmente observável na exploração do ambiente pela criança de meses, tanto em relação a objectos, como às mudanças eventualmente ocorridas.

Na linguagem dos adultos, a expressão leitura é muitas vezes usada para aferir uma certa maneira de compreender uma obra criativa ou um circunstância conflitual, que se desenrola diante de nós. No ponto de vista das crianças de idade escolar, com dificuldades na iniciação à leitura, verifica-se que elas têm um ritmo e um sentido sistemático na observação do ambiente. Assim, sendo-lhes proposta a descrição de desenhos, pinturas e objectos que existem no ambiente, ou num livro de imagens, as crianças começam indiferentemente pela esquerda ou pela direita, por cima ou por baixo. Algumas chegam mesmo a fazer como as crianças de dois ou três anos, a quem interessa mais a mecânica imitativa de folhear um livro, do que ver o seu conteúdo.

Quanto à escrita, o registo vai da marcação da presença da sua pessoa física, que evolui conforme as culturas, do destruir para analisar brinquedos, até à reparação eficaz. No desenho, a criança vai do traço ou garatuja ao desenho como forma; do desenho descritivo de figuras dispersas desenhadas num papel (por exemplo: um cão, um menino, um carro, etc.), até ao aparecimento de uma espécie de história desenhada, em que se adivinha um conflito (por exemplo: a casa, a árvore, o homem e a senhora), e do qual é possível, portanto, deduzir a verbalização duma fantasia da criança sobre a sua casa, o seu lar, as pessoas...

Quanto à noção de ordem, donde resulta o algarismo ou o número, o comportamento motor das crianças mostra-nos como todos os movimentos do bebé são restritos, devido a impedimentos relativos às coisas e aos objectos que a criança encontra no caminho, e também condicionados pela distância do objecto maternal (...).

(...). Para poder ler é preciso obedecer às seguintes condições:

1. Que exista um corpo que se emocione ou sinta, e que invista coisas e objectos; que se mova, gesticule; que fale. Falar é prolongar o movimento, transformar um gesto num som significativo, numa palavra, sinal, signo ou símbolo. O gesto é essencialmente manual e digital. Apontar (isto, aquilo) são as primeiras "palavras" que se supõe que o homem criou.

2. A possibilidade de com o corpo - sentidos, movimentos, gestos - explorar o meio e definir espaços, a partir de um objecto básico - a mãe - que, dando segurança afectiva, ajuda a perceber.

3. A compreensão de um espaço a partir de um ponto - a figura maternal -, de um segundo ponto - a pessoa separadora ou a pessoa que exerce a função paternal -, dum terceiro ponto que acaba por ser o próprio.

No início do desenvolvimento, o Eu só é intuído quando a mãe é reconhecida como outrem. Quando a figura do pai se interpõe, intui-se e percebe-se a mãe. A existência do Eu é apercebida na relação com os outros. O Eu procede, nos seus investimentos, como primeiro objecto (narcísico), e na sua pesquisa do espaço intui e, só depois, percebe a discontinuidade entre o Eu e outra coisa. Na ordem da pesquisa, percebe-se a primeira coisa quando se conhece o terceiro. Compreende-se a unidade, a partir de movimentos diacrónicos que alcançam o Três. Só se aprende o que previamente e "espontaneamente" se investiu e intuiu.

Sendo, teoricamente, o corpo e a afectividade corporal o ponto de partida da organização psíquica, seria lógico pensar que o bebé se sentiria, ele próprio como constituindo o número Um, ou a unidade do seu universo, e, assim, a compreensão matemática do espaço se desenvolveria na continuidade deste ponto Um.

Na realidade, a organização do Eu da criança tem, como ponto de partida, o seu investimento do objecto maternal, através do movimento dos sentidos, impulsos e necessidades biológicas básicas e, por outro lado, a presença, disponibilidade, movimentos de aproximação-distanciação, e até ausência, que a mãe introduz na relação. O bebé só se distingue do seu objecto mãe, no jogo expressivo das suas necessidades, e das respostas objectivas, gratificantes ou frustrantes. A base de apoio psicológico do bebé é, portanto, a mãe, ou o objecto que desempenha a função maternal, que é o primeiro objecto em simbiose inicial com o bebé.

O objecto é investido, antes de ser percebido, disse S. Lebovici. O objecto só é verdadeiramente reconhecido na sua ausência. Só quando a mãe desaparece, é que o bebé pode reconhecer o valor da sua presença. Logo que a mãe é intuída como sendo o objecto dos seus impulsos, é que a criança se pode aperceber de que alguém, de que outrem, interfere na sua relação com ela. Alguém que capta o seu objecto, que o desvia, que o impede de realizar com ele as funções de preenchimento alimentar e afectivo, de incorporação do alimento e do que há de dádiva calorosa. O outro que interfere, que está por detrás da mãe, não se distingue inicialmente dela. É a outra mãe que não responde, que não dá, que não está disponível, que frustra, que é o outro, e que separa. O terceiro é, portanto, o que permite a organização duma estrutura triangular ou, talvez, simplesmente, duma estrutura. Esta triangulação precede a do complexo de Édipo[437]; é a que organiza basicamente o Eu, que permite a existência de algo de inteligente, que se pode vislumbrar nos primórdios do desenvolvimento infantil: Eu e o Outrem - o Eu e o Não Eu.

Na relação primária a dois, ou díade, não é preciso pensar; é o Terceiro que nos faz pensar. É o terceiro elemento que permite estruturar este conjunto básico de vivência do corpo. O processo dos investimentos que permite percepcionar, representar, aperceber, conhecer, depois da triangulação relacional ser adquirida, permite também descobrir a discontinuidade das disponibilidades das pessoas que são, inicialmente, apercebidas como duas - as *boas* e as *más*.

É o fundamento triangular da situação afectiva básica do bebé que permite, por outro lado, preencher o seu corpo e o seu espaço com vivências e fantasias que vão organizar uma vida interior[438], e que constitui o novo capital energético que, primitivamente apenas impulsivo, se tornou impulsivo-afectivo e relacional. A partir de então, a psicomotricidade passa a agir de acordo com o aperfeiçoamento de movimentação e gesticulação, e com o uso da palavra.

Com este esteio e esboço estrutural, e com este espaço organizado, vai desenvolver-se a fantasia, a vida fantasmática, e vai desenvolver-se também aquilo a que chamamos as "bases matemáticas do desenvolvimento".

---

437 Cfr. o TEMA: Édipo e a Escola, p. 190.

438 Cfr. o TEMA: Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos *Imagos*, p. 764.

4. A compreensão do conteúdo do espaço, preenchido por objectos (significativos), é outra das condições. O conteúdo do espaço dá lugar ao seu preenchimento com a linguagem gesticulada, falada e escrita. A linguagem passa a ser um objecto intermediário - de comunicação - entre o Eu e outrem, entre o Eu e os outros.

Aquilo a que chamei "Base Matemática do Desenvolvimento" diz respeito:

1. Compreensão do espaço-território de segurança[439] - mentalmente investido, intuído e percebido como espaço *geométrico* ou geometrizado: pontos, linhas, planos, e triedros.

2. Compreensão do conteúdo do espaço geométrico com os seus objectos ordenados - o primeiro, o segundo, o terceiro -, objectos investidos, intuídos e percebidos como conjunto[440]. São os conjuntos que conduzem à noção de quantidade. A ordenação dos conjuntos e dos objectos conduz à noção de *descontinuidade*, base fundamental da aritmética (ciência dos números inteiros), em particular, e à matemática em geral.

3. A inteligência das situações (sensório-motriz ou prática) diz respeito à compreensão do que está presente, dos objectos percebidos *em situação* de relacionamento de conjuntos, subconjuntos e objectos (qualificação e quantificação).

4. A inteligência abstracta (teórica ou conhecimento) baseia-se na inteligência das situações ("espontânea") e na linguagem falada e escrita, aquisição cultural do grupo, da comunidade e da sociedade.

No ponto de vista didáctico deve seguir-se o processo evolutivo, quer a evolução tenha sido normal e integrada na cultura do grupo, quer tenha sido anormal e não integrada na estrutura e convencionalismo da escola. Assim, a criança necessita:

A- Segurança afectiva, quer dizer, o reconhecimento do espaço de segurança:

---

439 É, para João dos Santos, o território que se situa no horizonte securizante do olhar materno. Assim, observa-se que a criança quando acede a "explorar o território" volta novamente para junto da mãe, sempre que *a sinta* afastar-se.

440 João dos Santos escreve: «As crianças aceitam melhor e compreendem melhor o 1°, o 2° e o 3° do que a quantidade 1, 2, 3. O bebé só compreende que existe o 3° (que é ele) depois de aceitar que há alguém por detrás de si próprio, a mãe e o pai»: CP/PE: 28.

- o espaço corporal;
- o espaço operacional - de movimentação em segurança;
- o espaço convencional - da escola e da sala de aula;
- o espaço significativo - da mesa, quadro, papel;
- os instrumentos intermediários, objectos transitivos (brinquedos)[441], ou melhor, coisas susceptíveis de serem sentidas como transitivas, isto é, representantes da figura materna. Sobre estes objectos são projectados e revividos os imagos das figuras maternais e paternais.
- instrumentos traçantes, coisas significativas abstractas (blocos lógicos, por exemplo);
- instrumentos utilitários (de transformação ou fabrico de coisas).

B- Ter uma base cognitivo-afectiva de segurança inteligente.

A segurança diz respeito ao reconhecimento do espaço e dos objectos (de amor), e dos instrumentos de comunicação neles contidos, que se processa através da fantasia.

Afectos e cognição são inseparáveis. São compreender e sentir. A cognição é geometria do espaço de segurança, é descontinuidade das coisas do espaço, é operacionalidade dos objectos significativos e dos instrumentos de cognição convencionais da escola: os sinais, os signos e os símbolos.

A escrita é, basicamente, sinalização e simbolização. Nos tempos modernos (da escola convencional que herdámos dos gregos e romanos), aprendizagem faz-se através do falar, ligado à escrita dos sinais, que acabam por integrar os signos e os símbolos.

A base sinalética da cultura escrita implica o conhecimento matemático elementar e espontâneo, a que se chama matemática moderna. Ler é, basicamente, reconhecer o valor qualitativo e quantitativo dos sinais, é, basicamente, matemática. Por exemplo:

B+A= BA  B+A= 4

2+2= 4  2+2= BA

---

441 *Objecto transitivo,* expressão de Winnicott, com a qual designa o *objecto* que a criança investiu de afecto particular, porque o liga à mãe ou à pessoa que lhe dá afecto e segurança: Cfr. D. W. WINNICOTT, *Brincar & Realidade,* pp. 19-23. Cfr. também, EE I: 137. Cfr. também, FPEA: 271.

A aprendizagem escolar deveria, assim, ser iniciada pela "matemática", quer dizer, pelo reconhecimento pela criança do que é afectivamente *securizante*, do que ela previamente investiu, intuiu e percebeu:

- do que é geometricamente definido;
- do que existe como conjunto e subconjunto;
- e da sua integração, desintegração, ordenação e quantificação (...).

(...). Se muitas crianças são capazes de aprender a ler, escrever e contar à nossa maneira, em 1 ou 2 anos escolares, é porque vivem num ambiente impregnado de linguagem escrita; há crianças de meios sociais onde a linguagem escrita é menos permanente, que apresentam grande dificuldade na passagem da linguagem do meio familiar para a linguagem da escola. Factores de ordem afectiva e da organização do micro grupo familiar podem estar igualmente implicados nas dificuldades das crianças que estudámos. A linguagem falada é muito directa e imperativa, em certos meios familiares e sociais, e não é fácil, para certas crianças, a passagem dessa linguagem directa para aquela que se passa indirectamente através dos instrumentos utilizados pela linguagem escrita [CP/PE: 33-34. 42-46. 55].

Que os pais e os educadores profissionais percebam que o saber observar, falar e actuar, pelo jogo e pelo trabalho, precede e é, portanto, mais importante que o ler e o escrever. Sem saber ver e descrever, não se pode aprender a ler!

Que os pais abandonem a passividade, perante o preconceito académico de que a escola visa apenas o saber livresco, e que os professores se não demitam, quando ensinam, da sua função de educadores[442]. (...).

FALAR equivale a PENSAR. ESCREVER é outra coisa (...).

(...) a psicologia dos manuais clássicos em que, em capítulos bem definidos, se estudam a atenção, a memória, a sensação, a percepção, o afecto..., não faz qualquer espécie de sentido em psicopedagogia. Não serve à compreensão do funcionamento da pessoa; serve apenas à compreensão de certas funções parcelares da vida psíquica. O

---

442 Cfr. os TEMA: Arte de Educar, Arte de Curar, p. 111. Educação, Amor Verdade, p. 198. Educação e as suas várias Acepções, p. 213.

desenvolvimento afectivo e o desenvolvimento intelectual são inseparáveis. O bebé e a criança da primeira e segunda infâncias definem espontaneamente um espaço de segurança, através dos conhecimentos que vão registando nas suas representações sensoriais e psicomotoras.

A delimitação de um espaço de segurança faz-se na base das experiências da prática inteligente ("inteligência prática") e do registo de conhecimentos ("inteligência abstracta ou pensamento").

O bebé situa-se num *ponto* e delimita à sua volta um *espaço circular* de gesticulação. A partir desse *ponto de segurança,* que o liga à mãe, o bebé percorre um caminho, *traça uma linha* que, entrecruzando-se com outra (s), o situa num *plano*. Nesse plano que é, basicamente, o solo, a criança pode perceber as *descontinuidades* (aritméticas) que surgem nos planos e no espaço de deslocação, tais como a *ordenação* e os *conjuntos* de acidentes, de coisas e de *objectos de amor* (de pessoas). Os *triedros,* delimitados nas deslocações do bebé, determinam *pontos de referência* no espaço e, em consequência, uma *geometria no espaço.*

No espaço interpessoal e geométrico processa-se o *movimento,* cria-se o *tempo* psicológico e social, *quantificam-se as variáveis,* instala-se a *linguagem* de expressão corporal directa e de expressão simbólica indirecta. Então, já a criança conhece, já sabe sem saber que sabe.

"D'abord on trouve...". A criança aprende espontaneamente as bases da linguagem matemática. O adulto e a escola podem agora mostrar-lhe que o que ela registou em representações, conhecimento intuitivo e linguagem directa do corpo e do verbo pode ser também registado duma outra forma: através da experimentação, do diálogo e da escrita que se podem recolher, arquivar, ler. Mas, na escola, acontece que as gravuras são apresentadas como se fossem as próprias coisas e não representações simbólicas de coisas; as palavras escritas são apresentadas como se fossem as próprias palavras faladas, e não um conjunto de sinais que explicitam as palavras que se ouvem.

O espaço espontâneo criado pela movimentação e exercícios espontâneos da criança expande-se constantemente numa pesquisa interessada, mas, na escola, o espaço tem que retrair-se para os limites da sala de aula, da mesa, do rectângulo de papel, onde todo o universo da experiência infantil e toda a história do conhecimento do homem moderno são obrigatoriamente projectados. As pessoas, a casa, a terra, o mar, o céu, o sol... que a criança conhece da *realidade* são encaixados no espaço restrito da sua circunstância escolar, no plano convencional da folha de

papel e nos símbolos e sinais gráficos que definem uma certa realidade cultural, administrativamente centralizada.

Como parece evidente por esta síntese da evolução infantil, o conhecimento (matemático) do espaço é inseparável da pessoa-afecto e da *linguagem,* que neste espaço *se situam.* Não faz sentido separar afectividade de inteligência; vida afectiva e conhecimento. Tudo o que aqui descrevi como aquisições básicas são a descoberta espontânea que resulta da necessidade de criar espaço de segurança na relação, primeiro com a mãe, depois, com as outras personagens da constelação familiar. Nesta evolução, a criança parte do ponto, passando pela linha, o plano, o triedro..., para atingir a quantificação e a linguagem.

No ponto de vista da epistemologia genética de Piaget, o bebé de meses que se movimenta no berço para ouvir tocar o guizo pendurado diante de si adquiriu já um conhecimento de relação inteligível. Há, no entanto, que distinguir entre o que a criança descobre espontaneamente, por necessidade de conhecer no seu espaço os limites, o conteúdo e as relações entre objectos, figuras, esquemas, indispensável à sua segurança, e o que a criança utiliza para se integrar na instituição escolar.

A sequência *ponto, linha, plano, espaço, conjunto, ordem, etc.* são mais sentimentos susceptíveis de se tornarem em noções utilizáveis, do que conhecimento. Só são conhecimentos quando experimentados. Primeiro descobre-se, depois investiga-se, disse Picasso. Só depois da descoberta do espaço-tempo e do registo, através de sinais, é possível consciencializar o conhecimento dos elementos geométricos quantificáveis. Conhecimento é registo do saber, é património colectivo. (...).

(...) o Luís[443] sabe matemática e ensina-a aos miúdos lá do sítio (Londres). Deu-me ele conta dum exercício que foi para mim uma espécie de charada que, dias antes, tinha posto aos seu alunos:

Era equacionado assim:

A irmã ----- B mães
|  |
C primas ----- D filhas

A questão era:

Desenvolva e obtenha a matriz das irmãs e a matriz das filhas, relacionando-as, e decubra as tias!...

---

443 João dos Santos está a referir-se a um dos seus filhos.

Esta de se poderem descobrir as tias através da matemática, achei sensacional. Já há muito que eu penso que a leitura é a arte de interpretar o que se passa num espaço conhecido, referenciado ao *corpo* do leitor num *movimento interno*. Já há muito que penso que a leitura é secundariamente a arte de ler indícios, símbolos e sinais *escritos* : que a leitura é, portanto, basicamente matemática. (...). Daí o meu interesse pela *leitura* do *meio*, do *mundo* envolvente em transformação, e do mundo que a criança transforma com o seu corpo que sente, que se movimenta, que se agarra ao real, aos objectos, às coisas e aos sinais, para descobrir a linguagem e a língua abstracta da comunidade dos homens. Daí, finalmente, a minha proposta aos professores: aprendam primeiro a fazer a *leitura* do que a criança sabe, para lhe ensinarem depois aquilo que se pode ensinar: a registar, arquivar e ler, nos tempos próprios da nossa cultura, as aquisições que *espontaneamente ela faz na sua cultura.*

A criança descobre espontaneamente as relações matemáticas - lineares, geométricas, aritméticas - com aqueles e com aquilo a que afectivamente se liga. (...).

O meu *ponto de partida* é, neste momento, o ponto onde se situa primariamente a criança, o seu corpo na relação com a mãe, a relação de objecto[444]. Impressionou-me, ultimamente, o interessante título do interessante livro do João Sousa Monteiro, *Tire a Mãe da Boca*. Com a devida vénia, utilizei a sua expressão, porque aderi naturalmente ao seu "ponto de vista da percepção pessoal".

Eu diria então às pessoas-crianças e às crianças-pessoas: "Tire a mãe da boca" e transforme-a numa linguagem que todos possam sentir como autêntica e perceber como ilusória, numa tentativa de humanizar o homem, através de uma educação que seja vida e de uma vida que seja funcionamento do Ego, em comunicação com a razão e com a fantasia.

Foi há muitos anos: o professor de psiquiatria apresentou na aula o senhor Silva e, a dada altura da observação, mostrou-lhe 2 dedos e perguntou: "Quantos dedos estão aqui?". O Silva respondeu: "Cinco". O professor explicou aos alunos que se não tratava duma deficiência de visão, mas talvez dum automatismo adquirido na infância. Voltou a fazer a pergunta mostrando 3 dedos. O Silva respondeu, com a entoação de quem está cheio de paciência: "Ciiinco". O professor demonstrou aos alunos que se não tratava de erro de percepção, mas provavelmente de falta de "senso crítico". Então, também ele, cheio de paciência, disse: "Ora veja lá, senhor

---

444 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

Silva... aqui está 1, depois com este faz 2 e mais este faz 3... não é?". E o Silva : "Então e os outros que estão lá atrás?!".

Para mim, que sempre fui fraco aluno na aritmética (e no resto), aquela resposta do Silva deu-me que pensar. Para além do gozo que o doente quis tirar da sua situação de cobaia do professor, pareceu-me que ele tinha alguma razão: há nos números algo de escondido, de misterioso, de secreto...

Quando, mais tarde, fui trabalhar para Paris e pedia ao empregado da Caixa do Metropolitano 1 bilhete, espetando o indicador, ele dava-me 2 bilhetes (em França, 1 representa-se com o polegar, e 2 com o polegar e o indicador). Continuava assim a haver, para mim (ou para os outros), qualquer coisa de escondido na representação (digital) dos números... É certo que lá na minha escola a D. Mariquinhas não deixava contar pelos dedos, e nós tínhamos de esconder as mãos para as operações. Ainda hoje faço isso!

O maior espanto para mim foi quando, no Instituto Costa Ferreira, fazendo a observação de crianças surdas (de 6 ou 7 anos), para a admissão na escola da Casa Pia, descobri um miúdo que contava na base 5: pus feijões em cima da mesa para contagem, e ele, depois de fazer corresponder cada feijão a cada 1 dos 5 dedos da mão direita, dobrou 1 dedo da mão esquerda e recomeçou com os dedos da mão direita, como se dissesse: 5-1, 5-2, 5-3... Encontrei, depois, mais um ou dois surdos que faziam o mesmo. Eram, naturalmente, crianças muito inteligentes, afectivamente muito estimuladas, mas não instruídas, que tinham inventado a base 5 num meio cultural funcionando na base 10!

(...). Uma das coisas que me dá que pensar é que *contar* é um verbo que serve para a Ciência dos Números e que serve também para relatar acontecimentos. Quando conto histórias, conto-as por ordem: algumas são muito antigas, outras muito recentes. Não surgem por ordem cronológica, o que aliás as tornaria muito aborrecidas. Têm uma certa ordenação, o que mostra que Piaget tinha razão ao afirmar que a noção de ordem se adquire antes da noção de quantidade. Qualquer professor com espírito de observação e experiência sabe que é assim, o que não retira ao sábio de Genebra o mérito de o ter cientificamente demonstrado. Aliás, talvez não seja tanto assim... porque, de facto, na prática, as noções de ordem e de quantidade confundem-se e completam-se.

Ainda sobre o contar: o meu romance, que é composto pelo conjunto das minhas histórias, não é um diário, é uma invenção constante, um conflito. (...).

Dizem alguns que todos os romances são, no todo ou em parte, autobiográficos. Eu diria: toda a biografia é um romance, uma invenção, um conflito.

Não se deve confundir conflito com o choque de personalidades, a discussão, a zaragata, a guerra!... Há, sem dúvida, conflitos externos, mas o que importa para nós, psicólogos ou educadores, é o "conflito interno".

(...) Conflito interno é a luta dos contrários na intimidade do que se pensa, do que se deseja e do que se pode ou deve fazer: do que se tem de decidir face à inércia; da ordem e da desordem; da ordenação cronológica ou aritmética e da ordem arbitrária; da obediência e da transgressão; do eu, de Outrem e dos outros; do que aprendemos e do que nos ensinam ou querem ensinar. Em face do conflito, cada um realiza um certo número de operações tendentes a dar-lhes solução. Cada operação mental acaba por ter uma espécie de algoritmo - como o têm as operações aritméticas -, mas persistem em nós fórmulas mágicas para resolução dos problemas. É bom que assim seja. A boa saúde implica o equilíbrio entre a fantasia e a realidade externa, entre o pensamento imagético e mágico e o pensamento racional e operacional. O nosso romance é uma sequência operatória, cujo resultado é um mito pessoal - resolvido em termos de mitologia e de ciência colectivas. O resultado aparente corresponde a uma parte mínima do que é o nosso Ser, comparado com o que em nós é escondido e secreto.

Desde há muito tempo, mesmo antes de Freud, que se diz que o sono resolve muitos problemas e, em português, diz-se "dormir sobre a questão" e "conversar com o travesseiro", para afirmar que na confidência do sonho algo existe de operacional. Julgo que, quando se sabe sonhar, o efeito operacional do sonho aumenta em requinte com a idade.

Já contei na reunião da "Casa da Praia" um sonho que tive e que sintetizou, para mim, uma quantidade de ideias dispersas: estava no ginásio e conversava com o professor Pedro acerca duma criança com dificuldades na aritmética. Dizia eu: "Deve colocar-se em frente do rapaz e mexer-lhe para o fazer sentir que tem um corpo como o dele, e que o corpo se exprime, tanto como a face. Deve gesticular e harmonizar os gestos com os da criança: mostre-lhe dedos, de I a IV, faça-lhe um V com o indicador e o polegar, e um X com os indicadores cruzados. Incite-o com jogos de base com as palmas das mãos, para lhe ensinar os múltiplos de V e de X. Vá

depois para o espelho, ponha-se ao seu lado e mostre-lhe que a comunicação das pessoas pode ser indirecta... mas, para ele aprender as operações, é melhor levá-lo lá para fora, para a rua".

Mudamos de cena, e aparecemos eu e o Pedro no passeio do nono quarteirão da Travessa da Praia, que tem uns 150 metros: "Mande-o ir até ao extremo; pare num lado e pare no outro, para ele perceber que não estamos a meio. Vá com ele até ao extremo deste passeio e venha pelo outro, para ele ver como é a metade e o dobro... Mas, em todo o caso, não se esqueça que, se esta criança tem dificuldades na aritmética, é preciso falar com a mãe, para saber como é que ela se relacionou com ele, e para a ajudar a funcionar melhor na relação com o filho".

- Dados concretos (...) deste sonho: todos os casos que se nos apresentam de crianças com dificuldades de iniciação são estudadas no seu sistema de relação e de comunicação com os pais e com a escola, e na sua compreensão do espaço e do conteúdo do espaço.

- As crianças não podem aprender como se estabelecem relações com o Mundo, sem saber relacionar-se com as pessoas, sem compreender, experimentando em jogos, o que é a superfície da mesa, espaço da aula, a geometria do edifício, a topografia do bairro. As nossas crianças são, por exemplo, levadas a compreender que, caminhando pelo passeio num sentido e dando a volta ao quarteirão, vêm dar ao mesmo sítio. Para muitas, esta experiência é uma surpresa!

Com muita frequência, discutimos nas nossas reuniões[445] a relação dos problemas afectivos das crianças com as dificuldades na escrita e na aritmética.

Parece-nos terem razão os investigadores que, como Meljac, encontram uma correlação entre certos problemas e as dificuldades para a subtracção e divisão. (...).

As operações aritméticas não são uma coisa em si própria. As coisas, como as operações que as correlacionam, existem em situação. Tal como um ponto se situa em relação a outros pontos para dar uma linha; como um plano se situa em relação a uma linha; como um espaço se situa entre planos, assim a criança tem de ser compreendida na sua situação perante o saber dos homens.

O ponto, a linha, o plano, o espaço não são fenómenos naturais mas tanscendentais. Fala-se de número trascendente (que se não define algebricamente) ou de matemática transcendente (tal como a análise

---

445 João dos Santos refere-se às reuniões de equipa da Casa da Praia.

infinitesimal). Mas toda a ciência dos números, afinal, nos transcende, porque é a consciência da existência de alguém que se sente, que se sente existir em situação com interlocutores, e que dispõe de meios para com eles comunicar.

Há tempos, afirmei a uma professora de matemática que psicologicamente não concebia uma estrutura a menos de 3 elementos, e que matematicamente isto tinha de ser também verdade! Ela disse que não, mas..., além das estruturas mais simples de que ela me falou, havia: ela que falava e eu que ouvia! Éramos realmente 3: eu, ela e o problema.

Será que isto tem importância para ensinar às crianças o que são algarismos, os números, as letras e as operações?

É bem possível que tudo sejam problemas pessoais, pois nunca consegui decorar decentemente a tabuada, nem aprender de forma conveniente as regras gramaticais, nem da minha, nem das outras línguas que consigo falar. Para cúmulo, não decorei a posologia de todos os fármacos, nem os valores biológicos das análises médicas. (...).

Sem corpo, sem cérebro, sem aparelho psíquico não há escrita, nem números, nem actos operatórios que expliquem as coisas. Com o corpo se sente e se vive a unidade, o duo, o trio, o 1°, o 2°, o 3°; o Eu, Outrem, os outros.

A matemática começa por se viver com o corpo, no conflito interior, nas situações, vicissitudes ou variações do que alternada ou sucessivamente acontece com sucesso ou com fracasso.

Entendo que, quando a vida de uma criança lhe não permitiu ter uma vivência conveniente do corpo, do espaço e dos conflitos, a temos de ajudar a sentir-se, a deslocar-se, a *contar* as suas histórias. (...).

(...). No mundo moderno, o *espaço-linguagem* é, em grande parte, preenchido pelo sistema audiovisual (em grande parte publicitário, portanto, escravizador) em que vivemos impregnados na nossa sociedade dita de consumo. A linguagem escrita continua a ter um lugar importante na nossa cultura mas, lamentavelmente, o ensino desta forma de linguagem faz-se, quase sempre, nas escolas, desligado da história bela das descobertas do Homem das formas significativas, das Obras do Homem, da descoberta da escrita [EE II: 63. 67. 76-85. 224].

**UM POEMA**[446]

AS ROSÁCEAS SÃO UMA ORGANIZAÇÃO PARALELA ÀS POESIAS

A harmonia das linhas — A harmonia das palavras

A ligação de sentimentos
Expressos em linhas — Ligações em palavras

A rosa/rosácea ou rosaça
Que desabrocha é poesia — A poesia é geometria

É um conjunto harmónico
De linhas, formas e cores — Conjunto harmónico de palavras

É uma interioridade expressa
Em harmonia não rígida

Porque tem curvas
E movimentos — Sons e movimentos

É obsessionalização? — É a organização do processo primário
Reunir de traço livre

---

446 Ana Maria Vieira de Almeida explica-nos a origem deste poema que João dos Santos dedica a sua mulher Zoé, escrevendo: «O ponto de segurança que liga o bebé à mãe 'é o ponto de partida da investigação heurística que leva João dos Santos a aperceber-se das bases matemáticas do desenvolvimento e a explicar-nos porque 'o conhecimento matemático do espaço é inseparável da pessoa-afecto e da linguagem que nesse espaço se situa. Não faz sentido separar afectividade de inteligência; vida afectiva e conhecimento'. Hoje, depois de Damásio, já ninguém duvida desta afirmação que data de 1983. (...). Por essa altura, a Zoé tinha feito uma revolução na escola. Perante a apetência das crianças pelo desenho de padrões geométricos, e pela utilização criativa que faziam das tampas circulares de boiões e de latas, resolveu pôr à sua disposição compassos. E foi uma revelação. Sem qualquer regra pré-estabelecida, por tentativas sucessivas começaram a aparecer as mais extraordinárias formas circulares, desenhadas com o maior dos prazeres e na mais profunda das concentrações. Quando João dos Santos viu esses desenhos, espantou-se e ficou maravilhado. À Zoé entregou um papelinho e, mais tarde, um poema»: A. M. VIEIRA DE ALMEIDA: "Das Rosáceas à Filosofia", Comunicação apresentada por ocasião do 1° Encontro do *Centro Doutor João dos Santos.*

e do mundo externo

É o céu e a terra num continente
e conteúdo harmónico,
Uma abóbada celeste quase real,
reflectida numa
Terra harmónica inventada

Num sistema elaborado e
comunicável

As pessoas não sonham;
contam-se e contam sonhos

CASOS

**1º Caso:**

- Então, disseram-me que não sabes ler nem escrever...
- Pois é, não sei ler...
- Vamos a ver, se calhar sabes... Ora diz-me lá o que é que está nesta sala. E o miúdo começa cuidadosamente a olhar para as paredes e vai dizendo, quase sempre sistematicamente, num certo sentido, em geral da esquerda para a direita: ali está uma estante com livros, ali está um quadro, ali está isto, ali está aquilo...
- Vês que sabes ler o que está aqui... Agora escreve - digo eu e a criança percebe que eu quero que ela faça um desenho da sala.

Há uma leitura mais imediata de todas as coisas que estão à nossa volta e só depois é que vem o problema dos códigos para registo de tudo isso. Há técnicas para ajudar a resolver esse problema utilizando as actividades livres, os jogos, a pintura, o desenho, a educação através da arte... Há muitas formas de ultrapassar essa dificuldade que a criança tem em aprender a escrever. É uma dificuldade que muitas vezes tem que ver com a compreensão do que é a escrita [SNP: 182].

**2º Caso**

(...) era o caso das pessoas da escola onde andava aquela miúda que não sabia ler nem escrever. Era uma miúda já crescidinha, e eu perguntei-lhe: "Mas essa coisa da escrita é esquisito, para que é que isso servirá?". "Ah, não sei, isso não sei..." - respondeu a miúda. E realmente não sabia, nunca lhe tinham mostrado que a escrita servia para alguma coisa. E eu então pus-me a falar com ela. Pu-la a falar de várias coisas da vida dela, até que, certa altura, ela falou-me duns tios dela, duns tios que estavam na Alemanha. "Ah sim? Mas então como é que é, como é que vocês sabem

deles?". "É porque escrevem" - respondeu a miúda. "Ahhh!... então afinal escrever serve para escrever aos tios da Alemanha!..."; "Ah, ... pois é...!" - disse a miúda, admirada.

Aquilo para ela foi uma revelação.

Pelo que ela me disse mais tarde, compreendi como tinha sido fascinante para ela entender que a escrita é uma forma de comunicação à distância, primeiro à distância no espaço, e depois à distância no tempo.

Semanalmente, brincámos ao escrever, e até mantivemos correspondência [SNP: 182].

**3º Caso**[447]**:**

Diante das velhas pedras das antigas civilizações sinto-me num estado emocional idêntico àquele que me invade quando observo as crianças pequenas a construir o seu mundo.

Naquela casa antiga de um país antigo, num ambiente natural (...), fui para descansar, e descansei a observar as velhas pedras e as crianças da família da casa: o Pedro e o João, respectivamente, com cerca de 5 e com mais de 3 anos. Envolvido na fresquidão proporcinada pela sombra de velhos carvalhos (...), tentei repensar certas ideias sobre *aprender a ler*. O fundo sonoro era, em muitas ocasiões, só o chilrear daqueles dois miúdos que vivem actualmente em força a *fase verbal*.

Li, entretanto, alguns livros e, em particular, um de Mackay e Simo: *Ajude seu Filho a Ler e Escrever*. Os autores, para *ajudar* os pais no culto do seu narcisismo, explicam como se pode ensinar as crianças a ler, antes da idade escolar: consiste essencialmente em encher a casa de bugigangas, com carácter pseudodidáctico, e em estar atento para fazer passar as crianças da simples experiência infantil à decifração... das letras! O grave, quanto a mim, é que os autores não se apercebem de que tudo o que existe à volta da criança é didáctico, e de que o que importa é preservar o meio daquilo que seja antipedagógico, antididáctico, antieducativo e, sobretudo, antiestético. Por exemplo, do que hoje se vê nas vilas e aldeias do Norte (e não só): casas citadinas de betão e de mau gosto, plantadas em belas ruas e praças, por entre velhas e harmoniosas casas de granito.

---

447 Tomando como pretexto a observação de dois de seus netos, e apoiando-se na reflexão da leitura do *Cratylo* de Platão, João dos Santos explica como se processa a génese e a evolução da aquisição da palavra, da leitura e da escrita.

Outro livro que li foi o de Konrad Lorenz, *Os Oito Pecados Capitais da Nossa Civilização*. Dele respigo um parágrafo que me inspirou nas observações das crianças (...). Diz Lorenz: "A questão fundamental é a de saber porque é que um dado sistema, que apresenta tais ou tais características, não pode encontrar resposta senão na explicação natural do seu desenvolvimento".

*Aprender a ler* só pode ter resposta no estudo do que foi "o homem antes da escrita" e do que é a criança antes de poder compreender o que é *ler, escrever e contar*. Melhor diria: *contar* (de descrever); *ler* (o que se observa), para poder descrever; *escrever* (de registar conhecimentos adquiridos), para poder contar quantidades, definir espaços e entender o seu conteúdo.

Quando os *burocratas todos,* os senhores deputados e os "administradores do ensino"[448] derem a devida importância ao que a criança aprende espontaneamente até aos 5 anos, empreenderão, talvez, a campanha para uma educação diferente, que não considere educação o que se faz apenas com profissionais nas creches, jardins infantis e escolas, mas também, e basicamente, o que se faz no seio da comunidade e em comunhão com todos os homens.

Pouco do que a criança aprende nos jogos que inventa, desde o berço aos 5 anos, é conscientemente aproveitado nas instituições educativas tradicionais.

O Pedro e o João brincam desde que acordam de manhã. Nessa fase do dia interferem pouco na vida dos adultos. Porquê? Porque os adultos, que estão ainda a *acabar de dormir,* não estão em contacto verbal uns com os outros; não é, portanto, necessário jogar e competir com eles no plano verbal.

Não me venham dizer que as crianças, quando interferem na vida dos adultos, é para chamar a atenção sobre si! É uma forma demasiado simplista de ver o problema e que conduz às atitudes educativas mais disparatadas.(...). Chamar a atenção é básico, é elementar; toda a gente o faz, desde o berço, mas há mais para além disso... A criança move-se, brinca e joga consigo própria, com as coisas, com as outras crianças e com os adultos. Joga e experimenta para *saber* e para *intervir,* como pessoa autónoma em devir, na delimitação do seu território, e na defesa das suas

---

448 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Expressão utilizada por Delfim Santos».

necessidades vitais. Joga e experimenta as suas emoções e afectos e as emoções e afectos dos outros.

Quando o Pedro e o João jogam afastados dos adultos, as brincadeiras são relativamente menos vivas e menos agressivas, menos intensamente verbalizadas. Quando os adultos começam a mover-se, a falar entre si, e quando as suas conversas se tornavam mais *interessantes,* então eles aproximavam-se para intervir nessas conversas. Até parecia que era para chamar a atenção (leia-se nas entrelinhas, na linguagem dos adultos - para chatear).

A linguagem dos adultos, ou melhor, o falar dos adultos é inacessível à compreensão de uma criança de 4 anos. A criança descobre ou inventa que há um fundo sonoro verbal incompreensível, onde os adultos mergulham, e já não é pouco. As crianças experimentam ser tão ruidosas como os adultos, numa *luta* pela participação, pelo fundo sonoro. Já pensaram como por esta via se poderia introduzir a educação musical?

Em crianças com importante capacidade verbal, como acontece com o Pedro e o João, as palavras ditas em ligação com os jogos ampliam e tornam mais eficiente o ruído de fundo das brincadeiras, dos supostos motores, dos choques e das explosões de brinquedos diversos e, em particular, dos carros. As crianças baixam o tom ou calam-se quando um adulto deixa o seu grupo para falar com elas. As mais velhas fazem como as pessoas crescidas quando, nas mesmas condições, silenciam. Acontece como, quando entre estrangeiros, a pessoa se cala, porque não é capaz de seguir a conversa a mais de dois. Se, no entanto, um dos estrangeiros, gentilmente, se lhe dirige para dialogar, a conversa torna-se possível. A criança pequena é um *estrangeiro* na conversa dos adultos.

A criança de 4 anos não domina ainda totalmente o sentido dos seus próprios dizeres, e ainda menos dos dizeres dos outros, dos adultos. Precisa de experimentar intervindo muitas vezes, para *registar* o que pode e deve dizer, para aprender o que se fala e como se fala. Mas, entretanto, utiliza a *palavra como instrumento de intervenção,* como coisa para jogar e, naturalmente, para arriscar no jogo do ganhar e do perder.

Às vezes, o adulto não está em ligação com *alguém,* mas com uma coisa com a qual ele estabelece uma relação incompreensível. A avó Maria José estava a ler. O Pedro veio e disse-lhe: "Olha, avó" (e agarrou-a pelo queixo para virar a cabeça), "olha aqui um fio de electricidade... olha outro ao pé da electricidade" (do candeeiro). O signo candeeiro não lhe é mais acessível na sua utilização.

O Pedro quer a atenção da avó para perceber o que se passa com ela e com aquele livro, e também para experimentar a sua própria capacidade de intervenção naquela situação pouco clara: a de uma pessoa crescida a olhar para um papel sem bonecos! A par disso, o Pedro descobrira algo que precisava de ser confirmado, registado na sua mente... a relação entre a palavra electricidade e o fio electricidade. Ele quer confirmar a relação entre a representação, a coisa, e o seu signo. Encontrou a *coisa* a que se aplica a palavra e recorreu à palavra, o signo que aprendeu e, de certa maneira, experimentou fazer o registo simultâneo da representação da *coisa* e da palavra.

"Olha, aqui, avó, vão nascer morangos"... Ele só sabe utilizar a palavra morangos, não conhece ou não sabe utilizar o seu signo: morangueiro (morango). O Pedro experimenta os signos. Morangueiro quer dizer, para nós adultos, o que dá morangos. Numa *linguagem literária* ficaria bem dizer, como o Pedro, para assinalar a existência de morangueiros: "ali vão nascer morangos". Será que os poetas falam como as crianças pequenas?

No próximo ano o petiz de 5 anos vai ter 6 ou quase, e vai entrar numa escola onde lhe não vão permitir que faça *investigação linguística,* nem poesia..., terá que *aprender a ler e a escrever,* como se aquilo não tivesse nada a ver com a sua experiência de bebé e de criança pequena que observou, experimentou, relacionou, falou. Ao dizer "ali vão nascer morangos", para explicar que naquele canteiro há morangueiros, o Pedro utiliza *sinais. Sinal* é, no dizer dos linguistas, o que indica uma direcção (da ideia) e provoca uma reacção na pessoa que o vê. Imaginemos que as abelhas daquela região apreciavam as flores dos morangueiros para fazer o mel. Se uma delas descobrisse aquela plantação ali, *naquela área,* iria imediatamente comunicar às outras da sua colmeia o *sinal* de que *ali* iam nascer morangos, ou de que ali havia flores de morangueiros. As abelhas não utilizam signos mas sinais. A palavra morangueiro não é uma representação de morangueiro; é um signo que faz aparecer em nós a representação da planta que dá morangos e a própria representação de morangos. O drama é que, depois de aprender espontaneamente o uso dos sinais (de direcção) e de se descobrir a utilização dos signos (significante - significado), passando pela aquisição de certos símbolos (relação significativa mas arbitrária das coisas)..., depois de tudo saber, a escola vai proceder para com o Pedro como se tudo isso não tivesse a mínima importância.

A mãe do João fala ao telefone com alguém. Ele, a brincar, aumenta progressivamente o *ruído dos motores* dos seus popós. A mãe contrai-se para dar mais atenção; tapa um ouvido para poder ouvir, mas o barulho do petiz aumenta progressivamente e invade todo o ambiente na competição com a mãe. Como ela não reage, o João começa aos berros: "Oh mãe... oh mãe, onde está o avô?"... Finalmente resulta, a mãe responde..., o João ganhou e experimentou o valor do sinal que introduziu numa situação dominada por outrem, o instrumento de intervenção - a palavra -, a palavra gritada. Ele investiu algo que virá a ser uma aquisição ou noção: há *sinais* que fazem comunicar dentro de um dado espaço.

"Onde está... o que é... porquê?" são interrogações mais utilizadas pelo João (3 anos) do que pelo Pedro (quase 5). O *jogo de ping-pong* do João, praticado com "o que é?... por que é?...', é ampliado no Pedro com explicações fantasistas prévias ou subsequentes às interrogações. As fantasias estão para as crianças desta idade que joga como as hipóteses de trabalho estão para o cientista que investiga[449].

O João e o Pedro brincam aos carros que passam na estrada. João: "este vai para ali".

Pedro: "não vai, vai para aqui".

João: "nãããã!...".

Pedro: "não vês que está com *isto* para aqui?" (com as rodas da frente).

João: "este levava as pessoas".

Pedro: "nãããã... este é um pó-pi, não vês que tem *isto* ?" (uma cruz vermelha).

O João, conformado, diz de si para si, reflectindo, como fazem as crianças mais pequenas para aprender a registar: "é um pó-pi porque tem isto..., é um pó-pi porque tem isto...".

*Isto*, que segundo alguns autores foi a primeira palavra que o homem utilizou, é um *sinal*.

Aparece uma estrela de cartão, o Pedro adopta-a como *símbolo* de autoridade. O João, que não percebe bem do que se trata, aceita, mas, logo que o Pedro se investe de *autoridade* pela posse da estrela, o João entra em luta pela posse do *símbolo* do poder.

Os sinais primários e os signos só podem adquirir o seu verdadeiro significado na linguagem e na língua quando se adquirir o sentimento ou se der a posse do *símbolo*.

---

449 Cfr. o TEMA: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373.

As letras, e mesmo as palavras escritas, só são susceptíveis de ser compreendidas e integradas como instrumentos de comunicação e intervenção, quando o símbolo se conquista. Ou será simultânea a sua aquisição? A escola vai direita ao fim e faz da escrita uma *coisa didáctica.* A pedagogia, se existisse, seria pedolinguística genética. O que é *isto* ? Ignoro, mas é. Será?

Pedro: "Avô, vais fazer na piscina o homem distraído que cai à água, vais?, tu és distraído?". *Leia-se* : o que é ser distraído? é só brincar como parece... ou tu és mesmo *isso* ? Dá-me o sinal para eu fazer um signo.

Quando os *jogos de intervenção* falham, segundo os métodos descritos, o João e o Pedro inventam discordâncias e lutas entre si, que resultam bastante eficazes, suscitando a intervenção dos adultos. Às vezes, um deles chora, ou melhor, lamuria, e esse modo de agir resulta bastante bem..., quer dizer, é de registar pela criança... Aliás, foi registado desde a primeira infância. O bebé, quando nasce, não chora; grita. Fala-se do choro do nascimento, mas seria mais correcto falar do grito do nascimento. O bebé dos primeiros três meses *grita* quando tem sede ou fome. Depois dos três meses, o bebé grita para chamar a atenção para as suas necessidades e, às vezes, *chora sentido,* quando lhe retiram qualquer coisa por que se *interessou,* ou quando se sente agredido. Os fisiologistas dizem que é porque, nessa altura, as glândulas lacrimais já estão prontas para funcionar. De qualquer forma, não é através dos seus conhecimentos de fisiologia que o bebé as utiliza; é através do seu *sentir* e da sua necessidade de *reagir,* da sua elementar linguagem que são, nesta fase da sua evolução: *o sorrir, o chamar gritando, e o choro sentido.* A criança mantém até tarde (até sempre) estas aquisições básicas de linguagem. (...).

Vamos terminar com esta advertência: não tomem estas minhas considerações como incitamento para ensinarem os filhos a pensar ou a ler, como alguns anglo-saxónicos propõem. Deixem as crianças brincar e estejam - *quando lhes for possível* - atentos às suas intervenções. Estejam disponíveis, quando sinceramente o estejam de facto. Frustrar é tão importante como gratificar, quando espontaneamente se utilizam as doses adequadas... Procurem compreender qual é o jogo da criança e não introduzam na vossa casa, ou nos vossos discursos, *coisas* para ensinar a ler..., letreiros. *Ler* é outra coisa que decifrar letreiros.

O "importante é a rosa". O que é importante na educação, antes de mais, é o ambiente natural e esteticamente harmonioso em que ele se processa: por exemplo, o João e o Pedro a brincar (...).

(...). Fui, no princípio do Verão, a Madrid, com um grupo de portugueses, participar num espécie de *piquenique científico* sobre a Saúde e Educação. (...) Havia até televisão no quarto do hotel (...). Um dia, abri aquela coisa e, sorte adversa, apareceu uma senhora (...). O tema valia menos do que... chichi do gato: a criatura que era, diziam, psicóloga explicava às mães, às famílias e às pessoas em geral como os bebés e os meninos pequenos se desenvolviam e se deviam desenvolver... Então, criatura malvada, ela ensinava os *telexpectantes,* como eu, que era preciso excitar as crianças a praticarem, deduzia-se nas provas dos testes de primeira infância com toda aquela tralha de sofisticado material com que os psicólogos descobriram nos laboratórios e puseram em termos científicos, o que é o *desenvolvimento.*

Tomei nota desta: "Não olvide que aos 12 meses o seu bebé deve ser capaz de meter um cubo num copo. Depois deve saber fazer uma *torre* com cubos... Ao ano, tem que ensinar o seu bebé a falar, e, depois, a agarrar a colher e a comer com ela..., e tudo, tudo a 'mãe educadora' deve fazer com *muitíssimo carinho* ".

Lembrei-me duma história equivalente ocorrida há uns bons decénios: a prática dos testes começou a ter uma certa voga, quando o Colégio Militar instituiu a sua obrigatoriedade nas provas de admissão. A dada altura, apareceu um sujeito de boa vontade e habilitado, dizia-se, que dava *explicações sobre os testes,* para os meninos praticarem e terem assim a entrada garantida no colégio![450]

Estas são as caricaturas duma prática psicotécnica, de que certos comediantes e amadores se deviam abster... Se, no entanto, reflectirmos um pouco, teremos que reconhecer que a psicologia é cada vez mais tratada pela rama. À medida que a ciência progride, a pedagogia é também, nos tempos que vão correndo, muito mal tratada pela escola. Então, não acham que é igualmente caricatural pôr os meninos a decorar letras, a escrever algarismos e a ler, escrever e contar, sem primeiro os avaliar e os exercitar em formas elementares de comunicação e de expressão? Uma letra, uma palavra ou uma frase escritas, um algarismo, ou um número apresentados à criança de certa maneira podem servir de testes para medir a capacidade evolutiva e situar o nível a que ela se encontra, com vistas a iniciar ou não a aprendizagem à leitura. O teste, a

---

450 Cfr. os TEMAS: Explicações... Explicadores, p. 316. Psicometria, p. 665.

fazer-se, devia, no entanto, procurar primeiro avaliar a capacidade de gesticular, a elocução e a aptidão para a actividade gráfica.

A resposta das pessoas actualizadas, como se diz, é a de que quando a criança tem dificuldades na escola, quando não aprende, manda-se ao laboratório de psicologia para fazer um teste. Tudo se passa como se, actualmente, o psicólogo fosse, para estes casos, o orientador pedagógico e o professor fosse o executante. Os dois funcionando no mais completo divórcio. O que acontece é que, em geral, o chamado exame psicológico ou psicotécnico não serve para mais do que para enviar, ou não, a criança para o ensino especial[451].

A psicologia pedagógica ou psicopedagogia diz respeito aos psicólogos ou aos pedagogos? Como é que se pode compreender que um pedagogo ignore os dados psicológicos essenciais, que lhe permitam avaliar o nível de iniciação da aprendizagem escolar a que a criança pode ser submetida?

Na minha opinião, o poder de comunicação e o nível evolutivo da linguagem deveriam ser, para os pedagogos, a base da compreensão do que é o tempo para a iniciação e a acção educativa.

Em Madrid, no tal encontro, passei uma tarde com dois companheiros, um médico e um filósofo (...).

(...) recomendou-me, a propósito, a leitura do *Cratylo* de Platão. Fui-me à obra e li-a assim de um fôlego, apaixonadamente (...).

(...). Na minha comunicação sobre as ideias pedagógicas de Henri Wallon[452], tinha respigado uma frase do mestre, que era, sensivelmente, como segue: "a palavra é mais rápida que o gesto". A ideia leva naturalmente a pensar que, quando o homem primitivo associou ao gesto a palavra, adquiriu uma forma mais eficaz de comunicar. Naturalmente que essa necessidade de eficácia foi também um estímulo para essa nova aquisição.

No *Cratylo* de Platão[453], vim surpreender Sócrates a perguntar: "E falar, não é também um acto?". Encontrei também na palavra de Sócrates, como em Marx e em Wallon, a ideia de que a palavra é um instrumento como os outros que o homem utiliza.

Em toda a obra de Platão se fala mais de nomes de pessoas do que de palavras ligadas às coisas. Sócrates procura analisar etimologicamente os

---

451 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

452 Cfr. pp. 688-694.

453 João dos Santos apresenta um resumo desta obra, do qual transcrevemos apenas algumas passagens.

nomes num certo estatismo, admitindo, no entanto, que, naqueles que nos dão *noções morais*, há uma base de movimentação ou de escoamento; procura, mas não encontra justificação para estabelecer, como Cratylo pretende, uma *relação natural* ou de coerência entre as letras, as palavras e as coisas. Assim, "o nome é uma maneira de mimar pela voz o que se mima e nomeia". Sócrates admite, de resto, que "o nome é uma imitação da coisa". E como é que os nomes primitivos, que não tinham outros como base, nos fariam ver a realidade com clareza suficiente para serem verdadeiramente nomes? "Diz-me, se nos faltar a voz e a língua e nós quisermos apresentar as coisas uns aos outros, faremos ou não como os mudos, que indicam com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?". O corpo seria, neste caso, um meio de *representação* ou de *imitação,* por meio de sons e gestos.

Qual foi a intenção de Platão no *Cratylo* ?

A interrogação é dos eruditos que estudaram o assunto, não é minha. A chave vem, de certa forma, no fim, (...) quando se conclui que o importante é o *conhecimento.*

Anteriormente, Sócrates, depois de ter discutido com Cratylo a *imperfeição das palavras* - como imagem que reflecte as coisas - conclui: "Contentemo-nos em admitir que não é dos nomes que devemos partir para aprender a investigar sobre as coisas, mas das próprias coisas".

Conhecer as próprias coisas e as situações, e não apenas os nomes ou as imagens que os nomes fornecem, como diz Sócrates, foi talvez um útil conselho pedagógico, antes de existir a linguística como ciência. De qualquer forma, julgo que o que Platão nos quis comunicar foi o que é o interrogar das coisas que permite o *conhecimento,* e hoje podemos dizer que *essas coisas* são também as palavras, mas estudadas de forma mais adequada, como se faz desde De Saussure.

No *Cratylo*, quando se fala de nomes parece haver sempre uma referência à palavra escrita, excepto na ocasião em que Sócrates se refere à forma como se exprimem os *mudos*. Nesse caso, é o gesto que é a base. Por outro lado, como é evidente, o ponto de vista genético da evolução infantil não é minimamente considerado; o aspecto histórico da palavra é, por vezes, abordado duma forma que nos parece ingénua (...). Os nomes teriam sido atribuídos pelo "legislador" com a ajuda dos filósofos. De qualquer forma, creio estar também eu próprio na via primordial do conhecimento directo das coisas, quando escrevi, há tempos, que "a escrita não é o saber, mas um instrumento do saber". O saber (conhecimento) só

constitui património colectivo do homem quando existe uma forma de registo desse saber: obra gravada, modelada, pintada ou desenhada.

A pedagogia, quanto a mim, refere-se à educação que visa o saber - conhecimento.

A educação era, nos tempos pré-históricos do *homem antes da escrita,* baseada na tradição comunitária, e a pedagogia destinava-se a iniciar os jovens nos ritos secretos e nas técnicas de sobrevivência no meio natural e da guerra. Estou em crer, como Konrad Lorenz em *Os Oito Pecados Capitais da nossa Civilização,* que o desligar a educação da tradição conduzirá o homem para sociedades cada vez mais violentas e destruidoras.

A pedagogia moderna do *homem depois da escrita* tornou-se na iniciação das crianças ao registo do saber. Acontece que a educação institucional se faz cada vez mais precocemente e tem cada vez mais objectivos praticistas e mecanicistas que fomentem uma inteligência operacional, como aquela que nos impingiu a senhora da TV espanhola, a que me referi atrás.

Urge que os professores aprendam a observar, a avaliar e a instruir ou a compensar as crianças nas suas dificuldades, através da compreensão de :

- Que o gesto pode ser substituído pela palavra, mas continua a ser gesto.

- Que os sons e as palavras que a criança emite são, na verdade, tão vistos como são *ouvidos* : como uma reacção sensível e um eco remoto dum sentir ancestral.

- Que o falar sem gesticular e mimar é uma experiência tão antinatural como o escrever sem falar, dialogar ou comunicar.

- Que escrever é indicar, registar sinais, signos e símbolos do que se quer dizer à distância, no tempo e no espaço.

- Que escrever é registar um projecto, é pensar, é conhecer, é construir uma reserva de conhecimento.

Escrever é ouvir o falar das letras, é ouvir com os olhos [EE II: 91-103].

## LINGUAGEM E CULTURA: PROLONGAMENTO DO GESTO E DOS UTENSÍLIOS

O homem não se pode criar no isolamento dos outros homens, nem viver fora do enquadramento natural da beleza dos sons, das formas e dos movimentos que o envolvem. O seu espírito é feito da interiorização do movimento das coisas, das pessoas, da natureza.

A cultura e a sua linguagem são a natureza do homem. A cidade e a máquina são a natureza transformada. Na sua caminhada, o homem encontra umas vezes um sentido espiritual e construtivo, outras, perde-se em vias distorcidas que o conduzem à destruição.

O antagonismo que Freud estabeleceu entre Eros e Tanatos levanta o problema essencial da natureza humana, posto em termos de dinâmica do inconsciente: o da vida e o da prevista vivenciada morte da pessoa humana.

O homem transforma a natureza com o seu saber, mas nem sempre com a sabedoria, que o devia fazer respeitar as leis naturais. O homem vive, por vezes, agarrado a uma semiconsciência do seu destino, que conhece nas suas linhas mestras de amor e ódio, de vida e morte, mas não nos detalhes do destino que, para cada ser ou para cada sociedade, logicamente deveria prever; desde que foi lançado ao mundo, a sua actividade mental oscila entre dois extremos: o da escolha dos caminhos que o conduzem à satisfação dos seus desejos, ou ao seu evitamento (pela sublimação dos instintos). Por um ou por outro desses caminhos, ele pode encontrar a morte; a do corpo ou a do espírito. De facto, nem tudo o que se move, que evolui, que se organiza e que se oferece ao homem como progresso lhe dá satisfação ou o conduz à vida.

O homem sabe que morre e isso angustia-o, disse Sartre, ao mostrar a inevitabilidade de viver na angústia e a imperiosa necessidade de a aceitar.

A consciência de que o nosso destino é a morte não implica que o nosso comportamento seja ditado pela consciência da depressão e da angústia.

Freud comparou a nossa vida píquica a um *iceberg,* em que a parte que se esconde sob as águas está para a parte que se vê acima delas como o inconsciente submerso para a consciência aparente. Justamente porque se angustia, o homem renuncia aos seus impulsos mais primitivos e, em vez de agir, pensa. Justamente porque vive na angústia, ou na perspectiva da angústia, o homem age inconscientemente, no sentido daquilo que parece

mover-se, evoluir, progredir, ou daquilo que aparentemente se organiza à sua volta, para lhe dar satisfação. A forma como o homem se organiza, para cooperar na sua defesa e na constituição dum património colectivo, é a cultura .

Ao recorrer à cooperação, o homem utiliza os gestos e descobre que eles se podem tornar mais eficazes, utilizando instrumentos que o prolonguem. É, provavelmente, com a descoberta do instrumento utilitário que, dizem alguns, surge outro instrumento (de comunicação) que é o falar. Ao falar, o homem descobre, utilizando a "representação de palavras" e o pensamento abstracto, o que a simples "representação das coisas" não permitia [ACU: 63-64].

O homem transforma o impulso em movimentação e em movimento expressivo, este, em gesto, o gesto serve-se do instrumento que traça, e do traço se chega à forma, e da forma desenhada à escrita, meio abstracto de comunicar. O mesmo se poderá dizer em relação ao grito primitivo que, passando pelo som gutural e articulado, chega à palavra e à frase.

Ao mesmo tempo que desenvolve a linguagem, o homem descobre o *instrumento*. W. Köhler mostrou que já os chimpanzés são capazes de descobrir que uma vara colocada no seu campo de acção pode servir para atingir um cacho de bananas. Esta descobreta fê-la também o primitivo, mas, em vez de a abandonar, o homem apropriou-se da *coisa* em que descobriu funções instrumentais e, desta forma, *previu a sua utilização eventual e aperfeiçoou-a.*

Os primeiros utensílios do homem parecem-nos ter por função essencial prolongar o corpo e, em particular, a mão e ser, portanto, *instrumentos intermdiários* entre o movimento e a acção a exercer: na medida em que o homem os guardou e aprendeu a servir-se deles em várias circunstâncias, esses instrumentos devem ter tomado o valor de *objectos narcísicos,* isto é, de serem afectivamente sentidos como fazendo parte do próprio corpo[454].

A posse do instrumento implica que a competição entre os homens se passa a fazer não só no plano da luta física, mas também no plano da luta com instrumentos e da luta pela posse de instrumentos. Certas *coisas* transformam-se em instrumentos e estes podem ser roubados, trocados e oferecidos, adquirindo, portanto, valor afectivo.

---

454 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

A técnica de utilização do instrumento, e a sua troca com outros indivíduos transformou o simples movimento solitário em *gesto*, e o simples instrumento em *objecto*. Na posse do instrumento e através do aperfeiçoamento do gesto, o homem pôde construir instrumentos utilitários, e outros cujo valor era apenas afectivo servindo como objectos simbólicos [CUSM: 443-444].

Toda a actividade das crianças da nossa escola[455] é orientada pela ideia de que o movimento e a actividade virão a ser, mesmo antes da escola, progressivamente interiorizados, sob forma de pensamento e de actividade tendente ao desenvolvimento mental e, portanto, à compreensão da actividade simbólica. São os movimentos corporais e, em particular, os gestos que, na opinião de muitos geneticistas, organizam e desenvolvem a actividade psíquica.

Piaget falou da actividade sensório-motora como primeira forma de representação e de inteligência das situações, e Wallon da inteligência prática como prelúdio da inteligência teórica ou conhecimento. Quando este autor se refere à origem da palavra na história do homem, descreve-a como se a palavra surgisse simultaneamente com o uso dos instrumentos, como se a palavra fosse como um prolongamento do gesto.

Outros investigadores explicam as primeiras palavras, como observam em certos povos menos evoluídos e nas primeiras idades do homem actual, como significando o "isto, aquilo, acolá, por ali". Com efeito, as crianças de 1 ou 2 anos fazem a descrição do ambiente apontando os objectos e emitindo um som, a que se não pode ainda atribuir o valor de palavra; aliás, antes mesmo de emitir sons com gestos significativos do reconhecimento duma pessoa ou coisa, a criança aprende com a mãe a definir o espaço entre si e ela, como sejam as brincadeiras precoces do dizer adeus, fazer as marionetas e responder a frases sem significado aparente, como tais: "onde põe o pipi o ovo"[456].

A participação do gesto, dos sons emitidos e das primeiras palavras, na fase que precede a utilização da linguagem falada, leva-nos a pensar que a leitura das coisas e das palavras dos adultos são já também uma *leitura* do ambiente. Parece-nos assim compreensível que as crianças com atrasos afectivos, entre os quais situamos o da linguagem falada (e não o do

---

455 João dos Santos refere-se à Casa da Praia: Cfr. o TEMA: Casa da Praia, p. 116.

456 Cfr. a explicação desta brincadeira infantil, no TEMA: Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234.

simples uso de palavras), apresentem, com certa frequência, dificuldade na iniciação à linguagem escrita que a escola ensina e exige. O falar implica uma leitura simultânea do envolvimento da criança, mas não implica a leitura dos signos da escrita, que, antes de serem alfabéticos, eram talvez sinais[457]. O uso dos sinais e símbolos das escritas pictográficas e doutras escritas primitivas existiu e desenvolveu-se durante mais de um milhão de anos, enquanto que as escritas que fazem já parte da história da nossa cultura terão apenas uns milhares de anos, provavelmente uns 5.000[458].

Das observações dos bebés, fui levado a concluir que, após uma série de experiências corporais com coisas e objectos, a criança pode ultrapassar as aquisições já feitas com a sua deslocação no espaço e as suas aquisições cognitivas, e avançar com novas experiências que vão progressivamente sendo o suporte duma linguagem intermediária (o desenhar ou o brincar), entre a linguagem corporal e o falar. Não creio que o uso das primeiras palavras do bebé tenha já um significado linguístico, quer dizer, que seja já o falar. A expressão verbal das palavras enriquece primitivamente a linguagem das atitudes e a gestual, e, só mais tarde, se torna verdadeiramente significativa; quer dizer que o dizer apenas palavras sem que essas palavras sejam o suporte de *conhecimentos* dum sentir e dum *conhecer* das coisas e das situações, isto é, um instrumento intermediário de comunicação com outrem, não permite, por si só, passar a outra etapa do desenvolvimento humano que é a da linguagem registada ou escrita.

Esta forma de pensar permitiu-me compreender melhor o fracasso, já referido e comentado, da extraordinária experiência de Jean Itard com o menino selvagem[459], a quem ele tentou ensinar ao mesmo tempo a comportar-se pragmaticamente num ambiente para ele desconhecido, a exprimir-se gestualmente, a utilizar palavras e a reconhecer caracteres escritos sem nenhum significado para a etapa evolutiva em que ele se encontrava. Ainda hoje, dois séculos depois da expeirência de Itard, muitos fracassos da chamada educação especial[460] resultam do preconceito de que a linguagem falada tem sempre que ver com a linguagem escrita. A meu

---

457 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

458 Cfr. o TEMA: Alfabetização, 2. Alfabetização e Evolução do Homem, p. 88.

459 Cfr. JEAN ITARD, *Memórias e Relatório sobre Vítor de Aveyron,* in LUCIEN MALSON, *As Crianças Selvagens,* pp. 119-253.

460 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

ver, a linguagem falada apoia-se no suporte da linguagem corporal, tal como os instrumentos ampliam o significado do gesto [CP/PE: 53-55].

## LOUCURA, SANIDADE E TOLERÂNCIA SOCIAL À DOENÇA

Uma certa orientação tradicional levou o público e as famílias a ver no hospital psiquiátrico uma forma de alienarem os que, por doença ou anormalidade, constituem um encargo e não dão bastante rendimento no trabalho. As experiências feitas em países estrangeiros permitem-nos pensar que uma organização psiquiátrica que proteja e trate os doentes, sem os internar, pode funcionar mais economicamente e, ao mesmo tempo, evitando os sentimentos de culpa morbígenos dos parentes, pode melhorar as relações com os doentes e evitar o aparecimento de sintomas de psicotização secundária.

Os estabelecimentos psiquiátricos e de higiene mental devem procurar não só promover o tratamento e a cura dos doentes, mas também aumentar o grau de tolerância da comunidade à doença. A principal acção a realizar neste sentido deve ser desempenhada pelos Dispensários, cuja função deve amortecer o inevitável choque entre os sintomas do doente e a tolerância do grupo social. Se a sociedade ou os familiares tendem para uma menor tolerância e para uma defesa rígida (a ponto de não admitirem qualquer manifestação de ansiedade por parte dos seus elementos), a consequência pode ser uma incapacidade progressiva do indivíduo.

A um de nós foi dado assistir à evolução funcional dum hospital psiquiátrico, após a mudança de direcção que, em vez de estática, como até então, passou a ser dinâmica. A tomada de consciência, por parte do pessoal médico e de enfermagem, do efeito morbígeno da autoridade psiquiátrica rígida, que anteriormente dominava, levou à descompensação psicológica de clínicos e enfermeiros da velha escola. Se alguns procuravam adapatar-se a uma atitude mais maleável, o que nem sempre foi fácil para certas personalidades, outros viram-se forçados a abandonar o serviço.

Os conceitos de loucura e de sanidade, bem como os tipos dominantes de perturbação, variam constantemente e acompanham as modificações sociais. Em certa medida, podemos dizer que o doente mental, e sobretudo o neurótico, sofre essencialmente em razão da sua não

integração ao grupo social. A adaptação do indivíduo nem sempre pode acompanhar as rápidas mudanças verificadas no meio social.

Durante um longo período, os doentes mentais foram perseguidos e torturados, tornando-se, assim, compreensível que, após esse período, os homens receassem a loucura e os tratamentos, e que a sociedade reagisse procurando segregá-los ao convívio social.

Devemo-nos lembrar, parafraseando Sertillanges, que os "manicómios são locais onde se metem alguns para fazer crer aos outros que têm saúde mental".

Na época actual, o aumento de poder do psiquiatra através dos métodos farmacológicos (os choques são raramente usados nas clínicas modernas) pode levar a perigosas facilitações, pois o clínico, para segregar o indivíduo à sociedade, já não precisa de o internar, podendo dominar os sintomas rolhando-os[461] dentro da própria pessoa. Nós pensamos que nem sempre a evolução do indivíduo se pode passar sem ressaltos. A realidade humana não é apenas tranquilidade, mas equilíbrio instável de forças abissais. O psiquiatra é, às vezes, a charneira dessas forças, e a maleabilidade será, talvez, a qualidade essencial que lhe é pedida. A sua própria tolerância deve permitir uma melhoria do grau de tolerância dos pacientes e das suas famílias.

Consideramos que só há possibilidade de cura quando, não só o indivíduo mas também o grupo onde ele se integra, suportam os seus sintomas. Daqui deduzimos que se torna perigoso não só despistar doentes, sem que haja a possibilidade de resolver os seus problemas e os do grupo, como também achamos inconveniente afirmar teoricamente e divulgar problemas psiquiátricos, sem um estudo aprofundado da comunidade. Compete aos Dispensários de higiene mental: basear a sua acção num prévio conhecimento dos critérios de saúde e de doença da comunidade e do grupo social, e descobrir o seu grau de tolerância às várias perturbações, de forma a que, através da acção psiquiátrica, esse grau se eleve, condição que reputamos fundamental não só para a cura do indivíduo, como também para a saúde da comunidade

Nenhum critério de saúde mental pode ser universalmente válido, e, mesmo numa pequena região ou bairro, é necessário afinar os instrumentos de trabalho, procurando constantemente confrontar as necessidades da clientela com os problemas que surgem na população

---

461 Sobre o erro da prescrição de drogas em casos curáveis pela relação terapêutica, Cfr. SSC, pp. 2-3.

geral. Dito de outra forma, é necessário que os critérios teóricos de doença mental sejam constantemente confrontados com o que se pode considerar, num dado momento e para aquele grupo, a saúde mental [SMAP: 7-8].

## MÃE[462]

Mãe..., mãe, no sentido psicológico, não é só a que gerou, mas aquela ou aquele que dá afecto e apoio directo e constante [Conferência na Sociedade de Ciências Médicas, 30.6.1954.].

O que se sabe é que cada pessoa tem inicialmente só uma mãe, quer seja do sexo masculino ou do feminino, que é o seu primeiro objecto de amor.

O primeiro envolvimento que se recebe é de uma mãe, de uma criatura que tem características maternais, que exerce funções maternais, e que é, em regra, do sexo feminino (eu digo em regra do sexo feminino, mas pode não ser). E que há uma outra pessoa que desempenha funções paternais, e que aparece um pouco mais tarde. Funções paternais, quer dizer, funções separadoras desse indivíduo inicial [QIE: 55].

O grande especialista da criança é a mãe. Tudo o que o homem tem de essencialmente humano e faz parte da sua estrutura aprende-o ele com a mãe. Antes dos três anos, já a criança sabe controlar as suas necessidades, dominar os seus instintos, caminhar, manipular objectos, obedecer e respeitar a lei do grupo, falar e, portanto, pensar! O resto são apenas aperfeiçoamentos do que aprendeu nesta fase pré-escolar. (...).

(...). A psicologia mostrou que na base da vida mental do homem existe uma situação de simbiose entre a mãe e o filho, e que a falta duma relação favorável entre ambos conduz à doença mental precoce ou tardia.(...).

As tendências mecanicistas da ciência e a educação institucionalizada, que se verificaram no século passado, parecem ter feito progressivamente perder às mães a espontaneidade do acto educativo. As jovens mães não possuem, às vezes, instintividade para criar adequadamente o filho, nem o

---

462 Cfr. os TEMAS: Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234. Função Maternal e Função Paternal, p. 341. Relação Mãe-Filho, p. 698.

conhecimento do que é a criança, para tomarem consciência das suas responsabilidades. (...).

Só os estímulos exercidos pela mãe e o jogo dos impulsos da criança (reacções positivas e frustrações) permitem o funcionamento das estruturas nervosas e psíquicas. (...).

O ser humano precisa, para ser gerado, duma célula masculina e doutra feminina, como precisa, para ser educado, de afecto feminino e de afecto masculino recebido e retribuído em relações simples, quer dizer, binárias ou diádicas (mãe-filho), ou triangulares (mãe-filho-pai ou autoridade do clã ou grupo).

O preconceito escolar que fez da educação uma técnica pedagógica levou-nos a esquecer que a criança aprende com a mãe, antes dos três anos, tudo o que há de essencial ao homem: a dominar-se, a andar, a manipular, a falar, a pensar. O desconhecimento de que o que se não aprende instintivamente com a mãe não é susceptível de ser aprendido didacticamente leva muitos a considerar de ânimo leve as relações amorosas, o casamento, o divórcio e o destino dos filhos [EE I: 69. 74-75. 79].

(...) tudo o que nos liga ao mundo é basicamente **MÃE**, desde o dedo que se chupa ao livro que se devora. (...).

(...). Tudo começa no momento do nascimento.

Na fecundação e durante a gestação determinam-se as qualidades biológicas básicas que caracterizam o novo ser. Mas é a partir do nascimento que se desenvolvem as qualidades e as aptidões. A pessoa espiritual é, na sua essência, o resultado da relação primária que a criança estabelece com o mundo à sua volta, com a mãe, intérprete do ideal comunitário onde ela própria se integra.

O recém-nascido começa a mentalizar quando descobre, olhos nos olhos, uma expressão que lhe sorri, quando descobre a coincidência do seu prazer com a presença de uma expressão humana. O bebé tranquiliza-se ou agita-se, conforme a mãe o envolve e se move em ritmo susceptível de ser captado pelos sentidos e pelos seus próprios movimentos expansivos. Quem é criado e se cria necessita de harmonia que o envolva, de coerência e de consonância nas acções maternais.

Uma criatura é mãe, quando pode dar continuidade ao movimento amoroso que a fecundou, à gestação que a preencheu, e à espiritualidade

do seu clã. Uma criatura será gente quando tiver ao seu dispor mãe-envolvimento, mãe-cultura, mãe-sonho e inteligência. (...).

(...). A inteligência é apenas um dos instrumentos de pensar, ou seja, do aparelho psíquico que funciona no sistema de relações que em cada comunidade se estabelece. Não se desenvolve na escola, se previamente se não desenvolveu na comunidade que integra os pais, e que protege a mãe e o filho.

Mãe-filho é uma unidade que se cinde, separa e distancia na suavidade de um percurso que se inicia pela mão da mãe, e que prossegue com o apoio da sua vida interior, do seu pensar, inteligência, criatividade.

O nosso corpo é o que nasceu da MÃE; o nosso espírito é o que a mãe nos transmitiu desde o berço, e que pertence ao património comunitário. A nossa inteligência é o movimento do corpo aplicado ao movimento da mente e às operações mentais. A mãe persiste como miragem no horizonte imaginário de cada um. A mãe é a imagem em espelho do nosso corpo e da nossa fantasia [EE II: 54. 79. 305-307].

## MATERNAGEM[463]

No que respeita à higiene mental infantil, algumas enfermeiras podem especializar-se (...) na reeducação de crianças atingidas de hospitalismo, carência de afecto maternal, ou de neuroses e psicoses evolutivas infantis[464], que necessitam de uma forma de psicoterapia a que se pode chamar "maternalização". "Maternalização" é um termo introduzido para designar uma técnica usada com psicóticos e doentes psicossomáticos[465] adultos, segundo a qual os doentes são cuidados como se fossem bebés. A enfermeira representa, então, uma personagem maternal compensadora de carência de que a criança foi vítima, ou da perturbação caracteriológica ou mental produzida pela existência duma *mãe ou meio patogénicos*. (...).

Nalgumas clínicas infantis utilizam-se *educadoras especializadas*, cuja função é agir sobre a criança por uma espécie de contacto físico de tipo maternal, que pode também implicar educação elementar através de jogos diversos. Este tratamento consiste, afinal, nas atenções, cuidados e jogos propiciados por uma mãe normal ao seu filho, aplicados, neste caso, por

---

463 Cfr. o TEMA: Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

464 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

465 Cfr. o TEMA: Doenças Psicossomáticas, p. 185.

um técnico supervisionado por um terapeuta, em regra psicanalista. Assim, uma criança perturbada por uma doença psíquica que a impeça, por exemplo, de falar aos 4 ou 5 anos, será acarinhada como uma criança mais pequena, e a educadora falará com ela como se fala a um bebé, procurando acompanhá-la nos seus movimentos mais espontâneos, respeitando parte dos seus impulsos, isto é, nunca impondo as restrições que, normalmente, se impõem a uma criança na segunda infância. No caso das psicoses infantis, a este primeiro tempo de *maternalização* terapêutica deverá seguir-se uma psicoterapia individual. (...).

(...). Da mesma forma, os indivíduos que vivem em *internatos* [466], escolas, hospícios e hospitais devem ter sempre a assistência dum consultor especialista em saúde mental. Por comparação com os anteriores (deficientes mentais, motores ou sensoriais)[467], estes podem ser considerados como deficientes de afecto.

(...) Em França, por exemplo, os internatos de crianças ou jovens com problemas têm obrigatoriamente assistência psiquiátrica, sistemática e periódica [PCHM: 19-21. 24].

O educador deve colocar-se ao nível das crianças, dos seus problemas e das suas dificuldades, e ser capaz mesmo de regressar com elas, se necessário for, ao nível de uma relação de tipo maternal, pois, só dessa forma, a criança pode recuperar as etapas perdidas da sua evolução e elevar-se ao nível das crianças da sua idade [EE I: 107].

## MEIOS AUDIOVISUAIS: UMA REFLEXÃO

Se, por exemplo, houvesse um mínimo de coerência da nossa escola actual, todo o tempo escolar teria de ser utilizado para combater e anular os efeitos nocivos sobre a criança da publicidade, da Imprensa, Rádio e, sobretudo, Televisão. Julgo que quase cem por cento desta publicidade é contrária à educação sanitária da população. Mas a escola, diz-se, deve ser apolítica, e mete-se nesse saco dos negativos a política da saúde. Experimentem, porém, reunir um grupo de técnicos de sanidade e peçam-lhe a opinião científica sobre os produtos anunciados, desde o tabaco, às bebidas, às pastilhas e aos diversos manjares!... Isto sem falar doutros aspectos deseducativos... Peçam-lhe ainda um programa de educação

---

466 Cfr. o TEMA: Internatos, p. 431.

467 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

sanitária para desintoxicar as crianças dos venenos da publicidade. Creio que, se fizerem a experiência, me darão razão. (...).

(...). O mundo das vibrações sonoras começa a envolver-nos ainda no ventre da mãe. O horizonte próximo que nos limita aprende-se a ver com a ponta dos dedos. O horizonte longínquo que nos liberta é o que se toca com o uso da palavra, que nos permite vê-lo e ultrapassá-lo, e com o falar que nos permite perceber o que ouvimos.

Encontrei a Isabelinha na feira de S. Pedro de Sintra e disse-lhe: "Tens tudo quanto queres da vida, minha filha, és como eu".

Nas feiras há de tudo, como na vida. O que é preciso é saber o que se não quer (eu não quero o Topo-Giggio), e encontrar o que é bom para guardar, mesmo que seja para uma longínqua e inesperada oportunidade.

Ela andava naquele extremo onde medra o ferro-velho: as fechaduras, as chaves e os artigos eléctricos em desuso, as ferramentas ainda aproveitáveis, as loiças usadas, gastas e partidas, e tudo o mais de que se gosta ou se precisa de encontrar.

Havia também na feira o Topo-Giggio, em porta-chaves e com fios para pôr ao pescoço das pobres criancinhas. Voltei a cara para não ver aquela "pedagogia" que a Televisão vende às pessoas, conjuntamente com coisas supérfluas, e tudo quanto pode matar aos poucos a saúde do corpo e a imaginação das pessoas.

O material usado nos "métodos audiovisuais" pode ser excelente, bom, mau e péssimo; os seus resultados, em termos de avaliação dos conhecimentos adquiridos, também. Topo-Giggio, versão estrangeirada e actualizada, para pior, de uma espécie de Eusebiozinho do nosso Eça de Queiroz, é um boneco rato-sábio-palerma que centraliza o material audiovisual de um programa da TV. É um menino excessivamente bem comportado, incomensuravelmente bondoso, ingenuamente perverso. Castrado. Eu explico: há duas formas de castrar as crianças: uma, é a de ser excessivamente intolerante para com a espontaneidade dos seus impulsos; outra, que é a de ser excessivamente tolerante. O boneco-rato serve, com certeza, como modelo de "boa educação" a algumas avós velhinhas decadentes. Servirá talvez a alguns meninos educados por tias tolinhas que, na altura devida, se vêem enrascadas para vislumbrar no seu horizonte um modelo de autenticidade paternal, que lhes permita inverter o complexo de Édipo, e fabricar um Super-Ego. Crianças que têm que se ficar apenas por um falso Ideal do EU... Enfim, aquilo é tão abominavelmente pedagógico que resulta estupidamente educativo.

Quem fala muito de pedagogia não tem nada para ensinar, dizia-me uma vez, em Paris, o professor Chagas Filho, numa conversa de terraço de café. As pessoas que falam de como se devem educar as crianças (todas) são deseducativas, penso eu. São tristes, são chatérrimas, na maneira pitoresca de dizer do meu velho e saudoso Zé Moutinho.

Eu comprei (na feira) um velho bilhete postal, em que a D. Carlota dava os parabéns pelo aniversário ao Luisinho - da sua alma -, num estilo que hoje parece impossível. (...).

Lembrei-me do meu pai, que me ensinou a ir às feiras comprar favos de mel, frutas secas, e precisos vários. Íamos também ver os jericos, os bezerros e os leitões e eu sonhava em ser grande para comprar um desses animaizinhos e vê-los crescer como amigo que me entendesse. Só uma vez, já avô, é que consegui realizar-me nesse ponto. Comprei um gato e um cão pequeninos. (...).

Quando fui para o liceu, descobri a feira da ladra que era um mundo. O Zé Moutinho comprou lá - já éramos crescidos - as obras completas de Voltaire, no original, em edição antiga, por uma bagatela. Eu fiquei-me sempre por coisas mais modestas. Cada um encontra o que procura, mesmo que não saiba o que procura.

Quando me emancipei, aprendi a comprar nas feiras coisas que não tinham qualquer utilidade. Quase só disso: brinquedos de lata e de madeira (já era crescido), chocalhos, guizalhada e rabos de raposa, para enfeitar os burros, precintas, coisas bonitas de bricabraque e, de uma vez em Azeitão, uma cabeçada para um cavalo! Era cor de cinza com pregos de latão. Uma beleza. Cheguei a casa com aquilo e a Hermínia disse: "Não me digas que vais comprar um cavalo!". "Não, fico por aqui, pela cabeçada". Pendurei-a na parede do patamar da escada, para a ver na intimidade dos meus sonhos matinais, das vigílias mal acordadas. Uma fantasia só.

Comprei, na Ribeira Nova, canastras, encerados com pinturas alusivas e "sogras" que as varinas usavam para levar a mercadoria à cabeça. Tudo com muita cor: educação audiovisual, antes de enlatados.

Apresentaram-me uma vez um senhor dos audiovisuais, e eu, então, repliquei com esta: "O senhor é que me convém. Ando há tempos a pensar fazer um vídeo para mostrar que os métodos audiovisuais são desnecessários e, às vezes, inconvenientes". Ele fez um sorriso amarelo e só não ficou verde, porque era paciente e boa pessoa.

A nossa apresentadora, senhora inteligente (como nós), perspicaz (era uma reunião de competência) e desembaraçada (como convém a uma

mulher de acção), reflectiu em voz alta: "O senhor contradiz-se". Suponho que pensou: "Isto leva água no bico". 'Pois é. A minha educação audiovisual recebi-a no meu bairro, onde os miúdos brincavam na rua e faziam incursões ao Monte Agudo (Penha de França). Naquele naco de natureza viva, rodeada de quintas, havia pedras e latas para fazer projécteis e escudos que serviam as guerras das "púrrias". Entre parêntesis, púrria - definição de dicionário - é um bando de garotos de um bairro de Lisboa que se organiza para desafiar e se bater com os bandos de garotos doutros bairros. Assim como certos conjuntos de pessoas crescidas, cujos nomes vêm numas listas do *Diário da República,* para serem encaixadas ou encaixotadas nos serviços, e que, modernamente, se designam por "equipas". Equipas, no significado mais corrente em português, são um bando de gajos porreiros (ou púrria) que se junta contra outro bando de gajos que o não são, os melhores lá do sítio.

Aquele grupo onde estava o "senhor audiovisual", não era uma dessas equipas, era um grupo de trabalho que trabalhava.

A minha educação audiovisual recebi-a através das janelas do Mosteiro de S. Vicente, que dá sobre o porto de Lisboa, e nas incursões que fazia à Mouraria, Alfama, Campo das Cebolas e às docas das imediações.

A minha educação audiovisual recebi-a no Campo de Santana, na velha Faculdade de Medicina, onde mexíamos nos cadáveres de gente e nos "cadáveres adiados" das rãs e das cobaias, e dos doentes da pobreza e da miséria. Recebi-a no jardim do Campo de Santana, onde acontecia de tudo, desde as cerimónias do culto de doutor Souza Martins, o milagreiro, até aos encontros clandestinos com amigos, conhecidos e desconhecidos que hoje vejo, nas horas felizes de Televisão, e ouço a falar de alto. Naqueles tempos mal os ouvia, de tão baixo que falávamos.

"Pois, minha senhora, disse eu, se eu fosse menino e me levassem a ver a serra de Sintra e a da Arrábida, eu pediria depois para ver outras serras, como os Alpes ou o Himalaia. Não havendo verba para ir lá ver, como se vê o peixe fresco na lota, eu, então, pediria um enlatado de boa qualidade..., mas para ver e ouvir sobre a serra de Sintra e a da Arrábida, eu preferia lá ir... como alguém, nem que fosse só na ideia (romântica)...".

Já se está a fazer tarde, e eu estou com apetite. Se me dão licença, vou comer uma maçã com bicho e uns figuinhos secos. Tinha-me esquecido de vos dizer que também comprei figos secos na feira de S. Pedro.

Disso é que eu gosto, do visual-auditivo e gosto (do sentido do gosto): visual, do rosado saloio do fruto; e áudio, do ruído aliciante da trincadeira [EE II: 172. 194-198].

## MESTRES

O filme de que me interessa falar-vos é *Scilten,* obra do suíço Bert Kuert, baseada no romance de Herman Burguer: um professor ansioso de inovação vai para uma escola de aldeia que se situa junto de um cemitério. "Burger põe em primeiro plano a intenção de tornar visível uma doença que ameaça todos os pedagogos. Para ele trata-se de apresentar uma escola-cemitério com todas as consequências absurdas"...; é o que se diz na "opinião crítica" da ficha distribuída aos participantes[468].

Na minha opinião, a morte do espírito não ameaça tanto os pedagogos, mas mais os professores que o não são, quer dizer, aqueles que não desenvolvem, a partir do seu trabalho, uma filosofia da educação.

"É claro que há um número incalculável de bons professores que resistem à ossificação, que não são apenas emissores, mas estão prontos também a ser receptores". "Renunciei expressamente a falar da infância e da adolescência do meu herói, porque não quero que se vá buscar ao seu passado de indivíduo o que pertence ao domínio do nosso presente colectivo..." - é o que diz o realizador, numa entrevista concedida a Otto Marchi, registada na mesma ficha.

Eis as minhas reflexões sobre o filme: o que faz um mestre-escola ou, em geral, os professores que se ocupam de crianças é:

1. Tentar, através da profissão, resolver os problemas levantados pela sua própria infância.
2. Persistir numa vida infantil, prolongando o carácter lúdico da sua meninice.
3. Aceitar a adultidade na sua relação com a infância própria e com a dos outros. Convém fazer notar que a escolha da profissão é, em todos os casos, uma tentativa de superar velhos problemas.

A evolução do professor faz-se, ou no sentido de transgredir ou no sentido de sacralizar, isto é, de morrer espiritualmente. O professor

---

468 João dos Santos refere-se à sua presença num Festival de Cinema da Figueira da Foz, onde assistiu à exibição deste filme.

sacralizado, como o professor transgressor podem ambos evoluir para a loucura, ou melhor, para certas formas de loucura, diferentes num caso e noutro. O professor que é capaz de fazer como as mães e às vezes os pais, de brincar com a criança - pode renascer e crescer. O mestre Schilten não se sacralizou nem cresceu, entrou em delírio. (...).

(...). Mestres são os que acreditam no valor da relação humana, no florescer das ideias que são mito, e que sabem viver na floresta do conhecimento (...).

(...). Os mestres são modelos, modelos de disponibilidade.

Ser ou estar disponível é ter uma vida interior que se organize em termos de deixar espaço para a sensibilidade e para a sabedoria dos outros. O encontro não é só obra do acaso, é também obra da disponibilidade recíproca daqueles que se encontram. O encontro depende da convicção do que de perene existe nos nossos semelhantes [EE II: 175-176. 267. 270].

## MITOMANIA[469]

A *mitomania* é uma forma de defesa e de reacção contra as restrições educativas excessivamente severas. A *mentira* na criança constitui um exercício que facilita a compreensão da verdade convencional. *Mentir* é uma das formas elementares de que a criança se serve para mentalizar, sendo, portanto, a expressão do que chamamos *realidade interior*. Quando o adulto, interpretando a realidade exterior, afirma que a sua interpretação é verdadeira, está utilizando um processo (designado em psicologia por *extremismo*) equivalente à elementar mentira infantil.

A aceitação de que a forma como interpretamos a realidade é diferente da forma como os outros a interpretam é o fundamento do diálogo [ECNPI: 481].

## MOTIVAÇÃO PARA OS PROBLEMAS DA CRIANÇA. AMOR E RESPEITO PELA CRIANÇA

A *motivação* para os problemas da criança reside (...) na própria infância de cada um. A experiência infantil acompanha-nos pela vida fora e, assim, podemos admitir que, tal como a *obra* tem uma estrutura de base e toda a construção um alicerce, também toda a personalidade tem uma base ou alicerce, que é a *infância*. Tal como o edifício depois de acabado,

---

469 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico, p. 283.

retocado e experimentado não pode dispensar os alicerces, também a pessoa não pode mentalmente anular a experiência e as vivências da sua *criação*.

As pessoas são mais equilibradas e saudáveis quando são capazes de manter certas possibilidades de reacção infantil e juvenil. Só a pessoa que é capaz de se emocionar, sofrer e entristecer, de rir, chorar e sonhar é susceptível de permanecer afectivamente aberta a novas experiências e de procurar novos caminhos, mais adaptados às circunstâncias [P/EC: XI-XII].

Na apreciação espontânea que faço duma pessoa que se proponha tratar de crianças, entra, em primeiro lugar, a resposta à pergunta que, por vezes, mal chega à minha consciência.

- "Gostas tu de ti própria?".
- "Gostas tu da criança que em ti existe?".
- "Que fizeste da criança que foste?".
- "Reconciliaste-te com ela?".

Num plano mais consciente, embora não exactamente racional ou científico, ocorre-me avaliar o amor dos adultos pelas crianças, através do seu respeito pelo verde das plantas, colorido das flores, silêncios da Natureza e, sobretudo, pela liberdade das aves.

Há uns anos atrás, passei pela Itália, mais precisamente pela Lombardia, na altura em que decorria uma campanha inteligente, centrada na frase sugestiva: "O VERDE É TEU, RESPEITA-O". Inspirado nesta frase, imaginei outras que poderiam servir, eventualmente, para acordar neste país a consciência da responsabilidade colectiva para com as crianças:

"*A criança és tu, respeita-a*".

"*Uma criança como a que tu foste existe a teu lado, respeita-a*".

Àqueles que, neste país, inventavam as escolas superlotadas[470] e sem local *próprio como propriedade natural de cada criança;* aos que inventavam uma ficha como Filosofia da Saúde Escolar; aos que agora estão em vias de lançar o *ensino* pré-primário[471] a partir dos instrumentos que se tornarão repressivos, de salas, mesas e cadeiras, papel e lápis, a promover um terrível estatismo massacrante, eu diria: acordem em vós a criança que lá existe, respeitem-na! (...).

---

470 Cfr. o TEMA: Classes Superlotadas. "Castigo Didáctico", p. 144.

471 Cfr. o TEMA: Jardim-escola, p. 436.

(...). As crianças são-nos simpáticas porque são alvo das nossas atenções e porque nós pretendemos vir a ser alvo de atenções delas, num diálogo de amor. Esperamos que as crianças comuniquem connosco na linguagem e na língua que fazem de nós pessoas dum grupo, seres pensantes, indivíduos de uma cultura.

As crianças são-nos simpáticas porque correspondem ao apelo que constantemente fazemos, para que aceitem a nossa cultura - cultura que é a maneira de nos relacionarmos com os outros e a forma de partilharmos o património do *conhecimento* acumulado pela comunidade.

Apelamos para que as crianças façam, desde o berço, uma *leitura* da natureza, das coisas e das pessoas, que seja, como a nossa, susceptível de servir o diálogo entre os homens.

Amamos os filhos porque os investimos como *seres humanos,* antes mesmo deles serem *pessoas* [472].

Uma força imensa que acumulamos desde a nossa origem apela para que os nossos filhos aceitem a nossa cultura. Envolvemo-los desde o berço numa linguagem que reflecte a forma como nos ligamos e relacionamos dentro do clã, naquilo que basicamente é a nossa cultura [EE II: 56-57. 67-68].

**CASOS**

**1º Caso:**

Sérgio era uma criança insuportável. (...) era zaragateiro, vagabundo, ratoneiro e... também não aprendia na escola. Tinha sido abandonado pela mãe à Assistência Pública, logo a seguir ao nascimento. Daqui se pode já deduzir que a mãe de Sérgio era também uma pessoa abandonada: abandonada pelo seu homem, talvez pela família, com certeza pela sociedade.

Sérgio foi colocado numa primeira ama, à qual mais duas se seguiram. Sérgio tinha 10 anos na altura em que o conheci, e a sua ama de então era também uma mulher abandonada: viúva e sem recursos. O único modo de subsistência que conseguiu foi o de guardar crianças.

---

472 A propósito deste conceito psicológico de *pessoa,* escreve João dos Santos, referindo-se ao seu neto: «Quando o André nasceu, era apenas uma cria dos pais, um bichinho simpático. Quando ao mês sorriu, passou a ser um bebé de gente. Quando agora, ao ano, já responde à questão ingénua: "onde põe a pitinha o ovo?", o André começa a ser *PESSOA*»: EE II: 67.

No que diz respeito à educação, a senhora ama tinha, como todas as amas mercenárias, critérios bastante estritos, quer dizer, pensava nisso sem verdadeiramente pensar. Para ela, a educação era a evidência: "Aquilo que um adulto não devia fazer devia ser completamente proibido às crianças..."

Uma ama não gosta especialmente de crianças, nem de adultos, nem de si própria, coitada. Tudo o que ela pode gostar é de ser aceite pela entidade que a subsidia.

A ama como pessoa não impõe senão uma disciplina, uma moral, uma inteligênca: a sua. Mas isto ela não sabe. Não conhece outro modo de ser obediente e inteligente. A educação da ama não se inspira numa ideologia que define uma práxis. Ela obedece a um regulamento imaginário, menos severo do que o dos asilos, mas talvez mais arbitrário.

Um feliz acaso fez com que o Sérgio encontrasse a Maria. Maria não educa com o seu saber, mas com o seu coração. Sérgio mostrou-lhe a sua necessidade de amor. Tal como já tinha feito a outros. Mostrou-lhe também a sua necessidade de TER. De ter coisas e coisinhas, bocados de cordéis, rolhas, papéis velhos, caricas, trapos, "porcarias" várias... Guardava tudo nos bolsos, sempre na esperança de os juntar em algum sítio para fazer um tesouro[473]. Mas tal não fazia parte dos *registos* de experiência considerados na *metodologia* da sua ama. De nenhuma ama.

Sérgio não tinha nada de seu, nenhum lugar de seu. O destino dos seus tesouros escondidos era o caixote do lixo. O mesmo destino tinha o conteúdo dos seus bolsos quando, ao chegar a casa, eles eram revistados, esvaziados. O destino de Sérgio parecia ser o vazio total.

Maria, que sabia educar mais com amor do que com saber, acolheu Sérgio com as suas coisas. Arranjou-lhe uma gaveta com uma chave, que lhe entregou, para que ele pudesse, enfim, ter o seu tesouro. Sérgio começou a sentir que tinha alguma coisa que verdadeiramente lhe pertencia.

Sérgio deixou de ser insuportável.

Como é que se pode viver sem nada ter de seu e, ao mesmo tempo, não ser insuportável? [EE II: 208-209].

---

473 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

**2º Caso:**

JOÃO DOS SANTOS - É a história de um professor que numa reunião a que eu presidia apresentava um caso de um miúdo que tinha vários desenhos e trabalhos, que o professor trazia com ele. E trazia também uma gaveta. E depois alguém tirou a gaveta de cima da mesa e pô-la no chão, porque não sabia que aquilo era importante. E o professor disse: "Não, não! a gaveta é muito importante, porque isso faz parte da vida dele!". E então contou que o menino se tinha apoderado de uma gaveta, logo no princípio das aulas, de uma gaveta que, aliás, era dele, professor. E o professor aceitou e achou que aquilo era importante para ele. O miúdo metia lá umas coisas, umas pedrinhas que achava na rua, umas caricas, uns cordéis, uns papéis. E todos os dias ia lá ver as suas coisinhas, e depois arrumava de novo. E eu, antes de o professor dizer mais nada, disse-lhe: "Ah! realmente isso deve ser uma coisa muito importante para esse menino, porque isso é a forma que ele tem, que ele arranjou, de se constituir um espaço interno. É uma criança que deve ter tido um espaço externo difícil de constituir, e pontos de referência externos, de pessoas e de situações difíceis para ele, e que arranjou essa maneira inteligente de simbolizar um espaço interno, que o ajuda a constituir-se no seu espaço interno, pessoal, no seu espaço mental"[474]. O professor ficou impressionado, ficou sensibilizado e perguntou-me como é que eu tinha achado aquilo. Eu disse-lhe que achava que aquele miúdo devia ter tido muitas pessoas, ou várias pessoas de família que não se fixaram bem nele, ou ele não se fixou bem nelas, que não foram assim pontos de referência importantes ou, possivelmente, as duas coisas, e que ele, possivelmente, tinha um espaço exíguo para viver. E vim a saber depois que, realmente, ele vivia numa casa extremamente pequena, extremamente modesta, sem espaço próprio para ele, sem gavetas, sem armários que fossem para ele, sem espaço mesmo para brincar, e que várias pessoas da família tinham desaparecido. A mãe tinha desaparecido, o pai também se tinha casado com uma outra senhora e, enfim, havia várias circunstâncias que mostravam que, de facto, este miúdo, até entrar para a escola, só tinha tido problemas. E tinha então inventado aquela forma de se constituir um espaço interno, como outros miúdos, quando pertencem a famílias melhor situadas do ponto de vista social, constituem um espaço interno mais facilmente,

---

474 Cfr. o TEMA: Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos Imagos, p. 764.

porque têm mais referências de pessoas, pessoas de família mais ligadas a eles, de pontos de referência da sua própria constituição física e do seu espaço territorial, do seu espaço de defesa, digamos assim.

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Fazer de uma gaveta um objecto simbólico dessa importância é realmente uma coisa espantosa! Quer dizer, o menino fazia daquela gaveta o espaço da sua privacidade, onde ele guardava os seus segredos, os seus sonhos, as suas fantasias mais pessoais, que, à noite, ao fim do dia, ia visitar, não era? Ia assegurar-se de que ele próprio existia, de que o seu mundo interno existia. Como ele tinha uma família assim tão instável, com pessoas que apareciam e desapareciam constantemente, ele inventou esse "container" das suas fantasias, e da noção de que lhe era possível pensar. Aquela gaveta dava-lhe uma certa segurança, o sentimento de uma unidade consigo próprio.

J.S.- Sim, para mim é isso. Naturalmente que o bebé pequeno, quando começa a andar e a mexer, aí a partir do segundo, terceiro ano de vida, faz muitos jogos e todos eles têm por fim explorar o ambiente. É uma maneira de ele ter segurança, compreender as coisas e satisfazer a sua curiosidade infantil. Mas isso não é possível fazer sem que haja uma referência que é maternal. E maternal, mesmo que seja o pai a fazer de mãe. É maternal mesmo que seja a avó, mesmo que seja uma tia, uma pessoa que é capaz de exercer a função maternal[475]. Uma criança, para ir daqui até àquela parede lá do fundo, precisa de estar primeiro junto da mãe e de se assegurar que a mãe não se escapa por aquela porta. Ela está segura de ir até ali e voltar e de encontrar lá a mãe. Para isso é preciso que ela tenha a mãe lá dentro, porque, se, em vez de ir até àquela parede, for lá fora à rua (nessa altura já tem 4 ou 5 anos), ela tem que levar a mãe lá dentro para saber, mentalmente, na sua imaginação, organizar qualquer coisa que lhe diga, quando voltar e ultrapassar várias situações, que é capaz de dar com o caminho e encontar a mãe. De maneira que é preciso ter a mãe lá dentro. É como nós, quando vamos ao estrangeiro, ou quando vamos fazer uma aventura - hoje faz-se menos que antigamente, ou faz-se com um outro tipo de segurança -, mas, de qualquer maneira, a gente leva coisas, eu pelo menos levo. Quando vou viajar, a primeira coisa que faço quando chego ao hotel é pôr as minhas coisas, umas na casa de banho, o livro que trouxe, o jornal, várias coisas que eu trouxe de casa, e sobretudo a recordação de coisas que eu deixei lá no meu país. Portanto, trazer alguma coisa dentro é também trazer recordações. De resto, veja como as

475 Cfr. o TEMA: Função Maternal e Função Paternal, p. 341.

pessoas que se encontram numa viagem, seja de avião, seja de comboio, ou de qualquer meio de transporte, quando encontram um desconhecido, ou quando há uma pessoa que é menos desconhecida, porque está ali ao lado, começam uma conversa, imediatamente à procura de um ponto de referência comum, do mesmo partido político, ou do mesmo clube de futebol, ou então encontrar uma amigo comum, ou conhecer a família do outro, ou a terra do outro, e então aí sentem que estão em casa! Dizer: "Este tipo é do Sporting, é do mesmo partido político que eu, é da mesma terra, conhece um primo meu, então pronto, eu estou sossegado!". Não pensam isso, mas está implícito. Isso aprende-se quando se começa a andar. Possivelmente, aprende-se também antes, mas seria mais complicado explicar porque é que já antes há sinais disso. Mas o Piaget, se calhar, explicava. Quando criou a sua psicologia genética disse que quando uma criança descobre uma relação entre um gesto que faz, por exemplo, dar aos pés, e uma campainha que toca, já está a adquirir conhecimentos.

J.S.M.- Fiquei ainda a pensar na história daquele miúdo..., fiquei a pensar no significado de todas aquelas coisas que ele guardava na sua preciosa gaveta: os seus cordelinhos, as suas caricas, as suas coisas. Como se fossem os seus segredos, que ninguém no mundo podia descobrir, porque, se vissem o interior daquela gaveta, tudo o que encontravam eram cordelinhos, e caricas, e tampas de caneta, e não encontravam os seus segredos, isto é, o valor simbólico de tudo aquilo. Esse era só dele. Eram os seus grandes segredos. Porque eram tão importantes na criação da sua vida interior (como os segredos o são na vida interior de qualquer pessoa).

J.S.- Bom, ia a dizer que sim, que isso é realmente comum a toda a gente, só que há crianças a quem a vida é facilitada nesse sentido, e outras que não são ajudadas a construir espaços seus. E penso, por exemplo, em crianças que viveram quase sempre em creches[476], ou com amas, ou em instituições assim, e que não tiveram a possibilidade de ter um espaço seu, com objectos próprios. Porque esses objectos que a criança gosta de guardar, de coleccionar, nem que seja nos seus bolsos, e que às vezes os adultos, à noite, despejam dos bolsos e deitam fora, é extremanente cruel, porque...

J.S.M.- Com o argumento de que aquilo é uma porcaria! E dizem "isso não presta, isso é uma porcaria, para que é que guardas estas coisas!".

J.S. ... realmente, para a criança interessa muito, são símbolos de situações que elas viveram, e são conhecimentos, de facto. Conhecimentos,

---

476 Cfr. o TEMA: Creches, p. 159.

no sentido mesmo que os adultos têm, mesmo académico, mesmo universitário, mesmo de estudo. É por aí que começa o conhecimento, é pelos cordéis e pelas caricas e pelas pedrinhas que acham. É extremamente importante, porque são coisas de que a criança toma posse. Desde os primeiros meses, a criança quando protesta porque lhe tiram da mão um papel encarnado é porque ela não conhece ainda o papel e tem uma necessidade urgentíssima, vital, de conhecer aquele pedaço de papel vermelho, aquele pedaço de plástico, aquele trapo. Ela nunca viu aquilo, e, portanto, tem necessidade de experimentar aquilo de várias maneiras para tomar conhecimento do que é. E, quando toma conhecimento, quando ela já sabe tudo, porque já meteu na boca, já ouviu o barulho, já atirou para o chão, já enrolou, já fez mil e uma coisas, então permite que lhe tirem aquele objecto que ela conheceu. Isso os educadores, em regra, não percebem. Não percebem que o tomar conhecimento de uma coisa na criança não é a mesma coisa do que num adulto. Na criança, é preciso o gesto, o movimento, o chupar, o cheirar, o amachucar, o rasgar, o destruir, o reconstruir. São precisas todas essas coisas que depois nos ensinam academicamente noutros termos, mas, sem essa base preliminar e arcaica do conhecimento que se adquire espontaneamente, não há nada a fazer depois[477]. A pessoa fica estúpida, porque não adquiriu aquela experiência que é necessária, manipulando as coisas e guardando, e tomando conhecimento delas. Tomar conhecimento aqui é também ter segurança. E, realmente, a quem tiram os objectos todos porque é proibido, ou porque os estraga, de facto não adquire nem conhecimentos, nem segurança. Ou tem mais dificuldade, isso é uma coisa discutível. Há casos excepcionais em que a criança, apesar disso, consegue ultrapassar esse problema. Mas, em geral, a criança assegura-se do seu espaço e dos seus objectos, que são perigosos ou ameaçadores, ou que não são, e assegura-se de um espaço territorial de segurança que dá ao mesmo tempo conhecimentos que são muito importantes depois na escola.

J.S.M.- Realmente são cenas extremamente chocantes essas cenas do "não", do não brinca, não faz, não corre (...) ou, então, a versão contrária, que é igualmente terrorista, em que isso é sempre possível, tudo isso ao mesmo tempo, o que é sentido pela criança como se os pais não existissem. (...) Nunca tinha pensado na relação, que acabou de falar, entre isso e o desenvolvimento da insegurança na criança. É realmente espantoso.

---

477 Cfr. os TEMAS: Alfabetização, 2. Alfabetização e Evolução do Homem, p. 88. Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

J.S.- Essa atitude por parte do adulto é compreensível, essa atitude de incompreensão. Porque a criança-adulto, ou a criança que há dentro do adulto, que agora é educador, que é pai, ou que é professor, ou que é educador não profissional, passou por aquilo e reprimiu aquilo, como sendo uma coisa que não interessa, porque o que interessa é fazer o exame na escola e arranjar trabalho e ter uma promoção social qualquer. E, portanto, ele esqueceu, acha que aquilo não tem importância nenhuma para ele próprio[478]. E depois é incapaz de se pôr ao nível da criança. Quer dizer, aquilo que eu poderia aconselhar, se eu fosse conselheiro e quisesse aconselhar, e eu não gosto de ser, como sabe, quer dizer, acredito no exemplo que dou aos pais ou aos filhos ou às crianças, mas não acredito que com conselhos académicos se possa fazer um bom educador. Não pode ser um bom educador uma pessoa a quem escapam tantas dessas coisas. Mas o que eu poderia dizer é que a pessoa, para ser um bom educador, tem que ser espontâneo, tem que ser autêntico. A principal coisa é a autenticidade, não é o que a pessoa sabe. O que a pessoa sabe pode ser importante, e eu acho que é, mas não tanto como em regra os adultos pensam. É mais importante o que se é do que o que se sabe. Até porque o que se é, em regra, tem uma profundidade afectiva muito importante (...).

J.S.M.- Há um ditado inglês muito engraçado que diz: "Quem não sabe nada, prega; quem sabe pouco ensina; quem sabe mesmo, cala-se e faz!".

J.S.- De resto, a escola serve para isso. A escola não serve para aprender a ler e a escrever, o que é importante sob todos os aspectos. Até porque é obrigatório, por causa da administração e da política e dos governos. Mas a escola serve, sobretudo, para a gente aprender as coisas de maneira diferente daquela que se aprende espontaneamente. Quer dizer, a criança quando vai para a escola - suponhamos que vai aos 6 anos - ela sabe tudo da vida. Ela sabe andar, sabe falar, sabe ler, sabe fazer a leitura das situações e a leitura dos objectos à sua volta. Não sabe ler os símbolos, pelos caracteres gráficos que lhe apresentam, não sabe, não pode saber. Mas ela sabe trocar afecto, dar e receber. E depois na escola ajudam-na a saber dizer as coisas de outra maneira. Quer dizer, ela, em vez de falar do seu medo de ser violada, conta a história do Capuchinho Vermelho, que é uma história de violação, ou conta outra história qualquer, do Sporting-Benfica, ou outra coisa qualquer, que têm significados vários que estão de acordo com a sua filosofia da vida. O futebol é muitas vezes utilizado pelos

---

478 Cfr. o TEMA: Psicanálise do "Acto Educativo", p. 654.

miúdos como símbolo das lutas entre homens, porque é mais divulgado e mais frequente o futebol feito por homens, no sentido que se poderia chamar homossexual. É no sentido de a pessoa querer ser como os homens, entre outras coisas, de ter os seus modelos de atletas, e nesse sentido há uma admiração, há uma paixão, há um amor por aquela pessoa que é do mesmo sexo que ela, pode ser um pai, como pode ser um ídolo qualquer do futebol ou do atletismo [QIE: 149-154].

## NEUROSE DE INSUCESSO[479]

A "neurose de insucesso" ou *recurso ao fracasso* é um comportamento inconscientemente comandado, que conduz o indivíduo para soluções de fracasso, por lhe serem insuportáveis as soluções de êxito. Não é só em relação à escola que este tipo de reacção se verifica; os mecanismos persistem mais tarde, e aparecem até mais claramente no plano social [SPSMRSE: 131].

A neurose de insucesso é uma forma de renúncia ou de evitamento da situação de competição. Pelo *recurso ao fracasso,* sobretudo manifesto no plano escolar, a criança evita *vencer o pai,* ou mesmo aproximar-se dele. Os "homens importantes" que, em vez de simplesmente se *oferecerem como modelo* aos filhos, os esmagam com a exibição das suas qualidades e dos seus êxitos passados e presentes, criam, por vezes, nas crianças o medo de competir. A admoestação e a repressão frequentes, a intolerância, o interesse exclusivo pelos resultados escolares obtidos pela criança, e não pela sua *pessoa,* mantêm a culpabilidade constantemente agudizada. O conflito interior estabiliza-se e não se resolve, por a realidade exterior aparecer como demasiado ameaçadora.

A *inibição escolar,* que mantém a criança numa atitude passiva perante o mestre, e o *bloqueio nos exames* são aspectos ou formas da *neurose de insucesso.*

Por vezes acontece que a criança, não podendo actuar no plano da competição, e não *mentalizando,* utiliza o *comportamento* como forma de descarga. A criança *age* em vez de pensar (ou sem pensar), num mecanismo comparável ao que os psicanalistas designam pela expressão inglesa *acting-out* [ECNPI: 481-482].

---

479 Cfr. os TEMA: Esquema Nosológico, p. 283. Problemas de Adapatação Escolar, p. 605.

CASOS

**1° Caso:**

Um rapaz de idade púbere acumula insucessos escolares, apesar da sua capacidade intelectual ser para os professores evidente (não para o pai, diante do qual ele pouco se manifesta); apesar, também, do trabalho escolar, que aparentemente realiza sem entusiasmo, mas com regularidade, demoradamente e sem protesto; e, apesar, ainda, do seu bom carácter e afectuosidade.

No curso duma série de entrevistas, constata-se que este jovem ficou extremamente fixado à mãe, que é uma senhora bastante afectuosa, jovem e muito bela. Apesar disso, o que conscientemente o jovem mais facilmente manifesta é a admiração pelo pai, pela sua inteligência e sucesso social e, sobretudo, convicção de que lhe é impossível ser jamais um tão bom aluno como foi o pai. Assim, no curso das nossas entrevistas, começa a tornar-se evidente que este rapaz não ousa igualar o pai, por recear ultrapassá-lo ou vencê-lo, e tomar consciência da sua agressividade para com ele e do seu amor pela mãe. Ser constantemente admoestado pelo pai, sentir que, apesar de tudo, o pai se ocupa e preocupa com ele, e lhe dá *explicações,* representa a melhor garantia de que *nada se passará* e de que ele não *crescerá* até à altura do pai.

**Comentário:**

Situações deste género, quando se trata de pais excessivamente severos ou exigentes em matéria disciplinar, podem dar origem a reacções anti-sociais graves no princípio da adolescência, só comparáveis às reacções de jovens perturbados por mães solitárias (como o caso seguinte).

**2° Caso:**

Um jovem de 16 anos, aluno dum curso liceal, vive só com a mãe, desde os 8 anos, altura em que o pai morreu. Este era um indivíduo de carácter violento e autoritário. Pouco a pouco, o rapaz passa a ter com a mãe uma atitude idêntica à do pai, obedecendo-lhe a mãe com docilidade. O seu rendimemnto escolar foi progressivamente diminuindo, até que a vida desregrada que fazia o levou a faltar progressivamente mais tempo e

dias às aulas, a ponto de abandonar os estudos. As suas exigências foram sucessivamente aumentando, até que se tornou impossível à mãe satisfazê-las inteiramente. A situação atingiu tal gravidade que foi necessário a intervenção do conselho de família, de dois psiquiatras e da polícia. Sem essas intervenções, a única saída que parecia evidente era o matricídio.

A mãe foi isolada em local desconhecido para o rapaz, e ele foi progressivamente melhorando, até aparente normalidade e bom êxito dos trabalhos escolares [SPSMRSE: 131].

## NEUROSE INFANTIL E NEUROSE DE ADULTO[480]

Consideramos a angústia como inerente à condição humana, e a neurose como uma das formas de que o homem inconscientemente dispõe para a resolver [EE I: 81].

É inevitável que os adultos esqueçam a infância, porque há toda uma filosofia acerca da vida, há mistérios, há uma compreensão do que é a intimidade.

Os artistas mantêm mais fresca essa vivacidade infantil, tal como as pessoas que, por efeito de uma psicanálise, retomam o contacto com a infância, recuperam aquilo que há de importante na infância, que é justamente a reacção espontânea e a compreensão intuitiva dos fenómenos que se passam à sua volta[481].

Freud falou de uma neurose infantil, que não é a mesma coisa que a neurose da criança. Neurose infantil é o núcleo das perturbações emocionais dos adultos que se submetem a uma psicanálise. Freud descobriu que nas pessoas chamadas neuróticas há qualquer coisa de infantil na sua maneira de pensar, na sua maneira de sentir, na sua maneira de imaginar, que ficou por resolver. É a isso que se chama neurose infantil [SNP: 139].

Certos teóricos parecem ignorar a importância dinâmica das forças que se opõem à satisfação dos instintos e impulsos do indivíduo em formação; como se as dificuldades de adaptação não surgissem sempre desta problemática fundamental; como se a mola real de toda a acção

---

480 Cfr. os TEMAS: Esquema Nosológico, p. 283. Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

481 Cfr. os TEMAS: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373. Picasso e a Criança. Pretexto para uma Reflexão sobre a Arte Moderna, p. 599 .

humana não fosse a resultante dessas duas forças que necessariamente se opõem: a acção espontânea e a educação.

Os conceitos dinâmicos modernos levaram-nos, por um lado, a reconhecer o valor estruturante de certas frustrações (qualitativa e quantitativamente suportáveis em determinadas idades), e, por outro, a encarar o problema da saúde sob um outro ângulo, o dos "mecanismos de defesa".

No decurso da sua evolução, a criança procura defender-se dos perigos reais e imaginários que a ameaçam, através da regressão, ou de certos mecanismos fundamentais: recalcamentos, fobias, obsessões, negações, racionalização, etc. Esses mecanismos podem não ser evidentes, ou podem surgir como verdadeiros sintomas; podem aparecer de forma equilibrada e variada, ou dominar todo o comportamento do indivíduo; e, neste caso, constituem-se em doença - com predomínio da regressão (psicose), ou com predomínio das defesas (neurose). O indivíduo pode organizar-se numa forma de doença assintomática (neurose de carácter), ou numa doença comportamental com sofrimento subsequente, para ele e para o grupo (psicopatia) [SMAP: 3-4].

A designação de neurose, que pertence à nosologia psiquiátrica do adulto, aplica-se por *aproximação* a certas situações clínicas da infância. Até há pouco tempo, a psiquiatria infantil serviu-se apenas dos conceitos de psiquiatria geral. Os psiquiatras da infância tratavam de adaptar à criança os quadros nosológicos descritos no adulto. Wallon, numa das suas obras *L'Enfant Turbulant,* procurou na infância certas síndromas neurológicas observadas no adulto (síndromas extrapiramidais, síndroma de insuficiência frontal, etc.). Ainda hoje, Mélanie Klein fala dum "sentimento de perseguição" no lactente, Michaux fala de "paranóia da infância", Heuyer descreve uma "hipomania na criança" e Bouvet aceita a existência de "psicopatas infantis".

Foram os recentes trabalhos de Wallon sobre psicologia genética, os de Gesell sobre o *desenvolvimento* neuromotor e social, os de Piaget sobre a origem da inteligência e dos conceitos morais, os de Freud sobre os princípios psicodinâmicos, que nos deram uma visão evolutiva da personalidade e mostraram como, a partir de conhecimentos de infância, se podem esclarecer muitos problemas psicológicos e neuropsiquiátricos. Julgamos que num próximo futuro será a psiquiatria infantil que emprestará à psiquiatria geral as bases duma nova nosologia.

No que respeita ao problema das neuroses, pensamos que o conceito corrente de neurose é inaplicável à criança. Por neurose entende-se, vulgarmente, a situação clínica em que as queixas do doente são vividas com particular emoção (ansiedade) e em que os sintomas não parecem ser expressão dum substrato orgânico. Ora, em primeiro lugar, não é a criança que se queixa, mas sim os familiares, que sofrem com as reacções da criança (Ana Freud)[482]. Em segundo lugar, a maior parte das chamadas neuroses da infância correspondem a um conjunto de sintomas que já normalmente se verificam, de forma passageira, em certos períodos evolutivos. Na maior parte dos casos, melhor seria talvez chamar-se-lhes *reacções neuróticas*.

Poderá objectar-se que é também a família que leva ao pediatra a criança que sofre de doença física; mas, neste caso, a família verifica de facto que a criança sofre, enquanto que na neurose o que a família verifica é que a criança tem um comportamento anormal, e parece-lhe quase sempre que ela não sofre com esse comportamento. A atitude dos pais é completamente diferente: no primeiro caso, lamentam a criança pelos seus males físicos e sofrem com ela; no segundo caso, acusam a criança do seu comportamento neurótico e lamentam-se por esse comportamento.

Um e outro aspectos do problema resultam da situação de conflito com o meio, que é uma consequência, por um lado, do desenvolvimento infantil, por outro lado, da atitude dos adultos que constituem o grupo no qual a criança se deve integrar. A criança tende a expandir-se, se os pais oscilam, inevitavelmente, entre a aceitação, facilitação e estimulação e, por outro lado, a condenação, entravamento ou repressão dessa tendência; é esta ambivalência que origina a situação de conflito.

Classicamente, considera-se que a causa fundamental da neurose reside numa tendência constitucional, possivelmente genética e hereditária; outros consideram que a origem da perturbação reside numa alteração do funcionamento do sistema nervoso central ou vegetativo, ou em possíveis perturbações endócrinas.

Freud deu a primeira interpretação psicodinâmica de neurose, considerando a libido como *primum movens* de toda a evolução

---

482 João dos Santos apresenta o seu ponto de vista crítico em relação a esta afirmação de Ana Freud, escrevendo: «Foi Ana Freud que chamou a atenção para o facto de que a criança vem à consulta porque os seus pais sofrem. Eu não estou inteiramente de acordo. Certamente, o sofrimento pertence em primeiro lugar àquele que leva a criança, mas ele é mais ou menos partilhado pelo *outro* cônjuge e mesmo pela criança»: RFAEFP: 5.

psicológica, a neurose resultando do conflito do instinto sexual com a oposição do meio[483]. O seu grande mérito, neste aspecto do problema, foi o de chamar a atenção para a enorme importância dos vários elementos da constelação familiar e para a demonstração da existência duma sexualidade infantil antes da puberdade. Os seus continuadores, como Mélanie Klein, consideram que na evolução o dinamismo provém da "agressividade inata" em briga com as restrições impostas pelo meio. Este princípio energético - agressividade é, no fundo, o mesmo a que Freud chamou "libido", Monakov, "hormé", Bergson, "élan vital".

Pela nossa parte, não aceitamos os pontos de vista constitucional nem organicista absolutos. Por outro lado, embora aceitando com Freud a importância do *conflito* na história natural da infância, consideramos esse conflito como uma resultante do próprio *apelo feito à criança pelas instituições humanas (representadas pela mãe e família)* e, em primeiro lugar, com origem num fundo biológico de desenvolvimento das estruturas. Quer dizer: para nós não existe um *primum movens* (libido, agressividade), mas, em cada momento, uma resultante dinâmica originada na oposição ou coincidência da maturação das estruturas com as possibilidades oferecidas pelo ambiente humano. Em vez de reduzirmos tudo a uma forma de *energia,* que tudo explique..., baseamos o nosso estudo no *desenvolvimento* infantil que só por si nada explica, mas que permite comprender o que há de fundamental na reacção neurótica.

A nossa pretensão é a de elaborar uma semiologia da neurose e pensamos que a base dessa semiologia seja o conhecimento dos processos de maturação e desenvolvimento que geram o conflito. É a maturação das estruturas que permite o exercício das funções. Desde a vida subcortical do recém-nascido (síndroma motor infantil de André Collin) até à fase de controle cortical, há progressiva "integração motora" (Monier) que compreende as idades de "rigidez", "inabilidade" e da "graça" (Homburger). É a maturação que permite à criança falar, afirmar-se, aprender o manejo dos símbolos, compreender os problemas intelectuais postos pela escola e pela sociedade. A maturação impulsiona o exercício de uma nova função. Esta, ao exercer-se, pode encontrar oposição ou estímulo e, portanto, pode, no primeiro caso, conduzir a conflito e ansiedade. Assim, por exemplo, terminada a mielinização, a criança começa a ter possibilidade de caminhar; o deslocamento da criança aflige a mãe que põe constantemente entraves às suas excursões, procurando

---

483 Cfr. o TEMA: Teoria das Pulsões em Freud, p. 755.

mesmo incutir-lhe a sua própria aflição e chamando-lhe a atenção para os perigos que a ameaçam... (...).

### A - Diagnóstico da neurose infantil

Em primeiro lugar, importa conhecer o *meio* em que a criança vive, e que é frequentemente a principal condição de ansiedade e de insegurança. Os factores ambientais desfavoráveis são:

1. Factores inquietantes de crise social que chegam até à criança, através dos pais.

2. Conflito entre os pais, que estes não recatam, por julgarem que passam inapercebidos à criança.

3. Separação dos pais, ausência dum deles do lar, presença dum substituto.

4. Carácter ansioso da mãe e, em particular, a sua preocupação em relação à *doença* do filho. Esta ansiedade da mãe tem, frequentemente, origem na sua própria infância, sobre a qual é importante, no ponto de vista de diagnóstico, fazê-la falar. Mãe desinteressada, mãe superprotectora.

5. Carácter severo ou inseguro do pai e, em particular, as suas possíveis atitudes violentas em relação à criança ou à mãe.

6. Princípios educativos excessivamente rígidos ou brandos; inconsistência dos princípios, atitudes ambivalentes e dúbias, alternância paradoxal de atitudes ("chicote com açúcar" de Adler). Tipo da primeira forma de educação que é a educação psicomotora (esfincteres, marcha, etc) excessivamente severa ou demasiado tolerante[484].

7. Paralelismo e comparação feita pelos pais entre a criança e outras, com frequente depreciação das suas qualidades.

8. *Desrespeito pela hierarquia entre irmãos*. Temos verificado que, embora os irmãos mais novos aceitem espontaneamente o princípio de hierarquia por idades (a começar logicamente pelas pessoas *crescidas* ), os pais procuram em geral impor a aceitação dos direitos nos mais novos, o que desorienta, revolta e agrava a situação de *desapossados* em que se encontram os mais velhos.

---

484 Cfr. os TEMAS: Arte de Educar, Arte de Curar, p. 111. Educação, Amor, Verdade, p. 198.

9. Interferência de elementos estranhos (avós, tios, parentes, amigos e criadas) que exploram a graciosidade e a agressividade na criança, ou que a inspiram de mitos e fantasmas.

**B - Hereditariedade**

Encontram-se frequentemente, no caso de síndromes neuróticos bem definidos (não de simples reacções), ascendentes neuróticos e, sobretudo, personalidade insegura dos progenitores[485]. A hereditariedade similar para os sintomas neuróticos, observada nos ascendentes, parece indicar disposição neurótica e *labilidade de certos órgãos ou aparelhos mais sensíveis à fixação da ansiedade;* por exemplo: criança enurética, pai enurético na infância[486].(...).

(...). Passaremos em revista os principais quadros de neurose infantil, por ordem do seu mais frequente desenvolvimento: anorexia, perturbações psicomotóricas (tiques, enurese, etc.). Há na criança também quadros semelhantes ao que observamos no adulto, tais como o de neuroses ansiosas puras, ou neuroses obsessivas; estes, no entanto, são mais raros, só se observam na puberdade ou em crianças com nível muito elevado, desenvolvimento precoce ou tendo sofrido traumatismos de excepcional intensidade[487]. (...).

Para melhor compreensão do nosso ponto de vista, que é o de integrar as reacções neuróticas da infância até à puberdade no plano evolutivo (...), pensamos que não há causas de neuroses, mas condições de neurose que dependem dos vários factores: evolutivos, psicogéneos e neuromotóricos. Os *factores evolutivos* dizem respeito ao desenvolvimento normal da criança, estudado duma forma sistemática (testes); as crises do desenvolvimento estão possivelmente ligadas à maturação das estruturas. Os sintomas de crise que se enxertam na evolução normal podem ser de duas ordens: neuromotóricos ou psíquicos (ansiedade), isto é, podem depender mais do indivíduo ou do meio. Em qualquer dos casos, manifestam-se por um *comportamento,* e aqui reside a diferença essencial com os sintomas das doenças médicas: um comportamento não é uma

---

485 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbação Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

486 Cfr. os TEMAS: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244. O Sintoma Encoprose, p. 534.

487 João dos Santos passa a analisar sumariamente os seguintes sintomas: anorexia nervosa; instabilidade; ansiedade nocturna e insónia; enurese nocturna, gaguez, onicofagia: Cfr. estes TEMAS.

simples reacção do organismo, como o é um sintoma banal; um comportamento só se concebe integrado numa personalidade, e uma personalidade só existe entre outras personalidades.

O comportamento neurótico seria uma resultante dos vários factores que nós não conhecemos ainda exactamente, mas que podemos admitir que revestem dois aspectos essenciais:

1. Desequilíbrio entre as condições do desenvolvimento e as exigências do meio.

2. Desequilíbrio entre as condições do próprio organismo, por não integração (Jacksoniana) de certas funções superiores; não devemos esquecer que estas últimas são as que mais directamente dependem da influência do meio.

Aquilo a que chamamos componentes psíquicos poderíamos chamar também componentes psicossociais, querendo nós com isto significar que o componente ansioso é o resultado de inter-reacções do indivíduo com o meio.

Em cada caso, seja qual for a maior ou menor importância do factor ambiencial, neuromotor ou conflitual, o problema de reacção neurótica ou da neurose deve ser sempre tratado nos seus três aspectos (somático, neuromotor, e psicológico), pois que, por interferências mútuas, toda a personalidade está doente. A "neurose" ou reacção neurótica é uma doença da personalidade e, portanto, toda a personalidade deve ser tratada sem exclusivismo de terapêuticas físicas ou psicoterápicas [NI/PVE: 1-3. 6-7. 10. 13-15].

A forma inabitual como funcionam as estruturas nervosas dum indivíduo e o seu equipamento biológico é, com muita frequência, confundida pelos médicos como doença orgância[488]. Em certos casos, a confusão é justificável, embora não se possa negar a participação da vida psíquica em todas as doenças, se não sempre através da via psicossomática, pelo menos através da via somatopsíquica. Alguns extremos bastam para mostrar que a cisão entre o psíquico e o somático é um artifício de que nos servimos para poder actuar na prática clínica.

As primeiras tentativas de tratamento psicoterapêutico de doenças psicossomáticas graves, como a úlcera gastroduodenal, a colite ulcerosa ou o glaucoma, mostraram que o aprofundamento dos mecanismos psíquicos podia originar, ou um desequilíbrio biológico com agudização dos

---

488 Cfr. o TEMA: Doenças Psicossomáticas, p. 185.

sintomas e perigo de vida, ou o aparecimento de quadros psicóticos graves. Por outro lado, o tratamento cirúrgico de certas doenças psicossomáticas, em indivíduos de estrutura psicótica, mostrou como essas intervenções podiam originar delírios de transformação corporal e reivindicações, por vezes irreversíveis.

A partir destas experiências desastrosas e do aperfeiçoamento das técnicas, que permitiram o sucesso de muitas curas psicoterapêuticas, parece ter de se admitir que toda a patologia é, de alguma maneira, psicossomática ou somatopsíquica, e que em toda a doença há uma participação psíquica.

A confusão entre a origem estrutural e a base orgânica das doenças psíquicas tem também dificultado o entendimento entre médicos e psiquiatras, entre organicistas e psicogenistas, entre psiquiatras e psicanalistas. A confusão verifica-se mesmo quando se utiliza *estrutural* no sentido em que o usam os neurofisiologistas - que se referem às estruturas nervosas - e não no sentido dos psicanalistas que se referem às estruturas psíquicas.

Mesmo em relação às psiconeuroses e aos sintomas neuróticos e reactivos[489], persiste o desentendimento entre médicos e psiquiatras, quando, afinal, a natureza não orgância das neuroses e psiconeuroses está oficialmente fora de discussão; ela está implícita na própria definição e foi confirmada pelos especialistas de várias escolas e países, que adoptaram esse critério, aliás, na classificação nosológica da Organização Mundial de Saúde.

Neuroses: inclui perturbações sem base orgânica, nas quais o doente tem um considerável "insight", e não confunde a sua subjectividade mórbida, experiências, e fantasias com a realidade externa. O comportamento pode ser muito afectado, mas a personalidade não se desorganiza.

Talvez por se ter um pouco abandonado o termo *psiconeurose* e se utilizar quase sempre o termo neurose, os médicos continuam a atribuir uma "causa orgânica" a certas "neuroses", em particular às chamadas "neuroses de órgão". (...).

O simples facto de pôr a hipótese de *organicidade* não é, em si próprio, criticável, mas, pelo contrário, louvável. O problema está na forma como o médico o comunica ao cliente, sobretudo na forma como o

---

489 Cfr. o TEMA: Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

médico vai terapeuticamente agir. Pode-se, por exemplo, comunicar insegurança e desorientação pelo pedido duma quantidade de exames complementares, sem que uma relação se tenha estabelecido. Por outro lado, se uma terapêutica etiológica não pode ser instituída, podem os vários exames e tratamentos de ensaio funcionar como elementos iatrogéneos que complicam o quadro, tanto no ponto de vista somático, como psíquico.

É relativamente fácil entendermo-nos, psiquiatras e médicos doutras especialidades, sobre a natureza psíquica dos quadros histéricos, fóbicos ou obsessivos. Mas é difícil o nosso entendimento quando falamos de perturbações emocionais com expressão física, das crianças e adultos, ou das que se integram no *desenvolvimento* infantil sob a forma de sintomas reactivos psicomotores e psicossomáticos[490].

Os médicos utilizam, em regra, para compreender os sintomas reactivos, o método tradicional de diagnóstico pediátrico que permite excluir a existência de factores orgânicos. Se, mesmo excluída esta hipótese, o médico prescreve uma terapêutica medicamentosa, ela pode tomar, aos olhos dos interesssados, a aparência duma prescrição etiológica que faz persistir o equívoco e facilita a evolução para uma estrutura psiconeurótica.

A introdução de conselhos educativos ou o seu reforço, que corresponde a *pôr de parte* a análise da situação relacional criança-pais e pais-criança, actua também como factor iatrogéneo[491]. Estão, neste caso, alguns conselhos que se dão para combater sintomas reactivos, como, por exemplo, a pseudo-anorexia infantil:

- Deixe-o sem comer, até ele pedir!
- Obrigue-o a comer!

Ou, a propósito de reacções fóbicas:

- Expliquem-lhe os medos, e deixem-lhe a luz acesa!

A propósito da enurese e encoprose:

- Envergonhe-o e diga-lhe que põe a roupa à janela!

A propósito da dislalia:

- Quando ele gaguejar, diga-lhe que fale devagar; isso passa com o tempo!

---

490 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

491 Cfr. o TEMA: Quadros Iatrogéneos e Dificuldades Instrumentais, p. 676.

Estas tentativas de correcção, através de medicamentos ou de conselhos, excluem, implicitamente, o reconhecimento da participação dos educadores no sintoma. Ilude-se o conflito intra-familiar, atribuindo unicamente à criança a responsabilidade do que acontece, e reforçando a culpabilidade inconsciente dos pais, pela atribuição das perturbações a erros educativos.

Como mostrei em "La Valeur du Symptôme dans le Domaine Préventif", o essencial em pedopsiquiatria é aceitar as queixas do consultante como uma interpretação subjectiva do conflito que se desenvolve entre o educador e a criança. O queixoso não é o cliente, mas o seu educador responsável; o que este expõe é, com frequência, um sintoma do grupo e não apenas da criança.

A criança não sabe procurar quem lhe possa dar ajuda, não sabe como se queixar, nem tem perante o médico o direito ao estatuto de "queixoso". O que conta, portanto, é a "pseudo-objectividade" dos pais, não só quanto à sua opinião sobre o sofrimento da criança, como também sobre o seu comportamento.

Quando um adulto se queixa do seu próprio padecimento, tem tendência a dizer: "eu tenho ou eu sinto". Quando se refere ao sofrimento ou comportamento da criança, tem tendência a dizer: "ele é ou ele faz". Quando fala do seu comportamento, diz: "eu comportei-me assim, porque os outros se comportaram doutra forma". Quando se refere ao comportamento da criança diz: "ela comporta-se assim, porque é assim" (mau, bom, nervoso, teimoso, etc.).

Da importância que aqui atribuímos aos aspectos subjectivos e tendenciosos do discurso do adulto acerca do sofrimento e do comportamento da criança, não pretendemos excluir a importância da colheita objectiva dos antecedentes, respeitantes a todos os factores genéticos, constitucionais e evolutivos. O que pretendemos é mostrar que não devemos "meter no mesmo saco" a informação de que a criança tem uma hérnia, com a de que "tem nervoso".

Os factores genéticos e constitucionais constituem, evidentemente, o ponto de partida duma compreensão científica do doente, e dão-nos, talvez, a esperança duma futura resolução experimental. Mas são de pouca eficácia na prática clínica. Alguém disse com razão: "não há uma ciência do homem; há uma história do homem".

(...) qualquer que seja o ponto de partida - somático ou psíquico - o indivíduo vive, "interiormente", a sua doença, de acordo com a forma como evoluiu. (...).

(...). Desde que Sigmund Freud descobriu ser o conflito infantil interiorizado o núcleo fundamental das psiconeuroses, a infância tornou-se o mais importante campo de estudo das doenças psíquicas. A "neurose infantil"[492], *primum movens* da actividade psíquica e pólo aglutinador de tudo quanto há de essencial no património cultural do homem, é também o objectivo da psicanálise do adulto.

Freud mostrou o carácter adquirido da psiconeurose e explicou a sua organização como fenómeno dinâmico. A psiconeurose é o resultado dum conflito intra-psíquico que se trava entre a necessidade do indivíduo satisfazer os impulsos e a de obedecer ao *princípio de realidade.* O *princípio de realidade* completa o princípio de prazer (satisfação directa e total), passando os desejos a ser retidos ou satisfeitos indirectamente, de acordo com a repressão exterior

Se o conflito exterior e o conflito interior encontram resolução satisfatória, o indivíduo prossegue a sua evolução adequadamente. Se o conflito interiorizado ou *neurose infantil* persiste sem solução mental, o indivíduo *repete,* pela vida fora, a sua forma particular de *estar no mundo* e as suas reacções esteriotipadas de psiconeurótico.

Freud deu inicialmente muita importância ao traumatismo (real) no desencadeamento dos sintomas psiconeuróticos, mas rapidamente verificou que aquilo a que chamava traumatismo era, não uma vivência ligada a um acontecimento real, mas a uma revivescência duma situação penosamente ultrapassada na infância remota, e revivida no momento do trauma aparente.

Em *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade,* Freud revela-nos que as psiconeuroses do adulto têm origem na "neurose infantil", situação emocional que se organiza à volta do "conflito nodal" - o *complexo de Édipo* [493].

A neurose infantil é, portanto, o núcleo conflitual arcaico que se descobre através da análise das várias fases ou etapas evolutivas, pelas

---

492 João dos Santos escreve: «Note-se que a designação 'neurose infantil' se não refere neste caso aos quadros neuróticos que podemos observar nas crianças, mas aos conflitos da infância de cada um que, depois de *interiorizados,* vamos observar no indivíduo adulto (fixações a fases precoces do desenvolvimento, quadro anal, 'complexo de Édipo', etc.»: SE: 34.

493 Cfr. o TEMA: Édipo e a Escola, p. 190.

quais a criança passa. Verifica-se, então, no adulto analisado, que a psiconeurose é o conflito infantil angustiante e não resolvido, que persiste na *fantasmagoria* do indivíduo adulto. No mesmo trabalho,*Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade,* Freud mostra que o conteúdo psíquico dos pacientes que sofrem de psiconeurose não é essencialmente diferente do das pessoas chamadas normais. A diferença é, simplesmente, a de que as pessoas sãs resolvem os "complexos" sem grande prejuízo para o rendimento, enquanto que os doentes não o conseguem, senão à custa de sintomas e doenças: "neuróticos e normais são ainda, naturalmente, mais parecidos na infância do que ulteriormente".

A "neurose infantil" pode, no entanto, ser directamente observada na criança, como Freud o fez no caso que ainda hoje serve de paradigma: o da fobia de Hans (1909).

Já anteriormente, Freud tinha mostrado que as neuroses são doenças adquiridas e têm uma etiologia sexual. Mas sempre o tinha feito a partir da sua experiência analítica com adultos.

Este caso é o primeiro publicado sobre análise de crianças, feito, aliás, em condições particulares, porquanto Freud tratou a criança através do pai (casado com uma sua ex-analisada) que lhe descrevia os comportamentos de Hans, e a quem ele orientava, especialmente nas interpretações a dar ao pequeno.

A propósito da preocupação dos pais em fazer do filho uma "criança modelo", pressente-se, no mesmo artigo, a importância dada aos pequenos desequilíbrios a que hoje chamamos "sintomas reactivos". Assim, lê-se em *Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos - O pequeno Hans:* "Posso, em consequência, imaginar que teria sido salutar para o nosso Hans ter tido esta fobia, porque ela chamou a atenção dos pais sobre as inevitáveis dificuldades às quais uma criança deve fazer face quando, no curso da sua educação de civilizado, tem de ultrapassar as tendências instintivas inatas que, no caso da perturbação de Hans, levaram o pai a socorrê-lo. Pode ser que Hans tenha agora uma vantagem sobre as outras crianças, e que ele não traga mais consigo o germe de complexos recalcados, que nunca são sem importância, causando deformações do carácter, em vários graus ou predisposições, para uma neurose ulterior. Sou levado a pensar assim, mas não sei se muitos outros partilharão a minha opinião; não sei, de resto, se a experiência me dará razão"[494].

---

494 S. FREUD, *Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos - O pequeno Hans,* pp. 144-145.

Freud reconhece a banalidade dos sintomas emocionais da criança, dizendo: "Creio, portanto, que o nosso pequeno Hans não foi, talvez, mais doente que muitas outras crianças"[495].

Continua ainda a justa crítica, que faz neste artigo, dizendo que os médicos se preocupam de mais com os sintomas, mas pouco com a sua origem.

Na minha opinião, uma psiconeurose, comparável à doença dos adultos, não se observa na criança pequena e, raramente, na puberdade. Em regra, o que se observam são sintomas e síndromes reactivos, quadros de neurose actual, dominados por angústia e, por vezes, quadros de psiconeurose em organização. Não me parece, de resto, possível falar de psiconeurose, senão passada a crise pubertária.

No *Homem dos Ratos - Considerações sobre um Caso de Neurose Obsessiva* (1909) -, Freud analisa a evolução de um doente cujas experiências sexuais com mulheres foram muito precoces ou, como o autor acentua, "abundantes e eficazes". A síntese deste trabalho pode ser tirada duma frase de Freud: "Os factores actuais que constituem uma psiconeurose, não residem numa vida sexual actual, mas na infância".

Na apresentação do conhecido caso do *Homem dos Lobos* (1918), Freud descreve a história duma neurose infantil e considera que todas as perturbações do seu doente são sequelas duma neurose obsessiva, desencadeada precocemente e espontaneamente curada - ou sem produzir sintomas aparentes, durante anos.

Em *Inibição, Sintoma e Angústia* (1926), Freud afirma que: "num grande número de casos, antigos factores determinantes de angústia desaparecem, efectivamente, depois de terem produzido reacções neuróticas. As fobias das crianças, que se manifestam pelo medo de ficar só, ou do escuro, ou com pessoas estranhas, desaparecem, geralmente, numa certa idade (...). Assim, as neuroses de infância são episódios normais do desenvolvimento da criança (...). Se em todos os adultos podemos encontrar sinais de *neurose infantil,* isso não significa, de forma alguma, que todas as crianças que apresentam sintomas evoluem para uma neurose da idade adulta". Assim, a psiconeurose aparece, na obra de Freud, como um conflito interior, cujos sintomas são a expressão da luta entre impulsos e exigências do meio, entre os desejos e as defesas do EU. As psiconeuroses histéricas, fóbicas e obsessivas constituem organizações psíquicas patológicas, caracterizadas por vários tipos de sintomas:

---

495 IDEM, *Ibid.*, p. 144.

conversão, fugas, obsessões. Observa-se, muitas vezes, a associação de sintomas em quadros mais complexos, e conhecem-se personalidades cuja forma de existir, embora assintomática, se desenvolve sobre a base de estrututras psíquicas análogas às de cada uma das três doenças descritas (neuroses de carácter).

A antiga ideia de que o neurótico era um "psicopata" que, como tal, reagia de forma anómala às situações exteriores foi completamente posta de parte.

A ideia mais geralmente aceite pelos psiquiatras, não psicanalistas, é a do "traumatismo". Freud, que defendeu a existência duma predisposição biológica para as doenças básicas, e que começou, como dissemos atrás, por valorizar o traumatismo (externo), teve, no entanto, como contribuição mais original e produtiva a de mostrar que os traumatismos podem ser simplesmente imaginados, ou que o que é imaginado pode ser traumatizante, sobretudo se vier a corresponder a um acidente exterior. Assim, a tentativa de sedução vivida por uma jovem seria traumatizante, na medida em que ela já tinha "pressentido" o desejo de seduzir ou de ser seduzida.

É evidente que a uma situação de conflito exterior qualquer indivíduo pode reagir emocionalmente. Mas as reacções podem não dar sintomas neuróticos e, de resto, um sintoma não é necessariamente uma doença. Pode-se estar triste ou alegre, dormir pouco ou muito, comer demais ou de menos, sem estar doente.

Foi por reconhecer a importância dos factores acidentais que intervêm nas perturbações correntes da vida psíquica que Freud foi levado a descrever as neuroses actuais.

As neuroses seriam actuais, quando a sua *causa* fosse actual e resultasse dum desequilíbrio entre a excitação sexual e uma não satisfatória descarga física e psíquica.

O exemplo mais frisante dado por Freud foi o de "neurose de angústia" que surge nos indivíduos que se excitam sexualmente no contacto com um *partenaire*, sem se realizarem num acto sexual plenamente realizado, dando satisfação física e psíquica. A situação descrita por Freud pode ser vista no plano do terreno sobre o qual se desencadeia e desenvolve a doença. Não há uma relação directa de causa-efeito.

De facto, não creio que a doença surja assim numa relação de causa-efeito, como Freud parecia querer acreditar inicialmente, mas na complexidade duma estrutura psíquica em que esses factores se enxertam.

O conceito de *neurose de angústia*, rejeitado por numerosos psicanalistas, tem o interesse de mostrar que há certos quadros neuróticos que têm origem (como diria Freud) ou se desencadeiam (segundo penso) em consequência de situações desfavoráveis *actuais*. É bem sabido que a psiconeurose, para Freud, é sempre consequência duma situação infantil, que, não sendo completamente *metabolizada psiquicamente na infância,* ressurge das trevas, mais tarde, sob a forma dum conjunto sindromático, acompanhado de sofrimento psíquico.

Devo fazer notar que as palavras neurose e psiconeurose se utilizam correntemente como sinónimos. O termo neurose, talvez por ser mais curto, é usado com mais frequência. Pela minha parte, prefiro empregar o termo "neurose" para falar de doenças ou de estados doentios de causa actual, e utilizar o termo "psiconeurose" para falar de doenças psíquicas de longa evolução e com origem na "neurose infantil".

Nas descrições de Freud há duas situações distintas em que, em geral, utiliza os respectivos termos: *neurose actual,* cuja causa resulta da forma como o indivíduo vive no presente, e a *psiconeurose,* cuja origem está num antigo conflito infantil não solucionado, que se repete no presente, sob a forma de doença.

Desta forma, julgo interpretar a opinião de Freud, que, na sua obra, usa *neurose,* para falar de *neurose actual* (neurose infantil, neurose de angústia, traumática e neurasténica), e *psiconeurose,* para falar de quadros organizados (psiconeurose histérica, fóbica e obsessiva). A excepção seria a *neurose de carácter* que é um quadro bem organizado.

Ao aceitar o conceito clínico de *neurose actual,* tenho sido levado a observar que tais neuroses surgem em indivíduos que não completaram o seu desenvolvimento psicológico, e as *psiconeuroses* em indivíduos que o completaram defeituosamente. Freud descreve neuroses actuais em pessoas jovens, às vezes em adolescentes, mas não refere a observação de situações clínicas e equivalentes em crianças.

A minha experiência de pedopsiquiatria tem-me revelado a existência de quadros de neurose actual (de angústia, neurasténica e traumática) em crianças, perfeitamente sobreponíveis aos quadros descritos por Freud, nos adultos. Trata-se de crianças no período de latência e, portanto, com possibilidade duma organização mental desenvolvida e experimentada pelas fases fundamentais do desenvolvimento da libido. São, em geral, crianças precoces ou vivendo em ambiente familiar muito diferenciado. O desenvolvimento libidinal não acompanhou a organização

do EU e, sobretudo, das funções autónomas do EU. Pelo contrário, como atrás referi, não me parece possível fazer diagnóstico de psiconeurose (histérica, fóbica ou obsessiva) antes da adolescência. Considera-se, em geral, que a adolescência se inicia com o fim da crise pubertária. O que importa é que, na puberdade, o EU sobrevaloriza a zona genital, enquanto que na adolescência são novamente os mecanismos de defesa do EU que são postos em jogo, para evitar a emergência de fantasmas arcaicos e, portanto, muito angustiantes. Às vezes registo, no entanto: *psiconeurose em organização*. Mas tenho dúvidas sobre a realidade desta classificação, pois me parece que os quadros do *período de latência* (idade escolar), com o aspecto de psiconeurose, evoluem com frequência para quadros marginais, entre neurose de caráter e psicopatia.

De qualquer forma, os quadros propriamente neuróticos só surgem no *período de latência*, que corresponde à idade escolar (6-12 anos) e, portanto, depois de estatarem organizadas as bases essenciais do desenvolvimento libidinal.

Em face do que, segundo Freud, definimos atrás como neurose actual, podemos admitir que o "sintoma reactivo" é, afinal, uma neurose actual da infância. A *neurose actual* foi definida por Freud como uma situação de desequilíbrio emocional, cuja origem não está no conflito antigo já interiorizado, mas numa situação actual que é de *facto* - quer dizer, na realidade exterior - desfavorável à manutenção dum equilíbrio favorável ao bom funcionamento psicossomático. Podemos admitir que, desde que a vida psíquica da criança se começou a organizar, não apenas como um sistema de reacção a estímulos exteriores, mas como *vida interior,* um estímulo ou conjunto de estímulos *economicamente* desfavoráveis ao equilíbrio funcional do organismo pode perturbar a criança.

Assim, por exemplo, o João, uma criança de 6 anos, já com uma vida interior capaz de reagir adequadamente ao que se passa no condicionamento simples da sua vida familiar, entra para a escola primária. A professora, no seu zelo profissional (por hipótese excessivo), impõe à criança uma actividade escolar que ultrapassa muito as suas possibilidades de estar quieta, de estar atenta e de realizar todas as operações mentais que lhe são necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. A criança encontra-se sujeita a uma estimulação intensa e constante, e o seu sistema nervoso é forçado a fornecer uma energia mental que não encontra na motricidade os meios necessários a uma

descarga adequada. A criança, necessariamente interessada em responder às exigências do adulto e às suas próprias, de corresponder para ser apreciada e amada, procura realizar um esforço que não resulta.

O que importa, no entanto, é que a criança atravessa uma fase evolutiva de forte excitação libidinal, e que é a sua problemática interior que encontra, na vida exterior, justificações para se descompensar. (...)[496].

Podemos considerar também como "neurose actual" a doença que não é apenas o resultado duma situação presentemente vivida como desfavorável à descarga da energia psíquica, mas também a consequência duma vida interior mal organizada. O ponto de vista de Freud é clinicamente indiscutível, mas, no plano da compreensão teórica dos fenómenos psíquicos, podemos admitir que a explicação da neurose actual não é apenas de ordem *económica* (economia de origem libidinal).

Tudo quanto Freud disse sobre este tipo de perturbações se refere a uma época em que o mestre estava preocupado em resolver os problemas clínicos que os seus clientes lhe apresentavam.

Na prática, é, com efeito, impossível tratar, ou melhor, avaliar a importância dos sintomas reactivos, sem ter em consideração o quadro ambiencial onde eles se desenvolvem. Em teoria, não podemos admitir a eclosão duma neurose actual sem considerar as estruturas de base em que ela se desencadeia. Quaisquer que sejam os critérios teóricos seguidos pelos pedopsiquiatras e psicanalistas, estes factos têm de ser previamente apreciados na acção clínica.

Admitindo, como os psicanalistas admitem, que a *vida psíquica* se processa através dos *objectos e fantasmas,* julgamos ser evidente que todos esses fenómenos interiorizados tiveram como apoio e base uma realidade exterior inquestionável. O que é, para nós, psicanalistas, incontestável também é que nos é impossível, na *cura analítica,* considerar como *objecto o objecto real* - a mãe, o pai, por exemplo - visto que o que importa não são as qualidades do objecto real, mas aquelas que o sujeito lhe atribui.

Na prática clínica pedopsiquiátrica, também os sintomas reactivos têm de ser apreciados, não em função de objectos e situações reais, mas na forma como a criança os vive e exprime (...)[497].

---

496 Por exemplo, o que acontece nos casos de onicofagia, tiques, etc.

497 Cfr. o caso apresentado no TEMA: Depressão Infantil. Direito à Tristeza e à Alegria, p. 166.

Parece-me, no entanto, que é fundamental admitir que uma criança só pode apresentar sintomas reactivos e neuróticos, ou adoecer de neurose, desde que as bases do seu aparelho psíquico estejam organizadas.

De resto, nenhum sintoma psíquico é alheio à experiência do homem normal: a depressão ou alegria reactivas; a alucinação onírica ou a ideia deliriforme; o pesadelo ou a insónia; a crise de angústia ou a ansiedade organizada; o medo inexplicável ou a fobia; a mistificação histeróide, que permite um contacto humano a certos doentes; ou a obsessão que distancia e isola outros do seu *objecto* .

A clínica psicanalítica de adultos pode, através da sua técnica, ajudar a comprender os mecanismos, os sintomas e os traços de carácter que foram organizados no curso da evolução.

O psicanalista de crianças, como o pedopsiquiatra analista, tem, por cliente, um ser em vias de organizar uma vida interior, à custa dos "estímulos", dos objectos (pessoas) e das circunstâncias que o envolvem, o impregnam ou o penetram.

O pedopsiquiatra, mesmo que saiba que a criança tem já organizada uma parte da sua vida interior, reconhece que ela vive uma realidade exterior objectivamente compreensível, através da apreciação das atitudes e posições subjectivas dos educadores que nos consultam.

A clínica psicanalítica mostra-nos que a estrutura mental, inicialmente apreciada e correspondendo, sensivelmente, a um determinado quadro nosológico da psiquiatria, não persiste no curso da cura analítica. Surgem modificações do quadro e novos sintomas, que revelam uma participação constante de múltiplos mecanismos de defesa do Eu, nos seus processos de reacção e adaptação: uma psiconeurose fóbica pode dar lugar a uma síndroma de angústia, e esta organizar-se num quadro fóbico-obsessivo, antes de se resolver sob uma forma adequada.

Não é possível definir o conceito de adequação, mas, na prática clínica, a forma adequada é a que permite ao indivíduo tirar satisfação do seu funcionamento mental, com o mínimo de sofrimento e de sintomas.

O que os psicanalistas de adultos observam é, de certa maneira, a forma como, desde a infância, o indivíduo se organizou interiormente. O que os pedopsiquiatras observam é, de certa maneira, a forma como a criança reage às exigências dos educadores que os consultam, e como estes reagem à criança.

A partir do "primeiro organizador" de Siptz, ou seja, do sorriso, a criança começa a comunicar com outrem e, portanto, a distinguir a sua

pessoa do seu objecto (*Objecto* é Imagem, Imago, Conflito), a ter dela uma imagem interior com a qual vai constituir *imagos* e fantasmas, que vão entrar em conflito [IENSRC: 1-17][498].

As neuroses actuais foram descritas por Freud e incluem situações de rompimento do equilíbrio emocional, devido a factores económicos (de energia somática). Ao contrário das psiconeuroses, que têm uma etiologia remota resultante da não resolução de conflitos infantis, as neuroses actuais teriam uma etiologia actual: excitação sexual acumulada, sem descarga satisfatória.

A *neurose traumática* é um quadro de angústia, devido à excitação aguda, insuportável para o eu, e, portanto, com total aniquilamento das defesas.

A *neurose de angústia na criança* é um quadro agudo desencadeado a seguir a uma acumulação relativamente longa de pequenos traumas. A *crise de angústia* marca o início da doença e é seguida dum quadro emocional caracterizado por "expectativa ansiosa" e pela repetição das crises. Foi descrita por Freud nos adolescentes e adultos, mas observa-se também em crianças precoces ou muito diferenciadas, a partir da fase de *latência.*

A *histeria infantil* reveste as mesmas formas - simples, de conversão e de expressão - que nos adultos, mas o seu prognóstico, quando o doente é tratado por psicoterapia, é favorável. (...) inclui o sonambulismo no quadro da histeria.

O *sintoma fóbico* é normal em várias fases da evolução da criança, desde a segunda infância. A neurose fóbica infantil foi descrita por Freud na história de Hans. A *fobia da escola* é um quadro ansioso que surge, já depois de vencido o medo normal da entrada para a escola, e quando a criança se encontra aparentemente adaptada.

A existência da *psiconeurose obsessiva* na infância é discutível, pois, a maior parte das vezes, o que observamos são sintomas ou reacções do tipo obsessivo. A síndroma obsessiva como quadro relativamente organizado só se observa na pré-puberdade e em crianças precoces e diferenciadas.

O tratamento das neuroses e psicoses da infância é essencialmente psicoterapêutico e, na minha opinião, só pode ser praticado por terapeutas de formação psicanalítica [ECNPI: 485-486].

---

498 Cfr. também, SE: 34-38.

É para mim evidente que foi com Freud que os mecanismos da neurose se tornaram mais claros. Freud definiu a neurose, sobretudo, como uma forma de organização infantil que, ele mesmo, observava nos seus clientes como base de sofrimento actual. Freud descreveu duas neuroses infantis, a do *Pequeno Hans* e a do *Homem dos Lobos*, mas não desenvolveu uma teoria baseada na neurose da criança, o que não é manifestamente o mesmo que a neurose infantil. Dos primeiros autores que se podem considerar pioneiros do estudo e do tratamento psicanalítico das crianças foram, sobretudo, Ana Freud e Mélanie Klein, que nos deixaram uma classificação e compreensão deste fenómeno psicopatológico que nos permitiu, primeiro, fazer psicanálise a crianças e, depois, abordar mesmo o problema da psicanálise dos adolescentes. (...).

Nos primeiros trabalhos sobre neuroses da criança, os autores referiam-se, sobretudo, à neurose que corresponde à que Freud descreveu para os adultos (a histérico-fóbica e obsessiva), mas que era, muitas vezes, equiparada a certos sintomas que, mais tarde, se chamaram reactivos, tal como a anorexia infantil, a enurese, etc. Devo fazer notar que, na minha opinião, se deve distinguir neurose infantil de neurose dos adolescentes e adultos.

O conceito de sintomas reactivos é de S. Lebovici, e foi constatado por outros autores e por ele próprio, e caiu, actualmente, em desuso. Pela minha parte, continuo a considerar, de acordo com o primeiro trabalho de Lebovici, que o conceito de sintoma reactivo é útil, em particular no domínio preventivo, como é o objectivo que pretendemos com este trabalho de investigação psicopedagógica. Considero reactivo o sintoma que, embora tendo a ver com a evolução interna da criança e da sua neurose, está em parte condicionado pela neurose dos pais e pelas suas atitudes educativas, em grande parte inconscientes.

Foi este o objectivo do trabalho que publiquei em *La Psychiatrie de l'Enfant* (1963), "La valeur du Symptôme dans le Domaine Préventif". No seu magnífico trabalho sobre "Neurose da Criança, Neurose Infantil", S. Lebovici considera que a neurose da criança é, essencialmente, a histeria. Num trabalho que designei por "Sintomas de Reacção Ansiosa" considerava que estes sintomas eram banais no decurso da evolução infantil e que, só por si, não tinham, inevitavelmente, uma evolução preocupante[499]. (...). Os psicanalistas consideram que os sintomas

---

499 João dos Santos passa a analisar detalhadamente os vários sintomas reactivos infantis: anorexia infantil, tiques, gaguez, perturbações do sono,

psíquicos e emocionais são uma forma que cada pessoa tem de se curar dum certo sofrimento ansioso e que devem, portanto, ser ajudados e tolerados terapeuticamente e não reprimidos. Os sintomas de reacção ansiosa que se observam nas crianças são, de certa maneira, induzidos pela neurose dos pais e constituem, portanto, uma forma reactiva de defesa contra a intromissão dos factores inconscientes dos pais na evolução da relação e, portanto, inevitáveis.

Num trabalho que apresentei em 1970 e que designei por "Neurose Autónoma"[500] defini os sintomas reactivos como a forma que a criança tem de reagir contra a neurose dos adultos e, desta maneira, organizar a sua própria neurose. Concluí este trabalho dizendo que a terapia das neuroses da criança consistia, em última análise, na transformação dum sintoma, ou duma neurose reactiva, numa neurose autónoma da criança ou do adolescente. Devo acrescentar que as neuroses de criança nem sempre evoluem para uma neurose de adolescente ou de adulto; a maior parte das vezes, os sintomas infantis transformam-se em traços de carácter do adolescente ou do adulto, ou mesmo numa neurose de carácter ou numa psicopatia.

O desenvolvimento das minhas investigações no campo da neurose da criança levou-me a tentar esclarecer o significado dos sintomas reactivos que me parecem estar mais implicados nas dificuldades de aprendizagem escolar [CP/PE: 61-65].

JOÃO DOS SANTOS - (...) cada um tem a neurose que mais convém ao seu desenvolvimento, num certo meio e com uns certos pais, com um certo tipo de pais. Ninguém escapa à neurose, uma vez que a neurose, realmente, é uma forma de resolver a ansiedade de cada um. E, portanto, o nosso problema em geral, o nosso de seres humanos e o nosso de psicanalistas de crianças, é conseguir que a criança tenha uma neurose autónoma, que ela evolua para uma neurose autónoma, como todos nós fizemos, mais ou menos espontaneamente, ou mais ou menos neuroticamente. Uns acertaram melhor na escolha da neurose, outros pior. Mas, claro que a neurose de

---

turbulência, estrabismo, enurese, encoprose, onicofagia, furto infantil, depressão infantil, fobia escolar, instabilidade e bloqueio afectivo: Cfr. estes TEMAS.

500 Em nota de rodapé, escreve Clara Castilho: «Dadas as circunstâncias em que foi terminada esta obra, com o falecimento do autor, não foi possível encontrar as referências bibliográficas deste trabalho»: CP/PE: 63.

cada um tem que ver com a neurose dos pais. E se não houvesse neurose nenhuma, realmente, então isto era tudo uma chatice.

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Mas importa-se de explicar o que é isso da neurose autónoma?

J.S.- Isso é uma ideia minha que eu desenvolvi numa comunicação que fiz aqui há uns anos. É o seguinte: há sintomas da criança que são consequência da acção e reacção das ansiedades dos pais e da criança. E a gaguez podia estar incluída nesse grupo de sintomas reactivos ou de neurose reactiva. Há uma atitude da criança, há uma atitude dos pais, há uma reacção da criança, acções e reacções complicam-se, misturam-se e sai qualquer coisa que é uma espécie de expressão do conflito que há entre a ansiedade de uns e a ansiedade de outros. Eu entendo que a psicanálise das crianças, mesmo que nós não tenhamos consciência disso, facilita à criança o encontro de uma neurose sua, autónoma, sem ser reactiva. E podia-se dizer o mesmo para os tiques, ou para o mau comportamento[501], ou para o chichi na cama, ou para o cocó nas calças, ou para outra coisa qualquer... Há acções e reacções que pela psicoterapia analítica se resolvem de uma certa maneira que me parece a mais autónoma, a mais independente dos pais. Será, portanto, mais livre, mais ligada ao pensamento liberto pelos jogos e pelas conversas que nós temos com as crianças.

J.S.M.- Acha que todas as crianças, mais tarde ou mais cedo, acabam por conseguir encontrar a sua neurose autónoma, quer dizer, a sua forma pessoal, particular de organizar as suas defesas contra a ansiedade, apesar dessa forma final defensiva ser ainda neurótica (mas passa a ser um rearranjo mais pessoal de uma neurose antiga)?

J.S.- Nem todas, claro, porque há muitos conflitos que persistem entre pais e filhos. E persistem, às vezes, mesmo em crianças e pais psicanalisados. E às vezes até à idade adulta há traços de neurose que persistem. De qualquer forma, esta noção de neurose autónoma é um bocado teórica. Resulta, de facto, de eu verificar que, quando trato psicanaliticamente um adulto, sei que ele vem porque quer expor o seu problema, vem autonomamente. E uma criança vem sempre pela mão da mãe. Aliás, quem chamou a atenção para isso foi Ana Freud, que começou a fazer psicanálise de crianças. Ela e Mélanie Klein. Mas esse aspecto da criança vir ao psicanalista por motivo do sofrimento dos pais, essa ideia é dela (Ana Freud). Que é bem vista, embora possa ser discutível. De

---

501 Cfr. os TEMAS: Crianças Mal Comportadas, Crianças 'Bem Comportadas', p. 162.

qualquer forma, nós, psicanalistas de crianças, sabemos que aquela criança está ali porque foi trazida pelos pais, e porque o seu sofrimento, ou a sua angústia, os seus sintomas angustiam os pais. E, de uma forma geral, nos psicanalistas que se formam nesse campo, não há uma ideia precisa de transformar a criança em relação aos pais, mas é inevitável que assim seja. Até pela própria atitude dos pais. Porque os pais, quando trazem a criança ao psicanalista e o conhecem e conversam com ele e combinam com ele o que fazer, libertam-se, por assim dizer, da preocupação de corrigir a criança. Confiam e entregam a criança. E já aí há um princípio de autonomização que, naturalmente, depende da atitude do psicanalista que, como sabe, é não-intervencionista, não-directiva, e isso ajuda muito a criança que tenha confiança naquele adulto que é diferente dos outros, porque é necessariamente diferente, e aceita brincar com ele, jogar com ele. Porque a psicanálise das crianças não se faz pela associação livre de ideias, no sentido dos adultos, mas pelo jogo. Isso foi a Mélanie Klein que inventou, que descobriu, que explicou. A criança joga, brinca a qualquer coisa, e nós percebemos que há uma certa intencionalidade, ou que há um certo significado desse jogo.

J.S.M.- Em seu entender, todas as crianças têm maneiras neuróticas de organizar a sua ansiedade?

J.S.- Ah sim, seguramente. Se não fosse isso, elas tinham morrido de uma doença somática precoce ou psicossomática, porque não tinham elaborado o seu pensamento e, portanto, descarregavam o seu inconsciente sobre o corpo. De facto, a organização da nossa vida mental é, em grande parte, a organização da nosssa ansiedade e da nossa depressão. Ou das nossas primeiras ansiedades e das nossas primeiras depressões. Quer dizer, das frustrações e das gratificações, e do jogo de umas e de outras, e das acções e interacções entre pais e filhos, entre crianças e adultos. E cada um organiza isso à sua maneira, à sua maneira mais ou menos fugidia ou mais ou menos frontal, mais ou menos lúdica, agressiva, etc. Portanto, cada pessoa tem uma neurose à sua escolha. Não é exactamente como no supermercado... (...) Mas há um ambiente que proporciona, que dá um suporte grande às crianças. Por exemplo, os contos tradicionais, na minha opinião... Aliás, é também a opinião de Bettelheim, que é uma sumidade nesse assunto... Eu digo que é a minha opinião, porque eu vi isso antes de ler o Bettelheim, antes de saber a opinião dele. De facto, os contos tradicionais desde "O Capuchinho Vermelho" ao "Pequeno Polegar2, enfim, todos esses contos conhecidos - e alguns deles, se não são

internacionais, pelo menos têm correspondência noutros países - ajudam muito a criança a encontrar uma solução para a ansiedade ou para os seus sonhos, o que é a mesma coisa. Os próprios sonhos também são, de certa maneira, contos mais ou menos tradicionais que nós nos contamos a nós próprios nas horas dos nossos problemas [QIE: 83. 86-88].

Ao contrário das psicoses, em que se pode considerar que a perturbação surge em consequência duma deficiente organização das defesas, ou duma falência das mesmas, um outro tipo de perturbações a que chamamos psiconeuroses é caracterizado pelo exagero e dominância dum dos vários "mecanismos de defesa". Os mecanismos de defesa, que foram inicialmente descritos por Freud, e mais tarde sistematizados por sua filha, Ana Freud, são processos psíquicos através dos quais o indivíduo se defende da angústia. O primeiro mecanismo de defesa a ser descrito, e o mais conhecido, é o *recalcamento,* consequência duma *repressão* particularmente intensa; através dele, a criança esquece, afasta da consciência ou torna inconscientes certos impulsos, julgados por ela indesejáveis. Outros mecanismos são a *fuga*, a *anulação retroactiva*, a *negação*, a *racionalização,* etc. Através deles, o indivíduo defende a sua consciência de ser invadida pelos impulsos, quer dizer, de os consciencializar. Enquanto que, nos seus primeiros trabalhos, Freud considera que a angústia é a consequência do recalcamento e doutras formas de defesa, a partir de 1926, com o seu trabalho sobre *Inibição, Sintoma e Angústia,* considera que é a angústia que leva o indivíduo a organizar as suas *defesas,* a fim de evitar sentir novas crises de angústia. As várias funções, cujo exercício pode conduzir ao aparecimento da angústia, são modificadas e surgem como sintomas neuróticos; ou são inibidas de se exercer e surgem como inibições. Os *mecanismos de defesa*, os *sintomas* e as *inibições* são comuns a todos os indivíduos, doentes ou não. O que caracteriza a doença, no ponto de vista psicanalítico, é a impossibilidade de um indivíduo poder usar vários mecanismos de defesa ou (para evitar a angústia) de se inibir.

Esquematicamente, podemos dizer que a doença, caracterizada pela dominância do recalcamento, é a *histeria;* que a doença cujo mecanismo fundamental consiste na fuga é a *fobia;* que a doença em que prevalece a anulação retroactiva e a racionalização é a *psiconeurose obsessiva.*

Em que medida podem os quadros típicos de neurose, ou as formas mitigadas de reacção neurótica, constituir problemas para as crianças e os jovens em idade escolar? Damos, como exemplo, os seguintes casos:

## CASOS

### 1º Caso:

Um rapaz de 13 anos está em riscos de perder o ano por causa de uma longa doença com sintomas muito variáveis. Deixou, ultimamente, de frequentar o liceu, por motivo dos seus sintomas. Não é essa, porém, a preocupação maior dos pais, que o trazem à consulta, mas sim a do seu estado de saúde. Em resumo: o rapaz adoeceu há 3 meses com uma doença abdominal, que chegou a ser diagnosticada de apendicite. Este quadro foi-se atenuando para dar lugar a "anginas" de certa gravidade, com febres elevadas. Curado destas infecções amigdálicas, continuou a queixar-se de dores na garganta e foi operado. Na convalescença da operação, começou a "desmaiar", ficando às vezes mais de uma hora sem acordo de si. Fez numerosos exames, análises e radiografias, até que um médico pensou que a doença era psíquica. Logo desde as primeiras entrevistas psicoterapêuticas, o rapaz revelou que, dormindo no quarto dos pais, por motivo duma antiga "fobia do escuro", tinha tomado conhecimento de divergências e problemas graves existentes entre eles, que muito o angustiavam. Após intervenção psicoterapêutica, a sintomatologia desapareceu rapidamente e o rapaz pôde regressar às aulas e vencer o ano.

### Comentário:

Este exemplo não é o típico de perturbação psicossomática, tal como pode ser o dum asmático ou eczematoso, mas é, no ponto de vista escolar, o tipo mais frequente e aparatoso, pelo seu carácter agudo. A fobia de situação não é, muitas vezes, uma verdadeira fobia, mas um impulso positivo. Por exemplo, a fobia do escuro pode corresponder aos impulsos positivos para a mãe, junto de quem a criança quer dormir. A verdadeira fobia é, neste caso, a que leva a mesma criança a fugir da angústia dos seus impulsos agressivos contra o pai. No caso que descrevemos, essa agressividade era intolerável para a criança, pelo que a maneira de dar escape à energia livre dos seus impulsos foi a conversão dessa energia em

sintomas somáticos. Em face de uma situação particularmente difícil, para ele, de resolver, através de fuga à "situação" (pela fobia), produziu-se uma conversão somática (cólicas abdominais); posteriormente, uma reacção psicossomática (síndroma febril com amigdalite), e só então a criança foi capaz de organizar *sintomas neuróticos* do tipo expressivo histérico (desmaios).

**2° Caso:**

Uma jovem adolescente perdeu, desde há alguns meses, o gosto pelos estudos; não dá atenção às aulas, esquece o que aprende. Queixa-se de falta de memória, quando, na verdade, o que acontece é que deseja esquecer um acontecimento traumatizante de que foi vítima, por parte de um indivíduo exibicionista. Aparentemente, apenas este acontecimento recente estava na origem desta perturbação (tal como nos casos descritos no início da psicanálise por Freud). De facto, o traumatismo actual não fez mais do que reavivar antigos fantasmas infantis que foram também recalcados na idade própria.

A reacção histérica desta jovem ocasionou, portanto, uma situação de desajustamento, que se manifestava exteriormente pelo sintoma anódino de "falta de memória".

**3° Caso:**

O Jorge é filho de pais divorciados e vive com a sua mãe e irmãs. Teve, como muitas vezes acontece, uma 'fobia' ao entrar para o jardim-escola, o que se pode considerar normal. Aos sete anos teve, então, uma autêntica "fobia da escola", já bastante inquietante pela intensidade da angústia desencadeada por qualquer pressão exercida. Na idade pré-pubertária, a sua mãe começou a preocupar-se, doentiamente, com o filho e, em particular, com as manifestações de "sexualidade" que nele verificava. O rapaz desencadeou, em pouco tempo, uma "neurose fóbica" que o não impedia de ir ao colégio, mas que o impossibilitava de suportar as chamadas e o contacto com as professoras [SPSMRSE: 129-130].

## O ENIGMA DA MORTE

Uma das maravilhas da mente humana é a de cada um poder viver o dia-a-dia como se os perigos que nos ameaçam de morte não existissem. É um prodígio que se opera na longa infância do homem.

Protegidos pela cultura que cada sociedade nos prepara, envolvidos pelo amor que liga as pessoas do nosso grupo familiar, descobrimos que existimos, que podemos comunicar e, em consequência, que nem tudo o que sentimos e pensamos é comunicável.

É do não comunicável que cada um faz a sua autonomia do pensar e é a partir da autonomia que se chega ao acto criativo. A criatividade começa por nós próprios, pela organização da nossa mente. Criamo-nos como pessoas, isto é, como seres que transportam consigo uma vida interior, em parte secreta, em parte ignorada. Ignoramos a morte para poder viver o dia-a-dia. Ignoramos a nossa morte e a morte dos outros que, pela proximidade no clã, a nós se ligam; os outros que persistem em conter uma parcela da relação simbiótica, em que vivemos na aurora da nossa existência.

Acontece às vezes que o confronto com a morte surge como uma labareda inesperada e com a brutalidade de um grande incêndio. A forma como o fogo se propaga e como o incêndio se resolve depende da forma como a pessoa se organizou na situação presente. O confronto com a morte, cada um resolve-o à sua maneira; alguns matam-se a si próprios, outros fazem-se renascer, a partir do que de bom guardaram e recuperam das boas recordações. De resto, quando as pessoas falam da morte referem-se, alguns, à angústia que lhes provoca o seu mistério; outros falam da única morte real que conhecem, a dos outros.

O ano de 1976 foi, para mim, dramático pelo sofrimento, doença agonia e morte de minha mulher. Nas longas noites de vigília consegui inventar vários recreios para superar a angústia em que vivia; lia as histórias infantis do Asterix, Lucky-Lucke e dos Dalton. Lia livros de filosofia oriental que me explicaram como a tristeza é o fenómeno espiritual mais purificador, e como fazer da depressão um motor eficaz[502]; reflectia sobre as minhas dificuldades de criança e lembrei-me do que mais tarde soube ser a minha disortografia. Na dislexia-disortografia eu acredito pouco, mas pus-me a reflectir e a escrever

---

502 Cfr. o TEMA: Depressão Infantil. Direito à Tristeza e à Alegria, p. 166.

mentalmente na penumbra das vigílias, quando não podia ler, o que é que poderia representar para a criança e para o homem o aprender a ler[503].

Passado o pesadelo, recomecei o meu trabalho de terapeuta, mas fiquei fiel a essa época de reflexão e comecei a reunir dados sobre o problema da iniciação à aprendizagem da leitura e escrita. Foi nessa altura que do *Jornal da Educação* me convidaram para ter uma coluna. Adoptei para ela o título do livro que tinha e tenho em preparação: "Aprender a Ler" (...).

(...). A morte é um enigma para todos, não apenas na realidade mas, sobretudo, na fantasia das pessoas. Quando alguém fala da morte, está a pensar em quê? É da sua ou da morte dos outros que fala? Da morte de quem, concretamente?

Morte é suportar sofrimento, o fim catastrófico que, por vezes, se imagina, ou é a suave e inevitável perda de consciência? É a culpabilidade latente em cada um de nós, o morrer em pecado?

Na medicina da antiguidade, o dualismo da vida e da morte era uma evidência. A medicina moderna, sobretudo através do conhecimento dos agentes microbianos, da anatomia patológica, da medicina funcional e dos novos medicamentos, criou quase a ilusão de que tudo o que é doença pode ser resolvido.

Freud retomou o dualismo pulsional - impulsos de vida, impulsos de morte -, em 1920, em *Para Além do Princípio de Prazer*, e a morte da *realidade psíquica* passou a ser um tema de estudo psicanalítico.

De uma forma apressada e simplista, diz-se que a doutrina de Freud exagera a importância da sexualidade ou que é pan-sexualista. A verdade é que, a partir da sexualidade infantil, o fundador da psicanálise falou, também, de amor-ternura e de agressividade, da angústia, da expectativa ansiosa e de depressão, tudo aspectos de uma energia fundamental que se organiza segundo o estilo que cada um lhe pode dar[504]. A pessoa pode criar uma vida interior sem nenhuma relação com a realidade exterior (na psicose, pode fugir para a frente ou para trás (nas fobias), distanciar-se das emoções e da relação (nas psiconeuroses obsessivas), ou pode, finalmente, descarregar sobre os órgãos o que não é captado, vivenciado e elaborado pela mente.

---

503 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

504 Cfr. o TEMA: Teoria das Pulsões em Freud, p. 755.

As duas situações paradigmáticas, a partir das quais a vida mental se organiza, são a crise de angústia, de que o modelo é o choque do nascimento, e a *depressão anaclítica*. O bebé, nesta situação de *anaclise* (ou apoio) sobre o esteio que a mãe representa, deprime-se e estiola, como uma trepadeira à qual se retira o tutor. Trata-se, portanto, de reacções comparáveis às que estuda a etologia.

O termo instinto, muitas vezes utilizado para explicar a sexualidade, é, para Freud, um esquema filogenético hereditário, portanto, um esquema de comportamento primário, etológico também.

Freud, para explicar os fenómenos psíquicos, não se baseia no instinto, mas no *impulso*. O impulso é o factor *propulsivo* do aparelho psíquico, aquilo que faz com que o indivíduo se oriente num ou noutro sentido, de acordo com a energia que nele desencadeiam os estímulos externos e internos.

No desenvolvimento da sua teoria dos impulsos, Freud acabou por considerar que, a par dos impulsos de vida, existem os impulsos de morte, que levam ao esvaziamento total da energia e das tensões e, portanto, orientam a vida do que é orgânico para o inorgânico, supostamente estável. Se essas pulsões se voltam para dentro, provocam a autodestruição; se se voltam para o mundo exterior, são destrutivas dos outros[505].

Ferenczi, no seu livro *Thalassa* (1924), diz não lhe parecer plausível a existência de uma separação completa entre impulsos de vida e de morte: "Não há vida sem participação das tendências de morte". "Devíamos abandonar definitivamente a questão do começo e do fim da vida, e devíamos imaginar todo o universo orgânico e inorgânico como um vaivém incessante entre as tendências de vida e de morte, onde nem a vida nem a morte conseguem reinar sozinhas". É só nos últimos momentos que se pode verificar, diz Ferenczi, uma "reconciliação completa com a morte e, por vezes mesmo, expressões de satisfação que assinalam o acesso a um estado de calma perfeito (...)".

Muitas são as situações em que o médico se encontra perante uma inevitável evolução da doença para a morte e, neste caso, põe-se o problema de dizer ou não *a verdade* ao doente.

O "estilo de vida profundamente mortífero e mortificante", que Coimbra de Matos explicou na "Dimensão de *Depressividade* no Adoecer Somático", dá-nos essencialmente conta do terreno onde se desenvolvem

---

505 Cfr. o TEMA: Teoria das Pulsões em Freud, p. 755.

certas doenças psicossomáticas, mas pode ajudar também a compreender a importância do factor depressivo na evolução desfavorável da doença. (...).

O problema da comunicação da morte próxima ao doente condenado levantou, naturalmente, discussão entre os que eram "por", e os que eram "contra". Francisco Alvim propôs o apoio psicoterapêutico às equipas médico-cirúrgicas. A minha posição, neste caso, situa-se mais ao nível da verdade que o doente aceita do que da verdade científica.

O problema de "saber a verdade" sobre a doença e a morte parece-me poder pôr-se da mesma forma que Claparède pôs, em relação ao problema da verdade sobre o sexo comunicável às crianças.

Eduardo Claparède, médico e psicólogo de Genebra, e nosso contemporâneo, diz que se deve responder sempre às interrogações das crianças sobre os problemas sexuais, mas é necessário ter em conta o que a criança quer saber no momento em que faz a pergunta, e aquilo que ela é capaz, então, de aceitar e assimilar. Não devemos ultrapassar, nas nossas explicações, o que a criança quer saber, diz Claparède[506].

A situação do doente grave é comparável à situação da criança, na medida em que não só a pessoa do doente *regressa* psicologicamente, como se torna dependente dos outros.

O mais importante do que tenho verificado é que médicos eminentes, ou não, aceitam, na hora da morte, as explicações mais simplistas. Que alguns médicos a que assisti iludem a *verdade que sabem* com outra que fabricam, igualmente simplista: uma para de dia; outra para de noite. Conheci uma pessoa nestas condições que nunca falou do seu sofrimento ou da sua doença, senão no fim do seu dia, que terminava alta madrugada, e apenas com quem lhe assistia. Quando, no fim da vida, o seu sofrimento e o seu descalabro físico não era já susceptível de ser disfarçado, entrou num *delírio salvador,* segundo o qual ia ser submetida a uma nova operação. Às vezes, dá a impressão de que essas pessoas querem poupar aos seus o sofrimento de saberem que elas sabem que vão morrer. Outras vezes, a ideia da morte, uma vez aceite, é sentida como natural ou como um finar de sofrimento.

A extrema complexidade da psicologia do doente incurável, para quem o problema da morte se põe a curto prazo, leva-me a defender que, como dizia Claparède acerca das perguntas das crianças, a cada um se comunique prudentemente a verdade, que possa aceitar e lhe seja acessível.

---

506 Cfr. o TEMA: Educação Sexual. Educação Moral, p. 225.

É necessário *acompanhar* o doente no caminho para a verdade [EE H: 21-22. 240-243].

## O SINTOMA ENCOPROSE[507]

### 1. Introdução

A importância do sintoma encoprose tem-nos sido revelada pela frequência com que o encontramos em crianças de idade escolar com bloqueio afectivo[508] e depressão de certa gravidade. O sintoma é relativamente banal quando surge acidental ou passageiramente no curso da idade pré-escolar. O que nos parece grave, no ponto de vista da formação da personalidade, da aprendizagem escolar e da adaptação social, é a sua persistência durante ou para além da idade escolar.

Um de nós verificou, já há vinte e cinco anos, que o sintoma era muitas vezes referido nos antecedentes de jovens e adultos delinquentes, da Fundação Rollet e da Penitenciária de Fresnes, em Paris, no curso de investigações realizadas sobre perturbações do carácter do meio familiar[509].

A encoprose é classificada por nós entre os *sintomas reactivos* [510] que têm sido estudados no nosso grupo, desde que foi apresentada na Sociedade de Pediatria, em 1953, uma comunicação sobre sintomas evolutivos de reacção ansiosa[511]. Outros trabalhos sobre anorexia infantil, estrabismo concomitante, factores de insucesso escolar, valor do sintoma no domínio preventivo e outros têm dado continuidade a esta orientação de pesquisa no campo das neuroses infantis[512].

---

507 Apresentamos o TEMA O Sintoma Encoprose, separadamente do TEMA Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis (p. 244), por se tratar dum estudo tão especializada que foi galardoado com o 1º Prémio Sandoz de Psiquiatria, em 1971.

Dada a extensão deste estudo, e para tornar a sua consulta mais acessível, procedemos a algumas divisões internas, que decalcámos nas divisões do próprio texto.

508 Cfr. o TEMA: Síndromes de Inibição: Bloqueio Afectivo e Inibição Escolar, p. 732.

509 Cfr. Autobiografia, IX. 2., p. 64.

510 Cfr. os TEMAS: Esquema Nosológico, p. 283. Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

511 João dos Santos refere-se ao seu estudo: "Sintomas de Reacção Ansiosa no Decurso do Desenvolvimento".

512 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

Se admitirmos que o estudo das neuroses infantis é essencial para a compreensão das doenças psíquicas em geral e para a sua prevenção, não podemos deixar de dar importância ao que um de nós designou por *sintomas menores das psiconeuroses*. Como é que um simples sintoma, sem gravidade aparente e não particularmente incómodo, um sintoma banal, que se encontra com frequência no curso da evolução de indivíduos perfeitamente normais, um sintoma limitado a uma zona do organismo, pode atingir o conjunto da personalidade? A resposta decorrre do resultado das investigações que apresentamos adiante: um sintoma reactivo é apenas um sinal dum conflito entre a criança e o meio. Pode ter uma resolução favorável a curto prazo, ou organizar-se como síndroma ou conjunto de comportamentos que vão servir de fulcro a uma organização psiconeurótica, psicossomática ou psicopática.

No trabalho que agora apresentamos, foram reunidos, classificados e estudados uma centena de casos que nos permitiram não só colher um certo número de dados objectivos, como também reflectir sobre a importância da síndroma que se organiza à sua volta.

Dividimos os casos estudados em dois grupos:

1. Aqueles que observámos já depois de o sintoma ter desaparecido, mas cujo conflito com o meio persiste e motiva consulta.
2. Aqueles em que o sintoma é actual (no momento da consulta) e cujo conflito com o meio se tornou particularmente insuportável, motivando a consulta.

Num caso, como no outro, o que é evidente é que os pais nos consultam, não por motivo do sintoma encoprose, mas por dificuldade de adaptação, em particular de insuficiente rendimento escolar. No prosseguimento da relação pais-psiquiatra[513], verificamos que a encoprose é sentida pelos pais como um sintoma importante, embora difícil de abordar nas entrevistas preliminares com o médico.

Parece-nos que, quando os pais encaram o sintoma como um acidente ou comportamento, a sua evolução espontânea é mais favorável do que quando o tomam por uma doença somática. Neste último caso, a criança é submetida a uma série de exames ano-rectais directos e radiográficos que mantêm o conflito da criança com o meio e favorecem a

---

513 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

fixação da ansiedade, numa zona particularmente sensível, cuja influência sobre a vida fantasmática da criança é extremamente importante.

Esperamos que o nosso trabalho, que inclui o número mais elevado de casos entre literatura que conhecemos, possa contribuir não só para o esclarecimento teórico dalguns processos mentais, adiante descritos, como para prevenir situações traumáticas irreparáveis. Citaremos, a propósito, os casos de duas crianças submetidas a tratamentos médico-cirúrgicos e cujos graves sintomas psíquicos pertencem já à série psicótica.

A encoprose aparece-nos, ao contrário dos autores que anteriormente estudaram o assunto, não uma falta de controlo, mas um super-controlo com descargas inconscientes e, portanto, incontroláveis.

As características da impulsividade e a tendência para actos delituosos dos enuréticos, verificadas por alguns autores ingleses, é provavelmente aplicável também aos encopróticos. Aqui deixamos a sugestão para um estudo dos antecedentes sádico-anais dos delinquentes. A nossa hipótese é que o carácter impulsivo destes indivíduos ressalta da não resolução, durante a infância, do conflito de relação pais-filho, cujo sinal de alarme é a encoprose.

## 2. Alguns dados históricos do problema

A mais antiga referência à incontinência das fezes parece ter sido feita por Henoch, em 1882. Seguiram-se os trabalhos de Fowler, Schilling, Rotch, além doutros. A primeira tentativa de classificação foi feita por Ostheimer, e outras classificações se seguiram, baseadas na associação com a enurese, obstipação e megacólon.

No aspecto orgânico, a "incontinência fecal" foi atribuída a obstipação, e Wallace observou num caso a presença de distensão rectal por fezes acumuladas nesta porção do intestino.

As explicações etiológicas são, umas de ordem somática, outras psicológicas, ou mais frequentemente psicossomáticas.

Os autores mais antigos atribuíram a "incontinência fecal" a factores psicológicos (Fowler, Weissenberg), e é deste Weissenberg (1926) que se utiliza o termo *encoprose,* apenas para as defecações involuntárias da criança, após os dois anos, e desde que não exista qualquer alteração evidente do sistema nervoso central.

Alguns relacionam a encoprose com a persistência da "incontinência normal"; outros, com vários tipos de personalidade (Thorling, Jekelius, Anthony, Easson).

Marfan, em virtude da frequência do sintoma na idade pré-escolar, designou-o por "defecação involuntária dos escolares".

Shirley publicou uma revisão de dezenas de casos de encoprose, verificando que o megacólon e a obstipação se encontravam frequentemente associados àquele sintoma. Outros autores encontraram a associação da encoprose com a enurese e com perturbações epilépticas; e, a partir desses dados, ensaiaram várias classificações e métodos de tratamento: medicamentosos, psicológicos e mistos.

Segundo Burns, a encoprose seria uma "incontinência involuntária de fezes" relacionada com uma alteração psicogénea primária, sem afecção orgânica. Kanner relacionou-a com o treino inadequado do bacio; Shirley com a tensão do meio ambiente, e Huschke e outros com a imposição precoce do controlo esfincteriano.

Koupernik e colaboradores, num estudo sobre 33 casos de encoprose, em que excluíram todos os casos provavelmente orgânicos e os de crianças com desenvolvimento intelectual sub-normal, valorizaram a importância da educação esfincteriana precoce e do conflito que daí resulta e opõe a criança à mãe. Observaram frequentemente a associação da encoprose com o megacólon funcional, evidenciando que, mesmos nestas situações, o sintoma só aparece quando existe um conflito relacional. Nas formas mais graves, afirmam que um tratamento psicológico pode solucionar as consequências deste conflito.

Pearson encontrou casos de encoprose em situações de carência afectiva, ou quando há um desvio das atenções dos pais, pelo nascimento dum irmão. O desvio de afecto e o sentimento de ciúme são importantes e considerados, por vezes, como causa da encoprose.

Glanzmann põe em evidência o aparecimento do sintoma exclusivamente na escola e, por vezes, durante o estudo de determinadas matérias que não agradam à criança, o que é também verificado por Schachter e interpretado como protesto contra a autoridade escolar.

Gauthier e colaboradores fizeram um estudo sobre 20 casos de encopróticos, mas a sua hipótese etiológica duma fraqueza do Eu devida a uma "carência precoce" não foi confirmada. Puseram em evidência, no entanto, a intensidade da inibição motora: "a criança encoprótica, que não encontra na motricidade um meio adequado de descarga da sua

agressividade, não pode desenvolver mecanismos de defesa suficientes e encontra na encoprose um meio de expressão das suas pulsões".

Verificámos, entretanto, que, em alguns casos citados na literatura e tratados unicamente por métodos cirúrgicos, não houve modificação apreciável das manifestações sintomáticas.

Em dois casos descritos por Launay, a encoprose apareceu em seguida à intervenção sobre prolapsos do recto, tendo as perturbações sido tratadas com êxito por reeducação e psicoterapia.

Também num caso observado e tratado na nossa consulta, o sintoma já existente tinha-se agravado consideravelmente após uma intervenção cirúrgica ao intestino.

Diversos estudos mostraram já que o esfíncter anal dos encopróticos é anatómica e electricamente normal, havendo, no entanto, uma certa tendência à fissura; e, no aspecto intestinal, tendência à obstipação ou alternâncias de obstipação e diarreia que parecem ter origem funcional.

Nos trabalhos de Kohler e Koupernik encontra-se referência à associação da encoprose com o megacólon (Kohler em 24 observações refere 2 casos de dolicólon e 2 de megacólon). Podemos, no entanto, pensar se o sintoma de encoprose não aparece com frequência associado ao megacólon por mecanismo *iatrogéneo,* dado que nestas situações se efectuam, duma maneira geral, vários exames radiográficos e biópsias.

Do mesmo modo, certos tratamentos médico-cirúrgicos tendentes a corrigir alterações intestinais e a reeducar a função esfincteriana, como aplicação de anéis metálicos, injecções esclerosantes locais, electroterapia, que se têm tentado, apesar do seu absurdo e da persistência dos fracassos, continuam, embora cada vez mais raramente, a ser aplicados e a manter a situação iatrógena.

Há vários trabalhos de psicanalistas sobre encoprose, entre eles o de Lehman, em 1944, que faz uma revisão da literatura psiquiátrica e psicanalítica, apresentando 4 casos seguidos em psicoterapia. Noutro capítulo, daremos uma síntese da interpretação psicanalítica do sintoma, na sua relação com o erotismo anal.

Entretanto, outros psicanalistas escreveram sobre o sintoma, como, por exemplo, Fenichel, que considera a encoprose como um sintoma de conversão, exprimindo conflitos profundos, um equivalente de angústia que, quando persiste, representa um sinal de erotismo anal em organização, ou seja, um equivalente ou substituto da masturbação.

Stekel descreveu casos de adultos que revelaram nas suas análises retenção e expulsão de fezes, quando isso lhes permitia um prazer masturbatório.

Call considera que existe uma dificuldade na *relação de objecto,* valorizando a forma como a criança foi treinada para os hábitos de limpeza, e Warson atribui importância à relação pré-genital com a mãe, que, devido à sua atitude obsessiva quanto ao controlo dos esfincteres, faz regressar a criança.

Anthony, num estudo efectuado sobre 76 casos, fez uma tentativa de classificação da encoprose baseado em dois factores: época da aquisição do controlo dos esfincteres e pressão das mães na aquisição desse controlo. Quando o controlo esfincteriano depende apenas da actividade da mãe, a personalidade da criança aparece desorganizada e amorfa e o seu comportamento torna-se "incontrolado e incontrolável".

Lustman, a propósito da análise dum rapaz da fase de latência, encontrou dificuldade na formação do Super-Ego e ausência de sentimento de culpa.

Michaeles e Stiver salientaram que a persistência da enurese e da encoprose facilita o desenvolvimento de um perfil caracteriológico com traços de agressividade e de impulsividade, mais evidente nos encopróticos do que nos enuréticos.

Num trabalho sobre a *Clínica Psicossomática da Criança,* Kreisler, Fain e Soulé afirmam que a encoprose permite apreciar a importância da *organização anal* na constituição da personalidade, e que o seu aspecto *activo (acting-out* )[514] é testemunha duma profunda deficiência na edificação de processos mentais que normalmente se desenvolvem no *estado anal.*

Este estudo inclui uma longa discussão psicopatológica, devendo salientar-se a ideia de Fain de que o esfíncter anal pode dizer-se que, simbolicamente, se destina a impedir a exteriorização das pulsões sádicas e de que a educação, impondo à criança o controlo do esfíncter, e promovendo a interiorização do objecto, age por efracção.

Num caso descrito por Kreisler, André, de 12 anos, apresentava uma encoprose instalada a partir duma "anomalia congénita do ânus" operada. A criança nunca tinha evacuado espontaneamente até aos 3 anos; só o fazia

---

514 Expressão que se refere ao processo que, em vez de evoluir para a mentalização, se escoa sob a forma de comportamento: indivíduos que agem impulsivamente em vez de pensarem, como os delinquentes.

por excitação rectal com o termómetro, ou a seguir a actividades físicas intensas. A motilidade do esfíncter estava intacta, mas os esforços para defecar não eram suficientes e as fezes acumulavam-se, portanto, na ampola rectal. Não se enocontrou qualquer explicação fisiopatológica para a perturbação. Tratava-se duma criança "sensível, emotiva, medrosa, impressionável", dependente da mãe, gostando de juntar dinheiro para comprar presentes para os pais. André tinha uma escolaridade medíocre com tendência a isolar-se dos companheiros.

Na interpretação dos autores, tratava-se dum problema relacional, em que uma passividade anal tinha sido longamente mantida e em que a retenção tinha conduzido a uma organização psíquica de carácter anal.

Num segundo caso, a criança sofria de intensos pesadelos, recusava defecar em privado, manifestava extrema maldade e impressionante sadismo. As dejecções que fazia nas calças eram moldadas e parece que premeditadas. Tratava-se, portanto, duma perversão em luta contra a despersonalização e parecia existir um estado psicótico subjacente.

Num outro rapaz de 7 anos, a encoprose e enurese iniciaram-se com a entrada para a escola. A criança isolava-se em casa, pedindo que o não incomodassem, e ficava agachado e abstracto com expressão de evidente satisfação. Interrogado pela mãe, explicou que se *retinha com força* e que isso lhe dava grande prazer. Não tinha autonomia, exigindo que a mãe se ocupasse constantemente dele. Explodia constantemente em cóleras violentas e adormecia dificilmente. Tinha bons resultados escolares. Os pais estavam separados. O caso foi intepretado como "testemunhando um início de estruturação perversa da personalidade".

A partir destes casos, Fain procura distinguir os seguintes tipos:

1° Tipo "delinquente": crianças com um comportamento sádico e defecando nas roupas fezes bem moldadas. Indivíduos com "uma vida fantasmática pobre", passando tudo para o comportamento.

2° Tipo "vagabundo" *(clochard)* : a criança "qui se laissant aller" numa completa passividade, sem possibilidade de se organizar psiquicamente e inteiramente dependente dos pais, cuja atitude para com o filho é de abandono afectivo.

Fain põe ainda a hipótese doutros tipos - perverso, obsessivo -, concluindo que se poderia reunir o conjunto das perturbações descritas sob a rubrica: "consequências secundárias das reacções dos pais e do meio às

diferentes perdas de domínio, sobrevindo nas crianças em consequência de situação conflitual".

No nosso estudo, separámos, como outros autores, a encoprose da perturbação funcional da incontinência, perturbação orgânica (...).

Na revisão que fizemos da literatura médico-cirúrgica, verificámos nos médicos não psiquiatras tendência a considerar como causa da encoprose perturbações ou doenças eventualmente associadas ao sintoma, cuja relação etiológica é extremamente duvidosa. Com muita frequência, cirurgiões e pediatras empregam como sinónimos os termos "incontinência anal" e "encoprose", surgindo por vezes na literatura expressões incongruentes, como "encoprose orgânica" e "incontinências funcionais'.

*A encoprose é, por definição, funcional, de origem psicológica.* (...).

### 3. Análise do material

O material de estudo que a seguir analisamos foi constituído por 100 fichas com registo das entrevistas preliminares com os pais, exame directo, diagnóstico e dados de observação ulterior. Dividimos inicialmente os 100 casos em dois grupos: A- crianças que são actualmente encopróticas (67 casos); B- crianças em que o sintoma foi encontrado na anamnese e que não têm encoprose actual (33 casos).

1- Idade na ocasião da consulta: a maior parte das crianças consultaram durante a idade escolar.

2. Sexo: como os outros autores, encontrámos uma grande maioria de casos em rapazes.

3. Idade no início do sintoma: a encoprose é muitas vezes primária, mas na maior parte dos casos é secundária e começa na idade pré-escolar e na ocasião da entrada para a escola primária (6 a 8 anos).

4. Idade do início e do termo espontâneo do sintoma (grupo B): nestes casos, já curados, a encoprose era, em geral, primária[515].

Início { desde sempre---------- 31 casos
{ depois dos 4 anos-------- 2 casos

515 João dos Santos escreve: «Não consideramos aqui os casos do grupo A, em que a cura, se se verificou, foi a seguir à intervenção terapêutica».

O termo verifica-se sempre entre os 4 e 5 anos.

5. Consultante: é quase sempre a mãe, o que aliás acontece noutras situações da clínica pedopsiquiátrica estudada por nós. (...).

6. O motivo da consulta são a maior parte das vezes as "dificuldades escolares", o que explica a frequência de consulta entre os 6 e 12 anos; muitas vezes as queixas são associadas às de outras alterações, e somente em 19 dos 67 casos os pais apresentam como motivo da consulta o sintoma encoprose (...).

Podemos considerar que as dificuldades escolares (57%) persistem mesmo nos ex-encopróticos (...), o que nos leva a admitir que a perturbação do Eu se refere a um bloqueio para as actividades intelectuais.

(...). O consultante capaz de se culpabilizar espontaneamente parece o mais acessível a uma acção terapêutica. (...).

Os casos mais graves são aqueles submetidos a intensas observações somáticas ou mesmo tratamento médico. Parece-nos evidente que a gravidade destes casos depende do traumatismo iatrógeno (...).

9. A partir dos dados anamnésticos, verificámos que o atraso da marcha e da fala era evidenciado na maior parte dos casos (69 em 100).

10. Outros sintomas associados às queixas do consultante, referidos sobretudo na anamnese: a enurese é o sintoma que aparece mais frequentemente associado à encoprose: 80 crianças em 100 são ou foram encopróticas e enuréticas. (...). As perturbações do sono foram registadas em 35 casos sobre 100 (...)[516]. A instabilidade foi verificada na anamnese em 16 casos[517], por vezes associada a tiques (8 casos), onicofagia (4 casos) e gaguez (4 casos)[518].

Encontrámos igualmente, nos dados da anamnese, outros sintomas associados, tais como urticária, espasmo do soluço, convulsões, anorexia, fobias, furtos, enxaquecas, bulimia, etc.[519], mas não encontrámos números significativos em relação à população geral, ou mesmo em relação às crianças duma consulta pedopsiquiátrica.

---

516 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

517 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

518 Cfr. os TEMAS: Gaguez, p. 350. Onicofagia, p. 583. Tiques, p. 758.

519 Cfr. os TEMAS: Anorexia Infantil e Vómitos Nervosos, p. 94. Fobia Escolar, p. 335. Furto Infantil, p. 346.

O canhotismo[520] foi referido e confirmado em 8 casos sobre 100. Não o encontrámos em crianças que consultaram antes dos 6 anos, nem nas que já não apresentavam encoprose.

11. *Características das famílias encopróticas:* utilizámos na nossa equipa uma classificação inspirada na de Porot.

Encontrámos um quarto de famílias discordantes no ponto de vista educativo, apresentando os pais perturbações emocionais. Notámos, entretanto, que estas discordâncias e perturbações eram mais acentuadas nas crianças de mais de 6 anos, que nos consultaram por encoprose.

Parece-nos que o mais importante, ou seja, o carácter da mãe e o tipo de relação mãe-filho[521], nos escapa nesta classificação. *Duma maneira geral, estas mães parecem-nos frustradas na sua própria infância e no seu casamento, tendo estabelecido uma relação muito próxima com a criança, sobretudo no que respeita às exigências escolares e sociais - são em geral rígidas e meticulosas, perfeccionistas e obsessivas.*

12. Considerando a encoprose apenas um sintoma, procurámos fazer o *diagnóstico* dos casos com base no conjunto sindromático dominante das perturbações da criança. Assim, encontrámos os seguintes diagnósticos: bloqueio afectivo (43); síndroma reactiva (28); atraso afectivo psicomotor (17), síndroma neurótica (12)[522].

## 4. Síntese da investigação e comentário dos resultados

1. O sintoma da encoprose aparece, sobretudo, em rapazes (86 casos em 100). Sensivelmente na mesma proporção encontrada por Bellman (80 em 100 casos) e Duhamel e Bink (85 em 100 casos).

2. É com frequência primário, quer dizer, o controlo completo do esfíncter anal não chegou a verificar-se (38 casos em 100). Este resultado não concorda, portanto, com o de Bellman que encontrou encoprose primária em metade dos seus casos.

3. Na maior parte das vezes, o sintoma surge, portanto, de forma secundária, entre os 4 e os 8 anos (59 casos em 100), e, quando a encoprose primária se resolve espontaneamente, o seu desaparecimento verifica-se entre os 4 e os 5 anos.

---

520 Cfr. o TEMA: Canhotismo e Ambidextria, p. 114.
521 Cfr. o TEMA: Relação Mãe-Filho, p. 698.
522 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

4. Só verificámos a encoprose nocturna no caso dum doente particularmente grave, com sintomas psíquicos da série psicótica, e previamente submetido a intervenção cirúrgica.

A entrada para a escola parece ser favorável ao desencadeamento do sintoma (24 em 67 casos)[523], e é durante a idade escolar, dos 6 aos 12 anos, que a maior parte das crianças é trazida ao pedopsiquiatra (80 em 100 casos). Vêm em geral à consulta a conselho doutros clientes ou de professores, e quase sempre em razão de problemas escolares.

Não encontrámos uma incidência particular no desencadeamento do sintoma, como outros autores que referem: nascimento de irmãos, separação da mãe, etc.

O motivo apresentado para consultar é, portanto, com pouca frequência o próprio sintoma (19 em 67 casos), ao contrário do que parece deduzir-se dos trabalhos de alguns autores[524].

A maior parte das vezes, são as dificulddes escolares que aparentemente desencadeiam a consulta (57 casos em 100); noutras vezes os pais vêm por: instabilidade, "apatia", enurese ou "atraso". As dificuldades de aprendizagem não são apenas um *pretexto* dos pais para exporem ao pedopsiquiatra os problemas afectivos que têm com a criança, mas correspondem, de facto, a problemas que objectivamente registámos nas nossas fichas em diagnósticos, tais como: bloqueio afectivo, síndroma reactiva, atraso afectivo e psicomotor, e neurose em organização.

Nunca acontece, como por vezes se verifica noutras consultas, constatarmos a ausência de *problemas reais,* à parte o da preocupação dos pais. Como Bellman, não observámos sinais de atraso físico.

A comparação do grupo dos encopróticos actuais (grupo A) com o dos ex-encopróticos (grupo B) mostrou-nos existir uma correspondência evidente entre as dificuldades de aprendizagem que uns e outros apresentam (32 em 67, no grupo A; 25 em 33 no grupo B: total - 57 em 100 casos). Assim, podemos verificar que, mesmo quando o sintoma surge precocemente e desaparece antes da entrada para a escola, as dificuldades

---

523 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Utilizámos a referência 67 que é o número de crianças do grupo A, com encoprose actual. Como é evidente, no grupo B de 33 casos, não sendo a encoprose actual, não a podemos utilizar para comparação numérica em todos os aspectos».

524 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Julgamos que se trata duma diferença de método; a maior parte dos autores faz um interrogatório e valoriza os dados recolhidos. Nós não interferimos com perguntas senão num segundo tempo da consulta ou noutra sessão, e captamos, portanto, com mais objectividade o que o consultante nos quer *voluntariamente dizer*».

de aprendizagem continuam a ser o problema objectivo mais importante destas crianças.

Fizemos a contraprova, investigando qual a incidência do sintoma nas crianças que frequentam a consulta de pedopsiquiatria, por dificuldades escolares, e que constituem o maior número. Em 100 consultas de pedopsiquiatria privada, 80 crianças vêm por dificuldades escolares. O número destas crianças que são ou foram encopróticas é de, aproximadamente, 4 em 100[525].

Na população geral, Bellman, em 1966, constatou que entre 8863 crianças das escolas de Estocolmo, com idades que variam entre 4 e 8 anos, a percentagem de encopróticos era de 2,8 e 1,5 segundo as idades. Aos 4 anos: 2,8%; aos 5: 2,2; aos 6: 1,9; aos 7 e 8: 1,5.

Podemos, portanto, deduzir que o número de crianças de idade escolar que são ou foram encopróticos não deve ultrapassar 3: 100. Não podemos, assim, afirmar que o sintoma apareça nas crianças com dificuldades escolares, com mais frequência do que na população geral infantil, mas podemos concluir que a *encoprose é um dos sintomas duma organização mental evolutiva em que o rendimento intelectual é inferior, apesar dos valores do quociente de inteligência.*

Anthony afirma, como nós, que se não trata duma perturbação monossintomática, mas duma "constelação de sintomas".

Comparando a gravidade do caso nas várias idades, parece-nos poder concluir que o quadro é inicialmente reactivo, quer dizer, reflecte um conflito entre a criança e a mãe ou, dito doutro modo, entre o Eu e o meio. A partir deste conflito exterior, parece organizar-se um conflito interno, portanto, neurótico, com depressão e ansiedade (depressão-ansiedade em 65:100) e relativa inibição intelectual. Mais tarde, a ansiedade parece atenuar-se, e o Eu parece tender a organizar-se sobre um tipo mais passivo-impulsivo (passividade-impulsividade em 28:100) com acentuado bloqueio para a actividade intelectual, o qual se processa em paralelo com o bloqueio afectivo.

O quadro sindromático que observámos nas crianças de idade escolar, à volta do ponto de fixação anal, e os resultados obtidos com a nossa orientação terapêutica leva-nos a admitir que a síndroma tem relação com o carácter dos educadores e o seu tipo de exigências educativas.

---

525 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Não pudemos averiguar com rigor estes números, nem compará-los com os do Serviço Público».

Bellmann descreve os encopróticos como dependentes (de mães ansiosas), inseguros, com dificuldades para suportar as frustrações e manifestando formas de agressividade imatura. Ao exame psicológico os seus encopróticos revelam-se passivos, com agressividade inibida e nítidos sentimentos de frustração.

Manzzanti e Bedogni (1965) verificaram em todos os 25 casos estudados, dos 4 aos 16 anos, perturbações de carácter, ligadas a imaturidade afectiva; nalguns notaram sinais de neurose ansiosa; noutros, traços obsessivos.

Masson-Perrenoud encontraram ambivalência para com a imagem do pai.

Os nossos consultantes (os educadores) não têm, porém, consciência de estar implicados no aparecimento e manutenção da síndroma e, muito menos, do sintoma encoprose que eles consideram, em geral, como acidental, ou como forma de *mau comportamento*. As mães aparecem-nos, como já dissemos, como rígidas e meticulosas, perfeccionistas e obsessivas.(...).

Verificámos que, nos casos em que somos consultados por dificuldades escolares, a maior parte das mães são diligentes no que respeita aos estudos dos filhos. Nos antecedentes precoces dos encopróticos notámos atraso da marcha e da fala, associados ou não (68: 100), o que pode ser a consequência de superprotecção. Como Bellman, não notámos que houvesse uma incidência especial doutras doenças ou sintomas somáticos. Encontrámos, porém, com muita frequência, enurese nocturna e diurna (80:100), números ligeiramente inferiores aos fornecidos por Hallgren e Eller[526]

O prognóstico quanto ao sintoma e quanto ao bloqueio afectivo e intelectual pareceu-nos favorável nos casos em que, como veremos adiante, foram submetidas a tratamento a mãe e a criança.

Como Bellman, não encontrámos casos de persistência do sintoma para além dos 16 anos.

---

526 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Hallgren, num estudo sobre 194 rapazes e 95 raparigas enuréticos, encontrou 44 rapazes e 10 raparigas encopróticos. A encoprose era mais frequente nos que sofriam de enurese nocturna e diurna».

## 5. O desenvolvimento e as funções excretórias segundó Gesell

O desenvolvimento mental, tal como o desenvolvimento físico, é um processo sujeito a várias mutações, não se estabelecendo uma distinção entre *estruturas físicas e estruturas de comportamento*. O bebé dispõe dum organismo *unitário* que, desde o período embrionário, se organiza em estruturas, desenvolvendo-se o "espírito" *como* se desenvolve o sistema nervoso e *com* o sistema nervoso

A estruturação processa-se por etapas, atingindo aos 3 anos uma espécie de "maioridade" reveladora do autodomínio que vai permitir o desenvolvimento intelectual ulterior.

As funções de excreção são controladas por mecanismos voluntários e involuntários e por conveniências culturais, que se exprimem através de hábitos. Sabe-se como na nossa cultura se atribui grande importância aos "hábitos de limpeza". O controlo dos esfincteres não é um simples reflexo fisiológico, mas uma complexa estrutura comportamental, profundamente influenciada por factores de maturidade. A aquisição do controlo esfincteriano deve ser interpretada em termos de *desenvolvimentos e maturidade*, mais do que em termos de *hábitos de aprendizagem.*

Durante as primeiras semanas, os movimentos intestinais da criança são extraordinariamente frequentes. Depois do 1° mês, estão mais ligados ao despertar e à periodicidade das refeições, adquirindo-se até aos 3 anos a aptidão para reter. A partir dos 4 anos, esta função torna-se "affaire privée", insistindo a criança em se fechar na "casa de banho", ao mesmo tempo que manifesta acentuada curiosidade pelo que se passa nesse local com os adultos. Dá importância particular ao volume, à coloração e à consistência das fezes e, apesar de existir já uma educação esfincteriana, pode, por vezes acidentalmente, aparecer encoprose em casos de excitação ou de tensão do ambiente escolar.

Aos 3 anos, a criança pode utilizar as fezes "besuntando-se" com elas, sendo esta descoberta tão agradável como modelá-las como o barro ou a plasticina, ou mesmo "pintar" as paredes, como se fossem material decorativo. Este período é passageiro e, se persiste, é sintoma de uma organização defeituosa da personalidade.

## 6. A evolução afectiva e o problema da fase anal segundo a teoria psicanalítica[527].

Segundo Freud, a zona anal, como a buco-labial, constituem os pontos de apoio para a futura sexualidade genital. Através da análise de adultos, mostrou a importância das perturbações da excitabilidade ano-rectal, em particular a sobreexcitação produzida pela acumulação de fezes.

Num trabalho de Lou Andreas Salomé, citado por Freud nos *Três Ensaios da Teoria da Sexualidade,* mostra-nos a importância do erotismo anal, da forma seguinte: "a primeira proibição que se faz à criança, respeitante à actividade anal e aos seus produtos, exerce uma influência determinante sobre o desenvolvimento ulterior. A criança começa nessa altura a dar-se conta da existência dum mundo exterior hostil aos seus impulsos instintivos e aprende a distinguir a sua pessoa daqueles que a rodeiam e a desenvolver a primeira "repressão" das possibilidades de prazer. O "anal" passa a constituir, desde então, o símbolo de tudo o que é proibido, de tudo o que é preciso rejeitar e afastar do caminho. A absoluta separação exigida, mais tarde, entre os processos anais e genitais está em contradição com as analogias próximas e relações anatómicas e funcionais entre ambos os sectores".

Ana Freud considera, no ponto de vista do desenvolvimento esfincteriano, quatro estádios:

1. Investimento oral (fase oral), com liberdade para urinar e defecar.
2. O investimento básico da zona oral passa para a zona anal e para as matérias excretadas. Não há fusão dos aspectos libidinosos e agressivos das pulsões.
3. Relação positiva com a mãe, identificação da criança com esta, tendo como consequência o controlo dos esfincteres.
4. Independência em relação à mãe, autonomia do controlo.

Na primeira fase (oral) do desenvolvimento, a criança exprime as suas pulsões em completa liberdade, e a satisfação dos seus desejos libidinais[528] depende totalmente da mãe ou de quem desempenha esses

---

527 Cfr. o TEMA: Teoria das Pulsões em Freud, p. 755.

528 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «O termo português *libidinoso* usado na língua corrente não corresponde exactamente ao que

papel. As matérias fecais são expelidas de forma automática, segundo as necessidades e, não havendo qualquer exigência de controlo, a exoneração é provavelmente sentida pela criança como uma dádiva do seu corpo, como um *presente*.

As exigências que se verificam, em regra, a partir do segundo ano, quanto à disciplina esfincteriana, se por um lado aumentam o prazer anal, porquanto o verdadeiro prazer exige constrangimento e autodomínio, levam provavelmente a criança a sentir que a dádiva das matérias fecais, o *presente,* são uma exigência exterior (da mãe), e não uma simples descarga aprazível. Daí a sua ambivalência em relação ao *objecto fecal* e a outros objectos exteriores. Com efeito, durante esta fase, os jogos da criança são constantemente sugestivos de experiências em que o continente e o conteúdo, a limpeza e a sujidade, a conservação, a destruição e a reconstrução têm um papel fundamental: meter líquidos ou sólidos dentro de objectos escavados ou de vasilhas, sujar o que a rodeia e sujar-se ou limpar-se, interessar-se pelas fezes e manipulá-las, agarrar, apoderar-se e guardar com sofreguidão coisas particularmente atraentes, destruir ou tentar recompor os brinquedos destruídos.

O estádio anal, diz De Saussure, é caracterizado por uma extrema possessividade, talvez em consequência de a criança não ter ainda à sua disposição um esquema mental, e ter necessidade da própria presença das pessoas para as poder representar. Lembramos, a propósito, que é nesta fase que aparecem os sintomas reactivos e, entre eles, a encoprose. O que anteriormente se pode verificar é um atraso do controlo, mas não o sintoma.

As pulsões libidinais e a agressividade conjugam-se para fornecer ao Eu a matéria experimental de *reflexão* ou, dito de outra forma, as vivências directas do processo primário vão pouco a pouco poder desenvolver-se em processo secundário, no qual o acto reflexivo ou inteligente passa a ter um papel essencial.

Na evolução normal, a retenção serve para a criança se fazer amar, e aumenta a sua capacidade de suportar a tensão ou angústia, aumentando o seu poder dominador. As intervenções educativas podem ser sentidas como uma espécie de castração e levar a criança a recalcar emoções genitais, aproximando-a da mãe e distanciando-a do pai. Podem em certos casos, se a tensão é excessiva, conduzir ao desenvolvimento de *fantasmas*

---

pretendemos exprimir quando, entre especialistas, utilizamos o francesismo *libidinal*»: Cfr. J. LAPLANCHE-J.B. PONTALIS, *Vocabulário de Psicanálise.*

(interiorizados), inseparáveis da motricidade, e à fixação da criança à fase anal, com persistência da defecação em campo aberto (diante dos outros), empobrecendo a intelectualização. Nestes casos, o Eu defende-se para impedir os fantasmas edipianos que tendem a invadir a consciência, e o seu desenvolvimento retarda-se. *A encoprose parece ser um acto que impede a fantasmização: a actividade inconsciente do esfíncter anal opõe-se à mentalização.* Os fantasmas ligados ao acto de urinar e de defecar são, segundo os autores da escola inglesa e, em especial, Mélanie Klein, potentes e destruidores: "juntamente com os excrementos nocivos, expulsos no ódio, são projectados sobre a mãe, ou melhor, para dentro da mãe, partes *clivadas* do Eu" (M. Klein).

As funções de excreção, qualquer que seja a forma utilizada para a sua aprendizagem, acabam por servir à vida fantasmática do bebé como maneira de descarregar ou de expulsar o que não presta, o que é perigoso, o que provoca tensão ou dor e, ao mesmo tempo, de projectar o que é mau sobre os objectos exteriores. A descarga da agressividade que se segue à insatisfação de certos desejos não é, no entanto, resolvida por estes mecanismos, na medida em que a *projecção* é uma arma de dois gumes ou, como o lançamento do *boomerang,* um golpe de ida e volta: agressão-culpabilidade (M. Klein).

Segundo M. Klein, o Eu reage com angústia ao perigo pressentido pela expressão das pulsões destrutivas. Dito de outra forma, o indivíduo não só teme a agressão provinda dos outros, como a que o seu próprio Eu pode manifestar para com os outros.

Muitos autores parecem admitir a existência dum prazer anal desde o nascimento, o que parece discutível, podendo aceitar-se a interpretação de Wallon, segundo a qual a criança das primeiras semanas oscila apenas entre dois estados: neutralidade e incomodidade.

Parece-nos que o prazer anal deve ser precedido dum investimento geral de toda a superfície cutânea, com particular incidência nas zonas cutâneas e mucosas naturalmente erogenizáveis. Para Siptz, a zona ano-genital é predominante do erotismo epidérmico do lactente. O prazer anal como o prazer oral parecem-nos surgir duma "sensação de bem-estar" que, primitivamente, engloba todo o ser, e que vai evoluir para uma diferenciação mais acentuada das zonas erógenas.

No segundo ano, o prazer obtido pela excreção das matérias fecais está adquirido e é então evidente que a criança pode, a partir do condicionamento cultural, aprender a aumentar a excitação da mucosa

rectal e do ânus, adiando e retendo a defecação, em vez de a descarregar imediatamente, como acontecia no primeiro ano. As exigências educativas com as frustrações de descarga imediata podem explicar, em parte, o *receio da exoneração,* que surge em certas fases evolutivas, e as tendências sádicas[529]. Confundem-se, então, as pulsões anais e sádicas num nível de organização libidinal que Freud, a partir da sua análise das psiconeuroses obsessivas, designou por estádio sádico-anal.

Das contradições que resultam do desejo de expulsar e de reter, do desejo de obedecer à mãe e de a gratificar, e do medo de se esvaziar do seu conteúdo numa dádiva forçada, do desejo de se opor à mãe defecando e de se opor retendo, resulta a ambivalência psicológica que caracteriza esta fase. As matérias fecais não são apenas sentidas como objecto interior de satisfação auto-erótica; a sua excreção e todos os rituais que a acompanham transformam-nas num objecto exterior, ao qual se atribui um certo apreço e, por isso, se guarda ou se joga com elas, ou se despreza como "porcaria". O controlo anal permite, portanto, a comunicação com o exterior e, portanto, a adesão à vida colectiva.

São as medidas educativas e, sobretudo, as de ordem higiénica que estão na base da passagem do prazer auto-erótico para o prazer de dominar o objecto fecal. A educação dos esfincteres e os cuidados prodigados pelos educadores a essa zona dão origem a excitações sexuais e a reacções agressivas, quer dizer, facilitam e promovem o contacto social.

Abraham descreveu duas fases anais: uma primeira em que o objecto é destruído e desprezado; e a seguinte em que o objecto é conservado.

É no segundo ano que a criança começa a adquirir o controlo do esfíncter anal e a possibilidade de caminhar, uma e outra destas aquisições promovendo, de certa maneira, a sua autonomia. Controlar permite, por um lado, obedecer; por outro, manifestar agressividade, exercer poder sobre o próprio corpo e sobre os outros; ser activo ou ser passivo; enriquecer a vida mental, como Freud mostrou através da análise de adultos, e Mélanie Klein através da análise das crianças. A agressividade, até então sentida no próprio corpo, pode então ser exteriorizada. Só a instalação da fase anal com a sua função de controlo do esfíncter e do sistema muscular cria um sistema apto à descarga da agressão (F. Alvim). Investindo a mãe como objecto externo, a criança pode investir-se narcisicamente (Hoffer, citado por Ana Freud). A aquisição do controlo

---

529 Cfr. o 3° caso exposto no TEMA: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244.

anal permite a selectividade ligada à "esfincterização", tornando-se a criança mais apta a filtrar e a controlar a introjecção do objecto (P. Luquet).

## 7. O desenvolvimento e as funções de excreção

O exercício das funções vegetativas é, em regra, apreciado apenas numa perspectiva fisiológica ou fisiopatológica. O papel do revestimento cutâneo e das zonas erógenas na percepção do mundo exterior, no aperfeiçoamento das funções vegetativas e no desenvolvimento da vida mental, está ainda pouco divulgado para além dos meios especializados. Os fenómenos psíquicos são ainda muitas vezes apresentados, não como consequência da integração progressiva pelo sistema nervoso de experiências elementares, mas, como se, *por encanto,* surgissem num sistema nervoso dotado geneticamente de localizações específicas e vias de comunicação.

O papel das experiências sensório-motoras mais elementares e do exercício da psicomotricidade fina na organização mental do homem, é ainda apenas um campo de interesse e de estudo reservado aos cultores da psicologia genética.

Ajuriaguerra, neurologista de reconhecida competência, mas que é também um conhecedor da psicologia genética, dizia uma vez num Seminário, em Genebra, a propósito de certo caso apresentado por um discípulo: "a sua história está perfeita; pena é que tenha dado tanta importância à meningo-encefalite, que o doente teve aos 4 anos, e não tivesse valorizado a queimadura da superfície cutânea de que ele foi vítima aos 8 meses. Saiba que, no ponto de vista da formação da personalidade, a importância da pele é tão grande que a seu lado o sistema nervoso quase não tem imporância".

Paul Valéry, que era sobretudo um pensador, afirmou que a pele era o órgão mais profundo do homem.

A importância atribuída às zonas erógenas na génese de certas perturbações é, em regra, recebida jocosamente mesmo em reuniões científicas. A zona anal, em particular, suscita às pessoas "bem pensantes" uma repugnância que parece específica. Não é que a patologia intestinal e ano-rectal seja negada; o que se recusa a admitir é que as funções do aparelho digestivo e, sobretudo, da sua parte terminal possam ter qualquer importância na forma de pensar e agir das criaturas humanas. Pode dizer-

se que a repressão da sujidade e as exigências do domínio esfincteriano, tão importantes nos primórdios da educação infantil, foram para muitos um *completo êxito*. É como se essas pessoas repetissem constantemente: "sobre isso não se fala".

Alguns adultos esquecem completamente todo o longo período da sua vida, durante o qual a maior parte das coisas se passavam 'autour du pot'. Se quisermos analisar o fenómeno mais de perto, teremos, portanto, de nos servir do material fornecido pelo comportamento verbal e, em particular, pelas manifestações expansivas, jocosas ou agressivas que espontaneamente as pessoas se permitem mostrar em sociedade.

Em primeiro lugar, notamos que as mulheres exprimem com relativa facilidade problemas *sérios* relativos ao funcionamento intestinal, sobretudo dos filhos, mas são relativamente incapazes de se exprimir em terrenos coproláticos (agressivos). Os homens utilizam com muita facilidade expressões coproláticas - ligadas a fantasmas de agressão anal. A maior dificuldade dos homens, pelo menos na nossa cultura, está em exprimir satisfação ou prazer com qualquer coisa de anal, a menos que essa satisfação esteja coberta pela capa da agressividade ou da decadência viril.

O "dito de espírito" é, como Freud mostrou, uma fonte importante de conhecimentos sobre o inconsciente. Para atacar ou diminuir espirituosamente outros, os homens servem-se muitas vezes de expressões que fazem referência à excreção anal.(...).

Toda a psicologia genética moderna, quer se inspire no estudo da evolução do homem, quer no do animal, confirma as hipóteses que Freud elaborou a partir da observação de doentes adultos: a superfície cutânea é o primeiro e o mais importante órgão de comunicação do indivíduo com o exterior, e o elemento fundamental do *sistema percepção-consciência.* Certas zonas cutâneas, privilegiadas por razões de ordem biológica e cultural, desempenham um papel fundamental na captação, pelo bebé, do mundo exterior e dos seus *objectos,* e na comunicação com outrem[530]. Depois do conforto e do envolvimento global que a mãe proporciona ao filho, através da superfície cutânea, a zona oral é privilegiada pela satisfação ou insatisfação que, através da boca, a criança recebe para as sensações penosas da sede e da fome. Um primeiro vislumbre da mentalização do ser vegetativo, que é o bebé das primeiras semanas, seria o de *perceber* que algo vinha, ou não, calmar-lhe o seu desconforto.

---

530 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

Quando, em termos freudianos, se fala de *oralidade,* não é para explicar qualquer fenómeno psíquico ligado exclusivamente à boca ou ao tubo digestivo, mas para referenciar o indivíduo à fase durante a qual ele era dominado pelas vivências, que acabamos de referir, e pelos fantasmas que essas experiências primárias lhe permitiram vivenciar *a posteriori.* Essencialmente: satisfação ou frustração, mais ou menos imediata, das necessidades e incorporações de objectos.

Como se sabe, as fixações - a uma determinada fase libidinal - são a consequência das satisfações ou frustrações excessivas, sofridas pela criança durante essa fase. O exercício das funções vegetativas é tanto mais importante quanto se sabe como a vida fantasmática tem como ponto de partida, no bebé, as vivências corporais. A vida psíquica elementar da primeira infância resulta, segundo Freud, da pesquisa que a criança faz para obter o máximo de prazer e de satisfação, através da incorporação e da rejeição, da introjecção e da projecção. A partir de experiências vividas e, em particular, das frustrações sofridas, a criança "*alucina*" *objectos* e interpreta, na sua maneira fantasista, a realidade; existem, sem dúvida, como ponto de partida, objectos reais, sensações e percepções que eles lhe proporcionam. A zona anal engloba, na realidade, não só as sensações da defecação, mas também da micção, sobre as quais, aliás, há intervenções sensivelmente paralelas por parte dos educadores. Também neste caso, não são só as sensações locais que definem a *fase anal,* mas o conjunto destas e dos problemas psicológicos dessa idade, que a criança elabora. As exigências do controlo, por parte do adulto, acabam por ser *introjectadas,* quer dizer, tomadas como próprias, o que equivale, no plano mental, à experiência da contenção dos impulsos, ou autodomínio.

No curso do 2° ano, a zona anal torna-se privilegiada, não só em virtude do prazer da excreção de matéria fecal, como, certamente, pela atenção particular que, na nossa civilização, as mães dão aos cuidados higiénicos desta zona e ao domínio esfinteriano. Ao prazer de expulsar junta-se o prazer de reter, que, necessariamente, origina uma tensão favorável a um aumento do erotismo anal.

As pulsões anais tornam-se sádicas, na medida em que a criança se sente frustrada no seu exercício; o mesmo acontece com o erotismo oral que, pelas frustrações, origina o sadismo oral. Admite-se que a excreção, como a incorporação, tenham um significado destruidor.

Inicialmente, o erotismo anal, como o uretral, são auto-eróticos. Mais tarde, dirige-se para outros objectivos, podendo então ser o suporte

de fantasmas eróticos: defecar ou urinar sobre um objecto ou receber as fezes ou a urina doutrem.

O hábito de molhar ou de *sujar as roupas* é, manifestamente, um prazer auto-erótico *activo* (qualquer coisa como um "vingança") que pode compreender-se como a revivescência do prazer passivo de se "laisser aller". Os aspectos activos do erotismo destas zonas são, em regra, substituídos pelo erotismo fálico, enquanto que os prazeres passivos persistem ligados à zona anal. O domínio esfincteriano pode servir, não só para obeceder, como para se opor aos educadores. A criança expulsa ou retém, conforme o seu desejo, o que está na origem da ambivalência. Por outro lado, como órgão de excreção, o ânus pode ser integrado como imagem de masculinidade; como órgão oco excitável do interior, o recto pode ser integrado pelas tendências femininas do indivíduo. Estas tendências estão na base da relação do erotismo anal com a bissexualidade.

As pulsões anais são auto-eróticas, e os excrementos tornam-se em objecto libidinal que, primeiro, faz parte do corpo, e, depois, se torna num objecto exterior, ou melhor, num objecto que se pode perder ou deitar para fora. A manipulação das fezes e a sua utilização pelas crianças pequenas, como material plástico, com o qual sujam o corpo e os objectos, pode ser considerada como uma forma de satisfazer o desejo de reaver o que foi perdido.

O prazer anal é, primitivamente, auto-erótico, pois as matéria fecais devem naturalmente ser sentidas como fazendo parte do próprio corpo, confundindo-se, portanto, a excitação da zona erógena com o objecto libidinal. São, provavelmente, os cuidados higiénicos da mãe em relação à zona anal, e as suas imposições educativas quanto à retenção-expulsão, que transformam o auto-erotismo anal em pulsão objectal anal. Assim, através da experiência do domínio dum objecto interior exteriorizável - como são as fezes -, uma confusão se estabelece entre as fezes, as coisas e as pessoas. O domínio dos esfincteres aumenta o poder da criança que, se, por um lado, se pode submeter à vontade da mãe obedecendo-lhe nas suas imposições educativas, pode, por outro lado, recusar-se a obedecer-lhe, como acontecia quando a defecação era um fenómeno puramente vegetativo ou, um pouco mais tarde, narcísico e auto-erótico.

Devemos notar que o prazer da retenção não diz apenas respeito à zona anal, mas também uretral. O prazer manifesto que tem o bebé do primeiro ano na exoneração torna-se, no curso da evolução, num ritual quase secreto. O bebé do primeiro ano mostra, ao defecar, uma tensão

motora passageira, um rubor facial intenso e uma descarga, tomando tudo um aspecto tão prazenteiro que o acto tem sido comparado ao orgasmo. A partir do segundo ano, a criança tem ainda momentos de prazer na defecação, mas as excepções à regra do aprazimento do acto de defecar são tão frequentes e importantes que se pode dizer que todo um conflito se organiza entre a mãe e o filho, à volta do problema: observam-se recusas inexplicáveis, com birras que tomam por vezes um aspecto extremamente dramático. Tudo se passa como se um medo qualquer se impusesse à criança com tal intensidade e premência que lhe fosse impossível obedecer. Observam-se ainda reacções paradoxais, como recusa, seguida de defecação nas roupas, interesse apaixonado pelas matérias fecais, jogos plásticos de *pintura* com fezes sobre paredes, o próprio corpo, e sobre outras crianças, etc.

Não é fácil compreender tudo quanto se passa na mente da criança, em luta com estas primeiras e importantes imposições educativas, mas é fácil deduzir que o conflito assume aspectos tão dramáticos que de forma alguma se podem reduzir ao simples exercício de funções fisiológicas, como por vezes parece supor-se. A simples observação do comportamento duma criança desta fase permite verificar que o exercício puramente vegetativo se converteu num conflito, no qual não é fácil destrinçar o papel do prazer de exonerar e o de se submeter à vontade da mãe, para conquistar a sua atenção e estima. De qualquer forma, exonerar não é sempre para as crianças desta idade um acto aprazível; é, por vezes, até uma experiência manifestamente pavorosa. Se tentarmos compreender o que se passa, temos em primeiro lugar de verificar que, segundo as normas educativas, a exoneração deve deixar de obedecer ao princípio do prazer, quer dizer, ao da descarga pura e simples do impulso, como acontecia durante o primeiro ano, para se tornar num acto comandado, regularmente vigiado. O carácter secreto de que o acto de exonerar se reveste pouco a pouco permite uma solução de compromisso entre o prazer de expulsar e o prazer de reter, entre o desprazer de obedecer e o prazer de desobedecer através do autodomínio. A partir de então, a criança pode levar o exercício do domínio, sob o comando da mãe, ao autodomínio; pode, portanto, servir-se do que aprendeu obedecendo, para (através do autodomínio) desobedecer, defecando só quando lhe aprouver, nem que seja pelo prazer de exercer o seu domínio sobre a pessoa da mãe. É, aliás, nesta fase que a criança aprende a mobilizar a mãe, à custa da atitude negativista da recusa do alimento, impropriamente designada por "anorexia infantil". Assim,

podemos verificar como uma imposição educativa se pode transformar em autodomínio, e como o autodomínio pode permitir o domínio de outrem. No caso da encoprose, o prazer de reter parece exclusivo e unilateral (reter para desobedecer, defecando nas roupas), mas, a verdade é que, através dele, a criança pode ressentir o prazer de expulsão sentida passivamente, como a do bebé das primeiras semanas, antes de investir o erotismo anal.

Devemos citar a experiência de alguns psicanalistas que deixaram os seus filhos desenvolver-se em completa liberdade quanto ao controlo dos esfincteres, e que, no entanto, verificaram que a aquisição do controlo surgia na idade normal[531]. É evidente que, apesar da ausência de disciplina esfincteriana, directamente imposta, havia, nestes casos, um certo condicionamento ambiental: as crianças viviam em presença de educadores que davam o exemplo de limpeza e de autodomínio e, necessariamente, procuravam conquistar e retribuir o amor dos pais, através de atitudes adaptadas. A experiência é, porém, importante, na medida em que mostra que é desnecessário exigir um controlo precoce, cujos inconvenientes parecem incontestáveis: no plano do desenvolvimento infantil verificamos que, se a estimulação funcional é sempre necessária, as restrições à livre experiência inicial podem bloquear o processo evolutivo. Dito doutra forma, a obediência só é possível na medida em que o ensaio da desobediência é tolerado ou mesmo permitido.

O carácter secreto do ritual da exoneração, que se afirma sobretudo à data da entrada para a escola (período de latência), é naturalmente equiparado pela criança a outros rituais secretos aos quais a criança, em regra, não tem acesso: o que se passa no quarto de banho e no quarto dos pais. O auto-erotismo, como se verifica na análise dos adultos, é enriquecido com as fantasias e fantasmas que a criança desenvolve sobre os aspectos secretos da vida do adulto.

## 8. Psicopatologia

A interpretação psicopatológica da encoprose e da síndroma psíquica em que o sintoma se enquadra está já implícita na análise que fizemos da fase anal do desenvolvimento. Neste capítulo vamos tentar fazer realçar

---

531 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Para Grunberger o controlo dos esfincteres é independente da educação».

alguns aspectos que nos parecem ter maior interesse sob o ponto de vista clínico.

A importância das perturbações intestinais e ano-rectais na patologia mental foi descoberta por Freud, a propósito das psiconeuroses obsessivas. Na *História duma Neurose infantil* (1914), Freud escreveu e analisou, entre outras, as perturbações intestinais dum doente adulto. A partir duma "histeria de angústia (zoofobia)", ocorrida aos 4 anos num doente, o "homem dos lobos" organizou uma psiconeurose obsessiva. Da análise do material das sessões ressalta que, até aos 4 anos, lhe acontecia dormir com a governanta e sujar-lhe a cama, sem que por isso manifestasse qualquer culpa ou vergonha. *Abandonava-se* assim, sem problemas, ao prazer de evacuar, quando em contacto íntimo com essa pessoa, que detestava. Mais tarde, aos 4 anos e meio, ao *fazer* pela primeira vez nas calças, manifestou uma tremenda vergonha, gemendo aflito: "eu não posso viver mais assim"! Essa frase tinha-a ouvido da sua mãe, quando se queixava ao médico de dores e perdas sanguíneas. A repetição desta frase verificou-se pela sua vida fora em momentos de crise, e é testemunho, segundo Freud, da sua identificação com a mãe. Que se teria passado, pergunta Freud, entre a época em que o doente sujava as roupas, sem mostrar vergonha, e a época em que começou a afligir-se com a evacuação fora da norma? A resposta veio no material analítico: a criança tinha, entretanto, comprendido, *a posteriori,* através dum sonho, a cena da relação sexual dos pais, a que assistiu ao ano e meio, e que ele interrompeu gritando para ir ao bacio. Trata-se duma forma de reagir própria duma idade, em que o erotismo da zona anal responde mais facilmente do que o das outras zonas a qualquer estímulo psicossensorial, mesmo inespecífico. O indivíduo em devir reage às estimulações externas, segundo as possibilidades instrumentais que a maturidade dos aparelhos e o desenvolvimento psicológico lhe permitem. O recém-nascido, que capta os estímulos em bloco através de todo o aparelho sensorial ainda indiferenciado, reage globalmente com excitação generalizada. O bebé dalguns meses reage aos estímulos externos, tomando atitudes que mostram a necessidade de satisfazer os desejos orais, etc.

A reacção do homem dos lobos é comentada por Freud, da forma seguinte: "Ela tem o significado duma excitação da zona anal (no sentido mais lato da palavra). Noutros casos análogos, a observação das relações sexuais termina por uma emissão de urina; um homem adulto, nas mesmas

condições, teria uma erecção; o nosso rapazinho reagiu, com a evacuação intestinal, a uma excitação sexual"[532].

O receio da disenteria, doença que preocupava a mãe do doente, por se verificar na vizinhança, correspondia, segundo o material, ao medo de perder sangue, como a mãe, e é testemunho dos impulsos femininos de ternura e identificação com esta, e duma concepção cloacal da mulher, segundo a qual as relações sexuais se praticam pelo ânus. A sua atitude feminina para com o pai, por identificação à mãe, foi repudiada pelo recalcamento, aparecendo depois sob a forma de sintomatologia intestinal: diarreira, obstipação, dores abdominais, etc. A ideia de que as crianças nascem por via intestinal e anal e que, portanto, como aparece nas associações, ter um filho é também dar "um presente" é contraditada psicologicamente pela avareza do "homem dos lobos", assim como o seu receio de castração é contraditado pela sua regressão sádico-anal, em que a excitabilidade anal se tornou dominante. Nas crianças, a defesa das emoções genitais não se faz tanto por regressão como por aderência a *pontos de fixação*. Em certas circunstâncias, como acontece com os encopróticos, a criança, ao antever a possibilidade de abandonar as posições adquiridas e de evoluir para a genitalidade (Édipo)[533], *fixa-se* sobre o erotismo anal.

A *fixação sádico-anal* parece devida à intensidade do conflito que se processa a partir da imposição das primeiras normas educativas, que surgem nesta idade, e dizem respeito a toda uma série de restrições que limitam a criança nos seus movimentos e deslocação no espaço, na utilização de certos objectos e na forma de manipular outros, na manifestação dos seus impulsos, e, em particular, limitação da liberdade de excretar urina e matérias fecais. Um horário é estabelecido com maior ou menor amplitude, um local próprio para excretar é proporcionado, um recipiente especial é imposto. Pouco a pouco, o condicionamento da actividade esfincteriana é adquirido, com maior ou menor adesão da criança aos princípios culturais, segundo os quais os limites do corpo e do seu conteúdo, por um lado, e o meio ambiente, por outro, devem ser claramente definidos e separados. No encoprótico, a periódica invasão do ambiente próximo com os dejectos e os odores mostra uma incapacidade relativa para aceitar as regras de limpeza que lhe são impostas. O encoprótico *conspurca* o meio com a sua rebeldia e odores. *As defecações*

---

532 FREUD: *História duma Neurose Infantil. "Homem dos Lobos"* p. 101.

533 Cfr. o TEMA: Édipo e a Escola, p. 190.

*involuntárias dos encopróticos são, em regra, pequenas, o* quantum satis *para que a sua presença se faça sentir.* Nalguns casos de indivíduos que atingiram já um certo grau de organização perversa, como mostrou Fain, a emissão involuntária de fezes é substancial e moldada.

Duma forma geral, pareceu-nos que os autores consideram a encoprose como uma insuficiência do controlo esfincteriano e baixo limiar de contenção para a agressividade. Em nossa opinião, a criança encoprótica, estando submetida a fortes tensões ou rigorosas normas educativas, submete-se retendo as fezes, como retém a agressividade. O baixo limiar para a expressão da agressividade, vai de par com o baixo limiar para suportar o constrangimento do domínio esfincteriano. Incapaz de suportar constantemente a contenção, a criança exprime a sua agressividade pela expulsão de fezes. As manifestações de ansiedade, de rebeldia e de agressividade parecem-nos favoráveis, porquanto observámos, por um lado, que nos casos mais graves o bloqueio afectivo é tão importante que a criança fica apática; e, por outro lado, que as manifestações agressivas surgem muitas vezes quando, no curso da psicoterapia, a criança consolida a sua relação com o terapeuta, e o sintoma desaparece[534] (...). Por vezes, as manifestações de sadismo persistem na idade adulta, sob formas que lembram a encoprose das crianças escolares e, em especial, através da coprolalia. (...).

(...). Para a maior parte dos autores modernos, é da atitude da mãe que depende, em grande parte, o desencadeamento do conflito. (...). Lebovici e Soulé descreveram um caso em que os problemas de educação esfincteriana duma criança de 2 anos desencadearam mecanismos projectivos na mãe, e fenómenos de intensa obstipação com episódios encopróticos no filho, durante um ano. A psicoterapia da mãe, tendo revelado nela a existência de importantes problemas de erotismo anal, permitiu uma consciencialização dos mecanismos, e a resolução rápida das perturbações intestinais da criança, inclusive da encoprose.

A aceitação do controlo esfincteriano, sem conflito demasiado importante, conduz a criança a certa independência, tanto no plano das suas micções e dejecções, como no plano da sua actividade espiritual. Por volta dos quatro anos, uma vez o controlo esfincteriano adquirido, a criança prefere isolar-se e resolver os seus problemas sozinha, numa intimidade que, certamente, não representa apenas o pudor de mostrar certas partes do corpo, mas o de mostrar que o exercício dessas funções a faz

---

534 Cfr. 1º caso, p. 568.

*sonhar* [535]. A actividade fantasmática enriquece-se extraordinariamente em relação com a actividade esfincteriana, como é evidente no material de análise da criança e do adulto.

Foi Gesell, como já registámos, que chamou a atenção para o facto de que, por volta dos 4 anos, a excreção das fezes deixa de ser pública e dependente da mãe, para se tornar "affaire privé", com tendência à ritualidade. A importância de *fazer* diante dos outros ou na retrete foi-nos revelada por um rapaz de 5 anos, Miguel, de que reproduzimos um fragmento duma sessão terapêutica:

M - "Vou fazer um retrato... é o Zé pateta, o pateta-cão com cara de cão... um senhor estúpido... o Zé guedelhudo e o Zé Cocó que faz cocó nas calças... já é crecido mas faz...

P - Porquê?

M - Sei lá... é maluquinho... sabes o que é... ele vê as outras pessoas fazer na casa de banho e é por isso que ele não quer fazer lá... conheço um menino lá da escola que faz... não quer ir à casa de banho... quer é brincadeira... não quer ir, que é para brincar, os outros vão, ele fica e faz nas calças... pronto, já disse tudo!

P - Porque será?

M - (silêncio de reflexão)... 'se calhar tem vergonha de ir à casa de banho... eu cá não tenho vergonha, fecho sempre a porta à chave... e quando a minha criada vai à casa de banho, eu não vou espreitar...'".

A criança mostra, pela sua denegação, o sentimento de *estar em falta,* quando, na "casa de banho", liga o prazer anal à sua curiosidade genital pela criada (substituta da mãe); para não ter vergonha de ser surpreendido como o "Zé cocó", só faz com a porta fechada à chave. Nos encopróticos, como nos enuréticos, os rituais de micção e de exoneração parecem ter um carácter menos secreto do que o habitual. A criança, fixada à fase bebé, não tem vida íntima, possivelmente em parte por virtude das constantes interferências da mãe[536]. O seu atraso afectivo mantém-se em estado de dependência e passividade. (...). Não sendo *economicamente* possível ter prazer só na retenção, a estimulação e excitação que dela resultam exigem descarga adequada, como demonstrou

---

535 Cfr. o TEMA: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373.

536 Cfr. o TEMA: Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos *Imagos,* p. 764.

Freud, a propósito das *neuroses actuais*. Assim, a encoprose, quer dizer, a expulsão de pequenas quantidades de fezes, é uma descarga inconsciente e insatisfatória. O prazer exige, como se sabe desde que Freud escreveu *Para Além do Princípio de Prazer,* o equilíbrio dos dois aspectos: descarga e retenção. O prazer unilateral de reter é, portanto, anulado pela ausência de descarga adequada. A descarga é, quando sintoma (encoprose), insatisfatória para a criança; a defecação, dependente da imposição da mãe, é insatisfatória também, por falta de autonomia e de intimidade para gozar o ritual e, portanto, mentalizar ("rêveries" sobre o pote ou a sanita). O bloqueio inconsciente das fezes tem a sua correspondência no bloqueio afectivo e intelectual; o indivíduo deixa psiquicamente de funcionar.

Como vimos no *Homem dos Lobos,* a emissão involuntária de fezes é inicialmente vivida com muita angústia. Como se sabe, a angústia, em particular a crise de angústia, desencadeia modificações da organização psíquica, através de vários processos defensivos, entre eles, do da regressão e da inibição e apatia. Como vimos no nosso material, os encopróticos são, em regra, quando o sintoma ou a síndroma se mantêm depois da entrada na escola, deprimidos ou apáticos, e intelectualmente ineficazes.

A encoprose parece corresponder ao desinvestimento do mundo exterior, na medida em que a tendência para o auto-erotismo e a apatia anulam a curiosidade e o interesse pela actividade escolar; sem interesse pelos estudos, nem a curiosidade pelo que se passa no meio social, o investimento corporal e a fantasmatização corporal são perturbados. O contacto com o exterior deixa de se fazer através do autodomínio corporal e emocional, mas através das descargas fecais e emocionais. As respostas do meio, em geral a punição, podem transformar-se em benefício secundário, se houver perseguição e, portanto, apesar de tudo, contacto em vez de abandono. A retenção do excremento e o erotismo que ela provoca compensam a insegurança que resulta da fraca consciência, que parece haver nos encopróticos, sobre os limites do corpo e do mundo exterior.

O bloqueio afectivo implica um bloqueio para o amor objectal e para a agressividade, que se não exprime senão pela forma parcial e mitigada do sintoma. Assim, o erotismo anal, que implica, para a sua satisfação, os antagonismos expulsar-reter, passa a exercer-se apenas pela retenção, com relativo bloqueio para a expulsão - agressão. A satisfação é, portanto, heterónima, porquanto ela visa apenas a obediência à retenção, que a criança parece sentir como única exigência da mãe. As crianças

encopróticas retêm, não só o conteúdo do seu corpo, como também o conteúdo da sua vida emocional. As descargas, quando existem, são por expulsão, como na emissão involuntária das matérias fecais. A impulsividade é a consciência duma retenção excessiva e duma incapacidade para mentalizar o prazer de reter. Naturalmente que as consequências destas vivências primárias sobre a personalidade são a organização de traços de carácter que vão definir mais tarde um carácter anal.

O carácter é a estrutura mais ou menos definitiva que se organiza a partir da angústia, e que corresponde, em geral, às fixações às várias fases do desenvolvimento. O carácter anal organiza-se a partir da angústia desencadeada pelo conflito: perder-conservar o conteúdo do corpo. Assim, o excessivo erotismo anal impede a passagem da fase anal para a genital, na medida em que o indivíduo fica dependente de comportamentos que se inspiram em atitudes que caracterizam as duma criança dependente do controlo exterior, em luta pela sua autonomia. O indivíduo com carácter anal funciona *hoje* de forma *antiquada;* em certos aspectos, funciona em adulto como uma criança que não sabe o que fazer das suas matérias fecais: se guardá-las, se rejeitá-las.

## 9. Observação e tratamento

Em o "Valor do Sintoma no Domínio Preventivo" (João dos Santos), é exposta a técnica de observação, utilizada, em regra, nos casos a seguir apresentados. Em síntese, diremos que as entrevistas são "não directivas" e que as intervenções do observador têm apenas por fim realçar o discurso do consultante na torrente das associações que nos vão esclarecer sobre a sua posição.

A primeira entrevista dura, em regra, uma hora e a observação da criança outro tanto. Sobre a primeira, diremos que o que o consultante debita corresponde a um material elaborado durante a fase da preparação para consultar, e que corresponde a uma espécie de "conjunto nosológico", ou seja, uma espécie de interpretação do que o consultante considera "a doença". Como já tivemos ocasião de dizer, a mãe do encoprótico debita, em primeiro lugar, um discurso em que sobressaem os comportamentos da criança, considerados como provavelmente anómalos ou doentios. Em geral, a criança tem dificuldades escolares ou instabilidade e 'nervosismo', que são o motivo aparente da consulta.

As mães dos encopróticos, que, em geral, não vêm acompanhadas dos pais, têm certa dificuldade em se implicar abertamente no caso, embora possam, a dada altura, estabelecer *boa relação* com o médico e admitir que talvez haja "erros de educação". A observação revela-nos em geral crianças deprimidas, com bom nível intelectual, mas abaixo do rendimento. Algumas vezes, com atraso motor e quase sempre com atraso ou bloqueio afectivo.

Os exames complementares, electroencefalográficos e outros, não são, no seu conjunto, significativos, como já outros autores verificaram e, por isso, nos abstemos de os incluir nos protocolos sumários aqui apresentados. Duma forma geral, podemos dizer que as crianças mais pequenas, até 8 ou 9 anos, apresentam quadros reactivos, como ansiedade e certa inibição para a aprendizagem; e os mais crescidos, quadros de bloqueio afectivo e depressão.

Tudo parece indicar que a persistência do conflito inicial, que está na origem da encoprose-sintoma reactivo, desencadeia acções e reacções dos intervenientes, que conduzem progressivamente a um quadro de feição neurótica, quer dizer, em que a ansiedade e o conflito tendem a interiorizar-se e a autonomizar-se.

Como Ana Freud salientou, é natural que os comportamentos da criança pequena ou da criança em "período de latência", em período regressivo, sejam motivo de incompreensão por parte dos pais, uma vez que o funcionamento da criança se passa ao nível do processo primário que os adultos, sobretudo os que manifestam certos traços de carácter, ultrapassaram de forma mais ou menos definitiva, e naturalmente recusam aceitar nos filhos.

Temos observado uma tendência favorável do quadro encoprótico, nos casos em que os pais se encontram motivados para a consulta; são em geral os casos em que as crianças apresentam problemas gerais de adaptação e, em particular, inibição para a aprendizagem escolar. Nos casos em que os pais são, por assim dizer, compelidos a consultar o pedopsiquiatra, depois de consultarem vários médicos, depois de várias observações e exames complementares que esgotaram toda a possibilidade de diagnóstico de organicidade, a situação é, em geral, desfavorável. Nestes casos, o sofrimento da expectativa e a culpabilidade frustrada tornaram-se excessivamente traumatizantes para o narcisismo dos pais e para o frágil Eu da criança, submetida não só à repressão educativa, como a exames, naturalmente sentidos como agressões. Provavelmente, acontece

também que os pais susceptíveis de serem motivados e que vêm espontaneamente à consulta têm estruturas psíquicas menos rígidas, aceitando, portanto, mais facilmente a interferência do pedopsiquiatra.

A diminuição da tensão intrafamiliar, que resulta da "prise en charge" do problema pelo psiquiatra, atenua os excessos de repressão educativa e as reacções depressivas de bloqueio e de agressividade indirecta, que a atitude dos pais desencadeia na criança. Provavelmente também, quando as perturbações psiconeuróticas ou de carácter dos pais são mais desfavoráveis, ou a persistência do conflito prolonga demasiado a ansiedade e depressão da criança, a perturbação desta organiza-se de forma defensiva, modificando-se os sintomas referidos (depressão neurótica) no sentido de bloqueio afectivo de agressividade controlada (organização de carácter).

Com frequência, ouvimos os educadores dizerem, como uma mãe muito perturbada que nos consultou recentemente: "Já não liga a nada, já não vai nem a bem nem a mal!... Nem com castigos nem com promessas!... Ao princípio, ouvia-nos e chorava quando o castigávamos... Agora, nem sequer ouve os nossos ralhos e fica indiferente aos castigos... Outro dia, disse para o irmão: eu quero lá saber, se ficar chumbado não me importo, eu até gosto..."[537].

Recordamos a confissão de Chateaubriand, conhecido como orgulhoso e indisciplinado, que, nas suas *Memórias de Além Túmulo,* refere, a propósito de admoestação dos pais: "sentia-me disposto a fazer todo o mal que pareciam esperar de mim".

Alguns pais compreendem, depois da nossa interpretação, que não é possível para uma criança, como não seria para um adulto, suportar indefinidamente a depressão causada pelo insucesso escolar e pela falta de apoio e de estímulos por parte dos pais; compreendem também que o sofrimento tem limites, e que a reacção *gabarola* da criança é apenas uma forma de suportar as admoestações constantes destes pais, que fazem do êxito escolar uma moeda de câmbio para dar ao filho afecto e ajuda. Quando os educadores são capazes de se implicar no caso da criança, ou mesmo de *espontaneamente* se reconhecerem culpados, torna-se fácil aceitarem a nossa ajuda.

Sendo a *culpabilização* dos pais totalmente excluída da nossa técnica, a *implicação* dos pais na situação de conflito com o filho faz-se, se eles

---

537 Cfr. o TEMA: Repressão, Sofrimento e Bloqueio da Comunicação, p. 705.

não são demasiado rígidos, numa fase mais adiantada da relação com o médico: às vezes, mesmo na primeira ou segunda entrevistas, se estas são suficientemente longas e o psiquiatra está *disponível.* A tolerância do médico facilita a *culpabilização*, assim como a sua intolerância facilita a atitude defensiva e a persistência das atitudes inconscientes.

Só uma atitude tolerante do terapeuta permite a tolerância dos pais para com o comportamento dos filhos e, portanto, o acesso do que é pré-consciente à consciência. A tolerância, que não pode ser apenas uma questão de técnica, mas essencialmente uma questão de atitude, mostra que o psicoterapeuta vale mais por aquilo que é do que por aquilo que sabe (S. Nacht)[538].

A nossa posição não é, portanto, a de combater o sintoma, que é apenas um sinal de conflito, mas a de, em primeiro lugar, atenuar as tensões intrafamiliares, por uma observação baseada no estabelecimento duma relação afectiva com os vários elementos em causa. Se o sintoma é apenas *reactivo* a uma situação de crise, e o sinal duma tensão emocional entre as personagens em jogo, a simples relação terapêutica é suficiente.

Se uma parte do conflito actual já foi interiorizada, impõe-se não só o estabelecimento duma relação terapêutica com a mãe, como também duma psicoterapia da criança[539].

A não resolução da tensão, que resulta da manifestação da síndroma de fixação a uma fase evolutiva que normalmente deveria ter sido ultrapassada, pode, na nossa opinião, criar uma situação tendente à organização dum certo tipo de carácter, praticamente definitivo, o que, acreditamos, só acontece quando, no caso da encoprose, o quadro e o conflito persistem até à puberdade.

O carácter como organização psíquica pode persistir a par dum quadro de psiconeurose, ou pode resolver-se num quadro de neurose de carácter (assintomático). Um sintoma reactivo a uma situação real de conflito com o meio pode, como já dissemos, tornar-se num conflito interior ou mental. Enquanto o conflito é exterior, o quadro sintomático pode ser facilmente resolvido, pela simples interferência do psiquiatra.

---

538 Cfr. o TEMA: Saúde Mental dos Técnicos, p. 713.

539 João dos Santos escreve: «Por princípio, nunca propomos à mãe submeter-se a uma psicoterapia, por acharmos essa atitude traumatizante para os seus narcisismos. Admitimos, no entanto, que, em casos excepcionais de mães muito diferenciadas, elas próprias possam, a dada altura, reconhecer a necessidade dum tratamento».

O *sintoma reactivo* é, para nós, apenas um sinal de alarme que pode, inclusivamente, favorecer o encontro pais-psiquiatra. Sob o ponto de vista prático, é, muitas vezes, o sintoma reactivo como ponto fulcral do "conjunto nosológico" que orienta os pais para a consulta e permite ao psiquiatra orientar a sua observação e pesquisa, destinada a consciencializar nos pais a sua implicação no caso do filho.

O sintoma reactivo deve servir-nos como sinal da existência dum conflito externo, em que aos impulsos e necessidades da criança se opõem as exigências educativas. O sintoma encoprose é o sinal dum conflito de oposição mútuo, não consciencializado por uns e por outros. A consciência da existência duma tensão conflitual (externa) não implica nos educadores a consciência de que o essencial desse conflito externo está na luta entre os impulsos da criança e as exigências dos pais; estas correspondem à sua tendência a produzir no filho os mesmos recalcamentos, racionalização e sublimação que eles realizaram no seu processo evolutivo e em relação aos mesmos problemas[540].

O que se pretende consciencializar é, portanto, a existência duma oposição mútua entre pais e filhos, ou melhor, a existência de problemas comuns, que uns viveram no passado e outros vivem no presente.

Consciencializar, no sentido da relação terapêutica de abordagem, é tornar os pais conscientes de que há um problema comum, o da infância dos filhos e o seu próprio conflito infantil mais ou menos ultrapassado, mas reactivado pela situação actual. O nosso objectivo terapêutico não é, portanto, o de curar o sintoma, mas o de consciencializar a existência de problemas comuns que podem pôr em perigo a evolução da criança. O objectivo não é simplesmente curar, mas colocar as pessoas em condições de se curarem.

Em muitos casos, justifica-se uma terapêutica analítica; mas nem sempre, no nosso meio, os pais suportam um tratamento tão longo e que os implica de forma evidente.

---

540 Cfr. o TEMA: Psicanálise do "Acto Educativo". p. 654.

## 10. CASOS[541]

### 1º Caso:

Na literatura encontramos poucos casos analisados e, entre estes, o caso descrito por Morton Shane, que a seguir resumiremos.

Stevie é um rapaz de 8 anos que foi enurético e encoprótico, desde sempre. A mãe, muito perturbada, parecia essencialmente fóbica, com crises de depressão neurótica. Pouco diligente, mas exigente para com o filho, a quem ameaçava com frequência. O pai era uma personagem distante. Na primeira infância, a criança chorava durante toda a noite. Não foram referidas masturbações ou curiosidade sexual, e o seu aproveitamento na escola era razoável, mas abaixo do que potencialmente parecia poder dar. Foi analisado durante 3 anos. Inicialmente, o seu comportamento durante as sessões era bastante turbulento e mesmo destruidor. Na análise foram particularmente focadas durante este período as *fixações anais*, considerando o autor que se tratava mais duma *fixação do que duma regressão*.

Do conteúdo dos seus jogos parecia depreender-se que se via a si próprio como uma mulher ferida, cloacal (sem distinção entre vulva e ânus) e é nesse plano que o autor explica a sua enurese e encoprose. Durante o tratamento passou da agressividade destrutiva para uma actividade construtiva, tornando-se sobretudo mais capaz no plano verbal, mais controlado nos impulsos, menos ansioso. A sua identificação com a mãe foi sendo progressivamente desinvestida, a aceitação da homossexualidade em relação ao pai e identificação ao agressor foram acompanhadas de maior autodomínio. Assim se conclui que Stevie parecia não ter interiorizado o controlo materno, erotizando excessivamente um Super-Ego paterno.

---

541 João dos Santos apresenta o estudo de 13 casos clínicos. Dada a sua extensão, transcrevemos apenas quatro casos: os três primeiros representam a *norma*, isto é, a possibilidade de cura através da implicação dos pais e tratamento de ambos, ou só da mãe e da criança; o segundo exemplifica o tipo de *constelação familiar* (perturbações de carácter dos pais e atitude rígida, com impossibilidade de tratamento de ambos) que determina, em regra, casos insolúveis.

Remetemos o leitor interessado para o estudo dos restantes casos: SE: 43-57.

**2° Caso:**

Pedro é uma criança "muito viva em casa, na escola e em toda a parte...". Está em tratamento psicoterapêutico, há seis meses, e a sua relação com o terapeuta é francamente favorável. O sintoma desaparece, mas a criança começa então a lutar com os irmãos, com os companheiros da escola e mesmo com rapazes desconhecidos que encontra na rua.

**3° Caso:**

Júlio, 8 anos, 3ª classe. Vem à consulta por indicação da professora, por dificuldades de adaptação, tendência ao isolamento e aproveitamento insuficiente que levaram a pôr a hipótese de ensino especial.

Mãe agressiva e deprimida, muito cuidada nas atitudes e palavras. "...Foi sempre uma criança apática, sem iniciativa, comparado com o mais pequeno que é alegre, vivo, comunicativo... Nasceu em má altura, eu não podia dar-lhe atenção, ficava só no berço e chorava muito. É pouco meigo, não quer carinho de ninguém".

Só 2 meses depois do início do tratamento é que a mãe procurou a médica, muito emocionada, dizendo que o filho sujava as calças, que devia "ter um ânus anormal" e que devia ser "incurável". A encoprose tinha-se iniciado há 3 anos.

De início, a criança mostrava grande dificuldade em estabelecer contacto, sendo os seus primeiros desenhos de conteúdo pobre. Mais tarde, começaram a ser mais expressivos. A partir do desenho, começou a verbalizar fantasias de carácter agressivo. A sua atitude era mais espontânea e a comunicação mais fácil, falando de lutas, roubos, assaltos, desastres e raptos que diziam respeito a uma princesa. Numa das últimas sessões contou: "Quando for homem, eu gostava de ser o herói do livro que estou a ler... Foi um menino que se apaixonou pela professora e, quando cresceu, foi para oficial de Marinha para ganhar dinheiro e poder casar... Quando voltou, a professora já tinha casado... Veio tarde de mais...".

Assim, o problema edipiano é vivido na transferência com a resolução normal, e consiste em renunciar ao amor pela mãe, por reconhecer no pai *o seu marido*. Na história, a professora que casa corresponde, na transferência, à médica que arranja marido.

*Contribuição da assistente social:* O processo utilizado com o objectivo de dinamizar o grupo familiar e promover o reajustamento da relação mãe-filho foi o de "serviço social de caso". Realizaram-se entrevistas semanais com a mãe, cerca de 1 hora, com supervisão semanal em equipa multi-profissional.

*Primeira fase:* A mãe mostra-se retraída, com dificuldade de comunicar. Queixa-se do filho: "desinteresse pelo estudo, falta de cuidado consigo próprio, não gosta de se lavar, nem de se arranjar, pouco carinhoso para mim e para os outros, comparado com o irmão...". Sugere a hipótese de o internar num colégio especial.

*Segunda fase:* Dentro do clima de aceitação que se estabeleceu, a mãe mostra-se confiante e comunicativa. Diz que precisa de falar de um assunto importante e refere-se, pela primeira vez, à encoprose. Manifesta desejo de falar com a médica, no que é encorajada.

*Terceira fase:* Durante alguns meses, fala do comportamento indisciplinado do filho e deixa de falar nos estudos e nos sintomas.

Fizemos uma diligência junto do professor, que confirmou a atitude indisciplinada da criança, mas melhor aproveitamento e probabilidades de passar de classe, o que aconteceu.

Estudada a situação pela equipa, achou-se conveniente que a criança passasse as férias longe da mãe; e, assim, foi para uma colónia de férias, onde a médica o visitou regularmente. As relações com a mãe melhoraram consideravelmente.

*Quarta fase:* Fala pouco do filho e muito de si própria. Descreve a sua infância, refere que foi boa aluna e que a mãe era exigente, mas boa educadora. Fala do marido como pessoa autoritária, mas muito trabalhador e ajudando a família a promover-se socialmente. Lamenta-se de que ele esteja muito tempo fora de casa. Considera-se activa, mas diz que tudo lhe faz confusão. Volta a falar do filho, preocupada com a sua desobediência, exigências e caprichos. Aceita mais objectivamente a situação, admitindo que tem sido excessivamente exigente na educação do filho. Mostra-se satisfeita com os resultados escolares e reconhece que o filho "é uma criança como as outras". Implicou-se progressivamente na situação e tornou-se cada vez mais assídua às entrevistas. Esta relação de "serviço social de caso" durou cerca de dois anos.

Segundo a nossa interpretação, as relações terapêuticas da criança e da mãe reduziram a tensão ambiental, permitiram à mãe implicar-se no caso, e à criança consciencializar os seus impulsos agressivos para com a

mãe e o irmão. Por outro lado, a transferência sobre a médica, que manifestou através de sentimentos amorosos para com a princesa raptada das suas histórias, favoreceu a ultrapassagem da fixação anal e o acesso à situação edipiana. Frequenta actualmente o 3° ano do liceu com bom aproveitamento.

**4° caso:**

Manuel - 10 anos. Falta de rendimento escolar. "... Está na escola das 9 ao meio dia e das 2 às 7; não tem recreios e ainda traz trabalhos de casa!...".

O pai: "... É um castigo para se levantar, a mãe é que o tem de vestir, não gosta de comer".

Interpretação- "O que ele gosta é de não comer".

Resposta (do pai) - "A mãe cansa-se a dizer coisas para ele comer...".

I - "O que ele gosta é que a mãe lhe diga coisas!".

R (da mãe) - "Anda triste e constrangido, faz pena, até já disse à irmã que um dia fugia de casa, que se matava".

I - "Como acha a irmã?".

R (do pai) - "Totalmente diferente: alegre, viva, estudiosa, aplicada. Ele distrai-se com leituras que não interessam. Não tem horas para nada. Chora por tudo e por nada...".

I - "Porque será que ele se sente infeliz?".

R (do pai e da mãe) - "Não sabemos... desde a época dos exames do ano passado, ele começou a sujar as calças".

Nas entrevistas periódicas, mas irregulares, que os pais me pediam, percebia-se a insegurança de ambos, compensada por uma ligação muito próxima e uma atitude educativa idêntica. As perturbações da criança agravavam-se, mas, para os pais, o que contava eram os estudos, as notas, os exames. Horários inconcebíveis de 10 a 12 horas de obrigações diárias, explicadores para tudo, estudos ao sábado e domingo e até *ginástica médica à força,* porque a criança detestava! Os pais não podiam, logicamente, suportar mais umas horas por semana para a psicoterapia. Nenhum deles era susceptível de tratamento, sem perigo de descompensação e sem pôr em perigo a própria relação conjugal.

Nas suas entrevistas, a criança não chegou a tomar consciência dos seus problemas. Lamentava-se apenas do ambiente que tinha na escola: chamavam-lhe *menina.*

Após o exame de instrução primária, a mãe caiu num estado de "esgotamento" bastante inquietante. Referiu que o filho estava também fisicamente esgotado.

Os pais são pessoas inteligentes, cultas e de formação liberal, mas as suas atitudes educativas são paradoxalmente rígidas e repressivas. O ambiente é dominado pela preocupação da eficácia nos estudos; o seu liberalismo consiste apenas em afirmarem que ele fará o que achar melhor, estudar ou não, mas seguem esses comentários de discursos intermináveis e de monótonas lições de moral: "ele sabe que nós o deixamos decidir se deve ou não estudar. O Senhor compreende: hoje em dia, quem não tem um diploma não vale nada! Nós fazemos todos os sacrifícios mas é preciso que ele faça um esforço" (dito diante da criança).

O monolitismo caracteriológico dos pais reflecte-se no desenho que o rapaz fez, a seguir a um desses discursos. O aspecto das figuras masculina e feminina é idêntico. A falta de maleabilidade dos educadores reflecte-se no retrato que o filho faz deles e nos traços rígidos que utiliza para os desenhar, durante uma versão. O nariz bipartido do pai, igualmente esboçado nas outras personagens, bem como as suas pernas fendidas, parecem reflectir dúvidas sobre o poder viril do pai e receios de castração:

" ... Não sei fazer o nariz...".

I- ?

R ... "Não sei como é...".

I - "O que é que ele tem na perna?".

R - "Aleijou-se".

No fim da entrevista, perguntámos: "O que pensas do que os teus pais me disseram?".

R - "Têm razão... tenho que estudar mais, agora vou ter explicações durante as férias com uma senhora amiga da mãe".

O que sobretudo impressiona nesta história é que os pais, apesar da perturbação emocional da criança, se preocupam apenas com os resultados escolares.

O problema subsistiu durante 4 anos, em que seguimos este rapaz (com muita irregularidade), manifestando-se a encoprose por períodos, sobretudo quando as exigências escolares apertavam. Além disso, furtava, mentia e papagueava as obrigações e deveres dum rapaz bem educado e honesto. Os pais nunca aceitaram um tratamento psicoterápico sistemático.

O rapaz evoluiu para uma perturbação de carácter de tipo psicótico, e não foi capaz de ultrapassar o 4º ano do liceu. Fomos chamados a dar um parecer sobre ele, quando, aos 21 anos, se encontrava numa prisão militar, por faltas de apresentação matinal, entrada no quartel fora de horas de recolher, perdas de material, desarranjo na apresentação, pequenas fraudes na cantina e furto dum automóvel para fazer um "fim de semana".

Na última observação, verificámos que continua a ser um rapaz triste, atencioso, bem educado, mas falando sempre *de cor*: Explica-nos que os outros são mal comportados, fazem distúrbios, furtam, mentem, etc., enquanto ele procura convencê-los a *portarem-se bem.*

Organizou-se numa base de "Ideal do Eu", e não tem nenhuma consciência da gravidade da situação em que se encontra.

## 11. Conclusão

A definição de encoprose, geralmente aceite, é a de Wiessenberg (1914): "uma defecação involuntária sobrevindo em crianças que, tendo ultrapassado a idade de dois anos, não apresentam alteração evidente do sistema nervoso".

Não aceitamos esta definição, pelas seguintes razões:

1. A encoprose não é uma defecação, mas expulsão de pequenas porções de matéria fecal.

2. A defecação não é involuntária, mas inconsciente.

3. Não se deve considerar apenas a ausência de lesões do sistema nervoso, mas também de qualquer doença doutro sistema; aliás, a associação eventual da encoprose com lesões do sistema nervoso ou doutros sistemas não exclui o carácter psíquico do sintoma.

Finalmente, teríamos que acrescentar que o sintoma só se manifesta em situações psíquicas de relação com a mãe ou seu substituto. Assim, propomos a definição seguinte. *Sintoma psicógeno que consiste na expulsão parcelar de matéria fecais, em crianças cujo controlo do esfíncter anal foi já adquirido.*

Do estudo a que procedemos, e que inclui o maior número de casos de toda a literatura, que conhecemos, resultou a confirmação dos pontos seguintes:

1. Maior frequência nos rapazes.
2. Maior frequência da encoprose secundária do que primária.
3. Raridade da encoprose nocturna.
4. Desencadeamento frequente com a entrada para a escola.
5. Aparecimento da encoprose secundária entre os 4 e os 8 anos.
6. Desaparecimento até aos 16 anos.
7. Inclusão numa "constelação de sintomas" (Anthony), entre os quais perturbações neuróticas e de carácter, ligadas a imaturidade afectiva.
8. Conflito com o meio e, em particular, com a mãe.
9. Carácter meticuloso e obsessivo das mães.
10. Associação frequente com enurese, sobretudo diurna (Hallgren).
11. A defecação dos encopróticos tem menos carácter "privado" do que é normal a partir dos 4 anos (como Gesell verificou).
12. Na maior parte dos casos, o sintoma é acompanhado de inibição para a aprendizagem escolar, que constitui o motivo principal de consulta. Nalguns casos, são as perturbações de comportamento que ressaltam.
13. A encoprose é, inicialmente, um sintoma reactivo banal, que testemunha um conflito entre a criança e o meio.
14. A sua persistência revela a existência de um conflito que vai conduzir a criança a uma organização neurótica actual.
15. A persistência do sintoma e do conflito organiza uma síndroma caracterizada por bloqueio afectivo-intelectual com fixação à fase anal do desenvolvimento.
16. Os quadros de ansiedade são iniciais e tendem a evoluir para a depressão, inibição e organização dum carácter anal - neurose obsessiva, perversão e delinquência. Ao contrário doutros autores (Kreisler, Fain, Soulé), consideramos que os vários tipos de quadro que descrevemos correspondem a formas de evolução.
17. A encoprose nocturna aparece unicamente em casos graves de perturbação do carácter, ou de feição psicótica, e verifica-se quando a criança é submetida a tratamentos médico-cirúrgicos.
18. A "prise em charge", pela equipa terapêutica, da mãe e do filho diminui a tensão intrafamiliar, tende a resolver o conflito, a suprimir o sintoma e a melhorar o comportamento e o rendimento escolar.

19. Os casos em que os pais apresentam perturbações ou neuroses de carácter graves, com atitudes educativas rígidas, são, em regra, insolúveis.

20. Certos casos de aparência grave resultam de situações de crise no meio familiar, e são solucionadas pela intervenção do psicoterapeuta [SE: 1-10. 12-42. 51-59].

## *OBJECTO* E COISA. *IMAGOS* PARENTAIS

Objecto distingue-se da coisa por lhe ser atribuído pela pessoa um significado afectivo [PCHM: 23].

Em psicologia moderna, dinâmica, portanto, o objecto significa: *objecto de amor*. Fala-se de *objecto,* não só em psicologia humana, mas também em psicologia animal: o animal recém-nascido, como o homem primitivo, *investe* aquele que está presente e lhe proporciona calor, alimento e afecto cambiável; para o homem civilizado, *objecto* é, além disso, aquele que lhe permite ser tomado como modelo. O *objecto* do homem é, fundamentalmente, a mãe[542], concebida não como realidade sociocultural, mas apenas como afecto interiorizado numa imagem de *suporte* constituído por um conjunto de sensações e sentimentos aprazíveis ou desagradáveis, extremamente difíceis de definir em termos de linguagem adulta.

Na origem do *objecto* está o *pré-objecto,* que pode ser concebido por nós, adultos, aproximadamente como um sentimento particular de algo que existe exteriormente: como *aquilo* que aquece; *a coisa* que reconforta; *o líquido* que preenche; *o contacto* suave ou o *universo* que envolve ou se afasta, frustra e repele[543].

*O objecto é investido antes mesmo de ser percebido* (Lebovici), diz-se em termos de psicanálise genética. A mãe é sentida como algo que nos permite existir, e só depois é percebida como entidade sociocultural.

As particularidades genéticas do homem e a vida comunitária permitiram ao primitivo perceber o *objecto* de forma tão particular que a comunicação se torna possível, não apenas através das emoções e impulsos que o outro desencadeia em nós, como acontece com os animais, mas também através da forma específica de comunicação humana - a

---

542 Cfr. os TEMAS: Função Maternal e Função Paternal, p. 341. Mãe, p. 485.

543 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Como se vê, nenhum termo parece satisfatório para definir os sentimentos do bebé».

*linguagem.* O homem pode transmitir ou receber percepções ou sentimentos, sem que as situações estejam presentes. O animal só pode comunicar na presença de outrem. O homem pode comunicar por *símbolos, coisas significativas* ou traços deixados para que o outro veja, ouça ou sinta. O homem pode imaginar situações e descrevê-las ou significá-las simbolicamente e, assim, através de *actividade simbólica,* pode comunicá-las sem que essas situações se apresentem *objectivamente* [544]. Um homem primitivo pode *mascarar-se* com algo que represente uma personagem ou entidade mágica e *exprimir* ou comunicar dançando que aquela personagem ou entidade mágica é compreendida por ele - intérprete - de certa maneira. Desta forma, o homem deixa de estar dependente das situações, para *prever;* o homem sente, integra o que sentiu, elabora e comunica, quer dizer, o homem pensa. As crianças e jovens humanos deixaram de estar sujeitos ao acaso circunstancial e puderam prever, pensando, o que pode acontecer e aprender através da *actividade simbólica.*

A linguagem, instrumento do pensar, não é apenas palavra, mas também movimentação, expressão corporal, ritmo, criação de sons e arte. Neste sentido genético, a arte pode ser considerada como a actividade que permite a fabricação de objectos a partir de coisas, de conjuntos, de gestos gravados na matéria, de traços ou de colorações que se afirmam como símbolos[545].

Para esculpir, disse um artista: "pego num pedaço de madeira e tiro o que está a mais"; isto equivale a dizer: *pego numa coisa e transformo-a em objecto. O objecto significativo* pode exprimir um conjunto de sentimentos ou ideias, ou ter o valor de elemento dum conjunto que sirva a *linguagem racional,* como acontece com a escrita. (...).

(...). Podemos chamar *objecto transitivo* (Winnicott)[546] às *coisas* encontradas ou construídas que, por serem agradáveis ou belas, podem ser mentalmente comparadas ao *objecto* amado. As pequenas colecções de pirites, conchas e fósseis encontradas em cavernas, com cerca de 40 mil anos, têm provavelmente esse significado.

---

544 Cfr. o TEMA: Linguagem e Cultura: Prolongamento do Gesto e dos Utensílios, p. 479 .

545 Cfr. o TEMA: Educação Através da Arte, p. 204.

546 «A designação de *objecto transitivo* deve-se a Winnicott, psicanalista inglês, e foi utilizada para designar o objecto que as crianças pequenas elegem como substituto da mãe, por exemplo, o urso, a manta, a almofada, etc.»: EE I: 147.

Disse alguém que o primeiro gesto do homem foi o de coleccíonar; nós preferimos dizer que o seu primeiro gesto foi o de se apropriar das coisas sobre as quais projectou *sentimentos objectais*.

O *objecto transitivo* pode ser concebido como o que representa aquele a quem se está afectivamente ligado e nos permite imaginar e gozar a sua *presença,* através das próprias *projecções afectivas*. Com o *objecto transitivo* o homem pode sentir a presença de alguém, objecto do seu amor ou ódio, mesmo na sua ausência, e pode, fabricando objectos transitivos, comunicar aos outros certas técnicas e a interpretação de fenómenos (linguagem racional), ou emoções e sentimentos (linguagem artística). (...).

Em termos muito gerais, diremos que o homem, para ser saudável, necessita de *reinventar* a sua personagem e de reconstruir ou renovar constantemente os seus objectos. A criança só se faz homem quando vive em *pleno* na sociedade humana, rodeada de objectos significativos, quer dizer, num ambiente impregnado de linguagem (...).

(...). Sartre faz uma distinção muito clara entre coisa e objecto. A coisa não tem valor afectivo.

Objecto vem de objectar, é exprimir para fora, poderia dizer-se, projectar a própria imagem. Na história da humanidade tem-se verificado a transformação de coisas em objectos, na medida em que se criam objectos de ligação entre os homens. Objecto é esta comunicação, ao passo que a coisa apenas existe. O mesmo se dá com o que os franceses chamam "la trouvaille": de uma pedra pode fazer-se um objecto de arte. Passando por um ferro-velho com um amigo, Picasso parou subitamente e, de entre as coisas que viu, seleccionou algumas peças e "construiu" um *objecto*. Foi assim que Picasso criou a célebre "Cabeça de Cabra", feita com o guiador e um selim de bicicleta que o pintor ligou numa mesma peça, amarrando os dois elementos com uma simples corda. Quer dizer, ele transformou três coisas num *objecto*. *Objecto* que comunica, que passou a assumir um valor afectivo.

Agarro nisto que está à minha frente, sobre esta mesa: este cinzeiro. Se o tivesse encontrado na rua, abandonado a um canto, ele parecer-me-ia de imediato como um simples disco escavado. Transformando-o num cinzeiro, porém, colocado aqui, sobre a mesa, ele passa a ter um valor funcional, utilitário. Mas, se se der o caso de eu me apoderar deste cinzeiro, de o levar comigo, como recordação desta noite em que estivemos a conversar, ele assume um valor afectivo. Passará a ser, efectivamente, um *objecto,* na medida em que passaria a representar

qualquer coisa de intermediário entre mim e a comunhão humana qué aqui vivemos, e que eu recordo mentalmente por seu intermédio.

O *objecto*, para mim, tem sempre um valor de *objecto* de afecto. O que caracteriza hoje os "objectos" fabricados em série é que tornam as coisas ainda mais em coisas. Perdem o valor afectivo. Toda a gente os tem, todos são iguais, não têm propriamente um valor afectivo, nada os singulariza, os diferencia, os personaliza. Têm somente um valor utilitário. O "objecto" de plástico, todo igual, todo certinho, os vários instrumentos que a indústria nos impõe, tudo perdeu o valor afectivo que tinha o objecto que ainda hoje compramos nas feiras - objectos de barro, de madeira, ou de pedra, que não são todos iguais, que têm algo do artífice que os fez.(...).

O *objecto* é pessoal [EE I: 135-137. 142-143. 160-162].

O bebé *investe* o objecto mãe, *sente-o* ou *intui-o* e *percepciona-o*. *Investir* significa dirigir os impulsos para um objecto. As coisas que se movem e que têm qualidades maternais são investidas pelo bebé como objectos (de objectar = lançar para fora) e são sentidas *subjectivamente* (para dentro) e registadas como representações, que são a base do conhecimento.

O que é objectivamente investido, sentido e percebido é primeiro uma experiência corporal (*de incorporar*), para se tornar depois numa vivência interior ou subjectiva (*introjectar*).

A *coisa* não passa a ser objecto, isto é, ter significado de objecto (de amor) senão quando essa qualidade afectivo-subjectiva lhe é atribuída pelo próprio, através do seu conhecimento *incorporado*. A *coisa* transforma-se então em *objecto*. A coisa é percebida como externa à pessoa. O *objecto* é percebido como correspondendo a necessidades afectivas (internas) do ser e é, portanto, uma aquisição interna: a *imagem* dá lugar ~~ao~~ *imago*, que é, de certa maneira, uma sequência de imagens. Imago é uma espécie de silhueta orientadora dos afectos dirigidos às pessoas. No sentir do bebé, começa por se limitar a ser *objecto* bom, *objecto* mau.

As coisas e os objectos são primeiro investidos e só depois intuídos, e ainda, depois, percebidos. Intuir e perceber correspondem ao processo de conhecimento, à *relação de objecto* que, a partir do globalismo ou sincretismo, passa pela análise inicial e acaba por ser sintetizado. Assim, o *perceber* refere-se à compreensão do significado atribuído pela pessoa às suas próprias reacções e percepções. Poderia dizer-se que a pessoa se auto-observa e lê, então, as suas próprias reacções. Ler é decifrar dentro de si

as percepções interiormente e anteriormente vividas e registadas, através dos sinais e símbolos.

O *sinal* indica direcção, por exemplo, uma seta. O signo é palavra dita, desenhada ou escrita que, sendo *significante*, provoca na pessoa a ideia ou a vivência dum *significado*. Os sinais, os signos e os símbolos fazem parte do património cultural de uma comunidade e são pela pessoa captados no processo de educação.

A palavra cão, dita, desenhada ou escrita, é o signo que nos leva a descobrir o cão, que é significado ou significa aquilo que nós, previamente, vimos ou sentimos como sendo o animal real que conhecemos e que se designa, na nossa língua, por cão.

*Símbolo* é uma estrutura desenhada ou modelada com significado aparente, que esconde um significado não aparente ou latente. Provavelmente, o símbolo segue-se, na história do desenvolvimento do homem, ao sinal, e precede o signo. O "béu-béu" das crianças pequenas é, inicialmente, o sinal do que se move - cão, cavalo, carro -, é o símbolo de algo que tem significado de objecto ameaçador (o cão alucinado dos terrores nocturnos) ou amável. O símbolo cão passa a signo quando se regista, se divide e se utiliza através de signos - cão, cavalo, carro [CP/PE: 41-42].

JOÃO DOS SANTOS - Fiz, durante muito tempo, experiências interessantes nesse campo. Por exemplo, pedia a uma mãe que trouxesse o seu bebé, de 2 ou 3 anos, e se pusesse assim, sentada, ao pé dele, no meio da sala onde eu estava com os meus alunos, numa sala que ela não conhecia e o bebé também não. Para que a experiência resulte, é preciso que o bebé já seja capaz de andar. O bebé primeiro observa tudo, muito agarrado à mãe. Eu dizia, então, aos meus alunos: ele, daqui a três ou quatro minutos, já vai ser capaz de ir até àquele armário onde estão os brinquedos. E os rapazes ficavam muito admirados quando, daí a 3, 4 ou 5 minutos, viam o miúdo avançar para os brinquedos.

E quando ele estava lá a ver os brinquedos, eu dizia-lhes assim: "Agora, vocês vão ver como ele não se mantém ali mais de 40 ou 50 segundos, porque vai ter necessidade de vir ver se a mãe lá está, e carregar baterias". E, realmente, daí a uns segundos, o miúdo vinha ver a mãe, vinha assegurar-se de que a mãe lá estava. E eles ficavam muito admirados, parecia que eu era assim uma espécie de adivinho.

A criança precisa de contactar com os objectos para depois ficar com eles lá dentro. Porque nós, hoje, quando vamos viajar, às vezes até para outros continentes, claro que já não levamos a mãe atrás, nem vamos pela mão da mãe, como acontecia quando tínhamos 4 ou 5 anos. Eu, quando vou para outro país, ou para outro continente, levo tantas coisas dentro de mim, tantas recordações, que é como se levasse a família toda às costas. E há, então, aquela situação deliciosa, quando a gente vai num vagão restaurante, ou mesmo num avião, e começa a meter conversa com o parceiro do lado, e toda a conversa vai no sentido de ver que pontos em comum é que há entre nós. E se a gente encontra uma cidade que já conheceu, um gosto idêntico, uma ideologia equivalente, é um sucesso, é uma alegria, a gente sente-se muito bem. E, então, se o indivíduo do lado conhece alguém que é nosso amigo, ou que foi, ou alguém da nossa família, então aí sentímo-nos como se estivéssemos em casa.

Isto, em psicologia, chama-se introjecção. Quer dizer, há objectos que são introjectados, metidos dentro de nós, fixados em recordações que são muito profundas e de que nós não nos apercebemos, de que não temos consciência, mas que servem para nos dar o sentimento de que a nossa mãe, o nosso pai, os nossos amigos, as nossas experiências do passado continuam a estar presentes. Isto é tudo inconsciente, claro.

JOÃO SOUSA MONTEIRO - O pior é quando se introjecta uma mãe deprimida, angustiada, cruel, ou quando há a perda da mãe, por muito tempo, ou um afastamento em condições dramáticas. Nessa altura, às vezes, pode-se introjectar uma imagem terrífica da mãe, não é? E, então, em vez de uma companhia preciosa, aquela imagem transforma-se numa ameaça horrível que passa a andar dentro de nós, para todo o lado.

J.S.- Sim, de facto isso acontece, mas acontece só em situações extremas, felizmente.

Todos nós temos recordações más, de contactos maus que tivemos com a mãe, ou com o pai, mas, sobretudo, com a mãe. Só que há um funcionamento, há uma astúcia particular da criança e do ser humano que nos ajuda a esquecer isso. Como já reparou, as pessoas que já morreram são muito melhores que dantes, porque há uma forma de dar a volta a esse problema, e há necessidade de construirmos *objectos internos* bons. E quando não há esses objectos, arranja-se um cão, arranja-se um gato, arranja-se um boneco.

Agora, em situações extremas, em que há mães, ou pais, ou famílias que são realmente muito cruéis com as crianças, ou muito violentas, ou,

então, quando a criança assistiu a situações de catástrofe, então sim, já pode ficar qualquer coisa como uma ferida naquilo a que nós chamamos narcisismo da criança. É como se fosse o próprio espírito que ficasse marcado por uma ferida, que é tanto mais grave, a meu ver, e na minha experiência, quanto mais precoce for, porque essas feridas precoces não são explicáveis através da linguagem.

Antes da linguagem, antes do uso da palavra, nós não temos maneira de explicarmos a nós próprios o que é que nos aconteceu. Por exemplo, se assistirmos a uma catástrofe, a um incêndio, com um 1 ano ou com 9 meses, a gente não pode explicar aquilo por palavras, como um miúdo com 8 ou 9 anos que já consegue inventar uma história bonita para dizer que aquilo foi formidável, que fez e aconteceu, e transformar aquilo em actos heróicos diversos. (...)

J.S.M.- Contou, na conversa anterior, que quando ia fazer uma viagem sozinho e, em especial, quando ia para longe, para um outro continente, munia-se de tantas companhias interiores, de tantas recordações, carregava as suas baterias internas, digamos assim, para poder suportar aquela aventura de partir sozinho. (...).

J.S.- Eu não disse exactamente que me munia de todos esses objectos, quando ia fazer uma viagem. Eu ando sempre com eles às costas! Para fazer viagens longas e curtas.

Há sempre referências às coisas de que tenho consciência, quando procuro reflectir, e que dizem respeito ao meu conhecimento do passado. Quer dizer, se eu me desloco por Lisboa, não posso esquecer os passeios que dava por Lisboa, pela mão da minha mãe ou, mais tarde, em adolescente, quando andava de bicicleta aí pelas ruas (...). É qualquer coisa que é de facto de uma natureza muito inconsciente. Isso diz mais respeito a *imagos* do que a imagens, e um *imago* é menos consciente do que uma imagem.

A imagem é, por assim dizer, susceptível de ser reproduzida em representação, uma imagem auditiva, uma imagem visual (...), ao passo que imago é qualquer coisa que está dentro de nós, mas de que a gente não se apercebe; é uma espécie de esqueleto psíquico, de estrutura do Ego e do Super-Ego. Eu diria que imago é uma silhueta intermédia de figuras maternas e paternas, de figuras amigas e inimigas.

Claro que a professora primária, ou mesmo um professor, tem muito de imagem maternal. A própria escola primária é muito maternal. Se a criança vai para a escola já com um certa imagem de uma figura

maternal, depois sobrepõe essa imagem à figura maternal da professora e sobrepõe, talvez, a professora à mãe, à imagem maternal da escola, e depois faz o mesmo a uma tia, por quem ela se afeiçoou muito, ou a uma amiga, que é a mãe de um companheiro...

Há tantas imagens sobrepostas que isso dá lugar a *imagos*, quer dizer, a uma espécie de ideia que se tem do que é uma mulher, ou do que é um homem, ou do que é ser simpático, ou antipático, ou do que é um amigo, ou um inimigo, do que é uma figura maternal ou paternal. Isto é talvez uma explicação demasiado simples, talvez mesmo simplista, do que eu chamo *imago*. A gente não se apercebe dos imagos que existem dentro de nós. Não se apercebe que é o imago do meu pai, por exemplo, que me faz ser honesto e não andar a roubar carteiras ou apoderar-me das coisas que me agradam, que vejo por aí. O *imago* maternal, a da minha mãe e da minha professora, leva-me a respeitar as mulheres de uma certa maneira, mas eu não me apercebo que, realmente, isso é uma sobreposição de imagens. É qualquer coisa profundamente metida em mim, como em todos nós.

J.S.M.- Eu tinha-lhe perguntado porque é que as crianças não conseguem estar sozinhas.

J.S.- É porque não há *imagos* suficientemente consolidados, para que a criança possa ter essa espécie de esqueleto interno, uma espécie de esqueleto do aparelho psíquico, um alicerce, uma estrutura interna, que a faz obedecer a certas normas de comportamento e a defender-se de certos ataques. Talvez a explicação do Piaget ajude. Piaget explicava que havia três formas de consciência na evolução da criança: a consciência do medo - a criança pequena faz ou não faz alguma coisa, porque tem medo de ser castigada; a consciência heterónima, quer dizer, a consciência do outro, em que, por exemplo, o menino já diz: "Não, não faço isso, porque o meu pai não quer", ou "Porque a minha mãe não quer". Primeiro, tem medo de levar tareia, e depois evolui, deixa de ter medo propriamente da tareia, porque aprendeu a comportar-se bem, e já diz que é porque o pai não acha bem que se ande a roubar coisas, ou a fazer partidas, ou a bater nas pessoas. Finalmente, há a consciência propriamente dita, quando nós dizemos: "Eu sou um tipo muito honesto, eu sou um tipo muito bem educado, eu sou assim, eu sou assado...", o que realmente não é verdade. Eu sou, porque, primeiro, me disseram que tinha de ser, e que se não fosse, me batiam. Depois, há aquela maneira de ser dos pais, dos professores, etc., na tal consciência do outro. Fiz minha a consciência do

outro e, por fim, disse que tudo aquilo é meu. E, agora, digo que sou um tipo porreiro, porque sou mesmo, mas eu sei que não é verdade na origem. Quer dizer, assimilei bastantes coisas, por causa dos tais *imagos*, que não vejo nem no espelho, nem na radiografia, mas cá me vou governando com eles.

J.S.M.- Não se vêem no espelho, nem na radiografia, mas podem ver-se num quadro...

J.S.- Ah, sim... num quadro vêem-se. Num retrato feito por um artista, que seja pintor ou fotógrafo. Os artistas não procuram o retrato fiel, que sirva de cartão de identidade; procuram a faceta que eles entendem que é mais significativa no interior daquela pessoa [SNP: 167-168. 175-177].

## ONICOFAGIA[547]

É a designação que engloba, segundo vários autores, o morder dos dedos, cortar com os dentes ou arrancar fragmentos de pele e unhas. Parece ser sinal de tentativa de adaptação da criança às exigências sérias da vida escolar. Pode resultar de excessivas exigências quanto à estabilidade psicomotora[548]. Não é, como afirmei noutros trabalhos, um sinal de instabilidade[549], mas justamente o contrário; uma forma de conseguir estar *quieto* e *atento*. A concentração da atenção e a reflexão exigem quietude, e esta é tanto mais eficaz quanto mais o indivíduo "fecha o circuito", dobrando-se sobre si próprio, levando as mãos à cabeça, ou os dedos à boca. O seu aparecimento coincide com a entrada da criança para a escola, embora se verifique antes nos filhos de famílias com a preocupação de impor precocemente tarefas de tipo escolar. Quando no interrogatório sobre sintomas perguntamos: "desde quando começou a criança a roer as unhas", já sabemos que a resposta nos indica a entrada da criança para a escola.

Há vinte ou trinta anos, a onicofagia começava aos seis, sete anos; actualmente, com a entrada para os jardins-escolas[550], onde às vezes *se ensina antes do tempo*, o sintoma aparece com frequência aos quatro ou cinco anos [ECNPI: 477].

---

547 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico, p. 283.
548 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.
549 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.
550 Cfr. o TEMA: Jardim-escola, p. 436.

O roer das unhas parece ser uma das formas de tentar ao mesmo tempo "fechar o circuito", como dizia Wallon, quer dizer, fechar-se sobre si próprio para se concentrar, e de evitar a crise de angústia, de se dominar. O que importa, no entanto, é que a criança luta, nessa fase, quanto à actividade masturbatória. A situação não é muito diferente daquela que podemos verificar no *neurasténico*, jovem ou adulto, que não consegue uma descarga adequada para os seus impulsos. A resolução é diferente, na medida em que as manifestações exteriores da doença são, na criança, relativamente menos importantes.

O mesmo poderíamos dizer para a criança com tiques, estrabismo ou gaguez [IENSRC: 14][551]

A onicofagia é, na minha opinião, comparável ao bocejo, que E. Claparède explicou ser um sinal de luta contra a fadiga e o sono. A onicofagia é uma forma da criança lutar contra a instabilidade [SPE: 2].

O sintoma onicofagia, que é, com certa razão, muitas vezes considerado como um sintoma de instabilidade, é por mim considerado como um sintoma reactivo de compensação da instabilidade. As crianças roem as unhas a partir da idade escolar, ou mesmo anteriormente, se as exigências familiares no plano pragmático forem muito rigorosas, e o ensino escolar demasiado precoce para a maturação psicomotora da criança. A criança rói as unhas, ou toma qualquer hábito equivalente (meter os dedos na boca, roer as peles à volta das unhas, etc.), para tentar dar atenção aos problemas que lhe são postos pelas exigências escolares.

Da mesma forma que E. Claparède descreveu o bocejar como um movimento de defesa contra a fadiga e o sono, eu defendo que a onicofagia é um movimento de defesa contra a dispersão da atenção. Wallon dizia que a concentração da atenção exigia um "voltar para dentro", numa espécie de reacção de "curto-circuito". Foi a partir desta análise de Wallon que eu pude chegar à conclusão de que o roer das unhas não era exactamente uma manifestação de instabilidade, mas uma reacção de defesa contra ela própria.

Deve notar-se que não são, em geral, os grandes instáveis que mais roem as unhas, mas aqueles que, qualquer que seja o seu grau de instabilidade, são capazes de um esforço de contenção destinado a vencer a ansiedade, tornando-se, por isso, capazes também de ultrapassar o sintoma.

---

551 Cfr. os TEMAS: Estrabismo, p. 286. Gaguez, p. 350. Tiques, p. 758.

(...). consideramos a instabilidade como uma forma de reacção contra a ansiedade e, assim, podemos agora acrescentar que a onicofagia é também uma forma de dominar a ansiedade [CP/PE: 69-70].

## ORGANIZAÇÃO FAMILIAR E EDUCAÇÃO[552]

A inteligência abstracta torna-se possível, não só através da "representação das palavras", mas também da criação dum "território" mais lato do que o território defensivo dos animais (onde apenas se representam coisas e não palavras), como a etologia nos ensina.

Etologia: ciência do comportamento dos animais no seu ambiente natural. Há uma base etológica do funcionamento do bebé, mas este é automaticamente condicionado pelo ambiente humano envolvente, a que chamamos território cultural: conteúdo do *habitat,* pessoas falantes, sistema de relações interpessoais. É o território da cultura, aquela onde o homem se instala com os seus utensílios, objectos de arte, e onde instala o seu *habitat* e monumentos, que enquadra e cria ambiente favorável ao desenvolvimento da inteligência abstracta. A inteligência não se cria sem um envolvimento a que podemos chamar família e sociedade.

Tudo leva a crer que nas sociedades primitivas todos os membros da comunidade participavam de forma mais directa ou mais indirecta nos cuidados gerais da saúde e da educação das crianças. As pessoas eram inspiradas pelo pensamento mágico, mas incluíam-se já nessas formas de pensar a espiritualidade e a racionalidade, as danças colectivas e as festas iniciáticas (da puberdade); nestas se condensava o que de essencial as crianças deviam saber dos mitos, dos rituais e das técnicas de subsistência, de defesa e de ataque para que, a partir da "morte mítica" da infância e do "nascimento mítico", as crianças pudessem ascender à categoria de adultos.

Com Henri Wallon e Sigmund Freud aprendi a estabelecer certos paralelismos entre o desenvolvimento das sociedades na infância da humanidade e o desenvolvimento infantil. Assim, as referências que faço às sociedades primitivas surgem-me, não como modelos de primitivismo, mas como constituindo as condições básicas da origem ou génese da espiritualidade, do falar e do pensar, da aprendizagem da cultura envolvente e das técnicas pragmáticas que permitem viver em sociedade.(...).

---

552 Cfr. os TEMAS: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667. Relação Mãe-Filho, p. 698.

(...). É a famíla que, basicamente, educa a criança e que está na origem da cultura (sendo a cultura o sistema de relações que liga as pessoas duma comunidade) e da defesa dum património de obras técnicas e artísticas, de linguagem e de língua.

A sociedade só é viável desde que a criança possa encontrar as referências de segurança na relação com pessoas privilegiadas que vivem à sua volta, ou que se observam à distância. A sociedade só é viável desde que o homem e a sua cria sejam envolvidos por Obras que lhes mostrem que a vida comunitária está assegurada por raízes profundas que promovem a sua continuidade, e desde que um sistema de sinais, uma linguagem, possa permitir a integração das instituições sociais básicas, e possa fazer comunicar a pessoa de cada um com a pessoa dos outros.

A família pode ser vista como agregado de pessoas que vivem no mesmo *habitat,* ou de pessoas unidas por laços de sangue, vivendo ou não sob o mesmo tecto. De qualquer forma, a família quer seja matriarcal, patriarcal, fechada ou aberta (como no operariado das áreas industrializadas), a família é o envolvimento natural das crias humanas.

A compreensão do que é a família não pode separar-se da evolução psicológica, espiritual e ideológica do homem, e da evolução das sociedades humanas. Os estudos sociológicos sobre a família levam-me a admitir que em todas as épocas a organização familiar visou a protecção da criança e que todas as formas de casamento tiveram como objectivo (ou como resultado) a limitação da natalidade, a consciencialização pelos pais da sua responsabilidade social no criar e no educar os filhos. Ter menos filhos ou ter apenas os que se desejam conduz, por hipótese, a uma maior disponibilidade da mãe para os filhos desejados, e a mais amor e disponibilidade para cada um deles. A família tem existido no curso da história sob diversas formas e tem evoluído.

Qualquer observador atento verificará que a estrutura da família da nossa sociedade actual de tipo ocidental, embora de forma menos acentuada do que trinta anos atrás, ainda é diferente conforme se trate dum núcleo rural ou urbano, duma zona industrial, ou duma comunidade social e culturalmente subdesenvolvida. A maior tolerância da sociedade e dos educadores de hoje, a precocidade da iniciação sexual na sociedade moderna, a facilidade de utilização dos métodos anticoncepcionais levam-nos a compreender, por um lado, que os laços familiares se estabelecem sob novas formas, e que a família é uma instituição dinâmica que acompanha a evolução económico-social das sociedades. O que não parece

admissível é que a família como instituição que agrupa indivíduos interessados no estabelecimento de laços amorosos, de protecção mútua e de criação dum ambiente favorável ao envolvimento educativo dos filhos, vá desaparecer. Vai certamente modificar-se ainda mais na sua estrutura. A família como instituição social deveria ser sistematicamente estudada na sua transformação e dinamismo por todos os que planeiam a protecção materno-infantil.

Os lamentos saudosistas das velhas famílias do passado, as prelecções moralizantes e as exortações bem intencionadas deveriam dar lugar ao estudo sistemático das condições socioeconómicas e do ambiente habitacional, urbanístico e de serviços disponíveis para a mulher-mãe e para os casais jovens. Nem a aparência das situações, nem os estudos parcelares são suficientes. É necessário que o estudo se faça com o objectivo de saber como vão ser envolvidas as crianças das novas gerações. Parece, por exemplo, confirmar-se que, nas grandes urbes das sociedades modernas, a boa intenção dos jovens do sexo masculino, que defendem a igualdade dos sexos, os não impede, com bastante frequência, de se desinteressarem da mulher e do fruto dos seus amores, quando os filhos surgem nos braços da mãe, a interferir na vida do casal.

Não basta, pois, verificar esses indícios; é necessário que, num estudo sociológico sistematizado, se acompanhe o evoluir dos jovens casais. Tenho a convicção de que a viabilidade da solução de certos problemas, que hoje afectam as mães e as crianças, depende da responsabilidade colectiva que todos assumam neste campo. Reunir os interessados nesta acção poderia ser a tarefa fundamental do Instituto da Criança[553].

Por outro lado, se a ciência nos ensina que a criança pequena é inseparável da mãe - nos interesses mútuos que os unem -, e que a mãe só está disponível para o seu bebé quando apoiada pela figura paterna, não posso admitir que a *criação* e a protecção infantil possa ser obra de instituições que apenas se ocupam das crianças, mas antes por instituições que apoiem simultaneamente a mãe e o filho, e que visem a consolidação deste binómio e do triângulo mãe-pai-filho. (...)[554].

(...). Falando de estabilidade da família, não defendo a família como instituição inamovível. A família evolui, como todas as instituições humanas. Seria tão ingénuo admitir que a estrutura dos grupos familiares -

---

553 Cfr. o TEMA: Instituto da Criança, p. 422.

554 Cfr. os TEMAS: Função Maternal e Função Paternal, p. 341. Mãe, p. 485. Pai, p. 598.

que têm sempre evoluído desde a pré-história - se estabilizassem agora de forma definitiva, como admitir que a família desaparecesse sem que desaparecesse a própria civilização. O que pode talvez desaparecer é a família conjugal. Por família entendo a estrutura grupal humana que envolve, protege e educa as crianças. A meu ver, essa persistirá... ou teremos de constituir toda uma comunidade em família.

Um dos problemas que mais afecta as grandes urbes é o das crianças sem família. O problema dessas crianças deveria ser prioritariamente estudado através do que designamos por famílias de apoio. A adopção não poderia, em certos casos, ser substituída com menos riscos pela definição e reconhecimento de famílias de apoio?

(...). A criança é cada vez mais dividida no seu Eu pela separação e divórcio dos pais e pela fragilidade dos laços familiares conjugais; é também muitas vezes *dividida* pelo desenvolvimento urbanístico, pela publicidade e pela insuficiência dos serviços e, eventualmente até, pela exuberância dum pessoal burocratizado, morto para a acção. A protecção à criança não pode ser separada das medidas de protecção às mães e às famílias [ACU: 64-65. 73-75. 100-102].

Quando a educação não pode ser dada pela família natural, mas pela família adoptiva ou pelas instituições, os cuidados e a ajuda dos técnicos de saúde mental tornam-se ainda mais importantes. Os pais adoptivos devem ser preparados e as instituições modernizadas para poderem funcionar como substitutos da família.

As insuficiências do ambiente podem dar origem a atrasos mentais, mas hoje sabe-se que muitas crianças atrasadas são apenas crianças que foram perturbadas por um ambiente desfavorável, e que podem curar-se através da ajuda de tratamentos psicológicos (...).

O ambiente familiar tem uma importância fundamental, mas ignoramos bastante do que será a evolução psicológica da criança na sociedade e na família em transformação acelerada. A sociedade contemporânea, em desenvolvimento acelerado, altera a estrutura comunitária. Nesta nossa sociedade ocidental, dois aspectos estão, entre outros, a modificar-se de forma muito rápida: a organização dos microgrupos e, em particular, da família, que se alteraram e, nalguns casos, quase se dissolveram, e o tipo de cultura que deixou de ser essencialmente escrito, para ser também audiovisual (...).

O problema pode ser encarado sob diversas formas, uma das quais é a das alterações de estrutura ou ligações dentro dos grupos e, consequentemente, da organização mental dos seus componentes.

Os jovens têm hoje certas dificuldades de adaptação e de autonomização do seu EU, mas são mais precocemente activos em termos sociais. Há, no ponto de vista moral e criativo, um progresso evidente da juventude. O desaparecimento da família tradicional torna-os mais necessitados de formar grupos ou famílias de adolescentes que substituam as dos pais, demasiado ocupados e demitidos. Os génios, nos tempos antigos, apareciam mais individualmente; hoje, a genialidade é colectiva, está na juventude, mas muitas vezes perde-se numa marginalidade improdutiva, por falta de aceitação da sociedade dos adultos [EE I: 106. 108].

Tendo sido convidado para participar neste Colóquio, quando me encontrava de partida para uma viagem, não me foi possível falar o suficiente com os organizadores, para me orientar sobre o que esperam de mim. Tomo, portanto, a liberdade de considerar que o vosso desejo é o de conhecer a opinião dum psicanalista e higienista mental sobre os problemas postos.

No tempo limitado que me destinam, penso que não poderei senão equacionar alguns problemas e, certamente, desiludi-los. Será um mal? Será um bem? Recordo, a propósito, a resposta de Picasso a Clouzot, no filme "Le Mysthère Picasso", quando o pintor, não conseguindo encontrar uma forma para o seu quadro, é interpelado por Clouzot que lhe diz: "não desiludas o teu público!". Responde o artista: "se os desiludir, tanto melhor, para que vejam que não é fácil..."[555].

Se eu conseguir mostrar-lhes que não é fácil apreciar os problemas humanos que me põem, será uma satisfação para mim.

Não posso desenhar-lhes um céu estático, como se desenhavam os céus, antes de Galileu; não posso definir uma mulher sem abstrair da existência do homem e do filho; não posso falar-lhes da família como duma estrutura definitiva, nem dum amor como se supõe que ele deva ser.

Algumas conversas sobre estas questões mostram-me que se confunde, com frequência, família com vida conjugal, vida conjugal com realização amorosa, e realização amorosa com realização pessoal.

---

555 Cfr. o TEMA: Picasso e a Criança. Pretexto para uma Reflexão sobre a Arte Moderna, p. 599.

A compreensão do que é família não pode separar-se da evolução mental do homem e da evolução das sociedades humanas, desde os tempos primitivos. Alguns sociólogos pensam que nas sociedades primitivas as crianças eram educadas em comum, e que as primeiras formas de organização familiar foram - como as subsequentes - impostas pelas mulheres, para melhor se defenderem dos vários homens que as assediavam (Engels).

A análise dos estudos sociológicos sobre a família levaram-me à convicção de que em todas as épocas da história da humanidade a organização da família visou sempre a protecção da criança[556].

A realização amorosa comportou no passado, como no presente, uma consequência possível - a maternidade, a qual é, actualmente, muitas vezes, apenas um acidente. A família, nas suas múltiplas formas, organizou-se, quanto a mim, para evitar que esse acidente tenha consequências nefastas sobre a criança.

Se a maternidade pode ser encarada apenas como um fenómeno biológico, a paternidade parece ser um fenómeno social de características variáveis, conforme a estrutura da família. Jean Rostand mostrou que o ovo pode desenvolver-se como embrião só pela interferência de fenómenos físico-químicos e, portanto, sem interferência da célula masculina. Tudo indica, porém, que a mãe abandonada ou desprotegida não pode promover uma organização psíquica satisfatória do bebé, e que a criança da segunda infância, educada sem um modelo masculino, não atinge o equilíbrio emocional suficiente para se integrar na sociedade como um ser normal.

Na situação amorosa podemos considerar a existência de duas personalidades em conflito, um homem e uma mulher. Na família temos de considerar uma dinâmica mais complexa, na qual os conflitos que se põem à mulher que se transforma em mãe dizem respeito ao seu funcionamento como objecto (de amor) do filho.

A psicanálise mostrou que é o objecto que organiza a personalidade do bebé e da criança pequena[557]. Se a mulher-mãe não está integrada num

---

556 Em nota de rodapé, João dos Santos escreve: «Conforme afirmei numa discussão, depois do colóquio, considero que todas as formas de casamento que se verificaram no curso da evolução das sociedades humanas tiveram por consequência uma limitação da natalidade, o que me parece ter favorecido o desenvolvimento mental da criança e do homem: menos filhos, mais atenção e amor para cada um deles. Este fenómeno é mais acentuado no casamento monogâmico, e é particularmente evidente no casamento poliândrico».

557 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

grupo protector que compreenda uma figura masculina, o bebé e a criança desenvolver-se-ão deficientemente. Segundo as concepções actuais, a maior parte das perturbações intelectuais, emocionais e mentais têm origem em perturbações relacionais deste tipo, verificadas precocemente.

A realização amorosa não a posso definir; ela é diferente para cada ser humano. A realização conjugal parece-me ser sempre a repetição do que o indivíduo viu, sentiu e experimentou no contacto com a sua família. Refiro-me, aqui, a agregado familiar. Não é por acaso que, com frequência impressionante, filhas de mães solteiras e abandonadas se tornam também, desde cedo, mães solteiras abandonadas.

A realização pessoal que a família promove, qualquer que seja a sua estrutura dentro do contexto histórico e social, é, na minha opinião, além da repetição, a negação de educação recebida dos progenitores, e a introdução de novas normas, princípios e conceitos educativos. Na realização pessoal intervém sempre um factor competitivo, que começa por se verificar em relação aos pais e que prossegue, no plano social, com os indivíduos da mesma geração[558].

A psicologia mostrou que na base da vida mental do homem existe uma situação de simbioso entre a mãe e o filho, e que a falta de uma relação favorável entre ambos conduz à doença mental precoce ou tardia.

As primeiras condições para a existência duma vida comunitária humana parece ter sido a imposição do casamento exogâmico. Os primeiros deveres que as sociedades humanas se impuseram foi o de proteger a simbiose mãe-filho.

As tendências mecanicistas da ciência e a educação institucionalizada, que se verificaram no século passado, parecem ter feito progressivamente perder às mães a espontaneidade do acto educativo. As jovens mães não possuem, às vezes, instintividade para criar adequadamente o filho, nem o conhecimento do que é a criança, para tomarem consciência das suas responsabilidades.

A educação escolar e sanitária da juventude foi feita, sobretudo, até ao fim da guerra passada, por esquemas e receitas estandardizadas. Muitos jovens comportam-se hoje como se não tivessem noção de que a maternidade pode ser um acidente do amor, e que esse acidente exige uma atitude responsável da parte dos progenitores. Quando se fazem comparações teóricas entre o homem e a mulher, esquece-se muitas vezes

---

558 Cfr. o TEMA: Psicanálise do "Acto Educativo2, p. 654.

que na gestação a mãe traz sempre o filho no ventre, mas que o pai nem sempre traz no coração a sua companheira e o seu filho.

Estudando a evolução da família nas sociedades históricas, e as estruturas dos grupos do tipo familiar das épocas pré-históricas, somos levados a pensar que os nossos conceitos de família nunca estão actualizados e, sobretudo, nas fases de crise social. Importa, no entanto, ter consciência de que alguma coisa se pode prever, e que se deve estudar a evolução da família, para prevenir as consequências do que poderá ser um homem criado sem amor.

A psicologia e a psicanálise mostram que muitas perturbações infantis, juvenis e de idade adulta têm origem no abandono das mães e da criança. Mas, as mesmas ciências mostraram também que o abandono não é só material, mas, essencialmete, abandono afectivo.

Sobre a crise do casamento, diremos que não há apenas uma, mas várias crises, todas relacionadas com o desenvolvimento social. A instituição do casamento entra em crise quando as outras instituições sociais entram também. Achamos tão absurdo afirmar que "seremos a última geração que se casa", como afirmar que o casamento foi e será sempre regido pelas mesmas leis. Se algo de imutável existe nas estruturas de base das pessoas e dos grupos humanos, o casamento é a sua constante. Ignoramos se, nos primórdios da vida do homem como ser social, um pensador, tão primário como o que Rodin esculpiu, encontrou a chave da sua própria criação ao pensar em vez de possuir, surgindo assim a comunidade humana, ou se o homem-animal, submetido pela lei do grupo previamente organizado, se encontrou a pensar em vez de agir (instintivamente).

Esta maneira improdutiva e falsa de pôr o problema pode ser substituída pela de saber o que é que existe de comum no homem, desde as sociedades primitivas às mais evoluídas comunidades. A resposta é a seguinte: as relações intersexos sempre estiveram reguladas por princípios, normas, leis e rituais; em todas, alguma coisa transcende a própria consciência do homem, alguma coisa que está implícita na essência da tragédia grega e, em particular, na história do Rei-Édipo, Jocasta e de seu pai Laio, de Sófocles. O importante parece ser que todos vivemos o drama de ter de obedecer a algo ou a alguém que nos precede, nos submete e nos integra, como se o casamento fosse alguma coisa que se impõe tanto aos filhos como aos pais.

A questão de saber se "seremos a última geração que se casa" parece-nos tão estranha como poderia ser esta outra: seremos nós a última geração que pensa?

Se bem que o pensamento só seja possível por o homem dispor dum sistema nervoso muito diferenciado, a verdade é que a simples existência dessas estruturas não chega para que o recém-nascido humano se torne um ser pensante. Só os estímulos exercidos pela mãe e o jogo dos impulsos da criança (reacções positivas e frustrações) permitem o funcionamento das estruturas nervosas e psíquicas.

A transformação da realidade (exterior) em vida psíquica (realidade interior) parece ser a consequência não só da atenção que os pais e a sociedade dão à criança, como das frustrações e limitações que os mesmos lhe impõem. Em face das restrições impostas desde o berço pela mãe, pelo pai e pela sociedade, o homem aceita viver mentalmente a sua insatisfação, não como um simples reflexo para evitar castigos reais, mas como uma forma de evitar perigos imaginários (culpabilidade).

Parecerá talvez despropositado falar da origem da vida mental para explicar o casamento, mas, se admitirmos a existência duma sexualidade infantil, podemos compreender que o nosso casamento se relaciona com o dos nossos pais. Na *Contribuição para o Conhecimento da Vida Amorosa,* Freud afirma: "Por estranho que possa parecer, creio que é necessário considerar a possibilidade de que alguma coisa na própria natureza do instinto sexual se opõe à realização da sua satisfação total". Depois de descrever o princípio do prazer a que o homem teria de obedecer, Freud descobre que: "para além do princípio de prazer", existe o prazer de dormir ou retardar a satisfação total dos impulsos.

Será o casamento essencialmente a institucionalização das restrições que, desde a horda primitiva, impediram ao homem o livre exercício do comércio sexual? A suposta liberdade sexual primitiva deve admitir-se que só poderia servir aos machos mais fortes!

Na hipótese que, através de indícios actuais, Freud desenvolveu em *Totem e Tabu,* a concorrência dum chefe; mais tarde, quando os grupos humanos passaram da animalidade à humanidade, a fratria teria decidido a deposição do chefe e a sua destruição. Assim, igualmente comprometidos neste crime, todos adquiriram as qualidades e os direitos do chefe ou pai. A reminiscência actual deste facto seria a festa totémica. A hipótese de Freud deve ser encarada como uma vivência humana e não um facto histórico. É, porém, evidente que todas as formas de casamento, desde as

mais primitivas, implicam a renúncia à posse através da força; e a obediência à lei da proibição do incesto. Esta renúncia e esta obediência implicam a antinomia dialéctica entre o impulso e o que se lhe opõe e, portanto, a elaboração do sentimento de culpa, que substitui - mentalmente - o medo do castigo real (castração).

Em *A Sociedade Antiga,* Lewis Morgan mostra como os costumes matrimoniais persistem, mesmo depois de desaparecidas as estruturas sociais que as originaram. Assim, podemos admitir que ainda hoje existam, nas várias formas de casamento, aspectos primitivos: cerimónias, precauções e rituais para transformar magicamente os casais em consanguíneos; aspectos de endogamia ou casamento dentro do clã, como nas comunidades primitivas de agricultores e, ainda, modernamente na aristocracia; certas tendências matriarcais e patriarcais nos casamentos actuais da nossa sociedade burguesa, etc.

Afirmar que o casamento vai deixar de existir parece-nos tão errado como admitir que as formas actuais de organização familiar sejam universais e imutáveis: "O casamento não deriva de todo da natureza. A família oriental difere da família ocidental. O homem é o ministro da natureza, e a sociedade vem introduzir-se nela. As leis são feitas para servir os costumes e os costumes variam. O casamento pode, portanto, sofrer o aperfeiçoamento gradual, ao qual todas as coisas humanas parecem submetidas". Com estas palavras, ditas por Napoleão no Conselho de Estado, a propósito do Código Civil, começa Honoré Balzac o seu livro *Fisiologia do Casamento.*

As definições dadas pelos códigos são seguramente válidas como pontos de referência e síntese da posição jurídica actual, mas estão para os problemas humanos a que se referem como as definições do dicionário estão para os afectos que originam as palavras. A definição opõe-se à concepção, como a estática à dinâmica. Se se pergunta, por exemplo: "seremos nós a última geração que se casa?". Ocorre-nos imediatamente perguntar: "de que casamento se trata?".

A questão parece ter sido posta pelos inquiridores na base do preconceito de que o que vale considerar é a forma de casamento monogâmico, admitida na nossa cultura. Excluem-se, portanto, as formas de casamento praticadas noutras culturas, como seja a poligamia - um homem para várias mulheres -, e a poliandria - uma mulher para vários homens (irmãos) - o que ainda se verifica em certas comunidades humanas. Os inquiridores não parecem interessados em saber se a poliandria entrará,

por hipótese, em crise no Tibet, se a terra for colectivizada e os irmãos deixarem, portanto, de ter a mesma necessidade, que tinham anteriormente, de a não dividir; ou em averiguar os motivos essenciais da crise do casamento poligâmico, praticado ainda em muitas comunidades.

Excluindo as culturas não ocidentais, torna-se, por um lado, difícil compreender os problemas humanos fundamentais que põe a instituição do casamento; torna-se, por outro lado, mais fácil a análise dos nossos preconceitos.

Inquirida sobre o casamento, cada pessoa tende a responder na base dos seus desejos ou na base das suas repressões, como se desse razão ao comentário jocoso: "quer te cases, quer não te cases, hás-de arrepender-te". Não se apercebendo de que os sexos são complementares e não iguais, muitos abstraem o conheciemento de que as atitudes sexuais do homem e da mulher são essencialmente diferentes e parecem não ter observado a esse respeito mais do que o estático e discreto simbolismo da estatuária ocidental. Quero significar que o homem não é genitalmente inerte como se vê nas estátuas; que há, entre outros, um problema de potência e de virilidade, simbolizada desde os tempos primitivos pelo falo, que não é o mesmo que o órgão anatómico designado por pénis, mas um instrumento que é ao mesmo tempo uma representação (mental) do impulso sexual e um órgão funcional. (...).

Ao inquirir se o homem vai deixar de se casar, temos de considerar que na nossa cultura há variantes do casamento exogâmico-monogâmico, conforme se trate de: comunidades economicamente muito desenvolvidas, em que os comportamentos são provavelmente mais uniformes; de comunidades em que as classes socias, estando muito distanciadas, têm comportamentos sociais totalmente diferentes; de comunidades rurais ou urbanas que se comportam de forma díspar.

Na literatura do princípio do século, políticos, sociólogos e médicos admitiam que a liberdade sexual conduziria o homem a uma felicidade nunca imaginada.

A Suécia, país apontado como exemplo da comunidade sexualmente livre, não parece estar em vias de abandonar a instituição do casamento, embora os princípios, normas e leis que o regem, bem como a vida familiar, se tenham afastado do modelo dos países do sul.

O Governo da União Soviética, nos seus primeiros dez anos de existência, admitiu uma grande liberdade sexual, facilitando o casamento, o divórcio, o aborto e a educação sexual das crianças. A propósito das

restrições que se seguiram, diz o psicanalista francês Sacha Nacht, em *Psicopatologia da Vida Amorosa:* "Deverá admitir-se que no destino do homem será inelutável a necessidade de uma repressão constante da sexualidade em graus diversos".

Qualquer que seja a origem da exogamia, ou casamento fora do clã, a evolução da instituição do casamento e o progresso moral das sociedades parecem, como diz Engels na *História da Família,* ter sido impostos pela mulher. Se admitirmos que a moral das sociedades se deve mais à mulher que ao homem, podemos mais facilmente admitir que o objectivo da mulher foi proteger os filhos e não, como diz o mesmo autor, fugir aos muitos numerosos sedutores que lhe apareciam, quando as sociedades se complicavam.

Parece-nos irrisório pensar que os homens se deram a tanto trabalho para regulamentar o funcionamento do casamento e da família, apenas para proteger a felicidade dos cônjuges, como nos parece irrisório pensar que o objectivo do casamento é apenas a procriação. Para defender a felicidade da relação entre dois indivíduos nunca os homens necessitaram de códigos. Para promover a propagação da espécie, o casamento, sobretudo o monogâmico, é inoperante, porquanto, como diz Wilhelm Reich, na *Função do Orgasmo,* cada homem poderia ter tido mais de mil filhos! Neste caso, seria talvez mais defensável o casamento poligâmico. Os grandes amores exclusivos e fechados são, em regra, estéreis.

A consequência lógica do casamento como instituição social parece-nos ser, portanto, a limitação dos nascimentos e a protecção dos filhos. Para se tornar um homem equilibrado, a criança necessita de estabelecer relações próximas e prolongadas com um elemento feminino e um elemento masculino. Provavelmente novas formas de vida social darão lugar a novos tipos psicológicos, mas, no estado actual dos nossos conhecimentos, é difícil conceber que nas complexas sociedades urbanas do nosso tempo as crianças possam, desde a primeira infância, ser criadas colectivamente, como as dos tempos primitivos no clã, sem prever o aparecimento de indivíduos mentalmente inferiores ou perturbados.

O ser humano precisa, para ser gerado, duma célula masculina e doutra feminina, como precisa, para ser educado, de afecto feminino e de afecto masculino recebido e retribuído em relações simples, quer dizer, binárias ou diádicas (mãe-filho), ou triangulares (mãe-filho-pai, ou autoridade do clã ou grupo).

O preconceito escolar que fez da educação uma técnica pedagógica levou-nos a esquecer que a criança aprende com a mãe, antes dos três anos, tudo o que há de essencial ao homem: a dominar-se, a andar, a manipular, a falar, a pensar. O desconhecimento de que o que se não aprende instintivamente com a mãe não é susceptível de ser aprendido didacticamente leva muitos a considerar de ânimo leve as relações amorosas, o casamento, o divórcio e o destino dos filhos. De qualquer forma, sempre os homens se dispensaram das leis do casamento, quando o seu intento foi de simples felicidade entre dois indivíduos de sexos diferentes, mas sempre as comunidades defenderam a obrigação social de educar o produto, muitas vezes acidental, da ligação amorosa. (...).

No estudo dos problemas actuais do casamento há que considerar, entre outros, os seguintes factores: o urbanismo anárquico que torna frouxas as relações afectivas entre os homens; a transformação do ser humano em Homem-consumidor; a educação desumanizada pelo abuso dos chamados métodos audiovisuais e da aparelhagem comercializada; toda a espécie de máquinas fabricadas expressamente para se gastarem depressa; as pílulas para não engravidar e as pílulas para não pensar, que os grandes *trusts* medicamentosos lançaram e que, com a ajuda dos médicos, estão passando de toxicomania-terapêutica a toxicomania-social.

Todos estes factos deverão ter-se em conta ao apreciarmos os motivos e as consequências da frouxidão das relações humanas, das quais o casamento não é senão um aspecto.

Assim como os meios audiovisuais podem ser um complemento de excepcional valor para a aprendizagem, se existirem relações humanas válidas no ensino, assim o uso da pílula pode ajudar a mulher, se ela tiver sido educada e socialmente integrada.

Assim como os meios audiovisuais utilizados, em vez de educação, produzem autómatos, assim a pílula, em vez da educação e da integração social da mulher, desencadeia, provavelmente, processos de desintegração em muitas personalidades frágeis e imaturas. Haverá mais filhos por acidente de mulheres sem estrutura para assumir a responsabilidade de serem mães de pais ausentes ou distantes.

Para terminar, diremos que a psicanálise e os psicanalistas não pretendem, em geral, dar solução aos problemas humanos, mas apenas contribuir para a sua compreensão. Consideramos a angústia como inerente à condição humana, e a neurose como uma das formas de que o homem inconscientemente dispõe para a resolver. O campo específico da

actuação do psicanalista é o da cura das neuroses e não o da resolução de todos os problemas postos pela angústia do homem. As considerações que acima fazemos não têm, portanto, a pretensão de ser psicanálise aplicada, mas pontos de vista dum psicanalista sobre o problema do casamento [EE I: 71-81].

## PAI[559]

O pai, no fundo, é o terceiro, é a cultura. Pode-se chamar a situação triangular, pode-se chamar o Édipo, ou o complexo de Édipo, mas, no fundo, para mim, numa linguagem mais simples, é o terceiro.

Enquanto estão só o bebé e a mãe, não se passa nada, não há cultura, porque as coisas podem passar-se só por gestos e gritos. O terceiro é a linguagem, é a comunicação, é o social, é a cultura. (...).

Quando falo de pai e de mãe, é preciso que a gente se entenda; não falo do senhor fulano de tal, ou da senhora fulana de tal, que vem na cédula pessoal ou no bilhete de identidade. Falo da função maternal e da função paternal. A função maternal é a função envolvente, primitiva, da mãe que envolve o bebé e lhe dá tudo o que ele precisa, que é todo o universo dele. Mas, ao mesmo tempo, é um universo que não lhe dá abertura para outros universos, para outras galáxias. Enquanto que a função paternal é justamente o que vem interferir, o que vem separar [SNP: 18].

O pai é o ser que se descobre como a outra imagem da mãe, como uma abertura para o social. A mãe primária passa, então, a ser a MULHER, a mulher do pai, a mulher que nos permite a abertura para a vida social, para o mundo dos HOMENS.

É a inevitabilidade da adolescência, a passagem de um sistema de relações e de referências limitado ao grupo restrito da família, para o grupo comunitário e para a sociedade; para o mundo dos homens, das mulheres; para a aproximação da pessoa com o Ser social, a vida sexual e o nascimento mítico que integra a cultura; a do homem religioso: "o que fazer da solidão?"; e do homem político: "o que fazer da Lei? como fazer e refazer a LEI e as leis?" [EE II: 307].

---

559 Cfr. os TEMAS: Édipo e a Escola, p. 190. Função Maternal e Função Paternal, p. 341. Mãe, p. 485.

## PESSOA

A *pessoa* forma-se no contacto daquela que exerce a *função maternal*, e na relação que a criança e a mãe estabeleceram com uma *terceira pessoa*, imagem ou figura paternal[560].

*A estrutura básica da pessoa diz respeito ao Eu, ao tu e ao outro, que não sou eu nem tu.* Dito de outra forma, à consciência própria, ao reconhecimento da existência de outrem e à obediência das leis naturais [PASM: 2].

A criatividade, de que tanto se fala, começa por ser a criatividade da própria pessoa. Um pintor não é criativo só porque pinta. Antes disso, foi criativo por ter sido capaz de se construir numa pessoa particular. Eu posso ser tão criativo como um artista, pela criação que fiz da minha pessoa [Entrevista ao *Diário de Notícias*, 4.11.84].

(...) a maior criação, ou a criação de base, no meu entender, é a criação da própria pessoa. E como é que a pessoa se organiza, se cria a si própria? É através do pensamento, do pensamento que é, inicialmente, um pensamento no sonho e, portanto, todas as coisas começam, de certa forma, no sonho, que tem uma faceta um tanto misteriosa, e isso foi explicado por Freud. É que o sonho baseia-se em imagens visuais, talvez porque as imagens corporais, de contacto corporal, sejam menos fáceis de reproduzir para o bebé pequeno. Ou menos observáveis, não sei. Se calhar, é tudo isso junto. Mas há sonhos de angústia, sonhos de desejo, desde o terceiro mês. E depois, a partir daí, a criança começa a organizar uma actividade simbólica, organiza o sonho, que é feito de símbolos. E é a partir dessa altura que ela pode ligar a inteligência imaginativa, criativa, dos pintores e de outros artistas, com a razão e com a imaginação [QIE: 136].

## PICASSO E A CRIANÇA. PRETEXTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A ARTE MODERNA[561]

Da leitura dum artigo do jornalista Artur Portela, a propósito da exposição de Picasso, surgiram estas considerações, que nada mais procuram que modestamente dar o contributo dum leigo em matéria de

---

560 Cfr. os TEMAS: Função Maternal e Função Paternal, p. 341. Mãe, p. 485. Pai, p. 598.

561 Cfr o TEMA: Educação Através da Arte, p. 204.

arte sobre o caso Picasso. Já lá vão vinte anos, que os meus olhos de adolescente se deixaram impressionar pelas reproduções das telas *azuis* do pintor. Para mim, foi uma descoberta daquelas que, como dizia uma personagem do Eça, faz vibrar a nossa juventude por ter "mirado algo de nuevo".

Desde então, manteve-se sempre viva a minha curiosidade pelo pintor, exactamente como se manifestaram as minhas dúvidas e problemas sobre a pintura moderna.

Não posso afirmar que em Picasso, ou noutros modernos, tudo é admirável, mas também não posso tomar a atitude de condenar toda a pintura moderna, só porque os pintores contemporâneos não pintam como os clássicos. Muita gente afirma que os jovens gostam dos modernistas porque é moda, mas parece-me que, de facto, o que é moda é ridicularizar o moderno, e o moderno em geral, sem distinguir escolas, nem técnicos. Muitos turistas apressados que vão a Paris percorrer longas galerias do Louvre, em dolorosa romagem imposta pelas agências de viagens, para ver a Gioconda e o resto... (de passagem), nunca se deram, talvez, ao trabalho de ir às *Janelas Verdes* ou ao nosso museu de arte contemporânea, e só conhecem da pintura moderna o que os magazines lhes servem em comentários satíricos... Para esses, Picasso foi sempre, e ainda é, o cubista das figuras bizarras, e o cubismo, supra-realismo, abstraccionismo, etc., é tudo confundido dentro do "modernismo".

Ora, Picasso é tão diferente em cada época que se torna certamente impossível, mesmo para um crítico de arte, fazer uma análise do conjunto da obra do artista, desde os desenhos de traço clássico às cerâmicas que Artur Portela classifica de *mamarrachos*.

Creio que a todos surpreende a estranha cerâmica de Picasso. Não sei o que quer dizer exactamente *mamarracho*... e não estou esclarecido sobre o que é a cerâmica..., se o rigor da confecção deve dominar, ou se a obra cerâmica tende a perder a função utilitária, e a sua concepção estética deva ser integrada nesse utilitarismo.

É evidente que muitas vezes um acaso feliz torna uma cerâmica bela, ainda que esse acaso resulte de uma falta de técnica... Mas será legítimo ao artista abdicar da técnica numa arte em que o valor fundamental da obra parece residir no interesse utilitário de cada peça? Ou será esse interesse utilitário da arte cerâmica um aspecto formalista destinado a perder a sua razão de ser na moderna cerâmica?

Alguns pensam que não. Recordo-me, a propósito dum comentário picaresco do grande gravador e pintor mexicano Leopoldo Mendez, quando voltámos de ver uma exposição de cerâmica de Picasso, em Wroclav (1948): "As cerâmicas destinam-se a um determinado objecto utilitário; um vaso etrusco do Louvre é belo e nós vemos para que pode servir..., pode servir, por exemplo, para beber água... Um prato de Picasso não serve para nada... Se um dia, daqui a muitos séculos, depois de um cataclismo que tudo subverta, os vindouros encontrarem um prato ou uma jarra destas... Devem pensar: que atrasados estavam nesta época... que mal feito... que falta de técnica... e as pobres donas de casa... os trabalhos que passariam para lavar estes objectos retorcidos, esburacados, rugosos...".

A cerâmica é, por tradição, uma arte eminentemente popular e a mesma tradição exige do artista cerâmico uma perfeição, que não vemos nas obras de cerâmica dos artistas como Picasso.

Uma história elucidativa é a que ouvi contar ao professor Gilberto Bosques, ex-ministro do México, em Lisboa. Numa das peregrinações pelo seu país, aquele professor encontrou numa feira de aldeia um artista popular que expunha cerâmicas diversas. Posta de parte estava uma jarra de cores magníficas, estranhas, fantásticas... O professor Bosques interessou-se pela peça e interrogou o artista sobre o seu valor: "não tem valor, não presta..., ficou estragada, esteve tempo demais no forno... Não vendo..., é para partir..., não está capaz..., escolha outra...". E nada demoveu o artista, apesar da insistência e alto preço oferecido pelo professor.

Assim, acontece que, paradoxalmente, os artistas classificam de *mamarrachos* obras que os outros consideram formosíssimas... Outras vezes, o público considera *mamarrachos* o que os artistas consideram digno de ser exposto.

Como verá o artista as suas cerâmicas? Talvez que de um ponto de vista de pintor... Tenho notado que as cerâmicas de Picasso resultam muito melhor quando vistas à distância (ou em fotografia).

Estamos habituados a admirar, vendo de perto, as cerâmicas das exposições, como nos habituámos a ver a pintura a certa distância... As cerâmicas de Picasso são, talvez, para ver como se vê uma pintura. Na verdade, só de longe se adivinham, por vezes, figuras graciosas de animais ou desenhos harmoniosos de figuras estilizadas. Ou será a cerâmica, para Picasso, apenas uma forma de encontrar novas formas de expressão?

Num famoso filme francês, "La vie commence demain", vimos André Gide, em pessoa, no "atelier" de Pablo Picasso... Os dois, por graça, exibiam-se, depois, colocando diante das cabeças uns pratos do artista com caras pintadas...; o prato deixava de ser prato para ser uma máscara, como no teatro antigo... Cabeças vidradas, crânios chatos, caras de lua cheia...

Interrogamo-nos: será a cerâmica para Picasso como um jogo? Jogará ele com as suas peças como os artistas dramáticos, os primitivos e as crianças jogam com as máscaras?

Picasso, diz-se, inspirou-se na expressão artística dos primitivos e das crianças: formas puras de pensamento e de linguagem. Será que Picasso continua a pesquisa de novas formas de expressão, através do jogo, forma salutar de investigar, conhecer, progredir? É, em todo o caso, notável num homem de 70 anos. A verdade é que ninguém mete a ridículo Lévy Bruhl, o filósofo francês que estudou a mentalidade primitiva, para servir de base às suas concepções sobre o pensamento.

A ânsia de "épater Paris" pode parecer evidente, mas...

Consta-se de Picasso que ele vai ao alfaiate, apenas de 12 em 12 anos... Entra nas galerias Lafayete e compra 12 fatos todos iguais... Na verdade, Picasso tem o ar modesto, a atitude simples e o riso franco e quase infantil das pessoas que não dão nas vistas.

Talvez que ele queira só "épater", pela irreverência das suas produções!... Mas nem sempre..., algumas das exposições *chocam* pela singeleza e clareza dos temas e dos traços.

Em 1950 visitei, em Londres, uma exposição de desenhos de Picasso. Comprei o catálogo... Compreio-o, mas arrependi-me... Um primeiro desenho representava, inequivocamente, um homem com um carneiro... No catálogo dizia: nº 1- "O homem e o carneiro". Em seguida, havia: um fauno com uma flauta... e no catálogo: "Um fauno com uma flauta"... Depois vi um outro desenho onde se representava um fauno com duas flautas... e no catálogo estava: "Um fauno com duas flautas"..., etc., etc. Decididamente, a linguagem do traço do artista era tão simples como a linguagem escrita no catálogo...

Será Picasso um "negociante de arte?" Certamente que muitas telas de Picasso valem milhões, que há quem tenha fortunas em trabalhos do artista, e que ele próprio está rico. Mas o que mais surpreende é que ele critique, até ao ridículo, deforme, até à mostruosidade, maltrate, até à brutalidade, muitos dos personagens "bem" que lhe compram os quadros, enquanto podia, na verdade, fazer um melhor negócio pintando os *snobs*

como se fossem figuras de museu: nobres, calmos, inteligentes, distantes... Estou em crer que os que lhe compram os quadros se fazem retratar no "atelier" doutros pintores menos *negociantes*...

Há várias formas de ver uma obra de arte: pode ver-se através do conjunto da obra do artista, ou deste ou daquele aspecto mais pitoresco, para a nossa maneira de ser... Também há várias formas de ler um artigo: pode ler-se do princípio para o fim, ou do fim para o princípio... Este jogo, esta inversão de normas é, por vezes, muito útil para a compreensão das coisas. Por exemplo: começando pelo fim do artigo de Artur Portela, encontramos esta justa apreciação das "existencialistas de Paris, sujas, a tresandar porcaria", que "atam os cabelos com atacadores das botas, repudiando todas as graças do sexo...". Depois de ler esta descrição, já não nos surpreende que Picasso pinte "mulheres teratológicas... com o queixo para a cabeça"... e "os olhos no ventre, tudo desossado, terminante, medonho...".

Aliás, não é preciso ir a Paris nem aos meios existencialistas para ver mulheres "picassianas"..., delambidas, espalhafatosas, pretensiosas, grotescas, de olhos enviesados, pintadas e encadernadas com mil artifícios, de uma ponta à outra do seu ser, mulheres tão vincadamente exuberantes que, na sua instabilidade e bizarria, já não sabemos como as vemos... nem como vê-las: se com dois narizes e vários perfis, se com um olho na testa, se macro ou microcéfalas, consoante o gosto e a fantasia do chapeleiro e do cabeleireiro...

Onde estão esses modelos que os pintores de hoje deviam continuar a pintar, para fazer os gostos dos saudosistas?... Esses modelos de mulheres como as *Giocondas,* calmas, atadas, parolas... com o arzinho seráfico e lorpa de quem está ali à espera que as admirem, amem, conquistem e sustentem?...

Já não há Giocondas para pintar!

Há talvez ainda mulheres de linhas sóbrias, estáticas e de expressão serena, como na "cena da família", de que fala Portela, ou numa formosa cabeça de mulher que o artista esculpiu (bronze)... Se, muitas vezes, Picasso parece confundir as suas personagens e confundir-nos no paradoxo e na irreverência, há certas figuras tratadas com tal carinho que emociona... De Picassso poderia dizer-se: é um homem bom, um homem que não fica indiferente diante de uma criança... Ele tem a sua "teoria dos meninos", quando toma um modelo, "o seu principezinho" das telas, de que Portela fala, e noutras notáveis, como a do pequeno doente com papeira,

na sua cama singela de ferros retorcidos... Mas não foi só o seu filho que Picasso pintou; interpretou, por exemplo, a profunda tristeza, o desânimo e a descomunal tragédia de "L'Enfant d'Oradour", a criança *marcada* para sempre pela impressionante tragédia do massacre a que assistiu.

Enfim, Picasso dá que falar - e dá que pensar... Picasso e os seus paradoxos (...).

(...). Ao ouvi-lo (um entrevistador) falar de maturidade nas crianças, penso se aquilo que se chama maturidade não será antes, no adulto, justamente, um regresso às fontes, o regresso a uma infantilidade, a uma pureza que o adulto académico recusa por preconceito... Não esqueçamos que Picasso, por exemplo, "descobriu" a arte infantil, verificou que havia uma arte infantil, uma arte primitiva que era extraordinariamente rica - isto depois de ele, Picasso, ter passado por uma fase de academismo que corresponde àqueles primeiros quadros em que o autor da "Guernica" pintava talvez por sugestão do pai, que também era pintor. Ora, Picasso acentua que essa foi a sua grande descoberta. E Picasso não teve relutância em *fazer-se criança.*

Conheci-o pessoalmente, há uns anos atrás, e o que mais me impressionou nele foi a sua jovialidade - um homem que manifestava, em primeiro lugar, uma capacidade de expressão extraordinária. Picasso é um homem que ri como uma criança, que ri da cabeça-aos-pés. Quando ele ri, todo o seu corpo ri, todo ele ri. Por outro lado, há também a forma terna e sensível como ele trata as crianças. Picasso pode ser extremamente rude para com os adultos - mas é extraordinariamente terno com as crianças.

Há pessoas que não o compreendem, pelo facto de ele pintar caras com diversos lábios, diversas expressões, vários olhos, mas nós, quando compreendemos o realismo da expressão humana, sabemos que existem deformações, e que às vezes são horrorosas, propositadamente horrorosas como ele as faz, em "Guerra e Paz", por exemplo. O que nunca vemos é Picasso tratar agressivamente uma criança nos seus quadros. Lembro-me, por exemplo, do "Menino com Papeira".

Pergunto, finalmente, se a maturidade não consiste, precisamente, em aceitar aquilo que o indivíduo tem de infantil [EE I: 121-125. 153-154][562].

---

562 Sobre o mesmo TEMA, Cfr. SNP: 61-66.

## PROBLEMAS DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR[563]

O ponto de vista do psicoterapeuta baseia-se na realidade clínica e, em consequência, é parcial e incompleto. A discussão do seu ponto de vista com aqueles que estão perante a *realidade educativa* pode ser muito produtiva. O psicoterapeuta observa, sobretudo, situações de crise que, às vezes, são puro conflito exterior; outras, revelam já a existência dum conflito interior e, neste caso, manifestam-se por sintomas ou por doenças emocionais.

Não há só situações de *crise* na idade escolar, mas, muitas vezes, a *crise* acontece como causa ou como consequência duma inadaptação à escola. O psicoterapeuta, na sua pretensão de analisar cada caso dentro duma *neutralidade benevolente,* tende a admitir a possibilidade de ajudar a criança na sua adaptação à escola e ajudar a escola a ajustar-se à criança.

O exemplo da *dislexia de evolução* é elucidativo. A dislexia de evolução não é uma doença nem mesmo uma perturbação, mas unicamente o problema de adaptação de certos indivíduos à forma como a escola ensina a ler e a escrever[564]. Tendo descoberto que os disléxicos apareciam, com maior frequência, quando se utilizava o método global, quando as classes eram muito numerosas, quando as crianças eram mal lateralizadas, débeis motoras, estrábicas, etc., os pedopsiquiatras facilitaram o aparecimento de normas e métodos pedagógicos que podem evitar o desajustamento (método Bugnet, técnicas Freinet, etc.).

A adaptação escolar envolve, necessariamente, qualidades do *Eu* da criança, que se estrutura, desde o berço, nos vários *conflitos* que se desenvolvem, antes da entrada para a escola.

A personalidade dos mestres vai entrar em *conflito* (afectivo) com as *imagens* ou *modelos* previamente elaborados pela criança, a partir de figuras reais (pai, mãe). Um *conflito* pode ser positivo ou negativo, amoroso ou hostil, produtivo ou improdutivo.

Importa consciencializar nos pais e nos professores a existência destes conflitos, para que eles sejam resolúveis e complementem os aspectos de personalidade infantil que ficaram por resolver na idade pré-escolar. Assim:

---

563 Cfr. os TEMAS: Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296. Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

564 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

1. Uma "jardineira" que não tome consciência de que se está deixando manobrar por uma criança que continua, no jardim-escola, a "não ter apetite"[565], como em casa, não ajuda a criança a tornar-se *independente* da figura maternal e impede-a, portanto, de evoluir.

2. Um professor que não é capaz de estimular a criança para fazer a sua aprendizagem escolar, e apela para um *ensino doméstico,* feito pelo pai ou pela mãe[566], está a abdicar da sua função de modelo dinâmico e impede o aluno de o utilizar e, portanto, de progredir.

3. Um professor que leva um pai a castigar um aluno por uma falta estritamente escolar está a *infantilizar* esse pai e a impedir, assim, o estabelecimento duma relação favorável entre os três personagens[567].

Importa discutir e analisar as posições paternalistas e maternalistas dos educadores. Os processos de identidade e identificação. Importa saber *o que fazer* das atitudes de passividade ou de agressividade dos educadores. Será a educação escolar complementar da educação familiar?

O jogo da frustração e satisfação, da rejeição e da superprotecção, da agressividade, passividade ou neutralidade dos educadores - pais e mestres - não se pode resolver academicamente. Só um trabalho sistemático de grupo pode ajudar à sua resolução. Trabalho de grupo dos mestres, dos pais e dos alunos. Trabalho de grupo que nos propomos aqui ensaiar.

Esquematicamente, podemos apresentar os problemas de inadaptação escolar, nos vários graus de ensino, pela forma seguinte:

JARDIM-ESCOLA - Os problemas resultam, sobretudo, da dificuldade de a criança se separar da mãe e de ter de abandonar formas infra e extraverbais de linguagem, e comportamento ou reacções primárias, incompreensíveis para o grupo (que apenas se esboça) e para os mestres.

ESCOLA PRIMÁRIA - Os primeiros problemas surgem com a passagem das formas de expressão integral (com todo o corpo) para as formas parcelares; problemas de racionalização das *intuições* (afectivos) da 2ª infância; dificuldades intelectuais, motoras, sensoriais, instrumentais.

ENSINO SECUNDÁRIO - As dificuldades resultam, sobretudo, da falta de independência em relação à mãe e às figuras maternais (avó, mestra). Aparecimento de formas tardias, e até então inaparentes ou pouco

---

565 Cfr. o TEMA: Anorexia Infantil e Vómitos Nervosos, p. 94.

566 Cfr. o TEMA: Classes Superlotadas. "Castigo Didáctico", p. 144.

567 Cfr. o TEMA: Disciplina na Escola, Disciplina na Família: duas Formas de Autoridade, p. 181.

aparentes, de dislexia-disortografia (lentidão, inatenção, dificuldade de assimilar através da leitura, etc.). Crise pré-púbere e púbere com conflitos resultantes do "protesto viril" ou da "coqueterie feminina" (sedução). Neurose de angústia. Estupidez histérica e obsessiva. Recurso ao fracasso (neurose d'échec)[568].

ENSINO SUPERIOR - Problemas de excessiva dependência em relação aos educadores e à escola secundária; incapacidade de assumir a competição sob uma forma socialmente mais aberta. Agravamento de quadros de neurose e psicose latentes, no período pós-pubertário.

O nosso *trabalho de grupo* deve basear-se na discussão de casos concretos. Vamos expor casos de dificuldades escolares, acompanhadas das perturbações emocionais, visto que as dificuldades por simples factores intelectuais ou instrumentais são mais bem conhecidas e de mais fácil resolução.

Na discussão dos casos, necessitamos, para poder discutir, de conhecer, não só as reacções da criança, mas também o contexto ambiencial em que elas se desenvolvem.

No jardim-escola surgem, sobretudo, muitas perturbações psicossomáticas[569], algumas de consequências graves para o desenvolvimento mental futuro.

*As situações de perturbação psicossomática* são extremamente complexas, mas não queremos deixar de assinalar a sua importância em higiene mental escolar. Certos tipos de *relação* das mães com os filhos, sobretudo na primeira infância, originam reacções somáticas, frequentemente de tipo alérgico, que, em regra, se escalonam na evolução da criança, em formas diversas de perturbações do mesmo tipo: reacções cutâneas, urticária, eczema, asma, etc.

As crianças que, em virtude desta *forma particular de relação*, reagem somaticamente, são crianças que ficam muito dependentes das mães, que nem sempre põem problemas de aprendizagem, mas que suscitam muitos problemas aos professores, pelas suas reacções de passividade ou de agressividade [SPSMRE: 128-129].

JOÃO DOS SANTOS - Um outro aspecto interessante deste poema, é o da própria história de Jesus tal como o Pessoa[570] a conta. É aquilo a que os

---

568 Cfr. o TEMA: Neurose de Insucesso, p. 502.

569 Cfr. o TEMA: Doenças Psicossomáticas, p. 185.

570 João Sousa Monteiro propõe a João dos Santos que comente no programa da rádio, transmitido a 25 de Dezembro de 1983, o poema VIII do ciclo

psicanalistas desde Freud chamam o "romance familiar". As crianças, a certa altura da sua evolução (e certos doentes mentais ficam por aí, ou voltam aí), inventam uma história da sua família que não é verdadeira, inventam um pai que é uma pessoa muito importante, inventam uma mãe muito diferente e possivelmente também muito importante, ou, então, o contrário, inventam uma mãe muito leviana, que tem vários homens, ou que o fez a ele, mas não fez os irmãos, ou vice-versa. É assim que Freud descreve o "romance familiar". Isso é muito importante numa certa fase da crise do crescimento da criança. Tem que ver com o que se chama complexo de Édipo, ou, se quiser, com a relação triangular que a criança estabelece com o pai e com a mãe. A primeira relação é só com a mãe. Depois o pai interfere nessa relação, porque a criança aceita-o como um outro ponto de referência, e há uma altura em que a criança diz: "E se este não fosse o meu pai?... E se esta não fosse a minha mãe?...". Provavelmente isso tem que ver com qualquer coisa que os pais fazem e que a decepciona, e então ocorre-lhe pensar que ela foi adoptada, ou que foi a apanhada na rua por aquela gente, ou que foi trazida por um bando de artistas de circo, ou outra fantasia qualquer...(...).

(...) a mãe que não é boa é a mãe ausente. O bebé de dias ou de semanas, quando protesta porque tem fome e a mãe não está lá, ou não aparece, ou se demora, o bebé que tem fome ou frio ou um desconforto qualquer dirá para si, de certa maneira: "Esta é a má...". A mãe é má, quer dizer, aquilo que vem de fora e me dá consolo não está cá, e portanto é mau.

Possivelmente, o bebé apercebe-se mais tarde que, quando a mãe não está lá, está o terceiro, que é o pai, aquele que exerce uma função paternal[571].

Isto é muito importante na adopção, porque as crianças adoptadas, quando não são devidamente preparadas para isso, a certa altura fazem também o seu romance familiar, dizendo: "Este se calhar não é o meu pai; esta se calhar não é a minha mãe". E depois a realidade confirma isso mesmo, o que é extremamente doloroso porque leva a uma idealização muito grande dos outros que estão de fora, que foram postos de fora. Aliás, todo o problema do Pessoa aí, o problema que ele põe como ser humano, é também o problema da idealização dos pais, a dificuldade de

---

"O Guardador de Rebanhos" de Alberto Caeiro (um dos heterónimos de Fernando Pessoa). Essa emissão é consagrada a esse comentário: Cfr. SNP: 73-88.

571 Cfr. o TEMA: Função Maternal e Função Paternal, p. 341.

idealizar um pai que ele sabia que se chamava José e que era carpinteiro, mas que não era o pai. Isso põe o problema da dificuldade que têm as crianças que não têm pai, que não têm um pai presente, ou que têm um pai que entra num "romance familiar" como não sendo pai, a dificuldade que têm essas crianças em aceitar uma entidade superior, um super-ego, uma ideologia, uma religião.

Muitos dos miúdos e miúdas inadaptados à escola que se tornam marginais pertencem a este grupo. Uso sempre a palavra "marginal" no sentido de não pertencer aos grandes grupos, no sentido da dificuldade de certas pessoas em aderir às regras mais gerais e às regras dos grandes grupos. Muitas dessas crianças são crianças que não têm pai, porque o pai é doente, ou inválido, ou porque é um indivíduo brutal, deprimido, demitido, ou porque está mesmo ausente, ou morreu. Essas crianças têm grande dificuldade em aceitar a escola e a sociedade como autoridade superior, ou como fonte de saber e de sabedoria que, aliás, a maior parte das vezes, nem sequer é, porque há muita escola que promove pouco - hoje mais do que dantes, mas ainda assim promove pouco - a criatividade e o desenvolvimento da inteligência, de maneira que aquilo que se passa na escola não lhes diz nada, porque elas têm um problema mais grave a resolver que é o de formar uma imagem do pai para se constituírem como imagem de criança e de homem.

O que Pessoa faz nesse poema é isso mesmo: constitui-se como imagem de criança e de homem. No fim de contas ele é o próprio Menino Jesus e é a mãe e o pai do Menino Jesus. (...).

(...). Uma das coisas que eu ensinava na Faculdade, quando era professor de psicopatologia, era que não há observação sem que o indivíduo que observa se coloque na posição de ser observado. Penso que é uma verdade inquestionável e extremamente importante. Para que eu possa observar uma criança e, portanto, ajudá-la e amá-la é preciso que me coloque em situação de ser observado por ela. E não sei o que é mais importante: se é a criança ser olhada, não é só ser olhada, é ser "vista", se é ver o outro. Na educação mais primitiva, noutras civilizações, noutras culturas, e até mesmo na Grécia - onde a educação era muito severa, onde as crianças eram castigadas se não aprendiam a ler e a escrever como devia ser, se não aprendiam a tocar a lira -, mesmo nessas culturas, creio que havia um contacto directo com as pessoas. Eu acredito muito na função educativa da sociedade. Quando a sociedade, a família, o clã, o grupo de amigos, de pessoas da vila, da aldeia, do bairro não estão interessados na

educação da criança, não há escola nenhuma que funcione. A escola só por si não faz sentido. Só faz sentido como local onde se aprendem certas coisas. Mas o que há de essencial na cultura, que é a relação entre as pessoas, tem que se aprender a todos os níveis de convívio.

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Porque a escola serve várias coisas, umas boas e outras más, mas uma delas é com certeza servir de tapa-buracos e de álibi à incapacidade dos pais conversarem e brincarem mais com os filhos, o que seria certamente muito mais saudável para uns e para outros, e tornaria a escola muito mais útil e divertida. Nesse aspecto, existe uma cumplicidade sombria entre a escola e os pais.

J.S.- Talvez se pudesse encontar uma solução de compromisso, se a escola funcionasse na continuidade do que foi a educação anterior à escola.

É evidente para mim, como psicólogo da infância, que uma criança de 5 anos sabe tudo da vida, sabe o essencial, sabe amar, sabe falar, sabe retribuir, sabe trocar, sabe dar e receber afectos. Tem já a sua filosofia sobre a vida íntima dos adultos, sobre a vida secreta dos adultos. Não há nenhuma criança de 4 ou 5 anos que não tenha já a sua própria filosofia a esse respeito. A prova é que têm sonhos e pesadelos que resultam disso mesmo, têm uma certa filosofia que se organiza em grande parte pelo sonho e pela *rêverie*.

J.S.M.- E além disso são capazes de rir e de chorar, que são formas preciosas de pensar, e que são coisas que os adultos em geral já não sabem fazer.

J.S.- Pois, isso é um dos direitos que eu digo algures, um dos direitos que não está consignado nos Direitos da Criança. Digo-o no capítulo "Direito à Alegria, Direito à Tristeza"[572].

A maior parte das coisas que se passam na escola ao nível da disciplina e da indisciplina, ou ao nível da turbulência[573] e da inadaptação, são reflexos de um estado de tristeza profundo da criança. A maior parte das dificuldades escolares sobre as quais há tratados e livros e artigos que saem em catadupa para ver milímetro mais para a esquerda ou mais para a direita do gráfico, é que o menino está, se é rebelde ou se é malcriado ou se não aprende, o que eu acho que tem aspectos positivos, mas se não se partir da observação, quanto a mim fundamental, de que toda a criança inadaptada à escola é uma criança triste, ou ansiosa, ou as duas coisas, tudo

---

572 Cfr. o TEMA: Depressão Infantil. Direito à Tristeza e à Alegria, p. 166.

573 Cfr. os TEMAS: Turbulência de Compensação, p. 764. Turbulência Reactiva, p. 764.

o resto é colocarmo-nos numa posição violenta contra a criança. O menino que bate em toda a gente, que bate nos outros meninos, é uma criança que está numa competição constante com os outros em relação com a função maternal da escola, do professor ou da professora, e, portanto, sofre duma carência qualquer de que os adultos se não apercebem[574].

Mas deixe-me voltar atrás para explicar a minha ideia da continuidade da escola. É que há outro drama importante do ponto de vista da aprendizagem, que é uma coisa que preocupa muito os pais, os técnicos, os funcionários e os políticos. Para eles é preciso que as crianças aprendam, e têm razão, de facto é preciso, porque as próprias crianças querem aprender. Só que o drama é que não há continuidade entre o que se aprende livremente antes de se entrar para a escola e aquilo que se aprende na escola[575]. Porque tudo o que se aprende, antes de se entrar para a escola, aprende-se a viver e a conviver num plano de relação verbal. E tudo o que se ensina na escola é apenas a linguagem escrita, que é vista pela escola como se tudo o resto não tivesse importância nenhuma, como se o falar, o dialogar, o brincar não tivessem importância nenhuma. Hoje não é tanto assim, claro. Felizmente começa a haver reacções muito salutares contra isso. Mas a escola tradicional é isto: "aqui não se fala, aqui não se brinca, aqui não se pensa, aqui aprende-se a ler, a escrever e a contar" - que são tudo formas que podemos incluir no capítulo da linguagem escrita. Ora a linguagem escrita é com certeza importante na nossa cultura e na nossa tecnologia, mas se não houver a base da linguagem não escrita, da linguagem verbal, até da linguagem pré-verbal e infra-verbal ou ultra-verbal, não há uma integração das várias formas de aprendizagem, que se realizam através da vida, com aquilo que a escola impõe, porque é evidente que, quando os investigadores descobrem que a criança da primeira infância precisa de ser olhada e vista, é porque há aí uma comunicação que a criança sente e isso é infra-verbal, ou pelo menos pré-verbal. Há, de resto, uma comunicação pré-verbal que nós todos sentimos [SNP: 78-80. 95-97].

---

574 Cfr. o TEMA: Função Maternal e Função Paternal, p. 341.

575 Cfr. o TEMA: Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234.

CASOS

**1º Caso:**

Uma menina de 2 anos sofre de eczema generalizado que o dermatologista entende ser de origem "nervosa". O tipo de ansiedade da mãe e o seu comportamento levam-nos a ocupar-nos dela em entrevistas de orientação psicoterapêutica, e a criança melhora progressivamente. A perturbação da mãe era, no entanto, demasiado profunda para que os seus problemas pudessem ser completamente resolvidos, e a criança continuou a reagir somaticamente, embora de forma mais moderada, até à idade escolar. O seu rendimento foi, no entanto, sempre baixo e não conseguiu ultrapassar o 1º ciclo dos estudos secundários. Tudo se passou como se a somatização bloqueasse, em parte, os mecanismos intelectuais. Noutros casos, a perturbação tem pouca repercussão sobre o soma, mas a inteligência e a personalidade não se desenvolvem normalmente, por falta ou perturbação dos estímulos afectivos iniciais.

**2º Caso:**

Uma menina nasceu numa maternidade de Lisboa e sua mãe morreu durante o parto. A criança foi recolhida numa creche da maternidade, onde as condições de "maternalização"[576] são nulas, quer dizer, onde não existe nem pessoal em quantidade suficiente para dar cuidados verdadeiramente maternais a uma criança, nem o pessoal está preparado para compreender este género de problemas. Cerca dos três anos, quando uma sua tia a foi buscar, a criança ainda defecava e urinava nas roupas e não falava[577]. Tem actualmente 8 anos; o seu comportamento é tipicamente autista e não manifesta qualquer sintoma que possa fazer pensar que sofra de idiotia (de origem orgânica). Aos 7 anos, uma prima, de cerca de 16 anos, instalou-se na casa desta família e afeiçoou-se à criança duma forma que podemos chamar *maternal* [578]; foi então que a criança começou a falar. Porém, o seu nível actual não vai além da imbecilidade.

---

576 Cfr. os TEMAS: Maternagem, p. 487. Motivação para os Problemas da Criança. Amor e Respeito pela Criança, p. 493.

577 Cfr. o TEMA: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244. O Sintoma Encoprose, p. 534.

578 Cfr. o TEMA: Mãe, p. 485.

**3º Caso:**

Joaquim, actualmente na adolescência, nasceu numa altura em que sua mãe sofria de preocupações obsessivas, receando as doenças infecciosas e evitando todo o contacto próprio e o do bebé com o mundo exterior ou com qualquer objecto suspeito, desinfectando sistematicamente, de forma extremamente cuidadosa, o seu corpo, o do filho e os objectos com que ambos estavam em contacto. Para evitar possíveis contágios, a criança não frequentou a escola primária e preparou-se para o exame em casa. No curso secundário, frequentou um estabeleciemnto de ensino, situado nas proximidades da sua residência. O curso do liceu foi feito penosamente, com várias reprovações, apesar das notas excepcionais que obteve nalgumas matérias, em que o seu carácter obsessivo e as suas tendências lhe permitiam um melhor êxito. Não tem amigos nem acompanha com nenhum dos seus companheiros de escola; não é capaz de qualquer iniciativa de carácter utilitário. Chegado à Universidade, depois de vários fracassos rotundos, desistiu de estudar e passou a andar de emprego em emprego, por incapacidade de contacto pessoal com os companheiros de trabalho e por repúdio destes do seu carácter bizarro, nitidamente esquizóide, provavelmente resíduo de surto esquizofrénico inaparente e muito precoce [SPSMRSE: 128-129].

## PROBLEMAS DOS DEFICIENTES. ENSINO ESPECIAL[579]

A depressão e ansiedade da mãe, cujo filho nasce deficiente ou se torna cedo deficiente, influenciam profundamente a relação dos pais com o filho. Por motivos de inconscientes sentimentos de culpa, eles tornam-se, muitas vezes, extremamente permissivos ou, pelo contrário, rejeitantes.

Quando não podem, pela gravidade da situação ou pela fragilidade do seu Eu, suportar a culpabilidade, o problema é iludido e a criança é inconscientemente rejeitada. As atitudes da mãe são reforçadas pelas do pai, e vice-versa. De qualquer forma, estes comportamentos impedem o jogo normal das gratificações e frustrações e têm, como consequência, a dificuldade da dinamização dos processos evolutivos de mentalização da criança.

---

579 Cfr. o TEMA: "Institucionalização" do Ensino Especial, p. 420.

Num ambiente de superprotecção, a criança deficiente sente-se constantemente observada, o que corresponde a uma espécie de clausura. Dadas estas limitações específicas de clausura, a criança não pode, às vezes, observar e experimentar convenientemente o mundo à sua volta.

Os débeis mentais, de causa genética ou orgânica precoce, podem, pelos mesmos condicionamentos do ambiente, ser atingidos por perturbações emocionais e psíquicas, que se acrescentam à sua anomalia de base. Em nenhuma das situações referidas podem os problemas emocionais da criança ser resolvidos apenas por serviços competentes, sem a participação activa da comunidade.

Há crianças que têm dificuldades em aprender a ler, por razões diversas e por deficiências várias. Inventaram-se, desde há quase dois séculos, as formas mais sofisticadas para que essas crianças aprendessem a ler; criou-se até o "ensino especial". Há cerca de cem anos que os pedagogos, e agora os psicólogos, procuram fórmulas, métodos e artifícios para melhor ensinarem a ler as crianças deficientes. Nestes cem anos de instituição escolar para aprender a ler, ninguém ou muito poucos ousaram investigar, propor ou praticar um ensino que ensinasse a essas crianças o que precede ou o que está para além do aprender a ler (letras).

Está institucionalizada a ideia de que a escola é para aprender a ler as letras; a fazer as operações aritméticas e a contar (com os algarismos; *contar* tem vários significados, por exemplo, o de contar - descrever). Como é que certas crianças, que não puderam ser educadas numa escola especial, conseguem tornar-se adultos produtivos e relativamente autónomos?[580]

O problema das crianças deficientes apresenta dois aspectos, ainda sem solução. O primeiro é o do apoio social e médico-psicológico precoce às famílias atingidas. Por precoce entendemos logo que a deficiência se revele. Esse apoio evitaria muitas distorções de carácter psicológico, que resultam da depressão, desespero e desorientação dos pais. O segundo aspecto é o dos grandes deficientes que, depois de todos os tratamentos e tentativas de reeducação, não conseguem integrar-se minimamente num trabalho e que, portanto, não podem auferir meios de subsistência.

Se os Direitos da Criança[581] exigem e a Contituição da República estabelece o direito das crianças deficientes a um ensino adequado à

---

580 Em nota de rodapé, João dos Santos escreve: «Através da minha experiência, esses casos beneficiam dum favorável ambiente familiar e social».

581 Cfr. o TEMA: Direitos da Criança. Direitos do Homem, p. 177.

superação das suas deficiências, seria lógico prever que, para os "não educáveis" (em escolas profissionais)[582], eles não fossem deixados ao abandono, quando os pais cessam, pela sua idade (ou por sua morte), de os poder manter.

O salário mínimo nacional, que em 1979 propus no I Encontro de Saúde Mental - Porto[583], seria a única solução lógica e humana para que o grande deficiente pudesse viver sob tutela, ou em privado numa instituição.

Seria esta questão susceptível de ser estudada e proposta pelo Instituto da Criança?[584] [ACU: 92-93].

A ideia de irrecuperável não tem sentido para mim. A psiquiatria evoluciona constantemente e as conquistas dos últimos anos são animadoras. Penso que não temos o direito de aceitar esse conceito de museu, cujas consequências foram, por vezes, desastrosas. Uma criança (quer dizer, um indivíduo que se está a criar até à puberdade) tem sempre alguma possibilidade de recuperação, por muito graves que sejam as suas anomalias. Temos experiência do efeito desastroso e dramático da convicção do irrecuperável, transmitido aos pais, que outrora era corrente. Pensamos hoje que há sempre alguma coisa a fazer. (...).

Chamemos-lhes simplesmente crianças doentes, insuficientes, deficientes ou perturbadas... Por outro lado, anormal é quase sinónimo de incurável, e ninguém é anormal sob todos os aspectos físico ou mental, como os normais o são mais ou menos...[Conferência na Sociedade de Ciências Médicas do Porto: 30.7.54].

As crianças mais necessitadas duma educação pré-escolar[585] oficial são os deficientes visuais, auditivos e motores, cujas famílias não estão preparadas para os educar. Quase no mesmo plano estão os socialmente deficientes, quando o seu ambiente social é fracamente estimulante ou degradado.

Não creio que o ensino integrado se deva fazer apenas a partir da escola primária. Os deficientes não têm só problemas instrumentais, que dificultem a sua integração na cultura académica O problema básico do deficiente é o da perturbação emocional que a doença causou na família e

---

582 Cfr. o TEMA: Escolas de Artes e Ofícios, p. 278.

583 Cfr. Relatório do Congresso, Edição do Centro de Saúde Mental do Porto.

584 Cfr. o TEMA: Instituto da Criança, p. 422.

585 Cfr. o TEMA: Jardim-escola, p. 436.

que perturba as relações psicológicas intrafamiliares. As famílias dos deficientes devem ser apoiadas o mais precocemente possível. (...).

(...). Primeiro que tudo, é preciso reeducar. Uma criança "inadaptada" não pode, como é evidente, ir logo para a escola de sacola a tiracolo, com um laço na cabeça ou uma gravata ao pescoço, e sentar-se numa carteira, muito bem comportada, ou estar quieta numa oficina a aprender a ciência do traço...

O René (Diatkine) chamou-me e disse: "Anda ver este caso que é interessante". Estávamos na consulta do Centro Alfred Binet, em Paris, no fim dos anos cinquenta. Entrou um pequeno de 11 anos que, aparentemente, nada tinha de especial. A mãe vinha atrás. O rapaz tinha tomado a iniciativa de entrar e cumprimentar todos os presentes. Era simpático e comunicativo. O René começou a conversar com o miúdo e, pelo caminho que as coisas tomaram, pude aperceber-me que se tratava de um "débil mental simples", entidade rara, devo dizer, visto que, na minha opinião, as debilidades mentais são todas complexas, complicadas ou mesmo "polivalentes", como se diz em termos administrativos de distribuição de casos pelas instituições diversas.

O pequeno mostrou os trabalhos da escola e os de casa, apesar de um despacho antigo proibir, em França, que se passem 'trabalhos de casa'. Fiquei surpreendido com o êxito escolar daquela criança que frequentava a classe que, pela idade, lhe competia. Percebi que René seguia o caso desde a entrada da criança para a escola e perguntei-lhe: "Como é que conseguiste este prodígio?". "Muito simples", respondeu-me: "Convenci a mãe a nunca falar desta consulta que ele frequenta, e orientei-a para tratar do filho. Assim, na escola, não sabem, nem sonham, que ele frequenta uma consulta de Higiene Mental, por ser deficiente... De outra maneira, estaria há muito numa classe especial... e então sabes como é".

René Diatkine é um notável psicanalista e pedopsiquiatra que os estudiosos conhecem pelos seus trabalhos sobre linguagem e neurose infantil, e que o público português ouviu numa entrevista recente dada à TV portuguesa.

Podia contar dezenas de casos concretos de débeis mentais autênticos que se salvaram do ensino especial, e que exercem profissões menores, mas perfeitamente integrados. Conheço um, que deve ter cerca de 40 anos (e que conheço há 30), que fala umas poucas dezenas de palavras que pronuncia mal, mas que trabalha e governa a sua vida com um salário decente, como moço de mercado da terra. O que acontece é que não foi,

não é o verdadeiro "idiota de aldeia", de quem as pessoas troçam ou exploram; foi sempre protegido e bem tratado por toda a gente, e teve a sorte de não o quererem meter na escola para aprender a letrado.

Podia contar também muitos casos de supostos deficientes que fizeram cursos secundários, e até cursos superiores, e que foram salvos por classes especiais.

O problema é, portanto, basicamente este: o ensino especial está organizado, como todo o ensino, numa base académica e universalista da aprendizagem de disciplinas - fala-se nisso num documento oficial - numa concepção preconceitualista de que educar é ensinar a ler. Como se nas escolas ou classes especiais se estivesse já a preparar o acesso dos débeis mentais à Universidade. Como se o importante fosse livros em que se aprende o Latim, as Ciências, a Teologia e as Humanidades! O ensino especial desconhece oficialmente que existe uma educação ou uma pedagogia terapêutica, que é aquela que permite, em situações quase experimentais, que uma criança possa apresentar, aos 8 anos, um quociente intelectual de acentuada debilidade (65) e que se forme em engenharia aos 24, com um quociente que espectacularmente subiu. É um caso concreto que observei e segui. Pode, portanto, partir-se da debilidade e chegar à Universidade, mas não deve ser esse o objectivo. Torna-se necessário e urgente que se entenda: que o "ensino, qualquer ensino, se deve enxertar na educação e que educar é essencialmente comunicar. Que comunicar é relacionar pessoas e grupos; relacionar pessoas e coisas. Que não há comunicação sem manipulação e fabricação de coisas e objectos. Que, antes de ser letrado, é preciso ser hábil, saber mover-se, entender o movimento e o gesto, aprender a manipular e a fazer: aprender a ler nas pessoas, no ambiente natural e nas coisas, antes de aprender nos livros[586].

Creio que o que antigamente se chamava Escola de Artes e Ofícios poderia servir de inspiração aos técnicos, administradores e legisladores.

No pós-guerra trabalhei, em Paris, na reeducação de crianças abandonadas, pré-delinquentes e "inadaptadas". A norma era, então, fazer passar todas as crianças e adolescentes por uma exame de orientação profissional, pô-las na escola e ensinar-lhes um ofício. O fracasso foi rotundo. Como é evidente, uma criança que fez vagabundagem, mercado negro ou prostituição durante uma guerra, não pode ir para a escola de sacola a tiracolo, com um laço na cabeça ou uma gravata ao pescoço, e

---

586 Cfr. o TEMA : Ler, Escrever e Contar. uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

sentar-se numa carteira muito bem comportada a ouvir um senhor a perorar; não pode mesmo estar quieta numa oficina e aprender a "ciência do traço". Tem que aprender antes outras coisas: a dominar ou reprimir em si própria os impulsos primários; tem que ser ajudada a reprimir-se, através de jogos e de actividades cooperativas e livres.

Uma criança que não sabe ainda estar quieta, falar correctamente e perceber elementarmente o mundo à sua volta, não pode aprender a ler.

O grave problema do ensino especial é que os despachos, as leis, os relatórios, os projectos, os artigos e as plavras de todos os que estão *dentro do assunto* dizem ou dão a entender que, primeiro, é o diagnóstico e, uma vez este *feito*, a criança tem um destino. O que é preciso é "fazer a cobertura" com Instituições.

Alguns actualizam-se, aparentemente, e falam de exames periódicos feitos por alguém competente. O diagnóstico de que se fala é médico ou médico-psicológico ou é síntese de equipa, mas equipa[587], no nosso país, é uma lista de pessoas que foi publicada no *Diário da República.*

Devo esclarecer que esse diagnóstico de que se fala é, em psicopatologia, apenas um ponto de partida, uma necessidade científica que serve para o entendimento dos técnicos de um país ou de vários países. A psicopatologia moderna mostra que os quadros nosológicos se transformam constantemente no decurso da actuação clínica ou terapêutica. Clínica, para mim, diz respeito à observação ou observações que se exercem simultaneamente com as actuações. Clínica vem do grego "cliné", que quer dizer cama, isto é, seguimento do doente à cabeceira da cama.

Como é que se pode defender a existência de centros de diagnóstico que decidem, de cima para baixo, o destino das crianças para as "classes especiais", ou a actuação dos "professores de apoio?".

Na prática, pode - está determinado que assim seja -, mas, desta forma, impede-se o dinamismo de actuação, a acção terapêutica e pedagógica e, por consequência, a possibilidade de progressos das crianças que ficam com a "marca da casa", que os define para sempre, como o número da etiqueta[588].

Se o diagnóstico clínico e a observação periódica tem que ver, como defendo, com o seguimento e actuação terapêutica, pedagógica e didáctica, todo o pessoal tem de ser competente para o fazer. Ora isso não acontece; o que acontece é que os doutores mandam, os professores demitem-se.

---

587 Cfr. Vocabulário, p. 774.

588 Cfr. o TEMA: Psicometria, p. 665.

Quando, no início dos anos 40, se fizeram no Instituto Costa Ferreira os primeiros cursos para professores do "ensino especial" de deficientes mentais, e quando em 1945 se criaram as classes especiais, era assim que era correcto; pensava-se que o diagnóstico se fazia na admissão e que era definitvo. Hoje, não.

Hoje, e sobretudo depois dos acontecimentos catastróficos dos anos sessenta, em que os profissionais, especialmente médicos, mas também psicólogos e alguns professores, se lançaram à conquista do mercado de débeis, estupidificaram-se e debilitaram-se muitas crianças que eram apenas emocionalmente perturbadas ou mentalmente mal estruturadas e, portanto, inaptas ou insuficientemente aptas para a aprendizagem escolar.

Os progressos da psicologia e da pedopsiquiatria foram muito importantes, mas, como era inevitável, cometeram-se erros e exageraram-se actuações pseudocientíficas, que liquidaram a iniciativa e o dinamismo pedagógico e didáctico do professorado.

Alguns dirão que, falando de deficientes, eu esqueço os deficientes sensoriais e motores. Pois não, não é exacto. O que eu afirmo é que toda a criança deficiente, quer seja deficiente social, por viver num meio degradado, ou deficiente física por transtorno somático, está eventualmete em risco de se tornar deficiente intelectual.

Os cegos eram considerados, ainda no princípio deste século, como inevitavelmente deficientes mentais. Os cegos-surdos eram considerados, até trabalho notável de Anne Sullivan, como inevitavelmente idiotas. Os surdos eram considerados como relativamente incapazes de operar mentalmente, até que Jacob Rodrigues Pereira - português de Paris - e outros - introduziram, na sua educação, técnicas de comunicação eficazes.

As verdadeiras insuficiências mentais (imbecilidade, idiotia) situam-se ao nível das alterações genéticas e de doença precoces ou traumatismos. O que se considera ser deficiência mental ligeira é talvez um preconceito.

Numa notável conferência realizada no Hospital de S. João, no Porto, em 9 de Junho do ano findo (1979), o meu colega Garonne, de Genebra, confirmou, em termos de uma investigação psicológica, o que, desde há muitos anos, venho afirmando, a partir da experiência e investigação clínica: a debilidade mental tem mais a ver com a relação pais-criança e com a organização instintiva-emocional da criança do que com qualidades intelectuais inatas ou supostamente inatas.

Entendo que qualquer deficiência do meio social ou qualquer deficiência física ou perturbação psíquica pode debilitar uma criança. Na

maior parte das vezes, não se trata de ensinar essas crianças, mas de as preparar para serem ensinadas. Quero dizer que as crianças nessas condições têm de ser reeducadas. Entenda-se bem; reeducar não é o mesmo que ensinar ou reensinar.

As crianças amblíopes, surdas ou paralíticas servem-se de instrumentos especiais para a aprendizagem escolar, mas, antes de serem ensinadas, têm de ser educadas ou reeducadas.

Educar é relacionar-se; é comunicar pessoa a pessoa.

O que se faz no ensino de crianças deficientes mentais não tem nada de especial: faz-se nessas classes exactamente o mesmo que se faz, ou que se deveria fazer, com todas as crianças.

Os grandes progressos da pedagogia têm sido feitos a partir de investigações de pessoas que se interessaram pelos chamados deficientes mentais ou, melhor dizendo, deficientes de comunicção. É costume falar-se de Montessori, Decroly, Seguin ou Itard, mas fala-se apenas pela didáctica que praticaram, não pelo espírito que os orientou; quero dizer, pelas ideias pedagógicas que introduziram.

Itard, o primeiro que tentou reeducar um "débil mental" por abandono - a criança selvagem -, insurgiu-se contra os que explicavam "como fazer", sem previamente colherem os dados e sem os elaborar; acontecia no princípio do século XIX! Hoje, acontece que quem explica aos professores do ensino especial "como fazer" são os psiquiatras e os psicólogos, regra geral sem qualquer experiência de ensino. Jean Itard era médico, mas foi ele quem ensinou ou tentou ensinar Vítor.

Itard só actuava com a sua didáctica em face das reacções que observava directa e sistematicamente no menino abandonado, da floresta de Aveyron.

Montessori, que foi influenciada por Decroly e se inspirou em Itard, servia-se de "fait divers", dos seus trapinhos para abotoar, e dos seus jogos para estimular os sentidos. De facto, sabemos hoje que não há ensino sensorial, mas ensino para perceber (de percepção). Contudo, o mais importante do trabalho de Maria Montessori foi introduzir a pedagogia experimental. Maria Montessori explicou que a psicologia escolar só é válida quando integrada na prática pedagógica.

Um instituto de ensino especial foi aprovada pela Assembleia da República, no ano transacto (1979). Se for um organismo técnico, deverá merecer todo o nosso apoio.

Os projectos iniciais eram, nos seus aspectos básicos, apenas articulados sem ideias. Não de definia ensino especial e, falando-se da criança deficiente, não se explicava o que era. O projecto aprovado saiu, nesse aspecto, ligeiramente melhorado. Quando, numa reunião do sindicato, chamei a atenção para o facto, responderam-me que o diagnóstico era com os outros, com os centros de diagnóstico. Este comentário fez-me recordar Pinel, aliás eminente psiquiatra e humanista, que disse, em 1802, contrariando a pedagogia experimental "avant la lettre" de Jean Itard: Vítor é mesmo um idiota inato, portanto, definitivo. Itard mostrou que não, embora tenha acabado por desistir de ensinar Vítor a ler. Nesse tempo, mais do que agora, ler era o mais importante na educação escolar.

Nessa reunião, acabei por entender que o problema era organizar e coordenar o ensino especial e defender o professorado. Pensei, e disse que isso não chega. O ensino especial não é uma coisa, é o social. O ensino especial deve dirigir-se à deficiência, e a deficiência não é uma coisa, é um *objecto social.* Não foi criado para abrir postos de trabalho, mas para salvar crianças de serem escorraçadas da escola. O instituto de ensino especial, se for só isso, será também apenas uma *coisa.*

Se têm de se defender os interesses dos professores, há que pensar em primeiro lugar em os defender da administração que está, como sempre, preocupada em fazer "a cobertura", mesmo que seja com um cobertor curto, estreito e esfarrapado.

Aconteceu no Centro Hellen Keller, de que se promove a transformação, inutilizando uma obra única, uma experiência inédita: o convívio de visuais e invisuais. Entende-se ou entendeu-se, ou disse-se até, que as crianças normais (desde o início admitidas entre os cegos e amblíopes) tiravam ali lugar às crianças deficientes! Mais um, menos um, a lógica burocrática.

O instituto de ensino especial é um organismo indispensável que eu aprovo, mas, ou se baseia na investigação permanente de métodos de observação, de tratamento, educação e ensino de crianças deficientes, ou será apenas a consagração definitiva da hierarquia de funções diagnósticas e directivas, colocadas no topo, e executivas ou pedagógicas, abaixo. Será um instituto que promova o aperfeiçoamento do ensino, ou consagrará a rotina e a institucionalização das *nossas deficiências* inevitáveis.

Os interesses dos professores do ensino especial dos deficientes mentais a defender são, basicamente, os de uma profissão trabalhosa, dura,

perturbadora da vida emocional de cada um que nela participa, e frustrante pelos eventualmente fracos resultados e pela não consequência nem sequência, no nosso país, da sua acção.

Como é que é possível uma pessoa inteligente, cultivada na inteligência, dedicar-se exclusivamente a ensinar "deficiências intelectuais", sem se sentir frustrada? Se se acrescentar que a maior parte dessas crianças são emocionalmente ou mentalmente perturbadas, e os seus pais também, compreenderemos a gravidade das tensões que se geram no ambiente escolar, ou a rotina defensiva em que, frequentemente, caem os professores e a escola.

A pedagogia terapêutica e a experimentação poderão salvar os professores do tédio e da frustração. A única defesa básica possível do professor é a participação activa no diagnóstico clínico, acompanhamento e apoio terapêutico, e na experimentação que o instituto promova. Em conjunto com médicos e psicólogos com prática pedagógica? Bem entendido, mas as decisões devem depender também da periferia.

E os outros deficientes mentais? Aqueles que os professores e o Ministério da Educação e Cultura não podem pôr na escola, porque não andam, não falam, não aprendem? Não seria também importante tratar deles? Entendo que sim, que brada aos céus o abandono a que estão votados os grandes deficientes e as suas famílias. Para eles, propus, há meses, no Encontro de Saúde Mental do Porto, o salário mínimo nacional, mas só os pais o podem legitimamente reivindicar.

Augusto Lumière escreveu, uma vez, que todos nós desprezávamos muitas aptidões potenciais do nosso corpo e do nosso espírito. Nesse sentido, não se esqueçam, todos somos, de certa maneira, deficientes.

No vocabulário de todos os dias, o elogio faz-se raramente através da exaltação da inteligência de cada um. O *porreirismo* é que conta. O insulto, pelo contrário, segue com frequência a via da depreciação das qualidades intelectuais dos outros. Curiosamente, a linguagem corrente utilizada para atacar o adversário vai beber na língua erudita dos melhores termos do vocabulário científico: cretino, idiota, imbecil, débil mental, são tudo designações cujo rigor descritivo tem raízes na mais *pura cepa* da medicina psiquiátrica. Ao contrário, o termo *estupidez*, da linguagem corrente, nunca foi bem aceite pelos psicólogos. Estúpido quer dizer falho de inteligência e de sentimentos (do latim *stupidu*).

Os psicanalistas ousaram falar de *estupidez neurótica*, para designar as pessoas que emperram o funcionamento da mente com excessivos

mecanismos que os defendem de tudo quanto dentro delas *e em sua volta,* nos seus gestos e atitudes, possa revelar os mistérios da alma e, portanto, *do que é proibido porque é bom, ou do que é bom porque é proibido.* Já repararam que ninguém chama estúpido a um doente débil mental?

O meu saudoso amigo Almada Araújo, que foi director do Instituto de Orientação Profissional de Lisboa, falava, meio a sério meio a brincar, da *estupidez normofrénica* (do grego *frenia,* inteligência). Referia-se aos casos que se situam naquela franja das estupidezes que, numa curva de distribuição das inteligências de uma população, arredondam para a esquerda a distribuição decrescente das inteligências menores, harmonizando o gráfico de distribuição também decrescente que, à direita, regista o número de inteligências maiores (curva de Gauss). Pela análise dessa curva, se verifica que a maior parte das pessoas de uma população são de um grau de inteligência médio; um pequeno número são superinteligentes, e outro pequeno número são normalmente estúpidas..., diria Araújo. Assim, provariam os conservadores que "no meio é que está a virtude"... Mas a verdade é que, para que se descubra que há *um meio*, é preciso que se perceba que há os *extremos*. Neste caso das inteligências, os estúpidos e os génios desempenham um papel muito importante, para aqueles que querem mostrar que a psicologia é uma ciência. Eles podem mostrar, nas aulas de biologia dos liceus e das faculdades, que as curvas de distribuição das inteligências são equivalentes às curvas de distribuição de caracteres biológicos, como o peso e a altura. A existência dos estúpidos e dos muito inteligentes dá muito jeito a alguns, para definir categorias sociais, político-sociais e profissionais, e para delimitar as áreas grupais das famílias e das *púrrias* intelectuais, científicas e artísticas.

O meu amigo Carlos, um grandalhão meu companheiro de desporto *dos tempos da Caparica* - que era um belo areal selvagem que havia na outra banda -, tinha andado no Colégio Militar e dizia, às vezes, seco e categórico, a propósito de alguém: "É do Colégio". Eu *lia:* o fulano é da primeira apanha, em qualidades de inteligência e de saber. Os meus companheiros do Liceu Gil Vicente também diziam, para exaltar as excelsas qualidades de um *protagonista* qualquer: "Fulano é do Gil". De resto, "a malta" dos *clubes vários* do *porreirismo nacional* serve-se, numa simpática *tradição antiga,* de várias palavras sagradas de esconjuro e salvação, na respectiva área de mediocridade ou de bondade. É, entre outras coisas mais sérias da inteligência lusitana, o que dá unidade a este país.

Como eu já expliquei, a estupidez é um fenómeno tão normal cómo a inteligência. Não sei se já repararam que ninguém se auto-elogia pela inteligência, mas que muitos o fazem pela estupidez. Eu não me atreveria a dizer aqui que "graças à minha inteligência..., etc". Não seria bem aceite. Mas se eu falar da minha estupidez, toda a gente acha bem. E, no entanto, seria esta a forma mais descarada de eu me elogiar ou, pelo menos, de provocar o elogio. Se eu me disser estúpido, o que eu quero significar é que os outros me não compreendem, que não me estão gratos como eu mereço. Vejam lá se me entendem! Façam esse favor.

Voltando à curva dos graus de inteligência, de inteligência das populações, tenho de dar aos meus leitores um esclarecimento complementar. É que a tal curva das inteligências tem, à esquerda, na área onde se registam os casos dos menos inteligentes, uma anomalia, uma saliência, uma bossa, que corresponde, dizem os sábios, à insuficiência mental patológica, ou seja, à deficiência mental média e profunda.

Há na população um certo número de casos de indivíduos que, em consequência de anomalias congénitas, doenças e traumatismos precoces, se situam abaixo do nível em que é possível promover uma aprendizagem escolar ou profissional. São os dedifientes mentais profundos. Entre uns e outros, situam-se os médios..., nos quais é possível um certo grau de escolarização...

O problema que esses põem é o seguinte: há no grupo das crianças com deficiência mental, os que são *escolarizáveis* e que, portanto, podem vir a ser reintegrados, sem constituírem um peso para a família ou para a sociedade; há outro grupo das que não são *escolarizáveis* e que podem apenas aprender *gestos profissionais* e hábitos de sociabilidade elementares. Algumas destas crianças, que são em número reduzido, relativamente ao conjunto dos casos, têm de viver constante e definitivamente sob protecção, e são incapazes de contribuir, de forma minimamente satisfatória, para o seu sustento.

*Para estes, pedimos o salário mínimo nacional,* no I Encontro de Saúde Mental Infantil (Porto, Maio, 1979).

Os leitores entenderam? Não se pode confundir o caso de uma criança que, quando chega à escola aos 6 anos, não aprende tão bem como as outras, e o de uma criança que nasce de tal forma diminuída que não chega a andar, nem a falar, às vezes nem sequer a sorrir! Há uns 10 anos, as autoridades lançaram a ideia da programação para fazer a "cobertura do país" em instituições para crianças deficientes, e fez-se alguma coisa quanto

a cegos, surdos e paralisados. As mesmas autoridades mostram-sé em dificuldade quanto à resolução do problema dos débeis mentais, que é, de facto, um problema de uma outra ordem.

Para começar, é fácil definir um débil mental, em termos de grau de inteligência, mas é extremamente difícil defini-lo em termos clínicos de funcionamento mental, psicomotor e social, e em *termos psicopedagógicos*. As coisas tornam-se ainda mais complicadas quando a insuficiência é consequência de uma doença mental pouco aparente, ou consequência de um comportamento muito anormal. O esclarecimento da situação pode fazer-se *num diagnóstico, mas num seguimento* da criança, no próprio local onde ela funciona e com as pessoas que dela se ocupam.

Para alguns burocratas e técnicos burocratas, a deficiência mental define-se em termos de inteligência e de aproveitamento escolar, como se o aproveitamento escolar dependesse só da inteligência. A *prevenção* e o tratamento das situações, que estão na origem da debilidade, são esquecidos ou omitidos, e a assistência é encarada através de *grelhas* de soluções burocratizadas: ou há a instituição ou não há e, se não há, nada a fazer; a criança vai para casa e os pais vão passar o resto da vida a pedir às associações de caridade públicas e privadas uma solução que não vem.

As associações de benemerência e as cooperativas, apesar dos seus muitos méritos, são forçadas, pela insuficiência dos recursos e pela pressão duma *filosofia certa* que mete no mesmo saco tudo quanto é deficiência mental, a ocupar-se de tudo: ligeiros, médios e profundos.

Se o leitor realmente continua a pensar que percebeu tudo e que não vai confundir o deficiente mental profundo e os seus problemas, e o deficiente mental escolarizável, então peço-lhe o seguinte favor: se encontrar por aí um burocrata qualquer, mais ou menos solene, ou se tiver um conhecimento num ministério que trate destes assuntos, meta-me uma cunha e veja se lhes explica que eles, administração, têm de começar por ajudar os pais das crianças não escolarizáveis e, em particular, os pais dos deficientes mentais profundos...

Eu anunciei no título[589] que falaria da nossa estupidez e falarei. Há 4 ou 5 anos, uma personagem responsável, pessoa dotada de uma rara

---

589 O título deste artigo é o seguinte: "A Inteligência e o Preconceito Escolar. Pedagogia Terapêutica. Problemas dos Deficientes. A Inteligência dos Outros e a Nossa". João dos Santos indica a data do começo da sua redacção e a data do seu terminus: iniciado no Verão de 1979; concluído em 7 de Fevereiro de 1980. Indica também que uma parte deste artigo foi apresentado no I Encontro de Saúde Mental Infantil, Porto, Maio, 1979. Cfr. EE II: 147-155.

inteligência, aparatoso rendimento de trabalho administrativo, e razoável incompetência técnica, como é uso por aí, convocou-me e a outros, para, numa longa série de reuniões, discutirmos o *problema dos débeis*. Foram reuniões do tipo "vira o disco e toca o mesmo que eu vou ali e já venho", quer dizer, não se resolve nada para já, fica o resto para amanhã ou depois, até se submeterem às minhas ideias geométricas...

O projecto que a pessoa tinha em mente era geométrico, sistemático e bem intencionado, portanto, estúpido. Inspirava-se numa concepção pelintra de saúde mental infantil, segundo a qual os centros de saúde mental infantil deveriam servir para diagnosticar, classificar e assistir aos débeis mentais. Um dia, numa dessas reuniões, percebi que a pessoa não tinha percebido ainda nem sequer o "b-a-ba" da coisa e expliquei que o problema dos débeis profundos e de alguns médios não era um problema de psiquiatria infantil, nem de psiquiatria, nem mesmo de medicina; que era um problema humano e social, uma vez que o débil profundo o *era* para toda a vida! A criatura olhou-me e aos circunstantes, com ar grave e ameaçador, e disse, ponderando as palavras: "É muito grave o que o senhor está a afirmar". Havia no ar assim um clima de "processo disciplinar". Acho que foi a última destas reuniões. Fui à minha vida a pensar *na minha estupidez* e na minha pouca sorte com os burocratas.

Evoquei Jacques, o fatalista, e Cândido. Hesitei entre ser um ou ser outro. Optei mais uma vez por Diderot, prefiro Jacques a Voltaire. Sou o Jacques, pronto, o fatalista. Há muito que decidi despir-me da minha *inteligência académica* - e das técnicas que os psicólogos e psiquiatras costumam interpor entre si e as pessoas - para poder beneficiar de dádiva generosa de tudo quanto de sensível os homens segregam, o sensível positivo e o sensível negativo.

A minha posição é optimista: a psiquiatria e as instituições psiquiátricas não têm solução! Uma vez descoberta esta verdade, o que há a fazer é extremamente simples: Picasso disse: "D'abord on trouve, ensuite on cherche". O meu plano é o de investigar o que noutras instituições não psiquiátricas se pode fazer para corrigir a alienação. Reflecti sobre a *Breve Introdução à História da Estupidez Humana*, do psicólogo Walter Pitk'in. Neste caso, concluiu, a estupidez é minha! Já tinha renunciado, como disse, à *inteligência*. Tenho ainda que renunciar à estupidez. Pus-me a meditar sobre uma frase do mesmo Walter, incluída no texto da mesma obra: "Enquanto os outros fazem, o liberal fala!" (...).

Há quarenta anos, usava-se "ir bem posto", sobretudo de colarinhos engomados, quando se ia falar com um director ou um ministro. Há quarenta anos, já eu via, de vez em quando, o meu director Vítor Fontes, muito*bem posto* e de pasta na mão: "Vou falar com o ministro..., agora é que vamos conseguir a solução para os débeis mentais...".

Eu tinha então, dos ministros, uma opinião demasiado grandiosa..., não os achava, por exemplo, capazes de chorar! Aconteceu, porém, que um ministro que conheci teve de se haver não com um problema de deficiência mental na família, mas com dois: dois parentes órfãos e débeis. Que fazer? Não havia onde os meter. Ideia do ministro: abrir os pavilhões infantis do novo hospital psiquiátrico de Lisboa, que estavam fechados há muitos anos, desde a sua construção. E assim fez: quando o homem viu os sobrinhos lá dentro da cerca, cá de longe, é claro, através da vedação de rede, até chorou, coitado. Eu, que já nesse tempo não renunciava facilmente à minha estupidez, disse para comigo: "temos homem, ele vai compreender o resto...". Até hoje, nem ele, que já morreu, nem os outros, que estão vivos!

Depois, apareceram os subsecretários de saúde, que antes não havia. Sempre muito amáveis, muito atenciosos, com ar de compreender tudo. Pediam relatórios, que a gente fazia. Punham-nos em comissões, em que a gente participava. E nós fazíamos até os relatórios das reuniões, das comissões. O meu amigo Gustavo é que dizia bem: "Estes tipos transformam o nosso trabalho em agitação", porque, reparem, da energia que se despende no trabalho, quando é trabalho, deve tirar-se um resultado energético que será *trabalho;* mas se um relatório se mete na gaveta, transforma-se esse movimento energético, que lhe deu origem, em "agitação"... Assim nos fomos agitando numa espécie de *movimento browniano...*

Depois, vieram os ministros de saúde. Excelentes criaturas, todos, mas, quanto a obras, era já a rotina: ou nomeavam mais comissões, ou propunham-se abrir um dos vários casarões para meter todas as crianças débeis, profundas ou não. Muito pacientemente, eu explicava outra vez que as crianças deficientes profundas também cresciam e que, entrando para uma instituição aos sete anos, que é quando os pais começam a ter maiores dificuldades em as suportar, sete anos depois os casarões ficam cheios para sempre de adolescentes débeis. Às vezes zangava-me, cheguei a falar alto nos gabinetes dos ministros, eu que me prezo de ser uma pessoa bem educada, razoável e apenas medianamente estúpida (ver atrás a referência

ao auto-elogio). Fernando Ilharco e António Esteves tiveram a poucá sorte de assistir a duas reuniões dessas, em que eu, de uma vez, consegui safar-me de tomar a direcção de um desses depósitos de crianças débeis que, naturalmente, foi por diante, com os resultados previstos, e, de outra, em que consegui não me comprometer num plano para a abertura de outro, para depósito de todos os oligofrénicos do País, a que o meu colega António C. M. chamou, com graça amarga, a "aldeia dos macacos". Nem sei como - saí incólume; nem como, nem porquê.

Um administrativo, um técnico-burocrata, um alto funcionário pode ser uma pessoa de coração, mas também pode ser homem de carreira, e, para se fazer carreira, uma pessoa não pode prender-se com detalhes, com pequenas coisas, com ninharias, com "faits divers". Eu compreendo.

Um burocrata tem uma inteligência voltada para a eficiência, não para a *sensibilidade*. Caro leitor: se o senhor for sensível ao que expliquei, e encontrar por aí um jovem ministro ou candidato a tal, um director ou um burocrata sensível e de boa vontade, meta-lhe a tal cunha que lhe pedi. E se mesmo assim não resultar, veja se ele é sensível a esta, que lhe aconselho a dizer-lhe: "Saiba V. Exª que é quando alguém dá a vida a alguém que começa a perceber que está na bicha para ser um dia o defunto, e que acelera a vida para não morrer, antes de cumprir a sua função de pai: dar uma educação ao filho. Em todos os aniversários da família, datas de comunhão e de exames, os pais fazem, sem se aperceber, o balanço do que já conseguiram. Até que um dia, dizem para si, e às vezes mesmo em voz alta: pronto, já posso morrer, já dei ao meu filho o que ele precisa para ganhar a sua vida! Agora, pense V. Exª a tragédia das pessoas que nunca podem morrer, porque os filhos não fazem progressos, não passam de meninos, são inválidos!

Suponha V. Exª que tem a pouca sorte de lhe nascer um filho anormal e sem recuperação: V. Exª vai ficar como os outros, e por toda a vida, a pensar hora a hora, dia a dia, o que vai ser do seu filho incapaz, quando, por sua morte, ele ficar ao abandono".

Espero que todos compreendam que, se a estupidez de que tenho vindo a falar é uma caricatura e uma brincadeira, a deficiência mental profunda, de que tratei, também é um assunto muito sério para todos nós, pais e responsáveis. Demasiado sério para a gente se zangar quanto a certas *coisas* que se dizem e se fazem.

Por isso, esta exigência que seria uma espécie de seguro de vida para todos nós, que podemos ter um descendente deficiente mental profundo, e

que seria também um princípio de solução para o problema geral dos deficientes.

De vez em quando, descobre-se um débil mental profundo, que se tornou sequestrado, ou um sequestrado que se tornou débil mental profundo.

Há tempos, aconteceu mais uma vez, soube-se de uma criança que vivia num curral com os animais, e os jornais falaram. Eu também. Uma jornalista perguntou a minha opinião e eu disse: "Se, juridicamente, uma criança não é *responsável*, alguém tem de o ser... Se não é o presidente da Junta ou da Câmara, o delegado de saúde, a polícia local ou o juiz da Comarca..., é o ministro ou o juiz do Supremo, o presidente da República ou... então, muito simplesmente, o director do Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa, que é o mais velho e o mais antigo responsável por estas coisas...".

A jornalista não escreveu isto, não sei porquê, mas registou que eu dissera: "Tem recuperação".

A uma outra jornalista, que veio depois, eu disse que a menina viria talvez a ser capaz de dizer uma escassa dezena de palavras, como KAMALA, a criança-lobo da Índia. Esta outra jornalista também não escreveu isto, também não sei porquê. Então, muitas pessoas me vieram perguntar se a menina podia mesmo ter recuperação.

A recuperação, para mim, tem vários graus, o primeiro e o mais importante dos quais é a condição humana. Para recuperar há que retirar o indivíduo que vive em condições sub-humanas e colocá-lo em condições de vida humanas. Para isso, não é preciso auscultar o tórax, fazer uma radiografia do crânio e uma análise de urina, ou *mandar fazer* o inevitável teste psicológico. Isso pode e deve fazer-se depois de restituir à criatura as condições humanas a que tem direito.

Neste sentido, têm alguma recuperação quase todos os deficientes mentais, desde que se abandone o preconceito de que só se pode ser inteligente sabendo as letras. Porque, se continuarem a querê-los a todos com um diploma de letrado, com um lacinho cor-de-rosa, a recitar umas tolices para gozo de almas bem intencionadas, a escrever à máquina umas coisas que não entendem, a dizer umas frases em estrangeiro..., então, não. Então haverá menos ou não haverá recuperação para muitos, porque alguns são demasiado inteligentes para se prestar a isso e *vão à sua vida* de marginalidade; porque outros têm um grau tão elementar de "inteligência prática ou das situações", e nada de inteligência abstracta, que não resistem

à estupidificação produzida pelos cubos, tabuleiros de encaixar, picagens e letrinhas desenhadas, durante anos a fio. Eles serão capazes de exibir essas *prendas* inúteis, mas ficam assim como que débeis mentais estúpidos, ou estúpidos prendados, e destes já há bastantes que se criam a outros níveis da acção patologizante de certos desvios educativos e pedagógicos.

Reeducar é como educar. Consiste em proporcionar o ambiente onde se possam desenvolver nas crianças as qualidades naturais e as "aquisições espontâneas".

A educação de certas crianças tem de ser precedida de reeducação. A reeducação, nalgumas destas crianças, tem de ser precedida de uma terapia muito especializada. Estão, neste caso, as crianças sequestradas ou vítimas de maus tratos[590]; as crianças que sofrem de hospitalismo ou de estados de carência, devidos a abandono; alguns multideficientes e, em particular, cegos-surdos. Nestes casos, impõe-se um tratamento psicoterapêutico intensivo, individual e a tempo completo da vida da criança, num enquadramento clínico de maternagem[591], psicoterapia e ludoterapia e, de preferência, em regime de Hospital de Dia e colocação em famílias de apoio.

Clínica para este tipo de situações não temos. Sem elas, a reeducação dos "colégios" é inútil.

Só se pode dizer que uma criança é irrecuperável, a partir da idade em que deixa de ser criança para ser adolescente, e quando, previamente, se fez tudo quanto era necessário para a recuperar: tratamento, reeducação, educação. (...).

(...). Hellen Keller veio a Lisboa visitar-nos por acaso. Veio para perceber porque é que em Portugal nada se fazia pelos cegos-surdos e pouco pelos cegos e pouco pelos surdos. Foi o que nos disse quando chegou e nos pediu que a ouvíssemos. O que tinha para dizer era simples e cristalinamente claro: "Apresentem-me a alguém que possa ajudar a criar uma instituição que trate dessas crianças". Foi esta a sua lição de poucas palavras, cuja sugestão, mais tarde vim a ter conhecimento por um dos seus escritos, lhe fora sugerido pelas palavras da professora Anne Sullivan, sobre a obra em prol dos deficientes: "Estende-lhe os braços, esquece-te de ti própria e sê fiel à tua causa. Este será o verdadeiro monumento que erguerás à minha memória".

---

590 Cfr. o TEMA: Castigos Corporais e Maus Tratos a Crianças, p. 126.

591 Cfr. o TEMA: Maternagem, p. 487.

Para Anne Sullivan, eram os êxitos de Hellen que contavam. Ela preocupava-se mais com o espírito criativo da sua discípula do que com o que ela própria ensinava. Era "o saber das experiências feito". Anne tinha sido uma criança pobre, órfã de mãe aos 8 anos, abandonada pelo pai, e tinha ainda sofrido a perda do seu único amigo, o seu amado irmão. Anne, quase cega, tinha sido arrumada num asilo de anormais velhos e dementes. Quase cega, mas voluntariosa, escreveu um dia, aos 12 anos, ao director da Escola Perkins, onde, pela primeira vez, uma cega-surda, Laura Brigdan, tinha aprendido a falar, com o Professor Samuel Howe, anos atrás, em 1837. O facto foi classificado por Charles Dickens como "milagre". Anne escreveu assim ao professor Howe: "Eu quero ir para a escola". O seu apelo foi recebido, o seu ingresso na *Perkins School* foi atendido. Anne, quase cega, foi mais tarde recuperada.

O encontro de Anne com o professor Howe não foi ocasional; havia nela a determinação de ir para a escola, havia nele a disponibilidade para educar. Anne era, como disse Hellen, "silvado ardente que nenhum vento pode destruir".

Anne, pela sua experiência vivida, rejeitava a compaixão pelos deficientes, e dizia que o crente convertido aprende apenas a falar de virtudes que não pratica. O exemplo de Anne e o de outros grandes educadores de crianças deficientes, como Jean Ytard, Jacob Rodrigues Pereira, Éduard Séguin e Maria Montessori, mostraram-nos que eles se interessaram mais pela pessoa da criança do que pela teoria da educação.

A "noite perpétua", em que vivem os cegos, o "mundo do silêncio", em que vivem os surdos, são expressões que literariamente compõem os textos de pessoas que vêem e ouvem; de pessoas que ouvem os ruídos da Natureza e as melodias compostas pelos homens. O drama dos cegos e dos surdos é o de viverem num mundo de pessoas que vêem e que ouvem.

Os cegos vêem a luz e, quando não a vêem, sentem o que se pode ver. Também nós vemos os sons, nos signos da nossa escrita fonética. O silêncio absoluto não existe. O organismo humano é a vida, e a vida não é silêncio.

As trevas, como o silêncio, são símbolos da solidão em que todos vivemos, na autonomia única do nosso ser. A solidão do silêncio e das trevas são símbolos daquilo em que todos podemos mergulhar e que tem um valor diferente para cada um de nós. Também nós vivemos na solidão, também nós viveremos na incompreensão dos outros..., se não

acreditarmos na natureza espiritual do homem, na existência fundamental duma vida interior.

Os sons, as formas e as cores invadem o nosso corpo, fazem vibrar as nossas entranhas e geram o imaginário. A imagem não é apenas sonora ou visual; é um mundo de linguagem que nos impregna, que é o património do homem, que é a sua cultura, oral ou registada; a sua voz modelada e ritmada ou escrita.

Com as crianças cegas aprendi muito: aprendi, por exemplo, a diferença entre o ver e o ser visto.

Uma educadora queixou-se, um dia, numa reunião de trabalho, de que o João e a Joana praticavam jogos amorosos no corredor, nos intervalos das aulas.

"Já pensou - disse-lhe eu - que a única diferença entre o que esses meninos fazem e o que nós fizemos é que eles fazem isso às claras, porque não sabem que são vistos, e que nós aprendemos cedo a fazer às escondidas?".

Dois meninos, um cego e um visual, batiam-se. A compaixão do visual e o medo do cego tinham sido anulados. Os meninos cegos e visuais podiam agora amar-se.

O Manuel batia na Maria. Eram ambos cegos. "Porquê - perguntei ao Manuel -, porque bates na Maria?". "Ela não faz o que eu digo", respondeu ele. Eles amavam-se. Falei com ela, noutro dia, é uma senhora. Perguntei-lhe de que se lembrava, acerca disso. Ela disse com um sorriso: "Ele era mau, mas era meu amigo" [EE II: 58. 139-155. 270-272].

## PROFILAXIA DA SAÚDE MENTAL E ESCOLA[592]

Saiu o decreto sobre educação pré-escolar e fala-se de classes pré-primárias para crianças de 5 anos, com salas de aulas e professores de escola primária a ocupar-se delas, mesas, cadeiras..., papel e lápis. Sobre a filosofia da ficha da saúde escolar, não há "novas, nem mandados"..., nem mesmo um mínimo de desportivismo para dar uma resposta àqueles que reclamaram dos acontecimentos ocorridos naquele departamento oficial. Diz-se que andam a pensar em mudar a Saúde Escolar para os Assuntos Sociais. Não terá a Saúde Escolar a sua especificidade educativa? Se não

---

592 Cfr. os TEMAS: Higiene Mental e Equipa. Relação entre a Escola, os Pais e o Meio, p. 359. Saúde Pública e Saúde Mental nas Relações com a Escola, p. 719.

tem, porque não passá-la para a Marinha, já que somos um país de marinheiros, ou para a Agricultura, já que somos um país agrícola? (...)

(...). Já pensaram na responsabilidade que nos cabe pelas perturbações que vão ocorrer nessas pessoas massacradas por um ensino inadequado e precoce? Não? Então saibam que vai aumentar a rede de asilos para atrasados mentais e inadaptados, fabricados pela sociedade e pela escola, e confirmados pela psicologia e pela psiquiatria métrica e patologizante dos quocientes intelectuais e dos electroencefalogramas (...).

(...). A educação nova deve inspirar-se numa pedagogia de relação que tem a ver com tudo o que se sabe, hoje, que há na espécie humana de funcionamento etológico e de funcionamento mental precocíssimo, desde a pré-gestação, a gravidez e a primeira infância, até à escola.

A mente desenvolve-se desde os primeiros dias na relação afectiva que se processa através da psicomotricidade.

A pedagogia dos conhecimentos tem a ver com as operações mentais que Sigmund Freud, Henri Wallon e Jean Piaget nos ensinaram a observar, mas as operações mentais implicam um prévio funcionamento mental autónomo.

A etologia moderna ensina que há nos mamíferos uma área bem definida de protecção dentro da qual as crias podem aprender a alimentar-se, ou melhor, a procurar os meios de se defender e subsistir. É uma espécie de escola, se admitirmos que escola é a área protegida onde as crias aprendem o que é necessário para defender a sua autonomia de funcionamento e que serve de base para a deslocação e a acção do ser adulto, no espaço largo.

Na sociedade humana moderna, a área de protecção alimentar foi subvertida e a aprendizagem das crianças processa-se em áreas desprotegidas dos grandes perigos exteriores: o tráfico, a publicidade, a delinquência.(...).

A higiene mental só tem um campo verdadeiramente eficaz, o da relação da mãe[593] com o seu bebé, desde a gestação até aos três anos, até à idade do jardim infantil[594]. O da relação da mãe com uma figura paternal [EE II: 55-57. 314-315].

Se considerarmos que a organização das estruturas mentais na sua relação harmoniosa com o organismo, com o próprio e com as pessoas tem

---

593 Cfr. o TEMA: Relação Mãe-Filho, p. 698.

594 Cfr. o TEMA: Jardim-escola, p. 436.

por base o jogo dialéctico entre a ansiedade e a defesa contra a ansiedade, entre a depressão e a defesa contra a depressão, poderemos admitir que a base da saúde é a organização dos mecanismos de defesa.

Se admitirmos que a neurose resulta basicamente da incapacidade do indivíduo para resolver a ansiedade normal de todo o ser em evolução. Se admitirmos que a depressão é basicamente a falta de apoio e a frustração inevitáveis do curso do processo do crescimento, poderemos admitir que a neurose e a depressão se organizam, de forma mais ou menos adequada, conforme o indivíduo encontra à sua disposição pessoas, coisas e situações, mais ou menos favoráveis à satisfação das suas necessidades fundamentais.

Se a neurose e a depressão são primariamente interrelacionais - no grupo dos pais e da pátria - e, posteriormente, autónomas, poderemos admitir que a *Prevenção para a Saúde* exige basicamente ambiente apropriado para que o ser se organize como pessoa, mesmo que afectiva, intelectual e socialmente, inevitavelmente dependente dos outros.

A organização social tende, actualmente, a iludir a ansiedade e a depressão das pessoas, através dos múltiplos artifícios da sociedade de consumo (...).

*Saúde* não é apenas medicina, e *saúde mental* não é apenas psiquiatria. A saúde é uma tarefa de todos os técnicos e de todas as pessoas duma comunidade. É, portanto, basicamente uma tarefa de ordem política e educacional. Uma educação geral sanitária deve ser basicamente dirigida ao bem-estar, equilíbrio e consciência - ligação do papel social dos pais. Uma educação social deve respeitar, antes de tudo, a relação da criança com a mãe e o grupo natural. (...).

A escola para a saúde mental deve partir da geometria do espaço onde a criança se situa. Prosseguir no desenvolvimento das "artes e ofícios" que representam a ideologia do grupo e da comunidade; continuar a promover aquisições do plano do conhecimento da História do Homem, do país, da humanidade.

Em 1952, iniciou-se, no Centro Materno-Infantil Sofia Abecassis, a primeira experiência da prevenção primária aplicada em saúde mental, por iniciativa da enfermeira Rosélia Ramos, e com a colaboração doutras enfermeiras de saúde pública.

Esta orientação, hoje mundialmente aceite, foi inicialmente condenada por uma autoridade internacional relacionada com a Instituição.

Mário Yhan, de S. Paulo, realizou na mesma época uma experiência idêntica, sem haver conhecimento mútuo.

Não poderíamos deixar de afirmar aqui esta prioridade de Portugal neste campo da, que deve ser, segundo supomos, o ponto de partida duma verdadeira política e pedagogia de saúde [PASM: 3-5].

O essencial é que os pais não pretendam dos professores uma atitude que é a negação do ideal pedagógico. Julgo que o papel mais importante da escola é o de esclarecer os pais sobre as necessidades da criança, de forma a mostrar-lhes que o mais importante é a felicidade dos filhos e não o exame e o diploma. Se os pais continuarem a exigir dos filhos a obrigação de estudar, de fazer exames e de tirar cursos, as gerações futuras serão tão perturbadas que não haverá psiquiatras que cheguem para tratar todos os necessitados (...)[595].

(...). Admitindo que no nosso país tínhamos resolvido os problemas essenciais da educação e da *saúde mental escolar,* deveríamos começar pelo intelecto-rastreio das crianças que saem da escola primária? Não seria mais prudente começar por acudir aos pais que têm problemas com os filhos e que às vezes estão lamentavelmente enganados julgando os filhos incapazes, quando eles são apenas incompreendidos? Será a idade dos onze ou doze anos favorável para determinar, de forma mais ou menos definitiva, qual o tipo de liceu para onde uma criança deve seguir? Estão os pais preparados para colaborar com os filhos, quando os souberem superdotados?

A algumas destas questões damos uma resposta: o estudo sistemático das aptidões intelectuais e "instrumentais" das crianças tem sobretudo interesse aos 6 ou 7 anos, e tem por fim descobrir as crianças que têm ligeiras e inaparentes dificuldades visuais, auditivas e "estruturais", como as que impedem uma aprendizagem correcta de linguagem, dificuldades que são fáceis de vencer, quando precocemente tratadas, e muito difíceis, quando tratadas tardiamente.

Como sempre, em *saúde pública* e em *educação,* o que é essencial é procurar primeiro conhecer o meio (neste caso os pais) e, antes de levantar novos problemas, procurar ajudar as pessoas nas suas dificuldades.

---

595 Apesar deste texto de João dos Santos ter sido escrito em 1982, achamos que ele ainda não perdeu actualidade. Por exemplo, e no que diz respeito à Profilaxia da Saúde Mental, continuam de pé todas as suas previsões, conselhos e avisos. Por não terem sido tomados em conta, fizeram aumentar tanto no nosso país, como noutros países, os distúrbios mentais das crianças e dos adultos, bem visíveis, por exemplo, no flagelo da droga, da delinquência, do crime. O mesmo se pode dizer da falta de resposta aos gravíssimos problemas postos pela deficiência física.

A idade pré-púbere parece-nos ingrata para fazer uma selecção de alunos, pois, em regra, só com a puberdade as qualidades e defeitos se estabilizam.

A preparação dos pais desconhecemo-la. (...). Não há ainda entre nós *Associações de Pais* que nos permitam avaliar das suas preocupações, consciência colectiva, etc. (...).

(...). Com o problema da educação física prende-se o da saúde escolar, cujos serviços, eficientes em muitos aspectos, descuram outros, a meu ver importantes, como o da educação sanitária dos pais e alunos, e o da vigilância das crianças e jovens, no ponto de vista da sua evolução psicológica e das suas crises emocionais. Pela minha parte, não tenho conhecimento de que alguma vez os serviços de medicina escolar tenham reunido alunos ou pais, para lhes explicar os objectivos e vantagens da sua acção. (...).

O problema da profilaxia deixa cada vez mais de ser fragmentário, para se dirigir para a personalidade humana sobre a qual, em última análise, age toda a higiene social. Neste aspecto, a higiene mental constitui o fulcro da luta contra a enfermidade.

O fundamental na luta contra a insanidade mental é agir de forma a evitar as perturbações do desenvolvimento infantil e curar ou melhorar as anomalias precocemente descobertas. A higiene mental infantil deve procurar exercer-se, em particular, nos Centros de Puericultura e de Saúde Infantil. Uma experiência deste tipo é a do Centro de Assistência Materno-Infantil da Freguesia de Campo de Ourique, em Lisboa (...)[596]. Procuram-se prever os atrasos neuropsicológicos desde as 4 semanas, pela aplicação sistemática de testes de primeira infância, corrigir os atrasos do desenvolvimento inatos, prever as reacções a uma má integração na noção da direita esquerda - canhotos contrariados -, como sejam os atrasos na aprendizagem da leitura; falta de apetite de origem psicológica e gaguez, que exigem quase sempre o tratamento das mães, em geral ansiosas e inquietas[597].

Sendo conhecido o passado infantil de muitos adultos nervosos que foram perturbados na sua evolução, introduziram-se estas medidas na esperança de que esta população, tornada adulta, seja menos atingida. Se em saúde pública o grau de eficiência dos serviços se avalia pela menor

---

596 Hoje, chamado Centro Sofia Abecassis.

597 Cfr. os TEMAS: Anorexia Infantil e Vómitos Nervosos, p. 94. Canhotismo e Ambidextria, p. 114. Gaguez, p. 350.

morbilidade e mortalidade numa dada população, a secção de higiene mental do Centro julga ser relativamente possível avaliar a intensidade das reacções neuróticas da população infantil. Procuramos que a saúde mental se baseie na Relação.

A "Relação" é um termo de psicologia dinâmica pelo qual se indica que o contacto entre duas pessoas se estabelece de forma afectiva (...). O indivíduo encontra-se numa situação que o faz sofrer e, mais ou menos inconscientemente, procura ajuda. Encontra alguém que o ajuda "informando da competência dum clínico ou serviço". Não é, no entanto, apenas, a competência que o indivíduo procura, mas, sobretudo, a "benevolência" do médico. O futuro cliente só integra a "informação", quando a dor causada pela cura é sentida como sendo supostamente menor do que a dor causada pela doença.

A relação do cliente com o serviço médico não parece depender da informação geral de ordem científica que o público possui, mas da informação directa que um indivíduo recebe de alguém, que ele investiu de forma particularmente afectiva. Assim, os técnicos acabam por ser, na sua essência, clientes que sofrem e se comportam como os outros, sobretudo quando se trata dos seus filhos. (...).

(...). A profilaxia deve incidir particularmente sobre a fase de iniciação à actividade escolar e, por isso, temos no Centro Materno-infantil o cuidado de fazer sempre uma avaliação, antes da criança ingressar na escola. O psicólogo desempenha nesta avaliação um papel importante (...).

A psicologia escolar destina-se a descobrir e resolver as dificuldades que os estudantes encontram na adaptação à vida escolar. A questão a discutir é a de saber se é legítimo procurar adaptar a criança ao ensino, em vez de adaptar o ensino à criança. A maior parte dos problemas que se põem ao psicólogo resultam das crises de crescimento e de personalidade e de conflitos familiares.

Ao contrário do que vulgarmente se pensa, a eficiência escolar não resulta apenas do nível de inteligência, mas em grande parte das aptidões psicomotoras, da estabilidade emocional e do bom ambiente familiar.

As aptidões psicomotoras podem ser desenvolvidas já na escola infantil, e, assim, o desenho, a pintura, os trabalhos manuais e os jogos podem contribuir para que a adaptação à escola primária se faça com maior facilidade. Não é, no entanto, possível, pelos métodos correntes de ensino, evitar o aparecimento de certos distúrbios relativos à aprendizagem da leitura e da escrita relacionados com determinados tipos

psicomotores[598]. As crianças com dificuldades na leitura, na grafia e na ortografia constituem hoje um problema psicológico de grande importância que, não sendo resolvido a tempo, prolonga por vezes o fraco rendimento dos alunos até à Universidade (...)[599].

(...). A inadaptação ao ambiente escolar é um fenómeno normal do processo do desenvolvimento da criança e do jovem. A inadaptação só se transforma num problema de certa gravidade se o desajustamento entre a criança e o meio escolar for particularmente marcado e persistente. Aos Serviços de Higiene Mental escolar compete resolver os problemas de inadaptação que atinjam certa gravidade, mas eles só podem ter eficiência, na medida em que o seu apetrechamento técnico seja adequado, e em que a escola seja suficientemente maleável nos seus princípios e métodos [EE I: 34. 42-43. 104-107.109].

As iniciativas a favor das crianças deficientes visuais, auditivas e mentais partiram de grupos de boa vontade[600]. O movimento renovador do tratamento e educação das crianças deficientes motoras, que, entre nós, se verificou na década de cinquenta, deve-se à iniciativa particular. Mais recentemente, após a Revolução de Abril, creches, jardins-escolas e centros de convívio e educação, então criados, mostraram que nem sempre têm êxito (por falta de meios materiais e técnicos) as manifestações de criatividade popular. O movimento cooperativo para a educação e reeducação de crianças deficientes (CERCI), apesar das suas dificuldades e insuficiências, deve considerar-se um êxito, no plano de mobilização da população para uma obra a favor das crianças.

Podemos por aqui verificar que não falta à nossa população interesse e capacidade criadora. É verdade que o progresso institucional também cria nas pessoas privadas uma nova consciência: devemos ter em conta o fenómeno extraordinário que se passa actualmente em França, em comparação com o que se passava alguns anos atrás. Depois da 2ª guerra mundial, os Dispensários de Higiene Mental recebiam um número mínimo de crianças (à volta de 10%), a maior parte da clientela sendo jovens e adultos. Em poucos anos, a proporção inverteu-se e tiveram de se criar Dispensários de Higiene Mental Infantil. Entretanto, em rastreios feitos na população escolar, concluiu-se que cerca de um terço das crianças

---

598 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

599 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

600 Cfr. Autobiografia, VI, pp. 46-54.

necessitariam de cuidados psicológicos e psiquiátricos; que outro terço não estava carenciado de imediato, mas que beneficiaria desses cuidados, e que apenas um terço, portanto, estava em boas condições de saúde mental. Alguns, naturalmente, inquietaram-se com a ideia de como preparar terapeutas para toda essa população doente e em risco. A rede de serviços de saúde mental para crianças é hoje em França muitíssimo importante e satisfatória para as necessidades da população. Acontece, porém, que paradoxalmente se verifica um progressivo desinteresse dos pais em recorrer a esses serviços, cujos utentes diminuem de forma muito evidente. As explicações ainda não foram completamente esclarecidas, embora haja já congeminações: uma delas afirma que os pais têm mais consciência da sua própria implicação nos problemas dos filhos, e sabem já que isso é o que nos serviços competentes lhes vão fazer sentir[601]. Em Centros com orientação mais médica e menos psicológica observa-se um exagero na administração de medicamentos. Através desses, diz-se, os pais vêm criando aversão a medicações utilizadas para tratar perturbações psíquicas e emocionais.

De facto, quase todas as drogas utilizadas pelos toxicómanos foram previamente utilizadas pela medicina. A ilusão de que os problemas de inadaptação das crianças e jovens podem ser resolvidos com drogas está a ser combatida pela opinião pública, que se interessa cada vez mais pela medicina popular tradicional das plantas, conforme foi revelado, entre outros, por um número especial dedicado ao assunto, pelo órgão da UNESCO, O *Corrier* (Janeiro,1982). (...).

O grande sucesso verificado, desde o século passado, no campo da saúde e da educação deve-se aos progressos científicos e técnicos da medicina, da psicologia e da pedagogia. Mas saúde não é apenas medicina, e educação não é apenas pedagogia. Assim, apesar do progresso verificado nalguns campos, há insucessos que persistem e aumentam certas doenças e perturbações psíquicas e psicossomáticas: inadaptação escolar, toxicomanias e delinquências. Pode admitir-se que estes insucessos se devem ao facto de as acções sanitárias e de o ensino serem programados independentemente umas das outras, e desligadas das bases culturais da família, da comunidade e da sociedade. Ainda hoje, muita gente acredita que a saúde se promove apenas através da rede hospitalar, e que a educação se promove apenas através de escolas (como locais de ensino). Alguns,

---

601 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbação Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-filho, p. 667.

quase parecem pensar que, existindo férias de parto, creches e jardins-escolas, os pais não têm mais de se ocupar da educação das crianças.

Sabemos como muitas creches são criadas com pessoal pouco habilitado e pouco disponível, e que, sem a participação dos pais, constituem factores de desadaptação precoce.

Sabemos como o ensino pré-primário e a escola infantil são, por vezes, apenas um ensino precoce das actividades escolares do "ler, escrever e contar".

Sabemos como a obrigatoriedade da frequência escolar e a facilitação do ingresso precoce das crianças, por motivo da insuficiência das estruturas de ensino, provocam certos fenómenos de regressão e de inadaptação das crianças dos meios socio-económicos débeis, assim como sabemos que a presença de crianças afectivamente perturbadas, de todos os meios, cria uma quantidade de marginais associais.

Destinam-se, por vezes, ao ensino especial[602] crianças que apenas sofrem de imaturidade (em especial da linguagem) e da insuficiência cultural do seu meio familiar e social [ACU: 93-95].

## PROFILAXIA DAS DISTORÇÕES DA PERSONALIDADE

A reeducação dos inferiorizados motores, mentais ou sensoriais foi sempre em todos os países iniciada por *associações humanitárias* e devemos, portanto, ter sempre em conta esses movimentos de opinião pública, na acção que, como técnicos, procuremos programar. Sem associações privadas e movimentos de opinião, os princípios de reabilitação não são aceites e, sem ambiente favorável, não há reintegração do indivíduo diminuído. Estas associações privadas, pelo seu carácter essencialmente humanitário e caritativo, tendem, quando são integradas por outras instituições médico-sociais e de reabilitação, a tornar o indivíduo dependente do seu grupo e da sociedade. Assim, as associações privadas, ainda que constituídas por deficientes, são úteis e mesmo indispensáveis, mas devem colaborar com outras instituições, a fim de evitar a dependência e a segregação do indivíduo diminuído e ajudar a promover a sua integração social.

Num outro plano, a recuperação visa à *promoção social* dos indivíduos inferiorizados e parece-nos que esta posição apareceu historicamente quando, depois de reabilitados, os ex-inferiorizados

---

602 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

começaram a associar-se e a defender o seu direito a competir livremente no mercado do trabalho com os seus pares profissionais. À posição humanitária dos que defendiam a obrigatoriedade das empresas empregarem um certo número de inferiorizados motores e sensoriais opuseram-se indivíduos reabilitados, respondendo que, não só eram tão aptos como os outros no trabalho para que estavam preparados, como eram mais assíduos e cuidadosos na defesa do capital-saúde, por conhecerem melhor o seu valor. Se a ajuda e apoio social dados pelas associações humanitárias aos deficientes os ajudaram inicialmente a sobreviver, foi o movimento competitivo dos reabilitados que iniciou a sua promoção social; nesta fase, o técnico passou a ter um papel muito importante, não só por promover a reabilitação, como por integrar o grupo, orientar a divisão do trabalho, valorizar as qualidades e compensar as deficiências dos indivíduos seleccionados.

Um terceiro aspecto histórico da reabilitação foi o da posição dos médicos e serviços médicos perante o problema. A par da *acção humanitária* e da *promoção social,* desenvolveu-se o ponto de vista da *saúde.* Os médicos e os serviços médicos apareceram como pioneiros de recuperação, e os primeiros serviços de reeducação foram quase sempre hospitalares. A posição médica que se seguiu às descobertas do microscópio, do desenvolvimento da anatomia patológica e da microbiologia contribuiu para a criação de uma certa classificação tipológica do deficiente, que se mostrou muito valiosa, não só na reeducação e na recuperação, como no estabelecimento dos princípios gerais da profilaxia dessas deficiências.

A recuperação de carácter médico e a profilaxia tradicional deram lugar, sobretudo depois da fundação da OMS, à posição actual de promoção da saúde, com vista à *produção pela empresa* médico-social de indivíduos menos dependentes e mais aptos. Ao ponto de vista da doença como fenómeno exclusivamente orgânico, sobrepôs-se o ponto de vista dinâmico: os antigos conceitos de medicina curativa, higiene e profilaxia deram lugar ao conceito de *saúde,* que é, em última análise, a base fundamental do "bem-estar social".

A promoção da *saúde* integra cada vez mais o conceito de saúde mental, visto considerar-se que o equilíbrio físico facilita e permite uma maior expansão do espírito e uma melhor adaptação profissional e social. A saúde pública procura *mais prevenir do que remediar* e, assim, a

medicina curativa foi integrada pela profilaxia. A prevenção em saúde pública deve ser encarada de três maneiras:

1. Prevenção primária: visa o rastreio e o tratamento precoce das doenças, perturbações e defeitos.
2. Prevenção secundária: procura, através do tratamento curativo dos doentes, evitar a contaminação ou perturbação do grupo ou grupos sociais onde os doentes se inserem.
3. Prevenção terciária: recupera os ex-doentes e deficientes, que assim se tornam em elementos saudáveis e socialmente válidos.

Como se vê neste esquema, a prevenção dirige-se mais à pessoa humana do que aos órgãos e funções perturbadas.

No plano de reeducação e reabilitação dos deficientes, podemos conceber três aspectos da *saúde,* da forma seguinte:

a) Prevenção primária: rastreio e acção orientadora precoce dos serviços médico-sociais exercida sobre indivíduos atingidos por qualquer deficiência, no sentido de evitar, quanto possível, as perturbações emocionais que, pela sua intensidade, possam conduzir a perturbações graves da personalidade.

b) Prevenção secundária: tratamento e reeducação precoce dos indivíduos atingidos, de forma a evitar perturbações emocionais que, atingindo a saúde física e o equlíbrio psíquico do grupo familiar, possam criar um ambiente desfavorável à recuperação do deficiente.

c) Prevenção terciária: reabilitar profissionalmente o indivíduo reeducado, tornando-o emocional e economicamente independente do grupo familiar, de forma a obter a sua integração natural e normalização do grupo dos seus componentes.

É costume dizer-se que o indivíduo a reeducar ou a reabilitar deve ser encarado como um *todo*. Embora de acordo com esta maneira de ser, temos tendência a considerar que o *todo* é coordenado e dirigido pela personalidade do indivíduo e que, portanto, tudo deve concorrer para tornar a personalidade saudável. A saúde da *pessoa* ou do *eu* diz respeito à saúde mental, encarada como uma situação de equilíbrio entre os impulsos biológicos do indivíduo e as exigências sociais. Saúde mental não diz respeito, portanto, apenas a doença mental, mas a tudo quanto possa melhorar o referido equilíbrio.

Toda a acção que se exerce no plano médico-social cifra-se numa melhor saúde mental dos indivíduos: assim, o tratamento e correcção de todos os males físicos reduz o sofrimento moral, promove um melhor equilíbrio somato-psíquico e, portanto, uma melhor adapatação (mental) do indivíduo ao grupo humano e à sociedade. A acção recuperadora exercida sobre os indivíduos diminuídos evita as perturbações emocionais e caracteriológicas da pessoa atingida.

Para que atinjam estes objectivos fundamentais, deve a recuperação ser tão precoce quanto possível. Quando as funções se encontram já muito perturbadas, torna-se difícil a sua correcção e compensação: uma criança surda deve iniciar a reeducação logo que possa falar e antes que desenvolva outras formas de expressão que, por facilitação, lhe tiram interesse pela linguagem falada; uma criança cega deve aprender a exprimir-se corporalmente antes que adquira a rigidez da expressão, a linguagem sem gestos e os movimentos parasitas sem significado (esteriotipias) que caracterizam os antigos asilados. Um adolescente ou adulto que perca a vista ou o ouvido deve ser reabilitado logo que a perda do sentido se torne aparente e inevitável e, portanto, antes que a depressão e a abulia atinjam profundamente a sua personalidade.

Pelo que acima dizemos se pode concluir que o ideal da reeducação deveria ser, para a criança precocemente cega ou surda, uma educação maternal já especializada. Por isso, defendemos que se procure educar em vez de reeducar, e preconizamos, desde a fundação do Centro Hellen Keller, a Escola de Mães, onde estas se iniciem na educação especial dos seus filhos diminuídos. Muitas pessoas e mesmo alguns pedagogos pensam que, quando o povo diz que a educação começa no berço, se está apenas a empregar uma expressão poética e simbólica. A investigação psicológica e psiquiátrica têm, no entanto, mostrado a importância essencial das fases mais precoces da vida na formação da personalidade. Não devemos esquecer que as mais importantes conquistas da criança como pessoa humana se desenvolvem no curto período da vida em que se aprende a falar, andar, manipular os objectos, aceitar a reciprocidade dos afectos, respeitar a lei social e a controlar as reacções impulsivas ligadas à vida vegetativa (esfincteres)[603]. Se uma criança não adquire o domínio de todas estas funções nesse período, quer dizer, antes dos quatro anos, muito dificilmente poderá depois adquirir e desenvolver, de forma satisfatória,

---

603 Cfr. os TEMAS: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244. O Sintoma Encoprose, p. 534.

essas qualidades e aptidões essenciais. É fácil compreender que, se, como mostram os psiquiatras da infância, a perturbação afectiva das relações mãe-filho[604] altera às vezes de forma definitiva e grave a vida emocional do bebé, as perturbações ou anomalias físicas da criança pequena são também susceptíveis de perturbar a relação entre ambos. Assim, quando se fala da precocidade de acção reeducativa, não podemos deixar de considerar, em primeiro lugar, a importância da perturbação emocional das mães atingidas pela *ferida narcísica* que representa uma deficiência física, observada no filho.

Em recuperação deve considerar-se, em primeiro lugar, o momento crítico em que a família ou o indivíduo atingidos são postos perante o problema; é nessa altura que surge a perturbação afectiva ou emocional e ela é tão grave que, em geral, as pessoas nem sequer mostram excessiva ansiedade, mas sim uma profunda depressão. A ansiedade é, com efeito, mais frequente quando a situação é dúbia e há ainda a esperança: logo que o indivíduo é posto perante a situação definitiva, irremediável e irreversível, a ansiedade escoa-se como água na areia e aparece apenas a ferida narcísica, a frustração profunda e a depressão.

O choque recebido por alguém que ouve dizer que o seu filho é cego ou surdo produz uma tal dor que, para aquele que o sofre, não chega a haver luta de consciência, como na situação duvidosa ou lentamente organizada. *As defesas neuróticas* não têm tempo para se elaborar e em algumas vezes, porém, a situação do indivíduo atingido mobiliza toda a emotividade da família, e as reacções habituais são então as de rejeição inconsciente, anulação, recalcamento da situação ou superprotecção do deficiente tomado como objecto exclusivo de afecto. Neste caso, todo o amor e agressividade, todos os sentimentos de culpa e sublimação dos impulsos são fixados sobre o deficiente, cuja personalidade tende a anular-se numa dependência mais ou menos total. *A verdadeira deficiência é a que resulta do ambiente mórbido que se cria à volta do indivíduo fisicamente diminuído* e é tanto mais grave quanto mais jovem é a pessoa atingida. O indivíduo e os seus familiares organizam uma defesa psicológica que lhes permita não reagir emocionalmente às dificuldades encontradas no contacto social. A situação emocional patológica mais parecida com a que acabamos de definir, ou seja, a de ausência de ansiedade aparente e rigidez do comportamento, corresponde ao que em psiquiatria e psicanálise

---

604 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

chamamos "neuroses de carácter". Estes indivíduos, apesar de manifestarem carácter nitidamente anormal, não mostram ansiedade, nem sofrimento aparente e, por isso, S. Nacht, falando de alguns destes quadros, os definiu como "distorções da personalidade". A nossa observação de muitos deficientes de vários tipos e classes levou-nos a aplicar a mesma designação às distorções que se observam nos indivíduos diminuídos, não reeducados. *As distorções de personalidade* podem, portanto, ser definidas como desvios de carácter, com baixa emotividade e rigidez de comportamento, que se produzem a partir de situações ambienciais particularmente desfavoráveis, e que se tornam definitivos por se gravarem em estruturas precocemente atingidas ou em fases evolutivas muito sensíveis.

As distorções da personalidade dos deficientes físicos seriam, portanto, a consequência da atitude particular dos educadores e do ambiente comunitário. Provavelmente, certos traços de personalidade constituem uma reacção dos indivíduos ao meio ambiente: assim, diz-se às vezes que os estrábicos são rebeldes; que os surdos são desconfiados; os paralíticos, reservados; ou os cegos, tristes. Não nos repugna admitir que alguns desses traços se verifiquem, mas pensamos que eles são a consequência de reacções ao ambiente mais ou menos hostil ou aberto, superprotector, ou do bandono. Por exemplo, o estrábico, por ser instável e de expressão estranha, é hostilizado e torna-se hostil, o surdo é posto de parte e torna-se desconfiado, o coxo poderá ser troçado e torna-se reservado, o cego, que é, em geral, superprotegido, poderá tomar, por esse motivo, um aspecto triste. Estas hipóteses servem apenas para mostrar que devemos admitir que o ambiente condiciona certas atitudes caracteriológicas e que não devemos esperar que a personalidade se deforme, por um ambiente educacional desfavorável, para intervir. A educação não é apenas escolar e a preparação maternal ou familiar e pré-escolar é tanto mais importante quanto mais acentuada for a deficiência da criança. Assim, podemos concluir que a precocidade de recuperação deve:

1. Reduzir o período de choque emocional e de depressão que se verifica nos familiares, a seguir à revelação da deficiência.
2. Reeducar as funções perturbadas em tempo curto, para que a reabilitação comece o mais cedo possível.
3. Preparar o ambiente social, de forma a evitar a dependência do indivíduo diminuído.

4. Evitar as distorções da personalidade resultantes de uma sitúação ambiencial perturbada e de uma atitude educativa inadequada.

A reabilitação dos diminuídos sensoriais deve ser considerada como um problema de saúde, envolvendo, portanto, a prevenção dos defeitos físicos, através da higiene e profilaxia gerais, e a prevenção das suas consequências sobre a personalidade, através do apoio psicológico e educação especial do indivíduo atingido e dos seus familiares [PDP: 49-52].

## PROTECÇÃO MATERNO-INFANTIL (PMI). A FAMÍLIA COMO INSTITUIÇÃO DINÂMICA[605]

### Nota prévia:

O documento da Comissão da "Política Social da Maternidade e Infância" (PMI), que teve como redactor João dos Santos, e que foi escrito entre Agosto e Outubro de 1974, contempla quatro pontos: A) Política de protecção da maternidade e da primeira infância; B) A protecção materno-infantil depende da participação de toda a sociedade portuguesa; C) Consciencializar os pais e a população; D) O Instituto da Criança não será uma superestrutura institucional, mas a institucionalização das aspirações da comunidade.

Transcrevemos apenas alguns itens dos três primeiros pontos, pois o quarto será tratado em separado no Tema Instituto da Criança.

### A- Política de protecção da maternidade e da primeira infância

A Comissão para o estudo da regulamentação duma política de protecção da maternidade e da primeira infância baseaou-se no princípio de que a unidade mãe-filho, apoiada pela figura paterna, devia ser o ponto de partida. As mães solteiras, abandonadas ou desprotegidas - vivendo, portanto, uma situação de crise e de insegurança - deviam ser específica e prioritariamente protegidas, a fim de evitar o rompimento da unidade. Do ponto de vista médico-social e da higiene mental infantil, as medidas tendentes a evitar a ruptura precoce da unidade seriam as mais importantes.

---

605 Cfr. o TEMA: Instituto da Criança, p. 422.

O relatório preliminar, de que fui incumbido pela Comissão, com base no qual já havia sido discutido, diz o seguinte:

O despacho que determina a criação de grupos de trabalho, para o estudo duma política de protecção da "maternidade e da primeira infância", sintetiza o que se deve entender por uma tal política, quando considera a maternidade como uma "função social", a estruturação da personalidade como dependente fundamentalmente da influência dos "primeiros anos de vida" e a necessidade de garantir às mulheres trabalhadoras a possibilidade de conciliar as obrigações familiares com as actividades profissionais.

A consciencialização do papel da mãe tem de ser a resultante duma análise do que precede a gravidez e o parto, para que, através de medidas de carácter educativo sobre a população jovem, seja diminuído o número de filhos *não desejados* e, posteriormente, rejeitados.

Para que uma criança seja recebida pela mãe, em condições favoráveis ao seu desenvolvimento e equilíbrio, é necessário que a gravidez decorra tranquila e, portanto, que a grávida se sinta apoiada e protegida. Estas condições básicas condicionam tudo quanto se vai *aprender* até à entrada para o jardim-escola, e que é fundamental para a formação da personalidade: sorrir, chorar, receber e dar afecto, andar, falar, controlar os impulsos para sujar, estragar, destruir e compreender através do jogo.

A protecção materno-infantil tem de ser compreendida em relação com o problema da família, considerada esta, não como uma instituição abstracta ou estática, mas no dinamismo que acompanha o desenvolvimento social.

Uma política democrática de protecção materno-infantil deve ser obra de toda a comunidade que, para tal, se deve organizar em torno das instituições técnicas que forem organizadas para dar solução aos problemas concretos.

Propomos que estes problemas sejam analisados nos objectivos seguintes:

I. Promover a educação sexual[606] dos jovens com base na compreensão dos problemas do *planeamento familiar* e da protecção da grávida, da mãe e da criança. Sua importância na prevenção do aborto, dos filhos *não desejados* e das crianças afectiva e fisicamente abandonadas.

---

606 Cfr. o TEMA: Educação Sexual. Educação Moral, p. 225.

II. Instituir o princípio de que toda a criança tem o direito a uma *família,* através dum serviço tutelar que deve:

a) Apoiar as mãe abandonadas, separadas ou viúvas, designando um tutor (masculino) que participe activamente na educação da criança.

b) Suprir as deficiências das famílias incompletas.

c) Reconstituir a família desagregada, através de parentes e de pessoas afectivamente ligadas à criança.

d) Promover a melhoria das condições habitacionais e o nível de vida dos familiares economicamente débeis e com filhos.

III. Organizar e reorganizar os serviços destinados à vigilância das grávidas, assistência ao parto e cuidados aos recém-nascidos (maternidades), e a sua coordenação com os Centros materno-infantis. Procurar *desmistificar* a gravidez e o parto do carácter *doentio* que certos serviços lhe imprimiram, e *promover,* quanto possível, a separação das maternidades dos serviços hospitalares.

IV. Problemas sócio-educativos da mãe e do filho (da primeira e segunda infância), numa perspectiva de unidade biológica e psicológica de ambos. Dar a maior importância aos Centros materno-infantis para o apoio, vigilância e educação sanitária, e ainda para promover:

1. *Férias de maternagem,* pagas e determinadas pelo tempo mínimo de três meses e máximo de um ano, consoante:

a) Tipo de trabalho da mãe: doméstico ou artesanal, e realizado em casa ou fora de casa. Neste último caso, deve ser considerada a distância a que se encontra o local de trabalho, e a existência ou não, no local de trabalho, duma creche para os filhos do pessoal.

b) Tipo de alimentação: natural, mista ou artificial (necessidade de combater o aleitamento artificial, quando não for necessário por razões médicas).

c) A existência doutros familiares que coabitem com a família e que possam ocupar-se da criança.

2. *Subsídio familiar,* beneficiando uma pessoa que faça parte do agregado familiar, ou a ele se desloque regularmente; pessoa seleccionada e formada pelo Centro materno-infantil.

3. "Colocação familiar" diurna, junto da pessoa seleccionada e formada pelo Centro materno-infantil, e habitando no respectivo sector, ocupando-se no máximo de cinco crianças.

4. Creches[607] de bairro e creches de empresa que, em princípio, devem receber apenas crianças com mais de um ano, e em número não superior a cinco por enfermeira-puericultora.

V. Os casos que devem merecer uma atenção particular dos serviços de Protecção Materno-Infantil (PMI):

1. Crianças abandonadas.

2. Crianças vítimas de crueldade e maus tratos por parte dos familiares[608].

3. Crianças sem pai ou sem mãe que se possam delas ocupar directamente.

4. Crianças com doenças orgânicas crónicas, anomalias físicas, perturbações motoras e deficiências sensoriais e mentais (...)[609].

## B- A protecção materno-infantil depende da participação de toda a sociedade portuguesa

I. Linhas gerais da política de protecção materno-infantil

Uma política de protecção materno-infantil deve ser definida em função:

a) dos deveres da sociedade para com a *função social* da maternidade;

b) da vantagem de se considerar a *unidade mãe-filho* nas primeiras idades[610];

c) da necessidade de apoio do pai, na protecção da grávida, parturiente, mãe e filho;

d) da participação activa das pequenas comunidades - sectorizadas - na política de PMI;

---

607 Cfr. o TEMA: Creches, p. 159.

608 Cfr. o TEMA: Castigos Corporais e Maus Tratos a Crianças, p. 126.

609 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

610 Cfr. o TEMA: Relação Mãe-Filho, p. 698.

e) da necessidade da criação dum organismo oficial, dependente do Ministério dos Assuntos Sociais - "Instituto da Criança"[611] -, destinado a coordenar a acção de todos os movimentos e instituições, cujo objectivo seja o bem-estar da mãe e da criança.

- A *definição* imediata duma política de PMI deve subentender a criação das condições necessárias para que essa definição se transforme dinamicamente em cada planeamento da acção a desenvolver neste campo. Assim, convém considerar, em primeiro lugar, as condições actualmente existentes que temos de modificar:

1. Passividade com que a população aceita que o problema de assistência à grávida e à parturiente seja apenas da competência das instituições médicas, sem participação dos utentes.

2. Falta de importância que técnicos e leigos atribuem ao bem-estar e ao equilíbrio emocional e psíquico da grávida e da parturiente, para que se consiga o bom desenvolvimento da criança nos primeiros meses e, portanto, o seu equilíbrio futuro.

3. Desconhecimento, por parte dos técnicos e da população, da influência que tem a forma de relação que se estabelece entre a mãe e o filho e entre aquela e o pai, durante os primeiros meses e anos de vida da criança, e dos inconvenientes da admissão precoce nas creches.

4. Falta de relações afectivas, e a distanciação entre os pais e a criança, com renúncia ao seu papel educativo, nas sociedades modernas e, em particular, nas zonas urbanas.

5. Tendência dos pais a considerarem a educação como sendo da exclusiva obrigação e competência da escola e, consequentemente, a negarem a importância da sua participação no processo educativo.

6. Falta de consciência dos pais, dos educadores e da comunidade, do papel fundamental do *modelo* que se oferece à criança, da pessoa individual ou colectiva que a acompanha e envolve. (...)[612].

7. Dependência em que as mães e as famílias mais desfavorecidas se encontram em relação às instituições de "carácter assistencial" ou caritativo, e do seu desinteresse pela participação na vida dessas instituições.

---

611 Em nota de rodapé, João dos Santos escreve: «Repare-se que estamos a transcrever um documento de trabalho da Comissão. A ideia do Instituto da Criança será ulteriormente amadurecida»: ACU: 48.

612 Cfr. o TEMA: Educação, Amor, Verdade, p. 198.

8. Aumento do número de mulheres e, portanto, de mães, que têm actividades profissionais fora ou longe de casa.

9. Ausência de condições de muitas mães que trabalham para manterem um contacto diurno frequente com os filhos do primeiro ano, fase da vida decisiva para o estabelecimento de boas relações mãe-filho e do bom equilíbrio de ambos.

10. Ausência de creches (até aos 3 anos) e de jardins-escolas (dos 3 aos 6 anos), de pessoal qualificado para desempenhar funções maternais nessas instituições, e impossibilidade de resolver esses problemas a curto prazo.

11. Número reduzido e insuficiência de meios das Associações e de Movimentos Cívicos, interessados numa política e resolução do conjunto dos problemas que se põem na PMI.

12. Falta de coordenação, colaboração e continuidade de acção de serviços que, em vários Ministérios, se ocupam das crianças e adolescentes.(...).

II. Funções do Organismo Central

O órgão central de planeamento e acção política materno-infantil deve ter em conta que a sua eficácia depende da participação de toda a sociedade portuguesa e, em particular, das associações cívicas e movimentos interessados.

Assim, propõe-se que esse organismo central e os organismos zonais, regionais e locais, que o apoiam, tenham os seguintes objectivos fundamentais:

1. Apoio e estímulo à participação de toda a sociedade portuguesa na obra da PMI.

2. Coordenação desta actividade comunitária com a que é desenvolvida pelos serviços especializados dos vários Ministérios (...).

3. Estudo das condições gerais que tendam a promover o bem-estar da criança e o seu desenvolvimento harmonioso. Planeamento do conjunto das acções necessárias para a formação do Homem Novo.

III. Plano de acção directa

No plano de acção directa a desenvolver pelo Organismo Central, junto da população, consideramos a curto prazo que se proponha:

1. Criar Centros de educação sexual para jovens - desenvolvida no plano do interesse dos jovens pelas crianças - e de consultas pré-nupciais.
2. Estimular a generalização da assistência médica materno-infantil.
3. Consciencializar as futuras mães e pais do seu papel nas condições básicas da saúde e equilíbrio psicológico dos filhos, através de exames prévios premiados.
4. Estudar um plano *de férias de maternagem,* dum *subsídio* eventual às famílias com crianças da primeira infância, e da eventual "*colocação familiar*" dos bebés, com vista a evitar a admissão precoce nas creches.
5. Estabelecimento de um plano de criação de creches de bairro e de empresa, e de selecção e formação aceleradas do respectivo pessoal: enfermeiras, assistentes sociais, educadoras, médicos, etc.
6. Apoio às mães abandonadas ou viúvas, e às crianças de famílias incompletas e dissociadas.
7. Protecção especial às mães e famílias de crianças que sofram de doenças orgânicas crónicas, defeitos físicos, deficiências motoras, sensoriais e mentais[613].
8. Estudo dos problemas sociológicos, jurídicos, médicos e psicológicos dos problemas de *adopção* e criação dum Serviço Nacional de Adopção.

A longo prazo, propomos: estimular o desenvolvimento de campos, jogos e ginásios; oficinas de "educação através da arte"; campos de férias; salas de estudo e de trabalhos manuais e artesanais; clubes de jovens e outras iniciativas que ajudem as famílias a educar as crianças e adolescentes e sirvam de complemento da acção desenvolvida pela Escola[614].

---

613 Cfr. o TEMA: Profilaxia das Distorções da Personalidade, p. 640.

614 Cfr. os TEMAS: Educação através da Arte, p. 204. Educação Física, p. 218. Exposição de Trabalhos Escolares, p. 317.

## C- Consciencializar os pais e a população

Por política da maternidade infantil entendemos:

a) Aceitação da igualdade de direitos da mulher e do homem, quanto ao desenvolvimento pessoal e participação na vida familiar e colectiva.

b) Reconhecimento da maternidade como "função social", para criar, a partir duma infância feliz, pessoas mais felizes.

c) Reconhecimento de que a maternidade deve ser desejada e de que a criança deve ser plenamente aceite nas suas necessidades biológicas, afectivas e sociais.

d) Reconhecimento de que o desenvolvimento infantil não é automático, mas depende de estímulos ou dos entraves que lhe são postos pelo ambiente.

e) Consciencialização dos jovens quanto à responsabilidade nos problemas que se põem à futura mãe e à parturiente; consciencialização da responsabilidade de todos os que possam contribuir para criar um ambiente favorável ao estabelecimento duma boa relação precoce entre a mãe e o filho.

f) Participação activa da população na modificação da estrutura dos serviços e valências existentes, bem como na definição dos pontos fundamentais que presidem à elaboração das leis, que hão-de regulamentar o trabalho da mulher-mãe, a protecção da unidade mãe-filho e o bem-estar da criança. (...).

(...). Para vencer a crescente passividade da população quanto à educação básica dos filhos (Educação Relacional), é preciso instituir o princípio fundamental de que a protecção materno-infantil e a educação competem a toda a comunidade.

Os centros materno-infantis e todos os organismos nacionais que se ocupam da maternidade e das crianças da primeira idade deveriam ter também como princípio básico que a sua competência se não imponha por formas que aumentem a intolerância das famílias para a sua acção educativa; pelo contrário, a acção dos centros deve ser cada vez mais estimulante da actuação colectiva das populações, no campo da saúde e da educação.

Os organismos nacionais deveriam, não só estabelecer as directrizes gerais da política da protecção materno-infantil, coordenar a sua acção, mas também promover a participação de toda a sociedade nessa política.

Uma protecção especial deveria ser dada às crianças sem família, e às mães que funcionam como únicas educadoras.

Os albergues de crianças abandonadas e os orfanatos[615] devem-se fundamentalmente à iniciativa privada; são na sua totalidade criticáveis, quanto ao seu espírito e quanto à sua organização. A maior parte são mesmo condenáveis, mas a verdade é que continuam a ser necessários, enquanto a imaginação e a inteligência das associações, interessadas no problema, e das autoridades não encontrarem formas de prevenir e de tratar o problema doutra forma.

Alguma vez se estudou em conjunto, objectivamente, com base nos casos concretos detectados pela polícia e julgados nos Tribunais, a causa do abandono de crianças? É possível evitar que essas situações se repitam, sem saber qual a causa desse fenómeno sociológico?[616]

De qualquer forma, todos reconhecem a importância da família para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, mas nem sempre se respeita o direito da criança a ter uma família.

As leis e as instituições de protecção materno-infantil não funcionam, se toda a acção desenvolvida se não basear na instituição humana de base que é a linguagem e, portanto, a comunicação [ACU: 39-42. 44-50. 87-88].

## PSICANÁLISE DO "ACTO EDUCATIVO"

Nas análises que se fazem dos problemas de saúde e educação, os adultos referem, com frequência, as perturbações individuais e colectivas dos adolescentes, sem referirem a sua própria implicação no processo. O que inevitavelmente lhes escapa - ou melhor, nos escapa - é a forma subtil como (inconscientemente) nos relacionamos com os filhos, ou melhor, a forma como os nossos mecanismos inconscientes se imiscuíram na maneira de educar, que (conscientemente) nos propusemos fazer. Cada um de nós faz falhar, de forma mais ou menos inconsciente, a educação que recebeu: ou pensamos que devemos fazer diferente, embora façamos muita coisa tal e qual, e tornamo-nos insuportáveis (para os filhos), ou fazemos mesmo

---

615 Cfr. o TEMA: Internatos, p. 431.

616 Em nota de rodapé, escreve João dos Santos: «Fiz há anos uma proposta neste sentido ao Ministério da Justiça, mas não se conseguiram obter verbas necessárias para o estudo. Tratava-se praticamente de conseguir um ou dois funcionários, uma pequena secretária e um subsídio de investigação para alguns técnicos interessados».

igual a educação que recebemos, e a desactualização dos métodos torna-se inevitável [ACU: 88].

Educar é a arte de fazer falhar o sistema educativo a que se foi submetido. Os pais têm duas alternativas para fazer falhar a educação recebida: ou aplicá-la tal e qual agindo, inconscientemente, a recusa de a ela se submeterem; ou educando, conscientemente, de maneira diferente, mas agindo da mesma forma que os seus próprios pais, portanto, de forma desactualizada. É este fenómeno que permite a evolução dos processos educativos e que faz falhar os bons conselhos das pessoas bem intencionadas(...).

(...). A motivação para os problemas da criança reside, segundo pensamos, na própria infância de cada um. A experiência infantil acompanha-nos pela vida fora e, assim, podemos admitir que, tal como toda a obra tem uma estrutura de base e toda a construção um alicerce, também toda a personalidade tem uma base ou alicerce que é a infância. Tal como o edifício, depois de acabado, retocado e experimentado, não pode dispensar os alicerces, também a pessoa não pode mentalmente anular a experiência e as vivências da sua criação.

As pessoas são mais equilibradas e saudáveis quando são capazes de manter certas possibilidades de reacção infantil ou juvenil. Só a pessoa que é capaz de se emocionar, sofrer e entristecer, de rir, chorar, brincar e sonhar, é susceptível de permanecer afectivamente aberta a novas experiências, e de procurar novos caminhos, mais adaptados às circunstâncias.

A personalidade estrutura-se durante a vida infantil, quando o indivíduo regista um certo número de impressões, recordações e vivências que determinam, na idade adulta, a forma particular e quase específica como cada um reage aos problemas das outras crianças. Tudo parece indicar que o adulto vê a infância através do que de infantil existe nele próprio. O educador procura apreciar o educando através das suas ideias de adulto, mas o seu comportamento, como educador, parece ser mais dominado pela forma como ele viveu e resolveu os seus problemas de criança do que pelas suas ideias teóricas. O educador pensa em termos daquilo que *deve ser,* mas, com frequência, o que o educador acha que *deve ser* corresponde à maneira como ele próprio se organizou quando criança, de acordo ou em dasacordo com o que lhe impuseram.

Quando um educador impõe aos seus filhos que sejam bem comportados, está, em regra, a repetir o que os seus pais lhe ensinaram; a sua atitude será tanto mais categórica, rígida ou severa quanto maior tiver sido a sua recusa - manifesta ou escondida - de observar as imposições dos pais. Ele será tanto mais severo quanto maior for a sua necessidade de ser severo com a criança que ele próprio foi. Se, em sua consciência, não deu toda a satisfação aos seus pais, o educador sente-se necessariamente *culpado* e, portanto, muitas vezes forçado a *castigar no outro* aquilo que se passou consigo. (...).

Na realidade, encontram-se, por vezes, certas pessoas cujo desejo de *perfeição* é tão grande que chegam a investir o papel do perfeito educando e do perfeito educador. Essas pessoas aparecem-nos, quase sempre, com personalidades rígidas, e mais capazes de adestrar crianças ou animais de circo do que de educar seres humanos.

Como é evidente, os problemas que se põem aos educadores são de várias ordens - desenvolvimento, aprendizagem, comportamento - mas, muitas vezes, os pais são postos diante de reacções sintomáticas que lhes aparecem como problemas de saúde física e não de educação. Analisando estas reacções, verificamos que nem todos os sintomas são devidos a doença, são sim formas de reagir do organismo a problemas psicológicos[617].

Por vezes, a criança recusa os alimentos apesar de não estar doente:

-Porque será que só as crianças que vivem com certa abundância e muito afecto, e não as dos meios miseráveis e com pouco afecto, têm falta de apetite?[618]

Outras vezes, a criança "entorta" os olhos[619], sem que o médico descubra uma causa para o fenómeno:

-Porque será que certas formas de estrabismo só aparecem na criança, quando o ambiente familiar é particularmente excitado?

Depois de entrarem para a escola, as crianças roem[620] com frequência as unhas ou têm tiques[621]. Os professores poderão pensar:

---

617 Cfr. os TEMAS: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726. Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

618 Cfr. o TEMA: Anorexia Infantil e Vómitos Nervosos, p. 94.

619 Cfr. o TEMA: Estrabismo, p. 286.

620 Cfr. o TEMA: Onicofagia, p. 583.

621 Cfr. o TEMA: Tiques, p. 758.

-Porque será que esses fenómenos são mais frequentes quando as crianças estão sujeitas a tempos de obrigações escolares superiores ao que é normal na sua idade?

Às vezes, uma criança furta[622] e o educador poderá pôr a questão:

-Porque será que o furto, com certa gravidade, só surge na infância, quando há nas relações entre os pais, ou entre estes e a criança, problemas reais de certa gravidade e tristeza na criança?[623]

Se os educadores compreenderem que os sintomas de reacção, tais como acabamos de citar, não podem ser corrigidos como os outros comportamentos, compreenderão também que nem todos os comportamentos podem ser tratados como se fossem só problemas de educação.

A intenção dos psicólogos não é a de descobrir culpados ou vítimas entre os educadores ou as crianças, mas simplesmente definir as situações e circunstâncias em que uns e outros se encontram, quando surgem certas dificuldades ou desajustamentos. Da mesma maneira, a adaptação deve ser encarada, não relativamente à família ou à escola como entidade abstracta, mas relativamente a uma dada família e a uma determinada escola. A adaptação não pode ser encarada unilateralmente, mas como um fenómeno em que o indivíduo e o meio agem e reagem por motivos recíprocos que se completam e equilibram[624].

Os problemas infantis são, essencialmente, problemas de relação. Em psicologia moderna a relação é encarada como um sistema de comunicação que permite trocas de sentimentos, emoções e conhecimentos, através das várias formas de linguagem que o homem utiliza e, portanto, não só da fala, mas também das atitudes, mímica e gesto. A linguagem é, por vezes, impregnada de sinais-sintomas e de ansiedade, como as reacções que acima referimos.

A linguagem forma um conjunto envolvente prévio ao nascimento da criança e constitui, portanto, o pano de fundo em que a criança se vai criar. O ambiente humano é essencialmente linguagem, mas a linguagem não é só o que se diz, mas também o que se comunica

---

622 Cfr. o TEMA: Furto Infantil, p. 346.

623 Cfr. os TEMA: Castigos Corporais e Maus Tratos a Crianças, p. 126. Psiquiatria Infantil. Perturbação Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

624 Cfr. o TEMA: Higiene Mental e Equipa. Relação entre a Escola, os Pais e o Meio, p. 359.

imperceptivelmente[625]. Os conceitos educativos de cada educador ou de cada grupo são impostos como normas à criança, mas esta apercebe-se, não apenas do que lhe é dito, mas também do que inconscientemente os adultos lhe transmitem. Assim, a criança, no seu comportamento, não responde apenas às regras educativas verbalizadas, mas também a isso que não é expressamente comunicado. Desta forma se compreende que a educação não é só pedagogia e didáctica, mas também comunicação no sentido da relação afectiva que vimos definindo[626]. A relação estabeleceu-se num certo ambiente cultural, histórico e pré-histórico, no sentido de normas, preceitos e leis, dizendo respeito ao que foi adquirido nas primeiras sociedades humanas: respeito pela lei que impõe o domínio de certos impulsos e, em particular, os de natureza sexual e agressiva[627].

O medo infantil tem, provavelmente, qualquer coisa de biológico, em relação com certas ameaças e com perigos percebidos em experiências vividas. A criança manifesta, no entanto, outros medos racionalmente incompreensíveis, que os psiquiatras designam por fobias. Os pais costumam procurar em acontecimentos reais a explicação desses "receios infundados", mas a ansiedade ou medo sem objecto desenvolve-se não em relação com factos reais, mas em relação com fantasmas criados pelo indivíduo no curso da sua evolução, por motivo do antagonismo existente entre os impulsos e a obediência à lei social, entre o ID e o EU[628].

Não só as crianças vivem uma parte da sua vida em função dos seus fantasmas, mas também os adultos educam, não obedecendo apenas a normas e conceitos educativos, mas também aos seus próprios fantasmas. Assim se compreende que os pais nem sempre se apercebam de que os resultados educativos que obtiveram não resultam só da aplicação de normas correntemente aceites, mas também dos seus problemas próprios.

Se cada educador pudesse libertar-se dos seus fantasmas, seria fácil obter uma educação ideal baseada em princípios "científicos" e, assim, os homens poderiam chegar a ser como autómatos perfeitos, iguais uns aos outros. Mas os homens são educados, não só com normas e princípios /

---

625 Cfr. o TEMA: Falar, Calar, Pensar, p. 318.

626 Cfr. o TEMA: Reflectindo sobre Educação, Pedagogia e Didáctica, p. 683.

627 Cfr. o TEMA: Educação Sexual. Educação Moral, p. 225.

628 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

educativos, mas com as qualidades e defeitos que lhes comunicaram os educadores, como personagens verdadeiras[629].

Cada criança recebe dos seus pais algo do que eles têm de masculino e de feminino, de consciente e de inconsciente, de bom e de mau, de normal e de anormal.

A distinção entre normal e anormal, como das outras qualidades antagónicas, não nos parece fácil, senão para os casos extremos. A norma de cada um de nós - seres humanos normais - é feita de equilíbrio entre muitas reacções e problemas, equivalentes ao que apresenta a média dos indivíduos da nossa condição e sexo, mas também de todos os pequenos devios da média que todos apresentamos.

Cada educador pode modificar, se o desejar, a sua atitude educativa, mas só na medida em que haja, da sua parte, uma tomada de consciência da natureza inconsciente de certas atitudes.

Não é fácil, mesmo para um especialista, dizer quais são as atitudes educativas erradas. Cada indivíduo põe em jogo, nas suas relações, ideias, fantasmas e experiências vividas, e quem está de fora não sabe se, nessa base, é possível tomar uma atitude diferente. Cada um pode, em certa medida, tomar consciência de qual a forma da sua relação com o educando, como essa relação funciona e quais as circunstâncias "fantasmáticas" como se relaciona. Tudo quanto podemos fazer por aquele que, por hipótese, está errado, é ajudá-lo a tomar consciência. O que podemos afirmar é que é errado educar na mentira, ou segundo preconceitos educativos aprendidos teoricamente de outros[630].

A educação pode ser encarada como um fenómeno cultural que orienta o diálogo com o educando e com os outros educadores, mas a acção educativa deve sempre basear-se na relação espontânea, afectiva e instintiva. Quem educa são as personagens verdadeiras e não as figuras ideais. Não se educa com teorias, mas com os princípios e preconceitos adquiridos na experiência e no convívio familiar e comunitário.

A educação não é uma matéria que se ensine, mas uma atitude que reflecte o confronto das vivências do educando que fomos com as do educador que pretendemos ser (...).

(...). Há muita gente que tem as suas opiniões próprias sobre a forma de educar, e há também os que têm a cabeça cheia de teorias pedagógicas;

---

629 Cfr. o TEMA: Educação, Amor, Verdade, p. 198.

630 Cfr. o TEMA: Disciplina na Escola, Disciplina na Família: Duas Formas de Autoridade, p. 181.

quase todos, porém, esqueceram a sua própria infância, ou deformarâm as suas recordações, amenizando o colorido em que ela decorreu.

Os psicanalistas, que hoje são uma espécie de educadores de adultos, conhecem das pessoas crescidas as mágoas que lhes vieram dos tempos da sua infância e juventude. Quantas vezes, só mais tarde, num momento de crise, as pessoas compreendem que o seu mau feitio, a sua inquietação e instabilidade, a sua emotividade e timidez lhes vêm da forma como foram educadas. Quantas vezes se acaba por atribuir o azedume das atitudes, as más digestões ou as palpitações cardíacas às *correcções mestras* que o pai dava quando se procedia mal, não se sabia a tabuada, ou se aprendia um assunto mais lentamente do que os outros meninos.

Não é fácil dar conselhos aos pais que se sentem, em geral, com toda a força da sua autoridade e da sua própria experiência; lembrem-se, no entanto, que muitas vezes os filhos lhes fogem, ou de facto ou espiritualmente, e que isso não acontece por acaso; lembrem-se que muitas vezes os filhos *não gostam* dos pais, embora isso *seja feio* e considerado como fenómeno raro!

Procurem que os vossos filhos sejam felizes. Se eles viveram uma infância de felicidade, têm muito mais possibilidades de se adaptar à vida do que se se sentirem incompreendidos. Ouçam o conselho dos verdadeiros educadores, mas, sobretudo, observem os vossos filhos em todas as formas do seu comportamento; observem e observem de novo, até estarem certos de conhecer a forma como eles reagem e a sua maneira de ser. Depois, então, *coloquem-se a seu lado* e ajudem-nos como companheiros a resolver os problemas e a vencer as dificuldades. Se eles são maus ou estúpidos, mandriões ou irrequietos, eles são na mesma os vossos filhos. Há remédio para muita coisa, mas o primeiro remédio a aplicar em todas as circunstâncias é a *compreensão* [EE I: 21-22. 54-58. 99-100].

Acontece que os pais, normal mas inconscientemente, revivem os impulsos ternos ou hostis que vivenciam na criança que foram e que neles persiste; agem, às vezes a favor, outras vezes contra, a educação que receberam, ou aquela que é dada aos filhos na escola (...).

(...). Cada um tem de educar como sabe, e o seu saber de adulto-educador tem origem na sua experiência infantil de educando. *Cada um reprime ou não, conforme o arranjo que deu à repressão que sobre ele se exerceu* [EE II: 41. 125].

JOÃO DOS SANTOS - (...) a gente faz sempre falhar a educação que recebe. Ou a gente pensa "estes tipos estão-me a educar mal, quando eu tiver um filho vou fazer diferente dos meus pais", e, portanto, faz falhar a educação que os pais lhe deram, ou diz "os meus pais são pessoas excelentes, e eu vou fazer exactamente como eles, porque assim é que é bonito", e nessa altura estraga tudo porque é claro que, entretanto, já passaram 20 anos e aquela educação que lhe deram já não serve, já é outra, e além disso aquele ser que ele tem como seu filho também não se parece nada com ele. Mas, de qualquer maneira, o outro, o filho, a criança, inventou a sua própria pessoa, já é difereente do pai, porque ninguém suporta ser igualzinho ao pai...(...).

(...). Esta última parte da conversa dos pequenos[631] faz-me lembrar a resposta que eu dei a um repórter do *Diário de Notícias* que andava a interrogar as pessoas sobre o Dia da Criança. E uma das respostas que dei foi a de pôr naquele dia as pessoas importantes a brincar nos parques infantis.

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Pois é, era óptimo.

J.S.- De resto é interessante ver como estes rapazes abordam, sobre vários aspectos, desde o aspecto sociológico até ao aspecto profundo das identificações da criança com os pais, todos os problemas humanos. Donde se prova que realmente as crianças têm ideias sobre tudo, embora a um nível diferente. Mas no fundo está lá tudo, desde o bom-senso até às interrogações sobre o que são os outros. A parte que me pareceu mais importante, em todo o caso, foi aquela em que eles fazem a crítica das atitudes do adulto, em que eles têm uma certa percepção de que os adultos podem ou não compreendê-los. Embora lhes escape um aspecto, que é fundamental para mim, ou para os psicanalistas, que é o da projecção da sua própria infância que os pais fazem sobre os filhos. Quer dizer, a dificuldade em compreender as crianças está em que o adulto já foi criança também e que para deixar de ser criança foi reprimido e reprimiu-se a si próprio. Ele passa então a suportar mal as coisas que ele não foi capaz de reprimir ou reprimiu dificilmente. De resto, eles dizem isto mesmo de uma outra maneira quando acusam os velhos de não os entenderem, porque tiveram uma outra forma de ser educados e não tinham tanta liberdade no passado.

---

631 João dos Santos interpreta a conversa gravada entre João de Sousa Monteiro e algumas crianças.

J.S.M.- Não os entendiam, dizia o Pedro, porque quando eram crianças não os deixavam brincar na escola.

J.S.- O brincar ali tinha o aspecto de desobedecer, de ser irreverente, de dizer tudo, de qualquer coisa que era sentido por eles como repressivo. E isso está dentro do que me parece essencial.

É inevitável que a criança seja reprimida porque a sociedade e as leis já estão feitas quando ela chega. Mas há um outro aspecto muito importante: é que a criança também se reprime a si própria, porque sente necessidade de se constituir como unidade e como pessoa. E isso é que naturalmente lhe escapa porque é um problema que ela tem, está metida nela.

O que acontece é que há um jogo de identificações mútuas do adulto para a criança e da criança para o adulto que escapa a uns e a outros. O problema não é tanto o da criança ser compreendida no sentido manifesto, aparente, mas no sentido profundo. A partir do primeiro ano de vida, a criança começa a identificar-se, a querer identificar-se, a encontrar formas de fazer como o pai e como a mãe para se identificar com eles. Por exemplo, quando uma criança calça os sapatos da mãe ou do pai, ou põe uma coisa na boca como se fosse um charuto, ou arranja uma pistola para dar tiros como fazem os adultos. Mas ao mesmo tempo começa também a tentar ser diferente. E há coisas em que eles reagem contra a maneira de ser dos adultos, o que é inevitável, claro. Isso é mais evidente noutras idades, sobretudo na adolescência, embora comece a manifestar-se mesmo antes, e até com certa precocidade. São dois movimentos que se interpenetram e que estão presentes: a necessidade de identificação e a necessidade de ser diferente. Aliás, não é possível compreender como é que se pode ser diferente sem, de certa maneira, se identificar a um outro. Portanto, a criança reage constantemente, desde muito cedo, desde talvez o segundo ou o terceiro ano de vida, desde a altura em que começa a andar e a mexer nas coisas, quando leva todo o dia a falar e a organizar o seu espaço de exploração do ambiente. Ao mesmo tempo, procura autonomizar-se e libertar-se da identidade e da identificação que faz com os pais. Esse jogo é muito difícil de compreender para uns e para outros, porque se passa muito ao nível do inconsciente.

J.S.M.- Gostava de voltar àquele comentário do Pedro sobre a relação que existe entre a possibilidade que a pessoa teve, em criança, de brincar, e a capacidade que a pessoa tem, em adulto, de compreender as crianças. (...).

J.S.- Mas não basta ter sido criança, é preciso guardar uma certa infantilidade, uma certa feição infantil, que é muito salutar e que utilizamos depois nos jogos diversos que fazemos, desde os jogos desportivos, aos jogos de salão e até ao simples jogo de palavras, nas conversas, por exemplo. Em tudo isso podemos ser mais ou menos infantis no bom sentido. As pessoas que guardam alguma coisa da sua própria infância são aquelas que são mais capazes de ver que a criança tem necessidade de se autonomizar e de se identificar, que tem necessidade de ser igual e tem necessidade de ser diferente simultaneamente, e, portanto, essas pessoas podem fazer da educação uma coisa mais autêntica, mais verdadeira, do que aquelas que rigidamente querem impor às crianças aquilo que se impuseram a si próprias, ou que lhes impuseram a elas e que às vezes foi excessivamente repressivo.

J.S.M.- Aliás, se a criança não se identifica com os adultos mais próximos, não tem nunca possibilidade de se tornar diferente deles, como dizia há pouco, não é?

J.S.- Seguramente. E o que acontece às vezes é que a pessoa conscientemente é diferente do pai e da mãe, mas nalgumas coisas é perfeitamente igual, e às vezes até em coisas essenciais. É perfeitamente igual, até mesmo sendo o contrário. Por exemplo, se a criança teve pais muito intolerantes, é capaz de vir a ser demasiado tolerante. E a tolerância demasiada em relação aos filhos pode ser sentida por estes como abandono. Quer dizer, os filhos podem sentir-se rejeitados porque foram educados com uma excessiva intolerância, e, depois, quando se tornam eles próprios adultos e pais, querendo ser excessivamente tolerantes, os seus filhos podem sentir-se abandonados porque não têm a noção dos limites, porque vão de provocação em provocação e não têm respostas para essas provocações, o que às vezes se torna insuportável.

Eu posso contar uma história passada comigo a esse respeito... Foi uma vez que eu estava a fazer uma palestra para um numeroso grupo de professores de uma escola de Lisboa sobre a educação sexual. A dada altura, uma professora, que devia estar muito a par de certas ideias modernas sobre a educação, e em particular sobre educação sexual, dizia-me que já tinha explicado tudo ao filho sobre a maneira como se faziam os bebés, como é que era a vida sexual dos adultos, etc., e ele agora queria assistir às relações sexuais dos pais. E a senhora perguntou-me lá do seu lugar na assembleia: "O que é que o sr. fazia?". E eu disse-lhe assim, da minha cadeira de cátedra, mas muito espontaneamente: "Ó minha sr$^{a}$, eu

dava-lhe dois estalos porque não suporto que se metam na minha vida íntima".

Foi um certo escândalo, e é claro que foi da minha parte um tanto provocatório, mas o que é verdade é que a tolerância tem limites e aquela criança estava a ir longe demais. Porque é evidente que a criança não queria ver os pais a terem relações sexuais. Isso é insuportável para qualquer pessoa, de qualquer idade, mesmo para um bebé, é uma coisa extremamente inquietante, por razões difíceis de explicar assim em dois minutos, mas que me parece que são óbvias para toda a gente. Qualquer adulto é capaz de falar da vida sexual e do sexo em geral, e até do sexo dos pais, mas é extremamente difícil para um adulto, ou para uma criança, evocar a ideia de que isso se passou de facto, que eles assistiram, ou viram, ou imaginaram, e sobretudo que sentiram qualquer coisa que se passou entre os pais.

Em regra, as pessoas comportam-se como se os pais não tivessem emoções sexuais e prazeres e não fizessem jogos eróticos. É fácil de o dizer assim teoricamente, mas sentir isso? Suportar isso? É extremamente difícil, é quase impossível, a não ser em momentos particularmente favoráveis, como seja num sonho ou numa situação de realidade em que de novo o problema se ponha. Mas naturalmente que o tal miúdo, filho da Sr[a] professora da escola, era um miúdo provocador, que estava a fugir para a frente, a atirar-se para uma coisa de que tinha, com certeza e necessariamente, muito medo, que era ver os pais na situação de fusão erótica. E o medo dele e a insegurança dos pais levavam-no a continuar a provocar. E a mãe e o pai estavam a alimentar essa insegurança ao mostrarem-se extremamente tolerantes. Há limites em que a gente diz: não posso mais porque vai contra a minha liberdade! Não é assim que se fala com a criança, mas num certo sentido é isso. (...). Quer dizer, em certos momentos, as crianças pedem para serem limitadas nos seus impulsos porque se apercebem de que realmente ser impulsivo é perigoso e destruidor. Apercebem-se de que há necessidade de uma certa contenção para se ter uma vida íntima, para se ter um segredo, para ter uma vida interior, mental, para não se correr certos perigos decorrentes da sensação de se poder correr no meio de uma tolerância e de uma liberdade excessivas [SNP: 102. 111-114].

Acreditamos que com os nossos leitores o caso seja diferente, visto a sua curiosidade ser, provavelmente, feita de dúvidas sobre a forma de

educar. (...) concluirão talvez que não há *receitas* que possam servir para todos os educadores educarem todas as crianças [P/EC: XII].

## PSICOMETRIA[632]

A psicometria, que nos ajudou de forma espectacular na compreensão psicológica do desenvolvimento infantil e da pedagogia terapêutica, acabou por valorizar de tal forma os aspectos quantitativos (mensuráveis) da inteligência que acabou por quase submeter e abafar os pedagogos e a pedagogia. Desenvolveu-se uma progressiva desmobilização dos professores, não só para o aperfeiçoamento de técnicos diferenciados, como para a observação das crianças e para o registo de casos, que passou a ser confiado a psicólogos, psiquiatras e terapeutas [ACU: 96].

(...) eu acho que a inteligência não é uma quantidade, não é mensurável; a inteligência é uma qualidade [SNP: 23].

As dificuldades de aprendizagem escolar são essencialmente consequência do bloqueio e da instabilidade e não da insuficiência intelectual, definida em termos métricos[633] [EE II: 315].

A minha posição actual não é a de considerar a psicometria como desnecessária ou inútil, mas a de me colocar na perspectiva de um psicanalista perante a escola, e de ter uma posição que explora mais a vida relacional e as relações interiorizadas inconscientes que agem ao nível intra-psíquico sobre o sistema consciente. É essencialmente através desta posição que se faz o estudo das relações da criança com a escola e da sua aprendizagem [CP/PE : 22].

As classes e escolas especiais, trabalhando quase sempre na base do preconceito do *quociente intelectual,* funcionam muitas vezes como câmaras de condicionamento para a deficiência mental! (...)[634].

(...) As classes e escolas especiais deverão ser dinamizadas através do *trabalho de grupo* e da colaboração directa com os pais e os professores do ensino regular, os técnicos e os serviços de saúde mental. Esta colaboração

---

632 Cfr. o TEMA: Quadros Iatrogéneos e Dificuldades Instrumentais, p. 676.

633 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

634 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

implica a necessidade de transformar os serviços psiquiátricos tradicionais em verdadeiros *Centros de Saúde Mental,* e os serviços de ensino especial em *Centros de Pedagogia Terapêutica.*

As equipas de pedagogia terapêutica deveriam ter por objectivo imediato combater, não só a tendência para a persistência da acção educativa baseada em diagnósticos nosológicos psiquiátricos e psicológicos (estáticos), como as classificações depreciativas e apriorísticas dos alunos em preguiçosos, distraídos, desmemoriados, rebeldes ou estúpidos.

Em qualquer dos casos, o rótulo aposto a uma criança pode conduzir ao bloqueio de todo o processo evolutivo e à *confirmação,* por condicionamento ambiencial, das qualidades ou defeitos que lhe são atribuídos [HME: 28-29].

A ideia de indicar publicamente um quociente intelectual limite parece-nos extremamente perigosa. Foi depois que os médicos divulgaram as tabelas de pesos normais das crianças que se começou a desenvolver a perturbação a que os pediatras chamam, de forma pitoresca, "a doença da balança"; a preocupação das mães em atingir e até ultrapassar os números da tabela origina, por vezes, perturbações de certa gravidade no desenvolvimento da criança.

Não sabemos o que poderia dar, entre nós, essa *competição entre quocientes intelectuais...,* mas sabemos que se diz em França que a maior percentagem de doentes mentais nas classes intelectuais se verifica, justamente, entre os alunos das escolas mais cotadas, pelo alto nível de selecção e pela elevada qualidade do ensino e das exigências escolares [EE I: 43].

A pedagogia que devia inspirar os professores para desenvolver psiquicamente cada criança, de acordo com as suas aptidões básicas, corre o risco de se deformar com vista à promoção de um ensino académico mecanizado de leituras e conhecimentos que não tenha em conta os conhecimentos que a criança adquiriu espontaneamente na comunidade[635].

A psicologia métrica dos laboratórios, desligados da educação e da pedagogia, pode vir a dominar e a dirigir tecnicamente a escola e os professores, na crença de que são os conhecimentos científicos teóricos

635 Cfr. o TEMA: Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234.

sobre o desenvolvimento da criança que devem explicar a "arte de edúcar" e decidir *como e quando ensinar* [636].

Uma pedopsiquiatria insalubre que à força de medicamentos com os quais os fabricantes pretendem resolver todos os problemas psicológicos, a pretexto de que é organicista, pode impedir a resolução espontânea dos desvios do desenvolvimento psíquico, *imbecilizando* as crianças, tornando-as incapazes de aderir aos processos de aprendizagem.

As técnicas psicopedagógicas e médico-pedagógicas podem ajudar a resolver muitas situações, mas só a educação e os educadores podem prevenir a maior parte dos desvios da evolução infantil [EE II: 190].

## PSIQUIATRIA INFANTIL. PERTURBAÇÕES PSÍQUICAS DA CRIANÇA À LUZ DA RELAÇÃO PAIS-FILHO

A pedopsiquiatria, ciência e arte de grande interesse na compreensão da evolução infantil, tende a transformar-se na panaceia duma suposta resolução de todos os males resultantes da perturbação relacional precoce entre pais e filhos, na sociedade de hoje; das dificuldades de adaptação à escola e à vida social; da ultrapassagem dos pais pela evolução acelerada da sociedade e pela inadequação dos métodos de iniciação à aprendizagem escolar, duma organização social e urbana que não tem em conta as necessidades biológicas e psicológicas básicas do desenvolvimento da criança e do jovem [ACU: 97].

Nem sempre a acção psicoterapêutica se exerce directamente sobre o indivíduo perturbado. Muitas vezes, o médico deve procurar por todas as formas criar "ambiente psicoterapêutico" e agir sobre as pessoas que estão em contacto com o paciente. Este princípio é muito importante quando se trata de crianças; estas vêm à consulta, não porque elas próprias sofram, mas porque os pais estão preocupados com o que se passa com o filho; são, portanto, eles que sofrem, e é evidente que a acção psicoterapêutica se deve, neste caso, exercer sobretudo sobre os pais. (...). Deve procurar-se ouvir os educadores nas suas angústias e compreendê-los, não só relativamente ao sintoma principal, mas também no que respeita aos problemas gerais da família. É preciso que o pai e, sobretudo, a mãe, sejam conduzidos discretamente a falar com o médico sobre esses assuntos, e que assim se habituem a abster-se de manifestar a sua ansiedade diante da

---

636 Cfr. o TEMA: Arte de Educar, Arte de Curar, p. 111.

criança, ou que desabafem e peçam conselho aos seus amigos e conhecidos leigos. Só o médico pode esclarecer as dúvidas que se levantam no espírito dos pais, mas, para que eles as exponham, é necessário que se sintam compreendidos e protegidos. Em regra, os pais interrogam-se sobre o que será o futuro do seu filho, e têm por vezes muitas ideias erradas sobre a consequência das perturbações que a criança apresenta, sendo absolutamente necessário esclarecê-los de forma completa e construtiva e, tanto quanto possível, optimista [PE: 5-6].

É preciso aceitar que os pais vêm até nós para nos pedir qualquer coisa. Em primiero lugar, é preciso compreeder o que eles nos querem dizer e o que nos pedem. Eles têm as suas ideias, as suas preocupações, os seus diagnósticos e entrevêem mesmo uma solução para os seus problemas. Não podemos impor-lhes os nossos preconceitos científicos, nem esquecer o enorme esforço que representa, da parte deles, a sua presença diante de nós. É preciso ajudá-los, aceitando ser para eles um personagem das suas vidas fantasmáticas, mas podendo reagir de maneira diferente. Não podemos ser, como diz Winnicott, "curandeiros de sintomas".

Na nossa civilização europeia os pais trazem habitualmente os seus filhos ao médico, quando eles apresentam sinais de sofrimento orgânico acompanhado ou não de perturbações objectivas. (...). A maior parte dos *desvios* de comportamento são considerados pelos pais como formas de oposição da criança às suas exigências educativas (e, sobretudo, quando o pediatra consultado não reconhece o carácter médico das perturbações e não aconselha a consulta do psiquiatra). É só quando os pais são informados pelo pediatra, ou por qualquer outra pessoa, sobre a possível natureza "nervosa" da perturbação e sobre a *existência do psiquiatra* que eles decidem consultá-lo. A partir deste momento, produz-se uma elaboração, e a perturbação ou o sintoma tende a ser cada vez menos considerado como um *comportamento,* para tomar, cada vez mais, o valor dum *sinal-sintoma* ou mesmo duma *doença mais ou menos mistificada.*

A tarefa do psiquiatra consiste em levar os pais a tomarem uma atitude mais dinâmica no conjunto do conflito, e em tentar *desdramatizar* a situação criada pela tomada de consciência resultante do agravamento da perturbação e da *informação* que determinaram a consulta. Esta desdramatização implica, duma certa maneira, que os pais voltem novamente à atitude inicial, isto é, aquela em que consideravam a perturbação como uma manifestação do *comportamento;* esta posição

assume, contudo, novos contornos, visto *passar através do psiqúiatra.* Tentaremos mostrar que isto não é possível, senão quando a psiquiatria estiver mais interessada em estabelecer uma *relação* do que em fazer um diagnóstico nosológico sobre o caso abstracto da criança, isolada da sua relação com os pais.

*Em medicina há, em geral, um cliente que consulta. Em psiquiatria infantil, há consultantes que são também clientes, e há um cliente que não é consultante e que está sob a dependência total dos primeiros.* (...) pensamos que a relação pais-psiquiatra deve existir verdadeiramente [VSDP: 141-143].

A psiquiatria da criança começa verdadeiramente sob a influência das doutrinas psicanalíticas e das investigações dos psicanalistas de crianças e dos psicanalistas geneticistas. Outrora, tínhamos a médico-pedagogia que se ocupava da reeducação, e a neuropsiquiatria infantil cujo objectivo parecia ser o de encontrar na criança as perturbações já conhecidas no adulto. Nem uma nem outra tinham verdadeiramente originalidade, antes de a obra de Freud se impor, mostrando-nos a importância da vida infantil, e antes que os seus continuadores nos comunicassem os resultados obtidos pelo tratamento psicanalítico das crianças perturbadas.

A psiquiatria infantil encontrou o seu próprio rumo e tornou-se uma técnica de observação e de tratamento que nos permite fazer da Saúde Mental uma disciplina que, como acontece com a Saúde Pública, procura prevenir as perturbações do adulto, a partir da sua acção sobre a criança.(...).

Todos os trabalhos concernentes às relações pais-filho abriram-nos o caminho para a única maneira de observar as perturbações da criança, ou seja, a que consiste em fazer o balanço e encontrar a resultante das partes em causa: por um lado, da que nos consulta, queixando-se; por outro, daquele que nos é trazido, porque faz sofrer os que se queixam. Este balanço implica a necessidade de considerar os casos dos pais, sem os ferir no seu narcisismo e nos seus preconceitos educativos, e de considerar a criança - o fulcro da questão -, estabelecendo uma relação humana e técnica com aquele que representa, perante a criança, as convenções socias (relação pais-terapeuta). É esta relação que nos vai permitir estabelecer uma relação terapeuta-criança e, finalmente, escolher, entre os que nos consultam e o filho, aquele que se tornará, se assim o quiser e se nós formos capazes disso, nosso cliente.

Escolher entre as duas partes em causa, cuidar da criança através dos pais ou tratar os pais através do filho é, no fim de contas, *tratar o grupo*. Embora possamos encontrar analogias noutras situações médicas, creio que não existe circunstância clínica tão favorável a uma acção do médico sobre a comunidade, desde as descobertas de Pasteur e a descoberta dos antibióticos.

Sabemos quanto as perturbações psíquicas da criança representam sintomas das perturbações dos pais, e creio que podemos também afirmar que, por vezes, o filho é, ele próprio, o sintoma dos pais.

As investigações psicossomáticas sobre as doenças da criança, desde as chamadas cólicas idiopáticas dos bebés até à ambliopia estrábica[637], mostram-nos como uma relação perturbada entre uma criança e os que com ela convivem pode levá-la a apresentar doenças de feição orgânica. Todavia, é preciso acrescentar: que importa fazer um diagnóstico de doença psicossomática e tratá-la medicamente, se os pais não podem suportar a cura das angústias do filho por este mecanismo? Torna-se indispensável ajudar os pais, sem o que a doença se instala como definitivamente orgânica, ou a criança cura as suas perturbações somáticas à custa de distúrbios caracteriais.

Mal começámos ainda a estudar as doenças psíquicas e psicossomáticas[638] da primeira e da segunda infância, mas creio que as futuras investigações nos levarão a confirmar a ideia de que a prevenção primária, em Saúde Mental, deve começar, sobretudo, naquelas fases.

Se, como é evidente, não podemos cuidar das crianças contra a opinião dos educadores responsáveis, sem o seu acordo e a sua colaboração, torna-se necessário infiltrar a nossa técnica através deles.

Em meu entender, *não existe psiquiatria infantil, mas uma psiquiatria de inspiração analítica que se ocupa dos microgrupos* e não de indivíduos isolados, microgrupos em que o *homem em devir* está, por vezes, em perigo de se tornar doente ou perturbado. Assim, a psiquiatria infantil, a psicanálise das crianças e a análise dos pais ajudam-nos a compreender quanto é verdadeiro que o diagnóstico nosológico deve servir unicamente para uma compreensão mais aberta entre os médicos de todas as especialidades e os psicanalistas [CPSP: 7-9].

---

637 Cfr. o TEMA: Estrabismo, p. 286.

638 Cfr. o TEMA: Doenças Psicossomáticas, p. 185.

A maior parte dos casos detectados pelos técnicos de saúde mental infantil, na prevenção ou avaliados nas consultas, dizem respeito a situações de crise que têm a ver com problemas de *relação* das crianças com a família e a escola.

(...) As doenças propriamente ditas têm também que ver com a *relação,* mas nestes casos o processo ultrapassou já a simples *reacção na situação de crise,* para se automatizar numa forma psicopatológica que se confirma como entidade nosológica.

Os problemas de crise relacional são vistos pelos educadores como sendo educacionais, embora possam ser compreendidos em termos de uma psicologia ou psicopedagogia dinâmicas, por ser ou se tornarem problemas educativos.

Não se justifica, portanto, que esses problemas sejam *tratados* como doenças, mesmo que, eventualmente, seja justificada uma *orientação terapêutica.* Tendo em conta esta realidade, a observação deve visar, essencialmente, o campo específico da *relação no processo educativo* e, daí, a necessidade de centralizar a entrevista com os pais sobre as suas queixas ou dificuldades espontaneamente apresentadas na primeira entrevista.

Os educadores recorrem aos serviços com um *problema educacional* e esperam uma resposta nesse plano, mesmo que o quadro se integre numa entidade médico-psiquiátrica. Esse problema não é muitas vezes aparente, porque o consultante adere à proposta que lhe é feita de consultar um serviço médico-psicológico. A redução do número de pedidos de consulta dos serviços de saúde mental infantil de Paris é atribuída, por alguns, à recusa dos pais em permitirem que os poblemas dos filhos sejam psiquiatrizados. O carácter patológico da actuação de certas consultas de pedopsiquiatria justifica-se e legitima esta saudável reacção.

O educador que recorre aos serviços especializados sente-se total ou parcialmente fracassado como educador e tende a *sentir* o técnico de saúde mental como um super-educador que o vai *censurar* nos seus métodos educativos, ou *absolver* através dum diagnóstico nosológico que o irresponsabiliza. Daí a sua agressividade latente para com o clínico, que é necessário aceitar como factor dinamizante, a menos que o técnico opte pela rejeição das *pessoas* e dos seus problemas, através de exames complementares de feição médica ou psicométrica e de receituário necessariamente inespecífico, senão incongruente, com que por vezes tenta iludir a resolução das questões de fundo.

Só a atitude de compreensão real, a tolerância assumida e a disponibilidade do técnico permite ao educador reassumir a sua função educativa, como a compreensão, a tolerância e a disponibilidade para com a criança, que são a condição básica para a resolução natural do processo evolutivo da criança ou para a cura do processo psicopatológico.

Uma criança é um ser que se está a criar... a criação, a boa ou má criação, são na realidade o pano de fundo para a observação e tratamento educacional do problema que a criança põe aos educadores, e estes nos vêm apresentar.

A existência de médicos nas equipas justifica-se, porque, inevitavelmente, surgem, entre os casos que se nos apresentam, alguns que são de doença. Não se justifica, porém, como é evidente, que em todos os casos a metodologia de observação médica seja sistematicamente aplicada, pois se corre o risco de psiquiatrizar, à partida, numerosos casos que são exclusivamente educacionais.

É sabido que, quando uma criança é trazida a um serviço - supostamente médico, mesmo que se designe por médico-psicológico -, os pais elaboram previamente um esquema em que a génese patológica sobressai.

Trata-se de um caso basicamente traumático: "a criança nasceu mal, teve uma doença, deu uma queda". O mais importante é, muitas vezes, a perturbação emocional e relacional que daí resultou.

Trata-se dum caso em que o fantasma da *doença familiar* se projecta sobre a criança, a partir da doença dum parente.

Trata-se dum *problema caracterial* da criança sobre o qual são projectadas todas as dificuldades caracteriais de relação dos educadores, etc, etc.

O técnico de saúde mental tem, naturalmente, para ser eficaz, de investir o papel de educador que, indirectamente ou inconscientemente, lhe é pedido pelo consultante, e tem, portanto, de servir de modelo educativo idealizado ou de imago parental[639], que permite certo tipo de transferência[640]. Terá de exercer uma função materna ou paterna[641], o que não é o mesmo que ser mãe e pai. A função maternal é a que se exerce numa relação directa binária; a função paternal é a que se exerce numa relação de interferência nesta relação binária, para a transformar em

---

639 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

640 Cfr. o TEMA: Tranferência e Contra-transferência, p. 760.

641 Cfr. o TEMA: Função Maternal e Função Paternal, p. 341.

relação triangular ou conflitual. O conflito nasce da relação a três; e só nessa fórmula é susceptível de ser interiorizado em termos duma relação deslocada sobre um terceiro objecto, isto é, para o esboço duma relação fóbica, portanto, interiorizável como conflito (inteligente).

O técnico de saúde mental tem, a partir do primeiro encontro, de ser susceptível de ser investido como terceiro objecto, tem de ser, como pessoa, o psicólogo e educador dinâmico, antes de o ser dos pais e da criança.

A observação directa da criança pode, no entanto, fazer-se previamente ao estabelecimento da relação (com os pais), quando o técnico for capaz de assumir para com a criança um papel parental, portanto, sem a utilização de técnicas que se interponham entre o observador e a criança, sem instrumentos de observação. A relação directa é corporal e inspira-se na relação directa da criança e adulto ou, quando muito, nas técnicas de observação semiológica tradicional (através dos sentidos). O observador irá, então, *ler* na criança as marcas, os indícios, os sinais deixados sobre o corpo e a expressão corporal, pela sua história natural [MOSM: 1-4][642].

Não sendo possível (...) delimitar com precisão os limites da normalidade, e uma vez que todos os seres humanos apresentam sintomas psíquicos, pode concluir-se que todo o homem é, potencialmente e desde a infância, candidato a doente.

O desenvolvimento infantil não é uma ascensão suave, rítmica e eficaz. A evolução afectiva e intelectual faz-se por avanços, paragens e recuos, que resultam de acidentes da vida de relação interior em organização. A forma como a criança vive a sua "relação de objecto" e vive as suas experiências emocionais inscreve-se no aparelho psicossomático e motor e, por isso, às vezes, deixa cicatrizes indeléveis.

Os sintomas psíquicos são, portanto, sempre o sinal de "qualquer coisa que se move" no desenvolvimento ou na evolução afectiva e emocional da criança. Será possível evoluir sem sintomas de sofrimento emocional? Será possível observar uma evolução completamente silenciosa quanto a sintomas psíquicos ou psicossomáticos? Se a resposta for negativa, deve concluir-se que se devem respeitar os sintomas ou, pelo menos, certos sintomas como sinais de alarme para que os pais ou o médico e o psicoterapeuta (...) se ocupem da situação que os desencadeia e ajudem à "organização psíquica".

---

642 Para este mesmo tema, Cfr. também, VSDP: 139-242.

Pensamos que seria a altura de nos determos sobre as consequências da utilização simplista de todos os produtos farmacêuticos que hoje nos propõem e que anulam a ansiedade, acabam com a tristeza, tiram os maus sonhos, os pesadelos, a má consciência diurna! Que restabelecem o apetite, o bem-estar, as boas relações com a família, os problemas escolares e a rebeldia das crianças!

Em pedopsiquiatria, raramente observamos doenças, mas:

- "estados deficitários", consequência de doenças anteriores;
- situações de "desadaptação" entre a criança e o meio (e vice-versa);
- situações de crise emocional e de sintomas reactivos[643] [IENSRC: 17-18].

Foram Binet e Simon que, introduzindo uma forma de "medir" a inteligência, fizeram da psiquiatria infantil uma especialidade distinta, por um lado da medicina, e por outro da psiquiatria geral.

Abertas, no princípio do século, as primeiras consultas médico-pedagógicas, os pais começaram a pouco e pouco a trazer à consulta os filhos que não aprendiam por falta de inteligência (...).

Desde que a psiquiatria deixou de ter o carácter rígido de sistematização de quadros clínicos, considerados em si próprios e sem relação com a vida evolutiva do paciente, para se interessar pela forma como o doente se desenvolveu e organizou desde a infância, o público foi insensivelmente levado a preocupar-se com a sáude mental da criança [SMAP: 6. 9].

A higiene mental infantil é um dos ramos da medicina social mais prometedores, na medida em que o apoio dado aos pais pelos respectivos serviços, os faz compreender que certos comportamentos atribuídos a vícios ou má educação podem ser psicologicamente compreendidos e psicoterapeuticamente solucionados. Estão, neste caso, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem.

O pedopsiquiatra não é um educador, em sentido estrito, mas pode, pelos seus conhecimentos, facilitar a educação dum ambiente educativo mais favorável ao desenvolvimento infantil. Assim se considera hoje a importância que tem o conhecimento das perturbações do meio em que é

---

643 Cfr. o TEMA: Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

criado o bebé, no primeiro ano de vida, para a possível eclosão de doenças psíquicas na juventude, ou mesmo na idade adulta. As mães devem ser protegidas para que a família tenha estabilidade e permita um saudável desenvolvimento do bebé. A educação não começa na idade da razão, mas no berço, quando uma criança recebe da mãe apenas o amor e o alimento [EE I: 105-106].

## PUERICULTURA[644]

Com todas as incontáveis vantagens que têm a puericultura e a pedagogia para o progresso da humanidade, o que é facto é que a imposição científica das normas de criar, a divulgação da crença de que educar é só o que se faz nas escolas, e da voga duma filosofia praticista, segundo a qual o que vale é o diploma, os pais perderam a espontaneidade para criar e educar... Não se oferecem como modelos e, muitas vezes, nem se interessam pela pessoa dos filhos, mas somente pelo seu funcionamento na mecânica escolar... Da mesma forma como os professores tendem a tornar-se, segundo dizia Delfim Santos, "administradores do ensino".

Quanto a mim, o equilíbrio entre o que a ciência ensina e os pais conhecem do "saber de experiência feito" só pode ser restabelecido pelo diálogo dos pais entre si, e dos grupos de pais com os técnicos... Aí está porque acho indispensável os pais se organizem para conversarem e agirem, sem ser por códigos ou regulamentos disciplinares que lhes são estranhos[645] [EE I: 98-99].

Os pais perderam instintividade para educar, em consequência das imposições duma puericultura, inicialmente imposta de forma demasiado autoritária, e duma educação divulgada apenas em termos de pedagogia e de didáctica. Perdeu-se a espontaneidade para educar, há que reencontrá-la através do diálogo, não só dentro da família, mas entre as famílias de cada comunidade. (...).

(...). A educação, até à entrada para o jardim infantil (3-4 anos), diz respeito às medidas de carácter higiénico, inspiradas pela puericultura aos gestos simples e às atitudes que as mães intuitivamente utilizam [ACU: 69. 86].

---

644 Cfr. os TEMAS: Educação, Amor, Verdade, p. 198. Ensino da Língua Materna à luz da Evolução da Criança, p. 234.

645 Cfr. o TEMA: Classes Superlotadas. "Castigo Didáctico", p. 144.

## QUADROS IATROGÉNEOS E DIFICULDADES INSTRUMENTAIS[646]

Os quadros iatrogéneos são situações de ansiedade colectiva familiar, desencadeadas por atitudes inconsideradas do médico, por vezes com graves repercussões na saúde física e no comportamento da criança.

O trauma é a consequência da falta duma história bem colhida e dum exame clínico conveniente. O médico inexperiente, apressado, ou pseudocientista dá opiniões prematuras ou pede toda a espécie de "exames complementares" da avaliação clínica que, paradoxalmente, não fez.

O exemplo actual mais flagrante é o que poderíamos chamar da *doença electroencefálica*. Muitos médicos desinteressaram-se pelo diagnóstico clínico de epilepsia e pedem o EEG, por rotina, nas mais variadas situações. Se uma falsa opinião do médico pode ser corrigida por outro, a ideia que o público faz dum exame *tão caro*, feito por uma máquina tão complicada, com um aparato tão impressionante, é dificilmente corrigível. Desde que Dora Bethencourt regressou de Chicago, há cerca de três anos, onde estudou com o casal Gibbs (Laboratório de Electroencefalografia da Universidade de Illinois) o problema dos traçados das crianças, tenho confirmado a opinião de que dezenas de crianças, rotuladas e tratadas como epilépticas, têm apenas um traçado anormal, que o clínico toma por epilepsia ou por doença orgânica. Também verifiquei que certos traçados, cujo diagnóstico electroencefalográfico proposto é de epilepsia (muitas vezes discutível), não têm qualquer correspondência com uma história clínica de epilepsia.

Os quadros iatrogéneos tratados pelo psiquiatra devem, evidentemente, ser previamente diagnosticados ou *suspeitados* por um clínico competente. Os que tenho observado são sempre enviados por médicos gerais ou pediatras.

As dificuldades instrumentais são comparáveis, na sua essência, aos sintomas psicomotores. Trata-se dum problema de adaptação das estruturas nervosas às exigências educativas. A dislexia de evolução é uma dificuldade de adaptação à aprendizagem da leitura e da escrita, não dependente do grau de inteligência[647].

---

646 Cfr. o TEMA: Psicometria, p. 665.

647 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

Como todos os problemas de adaptação escolar, tem uma contrapartida: o da adapatação da escola à criança. As dislexias-disortografias aumentam com a precocidade da entrada na escola primária, a má qualidade do ensino e as classes numerosas[648].

Mesmo considerando as dificuldades estruturais, o problema das dislexias põe-se ao psiquiatra, sobretudo no plano da afectividade. O que causa problemas à criança é, sobretudo, a atitude de incompreensão dos educadores, perante as suas dificuldades. Se os pais souberem esperar que a aprendizagem se faça mais lentamente, se não inferiorizarem a criança com os seus comentários, se o ensino for de melhor qualidade e as classes menos numerosas, o disléxico poderá ultrapassar as dificuldades e fazer normalmente os seus estudos. Aliás, acontece muitas vezes que, talvez graças aos esforços realizados durante o período mais difícil - o da escola primária e secundária - os disléxicos tornam-se bastante eficientes. Apraz-me registar a minha própria dislexia-disortografia que me deu sérios problemas, até mais tarde, já no curso dos liceus[649] [ECNPI: 483-484].

## REBELDIA DOS JOVENS E DIÁLOGO[650]

Não é fácil às vezes aceitar a rebeldia dos jovens, mas ela é factor de progresso. O que acontece, hoje, é que eles dialogam mais entre si, mesmo quando através da música, da dança e da droga, do que com os adultos que agem de forma convencional, mas com pouca convicção. (...)

(...) Em meu entender, nunca será de mais fazer a avaliação sistemática dos efeitos do progresso social, da prevenção sanitária e da educação sobre o desenvolvimento infantil e juvenil. Talvez que algumas descompensações e desequilíbrios dos adolescentes possam ser prevenidos a partir dessa avaliação.

Os problemas postos pela juventude nalguns países têm sido por vezes considerados como problemas específicos do aparecimento duma "nova classe social" (a juventude); outras vezes eles são atribuídos a estímulos discordantes da "sociedade de consumo", ao gigantismo de certos aglomerados urbanos e a outros factores sociais. Quaisquer que sejam as condições - ou causa determinante-, penso ser necessário investir mais no estudo e na avaliação das perturbações da adolescência, em função das

---

648 Cfr. o TEMA: Classes Superlotadas. "Castigo Didáctico", p. 144.

649 Cfr. Autobiografia, X, p. 66.

650 Cfr. os TEMAS: Organização Familiar e Educação, p. 585. Rejeição Familiar, Atraso Mental e Delinquência, p. 694.

manifestações de sofrimento psíquico das crianças, das modificações da estrutura familiar, dos programas de assistência materno-infantil e da educação escolar e pré-escolar.

Poderão alguns sintomas individuais e colectivos, que se observam na adolescência, ser significativos da validade da educação familiar e do ensino das crianças actuais? Pela minha parte, creio que será possível encontrar correlações significativas entre a forma como se processa a crise da adolescência e certos aspectos da vida infantil, tais como: o afastamento precoce das mães e a forma de aleitamento, a precocidade do ingresso nas instituições de cuidados físicos (infantários e jardim-escola) e da educação escolar. (...).

(...). Provavelmente, o estilo da crise da adolescência que cada um faz depende, em grande parte, da forma como cada indivíduo vive e organiza a sua vida interior, desde os primeiros meses de vida. O tipo de crise relacional de cada adolescente, e o estilo das manifestações colectivas da adolescência parecem-me poder ser, em grande parte, consequência da forma como se desenvolveram as relações intrafamiliares e o processo educativo [ACU: 88-90].

O adolescente infeliz é o adolescente que toma bem a consciência da sua pessoa, do seu valor social e, além disso, toma também a consciência de que já não é uma criança, e que não quer ser um adulto como os outros. Ao contrário deste, o adolescente feliz é um indivíduo que se adapta ao "statu quo", a uma situação de submissão.

Submetendo-se à geração que o precedeu, o adolescente torna-se num adulto estagnado, sem progresso pessoal possível [EE I: 154].

## REEDUCAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE[651]

Os professores de educação de crianças deficientes mentais ou motoras, de cegos e de surdos devem ter alguma preparação em saúde mental, visto o seu trabalho ser, em parte, destinado a promover a saúde mental dos reeducadores[652].

A reeducação da psicomotricidade é um dos aspectos mais recentes e prometedores da reeducação, e destina-se à correcção das debilidades

---

651 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

652 Cfr. os TEMAS: Saúde Pública e Saúde Mental nas Relações com a Escola, p. 719. Saúde Mental dos Técnicos, p. 713.

motoras ligeiras nas crianças com perturbações da articulação da palavra (defeitos de pronúncia e gaguez), da aprendizagem da leitura e da escrita, e ainda à reeducação de deficientes motores de nível mais profundo[653].

O que é a psicomotricidade? A psicomotricidade é a vida psíquica expressa em comportamento. O conjunto de fenómenos que constituem o substrato da vida psíquica (impulsos, emoções, sentimentos, pensamentos) exprime-se através da motricidade (linguagem corporal e verbal).

A motricidade do bebé é, rapidamente e desde os primeiros meses, integrada pelas emoções e comportamentos motores ou verbais, adequados a uma comunicação normal, quer dizer, compreensível para a comunidade em que a criança terá de se integrar. Logo, a motricidade é integrada pela linguagem que impregna toda a vida da comunidade, linguagem que é atitude, movimento significativo, gesto e mímica, linguagem escrita e falada. A psicomotricidade diz, portanto, respeito à motricidade dirigida, controlada e integrada pela linguagem.

O comportamento (verbomotor) nem sempre é adequado e necessita, nalguns casos, ser corrigido. Assim se compreende que a reeducação da psicomotricidade tente, através da expressão corporal, fazer com que o indivíduo comunique adequadamente com a comunidade, por todas as formas de linguagem, que é o instrumento do pensar.

A educação e a reeducação da psicomotricidade utilizam métodos, quase todos relacionados com a educação física, musical, dança, desenho, pintura e modelação ou "educação através da arte".

Os reeducadores da psicomotricidade são professores, cuja base de preparação implica conhecimentos de psicologia, preparação musical e formação corporal (rítmica). No Instituto das Ciências da Educação, em Genève, funciona, desde 1964, um curso de reeducadores de psicomotricidade, dirigido pelos professores Ajuriaguerra, neuropsiquiatra, e Madame Naville, reeducadora da psicomotricidade, já conhecida entre nós pelo curso prático que realizou em Lisboa e no Porto, em 1963.

Os reeducadores da linguagem verbal e escrita são professores ou psicólogos especializados. Dedicam-se ao tratamento das crianças que, sendo normalmente inteligentes, apresentam dificuldades específicas na aprendizagem da linguagem escrita. (...).

No Centro Alfred Binet, de Paris, foi recentemente criado um tipo especial de reeducadores, por René Diatkine, que verificou que certas

---

653 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

crianças com dificuldades específicas para o cálculo beneficiavam com uma espécie de psicoterapia ou apoio pedagógico, que consiste em receber essas crianças, em sessões regulares, para fazerem exercícios aritméticos (não para lhes ensinar). O resultado foi que essas crianças perderam o medo de realizar as operações e adquiriram segurança.

Não temos conhecimento de Serviços de Saúde Mental que possuam reeducadores especializados em discalculias, perturbação que raramente se apresenta isoladamente[654].

... dos ortopedistas, para os quais a motricidade parece ser uma função desligada da psique. O mesmo dizemos dos foniatras, técnicos auxiliares dos otorrinolaringologistas, para quem a fonação parece estar desligada de todas as outras formas de linguagem.

Em conclusão, no que respeita às características essenciais das respectivas posições e actividades da enfermeira psicoterapeuta, terapeuta ocupacional e reeducadora, estas são concebidas por nós, da forma seguinte:

1. *A enfermeira psicoterapeuta ou educadora especializada* procura ser apenas o alvo dos impulsos afectivos, positvos ou negativos da criança, aceitando-os, compreendendo-os e procurando interpretá-los com a ajuda dum médico psicoterapeuta supervisor. As suas técnicas aplicam-se, sobretudo, no tratamento de regressões de nível pré-verbal.

2. *A terapeuta ocupacional* procura treinar o indivíduo numa ocupação sem objectivo utilitário imediato, trabalho indiferenciado que constitui uma transição entre o jogo e o trabalho, que se pode designar por "sério". Ajuda o paciente a transformar *coisas em objectos* e a relacionar-se com *objectos coisas e objectos pessoas* [655]. Dito de outra forma, ajuda os doentes a criar ou a fazer *obra,* obra que é símbolo e, portanto, meio de sublimação e de comunicação. As suas técnicas aplicam-se a indivíduos cujo nível evolutivo ou a regressão os coloca na fase verbal, isto é, a um *nível pré-escolar.*

3. A *reeducadora* ensina aos indivíduos, já tratados e treinados num trabalho indiferenciado, as técnicas que preparam uma reabilitação profissional. Aplica-se a indivíduos que atingiram já um nível escolar.

---

654 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

655 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

O reeducador é, portanto, o que procura educar aquele que, pór um motivo ou por outro, não foi educado, aplicando técnicas de "ocupação terapêutica" ou de educação indiferenciada. Faz-se, por exemplo, a reeducação dum cego (criança ou adulto) e não simplesmente educação, porque ele passou algumas fases da sua evolução sem ser devidamente educado. Uma criança cega pode, todavia, ser educada, se a mãe for preparada para a educar de forma adequada, desde o início da cegueira. O mesmo se pode dizer para o caso duma criança surda, deficiente mental ou motora. A reeducação deve, em todos os casos, visar em primeiro lugar a profilaxia das *distorções da personalidade,* resultantes da deficiência[656].

As mães estão, normalmente, preparadas para educar um filho que não sofra de qualquer deficiência, mas não estão aptas para educar um filho *diferente.* Neste caso, elas angustiam-se, desorientam-se e, ou o protegem excessivamente como se quisessem *compensá-lo,* ou o abandonam afectivamente como se quisessem ignorar (inconscientemente) que o filho é diferente [PCHM: 24-29].

A reeducação psicomotora do SPE (síndrome psicomotor da evolução) deve ser praticada por técnicos especializados, embora, quando não se possa recorrer a esses técnicos, o clínico com conhecimentos sobre o significado das perturbações possa orientar um programa de educação física indiferenciada.

Os terapeutas da psicomotricidade devem, além duma formação de base, ter um conhecimento aprofundado do significado das perturbações e sintomas apresentados pela criança, dos mecanismos psicológicos postos em causa, dos objectivos da pedagogia terapêutica e das técnicas específicas a utilizar no tratamento do SPE. Devem trabalhar numa equipa de diagnóstico e tratamento.

Damos, a seguir, de forma sucinta, o que entendemos deva ser a orientação geral duma reeducação da psicomotricidade, para os casos de síndrome psicomotor da evolução. As várias alíneas estão escalonadas de acordo com o que entendemos ser a evolução genética da expressão corporal e da linguagem. Em cada reeducação, como em cada sessão deverá, embora com maleabilidade, respeitar-se esta sequência:

1. *Modelação do EU pelo outro, através do diálogo.*

---

656 Cfr. o TEMA: Profilaxia das Distorções da Personalidade, p. 640.

Aprendizagem das bases de relação. Exercícios que póssam reproduzir a passagem evolutiva do corporal ao verbal. Exercícios de passividade-actividade. Funcionamento em espelho - o educador como espelho.

2. *Comunicação através do gesto.*

Do gesto simples, elementar, do movimento gestual para o objecto; dos jogos gestuais ao gesto significativo, simbólico, abstracto.

3. *Utilização do objecto intermediário na linguagem simbólica.*

Elementos para a aprendizagem do símbolo. O objecto intermediário como instrumento de projecções e trocas afectivas, e da actividade simbólica: espelhos, bolas, e outros objectos de forma geométrica, de várias texturas e cores, e com possibilidade de produzirem sons diversos. Outros objectos sonoros e de formas adequadas à preparação e compreensão do símbolo e do jogo.

4. *Integração ao meio e ao grupo através do ritmo.*

Exercícios ritmados a partir do ritmo próprio da criança, com passagem para o ritmo sugerido ou imposto. Do ritmo à expressão corporal generalizada, ao gesto e à atitude ou movimento cristalizado.

5. *Aprendizagem da atitude ou controlo reflexão-abandono.*

Exercícios e jogos, em que a expressão corporal se exercite nas passagens de agitação ou descarga desta ao domínio do corpo e, deste, à relaxação. Da relaxação à atitude, ao jogo mímico, à expressão corporal pantomímica, e ao gesto utilitário, expressivo, simbólico.

6. *Aprendizagem da relação expressiva.*

Jogo dramático e educação através da arte. Jogos em que todas as formas anteriormente enunciadas sejam utilizadas numa integração progressiva das várias formas. Actividades plásticas livres, partindo da pintura à mão e ao dedo, até ao desenho, modelação e pintura, etc. [SPE: 6-7].

## REFLECTINDO SOBRE EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E DIDÁCTICA[657]

A pedagogia, arte de ensinar, implica o conhecimento do momento em que cada questão deve ser ensinada[658]. (...)

A pedagogia é cada vez menos a arte de aplicar fórmulas e esquemas; é cada vez mais a aplicação ao ensino do resultado da constante observação da criança, agindo no grupo e no meio físico que a rodeia. Interessa tanto ter conhecimentos pedagógicos como saber observar as crianças no meio em que vivem, e ter imaginação e recursos técnicos para as estimular em cada momento evolutivo.

O material didático tem de ser considerado apenas como um meio de estabelecer relações. Para facilitar à criança a sua actividade de investigador da actividade simbólica, nenhum material tem mais interesse que o lápis, o papel e a tinta. (...).

(...). Se os símbolos evoluem constantemente, a pedagogia deve procurar que a criança compreenda o dinamismo da simbolização e participe na criação e renovação das diversas formas de comunicação e, entre elas, a arte[659].

À criança deve, portanto, ser reconhecida a liberdade de interpretar de forma diferente da nossa e de experimentar, observar e descrever, de acordo com o seu próprio sentir.

É necessário que os educadores ajudem a criança a descobrir os elos entre a linguagem das emoções e a linguagem verbal racionalizante que os adultos utilizam. É necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional.

Cada matéria tem a sua linguagem própria e o uso judicioso dos símbolos exige, em regra, uma fase preparatória de iniciação com carácter lúdico (...).

(...). Numa tarde de cavaco em Saint Germain des Près, ouvi uma vez um eminente professor universitário brasileiro - Chagas Filho -

---

657 Cfr. os TEMAS: Diferença entre Psicologia, Pedagogia e Psicanálise, p. 174. Psicanálise do "Acto Educativo", p. 654.

658 Cfr. os TEMAS: Ensino da Língua Materna à luz da Evolução da Criança, p. 234. Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

659 Cfr. o TEMA: Educação através da Arte, p. 204.

afirmar: "Quando um professor fala muito de pedagogia, é certo que se trata dum fraco mestre".

Para quem, como eu, se interessava, desde há vinte anos, por questões pedagógicas, esta afirmação deixou-me perplexo e, durante muitos meses, pensei seriamente no assunto...

Nos momentos de reflexão que precederam o alinhavar destas linhas, que o jornal do professorado me pediu, tive vontade de começar assim: A pedagogia é uma arte ultrapassada!... Foi então que, mais uma vez, me recordei das palavras do professor brasileiro. Teria razão?

Quando se escreve um artigo, isto é, quando se prepara uma mensagem que se destina a um certo sector de pensadores ou de técnicos, somos forçados a colocar-nos no plano dos interesses daqueles que nos vão ler, e a tomar como pontos de partida conceitos previamente aceites. Ora, os interesses dos professores dizem respeito à pedagogia, e os princípios que orientam o professorado têm por base esta ideia fundamental: a pedagogia em primeiro lugar. Ora, pensei eu, se começo o meu artigo por pôr em dúvida a validade da própria arte pedagógica, vou deixar os meus leitores tão perplexos como há anos eu fiquei perante a afirmação, aliás não explicada, do Professor Chagas.

Por outro lado, não se escreve um artigo sem uma certa emoção; sem que se nos deparem um conjunto de ideias e de associações de ideias relativas às circunstâncias do momento que se passa. Posso dar ao leitor o exemplo de dois factos que me ocorreram e que me levaram à tentação irreverente de afirmar a não validade da pedagogia. meu filho mais velho frequenta a quarta classe de ensino primário, e aconteceu há algumas semanas que, não tendo compreendido uma passagem da sua gramática, se socorreu da minha ajuda para compreender; o período em questão estaria talvez correctamente escrito do ponto de vista gramatical..., mas era seguramente inacessível à compreensão da criança e estava fora dos seus interesses e curiosidades (como, aliás, todas as gramáticas...).

O segundo facto que dou como exemplo foi referido num jornal que dava, há dias, umas notas biográficas acerca do poeta Teixeira de Pascoaes, recentemente falecido. Pascoaes tinha ficado reprovado no liceu, no exame de português! A ideia que se me impôs, associando estes e outros factos, foi a de que se torna necessário determinar: *quando se devem ministrar certas matérias*. Assim, a pedagogia, que foi primeiro a arte de como ensinar, deve ser precedida de pesquisa do momento ou época em que cada questão deve ser ensinada. O problema do quando ensinar é essencialmente

um problema psicológico. Ou melhor, um problema psicopedagógico. Assim, a pedagogia cede lugar à psicopedagogia.

Depois da última guerra mundial, uma organização saída das Nações Unidas, a UNESCO, dirigiu em grande parte as suas atenções para a educação e instrução de adultos. Do contacto com esses problemas, os mestres chegaram à conclusão de que os adultos eram perfeitamente capazes de aprender a maior parte das matérias, isto é, de que não era verdadeira a asserção de que : "burro velho não aprende línguas"... (...).

Entre nós, A. Sérgio já tinha mostrado que de nada servia ensinar uma criança a ler antes dos 7 anos, visto que o desenvolvimento dos que eram ensinados mais precocemente não era superior ao daqueles, na altura do exame da instrução primária. (...).

Não é possível, por enquanto, saber exactamente em que idade cada matéria deve começar a ser ensinada; quando é que a criança tem mais probabilidades de êxito no seu estudo. Problema de enorme alcance, porquanto não é indiferente para uma criança ou um adolescente que ele seja falhado nos seus estudos.

Se Pascoaes pôde ultrapassar o fracasso do seu exame de português, quantos não baqueiam perante as dificuldades criadas por um sistema de ensino que se lhes não adapta? Pensamos que embora os dados da investigação não sejam ainda suficientemente claros no que respeita ao quando ensinar, devemos desde já encarar o problema fundamental dos *momentos mais próprios a certas aprendizagens,* e que não podem ser recuperados quando se deixam escapar.

Assim, por exemplo, o canto (...).

(...) Em trabalhos de investigação sobre o desenho infantil, que vimos prosseguindo desde há dois anos, verificamos o seguinte:

1. As crianças doentes ou atrasadas mentais do nosso serviço infantil do Hospital Júlio de Matos, quando entregues livremente à actividade pelo desenho e aguarela, conseguem produções com muito mais expressão e riqueza de colorido que as crianças normais das escolas.

2. Que as crianças antes da idade escolar, em geral, se não recusam a desenhar; que a partir dos 8, 9 anos, respondem que não têm jeito... (quem te disse?... o meu pai... a professora...).

3. Comparando desenhos sugeridos por nós (como, por exemplo, um barco...) e feitos colectivamente por escolares, os desenhos perdem progressivamente interesse pictoral e estético, a partir dos 8, 9 anos.

Pensamos que estes factos resultam, em primeiro lugar, da falta de estímulo na idade em que a criança se interessa mais pelo desenho de aguarela, quer dizer, provavelmente dos 5 aos 8 anos; em segundo lugar, ao abuso do desenho à vista, que pensamos poderá interessar adolescentes, mas não crianças.

É necessário não deixar passar a idade mais propícia a certas aprendizagens e não deformar a criança com o ensino de matérias ou técnicas inadequadas ao seu estado evolutivo.

É incontestável que essas admiráveis formas de expressão humana que são o desenho, a pintura, a modelação, se atrofiam na idade escolar por falta de estímulo e pela imposição de técnicas estranhas a crianças, como o desenho à vista, que se baseiam no preconceito falso de que o desenho livre não é educativo. O mestre actua muitas vezes contrariando o gosto da criança e impondo-lhe os seus gostos, o seu conformismo e formalismo, o seu utilitarismo de adulto, vazio de sentido para a criança, que não atingiu ainda a maturação que lhe permita integrar a técnica proposta.

Se a maior parte das matérias teóricas são ainda acessíveis ao adulto, as que dependem das funções expressivas, tais como a atitude, a mímica, o movimento, a dança, a palavra, a escrita, o canto, a música, o desenho, a pintura, dificilmente podem ser aprendidas quando se deixa passar a idade óptima.

Não se aprende um desporto - natação, por exemplo - nem se vence uma arte - como a música - começando tarde.

A instrução deve ser completada pela educação. A educação visa, fundamentalmente, o plano social, a aceitação dos princípios que regem as relações entre os homens; no plano psicopedagógico, ela deve visar o desenvolvimento intelectual, quer dizer, a inteligência e o pensamento.

O pensamento vive da sua possibilidade de expressão pela palavra, pela grafia, pela atitude, pelo movimento.

Sem educação dos aspectos fundamentais da expressão humana, não há psicopedagogia. É necessário educar as crianças no canto, no gesto, no movimento, na dança, no desenho e na pintura.

Quanto maior for o número de instrumentos expressivos postos ao serviço do homem, maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver, de se exprimir, de se realizar ou agir. (...).

(...). A falta de coincidência entre o ensino liceal, a vida real e a cultura do nosso tempo também a verifico na matérias científicas que se relacionam com o meu trabalho quotidiano. (...).

Professores e pais têm dificuldade em se encontrarem e, na verdade, só parece viável e útil o seu encontro em pequenos círculos. (...).

O ensino não pode continuar a transformar o meio de apreciação dos resultados - que são a pontuação e a passagem de classe - no seu próprio objectivo! Nós, pais, não sabemos para que servem muitas das matérias dadas, e não podemos aceitar que os jovens pensem que aquilo serve só para passar o ano, ou para poder ingressar na Universidade. E os que não chegam à Universidade?... Devem considerar-se como mentalmente incapazes e socialmente desqualificados? (...).

*À observação dum entrevistador sobre a necessidade da publicação de obras de carácter pedagógico, responde João dos Santos:*

Poderia acrescentar a esses nomes (António Sérgio, João de Barros, Afonso Duarte, Irene Lisboa, Delfim Santos, Rui Grácio, Santos Simões, Joel Serrão, Rogério Fernandes), dois outros que me parecem ter sido injustamente esquecidos: é o caso de Bernardino Machado (há nele um livro de grande interesse, *Os meus Filhos*) e o de Jacob Rodrigues Pereira.

Claro que acho de grande utilidade a reedição e difusão de obras desse tipo. Por outro lado, considero particularmente urgente a divulgação dos métodos da *escola nova,* de Freinet. Esses métodos são já aplicados em algumas escolas. Foram introduzidos em Portugal por Maria Amália Borges, actualmente professora de Pedagogia da Faculdade das Ciências da Educação de Montreal, no Canadá [EE I: 24-27. 29-33. 102-103.159].

O saber aprende-se com a educação que é a relação humana.

A educação é também pedagogia, que é a filosofia do ensinar. Mas didáctica não é educação; é instrumento da relação pedagógica.

Quando a educação é só relação, o Ser estagna; quando a educação é só filosofia, o Ser volatiliza-se em virtudes tristes que se tornam em ignorância da vida. Quando a didáctica prevalece, a educação falha e a inteligência criativa do homem é posta em risco. Quando a relação educativa prevalece, a didáctica surge espontaneamente. A didáctica cria-se a dois, a três ou a muitos, que delimitaram um espaço cultural. (...).

Quero declarar, antes de mais, quanto me sinto honrado pelo convite de Helène Gratiot-Alphandéry e René Zazzo, para falar nesta sessão de homenagem a Henri Wallon, por ocasião do centenário do seu nascimento, neste Congresso Internacional de Psicologia[660]. Eles foram discípulos de Wallon toda uma vida, eu fui-o apenas por alguns anos. Agradeço-lhes muito emocionado que, neste dia, como há 30 anos atrás, me tenham querido entre eles, nesta evocação do nosso saudoso mestre. (...).

Tentarei ordenar nalguns pontos, que a seguir sintetizo, o que na obra do mestre mais inspirou o meu trabalho actual:

1. A pedagogia e a psicogénese são inseparáveis. A psicologia fundamenta-se na realidade corporal e na ciência do corpo, mas tende a unir o físico e o psíquico. A perspectiva genética permite compreender como se faz a *passagem* do corporal ao psíquico, na *descontinuidade* das fases, marcadas cada uma pelos seus aspectos dominantes.

2. Os fundamentos biopsicológicos e sociais da criança e do homem são indissociáveis e complementares.

3. A observação directa e rigorosa dos comportamentos da criança é necessariamente o ponto de partida para compreender a evolução afectiva e a cognição; as *origens do carácter e do pensamento.*

4. A cronologia das etapas do desenvolvimento depende da maturação do sistema nervoso e da qualidade dos estímulos do meio ambiente, mas cada criança tem uma tipologia própria, que pode levá-la a desviar-se da norma.

5. "O espaço não é um dado em si próprio; é uma aquisição, uma construção da criança" (1959). O *espaço corporal* organiza o *espaço objectivo.*

6. A emoção tem origem somático-humoral; liga-se ao tono e à postura; exprime-se primariamente pelo gesto e é um primeiro meio de comunicação e de compreensão do meio social em que a criança se desenvolve na *necessidade de outrem.* A linguagem não é apenas a expressão verbal, mas basicamente expressão corporal. É a expressão emocional das funções viscerais que permite à criança ter consciência da vida interior e das representações.

---

660 O texto que se segue faz parte da Comunicação que João dos Santos apresentou no Congresso Internacional de Psicologia da Criança, que decorreu de 1 a 8 de Julho de 1979, na Sorbonne. O dia 5 de Julho, designado por "Jornada Henri Wallon" foi dedicado à obra do grande psicólogo e humanista, e reuniu, no Grande Anfiteatro da Sorbonne, a quase totalidade dos congressistas.

7. "A linguagem é o suporte das nossas ideias, a fonte das nossas representações, de tudo o que podemos recolher na Natureza quando procuramos extrair o objecto das situações particulares..." (1953). A comunicação com os outros e o pensamento servem-se da linguagem e de utensílios, o fundamental dos quais é a língua.

8. A *inteligência das situações* ou *inteligência prática,* que desaparece ou se *esgota* quando a situação deixa de estar presente, precede, mas é ultrapassada pela inteligência *discursiva* que as crianças da idade escolar utilizam. "A *inteligência das situações vividas* liga-se ao *poder de reunir,* tal como o pensamento discursivo se liga à *actividade simbólica,* que fazem da experiência vivida um *universo pensável*" *(Origens do Carácter).*

9. As *alternativas funcionais* são indispensáveis ao desenvolvimento e processam-se através da acção-reacção, emoção-gesto, imaginação-pensamento, estímulo-elaboração *(Evolução Psicológica).*

10. Um *meio* relativamente estável e um grupo dinâmico são indispensáveis à criança para a sua integração social.

Em que sentido podemos falar hoje de uma pedagogia walloniana?

Foi o título[661] que Synders deu na versão final da sua prelecção, a qual, devo dizer, é mais aceitável do que aquele que previamente tinha anunciado: "Em 1979 pode falar-se de uma pedagogia walloniana?".

Tentarei contradizer alguns dos seus pontos de vista, ao mesmo tempo que procurarei explicitar as ideias que captei do mestre e que inspiram a minha prática. (...).

(...) entendo que uma pedagogia, quer dizer, uma forma de ensinar todos quantos necessitam de ser ensinados..., ou é progressista ou não é pedagogia. Acontece por vezes que o Estado, a sociedade e a escola fazem mau uso de uma pedagogia progressista, e mesmo professores bem intencionados utilizam técnicas da Escola Nova de uma forma mecânica e estagnante dos processos pedagógico-didácticos e do desenvolvimento da criança. A minha experiência mostra que a enorme *abertura da escola* verificada nos dois primeiros anos da revolução portuguesa (em consequência da incomprensão dos problemas pedagógicos e didácticos que se punham) resultou na *marginalização na escola* das crianças de meios sociais e culturais diferentes das pessoas que "administram o ensino".

---

661 "En 1979 peut-on parler d'une pedagogie wallonienne", tema discutido entre Synders, João dos Santos (Lisboa) e Miguel Siguam (Barcelona).

Devo esclarecer, antes de mais, que não me é possível separar o que considero serem as ideias pedagógicas de Wallon, ou dum outro pedagogo, das suas qualidades pessoais como professor. (...).

Educador é, para mim, aquele que é susceptível de se apresentar e de ser aceite como modelo de *pessoa*. Pedagogo é aquele que é capaz de estimular os seus alunos a descobrir, a completar ou a desenvolver as aquisições do património cultural da sua comunidade. Henri Wallon era a *pessoa* que se impunha pelo seu saber, capacidade imaginativa e reflexiva, e rigor na sistematização do trabalho: era ao mesmo tempo o mestre que encorajava os discípulos a tomar uma posição activa e autónoma. Foi o que mais me impressionou nele, desde o nosso primeiro encontro. Proveniente dum país de estrutura administrativa e política completamente diferente da França, a figura de Wallon, o seu contacto e a sua "gentillesse" sem igual, mais realçou a liberdade que me concedia na iniciativa e no prosseguimento dos meus trabalhos.

Só mais tarde tomei conhecimento do seu discurso de 1903, aos alunos do liceu Bar-le-Duc, quando professor de filosofia, no qual verifiquei que o mais extraordinário das suas palavras nessa prelecção foi o que vim encontrar nele mais de 40 anos depois: o encorajamento à acção e à autonomia dos seus discípulos.

Wallon considerava-se a si próprio como um pedagogo. Falava da sua pedagogia? Não creio. Permito-me relatar a propósito a história dum encontro que tive aqui em Paris nessa época, há uns 30 anos, com um meu amigo, o físico Valadares, e com o professor brasileiro Chagas Filho, um biólogo eminente que estuda o desenvolvimento e características do sistema nervoso de certos peixes. Falávamos de professores, de ensino e de pedagogia. Chagas afirmava: "quando um professor de matérias científicas fala muito de pedagogia, acontece que nada ensina aos alunos, e que não sabe ensinar!".

Wallon não falava de pedagogia, ensinava matéria científica. Wallon não falou exactamente da sua pedagogia, mas escreveu sobre a pedagogia doutros: a Maria Montessori criticava a importância que no seu método atribuía aos aspectos parcelares das funções sensoriais, em detrimento da pessoa da criança e da sua função simbólica. A Decroly elogiava o seu talento em retirar da sua experiência pedagógica conclusões psicológicas: "Foi um dos primeiros a praticar sistematicamente pesquisas sobre psicogénese" (1953). Pela minha parte, entendo que Wallon sabia tirar da suas pesquisas em psicologia conclusões pedagógicas.

No mesmo texto sobre Decroly, Wallon esclarece ainda alguns pontos que me parecem definir a sua própria pedagogia. Dizia ele: "Decroly, de resto, não reduziu a expressão apenas à linguagem. Ele juntou o desenho que é também uma linguagem...". O lápis permite um começo de análise e de classificação; é um instrumento que ajuda a criança a retirar o *objecto* da sua confusão inicial, a discernir sobre as suas qualidades, a obter noções de coisas e a aperfeiçoar a expressão. Não se trata duma análise bruta do objecto, mas da recolha do processo da própria análise. Não basta porém que a criança se exprima corporalmente e que utilize o desenho: "A criança sem a palavra não conseguiria representar o objecto na sua classificação necessária...".

Em relação ao que Synders nos disse nesta sessão, sobre a sua dúvida acerca da existência duma pedagogia walloniana, eu poderia estar de acordo se ele a definisse como um sistema acabado de princípios ou como um método aplicado a um fim preciso. Mas, com razão, René Zazzo diz, no seu livro dedicado à obra do mestre, que não há em Wallon uma doutrina ou um sistema, que Wallon é uma maneira de considerar os factos, uma atitude, um método.

Synders diz-nos: "A pedagogia é a investigação da passagem entre uma individualidade nova, um grupo de individualidades novas e um mundo já constituído". Devo dizer que é justamente o que encontro na obra de Wallon: uma investigação da passagem do indivíduo novo à sociedade que ele deseja nova, pelo seu dinamismo. Pela minha parte, penso, julgo que, de acordo com Wallon, a pedagogia não é unicamente a pesquisa desta passagem, mas também uma atitude de abertura do Homem e da Sociedade aos indivíduos novos.

Wallon fala com frequência da importância dos utensílios e dos instrumentos - entre os quais se situa a linguagem -; creio que ele não fala desse utensílio apenas como observador de fenómenos psicológicos, mas também como observador e agente nos fenómenos psicossociais e, portanto, educativos.

Antes dos utensílios, a criança usa o seu corpo em expressões diversas e, entre elas, em gestos. "Mas antes de lhe serem directamente úteis, os gestos suscitarão nas pessoas do seu meio intervenções úteis e desejáveis" (1946). Gestos em relação com o bem-estar, o mal-estar e a necessidade provocam reacções afectivas no campo emocional que envolve a criança e criam conexões de reciprocidade, de alternância e de oposições

com o ambiente, desenvolvendo processos mais adequados de comunicação: "fusão da sensibilidade entre o indivíduo e o seu meio". (...).

Assim, apraz-me definir pedagogia como a arte de estender os braços à criança e de a envolver nos utensílios da nossa linguagem e nos instrumentos da nossa língua.

Desde há muito que é minha preocupação distinguir entre o que se designa por *educação* e o que se define como pedagogia. Interrogo-me sobre se é possível falar de uma pedagogia antes da escola, baseada no *estado emotivo* e na *inteligência das situações*. Teria tendência a afirmar que a educação antes da escola seria baseada, em Wallon, na passsagem dum a outro estádio, e, em Freud, na *relação*. *Passagem* é para Wallon o que acontece quando a emoção, as descargas motoras, as posturas e os gestos dão lugar às representações psíquicas. *Relação* é para Freud o que através da experiência relacional directa dá lugar à relação intrapsíquica, ao diálogo interior. "O fantasma de outrem que cada um traz em si" é uma expressão de Wallon que poderia ser atribuída a Freud.

A minha tendência é para considerar que a educação pré-escolar se baseia na *relação que promove a passagem* da psicomotricidade a pensamento conceptual; que a educação escolar se baseia na pedagogia ou arte de ensinar as técnicas de registo da linguagem. Assim, os limites entre a "inteligência das situações ou inteligência prática" e o pensamento conceptual definiriam os limites entre o que é educação-relação humana directa, e o que é educação escolar ou relação cultural indirecta. Creio que quando Wallon descreve a evolução infantil da criança até aos 4 anos, em termos de estado emocional, simbiótico, de espaço mental e de inteligência das situações, ele define a evolução psicológica da criança antes da escola como relacional; quando fala da criança depois dos 5 anos parece admitir a interferência da pedagogia. No seu artigo sobre "A Idade Pré-escolar" (1950), diz: "A educação pré-escolar não tem um significado pedagógico, ou melhor, a pedagogia deve estar aqui em estreita ligação com o desenvolvimento psicológico da criança... Trata-se menos de ensinar a criança do que lhe fornecer a ocasião de se exprimir...". Os meios de expressão devem, segundo Wallon, surgir espontaneamente, mas podem ser suscitados por material apropriado enriquecido por gestos, actos e jogos dramatizados.

Parece-me poder afirmar que a relação e a comunicação indirectas têm por base a linguística e o registo pela escrita e pela *obra* que a pedagogia promove. Na minha interpretação do que Wallon escreve, eu

diria que, antes da escola, a criança necessita de criar um espaço onde ela possa apoderar-se das coisas e dos utensílios..."O espaço não é um dado em si; é uma aquisição, uma construção da criança" (1956). Ainda segundo a minha interpretação, é a partir da aquisição plena da linguagem falada e do desenvolvimento básico do pensamento conceptual que pode ter um lugar a escola onde se ensina: a história e a cultura do homem. A escola baseia-se no registo gravado e modelado dos monumentos e no registo escrito ou linguagem escrita, que inclui, naturalmente, as artes e as ciências.

Se a minha interpretação do pensamento walloniano é correcta, então tudo quanto Wallon nos ensinou sobre a inteligência prática, linguagem, significado da palavra e do pensamento conceptual define os limites e a essência do campo da pedagogia.

Nas *Origens do Carácter,* Wallon introduz um conceito próximo dos conceitos freudianos: "O que a criança aprende a conhecer dos seus desejos não é senão o aspecto socializado". As consequências pedagógicas desta ideia é a de que, para entrar na pequena sociedade que é a escola, a criança necessita de socializar a sua vida instintiva e, portanto, de substituir a *intuição das situações* pelo pensamento reflexivo.

Nas *Origens do Pensamento,* Wallon explica que as limitações da criança são de base fisiológica; as do homem dependem de condições históricas e sociais. Dito de outra forma, a criança pré-escolar vive numa base emocional-afectiva-instintiva; a criança escolar prepara-se para a vida adulta vivendo o ambiente cultural e histórico através das técnicas pedagógicas e didácticas que a escola utiliza.

Em *Do Acto ao Pensamento,* Wallon desenvolveu o papel da *função postural,* da *acomodação exacta na primeira forma de consciência subjectiva.* Esta acomodação à atitude própria e à reacção à atitude dos outros é necessária à descobetrta das *intenções doutrem* e à criação do grupo e dos interesses próprios do grupo. Por outro lado: "A existência em comum é a matriz das emoções"; a emoção cria a solidariedade dos comportamentos do grupo. Da *solidariedade* do grupo nasce a imitação que é o modelo da representação. A *solidariedade torna-se instrumental,* dá lugar aos *simulacros* que opõem o sinal à coisa. Da imitação e do simulacro resultam o acordo gregário dos indivíduos e, portanto, a imagem do grupo, a sua homogeneidade e a sua continuidade.

A *evocação* aperfeiçoa-se com a linguagem verbal: a actividade e a expressão corporal continuam a ser importantes para o grupo, mas: *como gesto de acção, a palavra é tão imediata como o gesto dos membros. Ela é*

*o apelo ao concurso dos outros. Ela é realidade com o mesmo valor de todos os instrumentos.*

A escola tem uma função social de grande importância porque é essencialmente o meio onde se podem formar grupos (1954). Enquanto o meio é um conjunto mais ou menos durável, o grupo é essencialmente uma estrutura que liga os diferentes indivíduos que a ele pertencem e cuja actividade conduz à imagem do ideal de grupo. A organização de grupos no interior da escola e das classes é algo que me parece fundamental no pensamento pedagógico de Wallon.

Finalmente, creio que a melhor definição de pedagogia walloniana a podemos encontrar ainda na sua obra *As Origens do Carácter,* nesta forma que sintetizamos: O progresso do pensamento da criança na fase escolar depende da dissociação que lhe é imposta entre as suas vivências dum passado recente de inteligência das situações e o sistema de representações e símbolos que constituem a cultura e o *conhecimento* humano. O pensamento conceptual que impregna a vida cultural da comunidade sobrepõe-se à experiência concreta da criança. O pensamento da criança evolui "através de campos povoados de símbolos". A criança é assim levada a sobrepor ao campo das suas experiências sensíveis uma espécie de espaço ou de meio ideal e virtual, o espaço mental".

A criança tem em si a aptidão para criar este espaço mental que lhe permite orientar-se com maior liberdade no espaço real. Nesse espaço pode formar imagens que sobrevivam aos objectos, e as "imagens de analogia" podem ser substituídas por uma série de noções e de símbolos "que fazem da experiência vivida um univeros pensável".

René Zazzo disse que o pensamento de Wallon era, mais do que um método para compreender a evolução infantil, um método para o estudo do Homem. Em minha opinião, a pedagogia de Wallon é, mais do que um método de ensinar, uma explicação do que é o *universo pensável* de que a pedagogia se ocupa [EE II: 267. 280-288].

## REJEIÇÃO FAMILIAR, ATRASO MENTAL E DELINQUÊNCA[662]

PERGUNTA - *É grande, no nosso país, a percentagem de atrasados mentais?*

---

662 Cfr. os TEMAS: Organização Familiar e Educação, p. 585. Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

RESPOSTA - A percentagem de atrasados mentais de causa hereditária e congénita deve ser sensivelmente igual em Portugal e nos outros países. Naturalmente, a percentagem global de todos os atradados será menor nos países onde exista uma rede importante de instituições modernas, destinadas ao tratamento e reeducação de crianças atingidas de paralisia cerebral, epilepsia, psicoses ou neuroses graves[663], cegos e surdos-mudos. Todas estas perturbações ou deficiências conduzem, em crianças não reeducadas, a graus mais ou menos acentuados de atraso mental[664]. Estas paralisias cerebrais são, em regra, adquiridas no momento do nascimento; sem reeducação precoce, as crianças caminham rapidamente para um estado de deficiência mental. Não existe ainda em Portugal nenhuma clínica especializada no tratamento deste género de doenças, sendo, porém, a sua criação o objectivo principal da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, que fundámos com técnicos e leigos interessados[665].

A epilepsia deve ser também tratada em clínicas especializadas para crianças, pois, o não desaparecimento dos ataques conduz a graus de deficiência intelectual mais profundos e, por outro lado, progressivamente a psicologia da criança epiléptica necessita de merecer a atenção de técnicos habilitados.

P.- *O atraso mental tem possibilidades de cura ou, pelo menos, de se adaptar às exigências da vida em sociedade?*

R.- Os atrasos ligeiros tratados precocemente podem, de facto, curar, isto é, as crianças podem atingir um nível normal. A cura, em geral, diz, no entanto, respeito à adaptação social e profisional do/s indivíduo deficiente. Nestes casos, o que interesssa é o estabelecimento de meios de protecção, quer dizer, de serviços sociais e de "oficinas protegidas", onde os jovens deficientes possam aprender a trabalhar e, posteriormente, a realizar o trabalho que eles próprios recebem como encomenda.

P.- *Que factores concorrem para o atraso mental?*

R.- O atraso mental ligeiro é, com frequência, de causa hereditária; os atrasos acentuados são quase sempre causados por traumatismo do nascimento ou de doenças graves do sistema nervoso, nas primeiras idades. O alcoolismo dos pais parece ter acção, sobretudo através do mau ambiente

---

663 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

664 Cfr. o TEMA: Profilaxia das Distorções da Personalidade, p. 640.

665 Cfr. Autobiografia, VI, pp. 46-54.

familiar que origina. A alimentação insuficiente e a falta de afecto e de estímulo educativo são causas certas de atraso intelectual.

P.- *Em que classes sociais há maior número de atrasados mentais?*

R.- O número de atrasados mentais é mais frequente nos meios miseráveis, vivendo em más condições higiénicas e com falta de cuidados médicos, nos períodos da gestação e da primeira infância. Há, no entanto, muitas deficiências de outro género que se verificam nas classes média e abastada.

P.- *A deficiência mental dos menores leva-os, em alta percentagem, à delinquência?*

R.- A elevada percentagem de delinquentes com debilidade mental leva-nos a pensar que a causa principal da delinquência nestes indivíduos resulta do sentimento de abandono afectivo, de frustração e de revolta que lhes causa o facto de serem incompreendidos da escola. A despistagem precoce nos casos de debilidade mental, de dislexia, disortografia e de outras perturbações de origem afectiva faria certamente diminuir o número de delinquentes. A dislexia de evolução é uma perturbação pela qual a aprendizagem da leitura e da escrita se torna difícil, tomando estes indivíduos, normais de inteligência, a aparência de deficientes intelectuais. Está, em regra, ligada à debilidade motora, canhotismo e dificuldades de percepção visual e auditiva[666].

P.- *Porque meios se faz em Portugal a reeducação dos delinquentes juvenis? São esses meios suficientemente eficazes?*

R.- Os meios pelos quais se faz em Portugal a reeducação dos delinquentes juvenis são idênticos aos que se usam no estrangeiro; no entanto, algumas instituições estão apenas esboçadas e o nosso apetrechamento técnico, no que respeita à psicologia e psiquiatria infantis é, nesse campo, praticamente nulo. A conclusão das obras e da instalação do Instituto Navarro de Paiva, que é um serviço médico-psicológico destinado a jovens dos Serviços Jurisdicionais de Menores, constitui um progresso apreciável. A luta contra os castigos corporais[667], a humanização do regime de internato[668], a introdução dos serviços semiliberdade e a necessidade de utilização de métodos psiquiátricos[669],

---

666 Cfr. os TEMAS: Canhotismo e Ambidextria, p. 114. Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

667 Cfr. o TEMA: Castigos Corporais e Maus Tratos a Crianças, p. 126.

668 Cfr. o TEMA: Internatos, p. 431.

669 Cfr. o TEMA Psiquiatria Infantil. Perturbação Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

defendidos pela Direcção Geral dos Serviços Jurisdicionais de Menores, na Revista *Infância e Juventude,* constituem perspectivas de melhoria de toda a organização.

P.- *Como se deveria orientar a reeducação dos delinquentes juvenis?*

R.- A reeducação dos delinquentes é, em primeiro lugar, uma questão terapêutica. Importa fazer em todos os casos um diagnóstico que pode ser de perturbação cerebral (epilepsia), de perturbação neurótica da personalidade, ou mesmo de perturbação neurótica do conjunto familiar. Só depois de feito um diagnóstico e, em muitos casos, aplicada uma terapêutica, se pode fazer a reeducação que compete essencialmente aos educadores especializados e assistentes sociais (para as famílias).

P.- *Quais os meios preventivos que se deveriam adoptar para combater a delinquência dos menores?*

R.- Os meios de prevenir a delinquência juvenil são, em primeiro lugar, os que dizem respeito à melhoria das condições de vida da população e, em particular, à abolição dos tugúrios e habitações de renda elevada onde se agregam várias famílias. Sendo as famílias numerosas as mais frequentemente atingidas em certos aspectos deste flagelo, torna-se necessária uma protecção eficiente a essas famílias[670]. Como meios mais directos, preconizamos a assistência à maternidade, incluindo higiene geral e mental[671]. No ponto de vista escolar, impõe-se a despistagem precoce de todas as perturbações nervosas, e a redução de números de alunos por classe ao número limite (25)[672].

A educação física[673] e a "educação através da arte"[674] são, não só formas essenciais de aprendizagem geral, como autênticos meios de profilaxia e de "psicoterapia colectiva" das perturbações das crianças e jovens[675].

A vida nos grandes centros urbanos, sendo dispersiva e perturbadora para as crianças, deve ser organizada de forma que em cada bairro existam parques infantis e campos de jogos, vigiados e abertos, assim como salas de espectáculo para crianças e jovens, com filmes e peças adequadas. Não

---

670 Cfr. o TEMA: Saúde Pública e Saúde Mental nas Relações com a Escola, p. 719.

671 Cfr. os TEMAS: Higiene Mental e Equipa. Relação entre a Escola, os Pais e o Meio, p. 359. Instituto da Criança, p. 422. Protecção Materno-infantil. A Família como Instituição Dinâmica, p. 646.

672 Cfr. o TEMA: Classes Superlotadas. "Castigo Didáctico", p. 144.

673 Cfr. o TEMA: Educação Física, p. 218.

674 Cfr. o TEMA: Educação através da Arte, p. 204.

675 Cfr. o TEMA: Profilaxia da Saúde Mental e Escola, p. 632.

basta condenar certos filmes como degradantes para uma personalidade em formação, não basta ignorar esse tipo de cinema; é necessário ir ao encontro das necessidades da criança de hoje.

É, finalmente, preciso preparar os pais, de forma a evitar a dissociação familiar, em consultas pré-matrimoniais, e educação e protecção das futuras mães, protecção às mães solteiras e viúvas. Deveria ainda promover-se a criação de associações de pais que tivessem por objectivo a discussão dos problemas psicopedagógicos da juventude [EE I: 176-179].

## RELAÇÃO MÃE-FILHO

Algo se move, algo me chama, é o amor.

Algo se move algures, e é do que se move que eu estou ávido, diria o bebé que começa a interessar-se pelo que diante de si se mexe. Alguém chama pelos meus desejos; é o que vai servir de objecto ao meu amor, diria um bebé mais crescido.

Às vezes não é um objecto de amor aquele com que a criança depara, e ela, então, aprende a reflectir antes de se lançar na busca do que espontaneamente a atrai, ou nos braços que para ela se estendem.

Tudo quanto se move é o amor que se deseja ou que se repudia. Tudo o que se move pode ser sentido como um apelo de amor ou como uma ameaça para a pessoa que o necessita e deseja.

Dizem uns que o objecto é externo; dizem outros que é interno, mas, para que cada um possa reconhecer o seu objecto de amor, é preciso que, de alguma forma, ele persista dentro da pessoa, como necessidade de conforto, de estímulo e de descarga[676]. As mensagens vêm do exterior e vêm também do corpo, disse Ribot, no fim do século passado, esclarecendo que uma parte da actividade nervosa ficava inconsciente. Freud explicou, mais tarde, como eram os mecanismos do funcionamento mental, falando não só de inconsciente, mas também de pré-consciente, isto é, do que se situa entre o inconsciente e o consciente.

O objecto externo é o que se move no território da criança. Se ele se move num corpo a corpo harmonioso e satisfatório, ele será interiorizado como uma espécie de registo do prazer ou do desprazer. O objecto interno será sentido como bom ou como mau, conforme estiver presente e satisfizer as necessidades e desejos, ou estiver ausente e frustre na

---

676 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

realidade, obrigando a sua evocação e criação imaginária. O objecto só é reconhecido quando se ausenta. O bebé só se apercebe da existência da mãe quando, pressionado pelas suas necessidades e desejos, apela para o bem-estar e se apercebe de que o "bem-estar" (função maternal) não está presente.

A mãe nutridora é uma pessoa-objecto que cedo se cinde em duas personagens: a que responde aos apelos, e a que não responde. A que não responde, serve para, de certa maneira, aferir a sua real existência; serve, depois, para ser sentida como sendo a outra, a má; serve, finalmente, como trampolim para a percepção da terceira personagem, figura separadora, designada por pai[677]. Para evitar equívocos, prefiro chamar-lhe "figura paternal", ou, então, pessoa que exerce a função paternal[678]. A personagem materna exerce sobretudo uma função envolvente e preenchedora dos vazios; a paterna é a que interfere e separa, ou altera a simbiose primária que existe entre a mãe e o filho.

A mãe nutridora primária é duvidosa, não só para o que é necessário, mas também (quase sempre) para algo mais que tem uma certa qualidade afectiva e que cria, para além da necessidade, o desejo; esses afectos a mais darão o que virá a designar-se pela cultura daquele indivíduo, e que se caracteriza pela sua forma de estar no mundo e de se relacionar com os outros. A mãe ausente, ou melhor, a que se ausenta (na justa medida), permite a sua reconstrução imaginária e liga-se, na fantasia da criança, ao terceiro.

Terceiro é o que está ausente, o outro, a vida para além do território da criança: é o que se liga à cultura académica que inspira a escola; a que se serve dos registos do saber e dos instrumentos de registo. Sem cultura que possa integrar o sistema das interrelações humanas da criança, a escola académica não pode senão mecanizar técnicas de abordagem dos registos escritos.

Cada um organiza, como lhe é possível, os imagos de mãe e de pai, de mãe envolvente e da mulher do pai, da mãe dadivosa e do marido da mãe. Cada uma das três personagens pode ser vivida em separado ou na unidade; assim se determinam na criança graus de autonomia. A negação de diferença dos sexos, que certos pretendem impor como realidade, resulta da confusão das personagens que inconscientemente funcionam dentro de nós, com as pessoas civis que o Registo Civil define.

---

677 Cfr. o TEMA: Pai, p. 598.

678 Cfr. o TEMA: Função Maternal e Função Paternal, p. 341.

Uma mulher pode exercer uma função paternal para o seu filho criança; será difícil que ela possa exercer essa função para com o seu filho adolescente. Um homem pode exercer para com o seu filho criança uma função maternal, embora seja difícil que ele possa exercer para com ele as funções da mãe primária. Um adolescente, tornado adulto, escolhe cônjuge sem, por vezes, se apreceber de que as funções de que necessita e deseja não podem ser exercidas pelo objecto amado. Muitos procuram apenas uma mãe ou um pai que não se harmonizam com as necessidades e desejos do outro (...).

(...). A educação começa no berço porque, desde o berço, se aprende a dar e a receber amor e a comunicar emoções, afectos e sentimentos. Ser bem educado é saber comunicar, como ser culto é viver num certo sistema de relações humanas.

Desde o berço que a mãe comunica, através dos seus cuidados, directamente com o bebé. A mãe comunica também, pelos seus gestos e palavras modeladoras das atitudes, gestos e palavras da criança. Ninguém se exprime apenas por palavras, e tudo quanto na expressão corporal envolve o verbo foi pelo Homem aprendido com a Mãe.

A palavra é precedida, na sua aprendizagem, pela utilização da expressão mímica e do gesto e, quando surge numa dada fase evolutiva da criança - como da Humanidade -, surge no enquadramento da expressão corporal.

A palavra toma o seu lugar na vida do bebé quando este: se levanta e marcha; quando ele se liberta definitivamente as mãos para manipular o que lhe está ao alcance no *espaço operacional;* quando pode contactar mais directo com as outras figuras do clã; quando toma contacto com os objectos e é levado a observar que eles têm uma linguagem, que eles *são* uma linguagem, um utensílio para comunicar indirectamente; quando se sente envolvido pelas palavras do grupo, pelos ditos de alguns, pelo falar da gente que por ele se interessa.

No mundo infantil, como no mundo dos adultos, a linguagem exige espaço para poder funcionar: *espaço operacional e objectos significativos* dentro desse espaço. Objectos significativos de pertencerem ou se realcionarem com alguém, de terem valor afectivo; coisas úteis para servir, agradáveis para mover, experimentar, trocar. Coisas que suscitem interesse, *interessantes,* belas. Mas o espaço significativo do bebé, como o espaço significativo das pessoas em geral, não existe por existir; tem de ser criado à medida que o desenvolvimento se processe. O espaço dos objectos

*interessantes* é precedido, na sua organização, pelo *espaço corporal,* onde se desenvolve o gesto infantil, o Gesto[679].

É a mãe que ajuda o bebé a criar entre si e os seus objectos um espaço que permita a *distância,* sem a qual a linguagem não é possível. Quando a mãe ensina o bebé a mostrar "onde põe o pipi o ovo", dá ao filho a primeira e a mais fundamental de todas as lições[680]. Ela mostra-lhe que a comunicação à *distância* é possível e que o distanciamento pode ser assumido sem perigo de ruptura com o seu objecto (a mãe). A *distância* facilita a utilização do gesto significativo e, portanto, permite: observar os planos, perceber perspectivas, manipular coisas e pessoas, reter e expandir emoções, exprimir sentimentos e qualidades várias; aprender a gestão da distância.

*Gerir a distância,* quer dizer, utilizar os movimentos corporais e os movimentos afectivos de aproximação e de afastamento, para captar a energia necessária para o *funcionamento autónomo.* O bebé, depois de ir ver o que está ou quem está a 5 metros, volta ao contacto da mãe para se assegurar que a não perdeu, tal como todos nós, adultos, voltamos ao passado para nos assegurarmos de que não perdemos as nossas raízes. A experiência do distanciamento alarga-se progressivamente até que o bebé, tornado criança pequena, a criança tornada adolescente e o adolescente adulto se *autonomizam.* É a autonomização progressiva que permite a criatividade[681].

Não é apenas o espaço significativo que se cria; são também os objectos que se preenchem, para evitar a *ruptura* com outros objectos do passado, e com a nossa própria pessoa. Os objectos criados pelas crianças ou pelos adultos são o produto do nosso funcionamento interno, dos nossos objectos imaginários, dos antigos objectos de amor que nos organizaram e criaram.

Para comunicar, basta que existam dois corpos comunicantes; para que haja linguagem é necessário que se crie um *espaço corporal* e haja um *espaço operacional.* A *comunicação* é o esteio da linguagem, mas não é a linguagem. A linguagem é *algo* que se situa entre as pessoas e que faz parte do património colectivo. A linguagem é a Obra, são as Obras.

---

679 Cfr. a explicação que João dos Santos faz desta evolução infantil, através da observação dos seus netos, descrita no 3° caso do TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

680 Cfr. a explicação do significado desta brincadeira infantil, no TEMA: Ensino da Língua Materna à Luz da Evolução da Criança, p. 234.

681 Cfr. os TEMAS: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373. Vida Interior, Autonomia e Solidão. Importância dos *Imagos,* p. 764.

O bebé observa, experimenta, manipula para *conhecer* o que naturalmente lhe interessa, o que naturalmente é belo. Belo é o que é novo, o que tem cor, bom contacto e aroma. É interessante o que é atraente, como o que se torna eventualmente repulsivo. A criança escolhe: bom ou mau, belo ou feio. Escolhe enquanto lhe é permitido escolher. A partir da idade em que, por motivo da sua capacidade de deslocação, ela se choca com o mundo dos adultos, a utilização dos objectos para fazer ou para o prazer é limitada e condicionada pelos conceitos e preconceitos do adulto, pelo seu *gosto*.

Se a comunidade e o grupo a que a criança pertence tem gosto pelas coisas naturais e pelo mundo sensível dos objectos, a criança aprende a gostar das coisas naturais e sensíveis; se a sua comunidade ou o grupo estão apegados ao que é convencional e falso, a criança *adapta-se*, não evolui para a completa autonomização e criatividade. Se o *espaço da linguagem* é preenchido por objectos que permitem a apreciação ou a pesquisa de harmonia das formas, das cores, dos sons, dos aromas, a criança pode construir um mundo harmonioso para si. Se o espaço da linguagem é preenchido pela carência, pela miséria, pela penúria de palavras e de objectos significativos, a criança terá de se submeter ou fugir [EE II: 110-112. 222-224].

Uma política democrática da infância deve ser obra de toda a comunidade que, para tal, se deve organizar em torno das instituições de protecção materno-infantil. Os problemas da criança têm de ser entendidos num plano de conjunto, nos seus aspectos biopsicológicos e socioeducativos, tendo como ponto de partida a unidade criança-mãe, que se verifica desde a gestação e dos primeiros meses de vida. É hoje ponto assente por todos os especialistas que a estruturação da personalidade do homem tem o seu ponto de partida no jogo das relações que se estabelecem entre a mãe e o filho, durante os primeiros meses ou anos. Tudo quanto se faça sem ter em conta as necessidades fundamentais do bebé, pode ter graves consequências nas relações futuras das crianças com a família, o grupo infantil, a escola e a sociedade.

A hipótese de resolver o problema das mulheres trabalhadoras, apenas com creches projectadas em termos de edifícios e de verbas, e apenas na base de esquemas administrativos, é um risco quanto à saúde e ao equilíbrio emocional da criança[682]. Muitos exemplos do passado mostram

---

682 Cfr. o TEMA: Creches, p. 159.

que pode ser perigoso, do ponto de vista da saúde física e mental das crianças, a criação de instituições mal orientadas e assistidas por pessoal não qualificado. Nem todas as mães têm a mesma consciência maternal quanto à entrega dos seus filhos às instituições, e acontece que, algumas vezes, a maternidade é um simples acidente na vida dalgumas delas. É necessário investigar e compreender o que precede a maternidade das mães que rejeitam, abandonam ou maltratam os filhos, e não apenas condená-las publicamente, como tantas vezes se faz na imprensa e nos Tribunais.

Se o que precede a maternidade é fundamental para que esta decorra em tranquilidade, e para que a mãe e a família possam receber o bebé como objecto de atenção e de amor, a fase que se segue ao nascimento é aquela em que a criança começa a sentir o Mundo como receptivo ou hostil, e em que a criança aprende o que de mais humano a caracteriza: a sorrir e a chorar, a receber e a dar afecto, a andar e a falar, a controlar-se e a não sujar, a destruir e a reconstruir as coisas que fazem parte do património do grupo. Toda esta aprendizagem começa no berço, e é ela que permite ao ser humano integrar-se em grupos sociais progressivamente mais extensos e complexos. O que se não aprende instintivamente e afectivamente com mãe não é susceptível de ser aprendido didacticamente. É importante que os jovens e toda a comunidade tomem consciência do papel que lhes cabe na protecção do duo mãe-filho que constitui, para cada criança, o mais sólido alicerce da sua personalidade.

Uns momentos de reflexão bastam para que se compreenda que nenhuma escola poderia aceitar uma criança que não soubesse comunicar emocionalmente pelo riso ou pelo choro; que não soubesse receber uma carícia ou retribuí-la; que não soubesse andar ou falar; cujo comportamento fosse de tal forma primitivo que apenas sugasse, partisse ou destruísse. Essas crianças existem, são definidas em termos de psicopatologia e os técnicos sabem que, em muitos casos, o seu estado tem origem, não em doenças de carácter médico, mas em perturbações resultantes de ambientes emocionalmente desfavoráveis.

Como facilmente se compreende, uma mãe perturbada ou desprotegida pode não dispor do potencial afectivo que lhe permita dar ao filho o que ele necessita para fisicamente crescer e psicologicamente evoluir. Um grau muito elevado de miséria impede as pessoas de sentir[683].

---

683 Cfr. o TEMA: Repressão, Sofrimento e Bloqueio da Comunicação, p. 705.

Para que uma política de protecção materno-infantil ultrapásse a simples esquematização duma rede de instituições sanitárias e educativas, é necessário que todos tomem consciência de que tudo quanto uma criança aprende com a mãe tem uma importância fundamental e decisiva para a sua aprendizagem escolar[684]. Na escola, os professores falam com a criança, e é a palavra falada a base de toda a aprendizagem. Para aprender na escola é preciso falar, e é a mãe quem ensina a falar. A escola ensina a decifrar a língua escrita e a aprender através da linguagem, mas não é possível aprender a ler e a escrever sem saber utilizar a expressão corporal que inclui a verbalização. A escola, para exercer a sua função, conta com as estruturas básicas do *eu*, que permitem certa autonomia do pensar. Estas adquirem-se na primeira e segunda infância, no contacto com a mãe e com um ambiente familiar compreensível para o bebé, quer dizer, limitado ao grupo elementar das pessoas privilegiadas do agregado familiar.

Antes de entrar para a escola, antes dos três anos, já a criança sabe controlar alguns dos seus impulsos, dominar as suas necessidades, caminhar e manipular os objectos, obedecer e respeitar a lei do grupo, sonhar e, portanto, conservar representações, falar, e, portanto, pensar. Tudo quanto se aprende depois resulta do desenvolvimento dessas condições psicomotoras e emocionais de base. É necessário que a Administração, os técnicos e a opinião pública compreendam que a idade escolar é demasiado tardia para resolver as perturbações precoces que desequilibram o homem.(...)

(...). A relação mãe-filho tem uma importância fundamental para a organização emocional e psíquica da criança. A agitação e insónia dos bebés dos primeiros dias ou das primeiras semanas (quando não haja uma anomalia orgânica evidente) tem a ver com a forma mais ou menos inquieta ou ansiosa como a mãe se relaciona com o filho; tem muitas vezes a ver com os seus fantasmas arcaicos, activados por factores de ordem mágica e iatrogénea. (...)

(...). A insegurança e desorientação duma mãe, por qualquer forma abandonada, perturba a sua relação com o bebé, e pode provocar neste o aparecimento de sintomas psíquicos emocionais precoces. Mesmo quando esta situação é vencida e a criança atinge certo equilíbrio mental e emocional, acontece que, na fase pubertária e na adolescência, esse

---

684 Cfr. o TEMA: Protecção Materno-infantil. A Família como Instituição Dinâmica, p. 646.

equilíbrio se rompe e um conflito grave se desencadeia entre a mãe e o filho ou filha.

Os serviços deveriam tentar prevenir estas situações, dando às mães *educadoras únicas* o apoio e o complemento de função paternal que a criança necessita para um desenvolvimento harmonioso. Não parece, porém, que tal seja possível sem a participação doutros familiares e até doutras pessoas do meio social envolvente.

As doenças orgânicas congénitas, as anomalias físicas, as perturbações motoras e as deficiências sensoriais[685] conduzem sempre a uma perturbação nas relações mãe-filho e, muitas vezes, a um estado de deficiência do funcionamento psíquico ou de alteração caracterial[686] [ACU: 75-77. 80. 91-92].

## REPRESSÃO, SOFRIMENTO E BLOQUEIO DA COMUNICAÇÃO [687]

De facto, há sempre na base da formação de um ser humano uma repressão. Freud analisou-a e considerou-a formativa no sentido de ajudar a criança a criar o seu mundo interior. Há aspectos na repressão em que a sociedade não só reprime como "super-reprime". Evidentemente que não podemos admitir que a criança possa, desde o início, ser totalmente espontânea, na medida em que, se assim fosse, ela não teria a possibilidade de fantasiar, de pensar e de adquirir linguagem.

É através da repressão dos impulsos primitivos que a criança se exprime através da linguagem falada e, depois, da linguagem escrita [EE I: 150].

O falar é, em certos meios, uma descarga que permite a sobrevivência, mas que é, por vezes, limitado como comunicação, pela impossibilidade de certas pessoas, que vivem no sofrimento, por razões de ordem social ou afectiva, lutarem contra a miséria, o abandono e a doença.

Chocada com algo que observou num bairro degradado, contou-me uma vez uma enfermeira de saúde pública a seguinte cena a que assistiu ao conversar com uma bordadeira: o mais velho de cinco filhos aproximou-se dela e perguntou: "Mãe, já posso levar o anjinho?", ao que ela respondeu:

---

685 Cfr. o TEMA: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613.

686 Cfr. o TEMA: Profilaxia das Distorções da Personalidade, p. 640.

687 Cfr. o TEMA: Depressão Infantil. Direito à Tristeza e à Alegria, p. 166. Falar, Calar, Pensar, p. 318.

"Já sim, meu filho". As crianças foram buscar uma caixa de sabão onde estava um bebé morto, e foram levá-lo ao cemitério, tendo a mãe continuado a bordar e a conversar com a enfermeira. "Como é possível tanta insensibilidade?", dizia-me a enfermeira. Eu respondi-lhe: "É que o sofrimento tem limites e, a partir de um certo grau de sofrimento, não há outro remédio senão tornar-se insensível". A linguagem das pessoas ditas "normais" não tem cabimento em certos ambientes de miséria e de sofrimento moral [CP/PE: 55-56].

## CASOS

### 1° Caso:

No trabalho de investigação que faço actualmente[688] sobre as dificuldades escolares das crianças, cheguei assim à conclusão que parece um bocado simplista e simplória, mas que ao mesmo tempo é resultado de uma reflexão muito grande, porque houve vários equívocos em que eu estive metido até chegar aqui... A conclusão é esta: todas as dificuldades escolares têm que ver com um estado de tristeza da criança. Quer dizer, o menino é malcriado porque é triste, o menino é malcomportado porque é triste, o menino é agressivo por causa dos companheiros porque está numa fase de tristeza, o menino não aprende nada porque é triste (...), o menino não aprende as contas de dividir e de subtrair, porque tem problemas de separação, de divisão e de diminuição da família, por razões diversas (há uma espécie de simbolismo afectivo nisso). O menino é antipático porque está triste, o menino parece muito alegre e humorado porque está triste, etc...

É assim uma espécie de *blague* que eu às vezes digo, se eu tivesse talento, tempo e paciência, fazia um livro de psicopatologia que tinha só dois capítulos: um era a "Depressão", o outro "Ansiedade". Isso obviava muitas coisas.

Pois se eu um dia escrever um livro sobre as dificuldades escolares das crianças, sobre as dificuldades de iniciação (aliás, é um livro que eu já tenho em preparação e está já adiantado, só que não lhe posso pegar

---

688 Esta conversa radiofónica é gravada em 1983.

agora)[689], mas este livro é, no fundo, para explicar que é tudo, de certa maneira, depressão ou angústia.

E a propósito disso, posso contar uma história espectacular, que me aconteceu aqui há 30 ou 40 anos, não há perigo dos personagens me estarem a ouvir, suponho.

Um dia estava no serviço de consultas de dia do Hospital Júlio de Matos, e apareceu-me um pai com um menino que tinha 11 ou 12 anos. Era um miúdo assim normal, um bocado entroncado, fortalhaço, e que tinha dado uma sova num polícia, em legítima defesa, porque o polícia tinha interferido lá numa patifaria qualquer que ele fez. E o pai, muito angustiado, apressou-se a explicar-me que aquele miúdo era insuportável, que era um miúdo que não obedecia a nada, que não obedecia a lei nenhuma, a regra nenhuma, que assaltava as propriedades dos vizinhos, que batia nos companheiros, que não aprendia na escola, ou então que aprendia tudo, e que sobretudo era insensível, que podia levar pancada, podia ter os castigos todos, não mostrava a mínima sensibilidade, e nunca chorava, nunca tinha chorado. E nessa altura eu pensei que realmente aquele miúdo precisava de chorar, antes de mais nada. E depois de o pai me explicar então que o miúdo nunca chorava e nunca reagia aos castigos, que era perfeitamente insensível, eu disse-lhe... (eu tinha a minha consulta já com muita gente, tinha que resolver aquilo um pouco rapidamente, era só um primeiro contacto)... Pus o pai lá fora, fechei-me com o miúdo, e quando fiquei só com o miúdo, que tinha assistido a esta conversa toda, disse-lhe: "Realmente, tu deves ser uma pessoa terrivelmente triste, deves ter desgostos terríveis na tua vida, porque, para seres assim como o teu pai diz, é preciso que uma pessoa seja muito triste". E o miúdo desata a chorar convulsivamente, coitado, e eu passei-lhe a mão pelo ombro, e levei-o embora, e disse-lhe: "Tu vens cá depois falar comigo, com mais vagar, noutra ocasião, porque agora estás muito emocionado".

É claro que o pai quando, um minuto e meio depois de eu estar lá com ele, viu o miúdo assim, não sei o que é que ele pensou; deve ter feito fantasias, se eu tinha ameaçado com qualquer coisa mais terrível ainda, que ele não conhecia, quando eu afinal só lhe disse uma palavra de compreensão: "Para tu seres assim, é porque tens uma grande tristeza contigo".

---

689 Parece-nos que João dos Santos se refere à sua última obra, *A Casa da Praia. O Psicanalista na Escola,* que, de facto, acabará por escrever e terminar umas horas antes de morrer: Cfr. CP/PE, *Nota Prévia,* p. 17.

Vim a saber, mais tarde, pelo próprio miúdo, que ele sabia que a mãe tinha um *affaire* com outra personagem, e mais ninguém sabia daquilo. E o miúdo iludia a sua tristeza com aquele comportamento terrível[690].

Isto não quer dizer que todos os meninos que têm um comportamento mau saibam de *affaires* dos pais, mas é para dizer que realmente há coisas muito secretas que às vezes as crianças guardam e que as levam a reagir assim. Outras vezes, são coisas mais visíveis, por exemplo, um menino que tem um pai entrevado, ou que tem um pai que vive com outra mulher, ou um pai emigrado e vive só com a mãe, ou tem uma mãe triste, deprimida... Tudo isso pode dar perturbações do comportamento, uma depressão que é preciso vencer, porque, quando se está triste, tem que se fazer alguma coisa da tristeza.

As crianças fazem coisas da tristeza que nós já não fazemos. Nós, quando estamos tristes, nós adultos, vamos beber um copo, ou vamos procurar um amigo, ou vamos ao cinema, ou vamos ler um livro mais triste ou mais alegre, conforme os gostos de cada um, ou vamos simplesmente pensar. Raramente a pessoa se vai entregar à tristeza, porque a sociedade não deixa, embora seja muito salutar.

Eu, numa altura da minha vida relativamente recente, em que tive problemas graves quando foi a morte da minha mulher[691], a primeira coisa que eu decidi fazer foi passar 15 dias sozinho, numa casa que eu tenho fora de Lisboa. Estive completamente só, a curtir a minha tristeza, e acho que foi extremamente salutar porque, quando voltei, tinha já o trabalho muito adiantado, o trabalho do luto, chamamos nós a isso [SNP: 159-169].

**2º Caso:**

Lembro-me agora de um poema do Pessoa em que ele diz que aqueles versos são o sonho que ele fez na noite de insónia, o que é muito bonito. É espantoso como ele tem a visão exacta do que é a insónia, o que muitas pessoas, que tratam insónias, infelizmente não têm. É espantoso, porque, quando se tem uma insónia, o que acontece é que não se é capaz de sonhar. A pessoa julga que não é capaz de dormir, mas não é. Não é capaz

---

690 Cfr. o TEMA: Crianças Mal Comportadas, Crianças "Bem Comportadas", p. 162.

691 A drª Hermínia Grijó, com quem casou em 1937, e que morreu em 1976. Cfr. o TEMA: O Enigma da Morte, p. 530.

de sonhar, porque há um pesadelo terrível, um sonho terrível que a pessoa não pode fazer. Então fica-se acordado a pensar na vida, a pensar nos problemas reais da existência, a pensar na letra que tem de se pagar, tudo razões muito justificáveis para não dormir, mas que servem apenas de álibi para não se tomar consciência de que há um pesadelo a enfrentar. A dificuldade maior é sonhar, é ser capaz de sonhar, porque, se se for capaz de sonhar, acaba-se por pagar a letra em sonhos e está tudo catita! Agora, se o tipo não tem capacidade para sonhar, e depois não faz versos como o Pessoa, então está tramado, fica uma data de meses sem dormir, depois começa a tomar comprimidos, que a maior parte das vezes impedem também o sonho, o que ainda é pior. O sonho é um medicamento realmente extraordinário. É como a tristeza. A tristeza existe em toda a gente, é uma das variantes do nosso estado de espírito, é fundamental que exista. E o melhor remédio para a tristeza, como aliás o pequeno da história dos golfinhos[692] explica, é chorar. Quando ele morre, os outros choram.

É realmente curioso como as pessoas da nossa cultura são tão chatas, às vezes, que dizem aos outros, quando eles estão tristes: "Não chores, deixa lá, não é caso para chorar". Quando outros povos, que consideramos mais primitivos, ou menos cultos, aqui próximos de nós, os ciganos, por exemplo, quando choram a morte de alguém, choram de maneira que se ouve, é um choro colectivo, e as pessoas da nossa cultura acham que aquilo tem algo de artificial. E até pode ter, não de artificial no sentido de farsa, mas no sentido de elaborado; é o resultado de uma certa elaboração cultural.

Não há melhor remédio para a tristeza do que o chorar. As pessoas que não choram quando estão tristes nem sequer se apercebem do seu estado de tristeza, e isso é que ainda é pior! E em relação às crianças, teremos que falar disso num outro dia, e você[693] lembre-me que temos de falar na tristeza das crianças, porque é um fenómeno moderno no campo das teorias e da clínica. Tem, sei lá, trinta anos, ou vinte e tal, talvez. Antes disso, não se falava de depressão infantil, não se admitia que as crianças pudessem estar tristes, que pudessem ter tristezas. Os pais eram,

---

692 Cfr. Uma história: "Era uma vez um golfinho", citada no TEMA Evolução Afectiva e Mental da Criança e do Adolescente. Abordagem Psicanalítica, p. 296.

693 João dos Santos dirige-se a João Sousa Monteiro, com quem está a dialogar numa das sessões semanais que tem num seu programa da Rádio Comercial.

nesse campo, tão abomináveis - e não creio que nos povos primitivos ou nos povos mais antigos fossem assim -, mas os pais eram tão abomináveis que diziam: "Então, mas se lhe dou tudo, se faço tudo por ele, porque é que ele há-de estar triste... ele tem tudo, eu faço tantos sacrifícios por ele!". O que é realmente uma coisa terrível para se dizer, e cruel, acho eu. As crianças têm às vezes tristezas incompreensíveis, como todos nós, e têm necessidade de chorar, como toda a gente, e faz muito bem chorar. Para a tristeza, chorar é melhor que os remédios da farmácia! Eu até lhe posso contar como é que descobri isso.

No princípio da minha carreira de psiquiatra, há muitos anos, fui chamado para ver uma senhora que estava num estado de depressão, de angústia, de perplexidade, de sideração extremamente impressionante. Tinha-lhe morrido um filho com leucemia, depois de um longo sofrimento. Acontecia que o filho dessa senhora tinha a idade de um dos meus filhos, ou tinha uma idade que se aproximava do conjunto dos meus quatro filhos. E eu fiquei bastante desarmado perante aquilo, sem saber o que havia de fazer. Não ia dar um remédio a uma pessoa que estava magoada com a morte de um filho, não ia dar-lhe palavras de conforto que eu sabia que não faziam nenhum sentido, como não faziam para mim. Não iria dizer-lhe que não tinha importância nenhuma morrer-nos um filho com leucemia. De maneira que fiquei ali com vontade de chorar talvez, ou pelo menos muito impressionado, a ouvir a senhora. Era uma chamada a casa, e ouvi-a, ouvi-a, muito tempo, muito tempo, muito tempo, até que ela começou a chorar... E então ela contou-me, contou-me depois, que já não chorava há muitos meses, desde que tinha sido feito o diagnóstico e ela sabia que o filho ia morrer. E então, de certa maneira, agradeceu-me por eu lhe ter permitido chorar, por a ter deixado chorar.

Bom..., podia ter contado outras histórias de crianças com o mesmo problema. Um mau serviço que se presta às pessoas que estão tristes é convencê-las de que não se deve chorar, ou dar-lhes remédios para não chorar. O normal, quando se está triste, é chorar!

Devemos, no entanto, compreender que quando a criança deixa de chorar por tudo e por nada e diante de todos, aos cinco ou seis anos, é porque está a organizar-se para a vivência interiorizada dos seus sentimentos e dos seus pensamentos. O choro da criança pequena, ou mesmo do bebé, é às vezes um choro anti-tristeza, um choro sentido, como dizem as mães, mas é também, e sobretudo, um protesto e uma afirmação do seu ego e da presença de si [SNP: 31-33].

## RESPEITO PELA INTIMIDADE DO PACIENTE. "PSICANÁLISE SELVAGEM"[694]

Mesmo sem a *análise de transferência,* que é a psicanálise, todo o médico pode representar para o seu paciente a figura paterna, fraterna ou amigável em quem se pode confiar. Pensamos que se deve, em certos casos, facilitar o *desabafo,* mas que nenhum interrogatório sobre os problemas íntimos do doente deve ser praticado, quer ele seja feito por um médico geral, um oftalmologista, ou um psicoterapeuta; quer se trate duma criança, adulto, homem ou mulher.

A atitude psicoterápica é, sobretudo, realizada através da *escuta e compreensão daquilo que o paciente tem necessidade de dizer.* O médico pode, no entanto, pedir ao doente que esclareça um ou outro ponto obscuro que tenha abordado [PE: 5].

(...) num técnico psicanalista não há nada que possa comparar-se à indiscrição ou interrogatório, e os psicanalistas são, seguramente, aqueles que menos curiosidade sentem pela vida íntima dos seus pacientes, guardando como recordação das sessões apenas os mecanismos psíquicos, e nunca os segredos de cada um [TP].

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Numa outra passagem dos seus *Ensaios sobre Educação II,* diz assim: "As histórias para crianças, como os mitos antigos, servem para ajudar as pessoas a vencer certos medos que se ligam aos mistérios insondáveis da vida e da morte. Mas as histórias para crianças são, como a intimidade dos pais, de um grande melindre para serem contadas por toda a gente"[695]. Gostava de lhe perguntar, em primeiro lugar, o que é ao certo melindrar alguém, ferir a sensibilidade de uma criança, ou mesmo de um adulto.

JOÃO DOS SANTOS - Ferir a sensibilidade de alguém, neste sentido, é revelar-lhe o inconsciente abruptamente. Eu não tenho o direito de chegar ao pé de uma criança e dizer-lhe: "Tu fazes chichi na cama porque estás a pensar no que o teu pai faz com a tua mãe". Seria uma brutalidade. Está tão longe da consciência dela que seria um autêntico abuso de confiança, no sentido em que o código civil possivelmente define abuso de confiança. Eu,

---

694 Cfr. os TEMAS: Contribuição da Psicanálise para a Saúde Pública, p. 153. Saúde Mental dos Técnicos, p. 713.

695 Cfr. o TEMA: Histórias para Crianças. O Mito e o Maravilhoso, p. 363.

como psicanalista, só tenho o direito de abordar aquilo de que me falam, devendo respeitar o que não é falado. Mesmo o conteúdo latente do discurso das pessoas, ou o conteúdo latente de um sonho, só devo interpretar aquilo que me foi dito, que está muito próximo da consciência, isto é, quando eu percebo que a pessoa quer realmente revelar a si própria aquele segredo.

A psicanálise não visa revelar o inconsciente à pessoa que fala, visa apenas ajudar a pessoa a revelar a si própria as relações, por ela ignoradas, entre o seu consciente e o seu inconsciente [SNP: 101].

Os psicanalistas não profanam a intimidade das pessoas, apenas tornam profanos os segredos do simbolismo de cada um, traduzindo-os em signos (...).

(...). A psicanálise, aliás, é isso: um caminho para uma verdade pessoal que nunca mais se vislumbra em absoluto. Se um psicanalista fizesse o que Freud chamou "psicanálise selvagem", poderia, na primeira sessão, dizer a maior parte das verdades que o doente quer, por hipótese, saber, mas que, de facto, apenas quer através da sua própria pesquisa e parcelarmente, em pequenas doses e a longo prazo.

É isso a psicanálise: o acompanhamento da pessoa que, pouco a pouco, vai retirando daquilo que, tendo sido inconsciente, se torna pré-consciente, e que lhe pode servir para lidar com a vida e aceitar a morte, a angústia e a *castração* (simbólica). A *castração* de que falam os psicanalistas é, em última análise, aquilo que a pessoa inibe, ou impede de viver..., por exemplo, uma vida que lhe dê satisfação! [EE II: 180. 243]

## SABER E SABEDORIA.

O saber e a inteligência, em sentido pleno, implicam a harmonia entre o saber - o operacional- e a aquisição de conhecimentos; e o sentir - a emoção, a fantasia e a imaginação.

Saber vem do património cultural. Tem a ver com a minha comunidade, a sociedade, a escola. A sabedoria é o que eu fiz com toda a minha experiência, incluindo essa situação de estender a mão à criança [*Diário de Notícias*, 4.11.84].

O saber aprende-se com a educação que é a relação humana [EE II: 267].

## SAGRADO E PROFANO

Do sagrado e do profano tenho apenas o conhecimento comum da experiência que retirei das pessoas, e que me tem levado ao respeito pelo que de sagrado há nelas. Não me referirei ao objecto sagrado que se venera no templo, no espaço sagrado de culto. Não me referirei ao profano que não venera as coisas sagradas, nem à profanação do templo. Referir-me-ei à intimidade das pessoas e ao seu conteúdo sagrado, àquilo que nelas merece respeito e é apreciável, puro, venerável, intocável, inviolável, secreto[696].

O sagrado cristaliza todos os sentimentos contraditórios, ambivalentes e inconfessáveis. O segredo é a infância do homem.

Através da linguagem, a criança aprende a dizer o que pensa e a esconder as fantasias e as vivências inquietantes que dizem respeito à intimidade desvendada nos adultos e pelos adultos. A criança cria a sua própria intimidade ao descobrir que os outros a têm e que ela é sagrada..

Sagrado é a intimidade de cada um, convertida em mito colectivo [EE II: 179-180].

## SAÚDE MENTAL DOS TÉCNICOS[697]

Como médico que sou, e já com largos tempos e campos de experiência, descobri que, em última análise, a arte de curar consiste em pôr o seu próprio funcionamento neutral ao serviço do funcionamento dos outros [EE II: 81].

O terapeuta vale mais pelo que é do que pelo que sabe, dizia o mestre Nacht e, portanto, o técnico competente com boa personalidade acaba por usar mais a sua influência pessoal do que o seu arsenal técnico, e pode mesmo, sem aprofundar muito os mecanismos psicopatológicos postos em jogo, prestar um bom serviço ao seu cliente[698] [SPE: 5].

---

696 Cfr. o TEMA: Respeito pela Intimidade do Paciente. "Psicanálise Selvagem", p. 711.

697 Cfr. o TEMA: Transferência e Contra-transferência, p. 760.

698 Cfr. também, esta afirmação de Jung: «O grande factor de cura, na psicoterapia, é a personalidade do médico - esta não é dada *a priori;* conquista-

Acontece que os pais não têm a mesma compreensão que nós e não podem, portanto, aprender todos os nossos conhecimentos em curtas conversas. É necessário também aprender com eles a sua linguagem e a sua experiência, é necessário estar disponível. Estar disponível é ter os nossos problemas internos suficientemente equacionados e tranquilos para que eles intervenham o menos possível na nossa relação com as pessoas. É necessário que o terapeuta se volte para fora para dar atenção a quem lha pede [CP/PE: 89].

O psiquiatra moderno comporta-se como se afirmasse: "Eu não procuro descobrir em ti o que há de anormal, neurótico ou louco, mas o que pode haver de comum entre nós, como seres humanos. Não sou diferente de ti, senão na medida em que precisas de mim e me procuras. Eu sou aquele que vai, por hipótese, poder analisar contigo os teus problemas, o que se vai ocupar de ti, com afecto, mas sem sofrimento da minha parte: eu dou-te a mão para que possas afrontar os teus fantasmas, que eu não temo" (...).

Para que a sua acção atinja profundidade, o psiquiatra e os outros técnicos expõem periodicamente o seu modo de actuar, *em reuniões de grupo,* onde cada um fala *do que sabe e do que sente* sobre as suas relações com os clientes. (...).

Durante muito tempo, os médicos psiquiatras e os respectivos Serviços aplicavam as suas técnicas aos outros, mas não a si próprios. Paradoxalmente, utilizavam as técnicas de psicologia laboratorial aos pacientes, sem as aplicarem à selecção do seu pessoal. E, se utilizavam meios de exercer acção terapêutica sobre os pacientes, não tratavam da própria higiene mental. Hoje procura-se fazer a selecção do pessoal dos Serviços de Higiene Mental (...). Os técnicos de cada Serviço reúnem-se periodicamente, não só para aferir as respectivas técnicas no trabalho de equipa, mas ainda para analisar as suas reacções afectivas em face dos problemas dos pacientes, e as suas relações, quer com os outros técnicos, quer com a comunidade.

Uma anedota contada por Racamier dá-nos uma ideia da importância da resolução dos problemas próprios do técnico de saúde mental. Numa viagem que realizou aos Estados Unidos, visitou uma clínica para psicóticos, onde a psicoterapia era o único tratamento aplicado. Os

---

se com muito esforço, mas não é um esquema doutrinário»: C. G. JUNG, *A Prática da Psicoterapia,* p. 85.

psicoterapeutas faziam diariamente reuniões de grupo para analisarém as suas reacções. Racamier perguntou-lhes: "E tudo corre bem? Têm obtido bons resultados?". Ao que um médico respondeu: "Cá vamos indo. Se não fossem os doentes, seria perfeito". Como se dissesse que os problemas próprios iam eles resolvendo. Trata-se, é evidente, dum dito de espírito que visa pôr em realce a importância das reacções anómalas que, fatalmente, se verificam nos indivíduos que se ocupam de pessoas doentes ou em crise, sobretudo quando esses técnicos vivem *encerrados* com psicóticos.

A higiene mental, como a psicanálise, tem como técnica uma característica peculiar que a distingue das demais: nos outros campos da actividade humana, a técnica é qualquer coisa de muito sistematizado, racionalizado, automatizado. A técnica psicanalítica que hoje inspira a higiene mental é, pelo contrário, uma espécie de contratécnica que permite a um indivíduo compreender a sua relação com outro, sem qualquer espécie preconcebida. Só uma longa preparação e selecção em várias etapas, uma deontologia e uma ética profissional muito amadurecidas e muito integradas no grupo profissional podem permitir a formação integral do técnico de saúde mental.

As carreiras de higiene mental são, por esse motivo, as de mais longa aprendizagem, não só porque a informação científica de base tem de ser vasta, como porque se exige tempo para a maturação da personalidade e para o *tratamento* pessoal de cada indivíduo (formação). Com efeito, considera-se que para que um indivíduo trate dos impulsos, afectos e sentimentos dos outros precisa de tratar dos seus próprios. A preparação de base de cada técnico ou *informação* é, como dissemos, de ordem didáctica, cultural, racional: técnicas de semiologia, de profilaxia e terapêutica; técnicas de acção pedagógica e psicagógica. A preparação específica ou *formação* é de ordem afectiva e baseia-se no trabalho de grupo e noutros meios postos à nossa disposição pela psicanálise, psicologia dinâmica, psicoterapia e análise de grupo.

Nos laboratórios de psicologia melhor organizados, os estagiários começam por se submeter aos testes com que vão trabalhar. Nos cursos de reeducação de psicomotricidade, os alunos são submetidos a intensa preparação psicofísica para o movimento. Nos institutos de psicanálise, os alunos, depois de seleccionados, são longamente psicanalisados[699], e depois

---

699 Sobre este tema, Cfr. C. G. JUNG, *Freud e a Psicanálise,* pp. 194-196.

de psicanalisados realizam o seu trabalho em grupos supervisionados por um analista com maior experiência.

Alguns defendem o princípio de que todos os técnicos de higiene mental deveriam ser previamente sujeitos a uma análise terapêutica, quer fossem médicos, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros ou reeducadores. Outros, psicanalistas ou não, entendem que basta que alguns o sejam, e se aplique às equipas as técnicas do trabalho de grupo.

Se o trabalho de grupo constitui uma espécie de *escola permanente*, poderá concluir-se que a preparação do técnico de saúde mental nunca está terminada. Isto é particularmente verdade para os psicanalistas, cuja preparação exige oito anos de especialização após o curso, se bem que só muito excepcionalmente um psicanalista seja reconhecido pela Associação Internacional como membro "completo", antes dos quarenta anos de idade [PCHM: 3-9].

A saúde mental que procuramos precaver terá, nesta perspectiva, de ser considerada não apenas como ausência de sintomas, mas como uma capacidade para aproveitar o sintoma. Nesta ordem de ideias, poderemos falar de saúde mental dos que se ocupam do doente mental, a qual será a capacidade para suportar os incómodos sintomas dos doentes, sem ser afectado emocionalmente por eles. Será a saúde mental do psiquiatra, do grupo do hospital, da família, etc. Este critério, aliás difundido pela OMS, há já alguns anos, visa restabelecer o conceito de saúde mental positiva, corrigindo a deformação moralizante que data talvez do século XIX. Na Grécia antiga, por exemplo, ou mesmo nos séculos XVI e XVII, tal conceito de valor para a doença mental não teria qualquer sentido compreensível.

É bem evidente que, aceitando esta realidade, terá que ser levado a cabo, no nosso país, um árduo trabalho que não pode ser improvisado. Sobretudo, não se podem improvisar as pessoas que, em equipa, orientarão e serão responsáveis deste trabalho.

O grupo português de psicanalistas tem uma formação exaustiva que, neste capítulo, é adequada à avaliação da relatividade dos factores em presença na prevenção da doença mental, e está pronto a colaborar, quando para tal seja solicitado, com espírito de colaboração aberto. Por outro lado, encontra-se capacitado para formar, neste sentido, os colegas que quiserem vir a ter acesso ao rigor de um método de trabalho e de investigação preciosa, o qual constitui a nossa disciplina.

Como dissemos, no nosso país impõe-se um cuidadoso trabalho de informação e uma exuastiva formação. De facto, o problema é o da criação de serviços de base, com quadros orgânicos qualificados. É evidente que a comunidade tem cada vez mais necessidade de serviços de saúde mental, mas há que estar prevenido contra o perigo da degradação dos serviços pela acumulação de doentes, sem pessoal quantitativamente suficiente e tecnicamente qualificado.

Em nossa opinião, os serviços externos serão chamados a desempenhar papel relevante, e parece-nos fundamental que sejam organizados para funções bem especificadas, segundo vários tipos: urgência e triagem, consultas psiquiátricas nos hospitais psiquiátricos, consultas psiquiátricas nos hospitais gerais e consultas de higiene mental. Estas últimas deverão ser dotadas duma equipa completa, compreendendo psiquiatras, psicoterapeutas, psicanalistas, psicólogos, enfermeiras de saúde pública, assistentes sociais, electroencefalografistas e, no caso de consultas de crianças, reeducadores da palavra, da leitura, da escrita e da motilidade. Os serviços psiquiátricos dos hospitais gerais terão uma decisiva participação na criação de serviços de picossomática, e na estruturação duma melhor compreensão da relação médico-doente, ajudando a definir o valor e as indicações do que Ballint chama "o remédio médico".

O especialista de saúde mental não pode assegurar directamente toda a prevenção da doença mental, e terá que entrar em contacto com as diferentes técnicas sanitárias, organizando cursos, colóquios e grupos de trabalho, promovendo consultas de saúde mental para técnicos, recebendo estes para resolver situações de crise, em geral, segundo o método do "case work", sabendo-se actualmente que as dificuldades que surgem e constituem entrave não resultam de problemas desconhecidos, mas sim de dificuldades emocionais surgidas entre técnicos e os assistidos. Neste mesmo ponto de vista se inclui a necessidade de, antes de lançar uma campanha sanitária, saber como a população considera os problemas postos, e as soluções propostas. E um dos papéis fundamentais dos conselheiros de saúde mental é o de preparar o pessoal dos quadros de saúde pública, para melhor compreender a população.

Em todo o documento da OMS se fala na necessidade de compreender o fenómeno mental em toda a sua complexa relatividade, e parece-nos oportuno insistir, neste momento, na importância da higiene mental dos técnicos. Não é com muitos conhecimentos que os técnicos poderão ser mais eficientes, mas sim com uma boa capacidade para

compreenderem os fenómenos mentais das populações que assistem [SMPSP: 7-9].

## SAÚDE MENTAL E SINTOMAS

Não é possível definir adequação, mas, na prática clínica, a forma adequada é a que permite ao indivíduo tirar satisfação do seu funcionamento mental, com o mínimo de sofrimento e de sintomas [IENSRC: 16].

A tarefa da higiene mental é, de facto, complexa. E, ao processar as suas fases, há que responder às questões: Que prevenir? Como prevenir? Isto leva-nos a encarar os critérios modernos com que se define a saúde mental.

É frequente ver-se confundir "sintoma", "doença" e "cura". Muitos sintomas, sobretudo os espectaculares que fazem sofrer a "entourage", são tratados coercitivamente, sem se procurar apurar o seu significado simbólico, formando-se assim verdadeiras doenças iatrogénicas. O psiquiatra, identificando-se com a família do doente, reage como ela, e pode cristalizar uma reactividade inadequada momentânea - "sintoma em doença". É o caso da histeria clássica, que hoje só se encontra em ambientes não preparados para o manejo e compreensão dos sintomas.

No documento emanado da OMS, fala-se, justamente, a este propósito, de uma situação a que Ajuriaguerra gosta de chamar a "psiquiatrização", ou *psicotização,* dizemos nós, do sofrimento mental. Viam-se estes casos nas antigas clínicas psiquiátricas, cujo pessoal médico ou auxiliar se encontrava mal preparado para compreender o "fenómeno mental", tratando-o com um realismo não distante da magia e da atitude do senso-comum, corrente na era pré-psiquiátrica. Tratar, assim, grosseiramente, o sintoma, tentando suprimi-lo por incómodo, significa realizar as melhores condições para organizar a "doença" mental e dar-lhe foros de cidadania.

A doença mental terá que ser definida, sim, como uma falência dos mecanismos de adaptação, com tendência para a rigidez e perda do seu intrínseco dinamismo. Tenderá para uma "cura" cicatricial em que a adaptação se faz à própria anomalia. O indivíduo já não mostra sinais de consciência mórbida, não sofre, nem procura alívio, realizando-se, então, uma outra situação a que gostaríamos de chamar "o diagnóstico

necropsíquico da função mental". São as variadas formas de psicopatia, as psicoses crónicas asilares, as deformações caracteriológicas, mais ou menos em vizinhança íntima com as variadas formas de perversão sexual, etc. Todos estes indivíduos estão "curados" e as suas perturbações afectam o grupo, a sociedade ou o cônjuge, mas não trazem qualquer sofrimento a eles próprios [SMPSP: 6-7].

## SAÚDE PÚBLICA E SAÚDE MENTAL NAS RELAÇÕES COM A ESCOLA

O que é a saúde mental? Concordamos com a definição de Kraft, aceite pela OMS, segundo a qual tem saúde mental um indivíduo que é capaz de suportar uma certa angústia, sem formar demasiados sintomas. Achamos útil acrescentar que a definição de saúde mental deve ser constantemente corrigida, em função das circunstâncias particulares de cada época e das ideias que, sobre o assunto, têm aceitação na própria comunidade[700].

As preocupações dos especialistas quanto à definição de saúde mental surgiram após a última guerra mundial, quando se começou a procurar integrar a higiene mental na chamada "saúde pública". Os conceitos de felicidade, de normalidade, de adaptação, pareciam indispensáveis para definir saúde mental e, mesmo em Colóquios Internacionais, como no de 1953, em Amesterdão, os técnicos pareciam mais preocupados em substituir as antigas normas da moral e da educação por uma mística pseudocientífica do que em esclarecer os objectivos duma higiene mental, livre de preconceitos educativos ou de conveniências morais.

Assim, não chegou a definir-se a normalidade, senão em termos estatísticos, mal aplicáveis à higiene mental, e rapidamente se compreendeu que a adaptação dum indivíduo ao meio não é forçosamente prova de que o mesmo goze de saúde mental, tal como a inadaptação se pode, por vezes, considerar como uma reacção salutar.

É evidente que certos aspectos de saúde mental estão intimamente ligados à medicina clássica, e devem ser resolvidos dentro dos antigos critérios de saúde física: assim, estão neste caso, certas oligofrenias, a epilepsia, a paralisia geral, as psicoses exógenas, etc. Outros aspectos

---

700 Cfr. o TEMA: Loucura, Sanidade e Tolerância Social à Doença, p. 483.

dizem respeito à medicina psicossomática[701], e, nestes, os conceitos correntes de medicina e os da psiquiatria encontram-se imbricados. (...).

(...). Em nossa opinião, aquilo a que a higiene mental pode aspirar é, como dizia Kraft, a que um indivíduo não desenvolva demasiados sintomas. Aqui colidem, em geral, os higienistas mentais com os psiquiatras-médicos de formação clássica. A psiquiatria, como a medicina clássica, tendiam a tratar e a fazer desaparecer os sintomas, enquanto que a medicina e a psiquiatria modernas tendem a curar a doença.

Em psiquiatria dinâmica, curar a doença significa, essencialmente, procurar que o indivíduo tenda para um estado que lhe permita suportar os seus próprios sintomas e tolerar os sintomas dos outros. Como já dissemos, consideramos com Ana Freud que, em regra, o sintoma patológico não é mais que a exacerbação e predominância dum mecanismo normal.

Este problema é mais fácil de compreender em relação aos sintomas reactivos[702]. Assim, certos sintomas reactivos, actualmente considerados pelos pais como constituindo uma espécie de doença susceptível de tratamento - por exemplo, a enurese nocturna -, eram, há alguns anos, considerados como comportamentos.

As grandes crises histéricas que surgem no auge das danças primitivas eram, então, consideradas como um dom especial com um significado compreensível (identidade-identificação). Já na Idade Média eram consideradas como possessão demoníaca. Antes de Charcot eram tidas como doença orgância; depois, como doença psíquica. Hoje, podemos defini-las como um quadro dominado pelo mecanismo de recalcamento.

Por tudo quanto acabamos de dizer, pensamos que, quando se afirma, e com razão, que um Serviço de Saúde se destina a atender as necessidades da população, deve-se, em vez de através de concepções teóricas lhe atribuir certas necessidades, procurar, por meio de estudos sistemáticos, conhecer as necessidades reais dessa população [SMAP: 3-4].

A saúde pública integra num só plano de acção: a prevenção das doenças, a cura dos doentes e a recuperação dos ex-doentes e deficientes. Todas as medidas de saúde pública têm repercussão sobre a saúde mental da população, visto que *a doença física perturba sempre o equilíbrio emocional e mental dos indivíduos*, das famílias e dos grupos. Devemos

---

701 Cfr. o TEMA: Doenças Psicossomáticas, p. 185.

702 Cfr. o TEMA: Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

tender para a integração da saúde mental na saúde pública. Mas a condição fundamental para que essa integração se faça é a de que se desenvolvam Serviços autónomos muito especializados nas várias disciplinas: psiquiatria da primeira e da segunda infância, das crianças escolares, dos adolescentes, dos adultos e dos velhos. Saúde mental na escola, na oficina, na universidade, etc.

A saúde mental, tal como a saúde pública, deveriam incluir nos seus planos de acção: a prevenção primária, o tratamento dos adolescentes e a recuperação dos inferiorizados. Até hoje, no entanto, a prevenção primária em saúde mental tem sido encarada com cepticismo e não faz parte dos programas destinados à promoção da saúde mental, mesmo nos países de mais elevado nível sanitário.

Em Lisboa desenvolve-se, desde 1952, uma tentativa de sistematização de medidas de prevenção primária em saúde mental, no Centro de Assistência Materno-Infantil de Campo de Ourique e, ulteriormente, este programa foi aplicado por mais dois Centros. As bases teóricas e os aspectos gerais da sua organização foram por mim apresentados em "Profilaxia das Perturbações Neuropsíquicas da Criança"; "Prévention et Guidance Infantile" (1956) e "Mental Health and Public Health" (1967).

A prevenção primária deve, em minha opinião, basear-se no rastreio e tratamento de :

a) situações médicas susceptíveis de produzir alterações psíquicas, como as doenças infecciosas;

b) circunstâncias familiares favoráveis à eclosão de perturbações emocionais precoces, como, por exemplo, doença mental dos pais;

c) sintomas de ansiedade e psicomotores banais, cuja persistência pode favorecer o aparecimento de quadros nosológicos bem definidos, como os tiques[703].

O exercício da psiquiatria infantil[704] constitui uma forma de prevenir a saúde mental do adulto, da mesma forma que a prevenção pré-natal e durante a primeira infância pode evitar as graves perturbações mentais da segunda infância (autismo infantil, fobias graves, etc.).

---

703 Cfr. os TEMAS: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726. Tiques, p. 758.

704 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

A idade escolar é muitas vezes demasiado tardia para agir no sentido da correcção de certas perturbações que conduzem, por exemplo, à deficiência intelectual. A idade escolar (6 a 12 anos) deve, no entanto, ser objecto duma atenção particular, quanto a certas perturbações que, nesta fase, se manifestam com mais evidência: bloqueio da capacidade de aprendizagem[705], "recurso ao fracasso"[706], "estupidez neurótica"[707], "fobia da escola"[708], etc.

A saúde escolar no seu plano de saúde mental deve ser tanto mais activa quanto mais baixo é o grau de ensino, isto é, deve seguir a mesma regra da Saúde Pública

A médico-pedagogia desenvolve-se no princípio do século como consequência do interesse de médicos e de educadores pelas crianças deficientes. Os trabalhos de Binet estão na origem dum precioso instrumento de trabalho, a escala de provas que permite classificar os graus de inteligência das pessoas examinadas (testes). Os trabalhos de médicos pedagogos, como Claparède, Decroly e Montessori, lançam as bases da reeducação dos deficientes[709].

A avaliação qualitativa e quantitativa da inteligência permite compreeder melhor o deficiente e ajudá-lo a ascender ao nível das pessoas que utilizam o principal instrumento de cultura da época, a linguagem escrita[710].

Todos os problemas médico-pedagógicos são, então, estudados na base duma compreensão intelectual dos fenómenos. A delinquência juvenil (vagabundagem, furto, roubo, prostituição, etc.) é considerada como sendo, frequentemente, a consequência duma insuficiência intelectual. Com efeito, muitas crianças mentalmente deficientes são rejeitadas pela escola, e enveredam por um comportamento anti-social[711].

A explicação não serve, no entanto, para uma grande maioria dos casos e, assim, se promovem os estudos sobre o meio onde se desenvolvem as alterações do caráter. As perturbações do comportamento passam a ser consideradas como o reflexo dum meio familiar e social perturbado. O

---

705 Cfr. o TEMA: Problemas de Adaptação Escolar, p. 605.

706 Cfr. o TEMA: Neurose de Insucesso, p. 502.

707 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

708 Cfr. o TEMA: Fobia Escolar, p. 335.

709 Cfr. os TEMAS: Problemas dos Deficientes. Ensino Especial, p. 613. Profilaxia das Distorções da Personalidade, p. 640.

710 Cfr. o TEMA: Ler, Escrever e Contar. Uma Abordagem Dinâmica, p. 451.

711 Cfr. o TEMA: Escolas de Artes e Ofícios, p. 278.

carácter começa também a ser estudado a par da inteligência, sobretudo após a introdução das provas de personalidade, no laboratório de psicologia. O estudo do indivíduo e do seu meio faz-se paralelamente, mas sem se apreciar a interdependência do indivíduo e dos principais elementos do grupo familiar[712].

A criança é muitas vezes estudada nas suas características e dificuldades como se fosse um ser independente, quando a infância do homem é, na escala biológica, a mais dependente. A criança é examinada no laboratório de psicologia, só porque os adultos de que dependem sentem essa necessidade. *Pergunta-se muitas vezes que problemas põe uma criança aos educadores. Raramente se pergunta que problemas põem os educadores à criança*

Às escolas constitucionalista e culturalista seguiram-se as psicodinâmicas. Pode definir-se *psicodinâmica* como sendo a corrente que defende que um certo tipo de reacção entre o indivíduo e o seu *objecto* afectivo origina uma *vivência* que tem poder energético para agir sobre a evolução e comportamento subsequente do indivíduo: por exemplo, uma relação afectiva tranquila entre o bebé das primeiras semanas e a sua mãe cria, provavelmente, na criança um clima de segurança interna durante a noite, que lhe permite dormir sossegadamente. Noutro caso: uma relação afectiva perturbada entre a mãe e o bebé, por motivo duma situação de abandono em que a mãe se encontra, pode originar um estado permanente de inquietação psicomotora do bebé, desde as primeiras semanas.

Sem negar a importância da atitude objectiva do psicólogo na apreciação das características duma criança, penso que, no plano de saúde mental, a criança não pode ser isolada do seu contexto familiar e, portanto, não pode ser apenas definida por um quociente intelectual, ou por certos traços de carácter.

Em saúde mental devemos colocar no primeiro plano da nossa acção a vigilância das relações afectivas elementares. *Consideramos que continua a ser útil o estudo psicológico sistemático duma dada população infantil, mas achamos ser indispensável que esses dados sejam corrigidos pelo estudo da motivação das famílias, para aceitar a ajuda dos serviços psicopedagógicos.*

---

712 Cfr. o TEMA: Organização Familiar e Educação, p. 585.

A higiene mental na escola[713] é muito importante para melhorar o rendimento das crianças, mas a prevenção das dificuldades escolares deve fazer-se mais precocemente, na idade pré-escolar. *A verdadeira prevenção em saúde mental deve promover-se a partir do período pré-natal e, de forma mais intensiva, na primeira e segunda infância.*

Motivar é descobrir nas pessoas um interesse que, orientado num certo sentido, possa vir a coincidir com os interesses dos técnicos.

A promoção da saúde, que é o interesse dos técnicos, exige da nossa parte o conhecimento dos interesses da população. Cada indivíduo, cada comunidade, tem as suas concepções de saúde, que não coincidem com as nossas, dos técnicos, senão em aspectos muito restritos. Se eu quiser fazer um plano de prevenção do fracasso escolar, terei de resolver um certo número de questões prévias de ordem material: proximidade da escola e da residência dos alunos, ou facilidade de transportes, quarto de estudo privativo, etc. Resolvidas estas questões práticas, ficam ainda muitas outras para tentar resolver, a primeira das quais será a da preparação dos pais. Sabendo que os melhores alunos são, em regra, filhos de pessoas que fazem um "trabalho intelectual", poderíamos admitir que os pais deveriam tomar uma "atitude intelectual" para melhorar o rendimento dos seus filhos. Se já entre nós, técnicos, a definição do que possa ser uma tal atitude levantaria muitas surpresas quanto às nossas posições respectivas, quando se tratasse de obter dos pais uma atitude adequada, surgiriam ainda muito maiores dificuldades de compreensão. Pela minha parte, eu teria tendência para procurar motivar o grupo de pais com quem quisesse trabalhar, no sentido de *obter das crianças hábitos de independência.* Eu sei que os alunos que estão dependentes da mãe, por uma falta de apetite persistente[714], por dificuldades para se levantarem cedo, por não saberem fazer a sua *toilette,* são alunos em geral menos eficientes. Alguns pais não são, porém, capazes de se darem conta de que esta atitude de passividade (ou de "preguiça", como eles dizem) é *inoculada* em casa, mas passa frequentemente para a escola.

Como interessar os pais pelo trabalho dos filhos? Como combater nos pais a confusão entre educação familiar e educação escolar? Como evitar que as *notas* sejam uma *moeda* que, em certas famílias, se cambia com afecto que se retribui? Como evitar que o castigo escolar desencadeie

---

713 Cfr. o TEMA: Higiene Mental e Equipa. Relação entre a Escola, os Pais e o Meio, p. 359.

714 Cfr. o TEMA: Anorexia Infantil e Vómitos Nervosos, p. 94.

um suplemento de castigo em casa?[715] Poderão os Círculos, Escólas e Associações de Pais ajudar a resolver estes problemas?

No plano das dificuldades escolares específicas, como sejam as insuficiências intelectuais e as perturbações emocionais, a participação afectiva dos pais é ainda mais importante do que na questão do rendimento das crianças sem problemas particulares. A maneira de motivar os pais para estas questões exige já um pessoal técnico especializado e a existência dum centro psicopedagógico. Os princípios que me parecem fundamentais, quanto a estes centros, ou à colaboração dos técnicos de psicologia com os serviços escolares, são os seguintes:

1. A psicotecnia não deve exercer-se sem uma colaboração dos psicólogos com os psicoterapeutas[716].

2. Os resultados dos exames psicológicos não deve ser comunicado aos pais, sem que estes estejam motivados para receber uma ajuda psicológica[717].

3. Uma consulta com um psicoterapeuta nunca deve ser imposta, mas apenas sugerida [SPSMRSE: 127-128].

Os progressos da medicina em geral, da medicina sanitária e da Saúde Pública foram tão espectaculares neste século que é difícil desviar a Administração da ideia de que, a exemplo do que se fez para a varíola, a cólera ou a febre tifóide, se pode proceder à erradicação das neuroses, psicoses e psicopatias e, portanto, que para tal basta fazer a cobertura do país com serviços psiquiátricos e Centros de Saúde Mental.

Não discutirei aqui o problema dos doentes adultos e dos serviços gerais que se organizam para as doenças psíquicas. Mas no que respeita às crianças (pessoas em devir), nada poderá nem deverá ser feito, relativamente às suas perturbações psíquicas, sem agir simultaneamente sobre o meio em que a criança vive, não só para tratar, mas também para prevenir[718]. Neste sentido, nada poderá ser feito sem que os pais se tornem individual e colectivamente conscientes daquilo que pode haver de

---

715 Cfr. os TEMAS: Disciplina na Escola, Disciplina na Família: duas Formas de Autoridade, p. 181. Classes Superlotadas. "Castigo Didáctico", p. 144.

716 Cfr. o TEMA: Psicometria, p. 665.

717 Cfr. o TEMA: Quadros Iatrogéneos e Dificuldades Instrumentais, p. 676.

718 Cfr. o TEMAS: Profilaxia da Saúde Mental e Escola, p. 632.

perturbador, não só na acção do meio social, como também na sua atitude educativa.

Os técnicos de saúde mental revelaram, nas últimas décadas, a origem precoce (na primeira e na segunda infância) das mais importantes perturbações mentais. As neuroses, doenças psicossomáticas e psicoses têm origem em perturbações evolutivas, ocorridas entre o nascimento e o terceiro ano de vida. As perversões, ditas sexuais, têm, para alguns autores, origem numa perturbação de organização sexual muito precoce (ocorrem, segundo alguns autores, por volta do décimo oitavo mês).

No que respeita à insuficiência intelectual, às dificuldades de aprendizagem, à delinquência[719] e às doenças mentais, continuam as autoridades sanitárias e educacionais na busca de medidas terapêuticas, sem tratarem de fazer prevenção ao nível, não só dos dados médico-psicológicos, mas também dos dados da organização familiar e social.

Gostaríamos ainda de formular algumas perguntas em relação à nossa civilização actual:

- Como se protege ou se destrói a natureza? Como se constrói a habitação e se urbaniza o espaço? Como são os bebés recebidos neste mundo, e como vivem as mães com as suas crianças?

- Como imaginar a cidade que não seja hostil para as crianças e para a família? Qual é o interlocutor válido entre as populações e o Governo, entre o indivíduo e as instituições, entre os grupos e a sociedade? [ACU: 97-98].

## SÍNDROME PSICOMOTOR DA EVOLUÇÃO[720]

Designamos por sintomas ou síndromes psicomotores apenas os que interferem na comunicação - expressão corporal, mímica, gestual ou verbal - e, portanto, a instabilidade neuromotora, os tiques, a gaguez e o estrabismo concomitante [IENSRC: 15].

A psicomotricidade é a expressão corporal do funcionamento psíquico. Psicomotricidade é o que no comportamento humano diz respeito

---

719 Cfr. o TEMA: Rejeição Familiar, Atraso Mental e Delinquência, p. 694.

720 Cfr. os TEMAS: Esquema Nosológico, p. 283. Reeducação da Psicomotricidade, p. 678.

à expressão corporal das emoções, sentimentos, vivências, fantasias e pensamentos.

O funcionamento mental exteriorizado através da psicomotricidade é particularmente significativo durante a evolução infantil, donde a necessidade de estudar, não só o desenvolvimento psicomotor da criança, como as suas crises e sintomas de crise. Normalmente, o inconsciente só interfere na motricidade e comunicação duma forma discreta, não acessível à compreensão da maior parte dos interlocutores. Acontece, porém, que em situações de crise, devidas a insuficiente elaboração mental, falta de defesas psíquicas eficazes, ou perturbação emocional, a motricidade é atingida por vivências inconscientes que se manifestam sob a forma de interferências motoras parasitas incompreensíveis, desvios dos gestos significativos e de expressão mímica e pantomímica que designamos por "síndroma psicomotor da evolução" (SPE).

Na SPE a motricidade participa de forma inadequada e desarmónica nos processos de comunicação e, portanto, de linguagem.

No desenvolvimento, como no crescimento, a maturação das estruturas nervosas, o aperfeiçoamento da motricidade e a organização da vida psíquica não se processam de forma linear, mas por progressos, paragens e recuos. Certos conflitos internos, e, em particular, o que se passa no plano da antinomia consciente-inconsciente, são exteriorizados através da motricidade que não dispõe, por vezes, das estrututras necessárias a uma resposta adequada.

Os conflitos de desenvolvimento resultantes das antinomias entre o indivíduo e o meio, ou do impulso e da repressão, só têm solução através da elaboração mental e da expressão corporal. A motricidade suporta uma grande parte das tensões geradas pelas constantes tentativas do eu para resolver e ultrapassar os conflitos com o exterior e as contradições internas. Por vezes:

- a motricidade interpreta adequadamente aquilo que a elaboração mental necessita exteriorizar;
- outras vezes, a elaboração mental é incapaz de dar uma solução adequada ao conflito;
- outras ainda, acontece que as estruturas psicomotóricas são insuficientes para transmitir o que recebem da mente, sendo então a expressão corporal perturbada pela interferência de abalos ou tempestades emocionais que revelam um inconsciente, de momento indomável, com o retorno do recalcado.

Se se verificar uma insuficiência das estruturas psíquicas ou motoras, a consequência é, com muita frequência, uma incapacidade de expressão corporal, reveladora de inibição e ansiedade. A inibição e a ansiedade revelam-se com muita frequência nas crianças, através do que designamos por *síndrome psicomotor da evolução*, na qual se enxertam sintomas psicomotores, tais como: o estrabismo, a gaguez os tiques[721]. São sintomas que se inscrevem nos movimentos de relação e da comunicação da criança com os outros e que, portanto, têm sempre alguma coisa a ver com a linguagem mímica (no estrabismo), gestual (nos tiques), verbal (na gaguez).

Na síndrome psicomotor da evolução, o sintoma inicial parece-nos ser a instabilidade (ou instabilidade-ansiedade), que está na base de todas as dificuldades de adaptação da criança, quer pré-escolares, quer escolares[722]. Na prática observamos que a instabilidade de certas crianças é essencialmente emocional e corresponde, portanto, a uma constante fuga entre os vários *objectos que a envolvem;* noutras, a instabilidade é essencialmente motórica e corresponde a uma permanente incapacidade da mente para dirigir uma motricidade frágil e pouco controlável.

Numa organização de tipo fóbico, o comportamento do *objecto* ou dos *objectos* de amor[723], os pais, tem importância pela forma como se apresentam como modelos de instabilidade, e pela quantidade e intensidade dos estímulos que criam na criança um excesso de energia livre, não susceptível de ser descarregado sobre *objectos* (pessoas), que constantemente fogem.

Designamos, portanto, por síndrome psicomotor da evolução o quadro de perturbação emocional em que a motricidade participa inadequadamente, alterando a expressão corporal e interferindo nos processos de comunicação. As condições para o seu aparecimento são:

1. Crise do desenvolvimento psicomotor com desajustamento da criança às condições impostas pelo meio. Desenvolvimento em crise, por exigências educativas inadequadas ao grau de desenvolvimento da criança.
2. Insuficiente elaboração interna das vivências e fantasias.
3. Insuficiência do sistema neuro-motor, para responder adequadamente aos impulsos internos e solicitações externas.

---

721 Cfr. os TEMAS: Estrabismo, p. 286. Gaguez, p. 350. Tiques, p. 758.
722 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.
723 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

O quadro sindromático revela-se por incapacidade da criança para satisfazer o que lhe é exigido pela educação, com sinais de instabilidade-ansiedade. A ansiedade no adulto, que se revela essencialmente por comportamentos verbais ou versatilizáveis, é na criança revelada quase exclusivamente por um comportamento instável. Recordemos que é na fase anal que surge o estrabismo e a gaguez, e que nos tiques é ainda o controlo dos impulsos libidinais e agressivos que está em causa, tanto nos quadros que se apresentam no período de latência, como nos que, por efeito duma regressão libidinal, se verificam na crise pubertária ou na adolescência. Do que se pode ou não unir na visão binocular, como o controlo do que se pode ou não unir no que se sente e no que se *deve* dizer; o controlo do gesto que é tolerado ou nos é censurado - explicam muito claramente os sintomas mais específicos do SPE (...).

(...) Se bem que clinicamente se justifique uma interferência do terapeuta no alívio das tensões geradas ao nível da relação familiar, a relação terapêutica ou psicoterapia analítica impõe-se, em certos casos, para aliviar as tensões internas e a neurose em vias de se organizar. A síndrome psicomotor da evolução deve ser sempre basicamente tratado pela orientação dos educadores, para reduzirem as circunstâncias que mantêm o quadro sindromático e sintomas. O tratamento mais específico pratica-se através duma reeducação da psicomotricidade que desvie a atenção dos educadores da ideia de que o desvio dos eixos oculares ou os defeitos da articulação da palavra são fenómenos localizados à enervação motórica ocular, laríngea e peribucal. Deve-se, no entanto, reconhecer que os tratamentos ortópticos e paleóticos do estrabismo, e certas reeducações da fala, quando praticados por pessoas competentes e capazes de estabelecer uma boa *relação terapêutica* com a criança, resultam favoravelmente, pela relação transferencial que se estabelece entre a criança e o terapeuta, apesar da interposição, por este, dos instrumentos técnicos. A educação da respiração dos gagos, que pode ser feita integrada no exercício físico sistematizado (ginástica), numa aprendizagem duma prática desportiva, ou numa reeducação psicomotora, pode também resultar benéfica numa relação terapêutica.

O terapeuta vale mais pelo que é do que pelo que sabe, dizia o meu mestre Nacht, e, portanto, o técnico competente com boa personalidade, acaba por usar mais a sua influência pessoal do que o seu arsenal técnico e pode mesmo, sem aprofundar muito os mecanismos psicopatológicos postos em jogo, prestar um bom serviço ao seu cliente. Entendemos,

portanto, que o tratamento dos sintomas psicomotores, tais como o estrabismo concomitante, a gaguez e os tiques, deve ser precedido e integrado pelo tratamento da síndrome psicomotor da evolução e que, resumindo, consiste:

1. Na orientação dos educadores, no sentido de evitar os estímulos que desencadearam e mantêm a síndroma e os sintomas.
2. A reeducação psicomotora que facilite a descarga da energia libidinal e agressiva, sob a forma de movimento de expressão corporal integrado pela mente, num plano de criatividade.
3. Num acompanhamento clínico da família e da criança, que permita fazer eventualmente intervir uma psicoterapia analítica.

Há que contar sempre na terapêutica dos vários sintomas que surgem num quadro de SPE com toda a agressividade que a criança segrega, e com a reacção agressiva inconsciente que os educadores destilam sobre a criança, às vezes com aspecto benevolente ou sob a forma de bons conselhos, completamente inadequados: "faz força para estares quieto"; "fala devagar"; "pensa bem no que vais dizer antes de falar". Conselhos e atitudes educativas que são, na essência, o agente patogénico que se mantém no foco infeccioso. A dificuldade está em evitar a *reinfecção,* a partir do *portador de germes,* o que só é possível desde que o terapeuta esteja preparado e se disponha a receber e anular benevolentemente a agressividade-ansiedade dos pais e educadores consultantes para com a criança que sofre de síndrome psicomotor de evolução (SPE). Não é fácil nem é cómodo, mas é eficaz.

O que os pais e educadores descarregam sobre estas crianças é equivalente ao que as crianças simbolicamente exprimem com os seus sintomas; o que acontece é que por vezes o sintoma defende a criança de manifestar os seus impulsos e a sua agressividade e, assim, à parte o simbolismo do sintoma, as crianças são passivas e contemporizadoras. Desviam os olhos do que poderiam ver, ou mantêm separado o que deviam unir, no estrabismo; falam com palavras, em vez de falar com emoções, sentimentos e ideias, como na gaguez; agridem-se a si próprios, em vez de agredir os outros, como nos tiques [SPE: 1-6].

Designo como *síndromes psicomotores do desenvolvimento* aqueles em que os problemas emocionais se exprimem através dum

comportamento motor. Teoricamente, parece possível admitir que, não estando as estruturas nervosas preparadas para servir de apoio às exigências educativas, o exercício de certas funções motoras seja perturbado. Em trabalhos anteriores designei-os por *sintomas evolutivos*, conjuntamente com outros que agora incluo nesta classificação nos *sintomas evolutivos de angústia e de neurose infantil* [724].

O que caracteriza o sintoma psicomotor é a *interferência* da angústia no processo de desenvolvimento e de maturação das estruturas nervosas, e a sua *inscrição*, às vezes definitiva, no *substrato anatómico* do sistema nervoso.

O sintoma inicial é o sinal duma tentativa de adaptação da criança ao que exigem dela. Esta tentativa falha parcial ou provisoriamente, em virtude das estruturas nervosas não estarem ainda aptas para o exercício da função psicomotora que o EU, pressionado pelo meio, pretende exercer. O conflito exterior interioriza-se muito rapidamente, visto que a expressão psicomotora da angústia desvia e esgota uma importante quantidade de energia, que não pode ser *mentalizada*, quer dizer, transformada em *vida interior*.

Apesar da interferência da angústia no desenvolvimento das estruturas, e da *inscrição* do comportamento sintomático no sistema nervoso, a perturbação da *expressão psicomotórica* só se torna definitiva se a tentativa do eu para conciliar os dois dados do problema fracassar. Então, o EU, não conseguindo a utilização adequada dos seus instrumentos de *relacionação*, fixa-se no sintoma e investe nele toda a ansiedade flutuante que se enconta disponível. O erotismo, agressividade, angústia de castração, etc., são fixados no sintoma e no órgão que o exprime (erotização do órgão). O sintoma psicomotor pode tornar-se o suporte da ansiedade neurótica.

Estas conclusões tornaram-se particularmente evidentes, quando estudei com Henrique Moutinho o estrabismo concomitante, até então tomado como sintoma oftalmológico funcional ou, em certos casos, como sintoma histérico (...).

A questão de saber se certas insuficiências estruturais são ou não congénitas e hereditárias não altera os dados fundamentais do problema: as exigências do meio para com o Eu, e as exigências do Eu para com os *instrumentos* psicomotores são desproporcionadas e o equilíbrio é rompido [ECNPI: 475-476].

---

724 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

Certos sintomas psicomotores, quer dizer, que envolvém o funcionamento psicomotor, e que designei por "síndromes psicomotores de evolução", verificam-se ou afirmam-se na fase edipiana e durante a latência (idade escolar), e têm que ver com a evolução da psicomotricidade e a atitude dos educadores: turbulência, tiques precoces, gaguez, estrabismo concomitante, enurese, encoprose e onicofagia[725].

Para a turbulência, tiques precoces, gaguez e estrabismo convergente, a criança, normalmente instável ou motoricamente atrasada, é forçada pelos meios educativos a um comportamento mais controlado, para o qual não tem ainda estruturas de base suficientemente organizadas [CP/PE: 65].

## SÍNDROMES DE INIBIÇÃO: BLOQUEIO AFECTIVO E INIBIÇÃO ESCOLAR[726]

Nas *síndromes de inibição* considero o bloqueio afectivo e a inibição escolar. Para explicar estes quadros, sigo o critério defendido por Freud em *Inibição, Sintoma e Angústia.*

A angústia é a situação que resulta da falência dos "mecanismos de defesa" e da psiconeurose. Na primeira teoria, que se desenvolve a partir dos *Estudos sobre a Histeria,* Freud explicava o *recalcamento* resultante do mecanismo de defesa, designado por "repressão", como sendo a causa da angústia. Na segunda teoria, exposta no trabalho acima referido, o "recalcamento" e os outros sintomas neurótico-fóbicos, obsessivos, etc., são explicados pela necessidade de resolver a angústia. A angústia seria evitada, ou pelos mecanismos de defesa normais, ou pela defesa neurótica, ou pela inibição.

O que caracteriza, segundo penso, o *bloqueio afectivo* é o *silêncio da angústia* e a ausência de sintomas. Admito que se defenda que o *bloqueio afectivo*, como a *crise de angústia,* sejam equiparados a sintomas: sintoma bloqueio e angústia sintoma. Creio, no entanto, que as síndromes de angústia e de inibição não devem ser confundidas com as psiconeuroses. As crises de angústia, doença aguda ou subaguda, designada por "neurose de angústia", acabam sempre por desaparecer, para dar lugar a quadros fóbicos. As síndromes de inibição caracterizam-se por um bloqueio da

---

725 Cfr. os TEMAS: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244. O Sintoma Encoprose, p. 534. Onicofagia, p. 583.

726 Cfr. os TEMAS: Esquema Nosológico, p. 283. Fobia Escolar, p. 335.

angústia, que confere ao indivíduo a possibilidade dum comportamento sem *sintomas positivos* aparentes ou, como dizem os leigos, "as pessoas aparentemente calmas", indivíduos "bem comportados", sem ansiedade aparente, mas também sem eficiência no plano escolar e social [ECNPI: 482].

## SINTOMAS E SÍNDROMES REACTIVOS. RELAÇÃO COM O COMPORTAMENTO E A APRENDIZAGEM[727]

Chamamos sintomas reactivos aos sintomas, em geral benignos e passageiros, que resultam duma dada situação ansiogénica e que, em regra geral, se exprimem através da psicomotricidade, não se encontrando ainda organizados numa estrutura estável (doença) alicerçada sobre mecanismos de defesa bem determinados. Assim, os tiques[728] duma criança de 4 anos podem corresponder a um período passageiro de ansiedade, e são, portanto, um sintoma reactivo; os tiques do adolescente ou dum adulto podem ser um sintoma duma psiconeurose obsessiva [SMAP: 4].

Em "Ensaio duma Classificação Nosológica para a Psiquiatria Infantil" afirmei que os sintomas reactivos são aqueles que, pela sua dominância, tomam o aspecto clínico da doença. Aparecem como resultado dum conflito exterior e, portanto, real, entre o indivíduo e o meio, e diferem dos sintomas neuróticos, pois estes são a expressão, *não dum conflito com alguém (de fora),* mas dum conflito *de imagens interiorizadas*. São, portanto, a consequência duma tentativa para resolver mentalmente o conflito exterior.

Entendo agora dever acrescentar que estes sintomas não são apenas reactivos a uma pessoa em conflito com a criança, mas também a uma situação relacional. Não, por exemplo, só em relação à mãe, como certos sintomas da primeira infância (neurodermites), mas também em relação aos pais em conjunto (terrores nocturnos)[729].

Os sintomas reactivos são, portanto, a consequência duma tentativa de resolução mental do conflito exterior e implicam, portanto, a existência dum conflito interior que é posto em confronto com o conflito externo,

---

727 Cfr. o TEMA: Esquema Nosológico, p. 283.

728 Cfr. o TEMA: Tiques, p. 758.

729 Cfr. os TEMAS: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Sono, Sonhos e Pesadelos: Análise de Sonhos de Crianças, p. 738.

por um Eu ainda insuficientemente organizado, e que se converte em sintoma de aspecto físico expressivo, ou comportamental de aspecto somático, motor ou comportamental.

Sem negar a existência precoce dum conflito interior, temos de reconhecer clinicamente que nem sempre as crianças perturbadas sofrem de *neurose,* mas de estados pré-neuróticos, em situações de crise, de origem essencialmente externa. É nessas situações que se enxertam os *sintomas reactivos.* Que os sintomas de aparência neurótica sejam sem significado não é mais necessário desmentir (S. Lebovici). Ao estudarmos os sintomas reactivos, a nossa preocupação foi a de descobrir o seu significado em relação ao desenvolvimento afectivo-emocional e motor, e as tensões ambiente.

Este interesse pelo estudo dos sintomas reactivos data de 1950, depois de ter frequentado o Curso de Psiquiatria do Centro Internacional da Infância.

Com Margarida Mendo e Maria Amália Borges começámos a investigar a importância destes *sintomas* nas crianças com dificuldades escolares, e no passado dos doentes adultos. O aprofundamento, em trabalhos ulteriores, do seu significado, e a investigação que venho a realizar desde a mesma época sobre a "neurose de angústia" levaram-me, como ao meu mestre Serge Lebovici, a aproximar "sintoma reactivo" e "neurose infantil"[730].

No conceito de Freud, a psiconeurose tem origem num núcleo complexual de conflito - "neurose infantil" - enquanto que a "neurose actual" resulta duma situação *actualmente* vivida como perturbadora do equilíbrio e da economia emocional.

O conceito de perturbação reactiva pertence à psiquiatria geral, mas, em sentido psicanalítico, aparece no trabalho de Freud, *Inibição, Sintoma e Angústia* (1926). Ana Freud valoriza esse conceito, sem se referir, no entanto, a *sintoma reactivo,* que vimos aparecer no trabalho de Serge Lebovici, intitulado: "A Propos du Diagnostic de Nevrose Infantile". Devo, no entanto, citar do livro recente de S. Lebovici e M. Soulé, *La Connaissance de l'Enfant pour la Psychanalyse,* a frase seguinte: "O diagnóstico das perturbações reactivas, por muito que falemos de situação patogénica, não pode ser posto senão excepcionalmente". Creio que os autores se referem mais a síndromes "perturbações reactivas", que eu

---

730 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

chamaria psiconeurose em organização, do que a sintomas bem definidos, como a enurese ou o estrabismo concomitante[731].

No decurso da evolução infantil, há oscilações da estabilidade emocional, momentos mais favoráveis ao aparecimento da angústia e, em consequência, sintomas que protegem o Eu da sua eclosão. Parece-nos ter detectado como típicos de crise emocional os sintomas reactivos que aparecem no curso do desenvolvimento, tais como: terrores nocturnos e ansiedade nocturna, fobias de animais e escuro, fobias da escola[732], sintomas psicomotores[733] e perturbações do controlo dos esfincteres[734]. A persistência destes sintomas e das condições internas e externas que os mantêm é desfavorável a um desenvolvimento harmónico e favorece o aparecimento de quadros neuróticos.

Como mostrou Ana Freud, o Eu da criança em formação defende-se normalmente da angústia, utilizando certos mecanismos, mas: "Em face duma angústia excesssiva, o Eu faz uso imoderado e mais durável dos mecanismos de defesa ao seu dispor. É, por isso, que os prejuízos sofridos pelas funções do Eu são então bastante mais consideráveis e bastante mais persistentes".

Os sintomas e as perturbações reactivas resolvem-se, em princípio, quando desaparecem as circunstâncias externas que deram lugar ao seu desencadeamento. O sintoma neurótico só se cura quando é levantado o recalcamento ou resolvido o conflito interior que lhe deu origem.

É evidente que, dada a situação de completa dependência em que a criança se encontra, o conflito exterior influencia sempre a organização psíquica e, portanto, o conflito interior. A criança está envolvida por circunstâncias actuais muito prementes e que visam a intenção explícita e consciente dos educadores de reprimir os impulsos.

Se, por um lado, parece evidente que as normas educativas são inspiradas por conceitos e preconceitos racionais ou racionalizações, a verdade é que os adultos educam, não com normas ou princípios, mas com as formações reactivas e com os sintomas dos seus próprios recalcamentos[735]. Do grau de consciência mórbida que os educadores têm

---

731 Cfr. os TEMAS: Enurese, Obstipação e Encoprose Infantis, p. 244. Estrabismo, p. 286.

732 Cfr. o TEMA: Fobia Escolar, p. 335.

733 Cfr. o TEMA: Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

734 Cfr. o TEMA: O Sintoma Encoprose, p. 534.

735 Cfr. o TEMA: Psicanálise do "Acto Educativo", p. 654.

dos seus sintomas, depende que cada um corrija ou persista na atitude educativa que se revelou insuportável para a criança.

Os pais rígidos, que desconhecem as suas próprias dificuldades e problemas psíquicos, podem favorecer uma organização neurótica ou psicótica. Os pais maleáveis podem, através dum sintoma reactivo manifestado pela criança, tomar conhecimento da existência dum problema de relação e tentar resolvê-lo.

Como já há muitos anos foi concluído nos Estados Unidos da América, é impossível tratar em psicoterapia todas as *crianças-problema,* tornando-se, portanto, indispensável encontrar soluções mais económicas para o problema das perturbações emocionais.

Duma forma geral, a maior parte dos autores considera desnecessário o tratamento psicanalítico das perturbações passageiras da infância e, portanto, daquelas que se manifestam por sintomas reactivos banais, ainda em vias de organização neurótica. Importa, portanto, esclarecer em cada caso, se se trata duma ou doutras situações.

A propósito da controvérsia entre Ana Freud, que considera que os tratamentos psicanalíticos da criança se devem limitar aos casos de manifesta neurose infantil, e de Mélanie Klein, que defende o uso largo destes tratamentos, Serge Lebovici diz, a propósito de *O Diagnóstico da Neurose Infantil* (1950), que os numerosos casos de perturbação da criança só se podem solucionar por "uma acção profiláctica e curativa junto dos pais", e pela melhoria "das condições sociais às quais eles são reactivos". Pelo contrário, diante duma neurose constituída (identificações pré-edipianas), a psicanálise impõe-se. A desarmonia entre a idade real e as fixações pré-genitais rígidas constitui um dos critérios mais seguros para determinar um tratamento analítico.

No referido artigo, Serge Lebovici fala das perturbações do comportamento que são "reactivas a situações conflituais e podem ser consideradas como um modo de defesa da criança contra um meio intolerante... A distinção absoluta entre conflitos conscientes e as suas raízes inconscientes é impossível". Mas quando o conflito é essencialmente consciente, real e actual, as medidas directivas são as únicas válidas.

Para Ana Freud, o tratamento da neurose da criança implica um desenvolvimento suficiente do EU e, portanto, uma organização edipiana. Deve notar-se que Ana Freud confunde, por vezes, nos seus escritos, neuroses infantis caracterizadas com situações de anorexia ou terrores nocturnos que, pela minha parte, considero como situações de crise.

O estudo dos sintomas reactivos parece-me, portanto, ter interesse na *prevenção primária,* por permitir, através duma *relação terapêutica* com os educadores e a criança, impedir a sua fixação e, portanto, a organização de quadros psiconeuróticos [IENSRC: 19-23].

As situações reactivas em idades precoces resultam duma *perturbação da relação binária mãe-filho* [736]. Na clínica surge com relativa frequência a insónia em bebés que, nos primeiros meses, é um sintoma bastante impressionante pela agitação e angústia que a acompanham. O bebé que grita toda a noite - e que às vezes continua a gritar todo o dia - comunica-nos qualquer coisa de profundamente inquietante. Este quadro, quando não é causado por uma doença orgânica, é sempre, segundo o que tenho observado, a expressão da ansiedade da mãe.

É um exemplo típico de *sintoma relacional:* a doença duma pessoa causa noutra o aparecimento de sintomas. Trata-se, com frequência, de mulheres que *são* ou *estão* perturbadas; de pessoas psiquicamente frágeis, com grande "culpabilidade", que devem ser abordadas e tratadas com discrição e prudência. Nunca se poderia, por exemplo, dizer a uma destas mães: "é a senhora que é doente, vá a um psiquiatra"[737].

O caso pode ser tratado por um psicoterapeuta, mas é muitas vezes preferível que o próprio pediatra averigue *que espécie* de medo e fantasias ansiosas tem a mãe, em relação ao filho. Estas mães estão sempre em *estado de alerta,* demasiado atentas e excessivamente activas nas relações físicas com a criança, e extremamente preocupadas quanto à saúde e à própria vida do bebé.

As consequências do prolongamento, por semanas ou meses, duma situação de angústia, com insónia e agitação do bebé, parecem ser bastante perturbadoras, no ponto de vista da formação da personalidade. Com efeito, estas crianças, observando-as mais tarde, constatamos que apresentam perturbações sérias do comportamento e dificuldades de aprendizagem[738] [ECNPI: 472-473].

---

736 Cfr. o TEMA: Relação Mãe-Filho, p. 698.

737 Cfr. os TEMAS: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667. Respeito pela Intimidade do Paciente. "Psicanálise Selvagem", p. 711.

738 Cfr. os TEMAS: Higiene Mental e Equipa. Relação entre a Escola, os Pais e o Meio, p. 359. Profilaxia da Saúde Mental e Escola, p. 632.

## SONO, SONHOS E PESADELOS: ANÁLISE DE SONHOS DE CRIANÇAS[739]

JOÃO DOS SANTOS - (...) quando o João me perguntou se eu me divertia com os meus pensamentos, e eu lhe disse que realmente a diversão é sobretudo a gente ser capaz de pensar, de funcionar mentalmente. E aqui o Nuno e a Joana[740], com a sua ajuda, fazem essa coisa prodigiosa que é brincar com o pensamento. Há um deles que diz que pensar e sonhar é a mesma coisa, o que é espantoso como se pode dizer isso. (...).

Há duas espécies de sonho que se pode ter quando se é muito pequeno, antes dos três anos. Na minha opinião, não são bem sonhos, são mecanismos preparatórios do verdadeiro sonho, são os sonhos de desejo, é, por exemplo o sonho do Nuno quando ele acha que o que é bom é sonhar com chocolates e bolos, e há depois os sonhos de angústia que são os tais pesadelos em que se tem de acordar. O que eles não percebem é que um pesadelo é o sonho que é tão insuportável que a pessoa acorda. Acorda, quer dizer, faz intervir o corpo, faz intervir os movimentos, faz intervir a consciência, faz intervir a motricidade, diríamos assim, em termos científicos. (...).

(...) o pesadelo é um sonho falhado. É um sonho que se não consegue levar até ao fim porque se está encostado à parede, como no caso do Nuno quando conta a história dos piratas. Claro que ele estabelece uma certa confusão entre os piratas bons e os piratas maus, ele próprio está do lado dos bons e do lado dos maus, quer dizer, tem necessidade de competir com os adultos para ser o melhor de todos, mas ao mesmo tempo fica inquieto porque vencer os adultos todos também não é bom porque depois fica um bocado desprotegido, de maneira que ele anda a aprender a sonhar nas lutas imaginárias dos sonhos com os bandidos. Aliás, é curioso o que ele diz no princípio: "Eu odeio dormir. Faço figura de idiota". Faço figura de idiota, quer dizer, ainda não é capaz de gozar com os seus sonhos, ainda não é capaz de fazer do pesadelo um sonho. Quando ele está encostado à parede perante um adversário que lhe pode espetar uma faca, ele não sabe

---

739 Cfr. os TEMAS: Infância, Sonho, Fantasia e Criatividade, p. 373. Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380. Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

740 João Sousa Monteiro fez algumas conversas gravadas com duas crianças, a Joana e o Nuno, e João dos Santos ouviu as gravações de uma só vez. Depois, foi-as comentando ao longo de várias emissões.

como é que há-de resolver o problema, mas é evidente que só através do sonho é que é possível resolvê-lo (...).

Na relação com a criança, é fundamental que os sonhos sejam levados a sério. Devem ser ouvidos e estimulados, e é por isso que as histórias que se contam às crianças, os livros, as brincadeiras, ou mesmo uma conversa como esta em que o João fala com os miúdos livremente são extremamente úteis porque ajudam-nos a sonhar, e, como diz a Joana noutra parte da conversa, não há nada melhor na vida do que sonhar, porque sonhar é pensar, e, como ela diz muito sabiamente, é evidente que não se pode dormir sem pensar.

É espantoso como é que uma criança como a Joana consegue dizer uma coisa que às vezes os adultos não percebem. Pois não se pode dormir sem sonhar, como não se pode pensar sem sonhar. O sonho é a base de tudo, porque é aquilo que está na base de todos nós, na base do pensamento, na base do imaginário. Sem a resolução do problema dos piratas, não há nada a fazer, quer dizer, um tipo pode aprender Karaté, pode ser o Kung-Fu, ou o Bruce Lee, que, se não tiver imaginado a lutar contra os piratas e a estar encostado à parede, não consegue fazer nenhuma dessas avarias de matar os maus e de ficar do lado dos bons, ou ao contrário. Aliás, é muito interessante, porque, quando o João lhe pergunta o que é que ele faz quando está encostado à parede, ele diz que regressa ao barco, o que é muito evidente, regressa ao seio materno, para junto da mãe, que é o barco. O barco tem um significado, tem uma forma e uma estrutura que lembra muito o envolvimento materno do bebé, e realmente ele enfrenta os piratas sem saber bem se é pirata ou se é antipirata, se é dos bons ou se é dos maus, e, embora ele queira ser dos bons, percebe que para isso tem que matar os maus, o que é um bocado incómodo, porque ele não sabe de que lado é que está, como é natural.

JOÃO SOUSA MONTEIRO - E é curioso que ele diz que ganha sempre. Por outro lado, quando está aflito, com um pirata prestes a espetar-lhe uma faca, nas costas, acorda. Portanto, não ganha sempre, quer dizer, perde na angústia...

J.S.- Não! Ganha sempre quando sonha. Quando ele não consegue fazer o sonho, quando em vez do sonho lhe sai um pesadelo, então acorda, porque está extremamente aflito. É o problema dos terrores nocturnos. Quando os miúdos acordam de noite a dizer que está um bicho ali no escuro, ou uma bruxa, ou um pirata mau, ou uma coisa assim, e os pais vêm, perguntam o que é, e depois dizem que não é nada, etc., tudo isso faz

parte da aprendizaggem do sonho. Na minha opinião, o terror noctúrno é um sonho falhado, é um sonho em que a pessoa não consegue dar uma solução satisfatória àquele problema. Quando o Nuno diz que ganha sempre, é a aspiração dele! O sonho é feito para isso, é feito para ganhar sempre, é feito para dar sempre uma solução favorável à história. É por isso que eu dizia que na minha idade[741] já não se tem pesadelos, ou pelo menos eu não tenho, e os sonhos são sempre muito divertidos. E às vezes até sonho com coisas concretas do meu trabalho, com problemas que não tinha conseguido ainda resolver, e estou a explicar às pessoas como é que é, como é que eu acho que se devia fazer. Às vezes são mesmo coisas de uma inteligência rara, que eu não tenho! São descobertas sensacionais!

J.S.M.- Uma coisa que não está nesta gravação é quando o Nuno me diz, já no fim da conversa: "eu esta noite vou outra vez sonhar com piratas e depois conto-lhe como é que acabou". E, depois, no dia seguinte, disse-me assim, aborrecido: "eu, afinal de contas, esta noite não consegui sonhar com piratas!

J-S.- Pois claro! Seria contraditório! O Nuno diz ao pirata-mor, ao maior dos piratas, àquele com quem está em competição: "eu vou sonhar contigo numa luta de vida ou de morte". E depois não é capaz de sonhar porque o adversário já está avisado. Isto é o inconsciente dele a falar com ele, claro, nada disto se passa no consciente.(...).

J.S.M.- O que é ao certo uma insónia?

J.S.- Uma insónia é sempre, seja qual for a justificação que se dê, seja qual for o álibi - que se tem muito trabalho, ou que se tem de pagar uma dívida -, numa insónia há sempre, antes de mais, um pesadelo, uma sensação de angústia que está lá e que ainda não foi completamente resolvida. A insónia significa o medo de ter o pesadelo, ou seja, o medo de sonhar. E, portanto, se a pessoa está acordada, diz que não consegue dormir, porque está a fazer contas para saber como é que há-se pagar a dívida no dia tantos de tal, mas eu não creio que seja isso. Isso é um álibi que justifica uma angústia que eu não sei qual é, porque é variável de pessoa para pessoa, mas, de qualquer maneira, o que eu sei é que não são os melhores remédios contra a insónia que a curam. Ou, se curam, curam-na de forma artificial e pouco saudável porque uma grande parte dos medicamentos que se tomam para dormir inibem também a função do sonho. Hoje já há medicamentos que permitem dormir e sonhar, os

---

741 Quando fez estas gravações radiofónicas João dos Santos tinha 70 anos.

farmacologistas já descobriram isso, mas, de qualquer forma, a máneira mais saudável de dormir é realmente sonhar, é a pessoa ser capaz de acabar por sonhar, porque então o seu pensamento evolui. (...).

Portanto, a melhor maneira de se combater as insónias nas crianças será conversar com elas, ou facilitar-lhes o desenvolvimento do seu imaginário no sentido das histórias que se contam e da literatura infantil[742], quando ela é adequada e facilita esses mecanismos do sonho, quando nos permite encontrar soluções para as nossas próprias angústias.

(...) todos os sonhos têm a ver com a excitação dos instintos, do corpo, da pessoa, do ser, do eu. Quer dizer, quando o bebé nasce e está não sei quantas horas a dormir, ele acorda quando se sente excitado de alguma maneira, ou porque tem fome, ou porque tem sede (...). Deve haver fenómenos muito elementares relativos aos sonhos dos bebés, mas dizem apenas respeito ao digerir daquela papa, ou daquele leite, ou daquele alimento que lhe foi dado. Mas à medida que vai aumentando o tempo de vigília e diminuindo o tempo de sonho, ou de sono... (estou sempre a confundir, porque é a mesma coisa), então a criança vai acordando por causa de excitações semelhantes. Já não será só o comer..., será o ouvir um ruído, será mesmo o sonhar, o tal sonho de desejo ou de angústia. Portanto, a angústia tem sempre a ver com a excitação do próprio corpo; é o corpo que nos leva a viver as coisas sensorialmente, através dos sentidos. Isso tem que ver sempre com a excitação, e naturalmente que a excitação tem alguma coisa de sensual. Eu disse propositadamente sensual e não sexual, porque as pessoas julgam que os psicanalistas só falam no sexo. O sexo de que os psicanalistas falam é também o sexo vulgar, mas é mais do que isso, é também o prazer libidinal. Freud foi buscar essa palavra, "libido", que é mais larga como explicação, é o sensual, é o prazer em geral, o prazer que se tem ou que se quer ter. No problema das insónias e dos sonhos, a excitação tem mesmo um certo sentido sexual, a excitação sensual da criança, porque é evidente que tem alguma coisa de sensual a criança acordar com fome ou apetecer-lhe comer chocolates. Há uma confusão que levaria muito tempo a explicar. A excitação tem, na conotação vulgar do público, algo a ver com o sexo, e eu penso que realmente tem, porque tudo tem que ver com o sexo, para começar toda a gente tem nome, que é masculino ou feminino (...).

(...) Pois eu diria, de uma forma muito simples, que, quando uma pessoa está a dizer que a outra é medricas, está-lhe a dizer que aquele

---

742 Cfr. o TEMA: Histórias para Crianças. O Mito e o Maravilhoso, p. 363.

medo que a outra tem já ela o teve, mas já o ultrapassou. De maneirá que, quando a gente diz "tu és medricas", equivale a dizer: "Eu já tive também esse medo, mas já o resolvi de outra maneira, já sei que afinal não há disso...". Como é que ela chama àquela coisa verde que lhe aparecia durante a noite? ...

J.S.M.- O diabrete verde[743].

J.S.- É um sonho muito engraçado porque é uma espécie de pesadelo a que a Joana dá um ar caricatural para resolver um problema que tem que ver com a mãe... O diabrete verde é ela própria, é claro, e é verde, e é cómico, pode-se contar à mãe, porque não tem nada de agressivo, é puro, é simples. Mas, de facto, é isso, quer dizer, o grande problema... (...).

Lembra-se sempre dele, porque é um sonho que lhe permitiu ultrapassar qualquer coisa que teria contra a mãe e que fazendo de diabrete verde inofensivo, galhofeiro e brincalhão podia-se contar a toda a gente porque ninguém descobria que aquilo escondia um velho pesadelo em que ela se calhar faria também de pirata bom contra a mãe, ou de pirata mau, não sei, qualquer coisa nesse sentido, para utilizar a linguagem do Nuno. Pois tinha muito que se lhe dissesse. Isso dava para um programa aí de seis meses, a três vezes por semana! E nem a Rádio, nem os ouvintes suportariam isso.. Mas nada disto é assim tão simples como eu tenho estado a dizer. Eu sintetizo muito estas coisas para dar respostas acessíveis às pessoas em geral, e para não alongar demais a emissão, mas isto é um bocado mais complexo. O que é importante é que o sonhar resolve muitos problemas, entre os quais os medos. E o drama às vezes, para as crianças e para os adultos, é que os adultos que foram medricas em relação a certas coisas se esqueceram disso. Os adultos que foram sensuais e maliciosos e maricas, ou outra coisa qualquer, na linguagem que eles empregam, que foram tudo isso e já ultrapassaram, colocam-se naquela posição de que "eu também venci isso". Só que eles não se lembram do trabalho que deu vencer isso, e as pessoas já adultas, ou nos seus trinta ou quarenta anos, têm outra vez um pesadelo que quer voltar à superfície, e então arranjam a tal coisa a que chamam insónia, e depois explicam-na por excessos diversos e preocupações. Eu por mim durmo bem e sonho muito, e para mim a insónia é das coisas melhores que há. Para mim, uma das coisas boas da vida é ter uma insónia, porque quando isso me acontece é quando eu

---

743 A imagem onírica que apareceu à Joana num dos seus sonhos. Transcrevêmo-lo no fim deste tema, bem assim como a interpretação que dele faz João dos Santos.

trabalho mais nos meus escritos. Nessa altura, acendo a luz e escrevo três ou quatro horas, porque eu sou um bocado mais mandrião para escrever do que para falar, e quando apanho uma insónia é uma festa! Não me preocupa nada ter o tal pesadelo, ou eventualmente procurar descobri-lo, ou tê-lo antes para a semana, ou mesmo não o ter e fazer um poema, como dizia Fernando Pessoa, no tal poema da insónia[744]. (...).

(...) um dos aspectos que me parece mais espantoso e mais genial da sua conversa com a Joana é aquela parte em que ela se interroga sobre o sonhar e o pensar:

(...) JOANA - Não sei, acho muito esquisito não sonhar porque se... não, não pode ser... não pode ser estar a dormir e não sonhar... é dormir sem pensar... não, isso não pode ser... uma pessoa não pode estar sem pensar um único segundo!... não é possível, acho eu... às vezes as pessoas dizem "esta noite não sonhei", mas isso não é verdade... (...).

J.S.- A Joana tem uma intuição extraordinária das coisas, e é tão extraordinária que essa ideia que é hoje aceite não o era na antiguidade; pensava-se que o sonho vinha de fora e que havia várias influências que vinham do além, ou dos deuses, ou de acontecimentos diversos que se passavam à volta das pessoas e que faziam com que elas sonhassem. Depois, a partir dos estudos de Freud, começou-se a pensar que as pessoas não podiam viver sem dormir, como não podiam pensar e ter saúde mental e física sem sonhar. (...).

(...). Já nos primeiros meses há nos bebés angústias e sonhos de angústia, a que os médicos e os pais chamam cólicas do terceiro mês. Há uns anos atrás, os especialistas verificaram que havia uma relação entre certas perturbações dos bebés e o aparecimento das regras das mães após o parto. Posteriormente, concluíram que esses sintomas tinham a ver com o retomar da vida sexual dos pais. Depois do nascimento dum bebé, às vezes desde o início da gravidez, os pais entram em abstinência sexual. A primeira coisa que se descobriu é que, na altura em que reapareciam os períodos menstruais, apareciam também certos sintomas de angústia nas crianças. Depois chegou-se à conclusão que não era exactamente o

---

744 O poema VIII do ciclo "O Guardador de Rebanhos" de Alberto Caeiro, (heterónimo de Fernando Pessoa), que João dos Santos comenta a pedido de João Sousa Monteiro: Cfr. SNP: 73-88.

aparecimento dos períodos, mas o retomar da vida sexual dos pais. Agora, como é que o bebé se apercebe de que a mãe está menos disponível para ele, isso é complicado, há várias interpretações, e não vale a pena estar aqui a falar academicamente sobre isso. Mas esses sonhos primordiais, esses sonhos arcaicos que nós temos são tão elementares que só se referem ao desejo e ao medo. E nesse caso seria, a meu ver, o desejo de ter a presença da mãe, o envolvimento da mãe, e o medo de a perder, que estariam na base dos primeiros sonhos.

J.S.M.- É espantoso como a angústia desempenha um papel tão importante, tão essencial, no desenvolvimento interior de toda a gente. Donde é que nasce a angústia?

J.S.- Freud explica isso de uma forma que me parece bastante clara, em 1926, (...) nessa obra muito conhecida intitulada *Inibição, Sintoma e Angústia*. (...) diz respeito à tal excitação de que falávamos na conversa anterior, a excitação sensorial, libidinal, ou até sexual ou genital, como lhe queiram chamar. Há uma excitação do corpo, dos órgãos dos sentidos, do sentir, de todo o corpo, que é utilizada para determinados fins. E há uma parte que não tem utilização, ou não a tem ainda, e essa parte é que se transforma em angústia. A angústia seria assim como uma espécie de tensão acumulada, e a crise de angústia uma descarga por excesso de energia libidinal acumulada. Como as panelas de pressão, com o excesso de pressão há uma coisa que apita. A angústia seria aquilo que apita na nossa pressão interior. Dá sinal quando a gente não dá vazão, quando não dá solução ao problema da nossa excitação. Esta era a primeira hipótese, de 1895.

Eu já disse há tempos aqui, numa conversa consigo, que a gente precisa de pôr nomes às coisas, aos medos, aos sentimentos, às angústias, mas às vezes não é tão simples como isso. Num pesadelo é possível os miúdos chamarem monstros e diabretes à pessoa que se quer fazer "arreliar" (a mãe, por exemplo), mas é mais fácil designar o seu próprio sentimento por diabrete verde, que parece um ser inofensivo e brincalhão; isso tranquiliza, porque é como se a pessoa dissesse: "eu, afinal, sou um diabrete verde, quer dizer, não faço mal a ninguém, não tenho razões de queixa contra ninguém, portanto também não tenho contra o meu pai nem contra a minha mãe".

Isto não são coisas para se dizer às crianças, são coisas de que aqui falamos só para ajudar a perceber que tudo o que as crianças fazem e dizem tem um sentido. Não se deve dizer estas coisas assim directamente,

porque seria abusivo e chocante para o pudor da criança e para a necessidade que ela tem de se constituir a ela própria sem demasiada ajuda[745].

É por isso que gosto muito dos contos tradicionais e acho graça quando hoje se fala tanto em educação sexual e não se contam histórias que são de educação sexual, como, por exemplo, a história do Capuchinho Vermelho[746].

J.S.M.- (...) a Joana disse-me que de vez em quando tem insónias e gostava de saber porque é que as pessoas têm insónias. Eu não fui capaz de lhe responder, porque também não sabia.

J.S.- De qualquer modo, não o aconselharia a responder, a não ser que viesse a propósito e que isso de alguma maneira a pudesse ajudar. O melhor será que ela encontre a resposta por si própria. A esse nível infantil, todos nós encontramos maneira de responder à insónia com sonhos que nos permitam dormir. Ouvir histórias parece uma boa maneira de resolver problemas importantes... (...).

(...) quando se tem uma insónia, tem-se lá dentro um sonho irrealizável, quer dizer, que não tem solução, um sonho pesadélico. Nós acabamos por encontrar uma solução, mas há certos momentos em que o pesadelo volta, em que estamos mais enfraquecidos por qualquer motivo (...) e o pesadelo volta, mas é o mesmo pesadelo da infância. As insónias, para uma criança, correspondem a um período em que ela não é capaz de resolver um problema, seja o problema do pirata que está com uma espada apontada, o problema da violação e da violência contra ela... A violação passa-se com rapazes e raparigas. Não é da violação real que se trata, essa pode também afectar as crianças, naturalmente, mas a par da violação real há um imaginário colectivo, ou um inconsciente colectivo, ou como se lhe queira chamar, há assim realmente uma ideia de que isso pode acontecer. (...) existe na fantasia, mesmo que não se explique.

J.S.M.- Aquela imagem do Nuno de que podia aparecer um pirata pelas costas com uma faca na mão para lhe espetar não pode ser um fantasma de violação, de violação nesse sentido mais lato, mais imaginário?

J.S.-Julgo que sim. Ele depois acorda e conta o sonho a alguém, ou conta-o a si próprio, ou deixa o sonho descansado por uns tempos, até fazer outros, e depois acaba por dar uma solução válida, viável àquele

---

745 Cfr. o TEMA: Respeito pela Intimidade do Paciente. "Psicanálise Selvagem", p. 711.

746 Sobre a interpretação deste conto infantil, Cfr. o TEMA: Histórias para Crianças. O Mito e o Maravilhoso, p. 363.

pesadelo, quer dizer, ele tornou-se mais forte e já não evoca essa possibilidade. Conseguiu afugentar o pesadelo.

J.S.M.- Deixe-me voltar ainda ao problema da angústia (...).

J.S.- As primeiras descobertas de Freud são a partir do corpo para o espírito. É uma coisa que nós hoje esquecemos muito, e, embora ele tenha explicado depois as coisas de maneiras diferentes, ou aparentemente diferentes, essas outras explicações são muito complementares. Portanto, é o corpo que se excita, é o corpo que se angustia, e a angústia, como eu já disse, é aquela parte da excitação do corpo que não é aproveitada, num certo sentido utilitário, agradável ou satisfatório; essa excitação que está a mais e que não é utilizada nas coisas correntes da vida é utilizada na criatividade. A criatividade artística ou a criatividade da própria pessoa.

Embora seja difícil falar duma arte infantil, há manifestações infantis que são do mesmo grau, da mesma qualidade. Portanto, a criança também inventa histórias, também faz desenhos (...), e também se faz a si própria. A importância da angústia é no fundo essa[747].

Desde o princípio que Freud comparou a angústia à excitação e falou na excitação para explicar a angústia. Só que ao princípio ele dizia que era a repressão da excitação, ou o sintoma recalcado que gerava a angústia. E mais tarde achou que quando aparecia a angústia é que se formavam os sintomas, que era nessa altura que se dava o recalcamento. É uma diferença que se pode ver como sendo o contrário ou que se pode ver como sendo complementar da primeira. Lendo e relendo esse trabalho de 1926, tenho a impressão de que as ideias de Freud são complementares. A primeira continua a ser a verdadeira, quer dizer, quando há repressão, há uma excitação que ficou por aproveitar e que pode vir à superfície. Quando há angústia, há uma necessidade de repressão, e, portanto, de criar sintomas ou recalcamentos. As duas coisas são possivelmente verdadeiras, mas em tempos diversos da evolução infantil, ou em situações diversas da vida do homem. Freud diz que, além da angústia de que fala em 1895 como de uma crise ou "ataque de angústia", produz-se depois a expectativa ansiosa ou ansiedade. Diz ele que, uma vez que se experimentou a angústia, há da parte da pessoa uma expectativa ansiosa, e, conforme a qualidade dessa expectativa, assim a pessoa reage melhor ou pior às situações angustiantes, tanto internas como externas, mas sobretudo internas (ele refere-se, por exemplo, aos sonhos).

---

747 Cfr. o TEMA: Educação através da Arte, p. 204.

A pessoa nesta situação está sempre alerta para algo que lhe possa acontecer, para um ataque de dentro ou de fora, ou das duas maneiras simultaneamente. É a qualidade da expectativa ansiosa que vai determinar a crise de angústia - a angústia terrífica, por exempo, dos terrores nocturnos, ou dos pesadelos - e que decide o que se vai seguir, como é que a pessoa se vai organizar em relação a essa ameaça. Haverá uns que ficam a queixar-se de mil e um sintomas, de dores em toda a parte, de doenças e de coisas diversas. Outros resolvem, por exemplo, ir dar a volta ao Mundo a pé, o que dá lugar àqueles tipos chamados *Globetrotters*. Eu conheci um desses jovens. Não sei qual era a sua angústia. Conversava muito com ele, achava-lhe muita graça, ele contava histórias muito interessantes, mas hoje admito que ele andasse a fugir de uma angústia qualquer, porque fugir tem dois sentidos, o fugir para a frente e o fugir para trás. Pode-se fugir para trás e meter-se em casa e não sair mais, e pode-se fugir para a frente e dar a volta ao mundo a pé como os *Globetrotters*. (...).

J.S.M.- Gostava de lhe fazer ainda uma pergunta acerca da importância das histórias para crianças. Enquanto a criança ouve uma história, dá a impressão que está a recordar e a elaborar coisas importantes para ela... Ouvir histórias parece uma boa maneira de resolver problemas importantes...

J.S.- É como o verdadeiro sonho que aparece depois duma fase dominada pelo pesadelo. Considero que há um primeiro sonho que é equivalente àquele que se passa com as crianças pequenas e com os animais, que é o sonho de desejar ter qualquer coisa, ou o medo de a perder (angústia) ou de ter medo de qualquer coisa que se viu, sentiu ou provocou medo. O pesadelo está entre as duas coisas, entre os primeiros sonhos e os sonhos que nós fazemos quando adultos, que já parecem ter princípio, meio e fim, como as histórias literárias, o que é perfeitamente ilusório, porque as histórias verdadeiras não têm princípio, nem meio, nem fim. (...).

(...). Porque de noite, quando se está a dormir, pensam-se coisas que a gente não é capaz de pensar quando está acordado. Nós já estamos feitos para ser assim, o que é bom. O que faz bem no dormir é que a gente pode pensar tudo, pode pensar o bom e o mau, e o bom às vezes é muito bom, e o mau às vezes é muito mau, não é?

JOANA- É isso mesmo.

J.S.- Sabes porque é? É porque as pessoas todas têm medos, desde muito pequeninas, desde o berço, desde bebés. (...).

(...) Ora, quando se acorda no meio de um sonho, é porque o sonho tem qualquer coisa de difícil para resolver, é um problema difícil que a gente não é capaz de resolver porque faz medo, faz medo por ser muito bom, ou faz medo por ser muito mau. (...) digamos que há duas pessoas, uma que é a pessoa que dorme, e a outra é a que está acordada. Portanto, há uma Joana que dorme e que sonha com umas coisas, e se calhar é com isso que ela faz as poesias, e há uma Joana que anda acordada e que estuda e que vai à escola. (...) E essa realidade da pessoa diurna é que impede a gente de se recordar da outra pessoa que há dentro de nós, que é a pessoa das fantasias, das fantasias que fazem medo e das que não fazem. (...).

JOANA- Às vezes eu quando estou nas aulas estou meio nas nuvens(...).

J.S.- Pois é, os professores que sabem bem destas coisas e que compreendem bem as crianças, de vez em quando, no meio daquelas matérias, metem umas histórias, ou deixam as crianças brincar (...). É uma defesa necessária, a pessoa tem necessidade de descansar das coisas sérias e de fantasiar um bocadinho...

J.S.M.- (...) Quer dizer, não tem que haver uma dicotomia assim tão drástica entre o sonhar e o estar acordado (...).

J.S.- Só que tem que haver num sentido, é que a gente começa sempre por sonhar, começa na vida sempre por sonhar. É evidente que um bebé, quando começa a dizer as primeiras palavras, com um ano ou um ano e meio, não foi ver as palavras ao dicionário (...). Ouviu-as e disse. Ouviu-as assim como uma espécie de sonho. O pensamento das pessoas começa por ser uma espécie de sonho, de *rêverie,* de fantasia das pessoas pequeninas, dos bebés e das crianças mais pequenas (...) e até toda a vida em algumas pessoas. (...) depende das pessoas, claro. Com um poeta ou com um artista é diferente do que se for, sei lá, com um pedreiro ou com um carpinteiro ou com um engenheiro. (...).

(...). O Picasso era muio brincalhão, contava muitas histórias, fazia aquilo que nós chamamos macacadas[748]. (...).

J.S.M.- Ó Nuno, gostava que contasses ao João dos Santos aquele sonho que me contaste noutro dia. (...).

Nuno - Era o João Pedro, que é da minha classe, e uma miúda da 4ª classe (...), os dois estavam lá na minha casa e estava toda a gente da escola

---

[748] Cfr. o TEMA: Picasso e a Criança. Pretexto para uma Reflexão sobre a Arte Moderna, p. 599.

(...) ali a olhar e estava o João Pedro e a outra que se chama Rita na cama da minha mãe... Estavam a namorar. (...).

J.S.- Pois, pois, é como eu dizia na conversa anterior, há coisas que a gente tem medo de pensar, ou pensa que não é bonito pensar acordado, e então pensa de noite. Todas as crianças têm curiosidade em saber como é isso de namorar (...). No sonho a gente tem a habilidade (...) de mascarar as pessoas que nos põem problemas e fingir que não são elas. (...).

JOANA- Mas agora eu também faço uma coisa, porque sei que quando tenho insónias é porque estou preocupada que na manhã seguinte tenho que me levantar cedo e depois durmo pouco e acordo cheia de sono e então eu não sei de que maneira é que faço isso, mas despreocupo-me de dormir pouco e adormeço, deixo de me preocupar.

J.S.- Exactamente. Disseste uma coisa que poucas pessoas percebem. A insónia é o medo de não dormir, começa por ser realmente uma história qualquer que a pessoa tem para pensar e que é incómoda, que é desagradável, que é triste, e depois, quando as pessoas já estão há muito tempo sem dormir, acabam por ter medo de não dormir. Parece uma contradição, não é? A insónia é o medo de não dormir. Porque, quando se adormece, sonha-se, e o sonho pode ser mau. (...).

(...). Para mim, as pessoas sonham sempre sonhos infantis. Quando se sonha, é-se infantil. Os sonhos infantis repetem-se. Nós aprendemos a sonhar na infância e depois tudo o que fazemos são variações sobre o mote do sonho infantil, dos pesadelos, dos terrores nocturnos e dos sonhos propriamente ditos, dos sonhos simples de desejo e de angústia e dos sonhos mais elaborados e complexos.(...).

(...). Nos pesadelos e sonhos acontece o mesmo. Os temas dos sonhos e dos pesadelos que temos aos 40 anos ou 50 anos são os mesmos que tivemos aos 4 ou 5 anos. Alguns dizem que o tema básico do sonho ou do pesadelo é sempre o mesmo. No movimento processual do pesadelo torna-se mais evidente que ele é igual em qualquer idade. Há sempre uma fuga, uma perseguição, ou então uma angústia que anda muito próxima da fuga ou da perseguição.

Compreende-se, portanto, que os pesadelos sejam da fase dos 4 ou 5 anos, altura em que a criança começa a tentar resolver aquilo a que nós chamamos complexo de Édipo[749], o problema da competição com o pai e talvez o problema da "pureza" da mãe. A verdade é que nenhum de nós, adultos, é capaz de pensar sentindo, e que nenhuma criança é capaz de

---

749 Cfr. o TEMA: Édipo e a Escola, p. 190.

imaginar que a mãe faz amor com o pai. Todas o podem fazer, todas, menos a nossa mãe.

Há aí uma diferença importante entre o lado mulher e o lado mãe da mesma pessoa. E o problema está aí. É que aquela senhora, que é a mãe, transforma-se a certa altura, aos olhos da criança mais crescida, na mulher do pai. A criança não nega que aquela senhora seja mulher, mas ao mesmo tempo sente que ela é a mãe. Não é fácil separar uma da outra. A mãe vista como mãe ou como mulher representa, de certa maneira, duas fases diferentes na vida de cada um, e fases difíceis de ultrapassar, até porque o primeiro objecto de amor é sempre a mãe; é com ela que se estabelece a primeira relação, a mais próxima e a mais directa. O pai é sempre o terceiro, é sempre o outro, que vem separar aquele idílio inicial, mas é dessa separação que nasce a cultura. A cultura vem de fora, é património comunitário, e o pai, o estranho, o outro, o terceiro, representa isso mesmo, representa a cultura[750]. (...).

(...) porque o suposto pecado da criança é saber demais. A criança tem uma ideia sobre a vida dos adultos e ao princípio revela-a. Antes dos 4 ou 5 anos, a criança revela o que pensa acerca disso e as pessoas aceitam, revela o seu pensamento, as suas intenções, mostra até os seus impulsos, e depois, a partir de certa altura, cala-se, o que quer dizer que fica numa situação culposa. A criança apercebe-se de que há coisas na vida dos adultos que são consideradas pecaminosas, que não devem ser ditas nem feitas senão num grande segredo, ou de forma simbólica, como brincar aos pais e às mães, por exemplo. (...).

(...). Os pesadelos são de uma certa fase da vida. Aprende-se a ter pesadelos por volta dos 4 ou 5 anos, possivelmente até mesmo mais cedo, mas nessa altura é mais difícil compreendê-los em termos de linguagem, porque aparecem sob a forma de sintomas dos bebés, coisas equivalentes a pesadelos. O pesadelo é uma tentativa de a pessoa explicar a si mesma certas angústias, ou medos, ou um mal-estar particular da pessoa-criança. E então isso permite explicar, sei lá, uma perseguição dum touro que vem atrás da criança para marrar ou perfurá-la, suponhamos. De qualquer forma, esses sonhos pesadélicos têm muito de perseguição, seja um touro ou qualquer outra coisa, é sempre uma perseguição. (...).

J.S.M.- Como o outro miúdo que sonhava que vinha um monstro para o comer, e depois nunca comia porque ele, entretanto, acordava aos gritos...

---

750 Cfr. o TEMA: Cultura, p. 165.

RICARDO - Eu sonhava com monstros que me queriam comer....Gritava e acordavam-me (...).

J.S.- A resposta que deu este miúdo, "gritava e acordavam-me", é sensacional porque, de facto, é isso mesmo que acontece. Só que, naturalmente, nem as crianças, nem os adultos, quando têm pesadelos, têm consciência de que querem ser acordados, ou de que o pesadelo ou o terror nocturno tem alguma coisa que ver com o ambiente. Eu não concebo que possa haver um terror nocturno sem que haja pessoas nas imediações. Uma criança ou um adulto que esteja isolado, no alto de uma montanha, completamente isolado, sem outras pessoas à volta, poderá possivelmente ter pesadelos, agora um terrror nocturno, em que se grita e alucina, implica a existência próxima de pessoas. No terror nocturno há uma espécie de apelo do inconsciente da pessoa que dorme para que o acordem, porque não suporta continuar a sonhar com aquilo. É realmente muito engraçado quando ele diz: "gritava e acordavam-me".

As crianças e as pessoas crescidas, tal como os primitivos, quando têm medo de alguma coisa, procuram inventar uma história que explique esse medo. Só que acontece na fase dos pesadelos que aquela história não dá resultado e a criança tem que acordar porque não é capaz de fazer um sonho suportável para ela. Não consegue inventar uma solução para o touro que vai a correr atrás dela, e às vezes nunca mais encontra uma solução, e então continua a sonhar com touros que a perseguem o resto da vida. Mas, de qualquer maneira, na minha opinião, e até em trabalhos que já publiquei sobre isso[751], os sonhos que se têm, que se inventam, que se criam aos 4 ou 5 anos, na idade em que se inventam os pesadelos, são os mesmos que nos aparecem sempre de tempos a tempos. Se a pessoa tem um desgosto, se a pessoa está em estado de choque, se está num estado febril, reaparecem os pesadelos daquela época. Mas os pesadelos não são propriamente sonhos. E porquê? Porque são sonhos interrompidos pelo aparelho motor. A criança mexe-se, grita e acorda. Portanto, o sonho não é levado até ao fim. Fica assim uma espécie de sinfonia incompleta, ou um filme inacabado, e depois é repetido sempre até encontrar solução. É assim como se a criança que tem o pesadelo de ser perseguido por um touro, a certa altura, aprendesse a tourear e a escapar-se do touro, como fizeram

---

751 João dos Santos refere-se sobretudo aos seus dois estudos: "O Sonho e o Sonho nas Crianças. Estudo Clínico"; "O Terror Nocturno e o Sonho Falhado". Apresentamos extractos destes estudos no TEMA: Insónia, Pesadelos, Terrores Nocturnos e Sonambulismo, p. 380.

em Creta os nossos antepassados, que inventaram a corrida de tóuros, cerimónia ou jogo dos adolescentes [SNP: 36-39. 41-42. 44-45. 47-52. 56. 63-68. 77-78. 82-83.106-107].

## Análise dum sonho

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Joana, lembras-te de algum sonho que tenhas tido?

JOANA - Não, agora não me lembro de nenhum... Só me lembro dum que tive há imenso tempo e de que nunca me esqueci, não sei porquê...

Sonhei que era de noite e que eu estava a dormir e veio um diabrete verde pela janela do meu quarto, fez perlimpimpim e apareceu um tesouro... Um sonho muito estúpido, não sei porque é que nunca me esqueci dele... Eu não tenho a certeza se estava a dormir, parece-me que estava meio acordada, meio a dormir, não sei... Acho que estava a dormir.

JOÃO DOS SANTOS - Pois, eu acho que os sonhos nunca são estúpidos. Para mim, não há sonhos estúpidos. A inteligência dos sonhos é que é diferente da que serve para ir à escola ou para fazer a vida de todos os dias. A inteligência dos sonhos é mais directa, mais simbólica, está mais ligada à fantasia, à imaginação. Para mim, portanto, o diabrete verde é qualquer coisa de inteligente que a Joana inventou para resolver um problema que ela tinha. Por exemplo, quando queremos dizer uma coisa a uma pessoa de quem gostamos muito, ou então com quem estamos muito zangados, ou até mesmo a nós próprios, e não somos capazes de o dizer assim, directamente, quando a nossa inteligência não consegue dizer isso abertamente, então inventamos uns símbolos, uma outra forma de dizer que passa despercebida, como acontece com o sonho da Joana. Porque, evidentemente, ninguém sabe o que é o diabrete verde, nem mesmo a Joana, e eu também não, claro, mas imagino que é ela própria, ou alguma coisa que está dentro dela e é um diabrete.

J.S.M.- Ninguém sabe o que é o diabrete verde, nem mesmo a Joana, mas o inconsciente dela sabe perfeitamente...

J.S.- Pois é, mas o inconsciente não diz, e felizmente... Felizmente que temos essa capacidade de guardar para nós certas coisas, e, portanto, de construirmos dentro de nós uma inteligência mais rica com que criamos a própria pessoa, uma inteligência que permite criar coisas mais artísticas, mais fantasistas, mais imaginativas.

Na origem de qualquer manifestação de inteligência está sempre alguma coisa de emocional, de sentimental, de afectivo. Não seria concebível pôr uma criança de um ano a debitar um discurso muito comprido com uma gramática numa mão e um dicionário na outra. Aliás, o mais curioso é que uma criança de um ano não fala, apesar de nos livros se dizer muitas vezes o contrário. Dizer palavras não é propriamente falar; é apenas ligar coisas que estão na mente da criança, ou no ambiente que a rodeia, a palavras que os outros entendem, e é através desse exercício, e da interacção com os adultos, que a criança se vai habituando a empregar palavras para definir as coisas que estão à sua volta. Mas isso não é falar. O falar aparece quando já se é capaz de compreender que uma palavra tem vários significados, conforme a entoação que se dá ao discurso, e que, portanto, tem um conteúdo inconsciente. Além do que se diz objectivamente, há sempre o conteúdo latente do discurso, que é o mais importante... Quando uma criança diz... "sonhei com um diabrete verde e nunca mais me esqueci", é porque esse sonho, que foi inventado (e todos os sonhos são inventados, claro) teve uma grande força emocional dentro dela e enriqueceu muito a vida imaginária da Joana, apesar da Joana dizer que o sonho é estúpido. Esse sonho foi muito inteligente porque ela aprendeu a dizer uma coisa, com a invenção do diabrete verde, que não podia dizer. Por exemplo, que ela era um diabrete verde porque era capaz de fazer diabruras a um adulto, ou que um adulto qualquer lhe fazia diabruras a ela, e essas diabruras têm com certeza um significado emocional muito importante, embora ninguém saiba que diabruras é que são nem o que é que elas representam ao certo para a Joana.

Sonhar assim, inventar, fantasiar desta maneira traz um grande enriquecimento porque equivale à possibilidade dela entender literatura, as artes, as conversas.

J.S.M.- Uma das coisas intrigantes neste sonho da Joana é o tesouro que o diabrete fez aparecer.

J.S.- Esse tesouro é o interior das pessoas, é o interior dela própria, ou é o interior da mãe ou do pai. A fantasia do diabrete verde que entra pela janela e faz aparecer um tesouro corresponde a tudo aquilo que uma criança se pergunta a si própria sobre o que é que os adultos têm dentro deles para estarem juntos, para estarem na intimidade, para terem um tesouro, para terem uma vida secreta da qual a criança é, necessariamente, excluída, porque, se não o fosse, nem ela nem os adultos poderiam alguma vez ter um funcionamento mental autónomo.

Uma criança de 4 ou 5 anos pode perguntar como é que, áfinal, aparecem os bebés e alguém pode dizer-lhe que os bebés estão dentro da barriga das mães, e a criança fica a pensar como é que o tesouro dos bebés dentro das mães se conserva lá dentro e aparece em determinada altura, e vem cá para fora ou sai por uma janela. E este sonho pode ser uma forma de resolver esta interrogação terrível para as crianças.

Estou a lembrar-me de um livro de psicólogo russo em que ele fazia referência à educação sexual dada na URSS, logo a seguir à revolução. Era uma educação tão científica que pareciam quase as crianças do A. Huxley, do *Admirável Mundo Novo,* que sabiam tudo intelectualmente, mas não tinham vivências emocionais das coisas, porque aquela educação tirava-lhes um bocado a fantasia, não lhes permitia criar, inventar. E, então, nesse livro, que deve ter sido publicado no final dos anos 40, e depois traduzido para americano, o autor mostrava como uma educação sexual muito científica, muito fria, não resultava, porque as crianças acrescentavam sempre qualquer coisa ao que lhes era explicado. Por exemplo, se lhes diziam que os bebés estavam dentro da barriga das mães e depois nasciam numa certa altura, as crianças contavam umas às outras que os bebés estavam dentro das barrigas das mães, e que lá dentro havia muitos brinquedos, carrocéis e brincadeiras diversas.

Quer dizer, eles tinham necessidade de inventar aquelas coisas para tornar mais fácil fixar o que lhes tinham explicado, tal como a Joana fez com o diabrete verde de que nunca mais se esqueceu. Ela fixou-o porque o diabrete verde dizia respeito a qualquer coisa de misterioso que ela queria saber na altura, qualquer coisa que ela não entendia das suas relações com os adultos e que assim ficou a entender. Mas ficou a entender, não de uma forma racional, mas de outra forma, que lhe permitiu arrumar o assunto em qualquer sítio do seu inconsciente, ou até em parte do seu consciente, mas, seja como for, o sonho foi fabricado sob a influência de uma emoção ou de um sentimento que lhe passou pela cabeça quando ela dormia. (...).

Há uma coisa a que o Freud chamou o processo primário e o processo secundário. O processo primário é, digamos, uma espécie de emoção ou de sentimento que a pessoa teve, por exemplo, com uma má digestão, ou o barulho de um camião, ou, então, a criança recordou-se de qualquer coisa de angustiante ou de desejável que viu durante o dia, e depois tem um sonho de angústa ou de desjo. Por exemplo, sonha que viu um chocolate e que está a comê-lo. Os primeiros sonhos, os sonhos dos dois anos, são muito elementares, ou é um prazer ou é uma angústia. E a

pessoa, mais tarde, não sabe o que é que acrescentou àquele sonho para o explicar.

As crianças têm uma angústia ou uma dor de barriga, ou um medo qualquer durante o dia e, por exemplo, esse medo pode estar na origem de um sonho de angústia ou de um pesadelo. E é já difícil perceber porque é que aquela criança teve essa angústia ou esse medo, um medo de um homem, ou de uma mulher, ou de um bicho, ou de outra coisa qualquer. Seja como for, há sempre a necessidade de transformar aquilo numa coisa inteligível, ou inteligente, ou acessível às outras pessoas, porque nem tudo é confessável no que se sonha, e as primeiras emoções, que constituem o processo primário, são às vezes, de facto, inconfessáveis. (...).

Só a associação de ideias através de conversas, de brincadeiras e de jogos é que poderia esclarecer o sentido do sonho. Mas há qualquer coisa que se percebe neste sonho, há um diabrete verde que é muito importante para a Joana, que está muito presente na sua memória, e que constitui o equacionamento de um problema muito importante a que ela tem que dar solução.

Os sonhos podem sempre significar muitas coisas ao mesmo tempo, e até coisas contraditórias, e é dessa riqueza que é feita a linguagem, que é feito o pensamento não estritamente intelectual, que é feita em especial a linguagem poética, a linguagem da arte. Uma coisa pode ter simultaneamente duas facetas, uma boa e uma má, uma positiva e uma negativa, pode ser muitas coisas ao mesmo tempo, é isso que faz o pensamento tornar-se mais inteligente, mesmo quando parece estúpido [SNP: 197-200].

## TEORIA DAS PULSÕES EM FREUD

O termo instinto, muitas vezes utilizado para explicar a sexualidade, é, para Freud, um esquema filogenético hereditário, portanto, um esquema de comportamento primário, etológico também. Freud, para explicar os fenómenos psíquicos, não se baseia tanto no instinto, mas no *impulso*. O impulso é o factor *propulsivo* do aparelho psíquico, aquilo que faz com que o indivíduo se oriente num ou noutro sentido, de acordo com a energia que nele desencadeiam os estímulos externos e internos.

No desenvolvimento da sua teoria dos impulsos, Freud acaba por considerar que, a par dos impulsos de vida, existem os impulsos de morte, que levam ao esvaziamento total da energia e das tensões e, portanto,

orientam a vida do que é orgânico para o inorgânico, supostamente estável. Se essas pulsões se voltam para dentro, provocam a autodestruição; se se voltam para o mundo exterior, são destrutivos dos outros [EE II: 241].

Na concepção de Freud, a vida mental do homem tem raízes biológicas profundas, que se baseiam nas pulsões (no original:*Triebe*) que distingue do instinto ou tendência.

A palavra instinto também existe em alemão (*Instinkt*), mas Freud utiliza-a unicamente para se referir ao comportamento animal específico de cada espécie e transmitido hereditariamente. Quando fala de *pulsão* é no sentido duma direcção da energia, que se escoa através da motricidade e conduz o indivíduo numa dada direcção.

A pulsão, que nós só conhecemos pelas consequências que origina, tem uma origem somática e necessita, para descarregar a sua excitação, dum *objecto*. O objecto define-se como alvo da pulsão e do afecto.

A pulsão é, portanto, um termo *metapsicológico* que serve para a interpretação teórica dos fenómenos mentais que observamos.

As pulsões sexuais são as que tendem à conservação da espécie; as pulsões do Eu, as que tendem à conservação do indivíduo.

A partir de 1920, Freud desenvolve uma nova teoria das pulsões, em que opõe as pulsões de vida ou *Eros* às pulsões de morte ou *Tanatos*.

O aparelho psíquico tem por função regular o equilíbrio das várias pulsões, através de *mecanismos de defesa,* o mais importante dos quais é a *repressão*.

A vida psíquica é, em grande parte, inconsciente e constituída pelas tendências recalcadas que se manifestam através dos comportamentos, dos sonhos ou dos sintomas.

Freud distinguiu duas formas de funcionamento mental: o *processo primário* e o *secundário*.

Sob *o ponto de vista tópico,* o processo primário é inconsciente; o secundário é consciente ou pré-consciente.

Sob *o ponto de vista económico*, a excitação tende, no processo primário, a escoar-se de forma compulsiva, imediata e total, pela via mais fácil: *energia livre*. No processo secundário, a descarga faz-se, não de forma directa, mas de forma mediata, através da Organização do Eu: *energia ligada*.

*No ponto de vista dinâmico,* o processo relaciona-se com experiências arcaicas elementares, de desejos satisfeitos ou frustrados, e

pela *alucinação do desejo*, segundo o *princípio de prazer;* no processo secundário, a reflexão interpõe-se entre os desejos e a sua satisfação, segundo *o princípio de realidade.*

A pesquisa psicanalítica, que remonta essencialmente às origens da vida mental, tem necessariamente de partir da evolução infantil e, portanto, dos estádios ou fases de desenvolvimento (oral, anal, fálico e genital), durante os quais as várias pulsões intervêm na organização psicológica da criança [SE: 18-19].

## TERAPÊUTICA OCUPACIONAL

A terapêutica ocupacional foi inicialmente aplicada nos estabelecimentos psiquiátricos, visando essencialmente desviar a atenção dos pacientes das doenças e sintomas, para um trabalho objectivo (extraversão), que deveria, portanto, ser diferente do da actividade profissional anterior. Supomos que os primeiros estabelecimentos que procuraram ocupar os doentes foram os sanatórios para tuberculosos, mas não havia ainda nenhum princípio psicológico orientador desse trabalho. Mais tarde, a ocupação dos pacientes passou a ser considerada igualmente como um meio de relacionar o indivíduo com os outros e, portanto, de preparar a sua reintegração.

Pensamos que a terapêutica ocupacional deve ser hoje encarada como uma forma de psicoterapia que vise, além dos objectivos anteriormente expostos, a *relação* com o terapeuta e, consequentemente, com os outros indivíduos do grupo, através da *coisa ou objecto manipulados.* O *objecto* distingue-se da coisa, por lhe ser atribuído pela pessoa um significado afectivo[752]. Se, em vez de servir a "relação de objecto", o trabalho do paciente visar um objectivo exclusivamente utilitário, a ocupação pode transformar-se numa actividade não terapêutica, regida por interesses e critérios administrativos.

A terapêutica ocupacional pode constituir ainda um método de reeducação de deficientes mentais, sensoriais ou motores, devendo, neste caso, procurar, através do *trabalho indiferenciado ou trabalho-jogo,* uma das bases da reeducação e reabilitação. Os terapeutas ocupacionais devem, portanto, ser, em certa medida, psicoterapeutas, em sentido lato, e devem, não só ser orientados por médicos psicoterapeutas, como ser aconselhados por educadores e especialistas de saúde mental. Desta forma se compreende

---

752 Cfr. o TEMA: *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

porque defendemos a existência de *consultores psicoterapeutas* nos Serviços de recuperação de deficientes mentais, motores ou sensoriais[753] [PCHM: 22-23].

## TIQUES[754]

Dentro das síndromes psicomotores é frequente o aparecimento de *tiques* que, conforme S. Lebovici os descreveu, têm uma componente psicomotórica e uma componente psicológica. A dúvida está em saber se há ou não *tiques* como sintoma essencialmente psicomotor. Actualmente, temos tendência para admitir que o tique surge numa época de crise em que se associam as exigências do meio (conflito exterior) a uma relativa incapacidade das estruturas para responderem às exigências do EU, e a um *conflito interior,* ainda não totalmente reprimido ou sublimado. Através do tique, o conflito seria simplesmente *negado.* O tique parece corresponder, no plano do comportamento, ao que Freud descreveu no plano psíquico como *denegação.* Assim, como denegar equivale a afirmar, também o tique, servindo para negar o fantasma, afirma a sua existência.

Haverá que distinguir, entretanto, o tique sintoma e a "doença dos tiques", cuja relação com a psiconeurose obsessiva é evidente.

No que respeita ao tratamento, direi apenas que toda a terapêutica que vise *reprimir* os tiques é desaconselhável, pois o tique é já, em si próprio, uma tentativa do EU para *reprimir.* No que respeita ao *tique sintoma,* há que analisar e agir sobre as condições em que ele aparece [ECNPI: 477-478].

Os tiques surgem numa fase mais evoluída da organização da analidade, ou em fases ulteriores, em que a analidade é revivida num plano de auto-controlo (crise pubertária e adolescente) e têm, portanto, um significado menos reactivo (menos ligado aos estímulos e repressão externa) e mais interiorizado (portanto, ligado aos estímulos impulsivos vindos do interior e à auto-repressão). No período de latência têm ainda que ver com as exigências do meio, e aparecem com frequência em crianças submetidas a fortes pressões educativas, com excessivas exigências no plano pragmático da vida social: com horários de obrigações escolares

---

753 Cfr. o TEMA: Pofilaxia das Distorções da Personalidade, p. 640.

754 Cfr. os TEMAS: Esquema Nosológico, 283. Síndrome Psicomotor da Evolução, p. 726.

absurdos, de 8 a 10 horas, impostos e, naturalmente, não cumpridos, e intenso conflito interior, bloqueio da agressividade sem possibilidade de descarga psicomotora, através dos jogos ou de actividades livres [SPE: 4].

Os tiques, a gaguez[755] e certas formas de instabilidade têm a ver com a fase evolutiva da segunda infância, mas também com certos tipos de controle da criança pelos educadores (...).

(...). Os tiques precoces têm já algo a ver com a anulação do pensamento (ou obsessão), o que depois se torna mais evidente na puberdade e começo da adolescência [CP/PE: 62. 65].

Assim, quando uma mãe se vem queixar de que o filho tem tiques desde que entrou para a escola e que ele não tem aproveitamento, que a professora se queixa da sua apatia e que ela não suporta a situação, há uma realidade exterior à criança perante a qual nós estamos presentes: a pressão educativa. A forma como o problema é vivido interiormente pela criança interessa secundariamente (em clínica pedopsiquiátrica), visto que a criança que vem à consulta não está motivada, não tem consciência mórbida e, muitas vezes, não sabe sequer que sofre, nem que alguém a pode ajudar com a neutralidade e benevolência que ela desconhece[756] [IENSRC: 15].

Acatisia é uma palavra bárbara que serve aos "médicos dos nervos" para registar o bater da perna, do pé ou o tamborilar dos dedos que certas pessoas adoptam nos momentos de tensão. Pois, se há "acatísicos", há-os de corpo e espírito... Cada um disfarça os seus tiques como pode! Uns gesticulam numa forma conveniente e bem comportada de negar os movimentos inconfessáveis; outros dão à perna. Outros, ainda, revolvem-se por dentro em convulsões inaparentes e deixam transbordar aquilo a que as pessoas e até os médicos chama tiques. O termo de *ticoso* deve, portanto, aplicar-se àqueles que não são capazes de disfarçar os tiques!

Se os adultos percebessem que as ideias que têm para anular os seus tiques de origem são equivalentes àqueles em que as crianças se estão a iniciar, ajudá-las-iam, certamente, a aprender a dar à perna ou ao dedo, ou, para os mais perspicazes, ensinar-lhes-iam a dedilhar no piano, a

---

755 Cfr. o TEMA: Gaguez, p. 350.

756 Cfr. o TEMA: Psiquiatria Infantil. Perturbações Psíquicas da Criança à luz da Relação Pais-Filho, p. 667.

arranhar a guitarra ou a esfregar a rabeca. Para não complexar as crianças com a ideia de que aquilo é um tratamento, até podem falar da Educação pela Arte[757], porque, de resto, quanto mais arte, menos razão e, portanto, menos obsessões razoáveis, menos tiques! Assim, os bons observadores poderão verificar que as crianças submetidas a pressões educativas (pragmáticas e intelectuais) excessivas para as suas estruturas psicomotoras "rompem pelas costuras" ou, dito de outra forma, estalam pelo comportamento.

A criança instável[758] é isso; é aquela que não se aguenta com o excesso de estímulos que, de dentro para fora e de fora para dentro, a atacam. A vida só lhe é possível daquele jeito, a fugir, a fugir às situações, pela desobediência; a fugir às coisas e aos objectos, a fugir às ideias, pela dispersão. A instabilidade das crianças é isso. A dos adultos também. Assim, educador instável ou instabilizável dá criança instável ou instabilizável.

E se as pessoas aprendessem, nas horas vagas e nas férias, a reduzirem os estímulos - os de dentro e os de fora - para serem tão quietos e atentos como querem que as crianças sejam?[759]. E se os professores ensinassem as crianças a fazer do trabalho uma forma de pôr em comunicação o que têm dentro delas com o que está fora? A fazer *obras* em vez de tiques.

Aqueles que falam e escrevem sobre instabilidade fazem-no, ou em termos moralistas - da instabilidade dos outros, face à sua própria instabilidade -, ou em termos científicos de uma psicomotricidade que vai beber aos grandes quadros neurológicos dos clássicos da medicina [EE II: 168-169].

## TRANSFERÊNCIA E CONTRA-TRANSFERÊNCIA[760]

Em todos os casos, a experiência mostra quanto é valiosa a acção pessoal do médico exercida através duma atitude psicoterapêutica. Com efeito, a psicoterapia é essencialmente o resultado da acção humana exercida de forma consciente pelo médico, nas várias condições da sua acção profissional. Depois de Freud, não é possível abordar o problema da

---

757 Cfr. o TEMA: Educação através da Arte, p. 204.

758 Cfr. o TEMA: Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

759 Cfr. o TEMA: Lazer e Trabalho... das Crianças e dos Adultos, p. 444.

760 Cfr. os TEMAS: Respeito pela Intimidade do Paciente. "Psicanálise Selvagem", p. 711 Saúde Mental dos Técnicos, p. 713.

psicoterapia sem considerar a questão da *transferência;* o paciente *transfere-se* afectivamente para o médico, consoante o interesse que lhe dedica, a compreensão que mostra pelos seus problemas, o apoio que lhe dá, e ainda a personalidade, o sexo e idade do paciente. Aos psicanalistas compete "*manejar*" esta transferência, no sentido de obter, da parte do indivíduo, um melhor conhecimento dos seus próprios problemas e uma melhor adaptação à vida.

Uma psicoterapia menos especializada deve, no entanto, ser aplicada por todos os clínicos e, em particualar, nos casos de perturbações influenciadas por factores psicológicos. Mesmo sem a *análise de transferência,* que é a psicanálise, todo o médico pode representar para o seu paciente a figura paterna, fraterna ou amigável em quem se pode confiar [PE: 4-5].

Para os psicanalistas, a *psicanálise* é uma técnica que consiste na análise da transferência, isto é, no esclarecimento da relação que se estabelece entre o paciente e o psicanalista, e vice-versa, sendo a análise da transferência comunicada ao paciente, na medida em que a contra-transferência (constantemente controlada pelo psicanalista) permite um progresso para o paciente.

A transferência é, essencialmente, a forma como o paciente sente o outro, segundo os modelos de relação que organizou na sua infância: essencialmente a relação com o pai ou com a mãe. Assim se compreende porque os psicanalistas defendem a necessidade da análise pessoal prévia: se a psicanálise fosse apenas a descoberta da relação dos acontecimentos biográficos com a vida actual, não seria necessário a análise pessoal; bastava ler a obra de Freud e fixar os esquemas fundamentais do desenvolvimento do indivíduo.

Transferência é, portanto, o conjunto de sentimentos que fazem com que o paciente sinta o psicanalista como uma imagem maternal ou paternal; contra-transferência é o conjunto de sentimentos afins que o psicanalista sente pelo paciente. Assim se pode constatar que a psicanálise não visa a psicogénese, como vulgarmente se supõe, mas o reviver do passado em relação a um personagem particular que, pela sua atitude, permite ao paciente o seu investimento como imagem maternal ou paternal [PCHM: 10-11].

O psicoterapeuta deve, previamente, fazer uma *cura* da sua psiconeurose ou dos seus funcionamentos neuróticos, uma vez que estes são

considerados como forma de reacção universal. A *cura analítica* é uma designação equivalente à de *tratamento psicanalítico* e não implica que o indivíduo se cure de algo considerado como mecanismo normal e universal. Implica, porém, que o indivíduo passe a dispor de um instrumento psíquico - a análise -, crie e possa impedir de contagiar os outros com a sua ansiedade, ou de os atingir com a agressividade dos seus sintomas [EE II: 238].

É sabido que os pais, quando vêm falar com um terapeuta sobre problemas que são supostos ser de ordem educativa, projectam sobre nós uma grande agressividade que resulta duma espécie de infantilização por o terapeuta ser, em princípio, mais competente do que eles na educação dos seus filhos. É para mim evidente que se eu for muito exigente, intolerante e crítico com um pai ou uma mãe, ele não modificará a sua atitude, e continuará a ser intolerante para o filho, mesmo que procure dar-nos a impressão de aceitar os nossos conselhos, embora, inconscientemente, trate de os fazer falhar[761] [CP/PE: 90].

## TRAUMATISMO[762]

Freud deu inicialmente muita importância ao traumatismo (real) no desencadeamento dos sintomas psiconeuróticos, mas rapidamente verificou que aquilo a que chamava traumatismo era, não uma vivência ligada a um acontecimento real, mas a uma revivescência duma situação penosamente ultrapassada na infância remota e revivida no momento do trauma aparente.

Em *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade,* Freud revela-nos que as psiconeuroses do adulto têm origem na "neurose infantil", situação emocional que se organiza à volta do "conflito nodal", o *complexo de Édipo*. (...)[763].

(...). A ideia mais geralmente aceite pelos psiquiatras, não psicanalistas, é a do "traumatismo". Freud, que defendeu a existência duma predisposição biológica para as doenças básicas, e que começou (...) por valorizar o traumatismo (externo), teve, no entanto, como contribuição mais original e produtiva, a de nos mostrar que os traumatismos podem

---

761 Cfr. o TEMA: Psicanálise do "Acto Educativo", p. 654. Cfr. também, RFAEFP: 6.

762 Cfr. o TEMA: Neurose Infantil e Neurose de Adulto, p. 504.

763 Cfr. o TEMA: Édipo e a Escola, p. 190.

ser simplesmente imaginados, ou que o que é imaginado pode ser traumatizante, sobretudo se vier a corresponder a um acidente exterior. Assim, a tentativa de sedução vivida por uma jovem seria traumatizante, na medida em que ela já tinha *pressentido* o desejo de seduzir ou de ser seduzida.

É evidente que a uma situação de conflito exterior qualquer indivíduo pode reagir emocionalmente, mas as reacções podem não dar sintomas neuróticos e, de resto, um sintoma não é necessariamente uma doença. Pode-se estar triste ou alegre, dormir pouco ou muito, comer demais ou de menos, sem estar doente[764] [IENSRC: 7. 10].

Nem sempre os traumatismos bloqueiam a imaginação e a capacidade poética, mas afectam por vezes a satisfação no existir e conduzem à morte dos corpos[765] [EE II: 176].

## TRÊS PRECONCEITOS EM EDUCAÇÃO

Três preconceitos alimentados pelos pais dificultam a acção da escola:

1. A crença de que a escola pode resolver o que se não fez ou perturbou a criança, antes da idade escolar.
2. A esperança de que o acolhimento afectivo que, eventualmente, falta à criança no meio familiar possa ser compensado pela escola e pelos professores.
3. A ideia de que a aprendizagem das letras e dos "números", da leitura e das operações aritméticas é possível, sem a prévia aprendizagem do convívio, das trocas afectivas e do diálogo que se estabelece na família [ACU: 19].

---

764 Cfr. o TEMA: Depressão Infantil, Direito à Tristeza e à Alegria, p. 166.

765 Cfr. o TEMA: Infância, Sonho, Fantasia, Criatividade, p. 373.

## TURBULÊNCIA DE COMPENSAÇÃO[766]

Nos *sintomas e síndromes de compensação* incluo a *turbulência de compensação* que se verifica quando a criança suporta mal as retrições do ambiente e durante um período diurno, mas se expande quando as restrições coincidem menos com os seus receios inconscientes. São crianças "mal comportadas" em casa, que são modelos de correcção na escola ou o inverso. Quando a turbulência se manifesta também por actos anti-sociais, que colocam a criança em via dum conflito sadomasoquista com o meio exterior, falamos de pré-delinquência [ECNPI: 480].

## TURBULÊNCIA REACTIVA[767]

*Turbulência reactiva* às imposições educativas é um fenómeno normal em certas fases da evolução. Em certas situações de conflito exterior grave, a turbulência e o comportamento anti-social podem tender a fixar-se sob a forma de carácter *anómalo* ou de psicose marginal. A situação mais grave que encontramos na clínica é a das mães abandonadas ou educadoras únicas que, tornando-se demasiado dependentes dum filho varão, desencadeiam acções e reacções de tipo sadomasoquista. A separação da mãe e do filho impõe-se, neste caso, mesmo que um tratamento psicoterapêutico seja instituído[768] [ECNPI: 480].

## VIDA INTERIOR, AUTONOMIA E SOLIDÃO. IMPORTÂNCIA DOS/*IMAGOS* [769]

Guarda-se o segredo da vida infantil com tranquilidade ou com inquietação, com prudência ou com agressividade. Com tranquilidade ou com agressividade reagem as pessoas às crianças.

O segredo do nosso comportamento infantil ou a sabedoria, que o falar esconde, são autonomia.

---

766 Cfr. os TEMAS: Esquema Nosológico, p. 283. Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412.

767 Cfr. os TEMAS: Esquema Nosológico, p. 283. Instabilidade, Bloqueio, Ansiedade e Depressão, p. 412. Sintomas e Síndromes Reactivos. Relação com o Comportamento e a Aprendizagem, p. 733.

768 Cfr. o 2º caso do TEMA: Neurose de Insucesso, p. 502.

769 Cfr. os TEMAS: Falar, Calar, Pensar, p. 318. *Objecto* e Coisa. *Imagos* Parentais, p. 575.

Autonomia é a capacidade de viver na solidão inevitável a que o homem é conduzido pelo segredo, pela intimidade secreta, pelos seus fantasmas, medos, amores confessos e amores inconfessáveis, pelo mundo próprio que criou.

Cada um de nós tem uma experiência de vida única e diferente da dos outros, uma forma particular de amar e de odiar.

Todos nós aprendemos a esconder emoções ou a comunicá-las, a esconder o objecto do nosso amor ou o alvo das nossas descargas agressivas. Cada um escolhe uma via para amar e para fazer viver os outros. Cada um aspira a uma forma de morrer. Todos aprendem com os outros e consigo próprios a exprimir a linguagem específica da sua pessoa, e a falar a língua específica da sua cultura.

A vivência de cada um é única e autónoma.

Ser autónomo é ter uma vida interior, e vida interior é a solidão da infância mais remota [EE II: 312-313].

A leitura do meio ambiente favorece a compreensão do espaço próprio da vida interior. A decifração dos símbolos exteriores implica a decifração dos próprios movimentos interiores da vida psíquica de cada um, como o revelam o sonhar e o falar dos sonhos. Deve haver uma sequência, que às vezes não funciona, entre a compreensão da vida interior (o discernimento do imaginário) e a linguagem que se fala no meio social e na escola. A adesão à linguagem escrita exige um desenvolvimento e uma maturidade suficientemente estabilizada, não só da linguagem verbal, como da comunicação indirecta. A escrita serviu e serve ao homem para comunicar à distância: no tempo e no espaço. Dizer palavras e servir-se de palavras para atingir fins utilitários e lúdicos não é exactamente o mesmo que falar, e, em muitos grupos familiares e sociais, as pessoas dizem palavras, mas evitam a sua compreensão interior [CP/PE: 55].

A minha ideia, como a ideia dos psicanalistas em geral, é que o prazer se encontra sobretudo no funcionar internamente.

A nossa cultura ocidental é muito voltada para o exterior, é muito feita de agitação, das agências de viagens que nos preparam os tempos de ócio, dos clubes do disco, das cassetes, dos vídeos e dessa tralha toda. Há cada vez menos funcionamento interno. Mas, para nós, psicanalistas, o grande segredo do viver, na nossa experiência, é o sentimento de se funcionar mentalmente bem [SNP: 21].

**Um Caso:**

JOÃO SOUSA MONTEIRO - Gostava que contasse hoje aquela história de uma ida ao Castelo de Almourol, com um grupo de crianças, e daquela menina de 4 anos que, no meio de uma grande batalha campal..., lembra-se?

JOÃO DOS SANTOS - Pois... Há um passeio dos pequenos da Casa da Praia[770] ao Algarve, e entre as várias coisas para fazer havia uma visita a um castelo. Só que essa visita não se pôde realizar por questões de ordem prática. Quando voltaram, muito decepcionados por não terem podido visitar o castelo, isso foi muito discutido nas aulas e, na Assembleia da Escola, que eles têm, houve então a ideia de visitarem outro castelo. Aquele que apareceu assim como mais maneirinho era o Almourol. Contaram-se muitas histórias ligadas à própria história do castelo, e eles combinaram com os professores fazer um assalto ao castelo de Almourol com mouros, cristãos, templários, com pessoas diversas que acompanhavam os exércitos. Foi muito engraçado, porque as professoras pediram autorização à força militar que toma conta do castelo, e foi um grande sucesso, pela seriedade com que os miúdos levaram aquilo: formaram todos um desfile pelo meio das casas dos funcionários militares daquela unidade e tomaram, realmente, de assalto o castelo, em barcaças que lhes foram fornecidas pela respectiva unidade, e aquilo tinha um aspecto muito sério. Numa dessas batalhas que os miúdos improvisaram, embora as tivessem estudado, uma miudinha de 4 anos disse essa coisa: "Tenho medo, não tenho força, não posso lutar; o meu pai está em Paris". É realmente muito significativo, é assim como quem diz: "Eu não tenho ainda dentro de mim o meu pai bastante forte como imagem, para poder lutar sem o ter junto de mim, sem eu saber como ele está; tendo-o tão longe, eu sou frágil". É esse o significado mais profundo da ausência do pai.

J.S.M.- E não a da mãe, o que é curioso.

J.S.- De facto, a mãe estava com ela, mas eu suponho que é isso, porque talvez o pai tivesse uma configuração de guerreiro, destemido. Embora houvesse várias meninas que participavam nas lutas, e também mascaradas de soldados, dum e doutro lado, ela não assumia essa posição, por o pai estar longe.

---

770 Cfr. o TEMA: Casa da Praia, p. 116.

J.S.M.- Se calhar, se o pai tivesse ido a Paris e viesse daí a oito dias, ela já podia talvez ter entrado em todos aqueles combates mais à vontade. Ou, então, se o pai tivesse saído de manhã, para o trabalho, num sítio qualquer longe do Castelo de Almourol, mesmo que fosse 200 Km, se tivesse saído de manhã para voltar à noite para o jantar, estaria "ali" com ela naquelas lutas todas e ela ter-se-ia talvez sentido protegida.

J.S.- Provavelmente. A formação de qualquer coisa de interno nela que desse lugar a uma imagem mais segura, mais fixa do pai, estava mais presente, mais próximo, mais à mão. Nesse caso, ela teria saído de casa com o pai lá, e sabia que regressava com o pai lá também; podia-se permitir uma aventura daquelas de lutar, entrar nas batalhas, mas, assim, ela tinha medo, porque o pai estava longe.

J.S.M.- E estava longe, não porque estivesse em Paris, mas porque era ainda insuficiente a imagem interna que ela fazia dele. E, por isso, ela precisava que o pai estivesse materialmente próximo, mais ao alcance dos seus sentidos, para ter a certeza de que ele existia. Se tivesse já uma imagem interna segura, estável, do pai, o pai podia ter emigrado para a China de vez, ou mesmo ter morrido, que ela teria sido muito bem capaz de continuar a lutar. O pai não representado internamente é sempre um pai ausente, mesmo quando está próximo.

J.S.- Isso é muito importante, é claro, porque prova que ela precisava de "mais pai". Ela não teve "suficiente pai", até ele ir para Paris. Penso que, temporariamente, mas ela não tinha ainda construído, no seu contacto com o pai, uma imagem suficientemente forte para poder dispensar a sua presença. Ela tinha medo, porque a imagem do pai não se tinha ainda transformado em *imago*. *Imagem,* em psicologia, é uma imagem sensorial, ao passo que imago é uma espécie de imagem psíquica, quer dizer, uma espécie de silhueta, de fantasma interno, de esqueleto psíquico, de modelo interno que cada um de nós tem. É abusivo falar desta maneira, mas é uma forma de me fazer entender, uma espécie de esqueleto moral, psíquico, que nos leva a ser como os pais, sem termos bem consciência disso, só pela força que eles introduziram em nós, em devido tempo, pela sua presença. É uma espécie de nebulosa a que a criança, e a pessoa crescida, depois, vai dar cada vez mais forma, o que faz com que sejamos parecidos com os nossos pais sob a forma de certos traços, não só caracteriais e psicológicos, mas também de certos traços que nos definem como pessoas sociais. Fulano de tal é honesto, porque o pai era muito honesto, fulano de tal é inteligente, porque o pai era muito inteligente, é

professor, é isto, é aquilo, como o pai; quer dizer, modelou muito da sua pessoa sob essa espécie de forma interna, interior a ele, constituída pelo pai ou pela mãe, ou pelo conjunto dos dois, no contacto directo que teve com eles, e nos jogos corpo a corpo, nos jogos verbais, jogos de brincadeiras, jogos conflituais, que se fizeram entre uns e outros, no convívio familiar. Não basta, de facto, que os pais existam; é preciso que os pais impregnem a criança com a sua presença, e ajudem a criança a fazer a gestão da distância entre ela e o Outro, para que elas se possam cada vez mais afastar.

É evidente que um bebé de 6 meses não se afasta da mãe tanto como uma criança de 4 ou 5 anos, e esta não se afasta tanto num jardim infantil, num bosque, como um rapaz de 10; e este, muito menos ainda que um rapaz de 18 ou 20, ou um homem de 30 anos, que é capaz de ir aos mares do Sul, ou para a Austrália, sem levar a mãe na manga, ou o pai, embora o *imago* da mãe ou do pai esteja sempre dentro dele, porque ele anda sempre à procura desses *imagos*, de referências a isso, referência à pátria, à terra, à língua, às pessoas. Aliás, é muito curioso o que se passa com todas as pessoas. Passou-se consigo, comigo: estarmos numa terra estrangeira e termos alucinações de pessoas nossas conhecidas, estando, por exemplo, em Berlim, onde as probabilidades de encontrar uma pessoa conhecida são mínimas. E, no entanto, eu, em Berlim, se calhar, sou capaz de ver o João Sousa Monteiro assim ao virar da esquina. A primeira impressão é de tanta emoção, de tanta surpresa que a gente quase não tem dúvida que seja fulano ou sicrano, não é? Ao fim de uns segundos de reflexão, vê-se que não pode ser. É claro que há pessoas parecidas em todo o mundo, em toda a parte, às vezes as raças dificultam isso, se é que há raças, enfim, tipos raciais diferentes, mas isso reflecte-se, sobretudo, na nossa procura de imagens, de referências conhecidas, dizendo respeito, fundamentalmente, ao pai e à mãe e aos irmãos, e também, é claro, aos amigos.

J.S.M.- Lembrei-me agora daquela expressão muito engraçada (...) que ser capaz de estar sozinho é ser capaz de estar sozinho no meio dos outros. E, se calhar, se se for capaz de estar sozinho no meio dos outros, é-se também capaz de estar sozinho onde quer que seja...

J.S.- Sim, eu penso que é isso mesmo. Estar sozinho no meio dos outros é ser autónomo no meio dos outros, é ter um funcionamento próprio, uma autonomia . É como a autonomia do voo de um avião. Um avião tem uma autonomia de voo de x horas ou de x km, o que quer dizer que ele pode abastecer-se o suficiente para fazer uma viagem, sem vir à

base. E isso acontece também com uma pessoa. Há uma certa autonomia que nos permite ir mais longe ou mais perto, consoante a nossa idade. E há uma idade em que nós temos autonomia para irmos à lua, embora para ir à lua seja preciso, com certeza, uma preparação especial. Portanto, isso, de facto, adquire-se em todos os jogos que se fazem em casa, e que aquela menina da história ainda não tinha feito. Ela precisava de fazer mais, de ter deixado de ver o pai à noite e de ter a certeza que no outro dia de manhã ele estava lá. Porque todas as fantasias da criança vão nos dois sentidos: de que ele pode ir-se embora e desaparecer, ou de que ela pode fazê-lo aparecer. Há todo esse jogo de diálogo interior que nos transforma em pessoas capazes de estar só no meio dos outros, só com os seus próprios fantasmas, ou as próprias fantasias, ou os próprios objectos internos, como diria Winnicott.

J.S.M.- Mas é estranho que as pessoas crescidas, que já são capazes de ir sozinhas à Indochina (...), não são, no entanto, capazes de estar sozinhas quase nunca, de estar verdadeiramente sozinhas, de estar diante da sua própria vida interior. E é disso mesmo, creio eu, dessa mesma incapacidade, dessa mesma recusa, que se alimenta esta febre do consumo, das compras, dos gastos inúteis, dos almoços e dos jantares e das reuniões, deste vaivém sem sentido em que tanta gente se consome e consome as suas vidas, desta estranha azáfama que não tem, talvez, outro nexo que não seja o medo imenso que as pessoas têm de se encontrarem sós perante o seu mundo interior. E é um medo que toda a gente conhece, creio eu.

J.S.- Eu creio que, de facto, é uma doença inevitável e incurável para todos nós. Para uns mais do que para outros.

J.S.M.- Incurável?

J.S.- Eu penso que sim. Se, realmente, me tirassem todos os meus livros, todos os meus objectos, adereços, fatos, e me mandassem vestir, sei lá, um fato de tropa ou de marinheiro, e me metessem num avião supersónico para ir para a Indochina (...), penso que eu, apesar de ser autónomo, sofreria muito. Se eu não levar a minha escova de dentes, o meu pincel, a minha máquina de barbear, o meu sabão, as minhas camisolas..., se me tirarem tudo isso, o meu anel, o meu relógio, todas essas bugigangas..., eu não sei se todas as pessoas são como eu...

J.S.M.- O que é engraçado é que chama "bugigangas" a todas essas coisas, e, de facto, são-no, só que, pouco a pouco, sem se dar por isso, a gente torna-se quase tão dependente delas como um bebé da sua mãe e,

depois, já não nos é possível ficar sem elas, pelo menos de repente. São "bugigangas" muito especiais, são "bugigangas" essenciais.

J.S.- Ah! são essenciais, isso são. São amuletos, são, portanto, feitiços. *Feitiço* quer dizer "coisa feita", que tem um certo poder. É uma palavra portuguesa que se usa internacionalmente. Os franceses é que se apoderaram dessa palavra e chamam "fétiche". E nós, às vezes, em português, chamamos absurdamente "fétiche", quando a palavra portuguesa é *feitiço*. É a coisa a que atribuímos um poder especial. Mas, de facto, eu preciso dessas coisas. E preciso tanto que quando vou para um lugar qualquer, uma cidade desconhecida, alugo um quarto de hotel, tiro a minha roupa das malas, ponho os jornais no sítio, etc., e, ao fim de uns dias, o quarto está transformado, pode haver bonecos na parede, pode haver recados na mesa de cabeceira, há um sítio onde estão as canetas, os lápis, o papel, os postais para escrever à família, há um arranjo especial que eu dou ao quarto. Possivelmente toda a gente é assim, esse arranjo tem qualquer coisa que é meu, com os meus objectos, os meus feitiços, muito disfarçados, naturalmente. Cada um terá os seus, e os meus são discretos, eu reconheço, mas admito que outras pessoas levem o retrato da esposa, ou dos filhos, ou dos pais, objectos diversos, mais ou menos significativos. Mas não concebo uma pessoa que chegasse à fronteira e fosse completamente despojada de tudo, inclusivamente do cabelo, da barba..., se fizessem isso a uma pessoa, ela enlouqueceria; despirem-na toda, raparem-na toda, meteram-na dentro de um fato feito em série, diferente de tudo o que é seu habitual, e mandarem-na para longe, para um sítio onde não houvesse referências. A pessoa, para resistir, teria de procurar objectos e coisas significativas daquilo que o pai representava para a menina da história que contei.

Eu estou convencido que, se me tivesse aproximado da menina e se ela me tivesse tomado como o pai que estava em Paris, ela não teria medo. Se tivesse acontecido, por acaso, que eu entrasse na brincadeira e no jogo e desempenhasse esse papel, ela já não teria medo.

J.S.M.- Aquela cena tão frequente, aparentemente tão banal, da criança que vai pela mão da mãe, sem se dar de todo conta, nem ela nem a mãe, do que é que se está a passar entre ambas, é espantosa... Fala tanto desse trabalho de elaboração, de construção da imagem interna da mãe, e portanto, da construção da própria imagem interna.

Mas não acha que a incapacidade dos adultos de estarem sozinhos consigo próprios, mesmo quando são capazes de ir à Indochina (...), é o

reflexo claro de que essa imagem interna ficou a meio, digamos assim, ficou insuficientemente construída? Quer dizer, o exemplo que deu é, evidentemente, um exemplo extremo (e todas aquelas famosas "bugigangas" de que falou parecem autênticos objectos transitivos). Mas eu referia-me, por exemplo, às pessoas que entram em casa, e, se não está ninguém, a primeira coisa que fazem é ligar a televisão, ou pôr uma música qualquer aos gritos. Ou aquelas pessoas que têm sempre dez coisas para fazer ao mesmo tempo, para não correrem o risco de perceberem que andam a fugir delas próprias. (...) porque é realmente difícil ter um ouvido silencioso, sempre atento ao que se passa cá dentro.

J.S.- Isso é verdade, mas muitas vezes é verdade em relação a um processo, a um trabalho interior que se está a fazer no sentido da pessoa se autonomizar. As pessoas isolam-se porque é importante para elas distanciarem-se dos pais e criarem a sua própria autonomia. Portanto, fecham-se no seu quarto, com os giradiscos ou o rádio a tocar muito forte, numa espécie de atordoamento que lhes permite preencher o seu espaço envolvente com um ambiente sonoro extremamente caloroso, forte, intenso, porque é a única forma de sentirem que estão isolados. Há nisso a situação paradoxal de não suportarem o isolamento, mas, ao mesmo tempo, quererem isolar-se através de qualquer coisa um tanto artificial, como seja essa de ter o rádio ou o giradiscos com o volume muito elevado, para se sentirem cortados do meio exterior. Não é ainda o caso da criança da história que não sabe como fazer, que não tem os meios técnicos para o fazer, e precisa, portanto, da presença mais directa do pai. Sei lá, se ela tivesse levado, se alguém tivesse tido a ideia, ou ela própria, de lhe dar uma boneca ou boneco que o pai lhe tivesse dado, que fosse o seu filho e tivesse sido dado pelo pai, possivelmente ela seria capaz de lutar, porque tinha ali uma representação, um objecto, uma coisa significativa da imagem do pai. É o que Winnicott chamava um "objecto transitivo".

J.S.M.- Há uma coisa engraçada que o Kant dizia..., dizia que com uma moeda de Júlio César na algibeira se pensava melhor em Júlio César, do que sem moeda nenhuma!

J.S.- Essa é boa! (...). É realmente muito interessante observar as crianças que fogem à mãe num jardim, ou num parque público, ou numa praia. Fogem à mãe, vão a correr por ali fora, e a mãe vai atrás delas, mas a criança, de vez em quando pára e, se a mãe continua a correr para ela, ela continua a fugir. Mas, se a mãe, de repente, pára, ela já não é capaz de ir muito mais longe. Pode tentar, mas vai olhando para trás e acaba por se

sentir demasiado longe, demasiado isolada. Há, realmente, um limite de tolerância para a distância, a partir do qual a criança não a suporta. Tenho a impressão que é assim que se descobre o espaço. O espaço e, digamos, o horizonte. Eu disse isso numa crónica que escrevi - "O Horizonte ao Alcance da Mão"[771]: a criança começa por ir ao limite do seu espaço, a sua casa, a sua sala de estar, o seu quarto, apalpa tudo o que está lá dentro. Depois, vai procurar mais longe, no quintal, ou no jardim, ou na rua, e depois vai mais longe com os companheiros. Até há uma altura em que ela sobe lá à montanha mais próxima, aos 14, 15, 16 anos, para ver o horizonte longínquo. Apercebe-se que não pode chegar lá, mas viu-o, e, nessa altura, o táctil, o contacto com as coisas, que é característico do bebé, é transformado no contacto da visão. Mas, se o indivíduo tiver uma motocicleta ou um automóvel e for até esse sítio, que era o horizonte, verifica que há outro horizonte, ou se olhar para o céu verifica que há um cosmos, paradoxalmente um tanto caótico para ele, e então verifica que não é só com os olhos que se pode chegar lá, mas com o telescópio. Até que, na maturidade, ele acaba por saber que só com o pensamento, com os cálculos matemáticos é que pode chegar a compreender o que são as outras galáxias, ou o que é o universo.

J.S.M.- O que, de certo modo, os poetas, os pintores e os músicos já tinham compreendido, desde sempre.

J.S.- Exactamente. E um pedagogo português, chamado Jacob Rodrigues Pereira, disse, há 200 anos, esta coisa espantosa que o Piaget confirmou, já neste século: que toda a inteligência passa pelos sentidos e todos os sentidos passam pelo tacto. O que é uma constatação espantosa para um indivíduo que não era um investigador científico, no sentido actual; era um espírito que conhecia a arte de tratar surdos, e chegou a essa conclusão.

J.S.M.- Como é que as imagens auditivas passam pelo tacto?

J.S.- Porque os surdos ouvem muito pelo tacto, sentem as vibrações, como os cegos vêem as coisas através do tacto. Aliás, os cegos dizem "ver" por "ouvir". Recordo-me de um menino cego que conheço, numa instituição onde vou com frequência, e que me viu na televisão, uma vez que fui lá, e depois disse-me: "Ah, é o João dos Santos! Eu vi-o no outro dia na televisão". Ele disse "vi-o".

J.S.M.- Porque é que será isso?

---

771 Cfr. "Homenagem à memória de Hellen Keller, Maria Amália Borges e Henrique Moutinho", EE II: 268-275.

J.S.- É porque a palavra "ver", de facto, significa mais qualquer coisa do que ver no sentido sensorial do órgão da visão. Por exemplo, "eu vi logo que o assunto era complicado". A pessoa "viu" através do raciocínio ou através de uma sensibilidade qualquer.

J.S.M.- Voltando ainda à menina da história, fiquei a pensar porque é que a presença interna, ainda frágil, da figura do pai lhe causa medo quando ela está em plena luta. (...).

J.S.- Ela sente que aquilo é demasiado forte para uma menina que não tem o pai ali. É uma luta de rapazes, que têm símbolos bélicos de guerreiros, agressivos, fálicos, podia-se dizer. As espadas são espadas de brincar, mas de qualquer maneira são objectos contundentes, poderosos para aquela menina de 4 anos, porque a maior parte dos meninos já tinham 6, e mais de 6, 7, e alguns até mais de 8. Portanto, ela não tem capacidade de dispor desse poder, dessa força que os outros meninos eram capazes de mostrar.

J.S.M.- E com a presença do pai, com a presença interna do pai, de um pai interno, digamos assim, já lhe seria talvez fácil, ou pelo menos possível, organizar toda aquela agressividade, toda aquela força, e continuar o seu jogo, em vez de entrar em angústia. É como se ela tivesse já esse poder organizado no seu interior.

J.S.- Talvez, talvez..., não tenho a impressão de que ela, sozinha, fosse capaz de o fazer, porque, quando ela diz "tenho medo", não é propriamente de angústia que se trata.

J.S.M.- Ah não é?

J.S.- Não, porque a angústia, para mim, é um medo indefinido, e ela tinha um medo concreto, consciente. (...).

Talvez se o pai estivesse cá e lhe tivesse dito "olha, tu vais a uma festa de meninos, eles vão brincar com espadas, tu, vê lá, tem cuidado, não te magoes, podes levar esta espada de cartão e este capacete, que eu te faço a ti"; se o pai lhe tivesse dito isso, então, nessa altura, tenho a impressão que ela seria capaz de assumir esse papel de pai dela própria, que lhe permitisse lutar com os outros meninos [QIE: 17-25].

# VOCABULÁRIO

**Acting out** - Expressão de origem inglesa utilizada em psicanálise para definir o mecanismo que consiste em o indivíduo ter comportamentos inadequados e fora da situação analítica, em vez de elaborar mentalmente os impulsos. *Passar ao acto* quer dizer que se faz qualquer coisa que não é pensado, que não é reflectido.

**Conflito** - É, em psicanálise, interno, e diz basicamente respeito a um problema de opção sexual entre os modelos de pai ou de mãe, de homem e de mulher, que inconsciente e imaginariamente são separados ou reunidos na tentativa de resolver o conflito da escolha ou da identificação da criança a um deles.

**Cultura** - É o sistema de relações que se estabelece entre as pessoas dum determinado grupo.

**Delírio** - É uma ideia não socializada, como o tique (dos outros) é o movimento que não se socializa.

**Diálogo** - A aceitação de que a forma como interpretamos a realidade é diferente da forma como os outros a interpretam é o fundamento do diálogo.

**Disponível** - Tem o significado psicológico de aberto a trocas afectivas directas. Só está disponível (para outrem) quem tem os problemas afectivos solucionados ou devidamente equacionados.

**Distorções da personalidade** - Desvios de carácter, com baixa emotividade e rigidez de comportamento, que se produzem a partir de situações ambienciais particularmente desfavoráveis, e que se tornam definitivos por se gravarem em estruturas precocemente atingidas, ou em fases evolutivas muito sensíveis.

**Equipa** - Designa-se por equipa em saúde mental um grupo de pessoas que, tendo profissões e habilitações técnicas diferentes, discute periodicamente o mesmo caso, de forma a aferir os pontos de vista não só

técnicos mas também afectivos com que cada qual faz as apreciações acerca duma observação, de acordo com as suas feições caracteriais emocionais.

**Família** - Por família entendo a estrutura grupal humana que envolve, protege e educa as crianças.

**Fantasma** - Representação mental que, em certas circunstâncias, se impõe a um indivíduo, sem que este se aperceba da sua razão de ser.

**Formação reactiva** - Comportamento ou atitude mental que, quando analisado, se verifica corresponder a sentimentos exactamente opostos aos que são aparentes.

**Funcional** - Significa que a doença resulta da perturbação da função e não da lesão do órgão.

**Libido** - Toda a organização da vida psíquica parte do funcionamento do corpo e da sua movimentação, logo, das reacções emocionais básicas ou instintivas, que se manifestam sob a forma de impulsos ou libido.

**Linguagem** - Chamamos linguagem ao enquadramento afectivo onde se processam as várias formas de comunicação. Sendo a linguagem o *instrumento* que ocupa o espaço entre as pessoas, ela deveria ser, tanto como a língua, o motivo fundamental para a aprendizagem escolar.

**Neurose e Psiconeurose** - Chamamos neurose aos quadros de perturbação emocional em que a angústia ou ansiedade se estão organizando em sintomas defensivos; psiconeurose, ao quadro de doença emocional já organizada sob forma de sintomas defensivos. Neurose seria, portanto, um quadro com uma causa actual; a psiconeurose, uma organização defensiva patológica com uma origem remota. Aceitando este critério, não haveria praticamente psiconeuroses na infância, excepto em crianças precoces, diferenciadas e, mesmo assim, só tardiamente, isto é, após o período de latência.

**Objecto** - vem de objectar, é exprimir para fora, poderia dizer-se, projectar a própria imagem. Na história da humanidade tem-se verificado

a transformação de coisas em objectos, na medida em que se criam objectos de ligação entre os homens. Objecto é esta comunicação, ao passo que a coisa apenas existe. O *objecto*, para mim, tem sempre um valor de objecto de afecto.

**Psicodinâmica** - Pode definir-se psicodinâmica como sendo a corrente que defende que certo tipo de reacção entre o indivíduo e o seu *objecto* afectivo origina uma vivência que tem poder energético para agir sobre a evolução e comportamento subsequentes do indivíduo.

**Psicomotricidade** - A psicomotricidade é a vida psíquica expressa em comportamento. O conjunto de fenómenos que constituem o substrato da vida psíquica (impulsos, emoções, sentimentos, pensamentos) exprime-se através da motricidade (linguagem corporal e verbal).

**Psicoterapia** - A psicoterapia é, essencialmente, o resultado da acção humana exercida de forma consciente pelo médico, nas várias condições da sua acção profissional.

**Psitacismo** - É uma expressão científica que serve para designar um falar como o papagaio, sem se saber e sem se sentir o que se diz.

**Relação** - Em psicologia moderna, a relação é encarada como um sistema de comunicação que permite trocas de sentimentos, emoções e conhecimentos, através das várias formas de linguagem que o homem utiliza e, portanto, não só da fala, mas também das atitudes, mímica e gesto.

**Sintomas** - A psicopatologia que Freud nos ensinou levou-nos a compreender o sintoma como uma primeira tentativa espontânea do *Eu* para se defender ou curar da angústia.

Os sintomas das doenças psíquicas, como das orgânicas são tentativas dos organismos das pessoas e dos grupos para se salvarem.

**Sintomas Reactivos** - O conceito de sintomas reactivos é de S. Lebovici, e foi constatado por outros autores e por ele próprio, e caiu, actualmente, em desuso. Pela minha parte, continuo a considerar que o conceito de sintoma reactivo é útil, em particular no domínio preventivo.

Considero reactivo o sintoma que, embora tendo a ver com a evolução interna da criança e da sua neurose, está em parte condicionado pela neurose dos pais e pelas suas atitudes educativas, em grande parte inconscientes.

Defini os sintomas reactivos como a forma que a criança tem de reagir contra a neurose dos adultos e, desta maneira, organizar a sua própria neurose.

# ÍNDICE ONOMÁSTICO

## A

ABECASSIS, S., 52.
ABRAHAM, K., 551.
ABRAMSON, J., 413.
ADLER, A., 25, 137, 508.
AJURIAGUERRA, J. de, 416, 429, 552, 679, 718.
ALMADA ARAÚJO, 58, 429, 623.
ALVES REDOL, A., 132, 364.
ALVIM, F., 533, 551.
AMADO, J., 72, 364.
AMARAL DIAS, C., 365.
ANDREAS-SALOMÉ, L., 548.
ANTHONY, E., J.,, 152, 537, 539, 545, 574.
SANTO ANTÓNIO DE LISBOA, 70.
ANTONIONI, M., 154.
AZEREDO PERDIGÃO, J., 60.

## B

BACHET, M., 63, 245.
BALLINT, A., 717.
BALZAC, H., 594.
BARAHONA FERNANDES, A., 38, 43, 62, 64, 190, 284.
BARRADAS DE CARVALHO, J., 68, 69.
BARROS, H. de, 72.
BEDOGNI, 546.
BELLMAN, M., 543, 544, 545, 546.
BENFEITO, R., 47.
BERGE, A., 96.
BERSON, H., 507.
BETTELHEIM, B., 86, 87, 526.
BETTENCOURT, D., 52, 676.
BINET, A., 674, 722.
BINK, N. Q., ink, n. q., 543.

BLEULER, E., 43.
BONAFÉ, 360.
BORGES DE MEDEIROS, A., 40, 47, 50, 53, 59, 687, 734.
BOSQUES, G., 601.
BOUVET, M., 414, 505.
BRIGDAM, L., 631.
BRITO, X. de, 39
BRUHL, L., 602.
BUGNET, 115, 605.
BURGUER, H., 492.
BURNS, R. K., 537.

## C

CALDAS, N., 382, 383.
CALL, J. D., 539.
CÂMARA REIS, 26.
CANDEIAS, A., 39.
CARGALEIRO, M., 33.
CASTRO, M, de, 62, 67.
CASTRO FREIRE, 52.
CHAGAS FILHO, 490, 683, 684, 690.
CHARCOT, J., 93, 720.
CHATEAUBRIAND, R. de, 565.
CLAPARÈDE, E., 103, 145, 147, 148, 533, 548, 722.
CLOUZOT, 589.
COIMBRA DE MATOS, A., 50, 532.
COLLIN, A., 507.
COSTA FERREIRA, A. A., 38, 45.

## D

D'ARCY THOMSON, 372.
DARWIN, C., 87, 91, 119, 378.
DAVIS, C., 95.
DECROLY, O., 144, 145, 620, 690, 691, 722.
DELACROIX, E., 453.

DESCARTES, R., 109.
DEWEY, J., 145.
DIATKINE, R., 64, 152, 616, 679.
DICKENS, C., 631.
DIDEROT, D.,59, 626.
DOSTOIEVSKY, F., 154.
DOUMINIC, 96.
DUHAMEL, J., 543.
DUARTE, A., 687.
DUBOIS, R., 363, 364, 367.
DUMOND, 292.

## E

EASSON, W, M., 537.
EÇA DE QUEIROZ, 450, 600.
EGAS MONIZ, 43, 63.
ELLER, H., 546.
ENGELS, F., 590, 596.
ERICKSON, E., 150.
ESTEVES, A., 628.
ESTEVES, J., 190
EY, H., 41, 44.

## F

FAIN, M., 539, 540, 560, 574.
FENICHEL, O., 538.
FERENCZI, S., 532.
FERNANDES, R., 687
FONTES, V., 26, 37, 40, 64, 627.
FOWLER, 536.
FREINET, C., 40, 145, 146, 235, 240, 270, 605, 687.
FREUD, A., 152, 506, 507, 523, 525, 527, 548, 551, 564, 720.
FREUD. S., 38, 41, 42, 44, 45, 68, 87, 88, 92, 93, 101, 109, 134, 154, 156, 157, 158, 174, 176, 186, 187, 190, 191, 197, 201, 231, 246, 275, 302, 305, 318, 325, 331, 333, 335, 338, 339, 340, 345, 349, 360, 384, 393, 417, 464, 479, 504, 505, 506, 507,

514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 522, 523, 527, 529, 531, 532, 548, 551, 553, 554, 558, 562, 585, 593, 599, 608, 633, 669, 692, 698, 705, 712, 732, 734, 741, 743, 744, 746, 754, 755, 756, 758, 761, 762.
FRÖEBEL, F., 145.

## G

GALILEU, G., 589.
GALVÃO, A., 53.
GARONNE, 619.
GAUTHIER, Y., 537.
GESELL, A., 38, 88, 96, 109, 275, 276, 297, 413, 432, 437, 505, 561, 574.
GIBBS, 676.
GIDE, A., 211, 602.
GLANZMANN,, 537.
GRÁCIO, R., 687.
GRATIOT, ALPHANDÉRY, H., 688.
GRILO, A., 210.
GROCK, A., W., 140.

## H

HALLGREN, B., 546, 574.
HARTMANN, H., 290,302.
HELLER, Th., 430.
HENOCH, E. H., 536.
HENRIQUE MOUTINHO, J., 47, 50, 60, 74, 295, 490, 731.
HEUYER, G., 505.
HOFFER, W., 551.
HOMBURGER, 298, 507.
HORNEY, K., 201, 306.
HOWE, S., 631.
HUSCHKE, M., 537.
HUXLEY, A., 754.

## I

ILHARCO, F., 628.
ILLICH, I., 277, 278.
INMAW, 290
ITARD, J., 92, 482, 620, 621, 631.

## J

JANET, P., 44, 87, 102, 109, 189.
JEKELIUS, 537.
JOHSONM W., 351.
JÚLIO CÉSAR, 771.

## K

KANNER, L., 537.
KANT, E., 771.
KÉDROS, A., 363, 364.
KELLER, H., 50, 630, 631.
KLEE, 211.
KLEIN, M., 505, 523, 525, 526, 550, 551, 736.
KOHLER, C., 538.
KÖHLER, W., 480.
KOUPERNIK, C., 537, 538.
KRAEMER, B., 290, 295.
KRAFT-EBBING, R. von, 719.
KREISLER, L., 539, 574.
KUERT, L., 492.

## L

LACAN, J., 296.
LAPA, R., 26.
LAUNAY, C., 538.
LAWRENCE, D. H., 69.
LE COURBUSIER, J-G., 14, 26, 154.

LEBOVICI, S., 41, 44, 64, 138, 150, 152, 186, 417, 455, 523, 560, 575, 734, 736, 758.
LEGRAND, P., 289.
LEHMAN, E., 538.
LEUBA, J., 292, 293.
LÉVY, L., 52.
LHERMITE, J., 429.
LISBOA, I., 687.
LOBO ANTUNES, J., 151.
LORENZ, K., 470, 478.
LUMIÈRE, A., 141, 622.
LUQUET, P., 440, 552.
LUSTMAN, S. L., 539.
LUKE, 530.

## M

MACHADO, B., 687.
MACKAY, 469.
MAGALHÃES GODINHO, V., 62.
MAHLER, M., 101, 150, 151, 152, 243.
MALLET, J., 381, 395.
MALRAUX, A., 450.
MANZZANTI, 546.
MARCHI, O., 492.
MARFAN, A. B., 537.
MARIA BONAPARTE, 41, 176
MARTIN DUGRAND, R., 79.
MARTY, P., 186.
MARX, K., 476.
MASSON-PERRENOUD, 546.
MATOS, J., 37.
McDEVITT, J., 152.
MELJAC, 465.
MELO, L. de, 50.
MENANO, C., 49, 122, 210,
MENDES DE MOURA, R., 56.
MENDEZ, L., 601.

MENDO, M., 53, 382, 734.
MICHAELES, J. J., 539.
MICHAUX, L., 505.
MIRCEA ELIADE, 193.
MONAKOV, C.,von, 507.
MONFORT, S., 58.
MONIER, 507.
MONTESSORI, M., 144, 145, 620, 631, 690, 722.
MORGAN, L., 594.
MOURIN, E., 233.
MOUTINHO DE FIGUEIREDO, J. H., 57. 59, 60, 68.
MOUTINHO, M., 60.

**N**

NACHT, S., 161, 200, 566, 596, 645, 713. 729.
NAMORA, F., 364.
NAPOLEÃO BONAPARTE, 594.
NAVARRO SOEIRO, L., 67.
NAVAS, F., 39.
NAVAS, R., 26.
NAVILLE, 679.
NEMÉSIO, V., 39.
NIZA, S., 56, 57.
NUNES COSTA, 39.

**O**

OLIVEIRA, L., 37.
OSTHEIMER, M., 536.

**P**

PAÇOS, L., 26.
PADOVANI, 63.
PASCAL, B., 80.
PASCOAES, T. de, 684, 685.
PASTEUR, L., 224, 670.

PAYCHA, F., 289.
PEARSON, 537.
PESSOA, F., 369, 609, 708, 709, 743.
PESTALOZZI, J. H., 145.
PIAGET, J., 38, 87, 88, 90, 92, 102, 109, 152, 189, 275, 461, 463, 481, 499, 505, 582, 633, 772.
PICASSO, P., 211, 212, 213, 461, 577, 589, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 626,
PINEL, Ph., 621.
PIRES, M., 51.
PITK'IN, W., 626.
PLATÃO, 476, 477.
POPOV, 142.
POROT, A., 543.
PORTELA, A., 599, 600, 603.
PROUST, M., 154, 343.

**R**

RAFAEL, 212
RAMOS, R. amos, r., 47, 52, 382, 634.
RACAMIER, P. C., 714, 715.
REED, H., 372.
REICH, W., 596.
RESENDE, F., 39.
RIBEIRO, N., 51.
RIBOT, Th., 698.
RODIN, A., 112, 391, 392, 592.
RODRIGUES, A., 282.
RODRIGUES MIGUÉIS, J., 26, 67, 68.
RODRIGUES PEREIRA, J., 88, 331, 619, 631, 687, 772.
ROSTAND, J., 590.
ROTCH, T. M., 536.

**S**

SALES, G., 39
SALGUEIRO, E., 333.

SANTOS, D., 276, 675, 687.
SANTOS, J., 224.
SARTRE, P. P., 392, 479, 577.
SCHULTZ, J. H., 291, 292, 295.
SEABRA DINIZ, J., 39, 43, 333.
SÉGUIN, E., 620, 631.
SÉRGIO, A., 440, 685, 687.
SERRÃO, J., 687.
SERTILLANGES, 487.
SHACHTER, M., 537.
SHANE, M., 568.
SCHILLING, 536.
SHIRLEY, H. F., 537.
SILVA, A. da, 67, 143.
SIMO, 469.
SIMÕES, S., 687.
SIMON, T., 674.
SOARES, J., 48.
SOBRAL CID, 42, 43, 63, 73.
SÓCRATES, 157, 476, 477.
SÓFOCLES, 365, 592.
SOULÉ, M., 734.
SOUZA MARTINS, J. Th., 491.
SOUSA MONTEIRO, J., 462, 768.
SPITZ, R., 101, 152, 521, 550.
STEKEL, W., 539.
STIVER, 539.
SULLIVAN, A., 619, 630, 631.
SYNDERS, G., 689, 691.

## T

TAIN, 290.
TATI, J., 143.
THOMAS, A., 429.
THORLING, 537.
TOLSTOI, L., 154.
TOM, R., 372, 373.

## V

VALADARES, M., 39.
VALÉRY, P., 102, 552.
VANZ, J., 52.
VIANA DE LEMOS, H., 39, 40.
VOLTAIRE, F. M. A., 490, 626.

## W

WALLACE, 536.
WALLON, H., 36, 38, 42, 45, 63, 64, 87, 88, 89, 91, 99, 100, 101, 102, 106, 109, 116, 119, 152, 189, 226, 227, 234, 238, 240, 275, 296, 297, 299, 318, 364, 429, 437, 438, 440, 452, 476, 481, 505, 550, 584, 585, 633, 688, 690, 691, 692, 693, 694.
WARSON, S. R., 539.
WEISSENBERG, 536, 573.
WHITE, B., 277.
WINNICOTT, D. W., 349, 576, 668, 769, 771.

## Y

YHAN, M., 634

## Z

ZAZZO, R., 688, 691, 694.

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA