

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ (Coord.)

LA PRENSA PEDAGÓGICA DE LAS CONFESIONES RELIGIOSAS Y ASOCIACIONES FILOSÓFICAS



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 333

© Ediciones Universidad de Salamanca y los autores

Motivo de cubierta: Carmen González Martín

1ª edición: julio, 2022
ISBN: 978-84-1311-699-0 (impreso)
ISBN: 978-84-1311-700-3 (PDF)

Depósito legal: S 276-2022
DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0333>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es

Hecho en UE-Made in EU


Diseño, edición y composición: Alexia Cachazo Vasallo


Impresión y encuadernación:
Nueva Graficesa S.L.
Teléfono: 923 26 01 11
Salamanca (España)


Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/>

A FAMÍLIA. REVISTA MENSAL DE FORMAÇÃO CATÓLICA. A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO 3º QUARTEL DO SÉCULO XX

Luís MOTA

Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação/Centro de Estudos Interdisciplinares, Universidade de Coimbra/NIEFI – Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção

Carla VILHENA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve/Centro de Estudos Interdisciplinares, Universidade de Coimbra

António GOMES FERREIRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra/Centro de Estudos Interdisciplinares, Universidade de Coimbra

1.- A REVISTA E O ESTUDO

A revista *Família Cristã* celebrou o jubileu de ouro, cinquenta anos, em 2004, momento em que o Cardeal José Saraiva Martins, destacaria o seu papel e significado:

[...] uma revista de informação e sobretudo de formação, de grande divulgação em Portugal e que de há muito conheço e aprecio.

Já o seu título é significativo e sugere um programa de grande alcance e actualidade: cristianizar a família.

Quanto bem operou a FAMÍLIA CRISTÃ nestes seus 50 anos de publicação, ajudando tantas pessoas e tantas famílias a enquadrar e actuar rectamente a grande vocação e missão da família. Bem-haja a quantos a realizaram e promoveram, de modo especial à benemérita Pia Sociedade de São Paulo (Quem somos, 2004).

Este periódico é, hoje, propriedade da PAULUS Editora, inicialmente Edições Paulistas em Portugal, integrada no Instituto Missionário Pia Sociedade de São Paulo, em Portugal. Congregação religiosa missionária que se difundiu pelo planeta, criada pelo padre Tiago Alberione, defensor da importância e do impacto dos media e que acreditava que não existiam tabus e que se podia falar de “tudo de uma forma cristã”, que fundou em 1931, em Itália, a revista *Famiglia Cristiana*.

Em publicação desde o primeiro lustro da segunda metade do século XX, encontram-se, atualmente, disponíveis no seu website todas as capas e respetivos sumários, desde 2005. Habitualmente, além do editorial, abrange secções temáticas como Família, Sociedade, Igreja e Lazer. O seu estatuto editorial mantém a periodicidade mensal que remonta a 1954, data da publicação do 1º número. Em linha com a opinião expressa pelo Cardeal José Saraiva Martins há cerca de 18 anos, apresenta-se como uma revista de informação geral, abrangendo todos os campos do saber. Adota a família e a sua problemática como eixo central, avocando-se, por isso, de constituir uma revista de formação, “desenvolvendo temáticas que [promovem] o respeito pela dignidade da pessoa em todas as fases da vida”. A assunção de fidelidade ao magistério da igreja católica e da orientação pela moral e doutrina católica ocorre, ainda de acordo com o seu estatuto editorial, “sem prejuízo do respeito pelo pluralismo político e religioso e a objetividade da informação” (Estatuto Editorial). A revista, em suporte papel, tem hoje, como complemento, a *Família Cristã Digital* disponibilizada a todos os assinantes.

A revista conheceu, ao longo da sua existência, três títulos e um subtítulo. Dando à estampa um número como *A Família* adotou, imediatamente a seguir, a designação de *A Família. Revista mensal de formação católica*, que conservaria durante os cinco anos seguintes. Em 1960, passaria a intitular-se *A Família Cristã*. Mais recentemente, deixou cair o artigo, optando, singelamente, por *Família Cristã*. Desde o seu início que a revista possuiu uma certa singularidade no âmbito das publicações provenientes do espaço próximo da hierarquia da igreja católica, seja por não perfilhar um carácter normativo e de correia de transmissão, seja pela diversidade de temáticas abordadas ao longo dos seus números.

Este estudo foca-se nas duas primeiras décadas de existência da revista, entre 1954 e 1974, durante a vigência do Estado Novo, em Portugal, num período em que a revista possuía uma estrutura temática que incluía informação/formação religiosa – e.g., editoriais, reportagens e noticiário da igreja católica –, artigos de vulgarização de temas científicos – e.g., astronomia, medicina –, diferentes matéria de educação e formação, desde a educação familiar, no sentido de identificação de uma família cristã, à educação da primeira infância, de adolescentes, passando pela educação escolar, a cívica e a educação feminina. Finalmente, neste período, incluía outros espaços como correspondência, publicidade, fotonovelas, charadismo, anedotas, página infantil, entre outros, a par de reportagens tão diversas como o início da guerra colonial, a fome no mundo ou guias de visita – e.g., cidades, países (Nóvoa, 1993).

Tabela 1

Ano	Número de artigos
1956	3
1957	2
1958	4
1960	1
1961	5
1962	2
1965	1
1968	1
1969	5
1970	4
1971	1
1972	5
1973	8
1974	4

Fonte: autores

A análise centra-se em artigos ou textos dedicados à puericultura e educação da primeira infância. Constituiu-se um acervo de cerca de meia centena de artigos que se distribuem de acordo com o que se pode observar na Tabela 1. Em termos globais, destaque-se que em sete anos – 1954, 1955, 1959, 1963, 1964, 1966 e 1967 – não se localizou qualquer texto que tratasse a problemática aqui objeto de estudo. Numa aproximação por décadas constata-se que dez textos foram publicados na década de cinquenta, isto é, em quatro anos, e nas duas décadas seguintes, 18 textos em cada uma delas. Evidencie-se, nesta perspetiva, que é na década de setenta, entre 1971 e 1974, em face das balizas cronológicas definidas, que se regista o melhor ratio de artigos-ano – média de 4,5, quando para o total de catorze anos se verificam somente 3,3 artigos-ano.

O corpo documental foi sujeito a análise de conteúdo. No que se refere à revista, sublinhe-se a arrumação de alguns dos artigos tratados em secções como a de “pedagogia prática”, “a página dos pais” ou “psicologia para todos”, num corpo de artigos que abordam problemáticas relativas ao cuidar e ao educar da primeira infância, nomeadamente, as características psicomotoras, os brinquedos e os jogos, a saúde, o medo ou a obediência. O discurso e as narrativas emergem respaldadas, quase sem exceção, na autoridade da opinião de pedagogos, psicólogos e médicos que são evocados em conjunto ou isoladamente.

2.- PORTUGAL – DA EDUCAÇÃO NACIONAL À EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

A Europa e o mundo, nas asas do espírito de 1945, mudaram. Na sequência da reconstrução económica do continente europeu, ao nível do bloco das nações capitalistas, com recurso ao Programa de Recuperação Europeia e da, então, Organização Europeia para a Cooperação Económica (OECE),

compaginaram-se políticas de alicerçamento de democracias parlamentares com o fomento da competitividade económica respaldado na tecnologia e confiança na bondade desenvolvimento, conferindo um papel central à educação, embasada na teoria do capital humano. Neste quadro, no final da década de 50 assistiu-se, na Europa, a um entusiasmo com a escola e com o seu papel na estruturação da ordem social, ocorrência que acabará por chegar a Portugal (Fernandes, 1999).

Momento(s) para Portugal se reposicionar no plano internacional enquanto lidava com substantivas transformações internas. O Estado Novo readequou-se, reajustou a narrativa e, no tempo, até procurou perdurar para além de Salazar. A educação, particularmente a escolar, atualizou o seu papel para contribuir para o desenvolvimento económico. Nesta perspetiva “encetaram-se políticas de planeamento da educação em articulação com a planificação e desenvolvimento económicos, centradas na formação de recursos humanos qualificados, na valorização do capital escolar, pontualmente com recurso ao apoio técnico de organizações internacionais” (Ferreira & Mota, 2021, p. 271) – e.g., Projeto Regional do Mediterrâneo –, sem prejuízo de reconhecidas limitações e das ações de certos setores da elite do Estado Novo que ainda apostavam na imutabilidade económica, na imutabilidade social e na restrição escolar e cultural.

O sistema educativo procurou responder ao novo mandato atribuído à educação. Relevam-se, em síntese das medidas de política educativa, a reforma do ensino técnico (1948) e o Plano de Educação Popular (1952-1956), que assegurou a escolarização de todas as crianças a partir dos 7 anos de idade, a criação de cursos de educação de adultos e uma campanha de alfabetização popular. Foi, ainda, no segundo lustro da década de 50 que se alargou a escolaridade obrigatória de 3 para 4 anos, primeiro para os rapazes e depois para as raparigas. Quatro anos mais tarde, foi alongada a obrigatoriedade escolar para 6 anos com a criação do ciclo complementar do ensino primário (5^a e 6^a classe). Os próprios ciclos iniciais dos ensinos técnico e liceal serão fundidos com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário na perspetiva de adiar dois anos a escolha de estudos sequenciais, procurando esbater a diferenciação de métodos e espíritos que dificultavam a reorientação escolar. Na década de 70, ensaiou-se o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos com uma experiência que decorreu entre 1972 e 1974. Com a lei 5/73 a educação pré-escolar passou a integrar o sistema educativo.

No âmbito de educação da infância, durante o Estado Novo, prevaleceu uma visão assistencialista e moralizadora. Com origem nas décadas de 20 e 30 do século passado e que perduraram, em certa perspetiva, até aos dias de hoje, evidenciam-se, especialmente, algumas ações de assistência social e de iniciativa privada. Nestoutra, destaca-se a Associação de Jardins-Escolas João de Deus que promoveu a generalização de um “modelo português de escola infantil” (Gomes, 1977, p. 96) norteado pelas conceções da cartilha maternal, cuidando,

igualmente, de habilitar profissionais para o magistério infantil. No primeiro caso, é de referir a ação do médico Fernando Bissaya Barreto, no seio da Obra de Proteção à Grávida e Defesa da Criança, criando as Casas da Criança, procurando suprir carências sociais de famílias e de crianças, com oferta de creche, para crianças dos 0 aos 3 anos, e parque infantil, para crianças dos 3 aos 6 anos. A verdade é que as transformações sociais, nas décadas seguintes, especialmente, o crescimento da taxa de trabalho feminino, determinou um aumento progressivo e significativo do número de escolas infantis e de crianças que as frequentavam. Na década de 50, com raiz em movimentos católicos de apostolado, são criadas duas escolas particulares de educadoras de infância e, na década seguinte, outras duas, estas na dependência da Inspeção-Geral do Ensino Primário. Lentamente, a função compensatória começa a ter algum reconhecimento e a fazer o seu caminho. Em termos de política educativa, no Estatuto de Educação Nacional (Portugal, 1966-1968) sublinha-se a necessidade de preparar uma rede oficial de educação de infância e a discussão do Plano Intercalar de Fomento para 1965-1967 vai no mesmo sentido. Aquando da reforma do sistema educativo, em 1973, é criada no seio do Ministério de Educação Nacional, nos serviços centrais, a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE) e, como referido, a educação pré-escolar é integrada no sistema educativo. Simultaneamente, o Ministério de Educação Nacional passa a ser responsável pelas normas de funcionamento dos jardins de infância e pela criação de escolas de formação de educadoras de infância. Ainda assim, esta experiência no final do Estado Novo não logrou o desenvolvimento de condições reais e objetivas de expansão e democratização da educação pré-escolar (Ferreira, Mota, & Vilhena, 2019a).

Na perspetiva pedagógica, importa evidenciar o método Montessori que, desde a década de 20 do século passado, emergiu como referência dominante, aspeto que perduraria pela década de 50, por ser considerado mais em linha com a psicologia moderna, traduzida no respeito pelo desenvolvimento natural da criança, pela criação de uma escola ativa centrada na criança, a par da defesa de uma relação pedagógica assente no afeto e na liberdade. Presumindo que o desenvolvimento da criança se processa de acordo com leis e segundo etapas biologicamente determinadas, a abordagem montessoriana defende que a criança deve ser deixada em liberdade, num meio cientificamente organizado, cabendo às educadoras não dirigir atividades, mas antes organizar cientificamente o meio, adequando o espaço e o material à dimensão da criança, oferecendo ambientes pedagógicos que possibilitassem aprendizagens harmónicas e motivadoras (Ferreira, Vilhena, & Mota, 2019b).

No acervo da Família Cristã, o único artigo dedicado a um pedagogo, é sobre uma educadora, precisamente Maria Montessori, um original inicialmente publicado na *Famiglia Cristiana*. Em “Maria Montessori inventou um mundo novo para a criança” (Cucco, 1971) traça-se a trajetória de vida da médica e

pedagoga italiana e sublinham-se as virtudes do seu modelo curricular. Em linha com o que se vinha expondo sobre questões mais do foro pedagógico, a autora evidencia a importância do ambiente e dos materiais adequados às crianças que ainda hoje vigora, bem como a liberdade da criança no modelo curricular de Maria Montessori:

Ainda hoje as escolas montessori se chamam assim, e diferenciam-se das outras escolas tradicionais pelo cuidado com tudo que é adaptado ao mundo infantil: os quadros e os espelhos são colocados à altura normal para a criança. Numa escola comum, uma criança sente-se hóspede numa casa de pessoas grandes. Nas escolas montessorianas, sente-se dono delas. O lugar onde estuda é o mesmo onde toma o pequeno almoço. E são as próprias crianças que põem as mesas pequeninas, são elas que cortam o pão (com facas verdadeiras), que lavam e passam a ferro os guardanapos. Dirigidas pelas educadoras, mas não oprimidas, calçam-se e descalçam-se sòzinhas, vestem-se e despem-se sòzinhas. [...] Mas nem por isso são barulhentas ou desordenadas. O silêncio era um dos valores que Maria Montessori mais apreciava; e conseguia obtê-lo sem recorrer a castigos (Cucco, 1971, p. 23).

3.- A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA N'A FAMÍLIA CRISTÁ (1954-1974)

A análise do acervo remete-nos, convém evidenciá-lo, em linha com o que já foi enunciado, para um discurso respaldado no saber científico de pedagogos, psicólogos e médicos, nomeadamente, pediatras. É recorrente ao longo dos textos convocar a autoridade de cientistas (e não de ciências) no seu todo ou per si, para reforçar, ou até sustentar, a argumentação: “Nisto estão todos de acordo: pediatras, psicólogos e pedagogistas” (S., 1973, p. 49). A narrativa, em função da análise de conteúdo, encontra-se construída em torno de três dimensões: a criança na primeira infância, o ambiente e o cuidar e educar – de bebé aos 3 anos. A criança na primeira infância procura dar nota das características físicas, do desenvolvimento e da personalidade da criança até aos três anos idade. O ambiente consubstancia a compreensão de que o desenvolvimento da criança resulta da interação com o meio, nas suas dimensões físicas e materiais particulares – o quarto, a casa e a sociedade – e nas interações com a mãe (e o pai) e as relações interpessoais que se estabelecem no contexto familiar. A última dimensão centra-se nas questões do cuidar – e.g., alimentação, as doenças – e do educar, compreendidas numa relação dialética, articulando educação física – a ginástica, o iniciar a andar – e moral – e.g., o obedecer, as mentiras.

3.1.- A criança na primeira infância (do nascimento aos 3 anos)

A revista de natureza formativa, tendo como destinatários os pais, visa, com suporte nos discursos científicos, especialmente, médico e psicológico, esclarecer os progenitores sobre as características da criança para que sejam eficazes na sua educação, isto é, que atuem de modo a permitirem o seu normal desenvolvimento.

Não se está perante um adulto em miniatura, mas trata-se antes de um ser em desenvolvimento. Quando nasce, de acordo com a psicologia psicanalítica (Hans Zulliger, 1893-1965), “o recém-nascido desde as primeiras horas de vida, possui sensação, ressentido a troca de ambiente e a sua alma recebe impressões externas” (Iniciação da criança, 1961) e a sua personalidade começa a manifestar-se nas primeiras semanas de vida formando-se ao longo da sua idade evolutiva (B., 1970b).

O bebé possui um conjunto de “instintos naturais” ativos: a vida, o movimento, o jogo, o amor e a autoafirmação (Richelmy, 1969a). É mediante o conhecimento dos “instintos naturais” que o adulto sabe como atuar, aceitá-los ou contrariá-los às cegas pode prejudicar o seu normal desenvolvimento. Nesta perspetiva a criança nasce com necessidades próprias, sendo a primeira o instinto vital, como expressa Richelmy, “tudo o que vive tende a permanecer em vida. [...] os bebés manifestam o instinto da fome, chorando para atraírem a atenção de quem está encarregada de os amamentar” (1969a, p. 19). O segundo é o movimento, pelo meio do qual o bebé toma conhecimento do ambiente que o rodeia mobilizando os sentidos, primeiro, através da visão e do olfato e, mais tarde, com recurso ao tato. Nas palavras do autor que vimos seguindo:

A vida é essencialmente movimento. As crianças de boa saúde não podem estar quietas, e desde o nascimento devem ter a possibilidade de se moverem. Pelo movimento entram em contacto com o mundo que os rodeia. Primeiro pelos olhos e pelos ouvidos, depois pelas mãos; a seguir tentando andar de gatas, e por fim esforçando-se por andarem sòzinhas: as primeiras tentativas de movimento aumentam-lhes o domínio e a confiança em si, e dão-lhes coragem perante a vida (Richelmy, 1969a, p. 19).

A criança conhece as coisas depois de as ter olhado e tocado, depois de ter agido sobre elas de acordo com as suas forças e possibilidades (A criança e a natureza, 1958). Adquire relevância conhecer o desenvolvimento dos sentidos da criança. O recém-nascido possui um gosto e o olfato “notavelmente desenvolvidos” (Coisas que muita gente não sabe sobre os recém-nascidos, 1958, p. 16).

Logo que nasce o recém-nascido sente-nos (Coisas que muita gente não sabe sobre os recém-nascidos, 1958, p. 16). A visão do bebé quando nasce apenas reage ao estímulo da luz, não reconhece objetos, nem vê ao longe. Só por altura do segundo ou terceiro mês desperta a visão. Por volta do quarto mês adquire a capacidade de reconhecer o rosto humano, ainda que não distingua o rosto humano de uma máscara, em ambos os casos, sorri:

Esta «resposta do sorriso» descoberta do professor Spitz, é uma etapa muito importante no desenvolvimento psíquico da criança, e se aparece aos quatro meses, é sinal de normalidade psicológica (Coisas que muita gente não sabe sobre os recém-nascidos, 1958, p. 16).

Como se depreende, até aqui, a mãe é “quem lhe dá de comer, quem o embala, lava, o acarinha e o adormece” (Coisas que muita gente não sabe sobre

os recém-nascidos, 1958, p. 16). Entre os seis e os oito meses o bebê começa a reconhecer a mãe e as pessoas que o rodeiam. No final deste período vive a “angústia dos oito meses” dado que experiencia um estado de medo com a aproximação de qualquer rosto desconhecido. Com um ano de idade reconhece as pessoas de família, distingue a voz da mãe e, no seu olhar, lê os sinais de aprovação ou desaprovação dos seus atos (Iniciação da criança, 1961).

Do ponto de vista do desenvolvimento do corpo, assinala-se que entre o 5º e 6º mês, a criança já consegue ficar sentada. É a primeira etapa para a posição vertical que o bebê adquire por altura dos nove ou dez meses. Para as primeiras experiências os móveis da casa, por exemplo, revelam-se essenciais. A ausência deste apoio provoca a queda da criança por falta de equilíbrio (Iniciação da criança, 1961). Com um ano a criança caminha e adquire a capacidade de utilizar as mãos como instrumento de conhecimento do meio que a rodeia, aumentando o seu grau de autonomia, dependendo, de forma crescente, das suas próprias forças para aumentar o seu conhecimento, ainda que solicite apoio aos familiares. A partir daí é um ser em movimento, observa tudo, quer tudo e lança as mãos a tudo (B., 1970a).

O balbuciar caracteriza o primeiro ano de vida. Ao segundo mês principia por balbuciar sons inarticulados, algo que a diverte e interessa. Entre o sexto e o décimo mês, os bebês pronunciam os primeiros monossílabos, reproduzindo o que ouvem, “ma”, “pa”, por serem sílabas labiais, que repetem com facilidade. Aos 18 ou 20 meses já conhece um certo número de palavras, ainda que sejam apenas “sílabas soltas, sem conexão nem ordem, pois ela é ainda incapaz de compor uma frase completa, devendo ter-se presente que “falar não significa entender as palavras. A criança, nesta idade fala, mas ainda não entende o que se lhe diz nem o que ela mesma diz” (Iniciação da criança, 1961, p. 16). Até aos três anos, a criança começa a falar substituindo a ação pela palavra, transformando-a do ponto de vista do pensamento e da capacidade comunicacional de que resulta um desenvolvimento da inteligência. Doravante consegue exprimir o que senta, pensa, imagina ou recorda:

Aquilo que no princípio, podia dizer com as mãos, é bem pouco em confronto com o que pode dizer com as palavras. A palavra, além disso, permite re-criar na imaginação as imagens das coisas passadas, e dar um corpo às recordações. Consente comunicar os nossos pensamentos a outras pessoas. É por isso que, de um a três anos, se assiste a um formidável desenvolvimento da inteligência da criança. Isto acontece precisamente por que a linguagem dá à mente o instrumento fundamental para se exprimir (B., 1970a, p. 33).

Regressando aos “instintos naturais”, referidos por Richelmy (1969a), o jogo é de particular relevância, dado que se reconhece que a criança gosta de brincar e que é aí que “revela as suas principais tendências psico-fisiológicas” (Richelmy, 1969a, p. 19). Neste sentido considera-se que a criança para brincar deve ter liberdade de movimentos, de que os membros da família não a podem

privar. Para uma criança brincar é uma coisa séria, concentrando-se na brincadeira horas a fio (L., 1962), carecendo, para esse efeito, de tempo e espaço:

Brincar significa explorar o mundo

A necessidade de movimentar-se, de jogar, de descarregar todas as energias no movimento, é coisa que não se pode sufocar na criança.

“É absurdo, porque inatural, pretender que a criança esteja quieta, com os braços compostos [...] (Bevilacqua, 1972, p. 10).

Para cuidar e educar este ser é necessário reconhecer e ter sempre presente um dos seus “instintos naturais”, o amor. A criança tem necessidade de ser amada e acariciada por pais e irmãos. Afeto e amor sincero, segundo artigo compulsado, é algo que “sòmente [...] [pode encontrar] no seio da família cristã” (Iniciação da criança, 1961, p. 10). A criança não só carece de ser amada, como é feita para amar, sendo a mãe a primeira pessoa que desperta nela esse sentimento, em grande razão de que é a mãe que cuida do bebé – e.g., alimenta, lava – e contribui para sair do seu egocentrismo.

Um conjunto de “instintos naturais” e de etapas de desenvolvimento a considerar no acolher, cuidar e educar da criança.

3.2.- O ambiente – do quarto à sociedade atual

A organização do meio ganha particular relevância no sentido de satisfazer as necessidades naturais da criança possibilitando o seu desenvolvimento. O primeiro ambiente que acolhe o bebé é o quarto de dormir. Apresentado como o centro da vida de uma criança nos primeiros dias e meses de vida, sublinhando-se, de acordo com pediatras e pedagogos, que até à idade dos seis meses a criança se limita a duas atividades, comer e dormir. Nesse sentido o quarto deve ser silencioso e, a par, a sua decoração deve transmitir tranquilidade, serenidade e amor. Destaca-se que:

A passagem da vida intra-uterina (no seio materno) para uma vida autónoma é sempre muito delicada. Por isso, é preciso proporcionar à criança um ambiente tranquilo em que ela possa sentir-se amparada, e em que possa passar os meses mais delicados do seu desenvolvimento (S., 1973, p. 49).

Fornecem-se indicações sobre a divisão da casa a escolher – a mais ampla, a mais iluminada e virada a sul – bem como se sugerem temperatura e humidade tidas como ideais. As paredes pintadas a cores claras e suaves, mas não branco que cansa. O soalho deve ser lavável ou, em alternativa, revestido a carpetes. As cortinas das janelas devem ser fortes e pouco transparentes. Acentua-se, de resto, a preocupação com a facilidade de higienização do espaço.

Ao nível do mobiliário, releva-se o berço-cama que deve ser protegido lateralmente e o colchão não deve ser excessivamente fofo, nem o travesseiro deve ser demasiado baixo, no sentido de respeitar a postura correta do, ou da, infante enquanto dorme. Os restantes móveis,

aconselha-se que sejam “práticos, robustos, laváveis, alegres, mas sem causarem empecilho” (S., 1973, p. 49), de preferência desmontáveis para que a criança possa “observar por dentro, satisfazendo a sua curiosidade acerca do mundo que a rodeia” (S., 1973, p. 49). O quarto deverá, de igual modo, possuir espaço para a criança brincar.

O quarto deve estar completamente à disposição da criança possibilitando-lhe adquirir de forma mais célere a sua autonomia. Nesse sentido, argumenta-se que constitui o lugar ideal para a criança brincar. Para G. S., que vimos seguindo, os brinquedos devem estar sempre disponíveis e ao alcance da criança, facultando-lhe o exercício da sua liberdade de escolha do brinquedo, bem como do momento e do tempo em que deseja brincar com ele(s). Com esta orientação, em outro texto compulsado, identificam-se cinco conceitos definidores do quarto de um bebé, nomeadamente, independência, colorido, limpeza, ventilação, solidez e atividade, sublinhando a necessidade de atividade e liberdade da criança, afirmando-se: a “criança tem de estar ocupada. Os brinquedos, que também servem de ornamento, têm de estar mais tempo nas suas mãos do que em cima da mesa. Têm de ser totalmente seus” (O quarto do bebé, 1974).

Todavia, este manifesto desejo de permitir o exercício de liberdade pela criança na interação com os seus brinquedos, no sentido do desenvolvimento da sua própria autonomia e de satisfação do seu bem-estar – “isto ajudá-la-á a considerar o quarto verdadeiramente como *seu*” (S., 1973, p. 49) –, é algo que, aparentemente, não é consensual. Para M. G. Bevilacqua, em texto original da *Famiglia Cristiana*, essa é uma opção que só contribui para confundir e que acarretará riscos para a índole da criança:

Antes de mais, é bom não dar à criança mais de um brinquedo de cada vez. Ela precisa de tempo e de tranquilidade para distinguir o novo brinquedo dos outros e para o conhecer. Se lhe dermos diversos brinquedos de uma vez, ficará confusa, e arriscaremos torná-la superficial e distraída (Bevilacqua, 1972, p. 15 e 17).

A passagem pressupõe a necessidade de intervenção do adulto na relação da criança com o brinquedo, dado que o que se explicita é que é aqueloutro – o adulto – que dá à criança o brinquedo, deixando perceber que a criança não tem acesso a estes, sendo este mediado pela ação do adulto, compaginado com a consideração de que a liberdade da criança em aceder, escolher e brincar com os brinquedos que deseje, pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento.

Ora, como já se assinalou, o recurso ao discurso científico traduz a crença de que o desenvolvimento da criança se processa de acordo com certas leis e em concordância com certas etapas biologicamente estipuladas. É, por isso, mais congruente que os brinquedos devem ser adequados às crianças de acordo com a etapa do seu desenvolvimento, alertando, ainda assim, que cada criança tem os seus gostos e preferências. Nesta perspetiva Bevilacqua (1972) recomenda o respeito por duas regras para a seleção dos brinquedos: primeiro, que os pais se esforcem por conhecer e compreender os filhos, escolhendo

para eles brinquedos apropriados às suas exigências e personalidade; a segunda recorda que, para a criança, qualquer matéria pode servir de brinquedo – e.g., papel, terra, areia – pois este material permite-lhe explorar o que o rodeia, conhecer o que está à mão, bem como criar. Regras que não retiram importância ao conhecimento das fases de crescimento da criança para escolher os brinquedos mais ajustados. A primeira fase situa-a desde os nascimentos aos dois anos, dois anos e meio, explicitando:

O material para brincar deve servir para o desenvolvimento dos sentidos da criança. Deve habituá-la a movimentar-se com segurança e a distinguir os objectos e as suas principais propriedades. A criança aprende a agarrar nos objectos, a empurrá-los, a fazê-los tocar, a saber se são quentes ou frios, duros ou macios. Depois do primeiro ano, aprende a meter um objecto noutra e a tirá-lo, a encher e a despejar, a pôr em ordem (Bevilacqua, 1972, p. 13)

Perante as capacidades a desenvolver, identificam-se os brinquedos considerados “bons”:

[...] os guisos, brinquedos musicais que se dependuram no berço, bonequinhos, animaizinhos de madeira e plástico, de cores vivas (que favorecem o desenvolvimento dos músculos dos olhos); brinquedos para quando toma banho, de madeira ou de plástico (ajudam a vencer o receio da água); a bola, sobretudo se tem algum objecto dentro que tilinta enquanto rebola (estimula a criança a mover-se atrás dela. Chega-se assim às primeiras construções de madeira, aos copos e cubos que se devem colocar um dentro ou sobre os outros (favorecem a coordenação dos movimentos dos braços e das mãos) (Bevilacqua, 1972, p. 13 e 15).

Na fase seguinte, desde os dois anos e meio até aos quatro, período em que a criança imita os adultos, o pai, a mãe ou o irmão, os brinquedos serão de ficção ou criativos – e.g., elementos para composição de ambientes e paisagens, construções com grandes tijolos de plástico, cartão ou madeira.

O quarto insere-se na casa da família e a criança pequena, particularmente, vai ganhando progressiva mobilidade e isso determina que se equacione o contexto da casa. Não obstante, esta é equacionada pelo perigo que representa, relevando-se que “mesmo quando brinca a criança pode magoar-se” (Lambert, 1973a, p. 19) e argumentando-se que “todos os dias milhares de crianças arriscam a vida sem talvez os pais sequer darem conta disso” (Lambert, 1973a, p. 19). De igual modo, aqui, se perspectivam as medidas a adotar equacionadas de acordo com as fases de desenvolvimento do bebé, até aos três meses – e.g., não prender a colcha que tapa o bebé no berço, retirar o animal de estimação do quarto, não deixar a criança sozinha do quarto – período em que a criança não se move do berço. As etapas seguintes até ao ano de idade, partem dos 4 meses, momento em que a criança consegue mudar de posição – e.g., não abandonar na mesa aquando dos cuidados de higiene –, a subsequente, situa-se entre os 5 e os 6 meses – e.g., brinca com jogos é necessário ter em atenção tamanho das peças – e entre os 9 e os 12 meses – e.g., atenção a cadeiras, a escadas. Dos 16

para os 18 meses, a criança caminha sozinha, momento em que se sentem estimuladas a explorar o que as rodeia, o que exige especial atenção, por exemplo, às janelas colocando uma grade ou com a atração que o fogo exerce sobre as crianças. Finalmente, as novas curiosidades que surgem entre os 2 e 3 anos que implicam novos e redobrados cuidados, nomeadamente, com o local onde se abandonam tesouras, facas e outros objetos cortantes ou as preocupações com tachos e panelas no fogão, colocando-se as pernas sempre para dentro (Lambert, 1973a).

Mas a questão do ambiente educativo não se esgota no espaço e nos recursos materiais disponíveis e a criança que nasce do encontro de dois seres humanos, a mãe e o pai, necessita, desde o nascimento, de prolongar esses encontros (A criança e a natureza, 1958). O seu bem-estar e equilíbrio resulta do carinho e amor que recebe dos progenitores, mas igualmente, das boas relações e do afeto que existe entre todos aqueles que a rodeiam no ambiente familiar, especialmente, entre o pai e a mãe, como aqui se explicita, respaldando-se na opinião de médicos ingleses:

«Para fazer crescer os filhos equilibrados e contentes é melhor o instinto que as teorias dos psicólogos e servem mais as carícias que as calorias», declararam alguns médicos ingleses, os quais acrescentaram que não pode crescer bem uma criança quando os pais não se dão bem ou são pouco afectuosos para com ela. Os filhos, numa palavra, necessitam de bom ambiente na família. O afecto nunca faz mal, embora muitas vezes, para formar o carácter das crianças, se deva também ser enérgicos (As carícias e os bebés, 1961).

A família, as famílias inserem-se numa sociedade que, de igual modo, acolhe a criança. Uma sociedade transformada pelos progressos tecnológicos que alteraram o funcionamento do cérebro humano como, argumenta-se, explicitou o sociólogo Marshall McLuhan. Ora adverte-se que “o contacto demasiado brusco e precoce com os fantásticos produtos da técnica pode transformar os sentidos da criança e comprometer-lhe o equilíbrio” (Assunção, 1974, p. 23), tanto mais que habitualmente não se valoriza, de acordo com Cristina Assunção, os “traumas que as crianças podem sofrer nos primeiros momentos de vida e, indubitavelmente, também durante o período da sua vida intra-uterina” (Assunção, 1974, p. 23). O processo é apresentado como mais grave e profundo. A realidade apresenta-se de fácil acesso e como produto acabado, um universo de produtos de que se usufruem sem esforço – e.g., o gelado que sai do frigorífico, o filme que se vê na televisão, as lapiseiras que se deitam fora quando acaba a tinta –, conferindo à técnica um carácter alienante. Factos que estão na base, para alguns especialistas e de acordo com a autora, da “mente vazia” de certos jovens e da adoção de comportamentos desviantes. Com esta leitura da realidade da década de 70 do século passado, convocam-se experiências que, de acordo com a autora, educam para a verdadeira realidade:

Cientes destes problemas, muitos educadores deitaram mãos a métodos que restituem às crianças o sentido da realidade física, do esforço concreto, da criação material que a técnica moderna quase esconde. Na França, nas escolas de Célestin Freinet, as crianças têm de fabricar as letras com madeira, antes de aprenderem a conhecê-las (Assunção, 1974, p. 26).

Não é nossa pretensão discutir ou posicionarmo-nos sobre a perspetiva da autora, mas acentuar a preocupação e os cuidados colocados na educação da criança aquando da sua entrada no *ambiente* dos adultos e nas consequências dos progressos tecnológicos para mentes em fase embrionária de formação, i. é, desde (antes do) o seu nascimento. Adicionalmente, Cristina Assunção considera que compete ao pai – exceção a todos os outros textos e para todos os assuntos compulsados neste estudo – introduzir a criança neste mundo tecnológico:

É determinante a função do pai nesse sentido: é ele o construtor, o engenheiro, o iniciador, o técnico natural. Ele deve explicar à criança o mundo demasiado complicado em que ela entrou, dar-lhe as chaves do mundo tecnológico. Nos nossos dias, isto constitui um dever sério e ao mesmo nível da vigilância moral (Assunção, 1974, p. 26).

Como se tem vindo a analisar, a criança é um ser em evolução com plasticidade que lhe permite o seu desenvolvimento que ocorre através das interações com o meio, nomeadamente, com outros seres:

A criança deve a própria vida ao encontro de dois seres humanos: o pai e a mãe. Para se tornar homem necessita, desde o nascimento de continuar a prolongar esta série de encontros:

- a) com outros seres: pai, mãe, irmãos, vizinhos, amigos.
- b) com os grandes personagens da história: santos, poetas, artistas, conquistadores, cientistas...
- c) com as acções dos homens: as acções de cada um e as acções da sociedade (construções, arte, música, progresso técnico, científico, moral).
- d) com os últimos fins do ser humano: Deus, morte física, imortalidade da alma (A criança e a natureza, 1958, p. 12)

O tempo de cuidar e educar apresenta-se como momento de interações com a família, vitais para o desenvolvimento da criança. Vale sublinhar que da leitura dos artigos compulsados, mais do que espelharem o que acontecia nas realidades sociais em Portugal do terceiro quartel do século, eles refletem um esforço informativo e uma orientação formadora de pais, especialmente e quase só, de mães para criarem os seus filhos e as suas filhas. Orientação essa que tem por base o discurso médico, psicológico e psicopedagógico.

3.3.- Cuidar e educar – de bebé aos 3 anos

Para cuidar e educar as mães, como se tem vindo a sustentar, têm de conhecer, através da observação, o bebé ou a criança. Do ponto de vista da saúde, questão necessariamente prioritária, salienta-se o significado do desenvolvimento, ainda que considerado insuficiente, da pediatria preventiva – sob o

lema “cuide da saúde do seu filho ainda antes de nascer!” (Ungari, 1972, p. 40) –, sublinhando a sua importância para a criação de uma “proteção higiênico-sanitária eficiente” (Ungari, 1972, p. 40), partindo do pressuposto que nem sempre existe eficácia no tratamento curativo. A ação da pediatria preventiva passa por transmitir aos pais os perigos que podem ameaçar os filhos ainda antes de nascerem, durante a vida intrauterina, dando-se nota de diferentes estudos sobre as causas hereditárias de doenças do embrião e do feto, sobre os perigos para a integridade do feto através das doenças infecciosas – e.g., sífilis – ou das viroses – e.g., rubéola. De igual modo se abordam profilaxias a seguir e as soluções clínicas vedadas às grávidas – e.g., vacinas com inoculação do vírus (Ungari, 1972).

Destarte, a saúde do bebê é, de forma análoga, escrutinada. A reflexão atravessa as questões de limpeza e higiene – “a limpeza é um dos principais coeficientes para a boa saúde da criança [...] dai-lhe um banho todos os dias” (A., 1961, p. 6) –, a tipificação do crescimento normal – “se a criança cresce sã e normal, no primeiro ano de vida passa por estas fases” (A., 1961, p. 7) – as doenças – sintomas e sinais característicos de doenças várias, e.g., sarampo (A., 1961, p. 7) ou conjuntivite, na rubrica “palavra de médico” (A conjuntivite primaveril das crianças, 1957) – e o cuidado e a atenção que a dentição deve merecer – “uma dentição perfeita supõe cuidados e atenções constantes desde o momento do nascimento e até mesmo antes de nascer” (Bernardo, 1973, p. 17) –, nomeadamente, “a arte de chuchar” e as cáries. Ainda neste âmbito, ao considerar-se o elevado número de crianças com lesões ou doenças mentais – três em mil – surge um “teste [para a] mãe” que pretende “[ensinar], precisamente, «como» se deve observar a criança para descobrir os sintomas de doenças cerebrais” atendendo a que:

[...] é importante observar a posição que o recém-nascido toma quando o deitamos no berço, a resistência dos seus bracinhos quando vestimos ou lavamos; observar como reage a certos estímulos particulares; examinar certas diferenças entre as duas faces; assegurar-se que não haja certas formas de estrabismo, que poderiam ser o sinal de paralisia dos nervos da cabeça (Valsassina, 1974, p. 17).

No quadro da saúde, a problemática da alimentação é incontornável e surgem dois elementos que merecem reflexão, a água e o leite. A água discute-se que tipo – e.g., da torneira, de garrafa – e a quantidade diária – 130 a 180 cm³ por quilo de peso, “é a quantidade de água que deve, no mínimo, receber um bebê” (A saúde dos bebês, 1974, p. 33). O leite, ocupa um central na alimentação do bebê e no acervo que compulsámos. É absolutamente consensual a consideração de que o leite materno “é a alimentação que proporciona à criança melhor crescimento e resistência” (A. J., 1960, p. 24), efetivamente é o melhor alimento “porque só a mãe produz leite apto para o próprio filho” (A. J., 1960, p. 24). A justificação da qualidade do leite materno compagina o discurso médico com a dimensão emocional:

Não obstante os progressos realizados pela ciência acerca da alimentação em geral, e pela dieta ou amamentação artificial dos bebés em particular, é por todos admitido que o leite materno é até hoje insuperado quanto ao poder nutritivo; e deve-se ainda acrescentar que ele possui melhores qualidades para o pequeno organismo em relação aos distúrbios digestivos e infecções intestinais.

Querendo exprimir as mesmas coisas, sob um ponto de vista sentimental, dir-se-ia que o leite materno flui da mãe para o filho quase como se se tratasse de um mesmo organismo, e portanto sem desequilíbrio e descompensações (V., 1961, p. 8).

A par da preferência pelo leite materno, existe algum consenso ao considerar-se o leite de vaca como o melhor leite de substituição (A., 1969).

No cuidar começa a educação. O banho higiénico vem com a instrução de que deve ocorrer sempre à mesma hora do dia, no sentido de “habituar a criança à regularidade” (A., 1961, p. 6) e a amamentação é acompanhada da sugestão de um horário de “cinco refeições diárias, isto é, às 6, 10, 14, 18 e 22 horas” (A., 1960, p. 24), ainda que se admita que algumas crianças “têm necessidade de refeições mais frequentes (cada três horas) com intervalo nocturno de 6 horas” (A., 1960, p. 24). Trata-se de criar e habituar a criança, desde muito cedo, a rotinas interiorizando uma certa (auto)disciplina. Emerge, pontualmente, uma outra dimensão da educação quando se aconselha uma educação “com firmeza, habituando-a a comer de tudo” (A., 1961, p. 6), naturalmente, já não para o recém-nascido.

A par da alimentação, o sono é considerado uma necessidade de primeira ordem para a criança e é visto como garantia do “seu equilíbrio psíquico, psicossensorial” (Lambert, 1973b, p. 21), uma vez que o desenvolvimento físico e mental depende da qualidade e regularidade do sono, o que exige que os pais tenham cuidados especiais com o sono da criança. O sono que no início da vida é o estado normal do bebé, diminui com o crescimento, mas adquire crescente importância ao longo da progressiva adaptação da criança ao mundo exterior. As descobertas da escola americana moderna do sono permitem sublinhar que:

É através do sono que se realiza o esforço maior para a formação do carácter.

[...] o sono tem estruturas comuns para todos os indivíduos, qualquer que seja a idade deles. Isto quer dizer que todos nós, crianças, adultos ou velhos, dormimos mais ou menos segundo o mesmo esquema. [...]

Estamos ainda longe de ter explorado todos os mistérios do sono infantil (Lambert, 1973b, p. 22).

Sugerem-se cinco regras para um sono perfeito, desde logo, proteger o sono do lactante de toda e qualquer perturbação; depois, que os pais atendam ao seu estado nervoso e ao ritmo de vida pois não devem desprezar a sua influência; a terceira regra, acompanhada de uma tabela com a distribuição do sono pelo dia e noite, com o sono do bebé da 3ª à 26ª semana elaborada pela escola moderna americana, aconselha que tem de existir uma regra, horário fixo para dormir ou, em alternativa, horário espontâneo. É, novamente, a importância da regra

e da rotina na educação da criança. Reconhece-se, de facto, que até aos 2 anos, a criança pode ter a liberdade de escolher, dado que, naturalmente, “encontrará, sozinha, o ritmo de sono que mais lhe convém” (Lambert, 1973b, p. 24). Indica-se, ainda, que uma criança de 2 deverá dormir 12 horas por noite e que, até aos 3 ou 4 anos, é aconselhável uma hora sesta. A quarta regra aponta no sentido de tornar o ir para a cama em algo “agradável e gostoso”, atendendo a que ir para a cama nunca pode ser entendido como um castigo. Finalmente, o respeito por um sistema, o mesmo é dizer que se devem “executar sempre com a mesma ordem os vários actos que antecedem o de ir para a cama” (Lambert, 1973b, p. 24).

A educação física é apresentada, em primeiro lugar, com o objetivo de facilitar que a criança cumpra a grande meta dos primeiros meses, manter-se de pé e andar. Neste sentido vem acompanhada de um conjunto de imagens ilustrativas de outros tantos exercícios (Z., 1956) (Como a criança aprende a andar, 1968) – e.g., aprender a balançar os braços e a sincronizar os braços para encontrar o equilíbrio, afastar as pernas para quando chegar o momento conseguir permanecer de pé, dobrar-se para a frente e tocar os pés com as mãos – que a mãe pode desenvolver com os bebés a partir dos seis meses, sempre longe das refeições e cada “lição” nunca deve durar mais de dez minutos (Como a criança aprende a andar, 1968). Aconselha-se que o bebé se deve divertir com os exercícios (Z., 1956). A determinação da idade a partir da qual os exercícios devem iniciar-se traduz alguma divergência entre os autores, dado que surgem recomendações relativas a bebés a partir dos 4 meses (Z., 1956) (Lambert, 1972). Mais relevante é o enquadramento destes exercícios como forma de “garantir umas costas correctas” (Lambert, 1972, p. 32). Apresentam-se sugestões para o mobiliário – o berço, a cadeirinhas de encosto, a gaiola – e o modo de utilização, por exemplo, permitindo que a criança permaneça sentada a partir dos 5 meses, mas apenas 10 minutos e num ângulo de 60° e aumentar o tempo ao longo dos meses seguintes, bem como diminuindo o ângulo das costas, mas sempre com a recomendação de não obrigar a criança a fazer aquilo que ela não quer. O segundo conselho é a ginástica preventiva já referida (Lambert, 1972).

Do ponto de vista da educação moral, na primeira infância, a questão da obstinação – contraposta à obediência – coloca, novamente, na ordem do dia a necessidade de conhecer a criança para a poder educar contribuindo para o seu normal desenvolvimento. Para tanto, a observação deve ser acompanhada de conhecimento científico. O amuo ou obstinação deve ser entendido como algo normal, a sua ausência numa criança deve ser entendida como possível doença (física ou mental). A obstinação é uma “criança que diz «não», que não quer o seu educador; não confundamos obstinação com desobediência” (A criança obstinada, 1956). Há que ter consciência que a “rebelião dos três anos” é a idade da primeira contestação, um momento em que a criança já não aceita tudo o que se lhe pede, contudo ainda não está em condições de fazer compreender o que quer ou o que não quer (B., 1970a):

Quando chega aos três anos, a criança começa a formar o próprio carácter: já descobriu o mundo que a rodeia e agora procura, opondo-se a tudo e a todos, afirmar a sua personalidade. As suas recusas podem manifestar-se dos modos mais estranhos e imprevisíveis. Mas não é caso para nos alarmarmos: tudo tem explicação e remédio, até mesmo os casos mais difíceis (Lambert, 1973c, p. 41).

Convocando os contributos do discurso psi – Piaget, Wallon, Spitz e outros – sustenta tratar-se do triunfo do eu, do mim e do meu ou a revelação do ego e que Wallon define como reviravolta fundamental. A criança já não é só um elemento do ambiente, mas afirma-se, a mais das vezes em oposição, em relação ao ambiente. Nesta perspetiva no seio da família:

Os pais, portanto, devem admitir – querendo ou não – que os contínuos e obstinados «não» dos filhos são perfeitamente normais; indispensáveis diríamos. Com efeito, é mesmo com a oposição que se forja o carácter da criança e se consolida uma personalidade em botão, ainda muito frágil. Um psiquiatra chega ao ponto de atribuir certas más inclinações dos adultos à ausência desta fase negativista na infância, à sua duração breve ou a uma repressão demasiado forte da parte dos pais (Lambert, 1973c, p. 42).

A fase é tão natural, como natural é uma dor de dentes. Os pais devem aceitá-lo e não devem redobrar a severidade. Devem compreender o que se passa no íntimo do filho, estabelecerem os limites e conservarem a calma, inculcando serenidade, quer na criança, quer em si (Lambert, 1973c). Com menor peso do discurso psi, em texto extraído de Artur Wieland, a redação de A Família, quando duas décadas antes, aconselhava aos pais para cura da obstinação, para além de não perderem a calma, que, por vezes, fechassem os olhos – “se os casos não são graves fingi não ver” (A criança obstinada, 1956, p. 8) – outras a aconselhassem de fugida – “lembrando um bom conselho” (A criança obstinada, 1956, p. 8) – que na criança despertassem autoconfiança – “Paciência, tacto e amor; não hesiteis entre repreensão e carícias, entre a compreensão e o castigo; sede lógicos e firmes” (A criança obstinada, 1956, p. 8).

Por vezes, a tomada de consciência do eu, ocorre quando o primogénito é confrontado com a realidade de já não ser a *única* criança em casa, de que resulta uma efetiva revolução psicológica ocorrendo o drama do ciúme, o que se torna, ainda com recurso ao discurso psi, mais fácil essa tomada de consciência:

Segundo o professor Marcel Porot, a tomada de consciência do «eu», aos três anos de idade, torna-se mais fácil, mais perfeita e mais profunda quando é concomitante ao choque causado pelo nascimento do irmão. O «eu» torna-se «nós»: e descobre-se assim a existência da sociedade, da realidade social, ou seja, a necessidade de partilha (Lambert, 1973d, p. 43).

Ao perder o primeiro lugar na família, a criança é obrigada a negociar a sua posição, tendo de lidar com conceitos como responsabilidade, dever ou proteção, completamente desconhecidos até então. O dever dos pais é ajudar a criança a tomar consciência do ciúme que, sendo um sentimento da vontade,

não o pode fazer desaparecer. Não devem provocar na criança a impressão que é má e devem dar espaço para que ela, em contexto familiar que lhe inspira confiança e onde obtém afeto e compreensão, exprima os seus sentimentos. Numa lógica preventiva, devem prepará-la para a chegada do irmão ou da irmã e envolvê-lo na preparação do nascimento, procurando responder a todas as questões com simplicidade.

Como se tem vindo a sublinhar, a educação moral, à semelhança de todo o processo de cuidar e educar a criança na primeira infância, ao longo das páginas de *A Família Cristã*, caracteriza-se pelo recurso sistemático ao discurso científico, considerando que é necessário descobrir, conhecer, para que a educação seja eficaz. Em relação à mentira e sendo desejável inculcar o ideal de sinceridade, deseja-se que os destinatários, os pais, tenham consciência do conhecimento científico:

Um estudioso de problemas infantis escreveu: «Durante os primeiros cinco anos as crianças não pronunciam nem verdades nem mentiras, mas somente palavras». Muito frequentemente, pois, não existe malícia alguma, embora as palavras não correspondam à realidade (Richelmy, 1969b, p. 32).

Neste caso, a criança mente porquê? Mente porque é distraída, por não ter a noção do tempo ou por ter dificuldade em distinguir a realidade da fantasia. A correção destes erros que deve ocorrer bem cedo, pode passar por habituar a criança a refletir antes de falar, aconselhá-la a verificar se o que está a dizer corresponde à verdade e, como terceiro conselho dado aos pais, ajudá-la a distinguir o sonho da realidade. No mais:

Habituar, aconselhar, ajudar: estes três verbos, adaptados à vida da criança ajudá-la-ão a dar-se conta de que nem tudo o que diz é exacto. Exemplo: o brinquedo está aqui: toma-o; para a outra vez tomarás mais atenção. Ou então: o vaso está aqui no seu lugar, vai ver; sonhaste apenas que o partiste... (Richelmy, 1969b, p. 32)

NOTAS FINAIS

Centrou-se a análise nas páginas d' *A Família Cristã*, no terceiro quartel do século XX, escrutinando a educação da primeira infância. Percebe-se uma educação marcada pelo discurso científico, especialmente, da psicologia, da medicina e da pedagogia, visando dotar os pais, força de expressão, basicamente, as mães, de conhecimento que lhes permitisse conhecer a realidade infantil para produzirem uma educação eficaz. Mais do que espelhar a(s) realidade(s), a revista e os seus artigos procuram transformar essa(s) realidade(s). Estes aspetos, em nosso entender, ficam evidentes na caracterização da criança, desde o nascimento aos três anos, marcada pelas suas necessidades próprias e pelos seus instintos naturais que se torna necessário observar e conhecer para se contribuir, pelo cuidar e educar, para o seu normal desenvolvimento. As preocupações com o ambiente, físico e psicológico, obedecem às mesmas pre-

ocupações ainda que se tenha consciência de quão limitada era a audiência da revista na sociedade portuguesa dos anos 50 a 70 do século XX. Finalmente, o cuidar na sua relação dialética com o educar, seja educação física ou moral, indiciam a perspetiva enunciada de partir do conhecimento e do respeito da liberdade da criança para atuar de molde a promover o seu crescimento e desenvolvimento. Aqui e ali surgem nuances do discurso que, aparentemente, admitem uma maior severidade e um rigorismo na educação dos petizes que não deixam de merecer atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- “A conjuntivite primaveril das crianças”, A Família. Revista mensal de formação católica, III(4), 1957, p. 15.
- “A criança e a natureza”, A Família. Revista mensal de formação católica, IV(9), 1958, p. 12.
- “A criança obstinada”, A Família. Revista mensal de formação católica, II(18), 1956, p. 8.
- “A saúde dos bebés”, A Família Cristã, XX(1), 1974, p. 33.
- A., J., “A alimentação da criança”, A Família Cristã, VI(8), 1960, p. 24.
- A., M., “O primeiro ano do bebé”, A Família Cristã, VII(8), 1961, pp. 6-7.
- A., V., “Nasceu uma criança”, A Família Cristã, XV(9), 1969, pp. 12-15.
- “As carícias e os bebés”, A Família Cristã, VII(8), 1961, p. 23.
- ASSUNÇÃO, C., “A criança e a técnica moderna”, A Família Cristã, XX(4), 1974, pp. 23-24, 26.
- B., A., “A criança na primeira infância (1-3 anos). Descobre o mundo com as suas mãos”, A Família Cristã, XVI(1), 1970a, pp. 30, 32-33.
- B., A., “A criança na primeira infância (1-3-anos). A personalidade da criança”. A Família Cristã, XVI(2), 1970b, pp. 18-19.
- B., M., “A criança e o medo”, A Família Cristã, XVI(5), 1970c, pp. 9-11.
- BERNARDO, M., “A nossa saúde depende também dos dentes”, A Família Cristã, XIX(3), 1973, pp. 17-21.
- BEVILACQUA, M. G., “Para cada idade o seu brinquedo”, A Família Cristã, XVIII(8), 1972, pp. 9-17.
- “Coisas que muita gente não sabe sobre os recém-nascidos”, A Família Cristã, IV(9), 1958, p. 16.
- “Como a criança aprende a andar”, A Família Cristã, XIV(12), 1968, pp. 16-17.
- CUCCO, M., “Maria Montessori inventou um mundo novo para a criança”, A Família Cristã, XVII(10), 1971, pp. 18-22, 24.
- Estatuto Editorial.* (s.d.). Obtido de Família Cristã: <https://familiacrista.paulus.pt/estatuto-editorial>
- FERNANDES, R. (1999), “Escolaridade Obrigatória”, Barreto, A. & Mónica, M. F., Dicionário de História de Portugal, volume VII, Suplemento A/E (pp. 643-645). Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas, 1999.
- FERREIRA, A. G., & MOTA, L., “The lyceum education faces the new socioeconomic realities emerging from the post-war (1945-1968)”, *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(1), 2021, pp. 275-295.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ (COORD.)

LA PRENSA PEDAGÓGICA DE LAS CONFESIONES RELIGIOSAS Y ASOCIACIONES FILOSÓFICAS

- FERREIRA, A. G., MOTA, L., & VILHENA, C., “Panorama sobre a Educação de Infância em Portugal”. FERREIRA, A. G., & MOTA, L., Caminhos da Educação de Infância em Portugal, Santo Tirso: De Facto Editores, 2019a, pp. 15-74.
- FERREIRA, A. G., VILHENA, C., & MOTA, L., “Compreensão da discussão pedagógica sobre a emergência da educação da infância em Portugal”. FERREIRA, A. G., & MOTA, L., Caminhos da Educação de Infância em Portugal, Santo Tirso: De Facto Editores, 2019b, pp. 75-102.
- GOMES, J. F., A educação infantil em Portugal, Coimbra: Livraria Almedina, 1977.
- “Iniciação da criança”, A Família Cristã, VII(3), 1961, p. 10.
- L., T., “Brinquedos ajudam a crescer”, A Família Cristã, VII(1), 1962, p. 19.
- LAMBERT, C. (julho de 1972). O destino de vosso filho pode estar marcado nas suas costas. A Família Cristã, XVIII(7), pp. 29-33.
- LAMBERT, C., “Perigos em casa”. A Família Cristã, (XIX)1, 1973a, pp. 19-23.
- LAMBERT, C., “Meninos, são horas da deita”, A Família Cristã, XIX(9), 1973b, pp. 21-26.
- LAMBERT, C., “A crise do «não»”. A Família Cristã, XIX(8), 1973c, pp. 41-47.
- LAMBERT, C., Quando chega um irmãozinho. A Família Cristã, XIX(5), 1973d, pp. 40-44, 46.
- NÓVOA, A., A Imprensa de Educação e Ensino. Reportório analítico (Séculos XIX-XX), Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- “O quarto do bebé”, A Família Cristã, XX(9), 1974, p. 56.
- PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Trabalhos preparatórios do Estatuto de Educação Nacional, 3 Volumes. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, 1966-1968.
- “Quem somos”. Obtido de Família cristã: <https://familiacrista.paulus.pt/quem-somos>, 2004
- RICHELMY, C. M., “Porque não querem obedecer?”, A Família Cristã, XV(5), 1969a, pp. 17-20.
- RICHELMY, C. M. (novembro de 1969b), “Porque é que o meu filhos diz tantas mentiras?”, A Família Cristã, XV(11), 1969b, pp. 31-35.
- S., G., “O quarto do bebé”, A Família Cristã, XIX(4), 1973, pp. 49-51.
- UNGARI, C., “As doenças do bebé”, A Família Cristã, XVIII(4), 1972, pp. 40-44.
- V., D., “O leite materno”, A Família Cristã, VII(10), 1961, p. 8.
- VALSSASSINA, S. “Se o recém-nascido se comporta assim”, A Família Cristã, XX(6), 1974, pp. 17-19.
- Z., M., “Faça ginástica ao seu filhinho!” A Família Cristã, II(22), 1956, p. 9.