

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marlos Tadeu Bezerra de Mello

**TESTES PSICOLÓGICOS, CRIANÇAS E ESCOLARIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL
(1940-1966)**

Porto Alegre
2015

Marlos Tadeu Bezerra de Mello

**TESTES PSICOLÓGICOS, CRIANÇAS E ESCOLARIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL
(1940-1966)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil.

Linha de Pesquisa:
Políticas e Gestão de Processos Educacionais.

Porto Alegre

2015

Este trabalho é dedicado, com muito amor e gratidão...

A Deus, princípio de tudo.

Aos meus pais, Tadeu e Lúcia, exemplos de perseverança, por me ensinarem a dar asas aos sonhos e ir atrás de cada um deles.

Ao Renan, por estar ao meu lado sempre, principalmente nas dificuldades, pelo apoio, paciência e carinho.

A minha orientadora Natália, pelo respeito a minhas ideias e pelo carinho em apontar minhas dificuldades.

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... À minha orientadora, Professora Doutora Natália de Lacerda Gil, meu agradecimento especial, pela tua disponibilidade em conceder inúmeras horas de total atenção na construção dessa dissertação. A tua leitura zelosa, teus conselhos sempre pertinentes, as correções incansáveis foram fundamentais nesse trabalho. Agradeço principalmente pelo teu apoio, dedicação desmedida, confiança e carinho que me asseguraram tranquilidade no decorrer desse período. Pelo profissionalismo com que conduziu a orientação, expresso meu reconhecimento.

... Às Professoras Doutoras Maria Stephanou e Ana Laura Godinho Lima e ao Professor Doutor Claudemir de Quadros, por terem me dado a honra de fazerem parte da banca examinadora desta dissertação, e pelas valiosas sugestões sobre o projeto de dissertação que muito me auxiliaram na confecção do trabalho final.

... Ao Grupo de Pesquisa Interinstitucional (UFRGS, USP, UNICAMP) *História da Escolarização no Brasil: Políticas e Discursos Especializados* por ter se mostrado um espaço atrativo e profícuo para debater as relações entre a psicologia e a educação, especialmente no que tange à história das políticas educacionais e à história da escolarização.

... Aos meus colegas de mestrado, membros do ESHE, pelo apoio demonstrado nas muito úteis reuniões de leitura e debate, pela companhia na ANPED-SUL, no Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, na ASPHE, pelas sugestões e revisões feitas nas diferentes versões deste trabalho e, principalmente, pelo afeto presente em todos os seus atos.

... Aos professores, funcionários e pessoas envolvidas com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelas oportunidades de aprendizagem e convívio e pela disponibilidade demonstrada diante dos meus pedidos.

... À CAPES, que por meio da concessão de Bolsa de Estudos, subsidiou essa pesquisa, tornando possível minha dedicação exclusiva aos estudos.

A todos estes, meus sinceros agradecimentos! Muito obrigado.

RESUMO

A presente dissertação descreve os testes psicológicos mencionados nos textos pedagógicos publicados na Revista do Ensino, entre os anos de 1939 e 1971, e no Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, entre os anos de 1947 e 1966, ambos produzidos no Rio Grande do Sul. A análise histórica a partir da leitura atenta dos documentos permitiu a identificação e a descrição dos testes veiculados nos periódicos. O enfoque temático central desta pesquisa encontra-se na segunda parte deste trabalho, privilegiando a descrição dos testes, seus objetivos, seus modos de aplicação, correção e significação. O estudo argumenta, na sua primeira parte, que as ideias psicológicas dos testes já se encontravam presentes nos primeiros textos analisados, ainda que de forma simplificada e conectada intimamente aos saberes da medicina social, da psicologia experimental, da educação dos excepcionais e da higiene mental. No período examinado, os Testes ABC de Lourenço Filho e o Teste da Figura Humana de Florence Goodenough se destacaram como os instrumentos mais citados nos periódicos. A presente dissertação inclui-se entre os esforços que apontam a presença e a circulação dos testes psicológicos na esfera da escolarização no Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: **Testes psicológicos. Imprensa pedagógica. Revista do Ensino. Boletim do CPOE.**

ABSTRACT

The present dissertation aims to describe the psychological tests mentioned in the pedagogical texts that have been published in the *Revista do Ensino*, between the years of 1939 end 1971, and in the *Boletim de Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais*, between the years of 1947 and 1966, both of them produced in Rio Grande do Sul. The historical analysis based on the attentive reading of the documents allowed do identify and describe the tests that have been published in the periodicals. The thematical focus of this research is displayed in the second part of this work, showing primarily the description of the tests, their aims, their possible ways of application, correction and sigification. The study argues, in his first part, that the psychological ideas of the tests are already found in the first analysed texts, even if in a simplified way and deeply conected with the knowledges of social medicine, of experimental psychology, of the education of the exceptional individuals and of mental care. In the examined period, the Testes ABC of Lourenço Filho and the Teste da Figura Humana of Florence Goodenough have been the most mentioned in the periodicals. The present dissertation is included among the efforts of trying to indicate the presence and the circulation of the psychological tests in the scope of education in Rio Grande do Sul.

Keywords: **Psychological tests. Pedagogical press. Revista da Ensino. Boletim do CPOE.**

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	8
1 - OS TEXTOS DA REVISTA DO ENSINO E DO BOLETIM DO CPOE COMO DOCUMENTOS PARA ESTA PESQUISA.....	15
1.1 - A IDEIA DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA REVISTA DO ENSINO	17
1.2 - MEDICINA SOCIAL, PSICOLOGIA EXPERIMENTAL, EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS E HIGIENE MENTAL NA REVISTA DO ENSINO	19
1.3 - A PRESENÇA DOS TESTES PSICOLÓGICOS NO BOLETIM DO CPOE.....	28
1.4 - LOURENÇO FILHO NA REVISTA DO ENSINO	37
2 - OS TIPOS E AS CARACTERÍSTICAS DE TESTES PSICOLÓGICOS NA REVISTA DO ENSINO E NO BOLETIM DO CPOE	40
2.1 - TESTES DE NÍVEL MENTAL E DE MATURIDADE	47
2.2 - TESTES PROJETIVOS DE AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DA PERSONALIDADE	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
BIBLIOGRAFIA.....	88

INTRODUÇÃO

Este é um estudo sobre os testes psicológicos presentes nos textos¹ publicados na Revista do Ensino e no Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais², ambos produzidos no Rio Grande do Sul nas décadas de 1940, 1950 e 1960. Os testes psicológicos que analisamos neste trabalho serão devidamente especificados na segunda parte desta dissertação, no entanto é importante desde já esclarecer que eles foram identificados como *psicométricos*, isto é, cujas normas gerais eram quantitativas e os resultados eram um número ou medida, e como *projetivos*, que, por sua vez, eram aqueles cujas normas pretendiam-se qualitativas, ou seja, voltadas às medidas das características da personalidade propriamente ditas, que não se referiam aos aspectos cognitivos da conduta dos examinandos³.

A elaboração desta dissertação e o interesse pela compreensão dos testes psicológicos estão conectados a uma série de percepções e desejos próprios, anteriores ao ingresso no curso de mestrado, e que neste trabalho podem aparecer durante todo o percurso, pois, como afirmou Michel de Certeau, “não existem considerações por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde falo” (2007, p. 65). Partindo dessa identificação com Certeau a respeito da singularidade circunscrita pelo local de onde falamos é que quero apresentar a minha pesquisa e os bastidores onde ela se produziu, mas, inicialmente, considero importante me apresentar como psicólogo e licenciado em psicologia. E justifico essa apresentação porque é na licenciatura que nasceu o meu interesse pela história da educação, tendo em vista que por essa iniciativa produzi uma monografia de conclusão do curso sobre a situação da disciplina de psicologia no Ensino Médio em Porto Alegre.

Tal monografia, certamente marcada pela incompletude devido à falta de experiência e perícia, buscou responder ao problema desenvolvendo um enfoque sócio-histórico para compreender o cenário e o lugar que o conhecimento psicológico ocupava na escolarização nesse nível de ensino. A partir desses objetivos percebi a necessidade de conhecer a inserção das ideias

¹ Com o objetivo de facilitar a identificação dos documentos dessa pesquisa, optei por chamar de textos todos os artigos, ofícios, comunicados, circulares etc. publicados nos números da Revista do Ensino e do Boletim do CPOE.

² Para melhor trabalhar com os documentos dessa pesquisa, optei por identificar a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul apenas como *Revista do Ensino* e o Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul como *Boletim do CPOE* – ou ainda mencionarei, por vezes, a Revista do Ensino apenas como *Revista* e o Boletim do CPOE apenas como *Boletim*, distinguindo-se, quando necessário, pelo ano de publicação e o número do volume correspondente às análises ora empreendidas.

³ Esta classificação é a usada na área de psicologia desde os anos 60.

psicológicas no cotidiano histórico-educacional e formativo público no Estado do Rio Grande do Sul.

O processo de confecção da monografia levou-me a buscar saber mais sobre o cenário da psicologia no Estado. Diante dessa necessidade, enquanto folheava livros na biblioteca central da UFRGS, um dia, encontrei que o registro oficial da introdução da psicologia, como disciplina autônoma, nos currículos das Escolas Normais foi em 1925 no Instituto de Educação Flores da Cunha. Quem assinava a pesquisa era a professora Cristina Lhullier e o professor William Barbosa Gomes. Na ausência de mais dados, decidi contatá-los e questionar-lhes sobre o registro da introdução do saber psicológico nas escolas do Rio Grande do Sul.

Após marcar um horário e conversar com o professor William, descobri que havia uma boa quantidade de materiais, livros, artigos, textos formativos, manuais de psicologia produzidos entre as décadas de 1920 e 1970 com o objetivo de instrumentalizar os professores de sala de aula. Dentre os impressos que ele me apresentou estavam alguns números do Boletim do CPOE e num canto da sala se encontrava uma “pilha” de Revistas cujo formato e qualidade do papel indicavam que não correspondiam a um material publicado recentemente, tratava-se de algumas edições da Revista do Ensino. Ao ter em minhas mãos alguns exemplares dei vazão ao desejo de querer saber mais, de poder ler e descobrir do que se tratavam aquelas capas coloridas e quais os conteúdos que preenchiam aquelas páginas. Já havia lido sobre a Revista e sobre o Boletim na dissertação de Cristina Lhullier, mas esse foi o meu primeiro contato tocando, visualizando e, por que não dizer, sentindo o cheiro daquelas publicações antigas guardadas possivelmente há bastante tempo.

Percebendo o meu interesse durante a conversa, o professor William comentou-me que na dissertação de Cristina Lhullier ela havia identificado o Boletim do CPOE e a Revista do Ensino como publicações dedicadas tanto à divulgação de artigos com ênfase pedagógica quanto daqueles que tratassem de assuntos vinculados à medicina, psicologia, higiene. Ele também me disse que vários articulistas dos dois periódicos foram “ligados” de alguma forma à psicologia. Suspeitando da importância dessa informação aproveitei a oportunidade para perguntar se a professora Cristina, ou outro pesquisador, havia estudado mais detidamente a presença de testes psicológicos nesses impressos. O professor William me respondeu que nos programas de pós-graduação em psicologia ele acreditava que não, mas que eu deveria averiguar também com outros professores, e que talvez nos programas de pós-graduação em educação eu pudesse obter informações mais concretas sobre os impressos.

Este contato ocorreu cerca de um ano antes do início do meu mestrado. Nesse período, concluí a licenciatura em psicologia e me mantive instigado por todas as indagações que me surgiram e que também me foram postas pela conversa com o professor William. Ao me lançar em questões do passado senti que meu olhar estava fragmentado pelas dúvidas e dei-me conta que estava voltado para o interesse nos vestígios, nas pistas e nos sinais determinados por épocas passadas, senti que tinha diante de mim um “quebra-cabeça” no qual faltavam muitas peças e que precisava buscar saber mais sobre a abordagem histórica, sobre os documentos, sobre a tradição dos pesquisadores e até sobre a disponibilidade e acesso a documentos que me apontassem para a construção de uma pesquisa.

Nesse novo cenário que estava se constituindo cada vez mais forte na minha vida, caracterizado principalmente pelo interesse no registro histórico, tomei conhecimento de uma disciplina que estava sendo ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e que se chamava *História e Historiografia da Escola Brasileira* ministrada pela professora Natália de Lacerda Gil. Dessa passagem pela disciplina logo fui convidado a participar do grupo *Estudos Sócio-Históricos sobre Escolarização – ESHE*, coordenado pela mesma professora. E inspirado por essas aproximações com o grupo de estudos procurei ingressar no mestrado para aprofundar as questões de pesquisa na abordagem histórica e, sem sombra de dúvida, aliar o saber e a teoria acadêmica com a prática, conectando as minhas vivências pessoais e profissionais já iniciadas na Iniciação Científica. Assim, a escolha do mestrado em educação, mais precisamente no campo da pesquisa em história da educação, foi motivada pela busca de um arcabouço teórico que pudesse me indicar os pontos de referência para trabalhar com os vestígios, com as pistas, com os sinais determinados e indeterminados, mas com o olhar crítico sobre os documentos, atento para a análise histórica. Articulado a esse desejo, comecei a atuar na pesquisa *Repetência e Evasão na Escola Brasileira* desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Interinstitucional (UFRGS, USP, UNICAMP) *História da Escolarização no Brasil: Políticas e Discursos Especializados*.

As leituras e discussões realizadas nesses diferentes espaços se revelaram um campo de conhecimento atrativo e profícuo para investigar as relações históricas entre dois campos do conhecimento, a psicologia e a educação. Já como mestrando, nas primeiras conversas com minha orientadora, comentei do meu interesse pela história dos testes psicológicos. Evidentemente que esse era um tema muito amplo e logo começamos a trabalhar para delimitarmos o foco da pesquisa que ora apresento. Foi, então, a partir do ingresso no mestrado, que procurei nos seminários, disciplinas e leituras dirigidas iniciar um itinerário de pesquisa no campo da história da educação.

Esse período foi virtuoso graças às oportunidades de orientação e de diálogo com integrantes da comunidade acadêmica que atuam no âmbito da pesquisa em história da educação. Nesse cenário de aproximação e escolha do tema da minha dissertação quero registrar alguns trabalhos importantes que contribuíram imensamente na minha formação, dentre eles os da professora Maria Helena Camara Bastos que tratam da Revista do Ensino, os trabalhos da professora Maria Stephanou sobre as práticas discursivas da medicina social, os trabalhos do professor Carlos Monarcha sobre os testes psicológicos, os trabalhos do professor Claudemir de Quadros sobre o CPOE⁴, os trabalhos da professora Eliane Peres sobre o papel do Estado na organização do sistema estatal de ensino primário no Rio Grande do Sul e os trabalhos da professora Ana Laura Godinho Lima sobre a criança-problema e sobre os testes psicológicos.

Ao ler os trabalhos dos autores citados acima e ao compreender seus objetos de pesquisa pude delimitar e constituir o tema central desta dissertação de mestrado que são os testes psicológicos mencionados nos textos publicados na Revista do Ensino e no Boletim do CPOE. Foram examinados 13 números dos boletins do CPOE e 161 números da Revista do Ensino. Nestes últimos, foi possível quantificar nos textos – entre artigos, comunicados, ofícios etc. – as menções aos testes psicológicos, conforme se vê na tabela abaixo.

Número de menções aos Testes Psicológicos na Revista do Ensino

TESTES PSICOLÓGICOS	1939	1940	1941	1942	1951	1952	1953	1954	1955
BINET-SIMON	—	5	3	—	—	5	—	—	—
BINET-TERMAN	—	4	4	—	—	5	1	3	4
TESTES ABC	—	4	2	—	—	3	5	8	12
GOODENOUGH	—	2	1	—	—	2	3	6	9
RAVEN	—	—	—	—	—	—	—	2	4
INV (WEIL)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
DEABORN	—	—	—	—	—	—	2	1	4
MARINHO	—	—	—	—	—	—	—	—	—
BALLARD	—	—	—	—	—	—	2	3	6
RORSCHACH	—	—	—	—	—	2	1	2	—
T.A.T.	—	—	—	—	—	1	—	—	—
ROSENZWEIG	—	—	—	—	—	1	—	—	—
KOCH (ÁRVORE)	—	—	—	—	—	1	—	—	—
P.M.K.	—	—	—	—	—	1	1	3	4

⁴ O CPOE era um órgão da Secretaria da Educação que intervia diretamente na organização do ensino, na formação dos professores, na orientação das atividades didático-pedagógicas das escolas do Estado e na função normativa da rede pública estadual de ensino (PERES, 2000). Foi possível precisar melhor a influência do CPOE na educação do Rio Grande do Sul a partir do contato com a pesquisa desenvolvida por Quadros (2006), pois o autor demonstrou que os discursos do setor relativos a uma educação racional e científica, dos modos de realizar a escolarização e de instituir identidades pessoais e profissionais aparecem como evidências no planejamento, articulação e estruturação do sistema educativo gaúcho. Outros estudos que fazem referência ao trabalho desenvolvido pelo CPOE, ver (BARBOSA, 1987); (FISCHER, 1999); (LHULLIER, 1999).

TESTES PSICOLÓGICOS	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
BINET-SIMON	—	1	2	—	—	—	—	1	—
BINET-TERMAN	—	1	1	2	—	—	—	—	—
TESTES ABC	9	11	12	6	9	8	6	4	—
GOODENOUGH	7	8	11	5	7	6	10	6	—
RAVEN	5	7	4	6	9	—	—	—	—
INV (WEIL)	—	—	—	1	3	3	5	7	—
DEABORN	2	3	6	2	2	1	3	2	—
MARINHO	—	—	2	3	3	4	6	6	—
BALLARD	4	2	8	3	4	3	4	2	—
RORSCHACH	—	1	2	—	—	—	1	—	—
T.A.T.	1	1	2	1	—	2	1	—	—
ROSENZWEIG	—	—	1	—	—	—	—	—	—
KOCH (ÁRVORE)	1	—	1	—	—	—	—	1	—
P.M.K.	2	—	3	—	1	—	1	—	—
TESTES PSICOLÓGICOS	1965	1966	1967	1968	1969	1970	—	—	—
BINET-SIMON	—	—	—	—	—	—	—	—	—
BINET-TERMAN	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TESTES ABC	3	2	—	—	—	—	—	—	—
GOODENOUGH	4	1	1	—	—	—	—	—	—
RAVEN	—	—	—	—	—	—	—	—	—
INV (WEIL)	5	2	2	4	—	—	—	—	—
DEABORN	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MARINHO	3	1	—	3	—	—	—	—	—
BALLARD	—	—	—	—	—	—	—	—	—
RORSCHACH	—	—	—	—	—	—	—	—	—
T.A.T.	—	—	—	—	—	—	—	—	—
ROSENZWEIG	—	—	—	—	—	—	—	—	—
KOCH (ÁRVORE)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
P.M.K.	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

Número de menções aos Testes Psicológicos no Boletim do CPOE

TESTES PSICOLÓGICOS	1947	1948 1949	1950 1951	1952 1953	1954 1955	1956 1957	1958
BINET-SIMON	—	—	1	—	1	—	—
BINET-TERMAN	1	1	2	—	—	—	—
TESTES ABC	2	4	4	6	7	5	5
GOODENOUGH	—	2	3	4	4	3	4
RAVEN	—	—	—	—	2	3	2
INV (WEIL)	—	—	—	—	—	—	5
DEABORN	—	—	—	—	1	—	—
BALLARD	—	—	1	2	1	1	—
RORSCHACH	—	—	—	1	—	—	—
—	1959	1960	1961 1962	1963 1966	1963 1964	1965 1966	—
BINET-SIMON	—	—	—	—	—	—	—
BINET-TERMAN	—	1	—	—	—	—	—
TESTES ABC	4	3	4	—	3	2	—
GOODENOUGH	2	3	3	—	3	4	—
RAVEN	2	2	—	—	—	—	—
INV (WEIL)	3	4	2	—	1	1	—
DEABORN	—	—	—	—	—	—	—
BALLARD	1	—	—	—	—	—	—
RORSCHACH	—	—	2	—	—	—	—

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada.

A abordagem aqui proposta dialoga com os pressupostos da História Cultural. Este foco da historiografia engloba uma série de análises possíveis para a História da Educação, dentre as quais destaco o reconhecimento da imprensa pedagógica como documento para a história da escolarização vinculando-se à possibilidade de se obter uma melhor compreensão das realidades educativas e também promover um maior conhecimento dos aspectos sociais, políticos e culturais relacionados à escola. A presente dissertação compartilha a compreensão de que “a imprensa constitui memórias de um tempo, as quais, apresentando visões distintas de um mesmo fato, servem como fundamentos para pensar e repensar a história, quando desponta como agente histórico que intervém nos processos episódios” (NEVES, MOREL e FERREIRA, 2006, p. 10).

A imprensa pedagógica é composta por jornais, boletins, Revistas etc. editados por professores, para professores, que contém e/ou oferecem perspectivas para a compreensão das representações da educação e da escola, permitindo ter acesso a discursos de uma época, analisando as ideias veiculadas e sua trajetória no cenário educacional (BASTOS, 1997). Este trabalho, ao examinar os textos da Revista do Ensino e do Boletim do CPOE, compartilha das preocupações que mobilizam os historiadores da educação conforme trecho a seguir:

As representações de vida escolar veiculadas pela imprensa pedagógica interessam pelo que indicam em termos dos projetos de intervenção nela articulados. Prescrevendo determinadas práticas, veiculando valores e normas de conduta, construindo e elaborando representações do social, a imprensa de educação e ensino afigura-se como fonte importantíssima para a história da educação (BASTOS, 2005, p. 27).

Tendo balizado o campo de investigação e identificado os referências teóricas que auxiliaram na interpretação dos resultados, vamos agora às três etapas de construção deste trabalho. Primeira etapa: a) leituras prévias e definição do problema de pesquisa; b) seleção dos locais pesquisados com a realização de um levantamento prévio dos acervos; c) elaboração dos objetivos da investigação; d) consulta e coleta de informações diretamente nos documentos da pesquisa e transcrição do material. Segunda etapa: a) leitura e seleção do material através da análise preliminar das informações contidas em cada texto; b) ordenamento dos dados históricos em linhas principais de análise e interpretação buscando responder aos objetivos da pesquisa. Terceira etapa: a) escrita da Dissertação.

Na primeira etapa, foram visitados os acervos das bibliotecas da PUCRS, da Faculdade de Educação da UFRGS, o Arquivo Histórico, a Biblioteca Pública e o Centro de Documentação do Estado do Rio Grande do Sul, locais onde poderiam ser localizadas as publicações da Revista do

Ensino e os números do Boletim do CPOE e, em geral, materiais sobre os testes psicológicos e as ideias psicológicas pertencentes ao período investigado. O passo seguinte foi o de leitura e releitura detalhada dos documentos. Fotografei, listei e arqueei os registros dos textos buscando vestígios do que aparecia de recorrente neles em relação aos testes psicológicos⁵. Para isso, procurei, cuidadosamente, as regularidades dos/nos documentos sem perder de vista, no entanto, aquilo que era singular, único, significativo. Depois de feita essa leitura, organizei as informações que se destacaram dentro das seguintes temáticas que mais apareceram nos textos: medicina social, educação dos excepcionais, higiene mental, psicologia experimental. A partir dessas definições realizei um reagrupamento dos registros e comecei o procedimento de cruzamento entre os documentos. O processo de seleção-exclusão de informações, de leituras e releituras do material, de agrupamento e reagrupamento dos registros foi dando inteligibilidade, permitindo a definição e os contornos mais precisos para a elaboração do primeiro capítulo desta dissertação, que é dedicado a uma revisão bibliográfica envolvendo outros estudos desenvolvidos sobre a Revista do Ensino e sobre o Boletim do CPOE e, paralelamente, estabelecendo um diálogo interpretativo com as temáticas localizadas nos textos a fim de justificar as suas relações com os testes psicológicos.

Procurei empreender um trabalho de descrição, no sentido de listar e catalogar os testes psicológicos citados. Em seguida, interessou-me, ainda, caracterizar as técnicas, procedimentos, empregos, usos sugeridos para cada um dos testes.

A partir das reflexões do primeiro capítulo e dos testes psicológicos observados nos documentos, no segundo capítulo caminho no sentido de apresentar e descrever os testes psicológicos mencionados nos textos dos periódicos.

⁵ Os documentos e os textos foram listados em ordem de publicação, isto é, os primeiros exemplares listados datam do final do ano de 1939 e os últimos pertencem ao ano de 1971. Cada texto encontra-se catalogado da seguinte forma: a) número de identificação; b) mês e ano de publicação; c) título do texto; d) identificação do autor; e) local de publicação e editora; f) título do teste psicológico citado; g) tipo de teste; h) número de páginas; i) outras informações, observações e impressões do material.

1. Os textos da Revista do Ensino e do Boletim do CPOE como documentos para esta pesquisa

Como apresentei anteriormente, a Revista do Ensino e o Boletim do CPOE fazem parte do conjunto de publicações nomeadas de imprensa pedagógica educacional que circulou no Brasil e manteve-se forte por muitos anos e por vários motivos. Dentre estes está o fato de que os livros tinham custo elevado; as traduções eram de difícil acesso, as especializações eram, também, consideradas caras e o conhecimento do professor, construído, em geral, no curso normal, era insuficiente para a prática pedagógica. A respeito da imprensa pedagógica, Catani e Bastos afirmam que tais documentos devem ser valorizados na medida em que se tornam “um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social a partir da análise veiculada e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar” (1997, p. 5).

A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul foi lançada em setembro de 1939⁶, voltada ao magistério rio-grandense, editada em Porto Alegre com o patrocínio da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Em suas primeiras páginas, esclarecia que seu objetivo era “servir à coletividade, colaborando efetivamente para a disseminação da cultura e do ensino no nosso Estado, através de uma Revista aberta às questões atinentes àquele fim” (REVISTA DO ENSINO, 1939, p. 7-8).

O primeiro Boletim do CPOE foi publicado em 1947⁷. E justificando a sua utilidade e adequação ao cenário de publicações, Eloah Ribeiro, que exercia a direção do CPOE naquele ano, anunciou nas primeiras páginas que a partir da difusão de iniciativas e realizações da Secretaria da Educação do Estado o professorado gaúcho poderia ter acesso à “formação do espírito científico” de acordo com os princípios que, segundo ela, “norteavam a ciência pedagógica”. À luz desse entendimento, a diretora definiu como estratégia central do Boletim a publicação de estudos e pesquisas realizados pelo próprio Centro de Pesquisa visando a orientação técnico-pedagógica do que ela chamou de “aparelho escolar” e, possivelmente, todas as pessoas vinculadas à Secretaria da Educação.

⁶ A Revista do Ensino foi editada em três fases distintas: de 1939 a 1942, de 1950 a 1978 e de 1989 a 1992. Sobre estes períodos, ver Bastos (2005).

⁷ O Boletim do CPOE foi publicado em treze sequências distintas e sem uma regra de periodicidade na publicação. O primeiro foi editado em 1947, depois em 1949 junto com o conteúdo de 1948, a seguir 1950/1951, 1952/1953, 1954/1955, 1956/1957, 1958, 1959, 1960, 1961/1962, 1963/1964, 1963 a 1966, 1965/1966. Sobre estes períodos, ver Quadros (2006).

Do ponto de vista dos estudos realizados sobre a Revista do Ensino (BASTOS, 2005) e sobre o Boletim do CPOE (QUADROS, 2006), tanto o primeiro quanto o segundo consideram que ambas as publicações figuraram como instrumentos utilizados pelo Estado, mais especificamente pela Secretaria da Educação, para circulação e difusão dos seus feitos e realizações. Esse caráter de “vitrine” das ações do governo pode estar atrelado à perspectiva de (in)formar aos seus leitores nas práticas entendidas, naquela ocasião, como sendo bem sucedidas e, por isso, mereciam, segundo os seus critérios, ser divulgadas.

A Revista do Ensino foi estudada por Maria Helena Camara Bastos. Em seus trabalhos, a autora demonstrou a relação da Revista do Ensino com a Universidade de Porto Alegre⁸, pois que “na intenção de consolidar e aprofundar a vinculação da universidade com o Estado, pode-se compreender o agrupamento de professores em torno da publicação de uma Revista pedagógica” (BASTOS, 2005, p. 91). O periódico que se pretendia mensal resultava da articulação desse grupo de intelectuais do magistério superior que com a colaboração técnico-pedagógica de professores e técnicos da Divisão Geral da Instrução Pública, procurava estabelecer a divulgação do conhecimento produzido na Universidade, mas também introduzia em seus materiais a defesa de uma estrutura pedagógica caracterizada por uma associação de ideias e práticas com o objetivo de estabelecer uma mudança, uma alteração e até, em alguns casos, romper com as práticas institucionais e educacionais estabelecidas nas escolas. Essas mudanças pretenderam, fundamentalmente, “estabelecer as bases científicas para o ensino” no Rio Grande do Sul (PERES, 2000, p. 126).

O Boletim foi estudado na pesquisa de doutoramento de Claudemir de Quadros, cujo objetivo era o CPOE. No âmbito de tal investigação, o autor efetuou um inventário descritivo dos conteúdos do periódico buscando responder o que eles testemunhavam e quais as suas funções. Pelas análises dos conteúdos inventariados, o autor chegou à conclusão de que havia uma espécie de “difusão de práticas e de novos rumos para a educação, formação de um espírito científico e o movimento de renovação educacional” (QUADROS, 2006, p. 40). As análises do autor sugerem que o Boletim estava vinculado a uma tentativa de se instaurar uma ordem desejada pela autoridade que a recomendou ou permitiu sua publicação, no caso a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

⁸ Trata-se da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 1934 foi instalada com o nome de Universidade de Porto Alegre pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul. Depois, em 1947, renomeada para Universidade do Rio Grande do Sul e, em 1950, sua administração foi transferida para a esfera da União, passando a se chamar Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ver Moreira (1955).

Por se tratar de duas publicações “públicas”, isto é, dependentes financeiramente dos recursos subsidiados pelo governo do Estado, suas edições e circulação compreendiam intervalos de tempo diferenciados, mas muitas vezes abarcando conteúdos semelhantes e que, possivelmente, até se complementassem na leitura de seus interessados. Ambas as publicações tinham características semelhantes durante o período estudado, por exemplo, nenhuma das duas publicações apresentava padronização de páginas no total de seus volumes e nem mesmo nos textos. Para cada nova edição da Revista e do Boletim havia um sumário, assegurando ao leitor a identificação mais rápida dos assuntos do seu interesse.

Nem a Revista nem o Boletim possuíam uma sequência predeterminada de assuntos. Os temas também não obedeciam a uma regra de publicação nem eram ordenados por conteúdo ou questões abordadas, a não ser na primeira fase da edição da Revista (1939-1942), na qual em alguns números ela foi temática, garantindo na primeira parte temas educativos e, na segunda, privilegiando temas relacionados à saúde.

A Revista do Ensino e o Boletim do CPOE tinham como foco editorial o magistério e pretendiam servir de veículo das orientações didático-pedagógicas, da legislação do ensino e dos informes educacionais. Porém, em relação ao Boletim, Quadros acredita que “possivelmente, poucos professores os tenham lido” (2006, p. 40). Mas, segundo o autor, “isso não significa, no entanto, que não tenham sido objeto de múltiplas utilizações: relatório administrativo; veículo de divulgação das iniciativas e das realizações do CPOE/RS; meio de proliferação de um discurso autorizado [...]”. Eliane Peres ressalta que “em várias situações os Boletins do CPOE tratam da vida, das experiências individuais dos alunos, como o ‘motor’ da escola” (2000, p. 153).

Antes de examinar os textos publicados no Boletim, quero me deter na Revista do Ensino por ela se tratar de um periódico que se pretendia de circulação nacional.

1.1 - A ideia de Renovação Pedagógica na Revista do Ensino

Os textos publicados na Revista estavam voltados a divulgar a ideia de que o aluno deveria assumir o centro do processo de escolarização pela experimentação, “levando a escola a constituir-se numa ‘sociedade em miniatura’ pela reprodução de situações concretas, nas quais o aluno aprenderia em sociedade” (BASTOS, 2005, p. 228). Para que o professor pudesse permitir à criança essa “experimentação”, primeiro, ele precisava conhecê-la muito bem, prepará-la para esse lugar e o que dava respaldo a esses argumentos era o apelo ao caráter científico da educação, no sentido de fazer da escola um espaço de experimentação ancorado fundamentalmente nos princípios da

Renovação Pedagógica. Para compreender essa ideia de Renovação Pedagógica cabe ressaltar o que afirma Eliane Peres:

Como um movimento polifônico, multiforme, e de complexas e múltiplas determinações, que vai dos poderes públicos educacionais, das instituições científicas e pedagógicas, dos pedagogos e dos especialistas educacionais às escolas primárias e às professoras, do campo das ideias e dos saberes pedagógicos às práticas e ao cotidiano escolar e vice-versa (2000, p. 128).

O potencial do movimento de Renovação Pedagógica era orientado pela multiplicidade de ações, isto é, não se pretendia coordenado por uma ação específica. Essa característica remete à ideia de disputa que pode ser observada nos textos da Revista do Ensino em que, por exemplo, grupos pareciam seguramente disputar a disposição das páginas no periódico.

É possível imaginar que num determinado período a Revista do Ensino foi o instrumento pedagógico de maior divulgação ou de circulação mais intensa entre o professorado gaúcho. Assim, em relação à Revista:

Durante os anos de sua publicação constituiu-se num significativo instrumento de propagação da doutrina pedagógica oficial; tribuna para diferentes especialistas, que expuseram seus pensamentos, refletindo o movimento de ideias, em nível regional e nacional (BASTOS, 1997, p. 50).

Alguns indicadores permitem observar, em diferentes períodos na Revista do Ensino, a idealização da conduta do professor e a ideia de que os bons professores é que faziam as boas escolas. Esse modelo orientou a direção do periódico, por exemplo, nos trechos abaixo:

O mestre é o tutor das crianças que lhe são entregues, e é isto que constitui a dignidade e a excelência do magistério. Haverá missão alguma que tenha fins tão honrosos e importantes? Quem poderá fazer o bem em maior escala, do que o mestre? Quem poderá exercer influência mais útil e poderosa, sobre o coração da criança, nessa época da vida, em que as impressões são mais vivas e poderosas? Não está nas mãos do educador inspirar amor a tudo o que é belo e bom? (NORONHA, 1940, p. 112).

Cabe ao professor formar em sua classe um ambiente ameno, agradável, isento de inquietação ou temor. Deve sempre recordar que, na aula, é a professora – mãe espiritual dos alunos. A outra parte de sua personalidade, os desgostos, preocupações, momentos de indignação pelas decepções da vida, deixe-os “a porta da aula” ao iniciar o cumprimento da tarefa diária. Um rosto alegre e sorridente afasta os temores, cria confiança, estimula ao trabalho (GOMES, 1952, p. 43).

Ao problematizar como o professor rio-grandense aparece na Revista do Ensino, Bastos (1994, p. 137) sintetiza as expectativas do periódico pedagógico em relação aos docentes em duas dimensões: “pessoal e socioprofissional”. Em relação à perspectiva pessoal, a ênfase é dada à

“doação”, ao “idealismo”, ao “sacerdócio”. Conforme a análise da autora, “predicados do espírito e do caráter: a grande tarefa do professor está na função direta da energia moral, do entusiasmo, da fé em sua missão, do devotamento constante” (1994, p. 137).

Pretendia-se que a escola viesse a “inovar os métodos de ensino, os quais deveriam ter como objetivo estimular a participação, o entusiasmo, a curiosidade do aluno em conhecer e adaptar-se ao meio circundante” (BASTOS, 2005, p. 226). Procurando despertar a atenção dos educadores, vários artigos enfatizavam que a criança deveria se tornar a base do trabalho de escolarização e que o papel docente deveria ser o de fornecer situações em que o aluno, a partir da experimentação pudesse elaborar seu próprio saber. Essa percepção da ação da escola sobre os alunos era enfatizada na Revista do Ensino: “É para a criança, objeto da ação da escola, que devemos dirigir a vista, procurando, por todos os meios, enaltecer a infância e a adolescência – elementos básicos de inestimável valor para a sociedade” (REVISTA DO ENSINO, 1941, p. 126).

Segundo Bastos “a Revista do Ensino, ao mesmo tempo em que publica artigos que sugerem atividades práticas inovadoras, igualmente veicula artigos voltados a reforçar práticas identificadas com a escola tradicional” (2005, p. 249). Fato que é corroborado pela forma com que o nome de determinados autores, a identificação de suas profissões e dos lugares (cidade, Estado, País) de onde escreviam, ganhavam mais espaço que outros. Essa identificação parecia querer certificar certas falas, reconhecer validade a determinados assuntos e garantir prestígio à própria Revista. Estas características foram identificadas em alguns dos textos que se referem às temáticas da medicina social, da psicologia experimental, da educação dos excepcionais e da higiene mental localizados na Revista do Ensino. Conforme referido anteriormente, foi em torno dessas temáticas que os testes psicológicos apareceram e se destacaram no periódico. Assim, tratarei, a seguir, destes aspectos.

1.2 - Medicina Social, Psicologia Experimental, Educação dos Excepcionais e Higiene Mental na Revista do Ensino

Este item tem por objetivo mostrar que antes dos testes psicológicos aparecerem recomendados propriamente por textos publicados na Revista do Ensino e no Boletim do CPOE, eles apareciam relacionados a artigos que tratavam de outros temas. Dentre as principais temáticas abordadas na Revista do Ensino, relacionadas à divulgação de testes psicológicos, certamente está a medicina social, cujas concepções educacionais estavam balizadas pela ideia da prevenção, do diagnóstico e pela divulgação de práticas e tratamentos para crianças que apresentavam insucesso na escola. Essas intenções aparecem claramente na Revista quando da publicação das transcrições

das palestras que pretendiam a difusão do papel da medicina social e da psicologia experimental na educação. O conjunto dessas conferências foi publicado sob o título de *Curso de Bio-Psicologia infantil* e foi destinado ao professorado das escolas do Estado em virtude de uma parceria entre a Direção do Hospital São Pedro, o Departamento Estadual de Saúde e a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

Segundo a Revista informou, as aulas foram realizadas em julho de 1940, no Salão de conferências da Escola de Enfermagem do Hospital São Pedro, e as falas foram proferidas pelos profissionais de saúde do Hospital, com a seguinte programação:

Lição inaugural – Dr. Godoy; Introdução ao estudo da inteligência e do caráter – Dr. Décio de Souza; Causas dos distúrbios da inteligência e do caráter – Drs. Ciro Martins e Avelino Costa; Anormalidades da inteligência (oligofrênicas) – Drs. Raimundo Godinho e Ernesto La Porta; Anormalidades do Caráter – a) constituições mórbidas e o problema da formação da personalidade; b) Estudos dos tipos anormais – Drs. Mário Martins e Luiz Ciulla; Psicogênese dos sintomas corporais – Dr. Brito Velho; Síndromes neurológicas – Dr. Murilo da Silveira; Endocrinopatias – Dr. Leônidas Escobar; Métodos de depistage dos anormais da inteligência, do caráter e da motricidade na escola – Dr. Dionélio Machado (GODOY, 1940, p. 254).

Abaixo uma foto do curso⁹:



1. Dr. Álvaro Difini;
2. Dr. José Garrastazú
3. Dr. Jacintho Godoy
4. Dr. Bonifácio Paranhos
5. Dr. Alvorino Mércio Xavier;
6. Dr. Mario Martinez Martins;
7. Dr. Vitor de Brito Velho;
8. Dr. Ciro dos Santos Martins;
9. Dr. Álvaro Murilo da Silveira;
10. Dr. Raimundo Godinho;
11. Dr. Dyonélio Machado.

A transcrição destas palestras ocupou as páginas da Revista do Ensino em períodos de tempos distintos, mas sempre com o título do texto em letras grandes na parte superior e central.

⁹ A foto dos participantes e palestrantes do *Curso de Bio-Psicologia Infantil* foi localizada pelo historiador Edson Medeiros Cheuiche do Serviço de Memória Cultural do Hospital São Pedro.

Bem traçado, o título apresenta-se como a escrita de maior importância, o que indica que os editores pretendiam, deste dia em diante, gravar na memória dos leitores uma marca registrando que o que passava a ser contado e apontado como fundamental para a formação docente era a aquisição de conhecimentos calcados na lógica de parâmetros reconhecidos como científicos e sob a defesa de que para se transformar crianças em alunos era preciso aliar o cotidiano do ensino em sala de aula ao tratamento preventivo da medicina social, cuidando da criança como ponto de partida de uma ação profilática (BASTOS, 2005; LHULLIER, 1999; STEPHANOU, 1999; 2006). Nesse sentido, a ação informativa da Revista estava direcionada para o processo de estimulação dos professores ao uso das técnicas que vinham sendo promovidas pela medicina social e pela psicologia experimental e para que assim pudessem constituí-las em ferramentas diárias de observação e cuidado de seus alunos a fim de poder “conhecê-los” e “ajustá-los” de acordo com as necessidades escolares. Nesse cenário da história da educação, a medicina social constituía-se:

Uma nova concepção de medicina, dessa maneira, estendia-se para uma ‘leitura’ médica dos fenômenos educativos: uma visão fisiológica do escolar, a importância atribuída a todas as atividades funcionais do ser vivo a serem consideradas pela escola – uma educação física, mental, intelectual, moral –, as condições do terreno e as predisposições herdadas ou constituídas pelos processos preventivos e pedagógicos (STEPHANOU, 2006, p. 37).

No entanto, aceitando esse desafio médico-pedagógico, os docentes deveriam assumir o compromisso com as sugestões divulgadas pela Revista a fim de procurar “realizar diagnósticos preliminares de sintomas de doenças e tomar medidas preventivas, ensinar hábitos de higiene, preencher fichas médicas com dados da atividade escolar do aluno, moralizar condutas” (BASTOS, 2005, p. 123). Estas intenções aparecem na transcrição da palestra de abertura do *Curso de Bio-Psicologia*, na qual o Dr. Jacinto Godoy defendeu a posição de que o bom educador era aquele que atuava como um membro da Clínica da Higiene escolar ou de orientação infantil. Segundo a transcrição, todo docente deveria saber o máximo de informações sobre as crianças “anormais” e/ou “atrasadas”. Nessa estratégia, o bom educador deveria suspeitar ou fazer o diagnóstico precoce dos distúrbios ou, ao menos, distinguir anomalias de defeitos pela “aplicação de testes para classificação e seriação dos alunos” (LHULLIER, 1999, p. 64). Para o Dr. Godoy, segundo a Revista, estava no docente a autoridade necessária para aconselhar as famílias a recorrer ao médico especializado, a fim de obter um diagnóstico preciso, um conselho, um adjuvante terapêutico a seu esforço pedagógico (1940, p. 250). A ênfase dada no texto era no sentido de evidenciar que o “anormal escolar apresenta defeitos constitucionais de origem intelectual e moral, associados na maioria das

vezes, a defeitos corporais e para os quais se impõem métodos especiais de assistência educativa” (1940, p. 252). Ainda, nas palavras transcritas, “o anormal escolar entregue a si mesmo tem diante de si dois caminhos abertos - o do hospício e o da cadeia” (1940, p. 252).

Iniciativas propagandeadas nesse mesmo sentido já haviam ocupado as páginas da Revista na edição de número 6, de 1940, na qual a Dra. Helena Antipoff escreveu pregando a necessidade de uma escola específica para o cuidado dos excepcionais¹⁰ que, segundo ela, se não fossem tratados, teriam “rendimento nulo” no trabalho e seriam “parasitas” na economia do país. A finalidade da educação para Antipoff era “oferecer aos excepcionais, indivíduos taxados de débeis, nervosos, impulsivos, com tendência à delinquência, um ambiente, um regime de vida, um trabalho, que torne a sua anormalidade inoperante” (ANTIPOFF, 1940, p. 87).

Além da divulgação de textos sobre a medicina social, sobre a psicologia experimental e sobre a educação dos excepcionais, a Revista do Ensino também apresentou em setembro de 1940 o primeiro de uma série de artigos tratando especificamente do papel da Higiene Mental na educação. Trata-se de textos escritos pelo Dr. Arthur Ramos, do Departamento Nacional de Saúde, em que o autor defendia que o movimento da higiene mental havia mudado de foco, passando “da cura da psicose à prevenção, e desta ao estudo largo do homem normal” (RAMOS, 1940, p. 107). Esse estudo deveria começar pela infância que era, para Ramos, “a idade de ouro para a higiene mental”, no sentido de que os hábitos e instintos da criança precisavam ser “cuidadosamente examinados e orientados”, pois o aluno “anormal” poderia ser um escolar de “ambientes, lares ou situações de desajustamento”. Essas crianças Ramos denominou de *crianças-problema*, isto é, crianças que não eram propriamente a “criança anormal”, no sentido preconizado pela medicina social, e nem a “criança excepcional”, percebida pela educação dos excepcionais, mas toda criança que poderia estar inserida em um cenário familiar “desajustado” ou em risco de desajustamento provocado, por exemplo, pela morte de um familiar ou separação dos pais, nascimento de um irmão etc. O posicionamento do Dr. Arthur Ramos em relação à higiene mental e à criança-problema pode ter servido para tornar “permeável a fronteira entre a normalidade e a anormalidade”. Essa é a ideia de Ana Laura Godinho Lima que afirma que:

¹⁰ Neste estudo, quando me referir à educação dos excepcionais, utilizarei no sentido introduzido no Brasil pela educadora e psicóloga Helena Antipoff, que a desenvolveu a partir do seu trabalho na Escola de Aperfeiçoamento e no Laboratório de Psicologia Experimental do Estado de Minas Gerais. O termo “excepcional” foi utilizado no lugar de “retardado” para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade, ou seja, os “anormais”, o que se justificava, segundo ela, por evitar a estigmatização e, também, por possibilitar a reversão do distúrbio através de medidas psicopedagógicas adequadas. A esse respeito ver Campos (2002; 2003; 2010).

[...] se por um lado passou-se a acreditar na possibilidade de prevenir e mesmo reverter certos quadros de anormalidade, recorrendo-se para isso a medidas educacionais, que deveriam ser postas em prática em conjunto pela escola e pela família. Por outro lado, todas as crianças começaram a ser consideradas como crianças-problema em potencial, já que diversas circunstâncias mais ou menos graves passaram a ser entendidas como fatores que poderiam desencadear problemas de ajustamento da criança à escola (2004, p. 10).

A expressão *criança-problema* aparece na bibliografia brasileira na década de 1930 justamente para nomear mais adequadamente as crianças que não tinham um bom desenvolvimento na aprendizagem e eram classificadas como anormais. Esse entendimento surge nos discursos como uma questão especificamente educacional, da educação escolar da criança, da orientação educacional dos pais e do esclarecimento dos professores sobre a psicologia infantil. No artigo *A Criança-Problema e o Governo da Família*, Ana Laura Godinho Lima analisa as condições que favoreceram o surgimento da chamada *criança-problema* nos discursos especializados. A autora estabelece que:

a expressão criança-problema procurou tornar mais otimista a maneira de encarar o futuro de grande parte das crianças anteriormente consideradas anormais, já que os problemas de desajustamento, se não estavam inscritos no mapa biológico do indivíduo e deviam-se a causas ambientais, passavam a ser considerados curáveis (LIMA, 2006, p. 134).

No intuito de recomendar a observação das crianças pelas lentes da medicina social, da psicologia experimental, da educação dos excepcionais e da higiene mental, a Revista orientava que os professores deveriam, de modo claro e preciso, enfrentar o problema dos escolares, no entanto, seguindo recomendações distintas, isto é, para a higiene mental, por exemplo, o professor deveria substituir e completar a função dos pais da criança: “o seu papel é, muitas vezes, o de se superpor aos desajustamentos na família, esclarecendo a situação, e tanto quanto possível, substituindo as influências dos pais desorientados” (RAMOS, 1940, p. 116). Já a ênfase dada na perspectiva da medicina social e da psicologia experimental era a do tratamento das crianças por meio de uma ação conjunta entre médicos e professores objetivando “recuperar pelos métodos pedagógicos modernos os que estavam irremediavelmente fadados a se tornarem verdadeiros perigos à ordem social e à moralidade pública” (GODOY, 1940, p. 251). E entre os artigos que versavam sobre a educação dos excepcionais, a orientação ao professorado dava-se no sentido de recomendar a estes a oportunidade de criarem “um ambiente propício à educação”, visando “o clima mais favorável ao tipo de alunos”, isto é, procurando trabalhar com “técnicas educativas apropriadas a cada caso e fato ocorrido;

compreensão da experiência e registro dela, como cientista, fatos objetivos, a fim de construir, pouco a pouco, a pedagogia, como arte baseada na experiência” (ANTIPOFF, 1940, p. 90).

Estrategicamente, Helena Antipoff sugeria que as professoras deveriam aplicar exercícios específicos para verificação da atenção visando “despertar na criança a prontidão e flexibilidade para dirigir os órgãos dos sentidos e adaptar o corpo na direção necessária para a aprendizagem” (ANTIPOFF e REZENDE, 1941, p. 133). Por se tratar de exercícios de descrição curta e que poderiam ser utilizados em qualquer cenário de sala de aula, explico logo abaixo suas etapas. Mesmo salientando que estes não devem ser considerados testes psicológicos, é importante destacar que eles se assemelham àqueles e, possivelmente, poderiam ser considerados como as primeiras ideias, na Revista, de experiência prática e de recomendação e instrução de aplicação de testes de avaliação mais subjetiva pelos docentes na escola:

Exercício de atenção concentrada de Rybakoff

O professor da turma deveria levar para a sala de aula uma prancha com o desenho de um quadrado ou um círculo dividido em cinco retângulos numerados de 1 a 5. A primeira divisão deveria conter 4 ou 5 desenhos de “estrelas”, a segunda 8 ou 9, a terceira 15 e a quarta 30. As crianças deveriam ser orientadas a contar o número de “estrelas” e anotar em uma tabela correspondente a cada divisão do quadrado o número somado de “estrelas”.

Exercícios de atenção com escolha de Sante de Sanctis

Para que a proposta do exercício fosse bem executada o professor da turma deveria expor no quadro da sala de aula uma prancha com o desenho de frutas ou legumes. Dentre elas ele colocaria três bananas, seis mangas, dez maçãs, doze jabuticabas e dezoito grãos de uva. Logo em seguida, as crianças deveriam ser orientadas a contar separadamente as frutas e inscrever o número contado numa folha de papel ou, caso a criança não soubesse escrever, ela deveria desenhá-las tantas vezes as achasse desenhadas no quadro pelo professor. Antipoff sugeria que em classes com crianças “avançadas intelectualmente” o mesmo exercício poderia ser aplicado, mas no lugar de frutas as crianças deveriam contar as figuras geométricas e distribuí-las em colunas verticais ou horizontais.

Exercício de atenção concentrada de Bourdon

O professor da turma deveria primeiramente distribuir para cada uma das crianças o recorte de um jornal, ou de um texto qualquer. Em seguida, solicitaria que elas marcassem durante três minutos todas as letras “a” que encontrassem no texto; nos outros três minutos, a letra “r”, mais três minutos a letra “s”, depois as vogais “o” e “i”, em seguida “t”, “f” e, assim por diante, todas as letras do alfabeto. Depois de concluída essa primeira parte, as crianças deveriam ser orientadas a contarem a quantidade de letras marcadas.

Outro exercício de atenção sugerido por Helena Antipoff de lógica semelhante aos anteriores era o chamado “cálculo mental contínuo de Kraepelin”, que foi adaptado para aplicação em crianças

a partir do segundo ano escolar. Nesse caso, os escolares deveriam receber folhas com colunas, verticais, de números de um algarismo. A um sinal dado pelo professor as crianças começariam a fazer a soma dos algarismos subjacentes, um por vez, começando pelo primeiro com o segundo, depois com o terceiro, com o quarto, o quinto etc., inscrevendo a soma à direita do segundo número da adição. A cada três minutos o professor deveria soar um sinal e as crianças deveriam marcar com o lápis os algarismos que elas dispunham para adicionar.

Uma vez terminados todos os exercícios, Antipoff sugeria que o professor deveria recolher todas as folhas utilizadas e, avaliando a participação das crianças e suas respostas, poderia sinalizar o nível de atenção de cada uma: “uma vez findada a duração marcada, o mestre recolherá os testes e corrigirá, ele próprio, o trabalho, podendo assim julgar o resultado de cada criança em comparação com as outras” (ANTIPOFF e REZENDE, 1941, p. 136).

Paralelo a esse debate em relação à formação do professorado, a Revista do Ensino já havia publicado cinco meses antes um artigo encomendado dos Estados Unidos que teve como título *Como se atende aos indivíduos mentalmente anormais em Nova York*. Ao que parece, a preocupação desse texto era atingir as autoridades escolares (administradores, diretores, inspetores etc.) e fortalecer neles a consciência da necessidade de observarem atentamente a função e os deveres da escola para com as crianças, tendo em vista que, em Nova York, “todo aluno que ingressa nas escolas públicas é submetido a uma série de estudos de caráter mental e pedagógico com o fim de se determinar tanto o seu estado mental como o seu grau de escolaridade” (MEDINA, 1940, p. 142).

O texto acima mencionado também sugere que em Nova York, se o professor observasse alguma anormalidade no comportamento da criança, ele deveria encaminhá-la ao “Instituto sobre Perturbações Mentais, estabelecido em Thiells Rockland Co. New York. Trata-se de uma instituição de absoluta importância científica, pedagógica e social” (1940, p. 142). Nesse local a criança passaria por uma série de estudos, a saber:

1 – exame médico-físico, realizado pela secção médica, que se encarrega de estudar minuciosamente as condições orgânicas; 2 – estudo neurológico para determinar as condições neuropatológicas do sujeito; 3 – estudo psicológico, mediante provas mentais, para determinar o nível mental, este estudo abrange também o aspecto antropométrico; 4 – estudo psiquiátrico, para conhecer as manifestações patológicas dos estados de consciência que regulam a sua conduta; 5 – estudo pedagógico com o exclusivo fim de determinar o grau escolar a que pode pertencer (MEDINA, 1940, p. 142).

Outro texto que pode ser observado por ter lógica semelhante foi intitulado *Menores Anormais do Caráter* e se propunha a oferecer aos docentes uma série de informações a respeito dos tipos mentais das crianças, o seu feitio moral e as suas reações e aptidões, para que, dessa forma, numa consulta médico-psicológica se decidisse o agrupamento dos alunos nas classes escolares (CIULLA, 1940, p. 308).

Em artigos como os citados acima, a Revista do Ensino estimulava que os professores assumissem deveres (pessoais, morais e profissionais) reconhecendo o “conjunto das operações psíquicas”, as “leis da associação”, as “raças”, as “civilizações”, o “conjunto de disposições afetivas e intelectuais que presidiam todas as manifestações da vida individual”, além das “anormalidades da inteligência e do caráter e uma descrição minuciosa das síndromes mais frequentes”. Essa preparação docente intentava dar-lhes uma segura formação didático-pedagógica que lhes permitisse confiar que era na escola que se deveria fazer a seleção entre as diversas categorias de “anormais” (GODOY, 1940, p. 252). Nesta direção, vale a pena destacar a reflexão de Bastos acerca da Revista do Ensino. De acordo com a autora:

Conhecer as diversas categorias de ‘anormais’ deveria permitir ao professor classificar e corrigir as situações de fracasso escolar, indicativas, segundo a Revista do Ensino, de anormalidade. Assim, recomendava-se que ‘toda a criança que se atrasa de modo sistemático e que não pode acompanhar os companheiros de classe deve ser encaminhada a uma consulta de neuro-psiquiatria infantil (2005, p. 157).

Sustentando a importância da higiene mental, Arthur Ramos colocou-se contra o que ele considerou um risco diagnóstico, isto é, contra a ideia de se diagnosticar precocemente e erroneamente o comportamento de uma criança como “anormal”. Apontando para outra perspectiva, o autor defendia que a higiene mental encarava a questão de outro modo. Em primeiro lugar, preconizava “a compreensão da criança, não como um ser isolado, mas dentro do jogo complexo das suas relações familiares e sociais” (RAMOS, 1941, p. 182). Para Ramos, os problemas de conduta das crianças que viessem de ambientes familiares desajustados, apareceriam na esfera da sala de aula, mas o isolamento, o afastamento ou a expulsão do escolar poderiam resolver o problema da escola, mas não o do aluno. Com essa premissa, os artigos de Ramos apontavam para a necessidade dos professores receberem com carinho as crianças, procurando ajudá-las o máximo possível na resolução de seus conflitos e dificuldades. Sob seu ponto de vista educacional, a escola tradicional se sustentava operando nos alunos a repressão, sufocando a infância e representando simbolicamente “uma fonte enorme de angústias para a criança. Escola do

medo e da punição. Não são apenas os castigos corporais, mas a simples atitude de superioridade sádica do adulto, amedrontando a criança, com mil processos errôneos” (RAMOS, 1941, n. 19, p. 183).

Para o conjunto de intelectuais que escreveram sobre os problemas de conduta e “anormalidade” dos escolares na Revista do Ensino, o avanço nacional das práticas psicométricas e projetivas era uma necessidade urgente, pois a escola comprometida com a formação do cidadão e com a corrente da vida prática se afigurava como antessala da sociedade unificada, pacificada e não repressiva, como certificava Anísio Teixeira, ao afirmar que: “A classificação e a promoção dos alunos em grupos homogêneos, de tratamento individual, organizado em graus escolares em conformidade com a qualidade das classes, abre novas perspectivas para uma escola eficiente e justa” (1930, p. IX). Na Revista do Ensino:

A classificação dos alunos era justificada pelo recurso à psicologia experimental, que exigia que se considerasse a idade, o sexo, o temperamento da criança, sua natural inconstância e seu humor caprichoso, sua habilidade em discernir os motivos que a fazem agir (BASTOS, 2005, p. 189).

Essa perspectiva de classificação e promoção dos escolares estava circunscrita às ideias e normas que se afirmavam tendo como base intelectual os aspectos psicológicos para o tratamento de crianças com problemas de desadaptação social visando à criação de classes especiais para “anormais”, autônomas ou anexas a grupos escolares, como já existia em São Paulo e Rio de Janeiro. Essa preparação docente intentava incutir uma segura certeza, a de que “a escola para os normais é o lugar onde os impulsos herdados encontram a atmosfera favorável ao seu desenvolvimento harmônico. Para os anormais é o lugar onde serão combatidos os fatores que ocasionam a anormalidade” (CIULLA, 1940, p. 308).

O médico, estudando as capacidades do indivíduo, procura estabelecer a relação existente entre a totalidade das funções e se esforça em descobrir a estrutura do menor. O educador procura determinar a situação social da criança, exalta-lhe o sentimento do próprio valor, tornando-a capaz de agir com harmonia e independência na vida. O médico é movido pelo princípio da causalidade e o pedagogo pelo princípio da finalidade. A direção e a extensão da transformação interior da criança serão estabelecidas pelo exame médico, mas a tarefa da execução, a parte mais nobre, repousa na atividade do pedagogo (CIULLA, 1940, p. 309).

Com essa premissa, a Revista estimulava a criação de escolas auxiliares, entidades providas de organização própria, orientadas exclusivamente num sentido, o da assistência aos escolares com problemas. Estas escolas deveriam comportar também os “oligofrênicos educáveis” (CIULLA,

1940, p. 309). Como um verdadeiro “servidor da sociedade”, o professor que observasse nas crianças comportamentos que julgasse “anormais” ou sintomas de qualquer transtorno mental ou de conduta deveria encaminhá-las para que tivessem à sua disposição escolas especializadas que deveriam funcionar como:

[...] estabelecimentos onde se educam crianças, onde se estudam problemas e processos educativos e onde se formam educadores [...] Para isso deveriam ser instituições visando simultaneamente dois fins: ser um laboratório de pesquisas médico-pedagógicas e também uma clínica para estágios dirigidos para jovens educadores [...] com o objetivo de fortalecê-los para o trabalho de guiar os que precisam de reajustamento social e a sua readaptação mental (ANTIPOFF, 1940, p. 90).

A justificava maior era que esses espaços guardariam uma equidade e métodos adequados para o tratamento das crianças e, somente depois da investigação médica e psicológica, a direção resolveria sobre o ingresso provisório, definitivo, ou a volta da criança à escola. A ideia do afastamento e do isolamento dos escolares com problemas não era hegemônica na Revista. O Dr. Arthur Ramos, por exemplo, defendia que era fundamental uma nova “atitude mental” em face da criança e que se ela fosse “afastada ia engrossar o número dos abandonados e incompreendidos, ia anexar-se ao batalhão das crianças delinquentes, soltas nas ruas, ou ia parar nos pavilhões de internamento para loucos” (RAMOS, 1941, p. 181).

1.3 - A presença dos testes psicológicos no Boletim do CPOE

O debate em relação ao que fazer com as crianças que não se adaptavam à escola ou que tinham problemas de conduta e/ou “anormalidade” ocupou a atenção dos intelectuais e técnicos responsáveis pela educação no período examinado nesta pesquisa, pois a análise dos textos publicados no Boletim do CPOE mostrou a preocupação destes em relação à necessidade de se “determinar a área da idade real para cada série do curso primário”, isto é, a idade que seria considerada normal para cada período escolar (SILVEIRA, 1947, p, 33).

Essa referência trata da investigação sobre o nível mental normal dos alunos dos grupos escolares do Estado que os técnicos em educação do CPOE estavam empreendendo com o objetivo de apurar uma “fixação de normas para determinação do atraso pedagógico” (SILVEIRA, 1947, p. 33). Esse Boletim expõe um problema prático, enfrentado pelos seus autores no dia a dia da administração escolar. Esta perspectiva é importante para o tema dos testes psicológicos, pois, como afirma Noëlle Bisseret,

as instituições escolares, uma vez admitido o princípio da escolarização obrigatória, fixaram as idades de início e término da escolaridade e decidiram os desempenhos exigidos para cada uma dessas idades. As normas escolares e sociais, através das quais é valorizada a ‘precocidade’ e depreciado o ‘atraso’, tornaram-se a referência central em torno da qual se organizaram as pesquisas sobre as noções de idade mental, quociente intelectual e desenvolvimento (1979, p. 49).

O Boletim do CPOE de 1947 ocupou dezessete páginas justificando tal investigação, tendo em vista que:

[...] planejado o funcionamento de uma Clínica de Conduta Infantil no CPOE, impunha-se a necessidade de colher elementos que nos permitissem estabelecer a área do normal dentro da nossa realidade, a fim de que, neste novo setor de trabalho, pudéssemos partir de base objetiva e real para a caracterização do que fosse situação anômala, em todos os aspectos que se nos apresentassem ao estudo. Consideramos como fundamental em trabalho de tal natureza uma prévia exploração sobre as peculiaridades da nossa criança, exploração que deverá abranger vários aspectos significativos no estudo da personalidade (SILVEIRA, 1947, p. 33).

Esse trecho sinaliza, possivelmente, alguns dos objetivos da pesquisa que a Clínica de Conduta Infantil estaria promovendo no Estado do Rio Grande do Sul. Pode-se notar, pela citação, que os responsáveis pelo setor estavam buscando estabelecer um padrão de “normalidade” para os alunos. Como é possível observar também, havia a intenção de estudar mais profundamente as características pessoais das crianças, isto é, os aspectos da sua personalidade. Claudemir de Quadros (2006) sinalizou que para o estudo da personalidade infantil o CPOE utilizou dois instrumentos: 1) Psicodiagnóstico de Rorschach: utilizado para interpretação do caráter infantil; 2) Ficha psicológica: utilizada para análise minuciosa da criança da escola primária com vistas a definir seus traços significativos de individualidade, idoneidade e disposição, aspectos que podiam ser usados para a orientação educacional e aconselhamento pessoal dos estudantes. O autor cita, sem detalhar os procedimentos empregados, que os técnicos do CPOE utilizavam uma fatura de testes: “Beta; Terman; Terman Coletivo; Terman Individual; Alfa; Madeleine Thomas; Goodnough; Questionário Íntimo (Mira Y Lopes); Porteus; Raven; Szondi; Pintner; Koch, Árvore e Rorschach” (QUADROS, 2006, p. 236). A respeito da aplicação de testes, Eliane Peres questiona:

Não parecem arbitrários, pouco reveladores e relevantes tais provas? Ou ainda, elas efetivamente atendiam ao fim proposto que era o de conhecer a personalidade infantil? Em que medida isso era válido para a composição das classes? A prática dos testes estava imbuída de um poder de decisão, de classificação e de hierarquização na vida escolar (2000, p. 252).

Quadros salienta que para além de uma definição do desempenho escolar, os testes

psicológicos pretendiam um diagnóstico das dificuldades de adaptação, do desajustamento, do não-aproveitamento, além das anormalidades sensoriais, da palavra, deficiências da inteligência ou anormalidades de caráter dos escolares. Peres acredita que com esses mesmos objetivos os especialistas do CPOE, através da Secção de Psicologia, produziram também testes para serem aplicados em alunos das escolas públicas:

O CPOE, através da Secção de Psicologia, divulgou – e ao que tudo indica produziu – um teste denominado Bécasse: teste coletivo de maturidade escolar. O material de divulgação desse teste foi assinado por Betti Kazenstein Scönfeldt (Bécasse?), possivelmente psicóloga ligada ao Centro e responsável por esse trabalho. Independente disso, o importante é perceber o esforço do CPOE em manter as bases científicas do trabalho escolar – um de seus principais objetivos (PERES, 2000, p. 249-250).

Em minha pesquisa na Revista e no Boletim não localizei nenhum registro apontando diretamente para a recomendação ou utilização do teste Becasse, citado por Peres, no entanto averigüei tratar-se de um teste de maturidade escolar composto por 10 tarefas que abrangiam tanto capacidades mentais diversas (conceituação, memorização, conceito de quantidade etc.) como a expressão gráfica em suas várias modalidades. O teste foi elaborado originalmente em 1960 pela psicóloga alemã Betti Katzenstein Schoenfeldt que o chamou de Becasse (B. K. S.) por se tratar das iniciais de seu nome (CYTRYNOWICZ e CYTRYNOWICZ, 2002).

No Boletim do CPOE editado em 1947 não havia nenhuma indicação de como seria realizado o estudo da personalidade dos escolares, isto é, se haveria a aplicação de testes psicológicos ou quais outros instrumentos seriam utilizados para sua avaliação, no entanto, à medida que fui lendo o Boletim dos outros anos, fui observando o modo como a investigação do CPOE vinha sendo conduzida. Por exemplo, no Boletim de 1948, há a descrição da preocupação dos técnicos responsáveis pela Clínica de Conduta Infantil do CPOE em virtude dos resultados da pesquisa que havia sido iniciada em 1947:

[...] preocupou-nos o quadro escolar clínico constituído por crianças que apresentam dificuldades especiais de adaptação, não aproveitando o ensino ministrado por processos comuns, desajustamentos provenientes, em alguns casos, de condições intrínsecas – anormalidades sensoriais, da palavra, deficiência da inteligência ou anormalidade do caráter, em outros, de causas exógenas (BOLETIM DO CPOE, 1949, p. 13).

Esse mesmo texto dá continuidade ao debate sobre a possibilidade de se organizarem classes específicas para o tratamento dos escolares que apresentassem as dificuldades elencadas acima. Como meio para se chegar a essas crianças, o texto sugere que “a determinação do atraso mental

condiciona-se, por sua vez, à existência de escalas padronizadas para o nosso meio. Nesse sentido tem providenciado este órgão que, desde 1947, vem colhendo material para a padronização de testes” (BOLETIM DO CPOE, 1949, p. 14). A maior parte dos Boletins que tratam sobre temas relacionados à psicologia apresenta textos oferecendo “a interessante e valiosa contribuição dos testes para classificar o indivíduo em determinadas disposições e capacidades” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 113). Os procedimentos de classificação, hierarquização, divisão e distribuição foram característicos da psicologia, desde as primeiras décadas do século 20. Aliás, foram procedimentos fundamentais para a afirmação desse campo de conhecimento, uma vez que se constituíam em estratégias de conquista de prestígio, recursos e espaços de saber na sociedade.

Dando continuidade ao assunto sobre a padronização de testes pelo CPOE: na possível tentativa de justificar e/ou legitimar o caráter classificatório dos testes psicológicos, a direção editorial do Boletim editou um texto com o título *Classes Inferiores do Primeiro Ano* citando a aplicação dos Testes ABC, de Lourenço Filho, “como prova de maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita que representa uma primeira seleção no limiar da escola primária” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 95). Esse procedimento interferia diretamente na organização do trabalho pedagógico na sala de aula e na autonomia docente porque os Testes ABC pretendiam a “classificação dos alunos do 1º ano sob o critério da maturidade, assim como o prognóstico relativo à promoção dentro ou no término de um período letivo, das turmas fortes e médias” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 95). Mas e as outras crianças da turma? Isto é, as que não se classificavam para as turmas fortes e médias? Para estas o Boletim trazia a seguinte orientação:

As crianças que se classificam em turmas fracas devem ser consideradas excepcionais no sentido de exigirem da escola tratamentos especiais. Apresentam certas necessidades comuns relativas ao diagnóstico das dificuldades e compreensão dos casos individuais para fins de ajustamento social [...] (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 95).

Tendo em vista os critérios de “classificação dos alunos do primeiro ano por nível mental”, o Boletim apontava que o CPOE sugeria a organização das turmas privilegiando a primeira com os alunos que obtiveram 16 pontos ou mais nos Testes ABC. A segunda deveria ser composta por escolares que somaram 12 a 15 pontos e a terceira pelas crianças “que não tiverem atingido os padrões estabelecidos para as duas primeiras”, o que nesse caso, para o Boletim, eram as “crianças que, possivelmente, disseram as primeiras palavras e deram os primeiros passos mais tarde do que o comum das crianças e apresentarão, também, mais dificuldades na aprendizagem do que elas” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 101). A respeito da repercussão dessas estratégias de classificações

difundidas pelo Boletim do CPOE, Eliane Peres defendeu que nas classes fracas, médias e fortes foram desenvolvidos diferentes tipos de trabalho “caracterizando quase que uma espécie de reprodução ou confirmação (profecia auto-realizável) de uma realidade dada a priori: ensino fraco para os fracos e forte para aqueles classificados como tal” (2000, p. 252).

No mesmo Boletim, localizei informações a respeito de um curso que o CPOE estaria organizando em parceria com os laboratórios de psicologia do SENAC, DAER e Escola Parobé. O texto do Boletim justificava que a tarefa da professora e do professor na sala de aula era exercer uma “direção constante, persistente, minuciosa, multiforme, no sentido de levar a criança ao conhecimento e compreensão dos aspectos comuns da vida social e natural, que lhe permitam ajustamento satisfatório” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 106). Mas, para que esse objetivo fosse cumprido com êxito, o docente tinha como condição de trabalho conhecer e compreender a personalidade da criança, “passo inicial para qualquer modificação educativa que se pretenda efetivar” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 111). E para investigar a personalidade da criança, o curso propunha-se a ensinar técnicas de aplicação de testes psicológicos para que o professor pudesse realizar “um trabalho realmente científico em sua atividade escolar” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 111).

O texto cita que os testes que foram ensinados durante o curso foram as *Escalas de Ballard* para medir o nível mental das crianças e o *Teste de Goodenough* para avaliação da inteligência e do nível mental infantil. Uma das principais recomendações do curso, segundo o Boletim, era que o professor ficasse atento às crianças que apresentassem qualquer sinal de “anormalidade” e/ou “atraso pedagógico” e que, caso isto ocorresse, realizassem um trabalho em conjunto com o médico escolar buscando investigar “dados referentes à história do desenvolvimento da criança, as doenças que teve etc., que permitirá ao clínico concluir se o atraso é ou não suscetível de tratamento orgânico ou se resulta de fator constitucional predominante” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 98). Com base nesses entendimentos e justificativas, “a classe especial para retardados mentais deverá ser constituída sempre que houver cerca de quinze alunos que, por déficit de inteligência, não possam ajustar-se à situação de estudo na classe regular” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 103). Outra recomendação do Boletim era a de que “havendo um número elevado de alunos retardados mentais numa escola, será conveniente separá-los em duas classes, uma para crianças até oito ou nove anos de idade cronológica e a outra com alunos de mais idade” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 103). Destacam-se os “principais objetivos da classe especial”:

Correção dos traços de caráter, formação de hábitos socialmente desejáveis, máximo domínio dos elementos das matérias fundamentais, desenvolvimento da capacidade para encontrar satisfação na vida social do lar e da comunidade, para empregar dignamente as horas de lazer e eficiência prática. A criança deficiente deve receber da escola um ensino tal que lhe permita, na estreiteza maior ou menor de suas limitações, o respeito de si mesma e uma vida feliz, segura e até certo ponto útil (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 104).

Os argumentos apresentados acima demonstram que o Boletim do CPOE defendia o agrupamento dos educandos de acordo com o seu grau de inteligência e maturidade, a fim de serem instruídos, ou melhor, educados, observando-se seu desenvolvimento mental e intelectual. Essa lógica que pode ser considerada ao mesmo tempo uma prática, exposta em vários números, momentos e espaços do Boletim do CPOE, é que me permite acreditar que essas pudessem estar associadas explicitamente à recomendação da utilização de testes psicológicos nos textos dos documentos pesquisados em períodos que convergiam numa estratégia formal intitulada e apresentada como *A Diagnose em Educação* (RIBEIRO, 1953, p. 5). Trata-se do título do editorial assinado por Eloah Brodt Ribeiro, diretora do CPOE, no qual ela afirma que “determinar a natureza e as causas de desajustamentos, ou de ajustamentos não satisfatórios em situações escolares, corrigi-los ou preveni-los, constitui problema de capital importância para o professor” (CPOE, 1953, p. 6). O trecho desse editorial, mas, principalmente, o título do texto, o estudo que o CPOE estava realizando objetivando a padronização de testes, levam-me a crer que a divulgação e difusão dos testes psicológicos tanto na Revista quanto no Boletim estavam associados ao que Carlos Monarcha refere como o “movimento dos testes”, isto é, uma tendência no mundo e que sob a condução de intelectuais e cientistas:

[...] visava ao aperfeiçoamento das técnicas de diagnose e predição mediante utilização de provas breves e objetivas na forma de questionários passíveis de aplicação em larga escala. Para um contemporâneo daquela época, os testes permitiam a concretização do chamado ‘sonho dourado da pedagogia’: formação de classes homogêneas, classes especiais de retardados e bem dotados de inteligência (2001, p. 15).

Eloah Ribeiro justificava no editorial do Boletim que as “experiências têm demonstrado o valor da diagnose e das medidas terapêuticas apropriadas” e que “são de grande significação porque constituem o sintoma que alerta do professor sobre a existência de um mal que é preciso combater, corrigindo-o, atenuando-o ou prevenindo-o” (RIBEIRO, 1953, p. 6). Esses constantes debates podem ter acentuado uma maior preocupação das autoridades educacionais da época na definição dos limites da atuação docente. Assim é que:

A figura do técnico educacional surgiu, nesse período, com força total. A ideia corrente era a de que a prática educacional deveria estar fortemente ancorada nos princípios da psicologia infantil, da biologia, da estatística, da pedagogia experimental e da sociologia, principalmente. E a função dos técnicos, profundos conhecedores das ciências auxiliares da educação, era a de produzir, a partir desses saberes científicos, os quadros de referência para as práticas docentes (PERES, 2000, p. 126).

Nesse sentido, foi divulgada no Boletim do CPOE uma *Ficha Psicológica para Observação de Alunos do Curso de Formação de Professores* que deveria ser preenchida nas Escolas Normais e reencaminhadas ao CPOE a fim de se verificarem as capacidades e as motivações das alunas para o exercício do magistério. A ficha tinha como objetivo principal “explorar os aspectos mais significativos no estudo da personalidade” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 131). De acordo com o Boletim, uma aluna seria mentalmente controlada quando fosse capaz de “usar recursos socialmente aceitáveis para expressar seus impulsos básicos”, isto é, “perder o controle seria para um indivíduo proceder com a impulsividade de uma criança; e expressões de emoção impróprias ou exageradas induzem que há algo errado na personalidade” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 132). O segundo item, motivação, pretendia “analisar, através do registro de ideais, gostos e aversões, juízos morais, valores” as escolhas das alunas, o grau de energia que elas poderiam utilizar para realizar seus objetivos, as experiências que explicariam a direção de seus comportamentos. Abaixo reproduzo a ficha psicológica.

FICHA PSICOLÓGICA

ALUNO _____ ESCOLA _____

Sexo _____ Lugar e data do nascimento _____

Filiação e profissão dos pais { Pai _____
Mãe _____

VIDA ESCOLAR { Matriculou-se na escola primária com _____ anos de idade.
Repetiu no curso primário _____
Causas (a juízo da aluna) _____
Matriculou-se no curso secundário com _____ anos de idade.
Repetiu no curso secundário _____
Causas (a juízo da aluna) _____
Frequêntou as seguintes escolas _____

Resultado do exame de admissão { Português _____
Matemática _____

Disciplinas preferidas { Curso propedêutico _____
Curso de formação de professores _____

Disciplinas menos interessantes { Curso propedêutico _____
Curso de formação de professores _____

Fonte: (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 139).

CARACTERÍSTICAS DA PERSONALIDADE

I — *Classificação* (QI ou pontos obtidos) _____
(Teste aplicado, data da aplicação) _____

II — *Aptidão especial* _____

III — *Incapacidade especial* _____

I
CAPACIDADE

OBSERVAÇÃO

Fonte: (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 139).

II CONTROLE EMOCIONAL

1 EXPRESSA SEUS IMPULSOS BÁSICOS DE MANEIRA SOCIALMENTE ACEITÁVEL	2	3	4	5 IMPULSIVA COMO UMA CRIANÇA
1 CARACTERIZA-SE PELO EQUILIBRIO EMOCIONAL E PERFEITA ADEQUAÇÃO DE RESPOSTAS ÀS SITUAÇÕES	2	3	4	5 MANIFESTA SUAS EMOÇÕES DE UMA MANEIRA EXAGERADA E INADEQUADA ÀS SITUAÇÕES
1 ESPONTÂNEA NA MANIFESTAÇÃO DE SUAS EMOÇÕES	2	3	4	5 É FRIA E NÃO DEIXA TRANSPARECER SUAS EMOÇÕES
1 É TRANQUILA, AFÁVEL E CORDIAL	2	3	4	5 ESTÁ SEMPRE PRONTA A DEFENDER-SE, AGREDIR OU LUTAR. É INQUIETA E HIPERSENSÍVEL
1 ENFRENTA CORAJOSAMENTE AS SITUAÇÕES EMOCIONALMENTE DIFICEIS	2	3	4	5 APRESENTA SINTOMAS ORGÂNICOS, COMO INDISPOSIÇÕES GÁSTRICAS, DESMAIOS, PARALISIAS, PERDA DE VISÃO NOS MOMENTOS DIFICEIS
1 TEM BOM CONTATO COM A REALIDADE, AJUSTANDO SEU COMPORTAMENTO A ESSA REALIDADE	2	3	4	5 VIVE AFASTADA DA REALIDADE E REFUGIA-SE NUM MUNDO DE PURA FANTASIA

OBSERVAÇÕES: _____

Fonte: (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 141).

III MOTIVAÇÃO DO COMPORTAMENTO

IDEAIS:

GOSTOS E INCLINAÇÕES:

AVERSÕES:

JUÍZOS MORAIS

HIERARQUIA DE VALORES

RAZÕES DA ESCOLHA DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO:

OBSERVAÇÕES:

Fonte: (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 142).

A Revista do Ensino e o Boletim do CPOE fixaram-se no cenário educacional como guias de posturas pedagógicas (PERES, 2000). A ênfase dada nos trabalhos era no sentido de mostrar que:

As escolas de amanhã atingirão o ideal pedagógico tão almejado, onde os mestres aplicarão não somente um tratamento curativo, mas se esforçarão, sobretudo, em aplicar um tratamento preventivo. Nisto, a pedagogia, arte e ciência, seguirá sua irmã mais velha, a medicina, que evolui lentamente para os tratamentos preventivos (PEETERS, 1940, p. 218).

Esse mesmo argumento se vinculava à ideia de que era necessário instituir o fortalecimento da função social da escola primeiramente realizando um diagnóstico do aluno – para a escolha de um “tratamento adequado” – através da aplicação de escalas e provas cientificamente elaboradas prometendo maior controle dos resultados obtidos em relação ao estado inicial do aluno e em relação ao conjunto dos alunos da mesma idade mental (PERES, 2000).

Do conjunto de temáticas que foi possível observar nos textos da Revista do Ensino e do Boletim do CPOE, constatei que foi entre os debates da medicina social, da psicologia experimental, da educação dos excepcionais e da higiene mental que a legitimidade dos testes psicológicos foi ganhando força e ancoragem por meio das justificativas elaboradas pelos intelectuais que viam nos professores sujeitos que precisavam de ajuda e orientação para a realização de um estudo da “evolução mental da criança, dos problemas da má formação congênita e da desadaptação social” (BASTOS, 2005, p. 158), questões que os docentes tinham a responsabilidade de julgar e avaliar junto aos resultados do rendimento escolar, bem como de reconhecer as diferenças no processo de aprendizagem dos alunos.

Antes de finalizar este capítulo, trago a seguir algumas particularidades do elaborador do anteprojeto de organização da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, em 1939, Lourenço Filho, que pode ser considerado um “assíduo colaborador no ensino gaúcho e uma das maiores influências, através da produção, da divulgação e da repercussão de seu trabalho, (...) não é demais afirmar que também entre os experts gaúchos houve uma apropriação de algumas de suas ideias” (PERES, 2000, p. 152).

1.4 - Lourenço Filho na Revista do Ensino

Manuel Bergström Lourenço Filho foi um dos intelectuais que atuou como articulista na Revista do Ensino e o criador dos Testes ABC, que visavam a classificação dos alunos para a formação das turmas escolares. Nas publicações, o autor justificava que desde os tempos da escola

tradicional o professor, empiricamente ou por intuição, fazia uma distinção, principalmente nos grupos escolares, onde o fato de se dividirem as crianças pelos graus do ensino era, a princípio, uma triagem: “a isso, mestres e administradores têm procurado obviar, aconselhando a seleção e classificação depois de alguns meses de trabalho escolar. Não será preciso salientar o quanto essa prática é precária e perigosa” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 48). Fazia-se, nessas circunstâncias, a escolha tendo-se em vista tão somente um suposto preparo intelectual resumido em certas habilidades para ler, escrever, contar ou de acordo ainda com a idade ou o físico. “Em primeiro lugar, a seleção ficaria aos azares dos bons ou dos maus processos didáticos empregados, da frequência regular ou irregular do aluno e do critério subjetivo de julgamento por parte do mestre” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 48). Revelava-se dessa forma, segundo o autor, a necessidade de uma medida objetiva de maturidade. Assim, por meio dos Testes ABC, o autor pretendia que o professor estudasse a criança em sua passagem pela escola, isto debaixo dos mais variados pontos de vista como a força de atenção, a resistência à fadiga, o poder de concentração, a diversidade da memória, da imaginação, interesses, dotes naturais etc., sobretudo se dirigindo às atitudes de juízo, lógica e raciocínio.

Na história da educação brasileira Lourenço Filho ocupou, dentre outros cargos políticos, a Diretoria de Ensino de São Paulo em 1930-31 (MONARCHA, 2009a; 2010). Na sua gestão, implantou o Serviço de Psicologia Aplicada, estruturado em quatro seções – medidas mentais, medida do trabalho escolar, orientação profissional e estatística. Este setor ficou responsável pela organização, ingresso e classificação de alunos no 1º ano do primário, utilizando os Testes ABC (MONARCHA, 2009b). Nesse sentido, os testes tinham como objetivo revelar uma “amostra de comportamento cuja correlação se mostrava pertinente com relação à idade mental e ao quociente de inteligência, e não com relação ao sexo e à idade cronológica” (LOURENÇO FILHO *apud* QUADROS, 2006, p. 234) e determinar uma homogeneidade nas classes escolares. Nesse cenário, a homogeneidade era tida como a garantia de melhores condições de trabalho aos professores, já que, para o autor, causaria menor cansaço para o docente e a administração estaria autorizada a julgar pormenorizadamente o trabalho do mestre.

Lourenço Filho e outros intelectuais que publicavam na Revista do Ensino viajavam para várias regiões do país e também para o exterior. Em 1939 Lourenço Filho foi convidado pelo responsável pela Educação do Rio Grande do Sul na época, José Pedro Coelho de Souza, para elaborar o anteprojeto de organização da Secretaria Estadual de Educação (BARBOSA, 1987; PERES, 2000; QUADROS, 2006; 2009). Conforme ressalta Peres:

Não foi, assim, qualquer consultoria para assuntos pedagógicos e administrativos que Coelho de Souza buscou. Ele contou com a participação de Lourenço Filho principalmente na reorganização da Secretaria de Educação do Estado gaúcho, em 1942, que estabeleceu o Departamento de Educação Normal e Primária que abrigaria no ano seguinte o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). Não seria demais afirmar, assim, que Lourenço Filho foi também um dos mentores do CPOE (PERES, 2000, p. 135).

As ideias de Lourenço Filho estiveram presentes em conferências que ele proferiu no Rio Grande do Sul, por exemplo, em 1941, quando afirmou aos professores que “a educação é posta agora em termos funcionais, com o aproveitamento das forças íntimas da personalidade, as suas tendências profundas, os seus impulsos naturais. Todos hão de ser dirigidos e aproveitados” (1941, p. 11).

A partir da discussão dos diferentes estudos e dos textos no que se refere aos temas da higiene mental, da educação dos excepcionais, da medicina social, da psicologia experimental, procurei mostrar que as relações existentes entre a divulgação dos testes psicológicos nos textos estão intimamente conectadas ao caráter da legitimidade imposta pelos argumentos dos intelectuais que mesmo não necessariamente concordando sobre quais testes e medidas psicológicas deveriam ser aplicados, concordavam que eram importantes e fundamentais para auxiliar o professor no processo de colocar a criança no centro do processo de escolarização preconizado pela atuação do movimento em prol da Renovação Pedagógica. Nesse sentido, torna-se relevante pensar quais eram os testes que ocuparam as páginas da Revista do Ensino e do Boletim do CPOE. E essa é a proposta para a próxima parte dessa dissertação.

2. Os tipos e as características de testes psicológicos na Revista do ensino e no Boletim do CPOE

Este capítulo objetiva apresentar os testes psicológicos – de avaliação das características da personalidade (projetivos), de nível mental e de maturidade – que aparecem na Revista do Ensino e no Boletim do CPOE, ressaltando como os documentos representam os instrumentos de mensuração e testagem.

Os testes ou medidas psicológicas se caracterizaram ao longo do século 20 como instrumentos utilizados para investigação e avaliação das diferenças individuais (SCHULTZ e SCHULTZ, 2009). Estabelecendo um paralelo com a história da psicologia e das ideias psicológicas observei que o aperfeiçoamento dos procedimentos experimentais e científicos oportunizou a crença de que o estabelecimento de situações padronizadas deveria servir de estímulo a determinados comportamentos que avaliados, por comparação estatística com o de outros examinandos submetidos à mesma situação, permitiriam assim sua classificação quantitativa e qualitativa. O pressuposto histórico dos testes psicológicos era o de que eles permitiriam conhecer aspectos singulares do examinando, mas, principalmente, poderiam prever o comportamento humano com base no que foi revelado na situação de testagem (SCHULTZ e SCHULTZ, 2009).

A intenção não é traçar, nesta dissertação, uma história dos testes psicológicos, mas acredito ser importante pontuar alguns aspectos do passado dos testes para possibilitar ao leitor a compreensão da circulação mundial dos saberes convenientes ao surgimento das técnicas de mensuração e sua apropriação e difusão pelo cenário educacional, tendo em vista que este está intimamente ligado ao desenvolvimento da ciência experimental, que teve lugar em meados do século 19. Um olhar retrospectivo me permite observar que os testes surgiram como uma promessa e uma consequência da necessidade de instrumentos de pesquisa, cientificamente válidos e objetivos, a fim de serem utilizados no campo da psicologia experimental (SCHULTZ e SCHULTZ, 2009).

A fundação do primeiro laboratório de psicologia experimental em 1879 pelo médico e psicólogo alemão Wilhelm Wundt (1832-1920) na Universidade de Leipzig e a publicação dos *Princípios da Psicologia Fisiológica* marcaram o início das experiências científicas, visando, principalmente, investigar as sensações auditivas e visuais, a psicofísica, tempos de reação e outros, que atestam a ligação inicial estreita entre a psicologia e a fisiologia. No mesmo período, a

psicologia experimental incorporou a influência da biologia, mais especificamente quando Francis Galton (1822-1911) tentou aplicar os princípios do evolucionismo de Darwin à seleção, adaptação e ao estudo do ser humano. Em conexão com as suas pesquisas sobre as diferenças individuais, hereditariedade, genialidade, capacidade intelectual e uma série de outros trabalhos nesta mesma linha, inclusive antropométricos, Galton elaborou alguns instrumentos, a fim de determinar o grau de semelhança entre parentes. Estas testagens tentavam medir, principalmente, a discriminação sensitiva e as capacidades motoras do examinando. Deve-se também a Galton a introdução dos métodos estatísticos para a análise das diferenças individuais (SCHULTZ e SCHULTZ, 2009).

A partir do início do século 20 as pesquisas visando o desenvolvimento dos testes psicológicos ganharam maior força e status com a publicação do livro *Psicologia Individual*, do alemão Wilhelm Stern (1871-1938). Esta obra editada no ano de 1900 apresentava uma série de estudos baseados nas diferenças raciais, culturais, sociais, profissionais, sexuais, procurando investigar as causas dessas diferenças, e como se manifestavam. Incluía também conceitos a respeito de tipos psicológicos e a investigação dos mesmos, através da análise grafológica e conformação facial, introduzindo, inclusive, o conceito de Quociente Intelectual (SCHULTZ e SCHULTZ, 2009).

Foi também nesse cenário de transição do século 19 para o 20 que o emprego sistemático de instrumentos para mensuração das diferenças individuais relativas à aptidão¹¹ para inteligência ganhou grande repercussão na França, especialmente por meio dos trabalhos de Alfred Binet (1857-1911). Sucessor de uma linhagem tradicional de pesquisadores franceses, Binet obtém em 1894 o seu doutorado em ciências e assume a direção do laboratório de psicofisiologia da Sorbonne. Nesse período as preocupações de ordem pedagógica, a educação das crianças “anormais” e os fins sociais da educação passaram ao primeiro plano dos interesses de Binet (ZAZZO, 2010).

Com esse propósito, as escolas foram escolhidas por Binet como as instituições para começar um estudo sobre a medição da inteligência através do método de Paul Broca, a craniometria¹². As primeiras medições realizadas por Binet ocorreram no início do século 20 em cabeças de crianças que os professores indicavam como as mais inteligentes e como as menos inteligentes: “em vários estudos, ele chegou a ampliar a amostragem inicial de 62 sujeitos para 230.

¹¹ O conceito de aptidão foi abordado sócio-historicamente na pesquisa de Noëlle Bisseret (1979), na qual a autora constatou que a noção de aptidão começou a ganhar visibilidade ao se articular com as noções de mérito e de responsabilidade individual, apoiando-se, principalmente, nas ideias psicológicas e biológicas.

¹² Dotada de todos os requisitos exigidos nos métodos rigorosamente positivos, a craniometria representava no século 19 a pedra angular da psicologia científica (GOULD, 2003).

Comecei, escreveu ele, com a ideia que me fora inculcada pelos estudos de muitos outros cientistas, a de que a superioridade intelectual está ligada à superioridade do volume do cérebro” (GOULD, 2003, p. 149).

No entanto, Binet não observou diferenças na região interna do crânio, suposta sede da inteligência superior, e na qual Broca sempre encontrou uma notável disparidade entre os sujeitos mais inteligentes e os mais estúpidos. Estas observações o fizeram duvidar de Broca:

Eu estava persuadido de que havia atacado um problema insolúvel. As medições haviam requerido deslocamentos e todo tipo de procedimento exaustivo; e tudo isso para chegar à desalentadora conclusão de que, com freqüência, não existia nem um milímetro de diferença entre as medidas cefálicas dos alunos inteligentes e as dos menos inteligentes. A ideia de medir a inteligência através da medição de cabeças parecia ridícula... Estava a ponto de abandonar a tarefa, e não queria publicar uma linha a respeito dela (BINET *apud* GOULD, 2003, p. 151).

Diante disso, Binet aparentemente abandonou a pretensão de estabelecer padrões de inteligência por essa medição exterior e se voltou para a possibilidade de medir a inteligência das crianças por outra linha investigativa. Nesse sentido, ele continuava querendo abordar o problema da medição de inteligência, mas tinha consigo a frustração da tentativa anterior. Assim, recusando os métodos precedentes, optou por outros: “abandonou o que denominava enfoques médicos da craniometria, bem como a busca lombrosiana de estigmas anatômicos, decidindo-se, em vez disso, pelos métodos psicológicos” (GOULD, 2003, p. 151).

A repercussão dos trabalhos de Binet atraiu a atenção do Ministério da Educação da França e, em 1904, ele foi convidado a realizar um estudo sobre as causas do atraso escolar dos alunos das escolas francesas com o objetivo de examinar dois problemas: o diagnóstico dos estados de atraso mental e a educação das crianças anormais. Para poder avaliar a inteligência distinguindo-a da escolarização recebida pelo indivíduo, Binet esperava que a combinação de vários instrumentos relativos a diferentes habilidades permitiria a abstração de um resultado capaz de expressar a potencialidade global de cada criança examinada (ZAZZO, 2010). No instrumento que ele elaborou, incluiu alguns itens pretendendo medir a atenção, o julgamento, a associação e a memória dos examinados. Esta compilação foi denominada *Escala métrica de inteligência* e, em resumo, era composta por um conjunto de provas, das quais se achava eliminado, tanto quanto possível, tudo que poderia depender da escolarização propriamente dita: nela nada se encontrava de relativo à geografia, história ou matemática. Eram questões que Binet acreditava que qualquer criança poderia

resolver, com os elementos oferecidos pela prática da vivência do mundo, ou seja, pela natureza do examinando.

Binet decidiu atribuir a cada tarefa um nível de idade, a idade mínima em que uma criança de inteligência normal seria capaz de realizar com êxito a tarefa em questão. A criança começava por realizar as tarefas que correspondiam ao primeiro nível de idade e, em seguida, ia realizando as tarefas seguintes, até que se deparasse com as que não podia realizar (GOULD, 2003, p. 152).

Comparando crianças de diversas idades, o nível de classificação revelava o nível de desenvolvimento mental. Foi essa a ideia de Binet. O nível de sua escala foi formulado de maneira a fornecer a idade mental. Assim, se uma criança somente se mostrava capaz de executar os testes assinalados como próprios dos 6 anos, ela era classificada com a idade mental de 6 anos, por exemplo.

A idade associada às últimas tarefas realizadas pela criança tornava-se assim a sua idade mental, e seu nível intelectual geral era calculado subtraindo-se essa idade mental de sua verdadeira idade cronológica. As crianças cujas idades mentais fossem bastante inferiores às suas respectivas idades cronológicas podiam ser selecionadas para os programas de educação especial, cumprindo-se assim o encargo que Binet havia recebido do ministério (GOULD, 2003, p. 152).

Nas crianças *normais*, a idade mental deveria acompanhar a idade real. Nas *sub-normais*, isto é, nas mentalmente atrasadas, a idade mental era definida um, dois, ou mais anos abaixo da idade real; nas *supra-normais*, isto é, nas que mostravam um desenvolvimento mental fora do comum, a primeira das idades achava-se um, dois, ou mais anos acima da segunda. A Escala de Binet pretendia a classificação das crianças pelo nível de inteligência e foi depois do seu aparecimento que se tornou possível a formação de classes selecionadas, tanto para os *débeis mentais*, como para os *bem-dotados*.

Binet não assume posições radicais no ataque às funções mentais, chamando-as mesmo de ‘funções de espírito’ em certas passagens de sua obra; vale-se do método introspectivo, baseia-se em dados qualitativos, prefere a investigação através de questionários e da entrevista aos métodos estritamente objetivos, mas constrói uma escala de medida de inteligência que visa à classificação dos sujeitos a ela submetidos. Não podia ele supor que estava lançando as bases de um procedimento que seria a principal atividade dos psicólogos durante todo o século: classificar os indivíduos, sobretudo crianças em idade pré-escolar e escolar primária, num outro sentido do termo classificação para justificar sua distribuição em classes sociais (PATTO, 1984, p. 97).

A escala métrica de inteligência de Binet foi experimentada por vários pesquisadores em praticamente todo o mundo, os resultados alcançados em crianças de diferentes países foram utilizados para justificar a seleção *natural* dos estudantes. Por um lado, as classes *comuns* ficavam, finalmente, desimpedidas dos alunos que perturbavam gravemente o trabalho escolar. Os *retardados*, por outro lado, que se achavam paralisados pela incapacidade de acompanhar os outros em sua *marcha natural*, uma vez separados e submetidos a processos pedagógicos adequados poderiam mostrar certas *aptidões* até então não reveladas. A aptidão era tratada nesse cenário da psicologia experimental como uma disposição inata que diferenciava o psiquismo do indivíduo, quer quanto a especialidades motrizes, quer quanto a especialidades verbais. Mas nem todas as teorias psicológicas baseavam-se nessa ideia de aptidão, pois, como afirma Noëlle Bisseret,

o conceito de aptidão está ausente do campo da maior parte das teorias psicológicas que visam à constituição de um corpo científico; aparece somente numa determinada corrente de pesquisa, caracterizada por uma prática empírica (a seleção escolar e profissional), cujas técnicas se fundam sobre uma demanda social subordinada a interesses extracientíficos (1979, p. 32).

Durante muitos anos do século 20 tais pressupostos dessa teoria psicológica rondaram os alunos prometendo “permitir detectar as ‘verdadeiras’ aptidões escondidas” (BISSERET, 1979, p. 46), segundo as quais a cada indivíduo seria atribuído seu lugar na sociedade e essa foi tratada como uma das maiores conquistas da didática moderna (GOULD, 2003).

As provas de Binet sofreram revisões ao longo dos primeiros anos do século 20¹³ e uma dessas, talvez a mais famosa e difundida pelo mundo, foi realizada pelo psicólogo norte-americano Lewis Terman (1877-1956) que introduziu, aperfeiçoou e adaptou o método de apuração do Quociente Intelectual de Stern aos exames (SCHULTZ e SCHULTZ, 2009). Outras modificações foram feitas na Escala Métrica de Inteligência, estendendo-se a medição para crianças de 2 anos, a fim de avaliar o desenvolvimento mental das crianças em idade pré-escolar, pela observação das suas atividades. Logo a seguir realizaremos a descrição da Escala de Binet e indicaremos outras modificações propostas. Essa revisão foi denominada por Terman de Escala Stanford-Binet.

Um outro movimento importante neste princípio de século 20 surgiu na Suíça, pois em 1904 assume a direção do laboratório de psicologia da Universidade de Genebra o neurologista e

¹³ Outras revisões da Escala Métrica de Inteligência de Binet foram realizadas por Goodard, Decroly (na Bélgica), Burt (na Inglaterra), Saffiotti (na Itália), Yerkes, Kuhlmann. Sobre estas revisões, ver Gould (2003).

psicólogo Édouard Claparède (1873-1940). Seus estudos nas áreas da psicologia infantil, pedagogia e formação da memória fortaleceram o conceito de uma “Escola sob medida”, ou seja, o seu entendimento era o de que a escola deveria se adaptar às peculiaridades do educando. No ano de 1905, durante o quinto Congresso Internacional de Psicologia realizado em Roma, Claparède apresentou uma comunicação sobre *L'intérêt, principe fondamental de l'activité mentale*, demonstrando preocupação com a forma de utilização dos métodos de seleção para o recrutamento das classes de *normais* e *anormais* que estavam começando a ser difundidos pelo mundo (HAMELINE, 2010).

Nesse mesmo Congresso esteve presente o fisiologista Henri Beaunis (1830-1921), que fora diretor do laboratório de psicologia da Sorbonne anteriormente a Binet e, segundo Henri Pieron, “tinha vindo trazer uma comunicação de seu sucessor que pessoalmente jamais assistiu a um congresso”¹⁴ (1958, p. 147). A comunicação apresentada por Beaunis se tratava do lançamento internacional da primeira versão da Escala Métrica de Inteligência desenvolvida por Binet na França.

A linha investigativa preconizada por Claparède pretendia uma psicologia pedagógica, voltada para a concepção funcional da educação. Entre os anos de 1910 e 1915, ele produziu e divulgou vários trabalhos, entre eles: *Rapport sur la terminologie psychologique*; a quinta edição da obra *Psychologie de l'enfant; L'ecole et la psychologie expérimentale*. Em 1917, quando os primeiros testes de inteligência de forma coletiva¹⁵ estavam sendo aplicados em larga escala no exército norte-americano visando à construção de normas e padrões estatísticos para vários grupos e a classificação das profissões de acordo com o nível mental, Claparède publicou *La psychologie de l'intelligence*. Obra dedicada à defesa de uma educação funcional que pretendia se afirmar contra a educação como uma forma de confecção em série e, mais importante que isso, preparar os educadores para que eles pudessem traçar um perfil psicológico singular dos educandos e, com base nesse recurso, pudessem educá-los para a vida permitindo que as crianças se exercitassem e, assim, se constituíssem em cidadãos (HAMELINE, 2010).

Claparède acreditava e defendia que a psicologia experimental deveria se dedicar inteiramente ao princípio funcional da educação. Segundo ele, se a pedagogia era a técnica

¹⁴ Informação não confirmada tendo em vista que Zazzo (2010, p. 14-15) afirma que Binet esteve presente nesse Congresso Internacional de Psicologia realizado em Roma em 1905.

¹⁵ Foram eles os testes *Army Alpha* e *Army Beta*, elaborados com a finalidade de classificar intelectualmente os convocados para o exército norte-americano. Sobre os testes, ver Gould (2003).

responsável pelo rendimento escolar, a psicologia científica poderia ser capaz, por meio de testes específicos, de revelar o perfil psicológico do aluno, o nível de inteligência, se apresentava atraso escolar e se o problema era relacionado com a afetividade, memória ou comportamento. Para Claparède essas questões eram vitais, e não se tratava somente de descobrir a quantidade de inteligência do examinando, mas sim levantar quais eram os pontos fracos e fortes desse educando, e em quais pontos os educadores deveriam se apoiar para obter resultados em seus trabalhos (HAMELINE, 2010).

Passaram-se alguns anos e a difusão e consolidação dos testes psicológicos no cenário educacional e pedagógico ocorreu mundialmente a partir da década de 1920 com a fundação da *Associação Internacional de Psicotécnica*, cujos fundadores foram Claparède (Suíça), Giulio Cesare Ferrari (Itália), Cristiaens, Bravant, Jean-Ovide Decroly (Bélgica), Amar, Touzaa, Fontègne, Téry, Jean-Maurice Lahy (França), Castellá, Emilio Myra y López (Espanha), Gerardus Van Wayenburg, Van Toorenbur (Holanda), Dimitri Katzaroff (Bulgária) e Constantin Georgiade (Grécia).

Essa reunião, da qual participaram dezesseis representantes de oito países europeus, partiu da iniciativa de Claparède:

Foi com efeito pela iniciativa do sucessor de Flournoy na cátedra de Psicologia da Faculdade de Ciências de Genebra, que de acordo com o Prof. Pierre Bovet, Diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, foi convocada, por convites pessoais, a reunião de uma *Conferência Internacional de Psicotécnica Aplicada à Orientação Profissional*. Essa conferência realizou-se em Genebra, nos dias 27 e 28 de setembro de 1920, com o assunto das aptidões natas e adquiridas (PIERON, 1958, p. 148, grifo original).

As pesquisas e os trabalhos produzidos no âmbito da Associação foram amplamente difundidos internacionalmente e são notoriamente reconhecidos os estudos sobre os componentes específicos da inteligência que determinaram o aparecimento de testes relativos às diferentes aptidões intelectuais. Surgiram assim provas de aptidão espacial, verbal, abstrata etc. Ao mesmo tempo foram elaboradas provas para a investigação de outras habilidades, tais como a psicomotricidade, aptidão artística e musical, habilidade manual, aptidão mecânica e outras (PIERON, 1958).

Os testes de personalidade surgiram posteriormente aos de nível mental. Possivelmente o primeiro teste dessa natureza foi um questionário elaborado pelo psicólogo norte-americano Robert Woodworth (1869-1962) para a seleção dos convocados do exército norte-americano. Vieram

depois os testes de personalidade do tipo projetivo, tais como o *psicodiagnóstico Rorschach*, *Thematic Apperception Test* e outros (KOLCK, 1974).

Ao longo do século 20 houve um aumento considerável na elaboração de testes psicológicos. De acordo com o *Mental Measurements Yearbook*, em 1940 o registro de diferentes edições de testes novos e/ou revisados era de 1.500. Nove anos depois o anuário já apresentava 700 novos testes. E entre as décadas de 1960 e 1970 o registro passava de 3.000 testes publicados (KOLCK, 1974).

No campo da educação, mais precisamente no que se refere à orientação educacional, os testes psicológicos passaram a ser aplicados nas escolas visando: classificar as crianças em relação às suas capacidades intelectuais; identificar as crianças retardadas e as bem-dotadas; o aconselhamento educacional e vocacional; a seleção de candidatos para escolas profissionais e outras escolas especiais. A justificativa era a de que somente o conhecimento das características e capacidades dos escolares poderia auxiliar no seu ajustamento e aproveitamento adequado em relação às suas próprias potencialidades (GOULD, 2003).

Antes de iniciar a descrição dos testes que aparecem na Revista do Ensino e no Boletim do CPOE convém esclarecer algumas características gerais dos instrumentos que podem facilitar o entendimento do leitor desta dissertação.

2.1 - Testes de nível mental e de maturidade

Na Revista do Ensino e no Boletim do CPOE entre os anos de 1940 e 1968 os testes de nível mental, inteligência e maturidade foram mencionados 529 vezes, dos quais 153 foram os Testes ABC de Lourenço Filho; 124 o Teste de Goodenough; 48 o INV de Pierre Weil; 48 as Matrizes Progressivas de Raven; 47 a Escala de Ballard; 31 a Escala de Marinho; 30 a Escala Binet-Terman; 29 o Teste de Deaborn; 19 a Escala Binet-Simon. As provas de personalidade foram mencionadas 43 vezes, das quais 12 foram o Psicodiagnóstico de Rorschach; 9 o *Thematic Apperception Test* de Henry Murray; 2 o Psicodiagnóstico de Rosenzweig; 4 o Teste da Árvore de Karl Koch; 16 o Psicodiagnóstico Miocinético de Emílio Mira Y López.

2.1.1 - A Escala de Binet

Examinando os escolares parisienses e as crianças *retardadas* reclusas em estabelecimentos psiquiátricos, Binet chegou, por fim, a considerar a necessidade de determinar que as provas psicológicas deveriam ser focadas na verificação das diferenças individuais referentes aos níveis

mentais e intelectuais das crianças. A sua Escala Métrica de Inteligência não visava medir uma determinada operação intelectual isolada (percepção, associação, memória, raciocínio etc.), mas continha perguntas relacionadas com distintas e diversas operações, de modo que pretendia uma apreciação sintética e completa dos vários aspectos funcionais do plano cognitivo (ZAZZO, 2010).

Depois de várias tentativas e ensaios, Binet optou por selecionar cinco perguntas-padrões para cada idade. Um dos fundamentos do seu método era o de que: a cada idade cronológica (ou idade real), correspondesse um grau de desenvolvimento intelectual, o qual poderia ser verificável pelas de cinco perguntas padrões estabelecidas. A capacidade de responder ou não a essas perguntas indicaria se o desenvolvimento da inteligência da criança estaria, ou não, acompanhando paralelamente o desenvolvimento cronológico. Assim, uma criança de três anos deveria, em condições normais, responder às cinco perguntas selecionadas como as que indicariam o grau de inteligência aos 3 anos, e assim por diante, até os 15 anos, que corresponderia à idade mental adulta, pois, segundo Binet, a inteligência alcançaria nessa idade sua completa maturação (ZAZZO, 2010).

A primeira menção às provas criadas por Binet na Revista do Ensino ocorreu em novembro de 1940 no artigo *Oligofrenia – parada do desenvolvimento psíquico* de autoria do Dr. Ernesto La Porta, alienista do Hospital São Pedro (Porto Alegre) e um dos conferencistas do Curso de biopsicologia citado na primeira parte deste trabalho. De acordo com La Porta, as professoras deveriam estar atentas à classificação de Binet quanto às idades mentais do *idiota* (oscila de 0 a 3 anos), do *imbecil* (3 a 7 anos), do *débil mental* (3 a 7 anos). Para o autor do artigo, os débeis mentais seriam os únicos que poderiam interessar às professoras, pois “a debilidade mental é a forma mais leve, e através de suas graduações mais leves, se aproxima da normalidade, a tal ponto que, por vezes, não se torna fácil o seu diagnóstico” (LA PORTA, 1940, p. 297).

As causas para o atraso mental são vistas por La Porta como questões hereditárias, biológicas, intra-uterinas. Segundo ele, as deficiências poderiam ocorrer devido a distúrbios glandulares e, em alguns casos específicos, por acidentes que a criança sofreu durante a gestação ou no próprio parto. Para o autor, a escola e as professoras têm um papel muito importante na identificação precoce dos oligofrênicos e no tratamento da deficiência mental:

Nada há a fazer para aquelas formas clínicas acentuadas – tais as idiotias e as imbecilidades. Para estas só resta um recurso: a internação num asilo. Porém, para o grande número de débeis mentais, há um sub-grupo, os débeis educáveis. Para estes, todos os nossos esforços. Aí é que se apresenta de modo mais íntimo, a colaboração da mestra com o médico psiquiatra, aquele na depistagem precoce e este outro, no tratamento médico psicológico. O

tratamento da debilidade mental é, antes de tudo, educativo e tem por fim preparar a criança débil para o meio em que é chamada a viver no futuro. E isto, sobretudo, por uma educação sensorial e uma educação individual, aproveitando-se fundamentalmente a memória e dando-se caráter utilitário ao ensinamento (LA PORTA, 1940, p. 297).

Aplicação da Escala

A prova começaria a ser aplicada por meio das perguntas relativas aos três anos. Passando em seguida para as outras 10 idades cronológicas correspondentes: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10-15 (adulto). Ao longo da prova, e de acordo com as idades testadas, as perguntas iriam aumentando de dificuldade até chegar aos quinze anos. Segundo Binet, todo indivíduo normal, de quinze anos ou mais, deveria responder a todas as perguntas do teste (BINET e SIMON, 1929).

Avaliação

As perguntas-padrão de Binet pretendiam verificar a idade mental examinando indivíduos de 3 a 15 anos que, em condições normais, teriam a idade cronológica correspondente à mental. O princípio da quantificação das idades deveria se dar através de um cálculo criado por Binet para facilitar o processo avaliativo para os examinadores. Nesse caso, eles deveriam tomar a última idade no qual o examinando respondeu bem a todas as perguntas e pontuar 1/5 por cada pergunta respondida corretamente dessa idade para cima. Em seguida ele somaria os pontos obtidos e, se a soma fosse superior à unidade se poderia extrair os inteiros, que deveriam ser acrescentados à última idade de respostas totais (BINET e SIMON, 1929).

Para ficar mais claro, vou dar um exemplo do que pretendia Binet em relação ao processo avaliativo da aplicação da Escala: uma criança de 8 anos reais que respondeu bem todas as perguntas de 3 a 6 anos. Então, para a base de cálculo ele já tem 6 anos. Agora vejo que ela respondeu bem a duas perguntas de 7 anos, duas de 8 anos, duas de 9 anos e uma de 10 anos. Teve, portanto, $2/5 + 2/5 + 1/5 = 7/5$, total. Resultado: 6 anos e $7/5$. Mas, extraindo os inteiros de $7/5$, percebo mais um ano completo, que deveria ser acrescentado aos 6 anos. Logo, a idade mental dessa criança seria igual a 7 anos e $2/5$.

Após a aplicação e correção, os examinadores poderiam verificar na tabela abaixo a classificação do nível mental de seus examinandos:

TABELA DE BINET PARA CLASSIFICAÇÃO DE NIVEL MENTAL

ATÉ 2 ANOS	IDIOTIA
2 A 5 ANOS	IMBECILIDADE PROFUNDA
5 A 7 ANOS	IMBECILIDADE LIGEIRA
7 A 9 ANOS	DEBILIDADE MENTAL
9 A 10 ANOS	DEBILIDADE MENTAL FRONTEIRIÇA
10 A 12 ANOS	INTELIGÊNCIA NORMAL
12 A 15 ANOS	INTELIGÊNCIA MÉDIA
ACIMA DE 15 ANOS	INTELIGÊNCIA SUPERIOR

2.1.2 - Revisão de Terman da Escala de Binet – Escala Stanford-Binet ou Binet-Terman

Analisando a escala revisada observei que Terman (1916; 1918) fez várias modificações na Escala Métrica de Inteligência original, dentre elas:

- 1 – Aumentou o número de perguntas por idade, que passou a seis, em vez de cinco (exceto em relação aos 12 anos que passou para oito perguntas);
- 2 – Aumentou, em consequência, o número total de perguntas, que passou de cinquenta e quatro para noventa: sendo setenta e quatro *efetivas* (que Terman considerou básicas e obrigatórias) e dezesseis perguntas *suplementares* (estas servindo como uma espécie de “coringa”, caso houvesse dificuldades na aplicação de uma pergunta efetiva, ou quando o examinador considerasse necessitar de um juízo mais perfeito);
- 3 – Retirou algumas perguntas da escala original, transpôs várias delas e introduziu muitas novas;
- 4 – Organizou uma nova ordem de idades: 3-4-5-6-7-8-9-10-12-14-16 (adulto médio) – 18 (adulto superior). Terman suprimiu as perguntas de quinze anos e introduziu as de quatorze, dezesseis e dezoito;

Além dessas modificações na escala, Terman (1916; 1918) acrescentou novas provas visando uma aproximação com as medidas de rendimento escolar:

1 – A prova da bola perdida no campo: Ao examinando seria apresentado um círculo, aberto em uma parte qualquer, representando um campo. O examinando deveria com um lápis traçar o caminho que seguiria para procurar a bola que teria caído dentro dele. Aos 12 anos a criança deveria ser capaz de arquitetar um plano geométrico. Helena Antipoff escreveu que esta prova “representava em toda a série o teste mais intelectual, o que faz apelo não só à compreensão da criança, mas também à invenção, à direção e à censura. O teste propõe à criança um verdadeiro problema intelectual” (CAMPOS, 2002, p. 96).

2 – A prova do vocabulário: a Escala Métrica foi acrescentada uma lista de cem vocábulos, em complicação crescente, dos quais o examinando deveria ser capaz de reconhecer vinte aos 8 anos, trinta aos 10 anos, quarenta aos 12 anos, cinquenta aos 14 anos, sessenta e cinco aos 16 anos e setenta e cinco aos 18 ou mais anos.

A observação da revisão de Terman também mostrou que ocorreram modificações no processamento da avaliação dos resultados da escala. Enquanto a de Binet se centrava na verificação numérica da idade mental, a de Terman (1916; 1918) ambicionava duas confirmações simultâneas: a idade mental e o quociente intelectual.

Para a quantificação da idade mental, o revisor estabeleceu a seguinte tabela de valores:

- De 3 a 10 anos, cada pergunta vale dois meses.
- Nos 12 anos, cada pergunta vale três meses.
- Nos 14 anos, cada pergunta vale quatro meses.
- Nos 16 anos, cada pergunta vale cinco meses.
- Nos 18 anos cada pergunta vale seis meses.

Com base nesses valores, o total para cada idade, de 3 a 10 anos seria doze meses (1 ano). A partir de 12 anos cada idade mental equivaleria a um valor maior, como se pode observar na tabela. O processo do cálculo não foi tão modificado, tendo em vista que primeiro deveria tomar a última idade mental, em que o examinando respondeu a todas as perguntas corretamente. Dai em diante, por cada resposta correta, os valores em meses deveriam seguir a tabela acima (TERMAN, 1916; 1918).

Para ficar mais claro, vou dar um exemplo do que pretendia Terman em relação ao processo avaliativo da aplicação da Escala: Uma criança com a idade cronológica de 12 anos e 4 meses,

respondeu todas as perguntas de três a nove anos; assim, a base de cálculo: 9 anos. Então, observamos que respondeu ainda três de 10 anos, duas de 12 anos e uma de 14 anos. Em relação ao cálculo de meses:

Três de 10 anos – 6 meses

Duas de 12 anos – 6 meses

Uma de 14 anos – 4 meses

16 meses

O número de meses: 16, representa 1 ano e 4 meses.

Logo a idade mental do examinando seria de 10 anos e 4 meses.

Em relação ao quociente intelectual (Q.I.): o examinador deveria aplicar a seguinte fórmula estabelecida por Terman:

$$QI = \frac{IdadeMental}{IdadeCronologica} \times 100$$

Após a aplicação e correção, os examinadores poderiam verificar na tabela abaixo a classificação do quociente de inteligência dos seus examinandos:

TABELA DE TERMAN PARA CLASSIFICAÇÃO DOS Q.I.

Q.I. de 0 – 25	IDIOTIA
Q.I. de 25 – 50	IMBECILIDADE
Q.I. de 50 – 70	DEBILIDADE MENTAL FRONTEIRIÇA
Q.I. de 70 – 90	DEBILIDADE MENTAL FRONTEIRIÇA
Q.I. de 90 – 110	INTELIGÊNCIA NORMAL OU MÉDIA
Q.I. de 110 – 120	INTELIGÊNCIA SUPERIOR
Q.I. de 120 – 140	INTELIGÊNCIA MUITO SUPERIOR
Q.I. acima de 140	INTELIGÊNCIA PRÓXIMA DO GÊNIO

Fonte: informações traduzidas e adaptadas pelo autor com base no trabalho de Terman (1918).

A abordagem pretendida por Terman na sua revisão da Escala de Binet foi veiculada e difundida provavelmente em todo o mundo, principalmente nos cenários relacionados à educação e, fundamentalmente, nas escolas (ZAZZO, 2010). Na Revista do Ensino e nos Boletins do CPOE não foi diferente. Por exemplo, em março e abril de 1952 observamos o empenho desenvolvido pelo Professor Doutor Jurandyr Manfredini defendendo a aplicação da Escala Métrica de Binet e da Escala Stanford-Binet e outros testes para medida da inteligência nas escolas, pelos próprios professores, visando auxiliar para que estes pudessem ajudar as crianças a encontrarem os seus lugares na sociedade. Manfredini defendia no artigo que a aplicação das escalas métricas de inteligência poderia significar uma maneira simples, rápida, econômica e, aparentemente, objetiva de o professor “acompanhar” os seus alunos e destiná-los de acordo com as suas habilidades “reveladas” pelas provas. A edição de abril, de 1952, da Revista registra em quatro páginas inteiras o modelo de instrumento para ser aplicado pelos mestres (MANFREDINI, 1952, p. 8, 9, 10 e 11).

Dois anos antes, portanto em 1950, o CPOE apresentava em seu Boletim um artigo com o título *Crianças Deficientes Mentais*. O conteúdo do texto é um exemplo concreto da ênfase dada à importância do professor estar ciente da necessidade de conhecer as concepções teóricas e práticas da psicologia experimental e dos testes psicológicos, fundamentalmente, as escalas métricas, para, assim, poder oferecer um tipo de ensino conveniente às crianças.

Os deficientes mentais distribuem-se em três grupos: retardados, imbecis, idiotas. O idiota jamais deve ser trazido a escola comum, porque seu déficit mental é tão profundo que não lhe permite um comportamento social adaptável a escola. O idiota não é capaz de livrar-se dos perigos físicos mais elementares e seu quociente intelectual oscila entre 0 e 20. Como adulto não vai além de três anos mentais. Entre os quocientes de 20 a 50 situam-se os imbecis. Depende do grau de desenvolvimento dentro destes limites, de certas condições mais ou menos favoráveis da personalidade e dos processos de ensino utilizados, um relativo êxito no domínio das técnicas fundamentais (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 102).

Nesse mesmo cenário educacional de motivação para aplicação de testes e medidas referenciais para o estudo dos pré-escolares e escolares, o CPOE edita nas páginas do seu Boletim, do ano de 1954, um documento que deveria ser preenchido pela professora com a colaboração dos pais e do médico, conforme as imagens abaixo:

REFERÊNCIAS PARA ESTUDO DA PERSONALIDADE DO PRÉ-ESCOLAR E DO ESCOLAR

Estas referências devem ser preenchidas (cuidadosamente) pela educadora ou pela assistente social com a colaboração dos pais e do médico. Informações adicionais, mais pormenorizadas, poderão acompanhá-las antes de realizar-se a entrevista com a criança, quando necessário.

Nome da criança:

Enderêço: Tel.:.....

Nome da Escola:..... Cidade:.....

Nome da professora:

	Nome	Data nascimento	Educação
Pai:
Mãe:

	Nacionalidade	Filiação Religiosa	Ocupação
Pai:
Mãe:

	Nomes irmãos	Data nasc.	Ocupação
Irmãs:

Irmãos:

Quem observou o comportamento irregular na criança:

.....

.....

História do nascimento:

.....

.....

História da saúde:

.....

.....

Deficiência física: — olhos:

ouvidos: paralisia:

Defeitos de linguagem escrita:

oral:

Outros defeitos físicos:

Uso da mão: direita..... esquerda.....

Testes aplicados (Goodnough, Pintner, Pierre Weil, etc.):

	Data	I. M.	Q. I.
Coletivo
Individual	Data	I. M.	Q. I.

Escala Stanford Binet — Revisão Terman Merrill:

Forma	Data	I. M.	Q. I.
.....

Teste A.B.C.

.....

.....

Nessa segunda página é possível que se observe uma sequência de testes psicológicos que poderiam ser aplicados. Há também um espaço para que se registrem as suas respectivas pontuações. Dentre eles está a Escala Stanford-Binet.

Outro exemplo da presença dos testes psicológicos, mais precisamente da Escala de Binet, foi registrado na Revista do Ensino em junho de 1958. O professor e psicólogo francês Pierre Weil, que naquele momento já residia no Brasil e escrevia mensalmente para o periódico pedagógico do Rio Grande do Sul, celebrava em seu texto a importância do Teste de Binet:

Está sendo comemorado na França o centenário de Alfred Binet. Este acontecimento constitui, para nós, uma oportunidade para mostrar o que é realmente um teste. Quando Binet teve a ideia de medir a inteligência, a maioria dos psicólogos daquele tempo afirmaram que tal seria impossível. Afirmavam que sendo a inteligência algo de abstrato, não poderia ser medida, pois, só se pode medir o que é concreto (WEIL, 1958, p. 53).

Logo em seguida Weil explicou como se dava a aplicação da Escala de Binet e continuou:

Os testes de inteligência que foram organizados depois de Binet constituem, apenas, aperfeiçoamento do referido teste; são todos baseados no mesmo princípio, isto é, o da comparação de um rendimento individual à média obtida por um grupo. Graças a Binet, a psiquiatria possui hoje um método, talvez o único, para diagnosticar o grau de atraso mental; a pedagogia também fez grandes progressos, através dos testes de inteligência, pois é possível, hoje, saber se uma criança ou adolescente não assimila os conhecimentos porque: não sabe, não pode ou não quer estudar (WEIL, 1958, p. 53).

2.1.3 - Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.

Trata-se de um instrumento de medidas e diferenças individuais e de níveis de maturidade, portanto um teste psicológico, elaborado e difundido no Brasil pelo professor Lourenço Filho, em 1933, a fim de diagnosticar o grau de maturidade da criança, em idade escolar, para aprendizagem da leitura e da escrita¹⁶.

A maturidade era vista por Lourenço Filho como um problema de adaptação às condições requeridas para a aprendizagem, o que significava que, na sua convicção, a criança se desenvolvia à

¹⁶ Há muitos estudos sobre os testes ABC, ver Monarcha (2001; 2008), Lima (2007); Sass (2011).

medida que certas transformações se operavam nela, de modo a permitir a assimilação de condutas de níveis mais elevados. Por exemplo, quando a criança conseguia sentar, depois engatinhar, levantar, andar etc. e o mesmo processo para a linguagem, do balbucio passando pela emissão de palavras até a fala correta. Nesses passos, o autor percebia uma linha de desenvolvimento intimamente relacionada ao processo de aprendizagem. E mais, que essas e outras seriam adaptações e habilidades indispensáveis para que a criança pudesse vencer as dificuldades que o exercício da leitura e da escrita exigiria. Nesse sentido, o diagnóstico desse nível inicial para os processos didáticos teria dupla finalidade: 1ª) o diagnóstico da maturidade do educando/examinando para leitura e escrita; 2ª) o prognóstico da probabilidade da aprendizagem dessas funções mais ou menos rapidamente.

De acordo com informações do próprio Lourenço Filho, somente em São Paulo, no ano de lançamento dos testes ABC, foram examinadas cerca de 15.600 crianças de escolas públicas e privadas, de vários grupos escolares, comparando-se os resultados obtidos nas provas com a aprendizagem subsequente e a promoção do ano escolar. Em relação às classes que foram homogeneizadas por meio das provas que se pretendiam por medir os níveis de maturidade, o professor Lourenço Filho garante que elas foram avaliadas e que tiveram um ótimo êxito (LOURENÇO FILHO, 1947).

Os testes ABC se caracterizaram por provas compostas por oito subtestes:

Teste 1 – cópia de figuras – avalia a coordenação visual motora da criança;

Teste 2 – denominação de figuras – avalia o vocabulário, a compreensão geral, a memorização visual e atenção dirigida da criança;

Teste 3 – Reprodução motora e gráfica de movimentos – investiga a resistência à inversão na cópia de figuras;

Teste 4 – reprodução de palavras de uso corrente – investiga a memória auditiva e a capacidade de pronuncia da criança;

Teste 5 – reprodução de narrativa - Avalia o índice de atenção dirigida, o vocabulário e a compreensão geral da criança;

Teste 6 – reprodução de polissílabos não usuais - Mede a resistência da criança a repetição involuntária de frases ou palavras, a sua coordenação auditivo-motora e a sua capacidade de pronúncia;

Teste 7 – recorte de papel - Avalia se a criança tem tendência a se cansar rapidamente e a sua coordenação visual-motora;

Teste 8 – pontilhar em papel quadriculado – Avalia se a criança tem tendência a se cansar rapidamente (LOURENÇO FILHO, 1933).

Para cada prova o examinador determinaria de 0 a 3 pontos, de acordo com a sua interpretação de acertos, e no final da aplicação, deveria somá-los e atribuir um escore para classificação, conforme a tabela abaixo:

N.º de pontos	Diagnóstico	Prognóstico
18	Superior	Aprenderá a ler e escrever sem dificuldade ou cansaço no semestre letivo.
11 a 17	Média	Aprendizagem se dará normalmente no decurso de um ano letivo.
10 a 7	Inferior	Aprenderá a ler com dificuldade.
7 ou abaixo		O ensino escolar será totalmente improficuo.

Tabela do teste ABC

Fonte: (SCHEEFFER, 1968, p. 92).

Os Testes ABC para verificação da maturidade estão citados em 153 artigos e/ou textos publicados na Revista do Ensino e nos Boletins do CPOE. A maneira como eles foram difundidos varia de acordo com os autores que o citam. Como não é possível trazermos nesta dissertação todos esses, destaquei alguns que me pareceram mais interessantes.

Uma primeira relação a ser destacada é a aquela que se estabelece entre a maturidade das crianças como conceito prático e o papel das professoras que deveriam estar orientadas para verificação da condição da aprendizagem das crianças. Os textos que citam os Testes ABC trazem uma justificativa científica sobre a temática tratada, a qual se baseia em argumentos retirados de livros de medicina, psicologia, pedagogia, de teses e artigos das mesmas áreas ou experiências realizadas no Brasil e no exterior. Independentemente das bases empíricas dos trabalhos, eles procuram ou parecem dar a entender que deveriam ser os professores os responsáveis pelo exame, apreciação e classificação da maturidade dos alunos:

Ler e escrever são atividades basicamente motrizes, é indispensável que o professor tenha conhecimento perfeito das deficiências que seus alunos apresentem, principalmente sob o aspecto motor. Torna-se necessário, pois que o professor conheça o valor inestimável dos Testes ABC, não apenas como instrumento de classificação para formação das turmas seletivas, mas, também, como elemento para estudo e análise das capacidades e deficiências dos alunos (GILL, 1954, p. 7).

O trecho acima é parte do artigo denominado *Crianças Imaturas*, de Carmem Guimarães Gill, e foi publicado na Revista do Ensino de novembro de 1954. A autora chama a atenção para o que considerava um agravante no cenário educacional gaúcho que estava culminando com os altos índices de reprovação nas primeiras séries. Gill ainda cita dez maneiras como a professora poderia se colocar atenta aos problemas de imaturidade nas crianças.

Em um outro artigo, apresentado dois anos antes, Ida Silveira, responsável pela clínica de conduta infantil da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, propunha que as professoras das primeiras séries deveriam estar atentas para a verificação da maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, e que esta deveria ser observada pela aplicação dos Testes ABC. E concluiu fazendo uma ressalva:

O aluno de aprendizagem lenta tende a apresentar muitas lacunas em seu aprendizado, repetirá possivelmente algumas séries, mas poderá vencer, ainda que com dificuldades, o curso primário, desde que outros fatores negativos não agravem sua condição mental. O aluno de nível mental superior não encontrará dificuldades no curso primário. Dominará sem esforço a matéria explicada e precisará, por isso, de mais trabalho que utilize suas capacidades, a fim de adquirir hábitos no trabalho escolar (SILVEIRA, 1952, p. 39).

O que podemos deprender dos trechos citados é que eles convergem numa mesma preocupação: a questão da maturidade da criança para aprendizagem da leitura e da escrita. E mais, que uma parte da solução estava na aplicação dos testes ABC. Procedimento que naquele cenário educacional se justificava por uma escolha científica baseada no conceito da precisão técnica, o qual apontava para o emprego de um método padronizado para aferição da aptidão para a aprendizagem. Uma maneira de tentar entender a representação dos testes ABC na Revista do Ensino e nos Boletins é observar a sequência de edições e publicações e autores e autoras distintos, chamando a atenção, buscando abranger os aspectos educativos e quantitativos do que poderia ser o aproveitamento escolar e quais crianças poderiam obter um rendimento mais satisfatório e rápido¹⁷. Eis como o Boletim do CPOE de 1947 incentiva a aplicação das provas organizadas pelo professor

¹⁷ A análise sugerida não foi feita nesta dissertação, mas poderá ser desenvolvida em trabalhos futuros.

Lourenço Filho: “a maturidade, para o aprendizado da leitura e da escrita, das crianças que se matriculam no 1º ano primário, avaliada pelos testes ABC, permite-nos prognosticar a aprovação em 50%” (BOLETIM DO CPOE, 1947, p. 70).

Tanto as Revistas quanto os Boletins ainda enfatizavam que a utilização de um ou mais testes psicológicos, ou partes de certos testes, poderia ser motivada de acordo com o que a professora observava, por exemplo: o Boletim de 1950 (p. 42-43) apresenta o seguinte trecho: “a maturidade para a escrita poderá ser apreciada através dos resultados dos subtestes 1, 3, 7 e 8 dos testes ABC”. E continua logo em seguida: “Decorrendo as dificuldades na escrita, em muitos casos, de deficiências, será conveniente submeter à classe ao teste preconizado por Binet. Realizado o exame, deve o professor tomar providências no sentido de atender aos alunos com deficiência” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 43).

A hipótese difundida no mesmo Boletim de 1950 num artigo que trata sobre as classes inferiores de primeiro ano (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 95) era a de que a imaturidade demonstrada pelos testes poderia envolver fatores hereditários das crianças, implicando também maior ou menor déficit mental que, segundo o texto era o fator responsável pelo lento desenvolvimento, outra possibilidade seria a “insuficiência de estimulação do meio familiar, a fatores de ordem emocional ou, como acontece na maioria dos casos, à ocorrência de fatores complexos” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 96).

É importante notar que uma leitura mais atenta do mesmo artigo do Boletim de 1950, citado acima, remete, mais uma vez, à atenção que a professora deveria ter em relação à idade mental e ao quociente intelectual dos seus alunos e alunas:

A criança retardada de inteligência não só aprende mais lentamente do que a criança média, mas também atinge sua maturidade para a leitura mais tarde. A inteligência é geralmente expressa em termos de Idade Mental (I.M.) e Quociente Intelectual (Q.I.). A idade mental indica o que o indivíduo pode aprender, e o quociente intelectual refere-se ao ritmo de sua aprendizagem (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 96).

O artigo não faz qualquer menção ao teste Stanford-Binet, tendo em vista que, como vimos anteriormente, foi este que incorporou o conceito de Quociente Intelectual à medida estabelecida pela Escala Métrica de Inteligência de Binet. Possivelmente pretendia contribuir com as direções das escolas e das professoras na decisão sobre a melhor idade mental para começar a aprendizagem da leitura e da escrita o texto enfatiza: “supõe-se que possa começar a aprender com a idade mental

de 6 anos, se tem o quociente intelectual de 100 e não apresenta dificuldades que interfiram com o progresso escolar” (BOLETIM DO CPOE, 1951, p. 96).

Em relação a esse último item sobre a melhor idade mental para começar a aprendizagem da leitura e da escrita localizamos divergência ou oposição por parte da professora Helena Mandroni, que publicou na Revista do Ensino em setembro de 1953 o artigo *Como ensinei a ler uma classe forte selecionada pelos Testes ABC*. Para ela, “Não há uma idade cronológica exata para o início da aprendizagem da leitura e escrita, como também não há um nível de idade mental específico. A aprendizagem das dessas técnicas depende mais do nível de maturidade do que da idade cronológica e mental” (MANDRONI, 1953, p. 38).

Outro ponto a ser destacado sobre a difusão dos Testes ABC na Revista do Ensino foi retratado na *Segunda Conferência* de Ofélia Boisson Cardoso. O texto foi transcrito e publicado na edição de abril de 1955. No referido trabalho foi identificado o incentivo de que, para além da verificação do nível de maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, poderia um professor examinador reconhecer e avaliar aspectos da personalidade do examinando visando contribuir para a criação de um plano de escolarização adequado à criança.

Por meio da aplicação e estudo dos resultados dos Testes ABC, além do nível de maturidade indispensável à aprendizagem da leitura e escrita, pode um examinador com bastante experiência em interpretação de provas desse gênero, principalmente, familiarizado com a técnica psicanalítica, chegar a um grande número de conclusões válidas, para um melhor conhecimento da personalidade da criança e, portanto, úteis ao traçado de um plano de ação educacional (CARDOSO, 1955, p. 10).

E a autora continua:

No simples traçado de uma linha se pode apreciar a hétero- agressividade, a insegurança, a inibição, a instabilidade emocional. Crianças sob a influência de pressões exageradas do ambiente, apresentando a constrição da personalidade em vista da ação coercitiva de uma disciplina externa, produzem um traçado muito significativo aos olhos experimentados do examinador, traçados que podem apresentar, sobre uma base comum, características diferenciais, tal seja o tipo emocional ou agressivo. Os testes ABC podem conduzir a um diagnóstico psicossocial que permita orientar a ação educacional na escola, bem como na família (CARDOSO, 1955, p. 10).

No decorrer do artigo, a autora esclarece que a análise cuidadosa dos Testes ABC era considerada de vital importância porque seria através dela que o corpo docente da escola e a comunidade escolar poderiam ficar sabendo até mesmo dos problemas crônicos ou de natureza

orgânica que o examinando poderia carregar para dentro da sala de aula, por exemplo: a instabilidade emocional e motora, a impulsividade, a hétero-agressividade descontrolada, a hiperestasia, a dislexia, as sincinésias, a gagueira, a hipoacusia, a ambliopia, o estrabismo, a hipermetropia, entre outras.

Ainda em 1955 os testes ABC estiveram em evidência na edição de outubro da Revista do Ensino no artigo *Observações sobre a aplicação dos testes ABC* de autoria da professora Sydia Sant'Anna Bopp, do CPOE. Trata-se de um texto de três páginas e que se pretende ao debate do porquê de, em alguns casos específicos, as provas para verificação da maturidade não estarem funcionando corretamente. Todo artigo é dedicado à defesa da aplicação dos testes e à orientação de algumas regras para aplicação das provas nas escolas, principalmente no que se refere à criação de um período de ambientação da criança à escola e de que os instrumentos não poderiam ser aplicados coletivamente, somente individualmente. Sydia considera que “não é possível que se continue a testar as crianças sem que elas estejam mais ou menos ambientadas ao meio escolar” (BOPP, 1955, p. 30). Em outro momento, a autora do artigo é mais enfática: “A direção da escola deve escolher, cuidadosamente, os professores que deverão fazer a aplicação dos testes, dando preferência, sempre que possível, aos professores de 1º ano” (BOPP, 1955, p. 31).

Com base nos números da Revista e do Boletim de que dispus para a pesquisa, observei que ao mesmo tempo em que os resultados dos testes ABC estavam sendo questionados, os técnicos em educação do CPOE pesquisavam com o objetivo de detectar o que poderia estar ocorrendo. Talvez por esse motivo o Boletim do ano de 1956 tenha trazido em suas primeiras páginas um comunicado do dia 10 de fevereiro de 1956 que assim foi intitulado *Os Testes ABC – cuidados que sua aplicação requer*. A primeira parte do documento é dedicada à ênfase de que o CPOE vem realizando constantemente estudos e observações sobre as aplicações dos Testes ABC nas escolas do Estado e que estas demonstraram que o grande problema não está nas provas, mas na forma como a técnica de aplicação tem sido conduzida, tendo em vista que: “ainda há diretores e professores que não tem dado a esse trabalho a importância que ele, realmente, tem como medida científica que é” (BOPP, 1957, p. 9). Dentre as recomendações do documento para uma melhora na interpretação dos resultados ganha destaque a que se refere à avaliação das provas:

A avaliação do teste é um trabalho que requer toda atenção e cuidado por parte do professor. Temos observado que são frequentes os enganos na avaliação das provas 1, 3 e 7. É imprescindível que as reações da criança sejam apreciadas cuidadosa e atentamente pelo professor, a fim de que os resultados das provas a que foi submetida expressem, realmente, o que se

pretende medir ou verificar. Só assim, poderão ser, convenientemente, atendidas as deficiências de cada criança em particular e da classe, em geral. Convém, lembrarmos ainda que o trabalho realizado em condições desfavoráveis, sem a observância de suas técnicas de aplicação e avaliação, perde o seu valor científico, a utilidade de sua prática (BOPP, 1957, p. 12).

Em março de 1957, há um comunicado do CPOE publicado na Revista e assinado pela Diretora Alda Cardoso Kremer recomendando que o critério para organização das classes na 1ª série do curso primário era fundamentalmente o nível mental e o nível de inteligência da criança, e para se chegar a esses resultados os alunos deveriam ser submetidos a aplicação dos testes ABC de Lourenço Filho, do teste de Goodenough, da Escala de Ballard e do INV de Weil.

Em suma, percebi que os artigos buscaram a todo o momento legitimar a necessidade e as vantagens da aplicação dos testes psicológicos para as crianças, professoras e para as escolas. Vale mencionar que não localizei, em nenhum dos artigos, textos, documentos, uma preocupação ou oposição à verificação da maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita. Considerando o cenário descrito anteriormente, resalto que durante todo o período de publicação do Boletim do CPOE (1947/1966), os testes ABC apareceram nos textos com a função de servir para a organização dentro das classes, servindo de base para a homogeneização das classes primárias.

No Rio Grande do Sul há indícios de que a aplicação dos testes ABC começou ainda nos anos 30 com iniciativas isoladas (QUADROS, 2006). A partir do surgimento do CPOE, em 1943, foi conferido ao trabalho desenvolvido um caráter de pesquisa científica, na medida em que se baseava, de uma parte, num exaustivo trabalho empírico de coleta de dados e, de outra, na análise desses dados através de um conjunto de critérios e normas de avaliação, particularmente influenciados pela psicologia experimental (QUADROS, 2006). Conforme Quadros, em Porto Alegre no ano de 1943 os técnicos do CPOE foram responsáveis pela aplicação dos Testes ABC em 6.676 estudantes de escolas públicas estaduais. No ano seguinte, 1944, passaram a ser aplicados testes em escolas do interior do Rio Grande do Sul. Nesse mesmo ano, 22.059 estudantes foram submetidos ao instrumento criado para medir a maturidade.

Para a formação da população de alunos no Rio Grande do Sul durante a administração do CPOE, Quadros afirma que como complemento aos Testes ABC eram aplicados outros testes. Por exemplo, a Escala Ballard, que era aplicada coletivamente e funcionava como uma prova para medir a inteligência. De acordo com o autor, no ano de 1944 essa escala foi aplicada em 2.379 estudantes; outra medição utilizada pelo CPOE em crianças de 6, 8, 10, 12 e 14 anos de idade foi a Escala de Binet-Terman. O resultado da prova classificava os estudantes em “aceitáveis” e “não-

aceitáveis” e pretendia fornecer, nas palavras de Quadros, “dados para interpretação psicológica e o que estas traduzem do meio social” (2006, p. 236). Bem mais do que uma informação, os testes pareciam atuar como um poder de decisão, classificação e de hierarquização da vida escolar.

Abaixo coloquei três tabelas, que são três páginas da Revista do Ensino de agosto de 1953 que pretendiam auxiliar o professor examinador dos testes ABC, para que ele pudesse ficar atento aos resultados durante as aplicações das testagens.

DIAGNOSE E CORRETIVO DAS DEFICIÊNCIAS FREQUENTEMENTE ENCONTRADAS

CONDIÇÕES FÍSICAS	AVALIAÇÃO EXAME MÉDICO	ORIENTAÇÃO DEFESA DA SAÚDE DA CRIANÇA PELA EDUCAÇÃO E MERENDA ESCOLAR
CONDIÇÕES PSICOLÓGICAS	DIAGNOSE DA MATURIDADE PELOS TESTES ABC	EXERCÍCIOS APROPRIADOS A DESENVOLVER AS FUNÇÕES ESSENCIAS DA APRENDIZAGEM
CONDIÇÕES SOCIAIS	DIAGNOSE DOS PROBLEMAS EMOCIONAIS E SOCIAIS PELA OBSERVAÇÃO	EDUCAÇÃO SOCIAL DA PERSONALIDADE NA CONVIVÊNCIA FAMILIAR E ESCOLAR

Fonte: (SILVEIRA, 1953, p. 32).

CARACTERÍSTICAS	MEIOS DE INVESTIGAÇÃO	INDICAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS
1 – CONDIÇÕES MENTAIS A) IDADE MENTAL	TESTE INDIVIDUAL – BINET- SIMON-STANFORD TESTE COLETIVO – APLICAÇÃO I.P.E.	IDADE MENTAL ABAIXO DE 6 ANOS E MEIO Q.I. INFRA NORMAL
2 – MATURIDADE A) COORDENAÇÃO VISUAL-MOTORA	TESTES ABC 1, 3 E 7 TOTAL DE PONTOS 9	NULA OU FRACA 0 A 4 PONTOS
B) RESISTÊNCIA À INVERSÃO NA CÓPIA DE FIGURAS	TESTES ABC N. 3 N. DE PONTOS: 3	NULA OU FRACA 0 A 2 PONTOS
C) MEMORIZAÇÃO VISUAL	TESTES ABC N. 2 N. DE PONTOS: 3	NULA OU FRACA 0 A 2 PONTOS

D) COORDENAÇÃO	TESTES ABC N. DE PONTOS: 3	NULA OU FRACA 0 A 2 PONTOS
E) CAPACIDADE DE PROLAÇÃO	TESTES ABC 4 E 6 TOTAL DE PONTOS: 6	IMATURIDADE DA LINGUAGEM INTIMAMENTE LIGADA À CONDIÇÃO ANTERIOR. NULA OU FRACA 0 A 3 PONTOS
F) RESISTÊNCIA À ECOLALIA	TESTES ABC N. 6 N. DE PONTOS 3	LIGADA À ANTERIOR. NULA OU FRACA 0 A 2 PONTOS
3) DEFICIÊNCIA VISUAL OU AUDITIVA	OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR EXAME MÉDICO	INCAPACIDADE NA DISCRIMINAÇÃO PERFEITA DE IMAGENS E SONS
4) SAÚDE CONDIÇÕES GERAIS	OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR EXAME MÉDICO	SINAIS DE FATIGABILIDADE: CANSAÇO, PALIDEZ, EXCESSIVO RUBOR, SONOLÊNCIA ETC.
5) MATURIDADE EMOCIONAL	OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR INVESTIGAÇÃO JUNTO AOS PAIS EXAME MÉDICO	DESEQUILIBRIO EMOCIONAL, COM MANIFESTAÇÕES DE IRRACIBILIDADE, MEDO, TIMIDEZ, EXCESSIVO CÍUMES, AUSÊNCIAS, REBELDIAS, RECALQUES ETC.
6) DESEJO DE LER	OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR	FALTA DE INTERESSE PELOS LIVROS E PELAS ATIVIDADES DE LEITURA. INDIFERENÇA PELOS RESULTADOS OBTIDOS
7) IMATURIDADE GERAL	TESTES ABC OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR EXAME MÉDICO	IDADE MENTAL INFERIOR A 6 ANOS E MEIO. RESULTADO DOS TESTES ABC ABAIXO DE 8 PONTOS. PRECÁRIAS CONDIÇÕES DE SAÚDE. FALTA DE EQUILIBRIO NAS REAÇÕES EMOCIONAIS.

Fonte: (SILVEIRA, 1953, p. 33-34).

2.1.4 - O Teste Goodenough para avaliação da inteligência e do nível mental infantil

Outro instrumento que apareceu com frequência (124 vezes entre 1940 e 1968) na Revista do Ensino e nos Boletins do CPOE e que pretendia medir a inteligência global pela análise de detalhes da representação da figura humana foi o teste elaborado pela professora e psicóloga norte-americana Florence Goodenough no ano de 1926 no livro *Medição da inteligência por meio do desenho*.

A hipótese de Goodenough era a de que quando uma criança desenha a figura humana, não desenha simplesmente o que vê, mas o que sabe a seu respeito, isto é, não realiza um trabalho estético, artístico, mas sim intelectual. Ou seja, para a autora não se tratava de uma mera expressão de sua capacidade de desenhar, e isso o examinador nem deveria levar em conta, mas o que deveria interessar a ele era o repertório conceitual da criança. O volume deste repertório conceitual, portanto os detalhes da figura humana, é que poderiam fornecer as informações para se chegar a idade mental do examinando. A derivação do cálculo numérico e estatístico do instrumento deveria estar condicionada à valoração quantitativa do saber implícito na representação gráfica da figura humana típica de cada idade (GOODENOUGH, 1926).

De acordo com Goodenough, que era pedagoga e PhD. pela Universidade de Stanford, o examinador ao observar o desenho deveria ter em mente o valor das funções de associação, observação analítica, discriminação, memória de detalhes, sentido espacial, juízo, abstração, coordenação viso-manual e de adaptabilidade. A idade mental seria calculada de acordo com a soma dos pontos avaliados de acordo com o número de detalhes apontados na representação gráfica da figura humana. No simples fato de desenhar a figura humana, Goodenough acreditava que a criança deveria ser capaz de ativar os seguintes recursos mentais:

- 1- Associar mentalmente o esboço gráfico ao objeto real;
- 2- Idealizar mentalmente os componentes da figura humana a representar;
- 3- Adaptar e visualizar mentalmente o esquema gráfico do objeto representado
- 4- Selecionar e apontar os elementos característicos e peculiares da figura humana;
- 5- Desenhar e coordenar ao mesmo tempo a sua visão e o trabalho manual;
- 6- Ter em mente a estrutura espacial sobreposta ao desenho (GOODENOUGH, 1926).

O teste poderia ser aplicado em crianças de 4 a 12 anos, podendo ser estendido até os 15 anos, coletivamente ou individualmente. Antes de iniciar a prova, cada examinando deveria estar munido de um lápis e de uma folha de papel. O examinador deveria cuidar para que a criança não

copiasse a figura humana de nenhum colega e nem mesmo de livro ou material escolar. O estímulo para a prova era o de que a criança deveria desenhar uma pessoa o melhor que ela pudesse. Durante a prova a professora examinadora poderia encorajar as crianças, mas evitando perguntas e prestando atenção para que umas não copiassem das outras (GOODENOUGH, 1926).

A avaliação estaria condicionada à apreciação da examinadora em relação aos 50 itens do inventário dos traços gráficos, que abarcaria, em grande medida, empiricamente, os seguintes, por exemplo:

- 1- Quantidade de detalhes representados: cabeça, pernas, tronco, mãos, cabelo etc.;
- 2- Proporcionalidade: a cabeça era proporcional? O tronco era mais largo ou mais comprido? E os braços, e as pernas?
- 3- Bidimensionalidade: as partes do corpo foram representadas por meio de uma linha ou duas?
- 4- Transparência: as roupas eram opacas ou transparentes? E os cabelos?
- 5- Congruência: os membros foram unidos ao corpo? O cabelo excedia o contorno da cabeça? As roupas se harmonizam ou foram discordantes?
- 6- Plasticidade: a mão se diferencia dos dedos e braços?
- 7- Coordenação viso-motora: o desenho demonstrou segurança no traçado? As partes estão bem distribuídas?
- 8- Perfil: a criança conseguiu desenhar o perfil? (SPERB, 1962, p. 32-33/74).

A chave para a avaliação deste teste estava na verificação dos 50 itens determinados pelo Inventário dos Traços Gráficos de Goodenough. O examinador da prova era o encarregado de observar no desenho a presença ou a ausência destes e pontuar cada item que satisfizesse os requisitos exigidos. Desde o primeiro, em que se daria um ponto pela presença da cabeça até o último, em que se exigiria a representação de um perfil completo. O resultado final é o que importaria neste teste, pois este poderia ser convertido na idade mental correspondente e para obter o quociente intelectual, Goodenough sugeria a aplicação da fórmula de Terman, esboçada neste trabalho anteriormente quando descrevi a escala Stanford-Binet.

Dentre os textos na Revista do Ensino que recomendam a aplicação do teste de Goodenough, o artigo *A Direção da Aprendizagem em Linguagem: Experiência Realizada no Primeiro Ano*, publicado na Revista em novembro de 1959 sob a autoria de Ada Vaz Cabeda, que exercia o cargo de orientadora de educação primária na Secretaria da Educação do Rio Grande do

Sul, mostrou a utilização dos testes ABC e do teste de Goodenough para a pesquisa sobre a direção da aprendizagem dos escolares do Estado. E Cabeda justificava os seus usos afirmando:

Nosso propósito aqui não é fazer trabalho de psicologia. Não nos sentimos em condições nem estamos autorizadas para isto. Solicitamos desculpas às professoras de psicologia se nos valemos de algum recurso neste campo. Compreendemos, porém, que em grupos escolares em condições idênticas a estes que atendemos, quando não atendidos por um gabinete de psicologia, cada professor necessita desenvolver bem mais a sua área de ação. Agimos com a sadia intenção de melhor atender as nossas crianças, oportunizando-lhe o desenvolvimento integral de sua personalidade. Sabemos que, quando suposta a manifestação de casos mais graves, deveríamos recorrer a uma bateria de testes que mais ou menos, pudessem nos indicar algo sobre o indivíduo (1959, p. 30).

O trecho acima expressa que os testes abc de Lourenço Filho e da figura humana de Goodenough foram recomendados juntos em textos da Revista do Ensino que tratavam das suas utilizações em pesquisas que buscavam avaliar o desenvolvimento global dos escolares. Em outros textos, por exemplo, no *Estudo de Um Caso*, publicado em abril de 1957 e escrito por Flora Nobre, o teste de Goodenough aparece associado à aplicação das Matrizes Progressivas de Raven, ao teste projetivo do desenho da árvore, ao teste de Dearborn para avaliação do Coeficiente de Capacidade Intelectual infantil, e ao teste projeto de Rosenzweig que pretendia a verificação do grau de tolerância à frustração e a direção da agressividade perante à frustração.

2.1.5 - As Matrizes Progressivas de Raven

Objetivava ser um teste de nível mental não-verbal que poderia ser aplicado individualmente ou coletivamente, geralmente em escolas, elaborado pelo psicólogo inglês John Carlyle Raven, em 1936, com a finalidade de avaliar a capacidade intelectual de pessoas de 6 a 65 anos de idade (RAVEN, 1936; 1938).

Tratava-se de um instrumento baseado na teoria da inteligência geral do psicólogo Charles Sparman (1863-1945). Sparman foi aluno de Wundt no laboratório de Leipzig no início do século 20 e seu trabalho foi imensamente influenciado pelas ideias psicológicas de Galton. Durante sua estada em Leipzig desenvolveu a tese de que havia um elemento comum e constante em todas as funções intelectuais, intra-individuais, porém de amplitudes diversas entre os indivíduos. Sparman denominou esse elemento de fator “G” e acreditava que se medindo a magnitude desse fator seria

possível se estabelecer o grau de inteligência ou rendimento geral de qualquer pessoa (KOLCK, 1974).

Entusiasmado com a ideia de poder medir o fator “G”, Raven elaborou testes de natureza homogênea, do tipo não-verbal, focando nos princípios e medidas da percepção e da lógica. Como resultado dessas tentativas surgiu o teste *Matrizes Progressivas*, que objetivavam medir a totalidade das operações intelectuais por meio de inferências de determinadas relações e correlações entre itens. Mediante a aplicação deste teste, mediam-se as habilidades da pessoa para apreender figuras sem sentido, observando-se as suas relações recíprocas e o desenvolvimento de um método lógico de raciocínio e percepção (RAVEN, 1936; 1938).

As investigações deveriam ocorrer por meio da aplicação e análise de cinco cadernos, com doze figuras que simbolizavam cada uma um problema, em ordem crescente de dificuldade. As folhas para resposta deveriam ser fornecidas separadamente. O processo avaliativo do teste estaria condicionado ao número de acertos e erros computados no “espelho” ou “crivo” de correção que possivelmente teria de ter sido fornecido junto ao guia de aplicação do exame. O cálculo do escore seria o total de acertos. A verificação da consistência da pontuação consistiria na subtração entre os totais parciais obtidos em cada série e os totais parciais sugeridos na tabela de correção, de acordo com o número total de pontos obtidos. Nenhuma diferença poderia ser maior do que 2. Caso contrário, o teste não deveria ser considerado válido (RAVEN, 1936; 1938).

Para interpretação do escore total dos examinandos era necessário que se levasse em conta os termos da porcentagem de frequência com que um escore similar ocorresse para pessoas da mesma idade, isto é, através do percentil associado à pontuação padronizada. Para a conversão da pontuação total obtida pelo examinando em percentil, o examinador teria de procurar na coluna da tabela adequada, correspondente à idade da pessoa, o total de pontos obtidos e, a partir deste, localizar o percentil na primeira coluna à esquerda. Após obter o percentil, o examinador deveria realizar a interpretação do nível de inteligência do examinando de acordo com a classificação descrita a seguir (RAVEN, 1936; 1938):

TABELA DE RAVEN PARA CLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL MENTAL DE INTELIGÊNCIA

GRAU	INTERPRETAÇÃO	FAIXAS DE PERCENTIS
1	SUPERIOR	95 OU MAIS
2	ACIMA DA MÉDIA	75-94

3	NA MÉDIA	26-74
4	INFERIOR A MEDIA	6-25
5	DEFICIENTE MENTAL	5 OU MENOS

Fonte: informações traduzidas e adaptadas pelo autor com base no trabalho de Raven (1938).

No texto *A Orientação Educacional no Serviço de Ortofrenia e Psicologia do Instituto de Pesquisas Educacionais* publicado em março de 1957 por Flora Nobre, as Matrizes Progressivas de Raven aparecem recomendadas para a avaliação de escolares associadas ao teste de Goodenough, a Escala de Binet-Terman, aos testes ABC, ao T.A.T. e ao psicodiagnóstico miocinético de Mira Y López.

2.1.6 - Teste de inteligência não-verbal – INV (FORMA A) – de Pierre Weil

Conforme informado pelo próprio Pierre Weil no manual do INV, este teste foi elaborado e começou a ser aplicado pela primeira vez no Estado do Rio de Janeiro, mais precisamente na Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB), para ser utilizado como instrumento para avaliação e orientação psicopedagógica das crianças atendidas pela entidade. Trata-se de um teste inspirado na experiência de Raven e suas matrizes progressivas e no conceito de fator “G” Spearman (WEIL et al, 1959). A ideia de medida psicológica para Weil estava alinhada à possibilidade de instrumentalizar um teste que pudesse investigar o nível mental de uma população de crianças de 6 anos até a velhice e comparar todos os graus culturais e étnicos envolvidos. Para tanto, acreditava que para poder cumprir um bom papel o INV teria que estar adequado a doze requisitos, que aqui resumimos da seguinte maneira:

1 – os examinandos não deveriam ser obrigados a qualquer leitura, ou escrita (teste não-verbal); 2 – explicações verbais reduzidas ao mínimo, a fim de que se evitassem o cansaço e a fadiga dos examinandos; 3 – a possibilidade de ser aplicado coletivamente, permitindo assim investigações sobre grandes amostras; 4 – respostas de múltipla escolha, facilitando a correção e a quantificação; 5 – possibilidade de atender a grandes amostras de todos os níveis culturais; 6 – correlação com outros testes, aumentado, desta maneira, sua validade intelectual; 7 – aplicável a crianças, dando assim o nível mental do examinando; 8 – possibilidade de correção rápida por meio de folha de espelho ou crivo; 9 – tempo de aplicação ilimitado; 10 – válido, homogêneo e fiel; 11 –

possibilidade de ter um sistema que tentasse evitar o desânimo e a desistência dos examinandos; 12 – não permitir a influência de fatores externos (WEIL, 1955).

O aparelho de testagem que deveria ser entregue ao examinando era composto por cinco páginas, mais a folha de rosto, com os exemplos. Da mesma forma que no teste das matrizes projetivas, era preciso achar, entre 8 figuras, a que faltava no lugar indicado por um retângulo picotado nos lados. O teste difere do de Raven pela apresentação mais concreta e objetiva e, também, pelo acréscimo de certos tipos de problemas: além de lacunas para serem preenchidas, o INV possuía questões de inclusão em determinadas classes, de analogias de figuras, de seriações concretas e numéricas, de permutações e de relações especiais. A distribuição de dificuldades por páginas era crescente. O modelo para o processo avaliativo e os cálculos para se chegar aos resultados era praticamente igual ao das matrizes projetivas de Raven com a diferença de possuir escalas especiais para: crianças de diferentes meios socioeconômicos, adultos e adolescentes analfabetos, surdos e estrangeiros (WEIL e NICK, 1971).

2.1.7 - O Teste de Dearborn para avaliação do Coeficiente de Capacidade Intelectual Infantil

Walter Feno Dearborn (1878-1955) foi um educador e psicólogo experimental norte americano, professor de Harvard, que afirmava que as crianças se desenvolviam em ritmos diferentes e de que as escolas não deveriam ignorar as diferenças individuais por ensinar as crianças em grandes grupos ou classes (DEARBORN, 1928). Convicto dessa ideia psicológica, Dearborn procurou elaborar um teste (Série 1, exame A) que poderia ser aplicado por professores nas escolas, coletivamente, em grandes amostras ao mesmo tempo, e que não exigissem grandes conhecimentos escolares por parte dos examinandos e de fácil e rápida aplicação e correção. O teste de Dearborn foi publicado no livro *Intelligence Tests, their significance for school and society* em 1928. No Brasil, foi utilizado em Minas Gerais e Rio de Janeiro por Helena Antipoff no início dos anos 30 (ANTIPOFF, 1931) e em São Paulo pelo Laboratório de Psicologia do Instituto de Educação coordenado por Noemy da Silveira Rudolfer no mesmo período (RUDOLFER, 1935). As questões do teste se alinham à concepção de medida da inteligência prática, cotidiana, da experiência de jogar e brincar da criança. Vejamos alguns exemplos das questões do teste:

a) – copie e reproduza um quadrado, um losango e uma estrela; b) – Assinale o objeto mais pesado; c) – assinale a idade; d) - desenhe a mão direita, assinale o polegar, conte o número de dedos; f) – encontre a bolsa perdida no campo (RUDOLFER, 1935, p. 82).

Estes exemplos, observados na folha de questões do teste, demonstram que havia uma variação de dificuldades, o que o diferencia de outros testes, nos quais, geralmente, havia uma progressão de dificuldades ao longo das respostas solicitadas. Os itens do Teste de Dearborn poderiam ser respondidos a lápis com base em conhecimentos de cálculo e compreensão das direções verbais simples. Mas, na maior parte, como exemplificamos, apelam para experiências comuns na escola e fora dela. Não parecem exigir uma leitura apurada e perfeita, de modo que os alunos que não tiveram oportunidade de aprender a ler, ou que, ainda se encontravam em fase de alfabetização, ou que devido a dificuldades de aprendizagem não tenham progredido num grau escolar normal, não encontrariam grandes obstáculos para as soluções do teste.

O teste de Dearborn era composto do caderno com as dezessete questões, uma folha “chave” de correção com as correspondentes soluções e pontuações, nas quais o examinador deveria se basear para avaliar os índices de acertos do examinando, e acompanhado de um manual minucioso que pretendia tentar explicar as diferenças e distinções entre a aplicação do teste, ou seja, de como os examinadores deveriam se portar para explicar o que os examinandos deveriam responder e em que poderiam se basear para responder, e a situação do ensino dos conteúdos escolares (DEABORN, 1928). Outro detalhe do manual era a recomendação de que o exame de uma criança não deveria ser comparado ao exame de outras crianças com idades diferentes e gêneros diferentes, mas com os exames de crianças do mesmo gênero e da mesma idade, submetidas à prova. Ou seja, a comparação entre grupos homogêneos. Quanto ao processo avaliativo, este deveria ser iniciado com a soma da pontuação dos examinandos que poderia variar de zero a cento e dez pontos. E para se chegar ao Coeficiente de Capacidade Intelectual, os examinadores deveriam aplicar a seguinte fórmula:

$$C.C.I = \frac{\text{VALOR OBTIDO}}{\text{VALOR - PADRÃO DA IDADE}}$$

O Coeficiente de inteligência era definido 1,00 para a criança normal ou média; acima de 1,00 para criança superior e abaixo de 1,00 para criança inferior (DEABORN, 1928).

2.1.8 - Escala de Desenvolvimento Físico, Psicológico e Social da Criança Brasileira

A Revista do Ensino em abril do ano de 1958 (p. 20) publicou em suas páginas um artigo que apresentava a pesquisa que estava sendo desenvolvida nacionalmente pela professora Heloisa

Marinho. O texto apontava para que houvesse uma ação coletiva a fim de os educadores, os familiares e os médicos gaúchos pudessem testar um instrumento visando obter uma visão geral do desenvolvimento das crianças (do comportamento físico, psicológico e social) por meio da aplicação de uma escala que a professora Heloisa Marinho estava elaborando. Para tanto, a Revista solicitava a participação dos leitores:

Pedimos aos nossos leitores resposta aos questionários anexos para auxiliar a devida padronização das reações típicas à cada idade. Também é favor enviar para o nosso endereço a duplicata da ficha de registro, bem como sugestões para melhorar o trabalho.

A difusão da Escala de Marinho se justificava pelos quinze anos de experiência que ela teria utilizando as escalas de Binet e que lhe teriam fornecido embasamento para que organizasse uma sequência de provas que propiciasse identificar o nível de desenvolvimento infantil a partir da observação do comportamento livre de crianças de 0 a 8 anos. Para tanto, os examinadores, que poderiam ser os pais, ou professora ou pediatra deveriam registrar as atividades livres dos examinados no próprio lar, no jardim de infância e nos lugares onde ela frequenta. As anotações deveriam seguir algumas regras estabelecidas pelos objetivos da escala, por exemplo, para verificar o desenvolvimento físico da criança, esta deveria ser colocada em contato com um brinquedo novo, ou no caso específico dos bebês, com um objeto de cor viva, a fim de que fosse possível observar e registrar os movimentos físicos que o examinando fizesse.

No artigo publicado na Revista do Ensino havia a descrição detalhada dos sete passos de observação para que se utilizassem como guia de correção, a descrição de como as examinadores deveriam aplicar as três provas específicas para as crianças entre 6 e 8 anos de idade, as recomendações de como a ficha de registro e avaliação deveria ser preenchida e os procedimentos para avaliação e interpretação dos resultados. A promessa da escala de Marinho era proporcionar a comparação da Idade Cronológica (I.C.) do examinando com a Idade de Desenvolvimento (I.D.), revelada pelo teste, e o Quociente de Desenvolvimento (Q.D.) que poderia ser calculado pela divisão da Idade de Desenvolvimento pela Idade Cronológica, conforme a seguinte fórmula:

$$QUOCIENTE DE DESENVOLVIMENTO = \frac{IDADE DE DESENVOLVIMENTO}{IDADE CRONOLÓGICA} \times 100$$

As crianças de 7 e 8 anos poderiam ser submetidas também a prova de desenho, que consistia no desenho livre de uma casa. Este deveria ser avaliado e pontuado de acordo com uma

ficha específica fornecida pela escala de Marinho. O resultado desta prova era considerado a Idade Gráfica (I.G.) do examinando e a sua divisão pela Idade Cronológica forneceria o Quociente Gráfico.

2.1.9 - Escala de Ballard para medir o nível mental de crianças

Uma das provas difundidas no Brasil com o objetivo de medir o nível mental e a capacidade intelectual infantil foi a escala de Ballard (MARANHÃO, 1943). Uma prova que se pretendia simples, econômica, de fácil aplicação e rápida correção. Assim pensava o psicólogo e educador infantil Phillip Boswood Ballard (1865-1950). Antes de se interessar pelos estudos do comportamento das crianças, Ballard exerceu atividades de professor primário e inspetor de ensino em Londres, na Inglaterra (MARANHÃO, 1943). Essa experiência/vivência anterior foi retratada como fundamental para a elaboração das suas obras. Conforme registrou nos seus livros *Mental Tests* (1920) e *Group Tests of Intelligence* (1922), o acompanhamento diário de cerca de setenta e cinco alunos ou mais, em classes superlotadas, lhe causada muita frustração. Para Ballard esse foi o período que o aproximou da psicologia e o convenceu da necessidade de auxiliar os professores na preparação para a docência. As duas obras de Ballard citadas pretendiam-se dedicadas à exposição do seu compromisso assumido com a formação de professores por meio da elaboração e difusão da sua escala que poderia ser aplicada coletivamente e que pretendia examinar, especificamente, crianças escolares que tivessem a idade entre 8 e 12 anos. O autor defendia que assim como havia o termômetro para medir o calor, a balança para medir o peso, a educação precisava dos testes psicológicos para se conhecer a criança e assim poder educá-la e instruí-la (BALLARD, 1920; 1922).

O teste de Ballard era composto por cem questões variadas, que pretendiam abranger conhecimentos escolares e não escolares, apresentando dificuldades ora maiores, ora menores. O examinador poderia realizar as perguntas oralmente ou escrevê-las no quadro, no entanto, para não comprometer a validade do exame ele não poderia se perder ou pular qualquer questão. O examinando deveria responder por escrito as questões, em folhas de papel comum, no tempo determinado pelo examinador (alunos de 8 e 9 anos, período de duração da prova 25 a 30 minutos; de 10 e 11 anos, 30 a 40 minutos; de 12 anos, 40 a 50 minutos). Na escala de Ballard o tempo que o examinando dispunha para resolver as questões deveria ser estritamente delimitado, ou, pelo menos, sempre levado em consideração, de acordo com as recomendações do autor. A avaliação da

testagem era pretendida pela soma das respostas corretas do examinando, valendo um ponto cada uma, e pela quantidade de respostas corretas no tempo oportunizado observando os resultados da tabela fornecida por Ballard (BALLARD, 1920; 1922).

Na Revista do Ensino a escala de Ballard recebeu uma atenção especial, principalmente quando do anúncio da sua padronização no Brasil:

A finalidade desta nota prévia é apresentar os resultados conseguidos na padronização do teste de ballard, de 100 questões embaralhadas. (...) Estes resultados referem-se a 39.951 examinandos, sendo 27.748 do sexo feminino e 18.193 do sexo masculino. Parece-nos ser, até hoje, o maior número de aplicações de um teste mental, em todo o mundo pedagógico. (...) As provas foram aplicadas em indivíduos de 7 anos à idade adulta (acima de 18 anos), alunos de escolas primárias e secundárias, municipais ou particulares, do rio de janeiro (MACEDO, 1954, p. 9).

Uma informação que registrei na observação dessa nota é que a aplicação da prova pode ter ocorrido em examinandos entre 7 e acima de 18 anos, no entanto a escala foi pensada por Ballard para ser utilizada em crianças de 8 a 12 anos.

Dois anos antes, em novembro, Ida Silveira, que era responsável pela Clínica de Conduta Infantil da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, mencionava as escalas de Ballard na Revista do Ensino recomendando a sua aplicação nas classes da 2ª a 5ª séries a fim de compor junto com os testes ABC e o teste de Goodenough uma tríade para a realização do estudo das capacidades dos escolares. Na concepção de Ida Silveira “o sentido da capacidade aqui utilizado é amplo, não se restringe ao trabalho essencialmente mental, mas a todas as potencialidades da criança para ajustar-se às exigências de seu meio e, especialmente, ao ambiente e às atividades escolares” (SILVEIRA, 1952, p. 59). A recomendação da aplicação dessa tríade de testes psicológicos foi realizada num texto de divulgação da Ficha de Dados e Observações que a Clínica de Conduta Infantil havia elaborado para ser aplicado nas escolas. Abaixo um trecho da ficha. A ficha completa encontra-se na Revista do Ensino de março de 1953.

V — CAPACIDADE				
	Séries	Idade com que se matriculou em cada série	N.º de vezes que repetiu	Notas
1. Maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita (nome do teste aplicado, resultado e data da aplicação)	1.ª			
	2.ª			
2. Inteligência geral (nome do teste aplicado, resultado e data da aplicação)	3.ª			
	4.ª			
	5.ª			
3. Vida escolar				

Fonte: (SILVEIRA, 1953, p. 33).

Na Revista do Ensino de março de 1963, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) recomendava a aplicação de testes “visando a obter o retrato completo da criança estudada” (PABAE, 1963, p. 23). Os testes recomendados para essa tarefa foram a escala de Ballard, o teste da figura humana de Goodenough, as matrizes progressivas de Raven e os testes ABC de Lourenço Filho.

2.2 - Testes projetivos de avaliação das características da personalidade

Os testes projetivos se difundiram no cenário educacional possivelmente pela proposição de oferecer aos examinadores as técnicas que estes deveriam aplicar para estimular os examinandos a manifestarem suas vivências emocionais, valores, dinamismos psíquicos, motivações, os quais seriam projetados pelo mundo psíquico do examinando na maneira pela qual vivenciava e percebia a situação apresentada pelos testes. As técnicas de testagem se baseavam e eram difundidas pela crença de que por meio das percepções e interpretações que o examinando fazia das situações se poderia chegar às características e singularidades da sua personalidade (KOLCK, 1974). A personalidade era entendida como o conjunto de características desenvolvidas na pessoa, que permitem sua diferenciação individual, específica e original, isto é, “como uma unidade bio-psico-social que individualiza uma pessoa e a diferencia de outra” (BOLETIM DO CPOE, 1959, p. 570). Traduz-se em forma de reação, de natureza inter-intra-pessoal. A síntese de todas as funções psíquicas de uma pessoa (KOLCK, 1974).

2.2.1 - O psicodiagnóstico de Rorschach

Como o seu nome já indica, foi uma testagem elaborada pelo psiquiatra suíço Hermann Rorschach em 1921 que consistia de 10 pranchas, nas quais estavam impressos borrões de tintas, de forma indeterminada (FREITAS, 2005). Em cinco deles havia apenas as cores preta e branca; nos outros cinco os borrões eram coloridos. A estratégia desse psicodiagnóstico era tentar perceber a relação entre as formas vistas nos borrões de tinta por seus examinandos e o tipo de problema mental de que poderiam ser portadores. O psicodiagnóstico de Rorschach era uma técnica exploratória da personalidade que poderia ser aplicada a adultos e crianças dos 4 anos em diante. Era usada, principalmente, para o diagnóstico das várias moléstias mentais, no entanto poderia ser

empregado em casos não-patológicos, para estudo da personalidade normal, com diversas finalidades (SCHEEFFER, 1968).

A hipótese de Rorschach era a de que havia uma relação entre a reação da pessoa, as cores e o seu tipo de vivência emocional, sendo estes: *extratensivo* (predisposto a apresentar respostas motivadas pelo estímulo das cores); e *intratensivo* (predominavam respostas relacionadas ao movimento humano). Entre esses extremos se localizavam as respostas relacionadas com o aspecto da personalidade e também com o aspecto das limitações dos distintos examinandos (SCHEEFFER, 1968).

A aplicação do teste consistia, basicamente, no examinador pedir ao examinando que descrevesse tudo o que enxergava nas pranchas. Ao mesmo tempo, ele deveria registrar o tempo de reação inicial do examinando, isto é, quando ele iniciava a resposta e o tempo final, quando ele terminava de contar o que enxergava em cada uma das pranchas. Junto a essa informação, o examinador deveria registrar todas as respostas dadas, bem como qualquer comentário ou exclamação expressa pelo examinando (SCHEEFFER, 1968).

Depois de mostrar e registrar as informações sobre a décima prancha, o examinador deveria iniciar a segunda fase da aplicação do teste, denominada de *inquérito*. Nesta fase o examinando deveria indicar onde foram vistas e porque foram dadas as distintas respostas. As informações adicionais também poderiam ser registradas pelo examinador a fim de elencar as seguintes informações para a interpretação do teste:

- 1- número de respostas (de reação inicial);
- 2- tempo (total para cada prancha) média para cada prancha);
- 3- categorias das respostas apresentadas de acordo com a tabela formulada por Rorschach.
- 4- pela ordem de sucessão em função da localização na qual foram dadas as respostas;
- 5 - pela posição da prancha na qual tinha sido vista a resposta (SCHEEFFER, 1968, p. 119-120).

A identificação dos tipos de percepção dos examinados dependia da localização das respostas apresentadas, conforme: 1- indicação da capacidade de síntese; 2- indicação do tipo de percepção mais prática e integração à realidade objetiva; 3- a tendência à minúcia; em grande número pode indicar obsessividade, angústia ou ansiedade (conforme o conjunto); 4- a tendência negativista, indicando conduta oposicionista ou de resistência (SCHEEFFER, 1968, p. 121).

O pensamento de Rorschach era o de que a estrutura da personalidade poderia ser medida com base na combinação das várias respostas qualificadas e tabuladas. Nesse sentido, por exemplo, as respostas que se referem ao movimento humano poderiam detectar o nível de maturidade emocional, a vivência intratensiva e, quando combinadas com respostas que poderiam identificar a capacidade de síntese do examinando, determinariam também o nível mental. Assim, os conteúdos das respostas ao teste de Rorschach combinadas com os outros elementos de identificação do tipo de percepção e de interpretação do instrumento, que já citamos acima, poderiam resultar nos seguintes tipos de psicodiagnósticos das personalidades dos examinandos:

a) personalidade caracterizada pela tendência a imaturidade emocional com o predomínio de impulsos e formas reativas primitivas ou da infância; b) personalidade caracterizada pela tendência a impulsividade ou tensão interior ou conflitos que podem estar relacionadas a estados de ansiedade; c) personalidade caracterizada pela tendência a auto-repressão (baixa capacidade intelectual e fraco senso crítico); d) personalidade caracterizada pela tendência a depressão, ansiedade e angústia (apresenta pouco ou gradativo controle e possibilidade de adaptação); e) personalidade caracterizada pela tendência à emotividade descontrolada e agressiva; f) personalidade caracterizada pela tendência egocêntrica e instável; g) personalidade caracterizada pela tendência ao bom ajustamento emocional e possibilidade de contato humano; h) personalidade caracterizada pela tendência a sensibilidade controlada; i) personalidade caracterizada pela tendência a afetividade tímida, à depressão e a sensibilidade artística; j) personalidade caracterizada pela tendência a adaptação tímida e cautelosa; l) personalidade caracterizada pela tendência a estereotipia; m) personalidade caracterizada pela tendência hipocondríaca (em muitos casos são respostas sexuais disfarçadas) (SCHEEFFER, 1968, p. 122-123).

As respostas dos examinandos ao teste de Rorschach deveriam ser classificadas pelos examinadores como comuns, ordinárias, triviais. E essas deveriam indicar boa adaptação ao pensamento coletivo, social. Já as respostas classificadas como originais eram aquelas que poderiam indicar a experiência pessoal do examinando, muitas vezes em conteúdo simbólico.

A avaliação do tempo de reação para as respostas dos examinandos deveria partir do critério de que ele reagiria no teste como na vida real, um tempo de reação inicial superior a um minuto indicaria bloqueio emocional, inibição ou repressão dos sentimentos. As respostas que eram dadas as três últimas pranchas indicariam a capacidade real de adaptação ao ambiente. O psicodiano de Rorschach pretendia medir a avaliação do nível intelectual do indivíduo observando os seguintes

dados: número e qualidade das respostas que indicariam a capacidade de síntese; número e qualidade das respostas que indicariam a maturidade emocional; número e qualidade das respostas classificadas como originais; variedades dos conteúdos nas respostas e a ordem em que a localização das respostas poderia ser apresentada (SCHEEFFER, 1968). Outra peculiaridade da avaliação da personalidade proposta por Rorschach foi a determinação de alguns critérios que significavam que o examinando poderia estar desenvolvendo características neuróticas que deveriam ser observadas atentamente pelo examinador a fim de que ele pudesse contribuir para um rápido diagnóstico do examinando. Os critérios que deveriam ser observados eram os seguintes:

- 1- número de respostas inferior a 25;
- 2- rejeição das pranchas;
- 3- choque-cor;
- 4- choques nas gradações das nuances;
- 5- resposta referente ao ajustamento emocional inferior a 2;
- 6- resposta referente a maturidade emocional em número inferior a 2;
- 7- maior numero de respostas demonstrando a imaturidade emocional do que maturidade emocional;
- 8- respostas limítrofes superiores a 50%;
- 9- respostas que representam a preferência do indivíduo pelo detalhe ou pelo todo superiores a 50% (SCHEEFFER, 1968, p. 125).

A Revista do Ensino de novembro de 1952 apresentou o texto *Sugestões para Organização de um Serviço de Orientação Educacional*, escrito por Francisco Pedro Pereira de Souza que era professor de Higiene Menta na Escola de Serviço Social de Porto Alegre e Psicotécnico do Instituto Central de Menores. Os dois testes psicológicos sugeridos para serem aplicados pelo Serviço de Orientação Educacional foram o teste de Rorschach e o T.A.T.

2.2.2 - O Thematic Apperception Test (T.A.T.)

O T.A.T. foi elaborado, testado e editado pelo Dr. Henry Murray da clínica psicológica da Universidade de Harvard. A testagem contava com 19 pranchas impressas e uma em branco, dando lugar a 20 relatos que deveriam conter uma média de 300 palavras para cada figura. As gravuras

apresentavam, na sua maioria, situações dramáticas, pois foi considerado, nas experiências efetuadas por Murray, que estas facilitavam as fantasias nas narrativas oferecidas pelo examinando. Apresentam também, de preferência, figuras do mesmo sexo e idade do examinando, a fim de facilitar o processo de identificação. Para tanto, Murray elaborou três séries de gravuras: a) uma série para homens e mulheres; b) uma série só para homens; c) uma série só para mulheres. As figuras que foram consideradas adequadas para ambos os sexos se referiam às várias áreas da percepção, dando a cada indivíduo a oportunidade de revelar seus conteúdos ideativos e atitudes importantes a respeito de determinadas concepções. Assim, havia gravuras que se referiam “à agressão, a perigos, medos, depressão, suicídio, relação entre pais e filhos, situações de trabalho, sexo etc.” (SCHEEFFER, 1968, p. 126).

A hipótese de Murray com a aplicação das pranchas era a de que quando um indivíduo interpretava uma situação social ambígua, estava apto a expor os dinamismos da sua própria personalidade nas narrações das situações por ele imaginadas. A pessoa absorvida na sua tentativa de explicar a ocorrência objetiva tenderia a projetar as tendências, conflitos, prospecções e outras forças dinâmicas características de sua personalidade. A realização do teste deveria se dar em dois momentos e em duas sessões específicas. No primeiro momento da primeira sessão o examinador apresentaria as 10 gravuras. Logo em seguida começaria o segundo momento, no qual o examinando poderia indicar a fonte da história e esclarecer alguma dúvida do examinador, quanto às narrações. A segunda sessão deveria se dar na mesma ordem, com a apresentação das outras 10 gravuras. Tanto na primeira quanto na segunda sessão e tanto no primeiro como no segundo momento da testagem o examinador teria de estar atento para registrar “o tempo de reação inicial e o total para cada prancha, a fim de verificar quando há bloqueio, inibição etc.” (SCHEEFFER, 1968, p. 127).

Dentre as recomendações de Murray para realização do teste, o examinador deveria cuidar para que o examinando se sentisse confortável, tranquilo e, se fosse de sua preferência, que ficasse de costas para o examinador. A estética do ambiente, a postura, idade, sexo e personalidade do examinador também eram considerados por Murray como fatores que poderiam interferir nos resultados do teste. As instruções utilizadas pelo examinador para dar início ao teste consistiriam em dizer: “este é um teste de imaginação. Vou mostrar a você uma série de gravuras e quero que você invente uma história a respeito delas. Quero que você me diga que situação há na gravura, que fatos levaram a ela e como terminará, descrevendo os sentimentos e pensamentos dos personagens” (SCHEEFFER, 1968, p. 127). Os conflitos relevados pelo T.A.T. poderiam ser plenamente

conscientes, parcialmente conscientes ou inconscientes. O examinador deveria ficar atento aos temas apresentados pelo examinando, pois estes poderiam se referir a coisas que ele já fez, ou que ele desejou realizar, ou “forças elementares da sua personalidade, das quais ele próprio nunca esteve consciente, mas que tiveram um papel preponderante na elaboração dos seus sonhos ou fantasias, na infância e na maturidade”. Murray acreditava que a atenção aos temas era fundamental, pois estes poderiam antecipar formas de reação e condutas futuras do examinando (SCHEEFFER, 1968, p. 129). O mesmo teste foi adaptado numa forma especial para crianças, usando como estímulo figuras de animais, em substituição às figuras humanas. Seu teste foi denominado o *Children apperception test*. Percival Symonds elaborou uma variante do T.A.T. que denominou *picture Story Test*, destinado ao estudo da personalidade do adolescente. Consta de 20 pranchas, apresentando como figura central adolescentes do sexo masculino e feminino, em várias situações (SCHEEFFER, 1968).

O T.A.T. e suas formas correlatas pretendiam-se como técnicas exploratórias dos aspectos dinâmicos e motivações da personalidade, sendo de grande utilidade para indicar as zonas conflitivas. Pode ser usado também como diagnóstico, embora em menos extensão, porquanto ainda variam os vários critérios adotados para a classificação das doenças mentais, por meio da interpretação das histórias do T.A.T. Inúmeros autores acentuam o valor catártico do teste, equivalente a várias sessões de assistência psicoterápica. No âmbito da orientação profissional foi também utilizado, fornecendo dados, talvez mais significativos do que testes objetivos específicos, quanto aos interesses do examinando e a sua atitude frente ao trabalho (SCHEEFFER, 1968, p. 131).

2.2.3 - Teste de Rosenzweig

Tinha como finalidade investigar as reações do examinando a situações de frustrações. Visava verificar o grau de tolerância à frustração e a direção da agressividade perante a frustração. Existiam duas formas do teste: uma para crianças de 4 a 14 anos e outra para pessoas de mais de 14 anos. O teste era composto por vários desenhos que representavam situações de frustrações comuns na vida diária. O examinando deveria escrever num local apropriado, na folha do teste, a sua resposta a situação de frustração, enfrentada pelo personagem do desenho. O teste estava fundamentado na ideia de que o examinando se identificaria com o personagem frustrado e em cada

situação revelaria, inconscientemente, pelas respostas dadas, as suas próprias reações (SCHEEFFER, 1968). As respostas eram classificadas:

A) De acordo com a direção da agressividade; poderia ser de três tipos: 1 - extrapunitiva – quando a agressividade era dirigida contra o ambiente; 2 - intrapunitiva – quando o examinado dirigia contra si próprio a reação agressiva; 3 - impositiva – quando o examinando fazia um esforço para superar a situação de frustração, fugindo da reação agressiva.

B) De acordo com o tipo de reação, poderia ser de: 1) dominância do obstáculo; 2) predominância do ego do examinando; 3) persistência da necessidade (SCHEEFFER, 1968, p. 132).

2.2.4 - Teste da árvore

Neste teste, a interpretação da personalidade era realizada através da análise do desenho de duas árvores, confeccionadas, em separado, pelo examinando. As características pessoais eram reveladas mediante o estudo do espaço ocupado pelo desenho, raízes, forma do tronco, folhagens, traçado, densidade, claro-escuro etc. o teste era de fácil aplicação e de pouca duração, facilitando o seu uso em grandes grupos, principalmente com a finalidade de triagem e de identificação de casos que mereciam maiores investigações (KOCH, 1965).

2.2.5 - Psicodiagnóstico miocinético

O psicodiagnóstico miocinético era um teste de personalidade elaborado por Emilio Mira Y López. Sua intenção era baseada no princípio de que o desequilíbrio psíquico e o miocinético eram aspectos extremos de um mesmo processo individual. Para cada fórmula psíquica havia uma postura muscular correspondente. Por conseguinte, as perturbações das tensões psíquicas se traduziriam no domínio do movimento muscular (MENESES, 1948).

Alguns materiais considerados fundamentais para aplicação desta testagem:

- A) mesa um tanto móvel;
- B) cadeira sem braços a fim de facilitar o movimento do examinando;
- C) caderno do teste – sobre as folhas do caderno ficavam os impressos e os modelos dos traçados a executar, na seguinte ordem: (1) página - lineogramas; (2) página – ziguezagues; (3) página – escadas e círculos; (4) página – cadeias; (5) página paralelos egocifugas e vertical; 6 página – paralelas egocipetas e sagital.
- D) lápis – dois lápis pretos de tamanho igual e bem apontados. O examinador deveria ter dois lápis de cor para marcar o fim do traçado do examinando.
- E) tela para obstruir a visão – de preferência de papelão.
- F) taxas para fixar as folhas do teste no tampo da mesa.
- G) cartões de várias dimensões.
- H) réguas graduadas em mm para mensuração do traçado (SCHEEFFER, 1968, p. 135).

O examinando deveria reproduzir o modelo do traçado com a mão direita e com a esquerda, sucessivamente. Depois do terceiro movimento a visão deve ser obstruída, com a tela ou anteparo. O teste deveria ser aplicado em duas sessões, num intervalo de 7 dias. Em casos excepcionais, poderia ser aplicado em intervalo de 24 horas (SCHEEFFER, 1968)

Avaliação

- Dp) desvio primário: desvio da linha-modelo no sentido do movimento.
- Ds) desvio secundário: afastamento no sentido perpendicular ao movimento.
- TI) tamanho linear: aumento ou diminuição do traçado em comparação com a linha modelo.
- Da) desvio axial – desvio do eixo.
- Ta) tamanho angular (SCHEEFFER, 1968, p. 136).

A mensuração era feita em milímetros e convertida em tetragonagem. Além desses dados quantitativos havia os qualitativos, tais como tremores, irregularidade do traçado, cruzamentos de linhas, ângulos negativos, reversões e outros, de grande valor diagnóstico.

Características da personalidade apurada pela testagem:

- A) Atitudes de reação permanentes, constitucionais, genótípicas (Mão esquerda)
- B) Atitudes de reação aparentes, transitórias, fenótípicas (Mão direita)
- C) Grau de coerência intrapsíquica, observada pela coincidência dos desvios dos traçados correspondentes as suas duas atitudes de reação acima mencionadas.
- D) Valor da agressividade (auto-heterodirigida);
- E) Grau de depressão ou euforia;
- F) Predominância da intratensão ou extratensão;
- G) Grau de emotividade constitucional ou reacional;
- H) Predominância da inibição ou excitação;
- I) Tendência a ansiedade ou apatia;
- J) Grau de Constância das reações;
- L) Apreciação da inteligência;
- M) Indicações de situações conflitivas ou de desorientação;
- N) Indicações da existência de dados patológicos;
- O) Apreciação da inteligência (SCHEEFFER, 1968, p. 136-137).

As seguintes características poderiam ser observadas nos traçados:

Agressividade, energia e tônus vital, intra e extratensão, emotividade, ansiedade e inibição, sinais de conflitos e psicopatias, baixo índice de coerência intrapsíquica, aumento da média dos desvios primários, imprecisão e instabilidade de movimentos da mão temperamental, grande amplitude do desvio secundário, presença de sinais correspondentes a constelação ciclotímica e esquizotímica, tremores iniciais no lineograma da mão direita, grande média de variação entre a dimensão linear do modelo e a do traçado. O PMK era recomendado para ser aplicado em crianças de 7 anos em diante, adolescentes e adultos. Poderia também ser aplicado em analfabetos ou estrangeiros. O interesse estaria na força propulsora da realização das aptidões e na parte integrante da própria personalidade do indivíduo. É evidente a importância da exploração dos interesses no

processo educativo, para a motivação da aprendizagem, para melhor adaptação nos diversos currículos e para ajustamento, satisfação e sucesso nas atividades profissionais (SCHEEFFER, 1968).

A Revista do Ensino de agosto de 1958 publicou o texto *Tendências e Temas Dominantes nas Pesquisas*, escrito por Dinah Campos. Em relação aos testes psicológicos, a autora afirma que “o progresso da psicologia fez da organização e padronização de testes uma necessidade, porque possibilitaram a obtenção de diagnósticos e prognósticos das características individuais, com maior rapidez e objetividade” (CAMPOS, 1958, p. 30). Por se tratar de um texto sobre as tendências nas pesquisas, a autora recomenda os seguintes testes psicológicos para serem aplicados nos escolares: testes ABC de Lourenço Filho, escala Binet-Terman, Ballard, Deaborn, Inteligência não-verbal de Pierre Weil, matrizes progressivas de Raven, Goodenough, psicodiagnóstico de Rorschach, psicodiagnóstico miocinético de Emilio Mira Y López, T.A.T, teste da árvore e teste de Rosenzweig.

Na história da educação brasileira os conhecimentos elaborados depois da década de 1920, foram fortemente marcados pelas discussões da psicologia da criança. Estes debates pautaram a produção e divulgação de testes psicológicos com o objetivo de estabelecer uma medida científica para a educação nacional.

Testes variados de inteligência, de personalidade, de aptidões e pedagógicos, foram recursos amplamente divulgados e defendidos nas décadas de 1930 e 1940 para a identificação de problemas nos alunos. Ao lado das observações dos professores e dos estudos de caso, que deveriam ser levados a efeito com base em múltiplos registros contendo todo tipo de informações sobre a história da criança e suas condições, os testes figuravam como uma tecnologia chave para as práticas de classificação, seleção e identificação das patologias mais diversas nas crianças (LIMA, 2004, p. 101).

A ideia psicológica dos testes pretendia, entre outras coisas, o diagnóstico das capacidades e aptidões dos escolares. Eles foram também empregados na classificação e graduação dos alunos, na orientação pedagógica e vocacional, na seleção profissional, na medida dos resultados da aprendizagem, no diagnóstico do que se acreditavam como defeitos e anomalias mentais etc. (LIMA, 2004). É nesse cenário da história da educação brasileira que se consolidou um conjunto de argumentos apoiados nos pressupostos da psicologia experimental e que foram incorporados com o objetivo de proporcionar explicações aos professores sobre os níveis intelectuais e a formação da personalidade e a existência de diferenças individuais entre os educandos.

Tratava-se de tentar erigir uma teoria educacional que ‘falasse’ dos impasses da prática de acordo com a linguagem da ciência, que desse conta de exprimir esse saber-fazer ‘cientificamente’. Mais do que isso, procurava-se construir uma maneira de lidar com fenômenos decorrentes da escolarização que pudesse ser descrita e explicada de acordo com as regras e a linguagem da ciência. A psicologia científica, que nessa época ensaiava seus primeiros passos, foi vista como um dos conhecimentos que poderia ajudar a solucionar parte das incertezas decorrentes das tentativas de se aplicar os métodos tão estritos da ciência ao conjunto de conhecimentos que faziam parte da teoria educacional (MARGOTTO, 2000, p. 12).

A bibliografia educacional especializada traduzida e editada no Brasil em meados dos anos 30 sobre os testes reunia muitas das características consideradas importantes naquele momento (MARGOTTO, 2000): em primeiro lugar, eram de fácil aplicação; em segundo, permitiam quantificar as mais diferentes características, desde dados sobre a inteligência, até a possibilidade de conhecer “objetivamente” as características do desenvolvimento físico e emocional em cada idade, bem como a promessa de interpretar comportamentos e condições individuais da personalidade à luz da norma estabelecida para populações de alunos da mesma faixa etária; e por último, dada as possibilidades de aferição e de quantificação, produziam resultados considerados exatos sobre questões que a escola demandava, proporcionando uma imagem de segurança sobre as informações obtidas por meio deles (MARGOTTO, 2000). Assim, segundo Margotto os testes “desfrutavam de uma confiança plena, e pode-se arriscar a dizer que eles eram uma unanimidade” (2000, p. 114), no que se refere ao papel que a psicologia exerceu sobre a trajetória da escolarização no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procurei escrever como um psicólogo imerso num território de historiadores da educação. Digo isto porque na introdução desta dissertação eu me apresentei como psicólogo e licenciado em psicologia. E isso não mudou. No entanto, hoje me sinto um profissional com uma experiência maior porque nesses dois anos eu tive a oportunidade de aprender e conviver com historiadores da educação que me conduziram e me ajudaram a fazer as escolhas de pesquisa que culminaram com a escrita deste trabalho que não é, e nem pretendeu ser, perfeito. Nesse sentido, quero aproveitar esse início de considerações finais para pedir desculpas por tudo aquilo que esse trabalho poderia ter sido e não foi, ou o foi apenas em parte.

O meu principal objetivo com essa pesquisa foi a própria experiência da pesquisa, isto é, todo este trabalho está vinculado com o comprometimento inicial que começou com a minha visita aos acervos, na aproximação com os documentos, nos primeiros contatos com as pesquisas que tratavam sobre o tema, sobre a imprensa pedagógica e a sua importância no campo da História da Educação, sobre a Renovação Pedagógica, Escola Nova, Movimento dos Testes, enfim, do itinerário de uma ideia de pesquisa à construção desta pesquisa que derivou numa narrativa distribuída em duas partes que carregam consigo a intenção de contar que os testes psicológicos foram mencionados 572 vezes em textos da Revista do Ensino e do Boletim do CPOE, dos quais os mais citados foram aos Testes ABC de Lourenço Filho com 153 menções e o Teste da Figura Humana de Goodenough mencionado em 124 ocorrências.

Ao fazer um destaque, na primeira parte desta dissertação, à medicina social, à psicologia experimental, à educação dos excepcionais e à higiene mental, não pretendi realizar um levantamento profundo dos seus conteúdos, pois estes, por si só, se constituiriam objetivos de uma pesquisa. A intenção foi a de trazê-los porque o aparecimento dos testes psicológicos no Brasil ocorreu por meio dessa ligação com os educadores, especificamente através da difusão de princípios promovendo os testes como instrumentos de diagnóstico (SCHEEFFER, 1976).

A ação propriamente dos testes psicológicos foi tema central do segundo capítulo desta dissertação que pretendeu descrever os instrumentos que se inseriram, logravam se afirmar e se efetivar nos textos da Revista do Ensino e do Boletim do CPOE mediante provas individuais e coletivas, psicométricas e projetivas, verbais e não verbais, de nível mental, inteligência e de maturidade. Nesse cenário, foram caracterizados os 14 instrumentos de aferição psicológica mencionados nos periódicos.

A partir da pesquisa empreendida, outras pautas, outras perguntas e objetivos, cativam espaço e algumas possibilidades de continuidade se apresentam, por exemplo: dentro do cenário do CPOE, nas décadas de 1950 e 1960, há ainda que se pesquisar a atuação da professora e psicóloga Jurema Alcides Cunha como presidente da Comissão Especial de Pesquisa do setor. Tal comissão foi organizada para colaboração e complementação de projetos de pesquisa em parceria com o Instituto de Psiquiatria da Universidade de Maryland (E.U.A.), com apoio do *Foundations Funds for Research in Psychiatry* e da *Fullbright Comission*, coordenado pelo Dr. Eugene Brody (GOMES e GAUER, 2006). Nesse período, a Comissão de Pesquisa do CPOE participou e produziu pesquisas, dentre as quais: 1) A elaboração dos Testes de Sondagem Individual (SUPSI), apresentado em 1967/1968 e publicado em 1969 (KOLCK, 1974); 2) a adaptação do Inventário de Inteligência Não-Verbal (INV), de Pierre Weil, para escolares adolescentes do Rio Grande do Sul, e do teste *Holtzman Inkblot Technique* também para o Rio Grande do Sul; 3) Estudo sobre o nível intelectual dos estudantes de grau médio de Porto Alegre; 4) Estudo diferencial de estudantes do sexo masculino e feminino de grau médio de Porto Alegre, através do Teste INV, de Pierre Weil; 5) Estudo sobre a classificação sócio-ocupacional no Rio Grande do Sul; 6) Pesquisa para padronização do P.M.K. no grupo infantil brasileiro; 7) Contribuição ao estudo do teste de Rorschach na faixa dos 11 anos; 8) experiência no desenvolvimento da unidade de relações humanas no curso normal do Instituto de Porto Alegre; 9) Estudo comparativo entre os testes de pfister e de Rorschach (GOMES e GAUER, 2006); 10) Contribuição ao estudo de padronização das Matrizes Progressivas de Raven, dois quais resultaram na aplicação em “5.686 alunas de escolas ginásianas e normais de Porto Alegre no período de 1956 a 1959” (CAMPOS, 2000, p. 21). Como essas pesquisas se constituíram? Como era esse convênio entre a Universidade de Maryland e o CPOE? Existiram outros convênios? Quais outros pesquisadores atuaram nesses períodos? São algumas questões que podem animar uma próxima pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

Livros, Teses, Dissertações e Artigos

AGUAYO, Alfredo Miguel. **Pedagogia Científica**: psicologia e direção da aprendizagem. Tradução de João Baptista Damasco Penna. 6ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

AMARAL, Fernando de Villemor. A inteligência e as escalas de medida do nível mental. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 57-67, 1953.

ANDERSON, Harold; ANDERSON, Gladys. Técnicas projetivas de diagnóstico psicológico. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1967.

ANTIPOFF, Helena. O desenvolvimento das crianças de Belo Horizonte, segundo alguns testes de inteligência geral. **Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública**. Belo Horizonte, n. 7, p. 32-48, 1931.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino Antunes. **A psicologia no Brasil**: Leitura histórica sobre sua constituição. 5ª edição. São Paulo: Unimarco, 2007.

_____. Em defesa dos testes tupiniquins: sobre o “methodo dos tests”, de Manoel Bomfim. **Psicologia: ciência e profissão - diálogos**. Brasília, n. 3, p. 32-33, dezembro, 2005.

_____. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**. Curitiba, n. 2, p. 469-475, julho/dezembro, 2008.

_____. Psicologia e educação no Brasil: uma análise histórica. In. AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Tieppo Alves. (Orgs.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011. P. 9-32.

BALLARD, Phillip Boswood. **Mental Tests**. New York: Holder and Stoughton, 1920.

_____. **Group tests of intelligence**. New York: Holder and Stoughton, 1922.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Estado novo e Escola Nova**: práticas e políticas de educação no Rio Grande do Sul de 1937 a 1945. Porto Alegre: UFRGS, 1987. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

BARBOSA, Déborah Rosária. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. São Paulo: USP, 2011. 674 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, n. 32, p. 104-123, 2012.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul**: o novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

_____. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino no Rio Grande do Sul (1951-1992). In. BASTOS, Maria Helena Camara; CATANI, Denice Barbara (orgs.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. P. 47-75.

_____. **O novo e o nacional em revista**: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942).

São Paulo: USP, 1994a. 457 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994a.

_____. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor rio-grandense na Revista do Ensino (1939-1942). **Revista Em Aberto**. Brasília, n. 27, p. 135-143, janeiro/março, 1994b.

_____; QUADROS, Claudemir de; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Luzes e sombras de um projeto: o programa de reconstrução educacional de Anísio Teixeira no Rio Grande do Sul (1952-1964). In. ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria. (Orgs.). **Anísio Teixeira na Direção do INEP: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P. 13-50.

BINET, Alfred; SIMON, Théodore. **Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In. DURAND, José Carlos Garcia. (Org.). **As funções ideológicas da escola: educação e hegemonia de classe**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. P. 29-67.

BOYCE, Robert. Falácias na interpretação de dados históricos e sociais. In. BAUER, Martin; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAGA, Murilo. Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XII, n. 34, p. 5-38, setembro-dezembro, 1948.

CAMPOS, Francisco. **Teste das matrizes progressivas: escala geral**. Rio de Janeiro: CEPA, 2000.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**. Recife: Massangana, 2010.

_____. Helena Antipoff: Razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, 2003.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; LOURENÇO, Érika; ANTONINI, Isabel Gontijo. Helena Antipoff e a psicologia no Brasil. In. CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: CFP, 2002. P. 13-31.

CARDOSO, Ofélia Boisson. **Problemas da Educação**. 4ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação. In. CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERTEAU, Michael. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CLAPARÈDE, Édouard. **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental**. Tradução de Turiano Pereira e Aires da Mata Machado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1934.

_____. **A Educação Funcional**. Tradução de João Baptista Damasco Penna. 5ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

COELHO DE SOUZA, José Pereira. A educação no Rio Grande do Sul. In. PRADO, Aurea et al. **Rio Grande do Sul: terra e povo**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Globo, 1964. P. 267-288.

CUNHA, Jurema Alcides; MORAES, Maria Ignez Braga de. O estudante de nível médio. In. KREMER, Alda et al. **Rio Grande do Sul: terra e povo**. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Globo, 1969. P. 323-338.

- CUNHA, Jurema Alcides; MORAES, Maria Ignez Braga de; MARANINCHI, Suely. Nível intelectual dos estudantes de escolas médias de Porto Alegre. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 39-44, 1968.
- CYTRYNOWICZ, Monica Musatti; CYTRYNOWICZ, Roney. **Betti Katzenstein Schoenfeldt: uma psicóloga do século 20**. São Paulo: CRP/SP, 2002. Disponível em: <<http://www.crp.org.br/memoria/betti/artigo.aspx>>. Acesso em 14 de outubro de 2014.
- DEABORN, Walter Feno. **Group Tests: série I** – manual. Minneapolis: Bureau, 1920.
- _____. **Group Tests: série II** – manual. Minneapolis: Bureau, 1920.
- _____. **Intelligence Tests**. Boston: Houghton Mifflin, 1928.
- ESTEVES, Oyara Petersen. **Testes, medidas e avaliação**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1967.
- FERREIRA, Pedro de Figueiredo. **Fatores emocionais na aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.
- FREITAS, Maria Helena de. As origens do método de Rorschach e seus fundamentos. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 25, n. 1, p. 100-117, 2005.
- GOMES, William Barbosa; GAUER, Gustavo. **As diferentes áreas de formação**. Porto Alegre: MuseuPsi, 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/Chap9.htm>>. Acesso em: 8 de janeiro de 2010.
- GOODENOUGH, Florence. **Measurement of intelligence by drawings**. New York: Harcourt, Brace & World, 1926.
- _____. **Mental testing: its history, principles, and applications**. New York: Rinehart, 1949.
- GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GEBRIM, Virgínia Sales. **Psicologia e pedagogia nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança**. São Paulo: PUC, 2006. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- KOCH, Karl. **Teste da Árvore**. Tradução de Olga Mantovani. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1965
- KOLCK, Odette Lourenção Van. **Técnicas de exame psicológico e suas aplicações no Brasil: testes de aptidão**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- KREMER, Alda Cardozo. Panorama da educação. In. KREMER, Alda et al. **Rio Grande do Sul: terra e povo**. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Globo, 1969. P. 259-283.
- HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. Tradução e organização Elaine Terezinha Dal Mas Dias e Izabel Petraglia. Recife: Massangana, 2010.
- LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **Educadora de educadoras: trajetórias e ideias de Heloisa Marinho – uma história do jardim de infância no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PUC, 1997. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- LESSA, Lecyr Miranda de Paiva. Estudo da escala de Goodenough. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 107-122, 1953.
- LIMA, Ana Laura Godinho. **O espectro da irregularidade ronda o aluno: um estudo da literatura**

pedagógica e da legislação sobre a “criança-problema”. São Paulo: USP, 2004. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. A criança-problema e o governo da família. **Revista Estilos da Clínica**. São Paulo, n. 21, p. 126-149, 2006.

_____. Testes ABC: proposta de governo para uma população problemática. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, n. 11, p. 145-152, 2007.

LHULLIER, Cristina. **As ideias psicológicas e o ensino de psicologia nos cursos normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. **Levantamento das ideias psicológicas presentes na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Direito no Estado do Rio Grande do Sul entre 1890 e 1950**. Ribeirão Preto: USP, 2003. 236 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

_____; GOMES, William Barbosa. **Psicologia na escola normal**. Porto Alegre: MuseuPsi, 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/Chap4.htm>>. Acesso em: 8 de janeiro de 2010.

LÓPEZ, Emílio Mira Y. **Psicodiagnóstico Miocinético (P.M.K.)** – manual. 6ª edição. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1979.

LOURENÇO FILHO. A psicologia no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 113-142, julho/setembro, 1971.

_____. A psicologia no Brasil nos últimos 25 anos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 143-151, julho/setembro, 1971.

_____. Educação e Educação Física. Rio de Janeiro. Estudos e Conferências, 1941.

_____. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 9ª edição. São Paulo. Melhoramentos, 1967.

_____. Maturação e aprendizagem da leitura e da escrita. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 55-61, julho/setembro, 1971.

_____. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo. Melhoramentos, 1933.

_____. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 3ª edição São Paulo. Melhoramentos, 1947.

_____. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13ª edição. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MARANHÃO, Paulo. **Testes**: testes mentais, testes de escolaridade e programa de testes. 8ª edição. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1943.

MARGOTTO, Lilian Rose. **A psicologia chega à escola**: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo – 1890-1930). São Paulo: USP, 2000. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Psicologia, educação e exclusão: algumas justificativas para o uso dos testes de aptidão na década de 1920. **Revista Interações**. São Paulo, n. 18, p. 153-175, julho/dezembro, 2006.

MARQUES, Juracy. A teoria psicológica e a prática educacional: papéis do psicólogo. In. MARQUES, Juracy. (Org.). **Psicologia educacional: contribuições e desafios**. Porto Alegre: Editora Globo, 1980. P. 39-65.

MARTINS, Octávio. A medida em psicologia e em educação. In. LOURENÇO FILHO (Org.). **Testes e medidas na educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1976. P. 1-22.

MENEZES, Djacir. **Pedagogia**. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1935.

MENESES, Cinira Miranda. Psico-diagnóstico miocinético. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XII, n. 34, p. 198-229, setembro-dezembro, 1948.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira – a Escola Nova**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

_____. As três fontes da pedagogia científica. **Didática**. São Paulo, n. 28, p. 41-49, 1992.

_____. **Brasil arcaico, escola nova: técnica, ciência e utopia nos anos de 1920-1930**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009a.

_____. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001.

_____. Notas sobre a institucionalização da psicologia em São Paulo: o serviço de psicologia aplicada (1930-1938). **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo, n. 1, p. 7-15, enero-junio, 2009.

_____. O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2005. v. III – Século XX. P. 129-141.

_____. Testes ABC: origem e desenvolvimento. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo, n. 1, p. 7-17, janeiro/junho, 2008.

MONTEIRO, Kilda. Como interpretar os resultados dos testes. In. LOURENÇO FILHO (Org.). **Testes e medidas na educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1976. P. 77-87.

MOREIRA, Roberto. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1955.

NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das; MOREL, Marco; FERREIRA, Tânia Maria Bessone. (Orgs.). **História e imprensa: representações culturais e práticas de poder**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

NOVAES, Maria Helena. Os testes no diagnóstico escolar. In. LOURENÇO FILHO (Org.). **Testes e medidas na educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1976. P. 39-61.

_____. Programa de testes na escola. In. LOURENÇO FILHO (Org.). **Testes e medidas na educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1976. P. 103-115.

_____. **Psicologia Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A.

Queiroz, 1990.

_____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959).** Belo Horizonte: UFMG, 2000. 506 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PIERON, Henri. Breve histórico da associação internacional de psicologia aplicada. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica.** Rio de Janeiro, n. 1/2, p. 147-151, 1958.

PINTO, Karina Pereira; JACÓ-VILELA, Ana Maria. Educação para a liberdade: um projeto de Helena Antipoff. **Revista Mnemosine**, v. 1, n. 0, p. 174-184, 2004.

PIMENTEL, Iago. **Noções de psicologia aplicadas à educação.** 6ª edição. São Paulo. Melhoramentos, 1945.

PINHEIRO, Lúcia Marques. A homogeneização de classes na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. XII, n. 34, p. 82-139, setembro-dezembro, 1948.

PRADO, AUREA. A formação do professor primário. In. KREMER, Alda et al. **Rio Grande do Sul: terra e povo.** 2ª edição. Porto Alegre: Editora Globo, 1969. P. 285-321.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: UFRGS, 2006. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

_____. Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, n. 224, p. 204-222, janeiro/abril, 2009.

NO INÍCIO, tudo eram testes.... **Psicologia: ciência e profissão - diálogos.** Brasília, n. 3, p. 11-12, dezembro, 2005.

RAVEN, John Carlyle. **Mental tests used in genetic studies: the performances of related individuals in tests mainly educative and mainly reproductive.** London: University of London, 1936.

_____. **Progressive Matrices: instructions.** London: Lewis, 1938.

RIBEIRO, Henrique Antônio. **Lições sintéticas de psicologia: aplicações pedagógicas e didáticas de acordo com os atuais conhecimentos científicos.** 2ª ed. São Paulo: Francisco Alves, 1933.

RUDOLFER, Noemy da Silveira. A aferição do Teste de Deaborn, serie I, exame A, pelo laboratório de psicologia do instituto de educação. **Archivos do Instituto de Educação.** São Paulo, v, 1, n. 1, p. 74-159, setembro, 1935.

SASS, Odair. O aluno sob medida: os testes psicológicos e educacionais como tecnologia. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 117, p. 971-987, outubro/dezembro, 2011.

SILVEIRA, Ida. **A escola secundária em face dos problemas psicológico e social.** Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 1948.

SCHEEFFER, Ruth. Evolução dos testes na psicologia e na educação. In. LOURENÇO FILHO (Org.). **Testes e medidas na educação.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio

Vargas, 1976. P. 23-38.

_____. **Introdução aos testes psicológicos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1968.

SCHULTZ, Duane; SCHULTZ, Sydney. **História da Psicologia Moderna**. 9ª edição. São Paulo: Cultrix, 2009.

SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (USP)**. São Paulo, n. 37, p. 177-183, 1994.

STEPHANOU, Maria. **Tratar e educar**: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 495 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 33-64, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In. ALVES, Isaías. **Os testes e a reorganização escolar**. Salvador: Nova Graphica, 1930.

TERMAN, Lewis Madison. **The measurement of intelligence**. Boston: Houghton Mifflin, 1916.

_____. **The Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Scale for Measuring Intelligence**. Baltimore: Warwick e York, 1918.

VAISSIÈRE, Jules de La. **Elementos de Psicologia Experimental**. Tradução de Marcello Marques Magalhães. Porto Alegre: Editora Globo, 1959.

VELLOSO, Elisa Dias. A comunicação dos resultados dos testes. In. LOURENÇO FILHO (Org.). **Testes e medidas na educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1976. P. 89-102.

VIEIRA, Rita de Cássia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Notas sobre a introdução, recepção e desenvolvimento da medida psicológica no Brasil. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 417-425, 2011.

WEIL, Pierre. A organização do teste de inteligência não verbal como preliminar ao plano nacional de pesquisa sobre o nível mental da população. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 93-100, 1955.

_____; NICK, Eva. **O potencial da inteligência do brasileiro**. Rio de Janeiro: Cepa, 1971.

WEIL, Pierre et al. **Pesquisa nacional sobre o nível mental da população brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 1959.

ZAZZO, René. **Alfred Binet**. Tradução e organização de Carolina Soccio Di Manno de Almeida e Danilo Di Manno de Almeida. Recife: Massangana, 2010.

Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais

BOPP, Sydia Sant'Anna. Métodos e processos de ensino. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1954/1955**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 110-113, 1955.

BOPP, Sydia Sant'Anna. Os testes ABC: cuidados que sua aplicação requer. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1956/1957**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 9-12, 1957.

BOPP, Sydia Sant'Anna. Subsídios para a organização das classes na escola primária. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1965/1966**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 411-415, 1966.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. As provas finais e o rendimento escolar. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1947**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 53-71, 1947.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Instruções para organização e funcionamento dos cursos supletivos do Estado. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1947**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 102-108, 1947.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Editorial. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1948/1949**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 9-14, 1949.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Rendimento da aprendizagem nos grupos escolares da capital. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1948/1949**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 107-, 1949.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado número 4. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1948/1949**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 57-65, 1949.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado número 8. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1948/1949**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 77-89, 1949.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado número 10. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1948/1949**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 97-100, 1949.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Normas para avaliação da nota final e promoção dos alunos nas escolas primárias do Estado. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1950/1951**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 29-32, 1951.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado número 2. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1950/1951**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 39-52, 1951.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado número 5. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1950/1951**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 76-79, 1951.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Cursos de aperfeiçoamento para professores. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1950/1951**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 80-91, 1951.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Classes inferiores de 1º ano. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1950/1951**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 95-110, 1951.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Programa de psicologia para as escolas normais rurais. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1950/1951**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 111-129, 1951.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ficha psicológica para observação de alunos do curso de formação de professores primários. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1950/1951**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 130-143, 1951.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Cursos de aperfeiçoamento para professores de nível normal e primário. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1952/1953**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 44-50, 1953.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Estágios dos orientadores de educação primária no interior do Estado. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1952/1953**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 51-56, 1953.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado número 3. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1952/1953**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 64-72, 1953.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Cursos de aperfeiçoamento para professores de nível primário, secundário e normal. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1954/1955**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 49-67, 1955.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 532. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1956/1957**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 172, 1957.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 343. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1954/1955**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 165-167, 1955.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Exercícios indicados de acordo com as falhas verificadas nos Testes ABC. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1954/1955**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 173-178, 1955.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Cursos intensivos de revisão e formação pedagógica. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1956/1957**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 113-135, 1957.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Planejamento geral de reforma do ensino primário do Rio Grande do Sul. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 71-82, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Organização de classes no curso primário. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 86-89, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Seminário para professores bolsistas do INEP sobre a reforma do ensino normal. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 110-127, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicação ao II Simpósio de Orientação Educacional. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 185-191, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 211. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 131-132, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 851-58. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 196-212, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 351. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 234-235, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 403. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 235, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 410. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 236, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 426. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 236-238, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 627. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 238-240, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Supervisão da Revista do Ensino. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 240, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Professores Primários sobre a Reforma do Ensino Normal no Estado do Rio Grande do Sul. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 289-294, 1958.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Regimento do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 13-21, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Regimento para os Jardins de Infância do Estado do Rio Grande do Sul. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 33-43, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Encontro com delegados regionais de ensino. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 51-58, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Das classes de recuperação. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 70-73, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Instruções nº 1. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 159, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Instruções nº 2. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 160-162, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Reforma do ensino primário – organização das classes. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 199-213, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Instruções para organização e funcionamento dos cursos de educação de adultos do Estado do Rio Grande do Sul. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 265-272, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado nº 13. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 322-329, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Divisão de direção da aprendizagem. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 342-351, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. II Seminário de Psicologia para os professores das escolas normais. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 565-579, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. O trabalho da criança que frequenta a escola primária. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 590-598, 1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Sugestões de atividades que atendem o desenvolvimento educacional e envolvem atividades criadoras infantis. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1960**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 33-68, 1960.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Instruções nº 2. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1960**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 105-107, 1960.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Instruções nº 5. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1960**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 110-111, 1960.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Reforma do ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1960**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 177-188, 1960.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Administração escolar: sugestões para organização do arquivo. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1960**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 289-294, 1960.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Escola Normal D. Diogo de Souza. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1960**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 303-307, 1960.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 26. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1960**. Porto Alegre: Livraria do

Globo, p. 335-336, 1960.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 51. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1960**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 337-378, 1960.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 21. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1960**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 381-395, 1960.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Relatório da direção do CPOE ao Secretário da Educação e Cultura. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 5-11, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Subsídio de orientação nº 6. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 35-44, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 4. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 81-82, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado nº 5. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 152-159, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Instruções nº 12. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 238-242, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Instruções nº 1. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 245-246, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Roteiro para registro das observações do aluno pelo professor. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 304-310, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Administração escolar. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 311-317, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado nº 6. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 415-422, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 20. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 513, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Ofício-circular nº 26. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 546-547, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado nº 9. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do

Globo, p. 549-552, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Um ensaio de seleção de candidatas à escola normal D. Diogo de Souza. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 569-578, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Regimento interno do gabinete de psicologia. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1961/1962**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 589-591, 1962.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. I encontro de professores primários. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1963/1964**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 131-151, 1964.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Subsídio de orientação nº 12. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1963/1964**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 251-256, 1964.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Instruções nº 3. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1963/1964**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 273-276, 1964.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Documento básico discutido no encontro de diretores e professores fiscais. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1963/1964**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 329-333, 1964.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado nº 3. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1965/1966**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 79-82, 1966.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicado nº 5. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1965/1966**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 86-92, 1966.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Curso para professores regentes de classes de 1º ano. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1965/1966**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 363-368, 1966.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Subsídio nº 6. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1965/1966**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 377-388, 1966.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Subsídio nº 10. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1965/1966**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 388-394, 1966.

DUPUY, Dalva Rosa; SANTOS, Yandir Martins. Dos tipos de questões para a verificação da aprendizagem nas escolas normais. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1954/1955**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 82-89, 1955.

FONTOURA, Gilka Niederauer. Programa de atividades para as classes de adaptação ao 1º ano da escola primária. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1954/1955**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 179-182, 1955.

KREMER, Alda Cardozo. Organização de classes no curso primário. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1956/1957**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p.

13-18, 1957.

RIBEIRO, Selma Brodt. Pesquisa sobre a linguagem escrita das crianças matriculadas na 2ª série primária, no ano de 1946. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1948/1949**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 136-149, 1949.

RIBEIRO, Eloah Brodt. Plano de educação rural. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1948/1949**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 15-30, 1949.

_____. Ensino Secundário. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1950/1951**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 9-13, 1951.

_____. A diagnose em educação. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1952/1953**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 5-7, 1953.

_____. Prefácio – Atribuições e atual organização do CPOE. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1947**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 9-10, 1947.

_____; FONTOURA, Gilka Niederauer. Sugestões para o desenvolvimento de atividades nos jardins de infância. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1954/1955**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 7-45, 1955.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 17.750, de 31 de dezembro de 1965. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1965/1966**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 227-248, 1966.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 18.404, de 27 de janeiro de 1967. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1965/1966**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 248-252, 1966.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 18.415, de 28 de janeiro de 1967. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1965/1966**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 252-280, 1966.

SILVEIRA, Ida. Investigação do nível pedagógico dos alunos dos grupos escolares do Estado em relação com suas idades cronológicas. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1947**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 33-49, 1947.

_____. Justificativa e regulamentação de uma escola de mães. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1948/1949**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 117-, 1949.

_____. Regulamento para uma instituição destinada a menores desajustados. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1952/1953**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 23-42, 1953.

SOUZA, Edela Lanzer Pereira de. A técnica de pesquisa. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1954/1955**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 119-122, 1955.

WILKE, Maria Silvia. A intercomunicação como fator essencial para o êxito de uma escola em sua função e dinamismo. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1963/1964**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 323-329, 1964.

ZAPP, Lahidy. Comentário sobre as provas objetivas. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1948/1949**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 103-114, 1949.

_____; GARCIA, Fanny. Organização das classes nos grupos escolares do Estado. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1954/1955**. Porto Alegre: Livraria do Globo, p. 71-76, 1955.

Revista do Ensino

ABI-SÁBER, Nazira Féres. A importância do período preparatório na aprendizagem da leitura. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 75, p. 24-26/65/69, abril/1961.

_____. A importância do período preparatório na aprendizagem da leitura. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 76, p. 27-33/86, maio/1961.

_____. A importância do período preparatório na aprendizagem da leitura. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 77, p. 21-23/67, agosto/1961.

AGUIAR, Marieta. Helena Antipoff, suas obras no Brasil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 85, p. 86-87, julho/1962.

ALBUQUERQUE, Irene. Leitura e maturidade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 20, p. 13-18, março/1954.

_____. Construção de provas para verificação da aprendizagem na 1ª série. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 38, p. 28-29, maio-junho/1956.

ALMEIDA, Marina Chindler. Planos de aulas para as classes especiais de 1ª série. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 62, p. 27/128, agosto/1959.

ALVES, Edy Pinheiro. Princípios gerais do ensino especial para os mentalmente excepcionais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 99, p. 59/75, 1964.

AMARAL, Neusa. A escola e o desenvolvimento emocional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 94, p. 16-17, julho/1963.

AMORIM, Magnólia Moura. Valor educacional dos trabalhos manuais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 52, p. 32, maio/1958.

ANTIPOFF, Helena. Educação dos excepcionais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 6, p. 87-90, fevereiro/1940.

ANTIPOFF, Helena; REZENDE, Naitrez. Educação das crianças retardadas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 19, p. 132-136, março/1941.

ANTONELLI, Luiz. A organização de um serviço de orientação num ginásio do Rio Grande do Sul. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 32, p. 39-40, agosto/1955.

ASBACH, Jurema Alcides. A cooperação do lar em matéria de educação. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 19, p. 64-65, novembro/1953.

ASSIS, Angelina Rocha. A aprendizagem da leitura e escrita e o jardim de infância. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 62, p. 23-24, agosto/1959.

AVELINE, Suely. Apresente seu problema. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 6, p. 7-9, maio/1952.

_____. Classes de recuperação. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 87, p. 15-17, setembro/1962.

- _____. Fundamentos das técnicas de avaliação. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 108, p. 45-48/50, 1966.
- _____; SILVA, Hilda. A orientação psicopedagógica das escolas primárias em regime de reforma. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 71, p. 54-61, setembro/1960.
- AZAMBUJA, Darcy. Curso de Sociologia. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 23 e 24, p. 91-96, agosto/1941.
- AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante. Métodos e processos do ensino da leitura e da escrita. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 56, p. 37-44, outubro/1958.
- BAHIA, Silvia. O agrupamento dos alunos na escola elementar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 96, p. 21-24, setembro/1963.
- BARROS, Guacira do Amaral. Mudanças significativas na direção da aprendizagem da linguagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 54, p. 3/5, agosto/1958.
- BARBOSA, Florisbella. Comunicado nº 6 do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 82, p. 2-7, abril/1962.
- BARROSO, Sebastião. Orientação didática ao professor primário. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 14, p. 223-224, outubro/1940.
- BASTOS, Berenice. Planejando a elaboração de um teste. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 103, p. 55-57, 1965.
- BAUZER, Riva. Introdução ao estudo da psicologia das relações humanas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 53, p. 54-56, junho/1958.
- BERGE, André. A contra educação na família. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 22, p. 18-26, junho/1941.
- BOPP, Sydia Sant'Anna. A composição na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 29, p. 3-6, abril/1955.
- _____. Observações sobre a aplicação dos testes ABC. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 34, p. 30-32, outubro/1955.
- _____. As gravuras no ensino da linguagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 55, p. 32, setembro/1958.
- _____; SILVA, Iná. Avaliação dos resultados da aplicação da reforma do ensino primário no Estado do Rio Grande do Sul. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 119, p. 49-51, 1968.
- BRAGA, Leonilda. O ISOP através da Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 25, p. 23-26, setembro/1954.
- _____. O ISOP através da Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 26, p. 42-43, outubro/1954.
- _____. O ISOP através da Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 27, p. 44-46, novembro/1954.
- _____. O ISOP através da Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 28, p. 42-43, março/1955.
- _____. O ISOP através da Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 29, p. 52-54, abril/1955.

_____. O ISOP através da Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 30, p. 40-42, maio/1955.

_____. O ISOP através da Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 32, p. 29-31, agosto/1955.

_____. O ISOP através da Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 34, p. 40-43, outubro/1955.

BRASIL, Maria Auxiliadora de Souza. O ensino do problema no curso primário. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 66, p. 54-58, março/1960.

BRAZIL, Maria Célia Porto. A avaliação como instrumento indispensável da dinâmica do processo ensino-aprendizagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 102, p. 3-6, 1965.

BROWEL, John. Os pré-testes. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 49, p. 12-18, novembro/1957.

CABEDA, Ada Vaz. Causas da indisciplina nas nossas escolas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 18, p. 52-54, outubro/1953.

_____. Direção da aprendizagem em linguagem: experiência realizada no primeiro ano. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 65, p. 25-32, novembro/1959.

CABRAL, Edy Flores. Utilização de documentos históricos em situações de aprendizagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 118, p. 34-37, 1968.

CABRAL, Ruth. Posição do orientador educacional face aos problemas de disciplina. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 110, p. 8-10, 1966.

CAJUEIRO, José Cavalcanti. Condições técnicas para o emprego dos testes. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 46, p. 28-29, agosto/1957.

_____. Os testes e a organização escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 29, p. 39-40, abril/1955.

CALDEIRA, Eny. A contribuição dos organismos internacionais ao estudo do problema da formação dos professores primários. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 62, p. 40-42, agosto/1959.

CAMPOS, Dinah de Souza. Tendências e temas dominantes nas pesquisas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 54, p. 30-31, agosto/1958.

_____. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 54, p. 33-35, agosto/1958.

CAMPOS, Paulo de Almeida. O caráter seletivo da escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 76, p. 73/86, maio/1961.

CARDOSO, Ofélia Boisson. Problemas relacionados à maturidade e os testes ABC de Lourenço Filho. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 28, p. 6-11, março/1955.

_____. Problemas relacionados à maturidade e os testes ABC de Lourenço Filho: segunda conferência. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 29, p. 10-13/40, abril/1955.

_____. Processos corretivos de deficiência. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 31, p. 27-28, junho/1955.

_____. Ensino de leitura e escrita em séries de adaptação. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 32, p. 52-55, agosto/1955.

_____. Orientação ao professor através do estudo de casos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n.

33, p. 66-67, setembro/1955.

_____. Apreciação de uma turma preliminar através da primeira prova do teste de Deaborn e das observações registradas pela professora. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 34, p. 53/72, outubro/1955.

_____. Apreciação de uma turma preliminar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 36, p. 34-35, março/1956.

_____. Divulgando experiências. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 37, p. 22-23, abril/1956.

_____. Alguns pontos de vista atuais sobre o pensamento. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 44, p. 33-37, maio/1957.

_____. Manejo de grupos especiais de 1ª série. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 45, p. 42-47, junho/1957.

_____. Curso de orientação do ensino primário. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 47, p. 16-20, setembro/1957.

CARVALHO, Irinéa Sá. Motivos de conflitos infantis. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 37, p. 19, abril/1956.

_____. Fundamentos da educação: identificação e classificação das emoções. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 55, p. 7-8, setembro/1958.

CARVALHO, Lília Costa. Estudo de obras psicopedagógicas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 50, p. 59-62, março/1958.

CARVALHO, Martha Silva. Uma experiência. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 40, p. 51-59, setembro/1956.

CASASSANTA, Lúcia. Qual o melhor método para o ensino da leitura? **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 41, p. 34-38, outubro-novembro/1956.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. A escrita. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 91, p. 2-5/18, abril/1963.

_____. Dispõe sobre a formação do magistério primário. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 47, p. 39-43, setembro/1957.

_____. Instruções nº 4, 5 e 6. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 69, p. 2-5, junho/1960.

_____. O ensino da primeira série: a organização das classes de primeira série. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 28, p. 56-59, março/1955.

_____. Os testes ABC: cuidados que sua aplicação requer. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 47, p. 2-3, setembro/1957.

_____. Um teste para seu jardim de infância. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 73, p. 45, novembro/1960.

_____. Uma viagem de estudos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 35, p. 24-28, novembro/1955.

CERQUEIRA, Maria Irma de Mazza. Causas prováveis da baixa promoção final. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 26, p. 28-30, outubro/1954.

CIULLA, Luiz. Curso de bio-psicologia infantil – Menores anormais do caráter. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 15, p. 298-309, novembro/1940.

- COCELIS, Regina Anna. Crianças excepcionais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 85, p. 68-70, julho/1962.
- COLLINS, Dwane. Orientação educacional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 33, p. 38-39, setembro/1955.
- COMPAGNONI, Ivo. O problema psicológico do desenvolvimento sexual na adolescência. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 11, p. 34-35, novembro/1952.
- COOPERAÇÃO dos pais com a escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 79, p. 36-37/41, outubro/1961.
- CORRÊA, Etienne. O desenho espontâneo no jardim de infância. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 20, p. 23-26, março/1954.
- COSTA, Bonifácio. Editorial da secção de saúde. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 10, p. 155, junho/1940.
- COSTA, Dorothy Pagano. Pedagogia. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 30, p. 54-55, maio/1955.
- COSTA, Gercy. Higiene mental na escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 9, p. 68-71, setembro/1952.
- _____. Organização do ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 18, p. 31-33/13, outubro/1953.
- _____. Higiene mental. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 19, p. 49/14, novembro/1953.
- _____. O sentido de um curso. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 32, p. 4-7/9, agosto/1955.
- COSTA, Judite. Os programas escolares e o ensino de linguagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 51, p. 4-7, abril/1958.
- COUTO, Marina. Problemas da avaliação da criança na escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 91, p. 46-49, abril/1963.
- CREIDY, Olga. Preparação profissional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 69, p. 62, junho/1960.
- _____. O ensino de línguas estrangeiras na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 107, p. 47-49, 1966.
- _____. Psicologia da aprendizagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 115, p. 40-41, 1968.
- _____. Psicologia da aprendizagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 116, p. 36-37, 1968.
- CUNHA, Jurema Alcides; MORAES, Maria Ignez Braga. Destaques de um estudo sobre o nível intelectual de estudantes de grau médio em Porto Alegre. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 117, p. 21/42, 1968.
- CURSOS de aperfeiçoamento em Salvador. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 19, p. 43-46, novembro/1953.
- D'Ávila, Antônio. Pesquisa, ciência e realidade: tripé básico do ensino primário gaúcho. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 72, p. 4-5, outubro/1960.
- DECHAMPS, M. Os métodos novos na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 12, p. 299-306, agosto/1940.
- DORIA, Ana Rímoli de Faria. Elementos da psicologia da criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 113, p. 43-48/62, 1967.
- DOURADO, Aracy Araújo. A criança: seu desenvolvimento. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n.

118, p. 12-13/15, 1968.

ESCOBAR, Marisa Bay. Atenção ao pré-escolar na área pedagógica e seus concomitantes: o enfoque multidisciplinário. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 125, p. 8-10, 1969.

ESPÍRITO, Poli. O novo modelo de ficha médica escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 10, p. 170-173, junho/1940.

FADIN, Monta Mac. Instrumentos de um programa de assistência educacional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 16, p. 339-352, dezembro/1940.

_____. Assistência educacional e a aula-lar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 19, p. 137-142, março/1941.

_____. Provas do desenvolvimento infantil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 51, p. 20-32/63, abril/1958.

FALCÃO, Rubens. Dois aspectos de um mesmo problema. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 32, p. 34, agosto/1955.

FARACO, Itália. A caminho da profissionalização do professor de psicologia. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 104, p. 53, 1965.

_____. Ação educativa como agente de higiene mental. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 119, p. 21-23/61, 1968.

_____. Diretrizes e bases para o ensino de psicologia. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 74, p. 28-30/62, março/1961.

_____. Diretrizes especiais para o serviço de orientação educacional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 78, p. 60-61, setembro/1961.

_____. Fundamentos psicológicos das relações sociais ou relações humanas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 90, p. 69-70, março/1963.

_____. Relato de uma experiência. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 81, p. 67-68, março/1962.

_____. Sociograma como instrumento psicopedagógico. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 80, p. 57-58, novembro/1961.

_____. Um estudo e uma sugestão na compreensão da realidade afetiva do ato pedagógico. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 83, p. 82-83, maio/1962.

_____; NEVES, Ilka; SILVA, Hilda. Comunicação ao II simpósio de orientação educacional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 75, p. 61-63, abril/1961.

_____; AVELINE, Suely; WELLAUSEN, Anita; RAMIREZ, Manuela; WILKE, Maria Silvia; STRACK, Ingeborg; BEIRÃO, Josefina; COLLET, Maria Dalva. Ensaio de uma psicologia do currículo. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 97, p. 52-55, outubro/1963.

FERNANDES, Gonçalves. Sonhos infantis. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 28, p. 52-55, março/1955.

_____. Conversa sobre a higiene mental da criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 29, p. 62-64, abril/1955.

_____. Assistência psicopedagógica. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 31, p. 34, julho/1955.

_____. Assistência psicopedagógica. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 32, p. 32, agosto/1955.

- _____. Assistência psicopedagógica. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 33, p. 32-33, setembro/1955.
- _____. Assistência psicopedagógica: conceitos, possibilidades e métodos da higiene mental. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 34, p. 18-20, outubro/1955.
- _____. Higiene mental escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 57, p. 6-9, novembro/1958.
- FERREIRA, Maria da Graça. Psicologia: influência do lar na vida escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 52, p. 34-35, maio/1958.
- FERREIRA, Maria Luiza. Fundamentos da educação: a observação da criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 81, p. 19-24, março/1962.
- _____. A propósito do programa de psicologia educacional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 83, p. 79-81, maio/1962.
- FERREIRA, Pedro de Figueiredo. A relação precoce de objeto. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 76, p. 9-10, agosto/1961.
- _____. A relação precoce de objeto e a relação emocional criança-professora. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 78, p. 9-10, setembro/1961.
- _____. A reversibilidade da relação precoce de objeto e a função da escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 79, p. 16-19/27, outubro/1961.
- _____. Desenvolvimento emocional da criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 121, p. 2-4, 1969.
- FONTES, Ofélia. A narrativa de histórias e o gosto pela leitura. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 54, p. 9-10, agosto/1958.
- FONTES, Vitor. Preparação do professor de anormais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 32, p. 67-69, agosto/1955.
- FRAGA, Luiz. A luz da psicanálise. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 26, p. 19, outubro/1954.
- FREITAS, Maria Aparecida Freitas de. Quando a criança está pronta para a aprendizagem sistematizada da leitura através do livro? **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 80, p. 26-27, novembro/1961.
- _____. Educação pré-primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 57, p. 23-24, novembro/1958.
- FROES, Marly. Classes especiais hospitalares. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 105, p. 48, 1965.
- _____. Plano de assistência aos alunos excepcionais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 107, p. 51-52/64, 1966.
- GASPAR, José Maria. Por curiosidade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 49, p. 19, novembro/1957.
- GASTAL, Maria de Lourdes. As revistas pedagógicas e a atualização do professor. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 99, p. 55-57, 1964.
- GILL, Carmen Guimarães. Divulgando experiências. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 27, p. 7-10, novembro/1954.
- GODINHO, Raimundo. Curso de bio-psicologia infantil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 12, p. 349-355, agosto/1940.

- GODOY, Jacinto. Curso de bio-psicologia infantil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 11, p. 249-254, julho/1940.
- _____. Profilaxia mental. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 10, p. 164-165, junho/1940.
- GOMES, Giselda Guimarães. Higiene mental na escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 6, p. 43-44, maio/1952.
- _____. A literatura infantil e sua influência na estruturação da personalidade infantil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 77, p. 17-18/67, agosto/1961.
- GOULART, Dinah. A aprendizagem da leitura. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 21, p. 11-15, abril/1954.
- GOUVEIA, Eulália Emília; ROSANOVA, Luís. Os elementos da educação de base. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 87, p. 60-64, setembro/1962.
- GRENDENE, Maria Aparecida. Atividade que oportuniza o desenvolvimento social da criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 114, p. 13-15, 1967.
- _____; STRAUSS, Claudia. A ortografia, a criança e a escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 104, p. 23-32, 1965.
- GUIMARÃES, Heloisa. A primeira escola experimental. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 45, p. 35-38, junho/1957.
- GUTIERREZ, Irabenih Gomes. A importância da recreação na formação integral da criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 84, p. 8-11, junho/1962.
- IRMÃO EDÉSIO. Pedagogia Lassaliana. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 9, p. 29-30, maio/1940.
- JERSILD, Arthur. Natureza e curso do crescimento humano. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 85, p. 10-12, julho/1962.
- _____. Natureza e curso do crescimento humano. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 86, p. 9-15, agosto/1962.
- KERTÉSZ, Izabela; Dias, Jurema; DURO, Lilia; TAETZ, Nilza; GOLDMAN, Sarita. A formação técnico-cultural do professor. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 105, p. 11-14, 1965.
- KRAMER, Alda Cardoso. Ofício circular do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 42, p. 2-7, março/1957.
- KREBS, Maria Silvia Wilke. Sobre a timidez e a agressividade na criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 118, p. 7-8, 1968.
- _____. A criança e a televisão. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 125, p. 26-30/33, 1969.
- LA PORTA, Ernesto. Curso de bio-psicologia infantil - Oligofrenia: parada do desenvolvimento psíquico. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 15, p. 293-297, novembro/1940.
- LAGRASTA, Nair. Educação nas classes pré-primárias. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 89, p. 7-8, novembro/1962.
- LEMONS, Yolanda Leal; PEREIRA, Lilia Maria. Medida e avaliação educacional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 100, p. 24-25/28, 1965.
- LISBOA, Maria Lobato. Educação especial. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 102, p. 54-55, 1965.

- _____. Dificuldades que enfrenta a educação especial. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 103, p. 66-67, 1965.
- LOHMANN, Alberto. A criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 46, p. 55, agosto/1957.
- _____. Educação dos pais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 20, p. 39-40, março/1954.
- _____. O grande valor social dos jardins de infância. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 23, p. 58-60, junho/1954.
- _____. As dez regras práticas e os dez mandamentos da higiene mental individual. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 51, p. 57-58, abril/1958.
- _____. Fracasso e sucesso na escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 113, p. 8-9, 1967.
- _____. O médico deve ser um educador. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 48, p. 19-21, outubro/1957.
- LOPES, Armanda. Orientação sobre a agressividade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 85, p. 73-77, julho/1962.
- LOPES, Dóra. Organização da educação pré-escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 87, p. 9-12, setembro/1962.
- LORENZONI, Lucinda. Como conduzir à solução alguns problemas de direção de escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 66, p. 52-53, março/1960.
- _____. Sugestões para organização do arquivo ativo e passivo. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 72, p. 46-48, outubro/1960.
- _____. Ano da educação nas escolas normais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 97, p. 2-6, outubro/1963.
- LOURENÇO, Leda Maria Silva. A repetência na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 34, p. 15-18, outubro/1955.
- LOURENÇO FILHO. Por que psicologia educacional? **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 27, p. 13-14, novembro/1954.
- _____. O folclore na formação do magistério primário e secundário. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 32, p. 27-18, agosto/1955.
- _____. Literatura infantil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 85, p. 16-18, julho/1962.
- _____. Helena Antipoff, suas obras no Brasil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 85, p. 89, julho/1962.
- MACEDO, Luiz. Padronização do teste mental de Ballard. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 25, p. 9-10, setembro/1954.
- _____. Observações e experiências. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 38, p. 17, maio-junho/1956.
- _____. Fundamentos psicológicos do ensino de ciências naturais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 45, p. 50-51, junho/1957.
- _____. O madrigal renascentista e Helena Antipoff. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 86, p. 88-89, agosto/1962.
- MACHADO, Edvete da Cruz. Os jardins de infância e o sistema escolar. **Revista do Ensino**. Porto

Alegre, n. 41, p. 20/45, outubro-novembro/1956.

_____. Como conhecer nossas crianças entrevistando? **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 96, p. 14-16, setembro/1963.

MACHADO, Maria Therezinha. Plano de assistência aos alunos excepcionais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 94, p. 54-55, julho/1963.

MACIEL, Olga. Fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos das instituições escolares. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 55, p. 9-10, setembro/1958.

_____. Importância social da higiene escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 94, p. 28-29, julho/1963.

_____. Fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos das instituições escolares. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 55, p. 10-11/40, setembro/1958.

MACKINNON, J.M. O teste de Rute. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 10, p. 104-108, junho/1940.

MAIA, Nelly Aleotti. Os fundamentos psicológicos do ensino das ciências na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 82, p. 22-25, abril/1962.

MALAMUT, Ester. A criança deficiente. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 69, p. 63-64, junho/1960.

_____. Crianças-excepcionais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 70, p. 65, agosto/1960.

_____. No Brasil existe criança excepcional subdotada. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 100, p. 58-59, 1965.

_____. Professora no jardim de infância. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 110, p. 14-15, 1966.

_____; ROSA, Flávia Maria. O serviço de orientação e educação especial. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 96, p. 8-13, setembro/1963.

_____; PICCININI, Valmíria. A agressividade na criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 97, p. 16-17, outubro/1963.

MALLART Y CUTÓ, J. A educação ativa na escola atual. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 9, p. 36-40, maio/1940.

MANDRONI, Helena. Como ensinei a ler uma classe forte. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 17, p. 38-40, setembro/1953.

MANFREDINI, Jurandir. Testes para medida da inteligência. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 4, p. 8-10, março/1952.

_____. Medida da inteligência: Testes. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 5, p. 8-11, abril/1952.

MARCOZZI, Alayde Madeira. Testes destinados a medir os vários aspectos da maturidade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 36, p. 22-25, março/1956.

MARINHO, Heloisa. Da influência social na formação do gosto. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 15, p. 311-313, novembro/1940.

_____. Da influência social na formação do gosto. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 16, p. 399-403, dezembro/1940.

_____. Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série. **Revista do Ensino**.

Porto Alegre, n. 48, p. 13-14/63, outubro/1957.

_____. Provas do desenvolvimento infantil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 51, p. 20-23/63, abril/1958.

_____. A linguagem na idade pré-escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 55, p. 60, setembro/1958.

_____. A linguagem na idade pré-escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 78, p. 11-17, setembro/1961.

_____. A linguagem na idade pré-escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 79, p. 20-27, outubro/1961.

_____. A linguagem na idade pré-escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 80, p. 17-23, novembro/1961.

_____. Teste de inteligência, pelo desenho da casa. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 83, p. 11-14, maio/1962.

_____; SILVEIRA, Juracy. Classes de adaptação a 1ª série. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 30, p. 12-15, maio/1955.

MARINO, Divo. O desenho no jardim da infância e no curso primário. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 40, p. 38-40, setembro/1956.

MARQUES, Juracy. Minha cidade, um século de história. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 45, p. 2, junho/1957.

_____. O ambiente de classe. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 51, p. 5, abril/1958.

_____. Relações humanas: o que esperam de nós? **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 54, p. 2/5, agosto/1958.

_____. Relações humanas: como estimulamos nossos alunos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 55, p. 8/63, setembro/1958.

_____. Relações humanas: qual o significado da convivência na escola? **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 56, p. 2-3, outubro/1958.

_____. Relações humanas: alguns tipos de trabalho em grupo para técnicos, diretores e professores. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 57, p. 2-3/63, novembro/1958.

_____. Relações humanas: desenvolvimento da criança de escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 59, p. 5-7, abril/1959.

_____. Relações humanas: desenvolvimento da criança de escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 60, p. 5/9, maio/1959.

_____. Relações humanas: desenvolvimento da criança de escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 61, p. 4-5, junho/1959.

_____. Relações humanas: desenvolvimento da criança de escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 62, p. 6-7, agosto/1959.

_____. Relações humanas: desenvolvimento da criança de escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 63, p. 4/50, setembro/1959.

_____. Relações humanas: desenvolvimento da criança de escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 64, p. 10-12, outubro/1959.

_____. Relações humanas: desenvolvimento da criança de escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 65, p. 13-14, novembro/1959.

_____. Relações humanas: ensinando para o desenvolvimento pessoal. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 69, p. 8-9, junho/1960.

_____. Relações humanas: diferenças individuais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 70, p. 9-12, agosto/1960.

_____. Relações humanas: ajustamento social. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 71, p. 8-10, setembro/1960.

_____. Relações interpessoais: motivação do comportamento. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 72, p. 9-11, outubro/1960.

_____. Relações interpessoais: excitação e ansiedade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 73, p. 7-8, novembro/1960.

_____. Relações interpessoais: posição na família. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 74, p. 9-10, março/1961.

_____. Relações interpessoais: ciúmes entre irmãos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 75, p. 9-10/67, abril/1961.

_____. Situações difíceis. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 76, p. 35-36, maio/1961.

_____. Dar e receber. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 77, p. 15-16, agosto/1961.

_____. Sentimento de grupo. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 78, p. 22-23, setembro/1961.

_____. Relações humanas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 79, p. 36-37, outubro/1961.

_____. Relações humanas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 80, p. 29-30, novembro/1961.

_____. Escolas para o Rio Grande. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 80, p. 67, novembro/1961.

_____. Aceitação de si. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 81, p. 28-30, março/1962.

_____. Reações frente ao medo. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 82, p. 19-21, abril/1962.

_____. Consecução de objetivos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 83, p. 18-20, maio/1962.

_____. Características da pré-adolescência. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 84, p. 17/92, junho/1962.

MARTELLI, Amália. Fundamentos de educação: as relações pais e mestres. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 66, p. 14-18, março/1960.

MARTENS, Elise. Os problemas da adaptação social da criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 12, p. 314-320, agosto/1940.

MATTOS, Luiz Alves. Planejamento do ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 60, p. 42-44, maio/1959.

_____. Planejamento do ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 61, p. 35-37, junho/1959.

_____. Planejamento do ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 62, p. 44-46, agosto/1959.

_____. Planejamento do ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 63, p. 59-62, setembro/1959.

MEDINA, Dolores. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 6, p. 142-146, fevereiro/1940.

- MELO, Maria Luiza. O professor primário: seu trabalho, preparo intelectual e qualidades pessoais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 74, p. 52-53, março/1961.
- MELLO, Judith Freitas de Almeida. Como medir a redação livre? **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 14, p. 128-132, outubro/1940.
- MENEZES, Cinira Miranda. Criança-problema: em tempo é fácil a solução. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 70, p. 6-8, agosto/1960.
- _____. As atividades extraclasse e os problemas de conduta do adolescente. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 91, p. 57-59, abril/1963.
- MILLER, Frances; FERREIRA, Maria Luiza. Motivação da aprendizagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 93, p. 61-65, junho/1963.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano piloto de erradicação do analfabetismo. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 59, p. 21-23, abril/1959.
- MIRA Y LOPEZ, Emilio. Problemas de educação infantil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 16, p. 38-39/44, agosto/1953.
- _____. A observação das aptidões motrizes escolares. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 24, p. 5/23, agosto/1954.
- _____. O ISOP na Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 24, p. 46, agosto/1954.
- _____. Do ISOP para a Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 31, p. 39-40, julho/1955.
- _____. Do ISOP para a Revista do Ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 33, p. 4/6, setembro/1955.
- _____. A profilaxia do ressentimento. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 34, p. 3/16, outubro/1955.
- _____. A investigação do somato-tipo como meio de compreensão das cargas e declives delitogênicos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 39, p. 33-37, agosto/1956.
- MIRANDA, Cecília Martins. Metodologia da leitura. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 42, p. 49-53/9, março/1957.
- MONIZ, Dorothy Fossati de Vasconcelos. A escrita no primeiro ano de escolaridade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 63, p. 42-46, setembro/1959.
- _____. Recursos psicopedagógicos e reeducação da percepção na área da linguagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 118, p. 2-6, 1968.
- MORAES, Genny. O aluno disléxico. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 104, p. 12, 1965.
- MORAES, Maria Ignez Braga. Sugestão para uma ficha de observação. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 110, p. 10-12, 1966.
- _____. Pesquisa de campo. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 114, p. 2-5, 1967.
- _____. Estudo exploratório sobre caracterização psicológica do eu. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 125, p. 11-13, 1969.
- _____; MALUF, Luiz. Estudo sobre certos tipos de anomalias mais frequentes entre crianças da escola primária: reações psicológicas e consequências na aprendizagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 113, p. 5-7, 1967.

- MOREIRA, João Roberto. Ordenação do ensino primário. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 53, p. 48-53, junho/1958.
- _____. Aspectos psicossociais do ensino da linguagem na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 71, p. 20-23, setembro/1960.
- _____. Aspectos psicossociais do ensino da linguagem na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 72, p. 15-21, outubro/1960.
- _____. Aspectos psicossociais do ensino da linguagem na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 73, p. 22-24-70, novembro/1960.
- MOREIRA, Raul. Criança-problema. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 37, p. 63-66, abril/1956.
- MOTTA, Maria Josepha. Alfabetização: método de cores. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 118, p. 25-29/60, 1968.
- _____. Novo processo de ensino para classe de 1º ano. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 119, p. 15-20, 1968.
- MOURA, Elza. Helena Antipoff. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 85 p. 89, julho/1962.
- MOURA, Leonice Bezerra. O trabalho em grupos na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 100, p. 19-23/49, 1965.
- _____. Melhores condições de aprendizagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 102, p. 14-16, 1965.
- _____. Melhores condições de aprendizagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 103, p. 17-19/21, 1965.
- NÉRICI, Imideo. As atividades extraclasse e o desenvolvimento da personalidade do adolescente. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 81, p. 64-67, março/1962.
- NOBRE, Flora. O desenho da criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 17, p. 47, setembro/1953.
- _____. Conversando com o professor. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 27, p. 61, novembro/1954.
- _____. Estudo de um caso. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 43, p. 50-51, abril/1957.
- NOBRE, Flora; RODRIGUES, Lia César; VIEIRA, Niolete Feital. A orientação educacional no Serviço de Ortofrenia e Psicologia do Instituto de Pesquisas Educacionais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 42, p. 33-35, março/1957.
- NORONHA, Marinha. A bondade na educação. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 10, p. 117-118, junho/1940.
- NOVAES, Maria Helena. Funções afetivas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 59, p. 11-15, abril/1959.
- ODDONE, Haydéa de Carvalho. Problemas de conduta. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 110, p. 6-7, 1966.
- PACHECO, Luiza Prates Lupi. Considerações sobre o desenho infantil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 26, p. 54-57, outubro/1954.
- _____. Neurose em crianças. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 61, p. 5-7, junho/1959.

- PALMA, Helena Juri. Causas prováveis da baixa promoção final. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 33, p. 62-64/12, setembro/1955.
- PADRINO, Luiz. A classe: sua organização. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 14, p. 27-33, maio/1953.
- PEIXOTO, Maria Onolita. Entrevista: valioso recurso humano da comunidade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 82, p. 67-72, abril/1962.
- PETTERS, Marie Luise. As escolas novas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 11, p. 216-218, julho/1940.
- PICCININI, Valmíria. Phillips 66. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 125, p. 19-21, 1969.
- PINHEIRO, Consuelo. Como classificar rapidamente as crianças de 1ª série. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 41, p. 28-29, outubro-novembro/1956.
- _____. A criança-problema. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 53, p. 40-41, junho/1958.
- PINHEIRO, Lúcia Marques. Aspectos psicológicos e filosóficos gerais do problema da disciplina. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 36, p. 40-42, março/1956.
- _____. Contribuição do cinema à psicologia e, em particular, à psicologia da criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 34, p. 10-13, outubro/1955.
- _____. Projeto de uma escola primária piloto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 40, p. 11-16, setembro/1956.
- _____. Realizações do INEP no setor da assistência técnica ao ensino primário e normal. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 45, p. 55-57, junho/1957.
- PORTO, Corália. Falam os educadores brasileiros – Juracy Marques. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 65, p. 8-10, novembro/1959.
- POVOAS, Carmen. Assunto repetência. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 26, p. 63-65, outubro/1954.
- PROBLEMAS infantis. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 68, p. 4-6, maio/1960.
- PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO – AMERICANA DO ENSINO ELEMENTAR (PABAE). Como utilizar a observação de crianças no estudo de psicologia educacional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 90, p. 20-23, março/1963.
- PSICOLOGIA infantil: apreciação sobre alunos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 23 e 24, p. 111-112, agosto/1941.
- RAMIREZ, Manuela Garcia. O professor de psicologia, o psicólogo, o orientador, à luz de conceitos atuais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 94, p. 56-57/67, julho/1963.
- RAMOS, Arthur. A higiene mental e o homem normal. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 13, p. 107-118, setembro/1940.
- _____. Os dois polos da criança mimada e da criança escorraçada. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 14, p. 217-220, outubro/1940.
- _____. As constelações familiares. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 17 e 18, p. 104-107, janeiro-fevereiro/1941.
- _____. A higiene mental na escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 19, p. 180-184, março/1941.

RÊGO, Daisy Araújo. Aconselhamento diretivo. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 44, p. 63-64, maio/1957.

_____. Ensino da leitura e da escrita. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 64, p. 44-45, outubro/1959.

_____. O analfabeto e seus problemas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 59, p. 31, abril/1959.

_____. Orientação educacional em escolas para adultos analfabetos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 42, p. 19-20, março/1957.

_____. Sociograma. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 48, p. 29-32, outubro/1957.

REVISTA DO ENSINO. Editorial. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 1, p. 7-8, setembro/1939.

REVISTA DO ENSINO. Editorial. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 19, p. 125-126, março/1941.

REVISTA DO ENSINO. Editorial. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 22, p. 5-6, junho/1941.

RIBEIRO, Eloah Brodt. A missão do educador. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 26, p. 4, outubro/1954.

RIBEIRO, Eloah Brodt; FONTOURA, Gilka Niederauer. Sugestões para o desenvolvimento de atividades nos jardins de infância. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 71, p. 25-27, setembro/1960.

_____. Sugestões para o desenvolvimento de atividades nos jardins de infância. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 72, p. 26-28, outubro/1960.

_____. Sugestões para o desenvolvimento de atividades nos jardins de infância. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 73, p. 25-29/60, novembro/1960.

RIBEIRO, Emília Pessoa de Mello. Educação e orientação educacional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 47, p. 37-38, setembro/1957.

ROSAT, Malvina; MARCHANT, Mercedes. Saúde mental. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 104, p. 19-20, 1965.

RUDOLFER, Noemy Silveira. Problemas vitais do panorama educacional brasileiro. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 16, p. 46-47, agosto/1953.

_____. Problemas vitais do panorama educacional brasileiro. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 17, p. 55-57, setembro/1953.

SALERMO, Irma Coelho. Os desenhos infantis. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 10, p. 30/51, outubro/1952.

SALOMÃO, Irlê Fagundes. Causas prováveis da baixa promoção final. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 29, p. 34, abril/1955.

SANTOS, Jaira Luterotti; DURO, Lília Maria Pereira; Taetz, Nilza Rangel. Diretrizes para a elaboração da prova diagnóstica. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 110, p. 2-5/29, 1966.

SANTOS, Yandir Martins. As reprovações. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 34, p. 60, outubro/1955.

_____. Novas bases para o ensino normal no Estado do Rio Grande do Sul. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 72, p. 54-57, outubro/1960.

_____. Relacionamento da escola normal com a escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre,

n. 85, p. 78-82, julho/1962.

SCARPELLI, Ione Gazolla. Dramatizações escolares e a orientação educacional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 92, p. 50-53, maio/1963.

SCHAEFFER, Ruth. Desenvolvimento histórico dos testes psicológicos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 36, p. 38-39, março/1956.

SCHENKEL, Maria. O ensino na escola nova: fins e importância do ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 23 e 24, p. 100-101/129, agosto/1941.

SCHERER, Maria Beatriz. O ensino no mundo: entrevista com a professora Zilah de Mattos Totta. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 108, p. 53-55, 1966.

SCHMIDT, Maria Junqueira. Orientação educacional na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 84, p. 21-22, junho/1962.

_____. As atividades extraclasse e os círculos de pais e mestres. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 84, p. 67-71, junho/1962.

_____. Círculo de pais e mestres. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 98, p. 57-59/76, 1964.

SECÇÃO TÉCNICA DA DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Comunicados Pedagógicos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 9, p. 47-51, maio/1940.

_____. Programas de ensino para as escolas primárias do Estado. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 9, p. 52-76, maio/1940.

SEÇÃO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA - GB. Criatividade e composição criadora. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 117, p. 22-23, 1968.

SELIGMAN, Boris. A criança na escolar e no lar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 12, p. 307-309, agosto/1940.

SHEVIAKOV, George; FRITZ, Redl. Disciplina escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 18, p. 14-18, outubro/1953.

SILVA, Arlene Pinto de Oliveira; CARDOSO, Risoleta Ferreira. Divulgando experiências. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 26, p. 6-7/13, outubro/1954.

SILVA, José Correia. A prova de desenho de Prudhommeau para determinação do nível intelectual. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 84, p. 77-79, junho/1962.

SILVA, Ruth Ivoty Torres. Os trabalhos manuais na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 34, p. 56-57, outubro/1955.

_____. Material para concretização do ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 54, p. 32/45, agosto/1958.

_____. A escola primária e sua função. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 57, p. 28-30, novembro/1958.

SILVEIRA, Fernando Rodrigues. Ligações entre fenômenos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 22, p. 12-15, junho/1941.

SILVEIRA, Ida. Higiene mental na escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 3, p. 54-55, novembro/1951.

_____. Instituições escolares. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 10, p. 93-94, junho/1940.

- _____. Instruções para o preenchimento da ficha de dados e observações do aluno. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 11, p. 38-39/69, novembro/1952.
- _____. Instruções para o preenchimento da ficha de dados e observações do aluno. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 12, p. 32-34, março/1953.
- _____. Instruções para o preenchimento da ficha de dados e observações do aluno. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 13, p. 32/54, abril/1953.
- SILVEIRA, Juracy. A leitura e seu conceito atual. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 60, p. 27-28, maio/1959.
- _____. Algumas considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 52, p. 22-27, maio/1958.
- _____. Classe de adaptação à 1ª série. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 16, p. 32-35, agosto/1953.
- _____. Considerações gerais. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 51, p. 42-44, abril/1958.
- SIVADON. Os fatores afetivos e emocionais no mundo de amanhã. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 74, p. 12-13/66, março/1961.
- SMITH, Henry. A aprendizagem da escrita e a criança canhota. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 56, p. 12, outubro/1958.
- SOUZA, Edela Lanzer Pereira. A inconveniência dos prêmios e castigos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 10, p. 52, outubro/1952.
- _____. O método do “caso” no ensino. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 92, p. 59-61, maio/1963.
- SOUZA, Francisco Pedro Pereira. Sugestões para organização de um serviço de orientação educacional. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 11, p. 31-32, novembro/1952.
- _____. O treinamento da sensibilidade social. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 96, p. 59-61, setembro/1963.
- SPERB, Dalilla. Crianças bem-dotadas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 76, p. 37-38, maio/1961.
- _____. Medo e ansiedade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 78, p. 24-25/66, setembro/1961.
- _____. Teste de Miss Florence Goodenough: capacidade intelectual. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 81, p. 32-33/74, março/1962.
- STRAMANDINOLI, Cecília Torreão. Relações família-escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 64, p. 8-10, outubro/1959.
- _____. Relações família-escola: responsabilidade da família. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 65, p. 14-16, novembro/1959.
- STRAUSS, Claudia. A criatividade no processo de aprendizagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 107, p. 26-27, 1966.
- TEIXEIRA, Alda Saldanha. Linguagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 31, p. 23-26/28, junho/1955.
- THOFEHRN, Cecy Cordeiro. Sugestões para o período preparatório no 1º ano primário. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 12, p. 43-46, março/1955.

TOCCHETTO, Sérgio. Falam os educadores brasileiros – Sarah Azambuja Rolla. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 66, p. 31-32, março/1960.

TORRES, Maria Yvette. Professor-aluno. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 32, p. 41, agosto/1955.

VALTER, Maria de Lourdes. Alguns aspectos do ciúme entre irmãos e o sentimento de inferioridade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 117, p. 37-38, 1968.

VASCO VAZ. Considerações gerais sobre a psicologia do interesse. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 55, p. 10-11/40, setembro/1958.

_____. O controle dos interesses. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 56, p. 3-5/14, outubro/1958.

VIANNA, Dulcie Kanitz Vicente. Da necessidade do professor conhecer as características do aluno adulto. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 57, p. 54-55/63, novembro/1958.

VIEIRA, Generice. A criança aproxima e une profissionais e instituições. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 121, p. 5-7, 1969.

_____. Alfabetização e leitura dinâmica. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 125, p. 34-37, 1969.

_____. Aprendendo a compreender a criança. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 73, p. 9-10, novembro/1960.

_____. Bibliografia comentada: problemas da infância. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 65, p. 60, novembro/1959.

_____. Como é que a criança aprende? **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 116, p. 8-9, 1968.

_____. Deficiências da criança ou do educador. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 64, p. 62, outubro/1959.

_____. Escola experimental do INEP. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 38, p. 6-7, maio-junho/1956.

_____. Escrever como falar é questão de personalidade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 117, p. 7-9, 1968.

_____. Falam os educadores brasileiros – Dinah Souza Campos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 56, p. 6-9, outubro/1958.

_____. Falam os educadores brasileiros – Emilio Mira Y López. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 51, p. 3/12, abril/1958.

_____. Falam os educadores brasileiros – Helena Mandroni. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 20, p. 33-34, março/1954.

_____. Falam os educadores brasileiros – Lauro de Oliveira Lima. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 29, p. 7-9, abril/1955.

_____. Falam os educadores brasileiros – Leonardo da Fonseca Sartore. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 97, p. 7-8, outubro/1963.

_____. Falam os educadores brasileiros – Lourenço Filho. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 20, p. 15-17, março/1954.

_____. Falam os educadores brasileiros – Luiz Alves de Mattos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 53, p. 7-9, junho/1958.

- _____. Falam os educadores brasileiros – Luiz Macedo. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 55, p. 4-6, setembro/1958.
- _____. Falam os educadores brasileiros – Nobilina Pereira de Almeida. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 30, p. 10-11, maio/1955.
- _____. Falam os educadores brasileiros – Ofélia Boisson Cardoso. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 42, p. 21-24, março/1957.
- _____. Falam os educadores brasileiros – Pierre Weil. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 52, p. 11-13, maio/1958.
- _____. Fatores emocionais na aprendizagem. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 80, p. 43, novembro/1961.
- _____. Investigação psicológica do INEP. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 76, p. 24-26, maio/1961.
- _____. Maturidade primeiro. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 78, p. 62, setembro/1961.
- _____. O adolescente de hoje e problemas de sua educação. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 69, p. 65, junho/1960.
- _____. O lastro das relações humanas na educação. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 33, p. 24-25, setembro/1955.
- _____. O Instituto de Educação do Distrito Federal. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 27, p. 63-69, novembro/1954.
- _____. Plano de unidade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 23, p. 39-43/72, junho/1954.
- _____. Problemas e perspectivas do professor primário. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 31, p. 44-45, junho/1955.
- _____. Problemas de pais e filhos. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 74, p. 11, março/1961.
- _____. Questão de personalidade. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 82, p. 87, abril/1962.
- VIEIRA, Gladys Hadda. Subsídio de orientação número 2. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 75, p. 46-50/57/68, abril/1961.
- VISSOKY, Paulina. A entrevista com a psicóloga. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 119, p. 2-3, 1968.
- _____. A melhor maneira de avaliar o rendimento do aluno. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 109, p. 54-55, 1966.
- _____. A responsabilidade na criança: um enfoque psicológico. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 125, p. 4-5, 1969.
- _____. Avaliação. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 107, p. 53-54, 1966.
- _____. Crianças trabalhando em classe. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 114, p. 46-48, 1967.
- _____. O bom relacionamento aluno-colega. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 112, p. 55-56, 1967.
- _____. O bom relacionamento professor-aluno. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 104, p. 54-57, 1965.
- _____. Por que a evasão do aluno na escola primária? **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 118, p.

61, 1968.

_____. Seção de Consulta: teste para ser respondido pelas professoras. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 80, p. 68, novembro/1961.

_____. Sobre a saúde mental responde o psiquiatra. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 118, p. 10-11, 1968.

_____. Viver é comunicar-se. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 121, p. 8-11, 1969.

_____. Uma criança sadia em cada escolar. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 117, p. 10-13, 1968.

_____; AMBROS, Ercila. A leitura, a criança e a escola. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 102, p. 17-23, 1965.

_____; ROSA, Flávia Maria. Falam os educadores brasileiros – Ruth Cabral. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 83, p. 7-11, maio/1962.

WEIL, Pierre. A escola e a vida. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 76, p. 41, maio/1961.

_____. A importância do teste de Binet. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 53, p. 53, junho/1958.

_____. A personalidade de Helena Antipoff. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 85, p. 87-89, julho/1962.

_____. A vocação do professor. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 50, p. 3-5, março/1958.

_____. Crianças agressivas. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 75, p. 12, abril/1961.

_____. Deve-se recalcar os impulsos das crianças? **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 71, p. 10, setembro/1960.

_____. Ele não passou de ano. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 73, p. 10/65, novembro/1960.

_____. O que valem os exames escolares? **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 64, p. 12, outubro/1959.

_____. Psicologia aplicada. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 60, p. 7-9, maio/1959.