

PUC

SANDRA MARIA BACCARA ARAUJO

ANÁLISE DOS COMPONENTES COGNITIVOS E EMOCIONAIS
NA CONSTRUÇÃO DO REAL EM CRIANÇAS DE TRÊS A SEIS
ANOS, DE DIFERENTES NÍVEIS SÓCIO - ECONÔMICOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, fevereiro de 1983

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Av. Marquês de São Vicente, 225 - CEP 22453

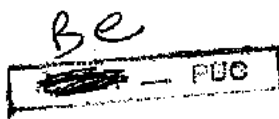
Rio de Janeiro — Brasil

N.Chamada: 150 / A663a / TESE UC

Título: Análise dos componentes cognitivos e emo



0 0 3 0 5 7 3
Ex: 2-CENTRAL 2336



DOAÇÃO

SANDRA MARIA BACCARA ARAUJO

ANÁLISE DOS COMPONENTES COGNITIVOS E EMOCIONAIS NA
CONSTRUÇÃO DO REAL EM CRIANÇAS DE TRÊS A SEIS ANOS,
DE DIFERENTES NÍVEIS SÓCIO - ECONÔMICOS

Dissertação apresentada ao Depar
tamento de Psicologia da PUC/RJ,
como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em
Psicologia.

Orientadora : Maria Helena Novaes

Departamento de Psicologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, fevereiro de 1983

Be



UC-18991-6
30573

150
A663a
+TSF UC

Ao Joaquinho
e Cyrene

Ao Paulo.

Meus agradecimentos

- À Professora Maria Helena Novaes, por todo apoio e compreensão dados durante a realização do curso e desse trabalho em especial.
- Às estagiárias Amélia, Ângela, Célia, Crenilda e Margareth, que tanto colaboraram para a realização deste trabalho.
- Aos colégios Jesuítas, Stella Matutina, à Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e, à Universidade Federal de Juiz de Fora, que me cederam suas instalações para a realização da parte prática.
- Aos colegas da SELF, por todo apoio oferecido.
- À Soninha
- Aos amigos Anita, Antenor, Cássia, Sílvia e Fernando.
- Às crianças, que, na sua ingenuidade, ensinaram o que a dissertação pode apreender.

RESUMO

De uma preocupação com o desenvolvimento da criança, em suas características cognitiva e emocional, de um interesse pelos problemas de ordem social e pela constatação da necessidade de assumir as propostas da Psicologia Preventiva na escola, surge a motivação pelo tema proposto.

Pretendeu-se comparar crianças de diferentes níveis sócio-econômicos, dentro da percepção de sua realidade, de sua cultura e do seu meio ecológico, visando demonstrar que a criança "carente", pela sua história social e por não encontrar condições adequadas de desenvolvimento, se vê impedida de explorar o próprio potencial cognitivo e emocional.

A utilização das teorias de Piaget e Winnicott permitiram a observação e comprovação das hipóteses levantadas, bem como a discussão do universalismo e do relativismo cultural das características psicológicas do desenvolvimento infantil.

Conclui-se pela necessidade da adequação das escolas à realidade das crianças chamadas "carentes", para que sirvam de elemento facilitador do crescimento e da integração sócio-cultural dessa população brasileira.

ABSTRACT

From the preoccupation about the development of children, on their cognitive and emotional characteristics, from the interest for the social problems and by the comprehension of the necessity of assuming the proposals of a preventive psychology, arised the representative topic.

It was our intention to compare the children of different social-economic levels, whitihn the perception of the reality, of its culture and of its ecological ambience, aiming to demonstrate that the "deprived" child, having no adequate conditions to its development, has no conditions to explore its own cognitive and emotional potencial.

The use of Piaget and Winnicott's theory would permit us the observation and comparation of the hypothesis arised, as well as the discussion of the problem concerning the cultural universality and relativity of the psychological features of the infantile development.

We concluded for the necessity of the adaptation of schools to the reality of the children called "deprived", in order to make it of act as an element which facilitates the social-cultural integration of the brazilian population.

SUMÁRIO

	Pág.
1 - INTRODUÇÃO	6
2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 - <u>A construção do Real segundo Jean Piaget...</u>	11
2.2 - <u>O desenvolvimento cognitivo da criança de três a seis anos</u>	15
2.3 - <u>A relação criança-mundo</u>	19
2.4 - <u>A importância do jogo e da atividade lúdica no desenvolvimento infantil</u>	24
2.5 - <u>A representação Grafo-expressiva</u>	29
2.5.1 - A expressão gráfica	30
2.5.2 - A expressão verbal	36
2.6 - <u>A classe social e o desenvolvimento cognitivo e emocional. Causa ou consequência ?</u> .	40
3 - INVESTIGAÇÃO DE CAMPO	51
3.1 - <u>Objetivo e hipótese geral</u>	51
3.2 - <u>A amostra</u>	51
3.3 - <u>Procedimentos metodológicos, coleta de dados e variáveis</u>	52
3.4 - <u>Análise dos Resultados</u>	54
4 - CONCLUSÃO	60
5 - BIBLIOGRAFIA	64

ANEXOS

1 - INTRODUÇÃO

O objetivo do presente estudo será a análise dos componentes cognitivos e emocionais na construção do real em crianças de 3 a 6 anos, de diferentes níveis sócio-econômicos, através do estudo teórico comparativo principalmente das teorias de Jean Piaget e D. W. Winnicott.

O interesse pela idade acima proposta, prende-se por ser esta uma faixa importante na transição de desenvolvimento cognitivo e emocional infantil, ligada diretamente a conquistas evolutivas significativas nas duas áreas. Importante ressaltar que esta faixa etária é hoje considerada prioritária nos programas governamentais, conforme explicita o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto de 1980 - 1985, no que se refere à educação pré-escolar.

Observa-se hoje uma maior preocupação da sociedade, sobretudo do sistema educacional, em relação à assistência à criança dessa faixa etária, percebendo-se o alcance de uma maior compreensão em torno do seu desenvolvimento, e um maior respeito à infância, vista como a base para a saúde mental e para a maturidade do adulto que pode identificar-se com a sociedade, sem perder o sentido de sua importância pessoal.

Nesta etapa de desenvolvimento, a construção do real é feita pela criança através das suas possibili

dades evolutivas e marcada pela interrelação de componentes emocionais e cognitivos que irão permitir uma adaptação mais significativa ao seu meio ambiente.

Admite-se que a criança desenvolve-se como um "todo", assim sendo, o afetivo e o cognitivo compõem um processo de síntese de vivências independentes, porém intimamente relacionadas. Segundo Le Boulch (1982), "na medida em que o meio ajuda a criança a afirmar-se como uma unidade afetiva e expressiva, favorece o equilíbrio entre o espontâneo e o controlado, sua motricidade global coordenada e rítmica traduz o bom desenvolvimento de sua função de ajustamento. ... O jogo da função de ajustamento continua global e desenvolve-se em dois planos. Por um lado, está submetido a uma intencionalidade prática que permite à criança resolver os problemas motores e, por outro lado, a expressão do corpo traduz as experiências emocionais e afetivas conscientes e inconscientes" p. 85.

Por sua vez, no seu desenvolvimento, a criança passa por experiências e vivências que repercutem emocionalmente, ajudando-a a construir sua realidade interna e externa. As conquistas no plano cognitivo podem interferir nesta organização, mas poderão igualmente ser prejudicadas por conflitos e bloqueios afetivos, impedindo que evoluam naturalmente.

O trabalho será acompanhado de uma investigação de campo, visando ilustrar as proposições teóricas assumidas, investigação essa que será realizada em diferen -

tes escolas do município de Juiz de Fora - MG, constando da utilização das técnicas do desenho livre e de desenho com tema determinado (estória), buscando-se analisar a representação do mundo da criança nos seus aspectos de representação mental, fantasias e envolvimento emocional. Sabemos que a criança representa à sua maneira o mundo no qual vive, e que é através do desenho e da fantasia que ela consegue mais facilmente se comunicar com o mundo adulto. Para Arfouilloux (1980), "O desenho é como uma janela aberta para uma 'terra incógnita', um continente perdido, onde moramos há muito tempo, e que é domínio de seres enigmáticos : as crianças", P. 128. A estória infantil, por sua vez, pela sua relação com a fantasia da criança, ajuda a tornar claras as suas emoções, harmonizando-a com suas ansiedades e aspirações, levando-a a reconhecer seus limites na configuração do real, ao mesmo tempo que sugere a ela soluções para os seus problemas, uma vez que através dela a criança tem acesso ao significado mais profundo e aquilo que é mais significativo para ela.

As diferenças sociais atualmente tão nítidas, tornaram-se objeto de várias discussões e estudos. De acordo com Poppovic (1972), "é evidente que os impactos do meio físico, social e econômico são fatores importantíssimos na perpetuação da cultura e do status da pobreza" P. 244.

Fatores outros contribuem também para a marginalização da criança chamada "carente", tais como : a cul-

tura, devendo-se contudo considerar que Ibid (1972) "... a realidade é que pessoas das camadas mais desfavorecidas possuem cultura própria, e bem rica. Mas para sua desgraça, não é a mesma cultura dos grupos dominantes da mesma sociedade onde vivem e onde terão que competir" P. 224; programas curriculares, que ignoram as necessidades dessas crianças, uma vez que a educação vem sendo utilizada, para Nosella (1979), "... como um instrumento através do qual se transmite a ideologia da classe dominante, que é introjetada inconscientemente pela classe dominada. As mensagens ideológicas, veiculadas através de diferentes meios, entre os quais se destacam os livros didáticos, transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora" P. 15; a pobreza e inadequação de estimulação que, na maioria das vezes, o ambiente lhe proporciona, e que vai influenciar no seu desenvolvimento cognitivo e emocional, podendo gerar crianças desatentas, pobres em imaginação, com linguagem geralmente atrasada e com afeto embotado.

Pretendemos analisar essa criança "carente", dentro da percepção da sua realidade, da sua cultura, e do seu meio ecológico, comparando-a, com tais referenciais, com crianças de classe sócio-econômica alta. Nas diferenças encontradas, o importante será então destacar os equivalentes funcionais e universais dos componentes cognitivos e emocionais presentes no desenvolvimento da criança nessa faixa etária. Um dos objetivos principais do estudo presente, será demonstrar que as diferenças exis-

tentes, não são assumidas geralmente pelo sistema social e educacional, servindo para reforçar preconceitos e estereótipos que impedirãõ que assumã a sua própria condição sócio-cultural e, conseqüentemente, tire máxímo proveito de seu potencial cognitivo e emocional.

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - A Construção do Real Segundo Jean Piaget

Para Piaget (1979), a elaboração do universo "... constitui a passagem de um estado em que as coisas gravitam em torno de um eu central que crê dirigir-las, ao mesmo tempo que se ignora a si próprio como sujeito, a um estado em que o eu se situa, pelo contrário, pelo menos praticamente, num mundo estável e independente da atividade própria" p. 326.

A criança inicialmente não se diferencia do objeto. No mundo adulto, concebemos os objetos exteriores como diferentes de nós próprios, como objetos substanciais, permanentes e de dimensões constantes. Percebemos as coisas limitadas em suas próprias dimensões e expostas às leis lógicas do espaço, da causalidade e da temporalidade. Na teoria de Piaget, a ação e o pensamento tendem inicialmente a 'assimilar', isto é, a incorporar os elementos do meio à estrutura; depois, a 'acomodar', a modificar essas estruturas em função das modificações do meio, chegando à 'adaptação'; Piaget (1978) "equilíbrio entre assimilação e acomodação" p. 17. A aquisição da noção de permanência do objeto representa uma etapa fundamental no desenvolvimento da inteligência. Sabemos que a inteligência se desenvolve através do processo de adaptação, envolvendo a assimilação e a acomoda-

dação. Sabemos igualmente que esse processo se forma no decorrer do desenvolvimento da criança, sendo a assimilação e a acomodação elementos indissociáveis : um não se desvincula do outro.

A assimilação, ao incorporar os elementos do meio, inicialmente reprodutora, depois recognitiva e, finalmente, generalizadora, age como o elemento que traz para o indivíduo uma nova visão de si e do mundo que o rodeia, mundo esse modificado a todo instante pela atuação sobre o meio do mecanismo de acomodação. É este processo dos mecanismos de assimilação e acomodação em busca da adaptação - equilíbrio - que leva o indivíduo a se desenvolver cognitivamente.

Em seu início, a assimilação é essencialmente a utilização do meio externo pelo sujeito, tendo em vista alimentar os seus esquemas hereditários ou adquiridos, enquanto que a acomodação se faz de maneira indiferenciada dos processos assimiladores, consistindo num ajustamento destes às coisas assimiladas. Nesse nível de desenvolvimento, o mundo exterior não aparece ainda constituído de objetos permanentes, o espaço e o tempo não estão organizados em grupos ou séries objetivas e a causalidade não se encontra espacializada, nem situada nas coisas. O mundo exterior se confunde com as sensações de um eu que a si mesmo se ignora.

De acordo com Piaget (1979), "na medida em que os esquemas se multiplicam e diferenciam, graças às suas assimilações recíprocas, assim como à sua progressiva a-

comodação às diversidades do real, este dissocia-se pouco a pouco da assimilação e garante, ao mesmo tempo, uma delimitação gradual do meio externo e do sujeito", p. 327 . Em conseqüência, a assimilação deixa de incorporar as coisas à atividade própria para estabelecer então, graças aos progressos desta atividade, uma rede cada vez mais densa de coordenações entre os esquemas que a definem, e entre as coisas a que esses esquemas se aplicam. O universo constitui-se num todo de objetos permanentes, ligados por relações causais independentes do sujeito e situados num espaço e tempo objetivos. Dessa maneira, o eu adquire consciência de si próprio, pelo menos em sua ação prática, e descobre-se como causa entre outras causas e, como objeto sujeito às mesmas leis que os demais. O universo passa do egocentrismo integral e inconsciente inicial a uma solidificação e uma objetivação crescentes. Esse processo de relacionação de um universo sempre mais exterior ao eu e de uma atividade intelectual progredindo em interioridade, explica a evolução de categorias reais, isto é, das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo.

A noção de objeto se estabelece, partindo de uma fase onde não se observa nenhuma conduta em relação aos objetos desaparecidos, evoluindo com o início da permanência deste, à procura ativa do objeto desaparecido, sem levar em conta porém a sucessão de deslocamentos visíveis, à uma fase onde esses deslocamentos são levados em conta, culminando finalmente com a representação dos deslocamentos invisíveis, atingindo, nesta etapa, a permanência do objeto.

O espaço evolui dos grupos práticos e heterogêneos, à coordenação dos grupos práticos e constituição dos grupos subjetivos; passagem dos grupos subjetivos aos grupos objetivos e descobertas das operações reversíveis; chegando aos grupos objetivos e atingindo no final do período os grupos representativos.

Durante os dois primeiros anos, a causalidade infantil é essencialmente prática. Evolui não tendo outro fim senão o de modificar o real para adequá-lo à sua atividade. Desenvolve-se em cinco etapas :

- a) A tomada de contato entre a atividade interna e o meio exterior e a causalidade própria aos esquemas primários,
- b) A causalidade mágico-fenomenista,
- c) Exteriorização e objetivação elementares da causalidade,
- d) A objetivação e a espacialização reais da causalidade,
- e) A causalidade representativa.

Também a noção de tempo, se desenvolve em cinco etapas : do tempo próprio e as séries práticas, às séries subjetivas, ao começo da objetivação do tempo, às séries objetivas, culminando com o domínio das séries representativas.

Essas quatro categorias, objeto, espaço, causalidade e tempo são solidárias, sua elaboração efetua-se ao mesmo tempo e em interação.

A formação do universo, que parecia concluída com o fim do período da inteligência sensório-motora, prossegue ao longo de todo desenvolvimento do pensamento, dando a impressão que inicialmente se repete, para só depois progredir, até englobar os dados da ação num sistema representativo de conjunto.

Para Piaget (1979), "... quanto mais se sai do campo da ação próxima, a fim de construir uma representação adequada ao real, tanto mais é necessário, para compreender os fenômenos, para englobá-los numa rede de relações que se distancia cada vez mais da aparência e inserir esta numa nova realidade elaborada pela razão" p.355.

2.2 - O desenvolvimento cognitivo da criança de três a seis anos

Sabemos que a faixa dos três aos seis anos é um espaço evolutivo importante no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, diríamos mais, é um espaço primordial e básico para sua evolução posterior. Nessa faixa, a criança passa por transformações fundamentais no seu desenvolvimento : a aquisição da linguagem, a evolução do pensamento, inicialmente pré-operatório, com características de atividade representativa egocêntrica e intuitiva, atingindo, no final do período, o pensamento operatório que possibilitará controle da representação mental, o domínio da função simbólica, permitindo à criança maior interação e identificação com o seu meio ambiente.

O período que vai dos dois aos seis-sete anos é caracterizado como o período do egocentrismo, entendido aqui como a indiferenciação entre o ponto de vista próprio e o dos outros, ou entre a atividade própria e as transformações do objeto. É difícil para a criança tomar consciência do que é subjetivo, situar-se entre o conjunto de perspectivas possíveis, e, pelos mesmos meios, em estabelecer entre as coisas, as pessoas e seu próprio eu um sistema de relações comuns e recíprocas. Nesse período, o seu ponto de referência principal é o relativo a si mesma, não colocando-se do ponto de vista do outro. É a fase do monólogo coletivo, onde ela associa outrem à sua ação ou à pessoa momentaneamente, sem a preocupação de ser ouvida ou compreendida realmente. Ao contrário do adulto, ela pensa egocentricamente, mesmo quando em grupo. Sua linguagem egocêntrica é considerada como índice de indiferenciação relativa entre o Indivíduo e o Social. O domínio da representação simbólica é fundamental para a criança no seu desenvolvimento pré-operatório. Inicialmente, ela não possuía a percepção do objeto permanente, com a aquisição da função simbólica, é capaz de evocar objetos ou situações não percebidas antes, servindo-se de signos ou símbolos. Uma de suas principais atividades é o jogo simbólico, que implicará representação de um objeto ausente, visto ser comparado entre um elemento dado e um objeto imaginado. É o período de egocentrismo intelectual. Embora não possua ainda a noção de reversibilidade, seu pensamento é dominado pela representação de caráter simbólico. Pensa por unidades, pois não ordenou ainda todos os elementos do real

sob classes gerais. Sua representação é imagística e simbólica, enquanto que a do adulto é conceptual. Sua brincadeira é individual, mesmo quando em grupo. A presença de crianças é importante e geralmente requisitada por ela, mas há ainda o predomínio do monólogo coletivo. O símbolo é o instrumento ou a forma do jogo, e não seu conteúdo.

Aos três anos não existe ainda a separação nítida entre o real e o imaginário. A criança é ao mesmo tempo independente e dependente da mãe. Sua identidade dentro da família começa a ser estabelecida, colocando-se como um indivíduo com direitos adquiridos, com uma personalidade característica, com idéias e vontades próprias definidas. O centro do seu mundo é a família. É a idade do "contra", da ambivalência : ao mesmo tempo que tenta imitar o adulto, ela é uma criança. Seu desenvolvimento motor dá-lhe maior segurança corporal para explorar o meio. Seu vocabulário expande-se e a criança começa a "brincar" com as palavras. Tem necessidade de espaço, não tendo ainda estabelecido a noção de limite. Seu pensamento é mágico, seu raciocínio está preso à realidade concreta. Por volta dessa idade, a criança é normalmente levada a um mundo novo para ela : a escola, onde deverá ter de se adaptar emocional, social e intelectualmente.

A partir dos quatro anos, já se observa o uso de regras na atividade infantil, regras ainda espontâneas. Sua relação com o meio ambiente se faz mais intensa. Ela já percebe seus limites, assim como começa a respeitar o limite do outro. Sua capacidade de generalização é maior,

começa a diferenciar melhor o mundo do faz-de-conta onde vive do mundo real.

Sua identidade se esboça mais claramente, passa a se descobrir como menina ou menino.

O brincar assume a conotação do desenvolvimento da expressão e da preparação para a vida. Embora ainda se ja um brincar sozinho a dois, percebe-se o início do intercâmbio na brincadeira.

Seu desenvolvimento motor se acelera. Seu pensamento vai se enriquecendo.

No seu quinto ano, a criança já tem possibilidade de se identificar consigo mesma e com o mundo a sua volta. Adquire um domínio maior da realidade, embora a fantasia ainda esteja muito presente. Seu controle motor está cada vez mais desenvolvido, o que o leva a ter maior controle sobre si e sobre os objetos (o mundo em geral).

Através da aquisição da noção de regras gerais (jogo de regra), já se sente em melhores condições de uma maior interação com o mundo ao seu redor.

Por volta dos seis anos, a criança passa a ter maior auto-controle de seus sentimentos e de sua identidade, o que a leva a ter mais consciência de si, e dos outros, maior compreensão das regras, passando a desenvolver a consciência moral.

Em sua brincadeira transforma em ação seus devaneios e fantasias, usando o brinquedo ou qualquer outro objeto à mão com bastante inventividade e liberdade.

Sua linguagem socializada, leva-a, no final desse período, a dialogar com os outros, conseguindo expressar seus sentimentos, emoções e idéias com mais segurança.

2.3 - A relação Criança-Mundo

Para Bettelheim (1978), "se esperamos viver não só cada momento, mas ter uma verdadeira consciência de nossa existência, nossa maior necessidade e mais difícil realização será encontrar um significado em nossas vidas". p. 11. Sabemos que esse 'significado' não é encontrado ao acaso, mas que ele é fruto da conjunção de experiências e vivências adquiridas no decorrer do desenvolvimento do indivíduo. Ibid (1978) "A cada idade buscamos e devemos ser capazes de achar alguma quantidade módica de significado congruente com o 'quanto' nossa mente e compreensão já se desenvolveram" p. 11.

O caminho do desenvolvimento da criança leva-a normalmente a buscar o significado de sua vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isto e, passo a passo, a criança começa a se entender melhor, e com isso torna-se capaz de entender o outro, podendo-se relacionar com ele de forma satisfatória, à medida em que desenvolve sua amplitude de mundo, em que se torna 'real', dentro de um mundo que deixa aos poucos de ser ela mesma, para se tornar diferente dela.

A criança ao nascer é um ser, sobretudo, dependente e indiferenciado, restringindo-se seus comportamen-

tos à satisfação das necessidades básicas. Segundo R. Spitz, suas atividades e funções não estão suficientemente organizadas em unidades, salvo as que são indispensáveis à sobrevivência, só responde a um estímulo externo, em função de uma percepção interoceptiva, ou seja, em função de um impulso inabitual. Aos poucos, começa a se diferenciar como indivíduo e a adquirir uma identidade própria. Desenvolvem-se as manifestações dirigidas e intencionadas, onde a criança reconhece na *gestalt*, não as qualidades essenciais do objeto, o objeto precursor, segundo Spitz, mas os atributos superficiais. A mãe desempenha papel fundamental nesta fase, através da sua atitude afetiva, constituindo-se o fator ambiental.

Em Psicanálise, segundo a noção dada por Freud, o objeto é o que permite à pulsão atingir o seu alvo e chegar à satisfação, tratando-se seja de um objeto real ou imaginário, de uma pessoa total ou de parte desta pessoa. Arfouilloux (1980), "Como assinalam Serge Lebovici e Michel Soulé, o investimento afetivo do objeto precede sua percepção e seu reconhecimento" p. 56, introduzindo na relação com o objeto a dimensão do desejo. Essa idéia implica, que na percepção do objeto, há um mesmo movimento intencional do sujeito para este objeto, e de que não há conhecimento que não seja determinado, inicialmente, por um desejo de conhecer ou por uma busca do outro. Arfouilloux, citando Piaget, em *Six Études de Psychologie*, sobre a relação entre cognitivo e afetivo, mostra que, para ele, o motivo e o dinamismo energético dependem da afetividade, enquanto as técnicas e o ajustamento dos meios empregados

constituem o aspecto cognitivo. Ibid (1980) "... nunca há ação puramente intelectual e nunca há atos puramente afetivos (o amor supõe compreensão), mas sempre e por toda parte nas condutas relativas aos objetos como nas relativas às pessoas, os dois elementos intervêm porque se supõem um ao outro" p. 57.

No desenvolvimento inicial da criança, ela se encontra num estado de fusão com a mãe, de acordo com Winnicott (1979) "... o vínculo entre a mãe e o bebê é muito poderoso no início ..." p. 27, pois ela não é só necessária como pessoa viva, capaz de transmitir calor, afeto, cuidados físicos e alimentares, mas como a pessoa que vai apresentar o mundo à criança. Para este autor, é essa relação de dependência absoluta que existe entre a criança e a mãe no início da vida, que constitui a origem da vida mental, pois esse vínculo assegura a 'manutenção' o "holding" da criança. Ibid (1982), "Nos estágios mais precoces do desenvolvimento da criança, portanto, o funcionamento do ego deve ser considerado um conceito inseparável daquele da existência da criança como pessoa" p. 55. A mãe se torna o ego auxiliar da criança, permitindo a ela se relacionar com objetos subjetivos, podendo o bebê chegar, às vezes, ao princípio de realidade, mas nunca de uma forma completa. Ibid (1982), "... isto é, o bebê mantém áreas de objetos subjetivos, juntamente com outras em que há algum relacionamento com objetos percebidos objetivamente, ou de objetos não-eu" p. 56. Essa adaptação, inicialmente perfeita, torna-se cada vez menos estreita com o tempo, deixando à criança a possibilidade de suprir com

sua atividade mental essa carência relativa do meio. No início, segundo Winnicott, a mãe dá à criança a ilusão de poder criar o seio quando tiver necessidade, e que, de certa forma, esse seio faz parte dela própria.

Aos poucos o reconhecimento da realidade traz frustrações e desilusões que não seriam toleráveis sem a existência de uma área intermediária da experiência, em que se desenvolvem, os 'fenômenos transicionais', compreendidos como um conjunto de comportamentos, brinquedos, experiências sensório-motoras, entre as quais a mais importante é a utilização do que Winnicott chamou de 'objeto transicional'. Ibid (1975), "Introduzi os termos 'objetos transicionais' e 'fenômenos transicionais', para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário da dívida e o reconhecimento desta" p. 14. Winnicott se preocupou em estudar a 'substância da ilusão', como aquilo que é permitido ao bebê, mas, que, no adulto, quando levado a extremos, seria considerado loucura. Ele não se preocupou em estudar especificamente o primeiro objeto nas relações de objeto, mas está Ibid (1975), "... interessado na primeira possessão e na área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido"p. 15.

Existem várias maneiras de manifestação do 'objeto transicional', seja o ursinho, a ponta do cobertor, uma canção repetida pela criança ao dormir, e assim por

diante, manifestações que sabemos ser o simbolismo de algum objeto parcial, tal como o seio, mas, para Winnicott (1975), o importante não é tanto o seu valor simbólico, mas sua realidade, pois, "o fato de ele não ser o seio (ou a mãe), embora real, é tão importante quanto o fato de representar o seio (ou a mãe)" p. 19.

Quando o simbolismo é empregado, o bebê já está claramente distinguindo entre fantasia e fato, entre objetos internos e objetos externos, entre criatividade primária e percepção. Ibid (1975) "O objeto transicional jamais está sob controle mágico, como o objeto interno, nem tampouco fora de controle, como a mãe real" p. 24. Ele representa para a criança a primeira possessão não-eu. Para Winnicott, trata-se dos precursores do que mais tarde constituirá o essencial da criatividade artística e científica, da curiosidade, do gosto pela pesquisa, e mesmo dos sentimentos religiosos. O desenvolvimento harmonioso desses fenômenos, que continuam muito tarde e, de certa maneira, durante toda a vida, determinam a construção do que esse autor denomina o 'Self' da criança, isto é, seu sentimento de constituir uma individualidade 'somatopsíquica', e sua capacidade de entrar em relação com outrem sem medo de ser destruído ou penetrado por ele.

É nesse espaço potencial entre o subjetivo e o objetivo, entre o indivíduo e seu meio, entre a realidade psíquica interior e a realidade exterior, que se situa para Winnicott o lugar da 'experiência cultural' e que se organizam todas as atividades simbólicas, desde o brinquedo até a linguagem.

2.4 - A importância do jogo e da atividade lúdica, no desenvolvimento infantil

Brincar é um dos modos que a criança utiliza para aprender sobre si mesma, adquirindo experiências, através da manipulação que esta atividade lhe permite de suas fantasias, das trocas entre ela e seus companheiros, da possibilidade de invenção na criação de novas brincadeiras. Segundo Winnicott (1979), "a brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivências" p. 163. A criança joga constantemente. Para ela o jogo é uma atividade emocional, variada e rica , constituído de maneira a ser necessário ao seu desenvolvimento. Ele é a expressão infantil mais privilegiada.

Desde uma atividade pré-lúdica, onde o jogo pode ser descrito como atividade de prazer, onde a única razão de ser do jogo para aquele que o pratica é o prazer em si que o mesmo encontra, à uma atividade lúdica, onde a criança atinge o imaginário, utilizando então o jogo não só como atividade de prazer, mas também como realização da fantasia, onde a consciência da existência do outro não está fundada só sobre o fato concreto de sua presença, mas sobre uma abstração que ela faz existir; é possível observar-se o desenvolvimento deste, se constituindo paralelamente ao desenvolvimento da criança.

Para Piaget (1978), o jogo está ligado à "utilização das coisas por uma atividade que tem em si mesma à sua finalidade" p. 117.

Inicialmente, o jogo se confunde quase com o conjunto das operações sensório-motoras. Com o desenvolver da criança, ele se transforma em jogo da imaginação, Ibid (1978) "Uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nas limitações" p.116. É ainda orientado pela preocupação dominante da satisfação individual. Com a socialização dessa, o jogo adota regras e adapta a imaginação simbólica aos dados da realidade.

A criança inicialmente brinca sozinha ou em companhia da mãe, buscando posteriormente contato com outras crianças, de acordo com seu amadurecimento social. A brincadeira vai nessa fase, lhe possibilitar melhor ajustamento de papéis na sociedade, além de lhe permitir a vivência da existência independente. De acordo com Winnicott(1979), "a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais... favorecendo uma unificação e integração geral da personalidade, pois... serve de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e, por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada" p. 163-164. Na brincadeira, a criança pensa através da função motora e/ou corporal, explorando seu esquema corporal, desenvolvendo sua atividade motora e psicomotora, ajudando-a também a lidar com seus sentimentos.

A criança joga constantemente. Para ela o jogo é uma atividade emocionante, variada e rica, constituído de maneira a ser necessário ao seu desenvolvimento. Ele é a expressão infantil mais privilegiada.

Para Piaget, três grandes tipos de estrutura caracterizam o jogo infantil :

- 1º) - O Jogo de Exercício, onde não intervêm símbolos, ficções ou regras. É essencialmente sensório-motor.
- 2º) - O Jogo Simbólico, que implica a representação de um objeto ausente, assimilação deformante, vínculo significado-significante, inteiramente subjetivo. É um dos meios de assimilar o real aos desejos e interesses, pois obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social de adultos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, se torna difícil para a criança satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu. Segundo Piaget, é indispensável ao equilíbrio afetivo e intelectual, que ela possa dispor de um setor de atividade, cuja motivação não seja a adaptação ao real, senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu.

É importante para a criança poder usar de um meio de expressão próprio (e aí citamos a importância da linguagem como meio de adaptação social), de um sistema de significantes constituídos por e acessíveis à sua vontade. Ela constrói símbolos à vontade para exprimir tudo o que, na experiência vivida, só poderia ser formulado e assimilado por meio da linguagem. O Jogo Simbólico não é apenas assimilação do real ao eu, mas assimilação assegurada por uma linguagem simbólica construída pelo eu e modificável à medida de suas necessidades.

3º) - O Jogo de regras. É aquele que supõe relações sociais ou inter-individuais, impostas normalmente pelo grupo, supondo uma organização coletiva das atividades lúdicas. É característico da atividade lúdica do ser socializado, podendo ser transmitido - institucional - ou de regras espontâneas.

Também para Winnicott o jogo, brincar na sua terminologia, desempenha um papel preponderante no desenvolvimento da criança. Para este autor, o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; ele conduz aos relacionamentos grupais, sendo um fenômeno universal e próprio da saúde.

Winnicott descreve o brincar em quatro fases :

- 1ª fase, onde o bebê e o objeto estão fundidos um no outro. Ibid (1975), "A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe se orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto a encontrar" p. 70.
- 2ª fase, o objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido. Ibid (1975), "Esse processo complexo é altamente dependente da mãe ou figura materna preparada para participar e devolver o que é abandonado ... Isso significa que a mãe (ou parte dela) se acha num permanente oscilar entre ser o que o bebê tem capacidade de encontrar e (alternativamente) ser ela própria, aguardando ser encontrada" p. 70. A confiança na mãe cria, nesta fase, um 'playground' intermediário, onde a idéia da magia se origina. Ibid (1975), "Chamo isso de playground porque a brincadeira começa aqui.

O playground é o espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou o que une mãe e bebê" p. 71.

3ª fase corresponde à etapa de ficar sozinho na presença de alguém. A criança brinca tendo a confiança de que a pessoa que ama, que lhe dá confiança, está disponível, quando é lembrada, após ter sido esquecida. Ibid(1975), "Essa pessoa é sentida como se refletisse de volta o que acontece no brincar" p. 75.

4ª fase que permite a criança fruir uma superposição de duas áreas de brincadeira. Segundo Ravicz (1979), "... passa a introduzir o seu próprio brincar, podendo usufruir do brincar como experiência criativa" p. 113.

Embora seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é importante assinalar o uso que ela faz do brincar, como forma de domínio da angústia, de aquisição de experiência, de acordo com Winnicott (1979), "... pois ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real" p. 163. Os adultos contribuem, através da importância dada às brincadeiras, não só ensinando brincadeiras tradicionais, como permitindo à criança criar suas próprias. Ibid (1979), "é em grande parte através da brincadeira, em que as demais crianças são ajustadas a determinados papéis preconcebidos, que uma criança começa a permitir às outras que tenham uma existência independente" p. 163. A brincadeira possibilita à criança ligar as idéias com a função corporal, fazer representações do mundo exter

no e mais tarde agir sobre ele. O brinquedo é um trabalho de construção e criação, é representação e comunicação.

2.5 - A representação Grafo-expressiva

Uma das maneiras mais ricas de se observar a criatividade da criança, é através da sua expressão no desenho e na estória.

O desenho é considerado um recurso privilegiado de aproximação para o conhecimento da personalidade da criança. Não é e nem deve ser considerado como diversão, pois segundo Roseline Davido (1972), "ele é ao mesmo tempo uma diversão, um sonho e uma realidade" p. 7. Diversão, na medida em que ele distrai seu autor; sonho, porque sobre o papel aparecem desejos conscientes e inconscientes; e realidade, pois são as preocupações de momento que motivam o desenho da criança. A criança em seu desenho "narra graficamente" sem necessidade de recorrer a palavras. A estimulação de sua criatividade lhe possibilita uma melhor adaptação e ajustamento ao meio ambiente, uma vez que, segundo Novaes (1977), "a personalidade criativa tem mais facilidade em contornar as dificuldades surgidas na sua comunicação com os outros até chegar ao verdadeiro encontro consigo mesmo e com as demais" p. 99.

Enquanto pelo desenho a criança expressa sua realidade, a estória vem lhe trazer condições de se identificar com essa realidade. Dissemos anteriormente que o brincar leva a criança a um maior ajustamento de papéis. A es

/tória vai lhe permitir buscar esses papéis a serem ajusta-
dos, através da sua identificação com seus personagens, na
tentativa de conseguir uma harmonia com a realidade inter-
na e externa, permitindo à criança dar forma a todos os
sentimentos que não tem capacidade de exprimir, através
da estimulação da sua imaginação; ajudando-a a, de acordo
com Bettelheim (1978), "desenvolver seu intelecto, a tor-
nar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansie-
dades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificulda-
des e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas
que a perturbam" p. 23.

2.5.1 - A expressão Gráfica

A criança representa, à sua maneira, o mundo no qual vive. Ela desenha para divertir-se, colocan-
do o desenho como um jogo a mais, que intercala entre ou-
tros, se caracterizando como tal, pela seriedade com que
é executado por ela. Para Luquet (1977), a atividade grá-
fica se compõe de duas partes : o ato de desenhar em ge-
ral, e a execução de um desenho determinado. "... el dibu-
jo no es más que una espécie de gesto gráfico, provo-
cado - como cualquier otro gesto - por la íntima vincula-
ción de lo psíquico y lo moral. La manifestación de dibu-
jar cierto objeto es sólo la prolongación y la manifesta-
ción de su representación mental; el objeto figurado es
el que en ese momento ocupaba un lugar exclusivo o prepon

derante en el ánimo del dibujante. Los factores sugestivos de la intención de cada dibujo se confunden, pues, con los de la evocación de la idea del objeto correspondiente" p. 10.

Para esse autor, o primeiro dos fatores de influência seria as circunstâncias externas, que podem dar uma certa orientação à espontaneidade da criança, propondo a ela um motivo, sem contudo impô-lo, seria o que ele chama de 'objetos sugestivos', que podem ser de dois tipos, o objeto propriamente dito ou o motivo.

Um segundo fator seria a intenção, que poderia ser provocada pela percepção ou por recordação de objetos reais ou de modelos desenhados, pela associação de idéias, pelo automatismo gráfico imediato e pelo automatismo gráfico contínuo. Importante observar que, para Luquet(1977), "... la intención no es resultado solamente de la influencia aislada de tal o cual de los factores que acabamos de considerar, sino también de su acción concurrente"p.18.

A interpretação que a criança dá ao seu desenho é decorrência da idéia que ela tem enquanto o executa, e à qual aplica um nome. Ibid (1977), "La interpretación, según nuestra fórmula general, enlaza al dibujo el nombre correspondiente a una idea que bulle en la mente del niño en el momento en que efectúa su trazado. Normalmente esta idea, sea o no diferente de la que ha determinado la intención, es sugerida por el mismo trazado, en virtud de la analogía morfológica. Aunque puede, también, ser provocada por otros factores, que son exactamente los mismos

que los de la intención y, más generalmente, de la evocación de una idea cualquiera, a saber, las circunstancias externas y la asociación de ideas" p. 29.

Segundo Leo, o desenvolvimento do desenho infantil se faz através da diferenciação e aumento na complexidade da função. A criança evolui de uma resposta generalizada a uma resposta específica, do egocentrismo à objetividade, do pensamento concreto ao abstrato, da precausalidade à causalidade. Para ele, o desenho, mesmo enquanto cópia, é sempre representação, impressão mental e não uma observação visual.

Oliveira (1978) diz que, "a criança pinta em toda a sua originalidade, sem se preocupar com o mundo dos adultos, é sensível nas suas intenções criadoras e pura nas suas idéias; possui uma psicologia específica, própria de sua idade; está continuamente em evolução, em crescimento; seu universo e representações interiores se expandem a toda hora e ela vive cada instante como uma fase nova, satisfeita com tudo, encantada com os mais simples detalhes da natureza" p. 20.

A criança é um potencial a ser explorado. É importante que ela tenha possibilidades de conhecer suas aptidões e tudo que venha de seu mundo interior; preperá-la para bem utilizar seus valores e reconhecer igualmente outros valores da realidade externa. Porém, não podemos nos esquecer da importância da maturação biológica no desenvolvimento do esquematismo gráfico. Uma criança dificilmente será um desenhista quando adulto, se não tiver uma evolução adequada de sua coordenação motora. Essa idéia li

ga-se à da representação que ela terá de seu próprio corpo, de seu esquema corporal, que assumirá um papel preponderante no conhecimento e satisfação de suas necessidades internas.

Ibid (1978), "No início, a criança se representa, podemos dizer, pela sua motricidade : primeiramente sensório-motora, o que lhe permite passar no seu processo evolutivo do grafismo, do gesto ao traçado, do não-figurativo ao figurativo, da garatuja imprecisa a formas mais nítidas e mais bem estabelecidas, segundo o esquema interior de sua representação do esquema corporal e de sua organização interna" p. 24.

A criança chegará ao traçado, quando puder sustentar um material apropriado em suas mãos, quando adquirir a capacidade de segurar coisas, não somente um lápis ou qualquer outro objeto, mas também sabendo manter o papel sobre o qual fará o seu desenho.

Para Luquet, a evolução da criança e, conseqüentemente, de seu traçado, terá seu ritmo de acordo com o prazer que esta sente quando começa a representar as coisas. Dá como correspondência à criação, à produção, o que ele chama de 'modelo interno', isto é, uma representação que existe no interior da criança, próprio de cada uma, e que serve de ponto de partida na representação externa dos objetos. Segundo Oliveira (1978), "Dessa forma, o modelo interno é evocado para cada desenho e tem referência com a significação que a criança atribui a seu desenho ou à execução mesma desse desenho" p. 26.

Adotaremos como ponto de referência na análise dos desenhos da parte prática, a teoria de Luquet, não só por essa ser considerada clássica, mas, e principalmente, por ter-se preocupado o autor em analisar não só a parte motora, quanto a psicológica do desenho infantil.

Para Luquet (1977), o desenho se caracteriza pelo Realismo, "... es realismo ya en principio, por la naturaleza de los motivos y los sujetos que trata" p.93. A criança faz a tentativa de representação exata dos objetos representados, figurando no desenho o detalhe que lhe é particularmente importante.

Luquet divide o Realismo em quatro fases :

1ª) Realismo fortuito, por volta do terceiro e quarto ano. A criança nessa fase desenha não para formar uma imagem, mas simplesmente raias.

Seus movimentos de mão são resultado do consumo espontâneo de uma superabundância de energia neuromuscular, e o exercício desta atividade vem acompanhado de um prazer que convida a criança a refazê-lo. Ela se descobre fazendo coisas, fortuitamente de início, se transformando aos poucos em intencionais, transformação essa feita normalmente por imitação do adulto. Ao perceber neste a faculdade gráfica, a criança tenta, embora a princípio se julgue incapaz, reproduzir os desenhos feitos por ele. Interessante observar que embora inicialmente ela possa identificar formas nos desenhos dos outros, não consegue fazê-lo no seu próprio. Ela ainda não possui a intenção no desenhar, mesmo que

já faça a interpretação de seu desenho, esta ainda é muito flutuante, pois, além de não possuir a recordação da intenção, seu traçado, ainda não muito seguro e nítido, leva-a a diversas interpretações de um mesmo desenho.

2ª) Realismo Intencional, mais ou menos aos cinco anos. A criança já possui a capacidade de desenhar, e ele quer ser realista, tenta reproduzir o mais fiel possível, encontrando, para isso, dois obstáculos :

- a) de ordem puramente física, a imaturidade biológica;
- b) de ordem psíquica, ligado ao caráter limitado e descontinuo da atenção infantil.

Podemos citar como característica dessa fase, uma ausência de relação entre os componentes do desenho, e uma incapacidade sintética, levando a um descuido entre relações gerais, tais como as de tangência ou inclusão, assim como também de relações mais especiais de situação entre os elementos de um mesmo objeto.

3ª) Realismo Intelectual, em torno dos seis, sete anos. Após superar a fase anterior, nada mais impede que o desenho infantil seja plenamente realista, pode-se dizer, segundo Luquet (1977), "... hacer figurar, al mismo tiempo que los detalles del objeto representado, sus relaciones recíprocas en el conjunto constituido por su reunión" p. 121. Caracteriza-se por :

- a) transparência nos desenhos;
- b) figuração do objeto em sua projeção sobre o solo;

- c) abatimento;
- d) simultaneidade de conteúdo no mesmo desenho;
- e) tentativa de combinar a intenção realista e o sentido sintético.

No final dessa fase, a criança é levada à fase do Realismo Visual, característico do desenho do adulto.

2.5.2 - A expressão verbal

A estória, conforme citamos na Introdução, vem dar à criança condições de lidar com suas angústias, ansiedades, medos, alegrias, possibilitando, através dela a exteriorização desses sentimentos. Através da estória, a criança consegue atingir o real, por intermédio da fantasia, da tensão existente entre esta e o real, compreendido aqui, como , de acordo com caderno da PUC (1981), "... uma totalidade que oferece dimensões diferentes ... O real pode ser conceituado como a realidade em estado natural (physis); outra dimensão sua configura-se na realidade em estado de criação (mimese). ... a mimese se estabelece quando o homem começa a simbolizar e a operar, diferenciando-se da realidade e, ao mesmo tempo, identificando-se com ela" p. 6.

Esse processo de diferenciação e, ao mesmo tempo, identificação da criança com ela mesma e o mundo , é freqüentemente desconcertante, pois este se torna complexo, exigindo da criança uma capacidade muito grande para

entendê-lo. Segundo Bettelheim (1978), "para ser bem sucedida neste aspecto, a criança deve receber ajuda para que possa dar algum sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de idéias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior, e, com base nisso, ser capaz de criar ordem na sua vida" p. 13. A estória vem possibilitar à criança esse tipo de significação, pois a levaria a se encontrar no seu ser psicológico e emocional, pois , Ibid (1978), "... falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e - sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe - oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades presentes" p. 14.

A estória e, mais especificamente nesse caso, os contos de fadas, permitem à criança lidar com seus problemas existenciais, dando-lhes sugestões em forma simbólica, de como ela deve conviver com estas questões e amadurecer, através da transmissão de importantes mensagens à mente consciente, pré-consciente e inconsciente, pois lidam com problemas humanos universais. Bettelheim (1978) diz que "o conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança - em termos que ela pode entender tanto na sua mente consciente quanto inconsciente - a abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente" p. 19, levando-a a conseguir uma consciência mais madura para civilizar as pressões caóticas de seu inconsciente.

Ao falarmos de estória, não podemos deixar de nos referirmos à importância da linguagem no desenvolvimento da criança, pois sabemos que, de acordo com Novaes (1976), "Linguagem, conjunto de sinais intencionalmente expressivos, é instrumento de pensamento, de expressão emocional e, sobretudo, de interação social, feita através da comunicação de interesses, crenças, conhecimentos, aspirações e ideais comuns aos indivíduos e às gerações que se sucedem" p. 202.

A linguagem infantil no período de um a seis anos é nitidamente funcional, e atende aos maiores interesses da criança. A aquisição desta ocorre em função dos interesses da criança ligados às suas experiências e necessidades básicas; assim, os assuntos predominantes na linguagem do pré-escolar são ligados a pessoas familiares, objetos de uso pessoal, heróis da TV, animais, plantas, alimentação, veículos, ruas, cenas da vizinhança.

Nesta idade as noções de espaço, tempo e quantidade não se separam das situações específicas a que estão ligadas. A criança não tem capacidade de abstração, limitando-se à sua noção de tempo ao ritmo natural da sua vida cotidiana.

Entendemos linguagem como qualquer sistema de representação, cuja finalidade é a expressão e a comunicação. Se correlacionarmos linguagem e comunicação, podemos dizer que a primeira não passa de um dos meios pelos quais a comunicação pode ocorrer e, portanto, a comunicação não passa de um dos usos que pode ser dado à linguagem.

A criança domina primeiro os fonemas mais fáceis, para depois captar as diferenças mais sutis dos fonemas, como os ditongos, grupos consonantais, e assim por diante.

Quando a criança aprende a associar uma imagem de uma vivência, o faz sempre em uma situação concreta. Por meio da repetição, essa mensagem se converte, pouco a pouco, em símbolo de um conceito. A partir da primeira vivência, a criança não pode concluir que certo grupo sonoro, por exemplo papá, designa seu pai; só depois de muita repetição ela percebe que esta seqüência sonora se refere a uma determinada pessoa - seu pai - e não a todos os homens em geral.

Uma criança sente necessidade de classificação, de organização, de categorização. Por isso, sempre pergunta: "Que é isto?" "Como é isto?" É uma necessidade de saber em que grupo e onde deve incluir certo objeto.

Podemos sintetizar a evolução e desenvolvimento da linguagem infantil, da seguinte maneira:

a) evolução da linguagem infantil:

- . balbucio,
- . utilização das palavras de significação duvidosa,
- . utilização de palavras frase,
- . proposições simples incompletas,
- . proposições simples completas,
- . proposições complexas incompletas,
- . proposições complexas completas.

b) desenvolvimento da linguagem :

- . resposta à linguagem falada,
- . aprendizagem do dizer as palavras e falar,
- . leitura e interpretação de símbolos escritos,
- . escrita.

O aparecimento da linguagem, portanto, é devido a um programa inatamente preestabelecido, cuja realização exata depende das peculiaridades do ambiente lingüístico. Desde que a criança seja rodeada de um ambiente falante, a linguagem progredirá automaticamente, de forma altamente específica, através da generalização e uma relativa dependência histórica maturacional da criança.

2.6 - A classe social e o desenvolvimento cognitivo e emocional. Causa ou conseqüência ?

"- Eu pensava que era pobre.

- Depois me disseram que eu não era pobre, era necessitado ...

- Daí, disseram que era pejorativo pensar em mim mesmo como necessitado.

- Então, disseram que carenciado produzia uma imagem negativa. Eu era desprivilegiado ...

- Continuo a não ter um tostão. Mas tenho agora um grande vocabulário ..."

(de um "cartoon" de Jules Feiffer, 1965)

A criança "carente" muito tem sido discutida atualmente. Pensar nela leva a pensar no que se tem feito por ela. Leva a analisar a sua cultura, entendida aqui, de acordo com Poppovic (1972), "como a maneira de um grupo social encarar a vida, o que inclui tradições, valores e costumes que, na maioria das vezes, possuem longa história" p. 244, história essa, esquecida normalmente pelas instituições educacionais, que se encarregam de criar padrões ambientais e culturais que vão prejudicar ainda mais as poucas oportunidades e perspectivas dessas crianças, nascidas de famílias que produzem alta incidência de fracassos escolares e que tendem a perpetuar a própria condição nos filhos, devido, em parte, à hábitos educacionais decorrentes de sua formação cultural. Essa criança é carente em relação à uma classe social que detém o poder da escola, que não se preocupa com a maioria da população e que, segundo Nosella (1979), "... jamais adotará o HOMEM como seu objetivo central, no sentido de ajudá-lo a identificar as contradições sócio-econômicas desta formação social em que vive e a encontrar possibilidades de superação das mesmas contradições ..."

E aqui se insere a questão do educador. Japiassu (1975) considera "... um dos defeitos fundamentais do educador, em nossos dias, o fato de ele não duvidar de si mesmo, de não questionar seu saber e de ancorar-se única e exclusivamente na segurança de sua especialidade, protegido que está pelo hermetismo de sua linguagem e pelos exercícios rituais de suas técnicas pedagógicas" p. 148.

O educador, se escondendo atrás dessa capa de onipotência, detém o poder da verdade, esquecendo-se de que a verdade do conhecimento é uma procura e não uma posse. Nesse momento ele se esquece que é indispensável que ele conheça a realidade de seus alunos nos mais diversos aspectos, seja suas características físicas (desenvolvimento muscular, coordenação motora, auditiva e visual), condições de saúde, condições sociais, sejam suas necessidades de expressão, suas condições mentais, envolvendo exploração, comunicação, dificuldades naturais em abstrair e em se localizar no espaço.

A criança, ao ingressar na escola, traz um potencial lingüístico, relacionado diretamente com seu contexto bio-psico-sócio-cultural. A maneira de falar de um indivíduo o situa dentro da estrutura social, define seu "status" e produz sua identidade social. Uma criança que convive exclusivamente com um meio lingüístico pobre, irá desenvolver uma linguagem simples, concreta e com poucas abstrações, dispondo destes estímulos para regular e orientar suas experiências nesta área. Assim, a cultura da criança deve primeiro estar presente na consciência do professor. Essa linguagem pobre não significa que ela não saiba verbalizar suas experiências, mas que ela utiliza os recursos que o seu meio lhe fornece, sejam de caráter particular, relativos à sua história, ou vinculados ao contexto do respectivo mundo familiar.

Uma criança de meio sócio-cultural com maiores recursos econômicos traz, normalmente, para a escola, um modelo lingüístico familiar que lhe possibilita um melhor domínio de seu idioma. Esta criança tem condições de adquirir, por meio de viagens, passeios, excursões, uma vivência cultural muito grande. Este aluno pertence, junto com seus pais, à camada sócio-cultural que utiliza, com mais freqüência, o registro culto da língua e demonstrará, ao falar, esta influência.

Já na criança de um meio sócio-cultural com menores recursos, o modelo lingüístico que lhe será fornecido apresenta uma série de deficiências em relação às normas do idioma. Essa criança, com outros valores culturais e morais, possui, também, uma riqueza vivencial que, por ser diferente, não pode ser excluída e esquecida, ao contrário, acredito deva ser valorizada.

Muitas vezes uma criança, afetivamente carente, fecha-se para o meio que a cerca, provocando também, um empobrecimento lingüístico. Ela não se sente ligada ao mundo exterior e, portanto, não se sente obrigada a se expressar. O seu vocabulário é pobre, mas tem desenvolvidas a independência, a capacidade de cuidar de si mesma em situações de vida, criatividade para inventar jogos e brinquedos.

Este problema, comumente caracterizado como deficiência cultural, carência cultural ou privação cultural, deve ser visto, na verdade, com uma especificidade dessas crianças, que trazem simplesmente, uma cultura diferente, própria e mesmo bastante rica. Cabe à escola descobri-la,

trabalhá-la, enriquecê-la e enriquecer-se.

O trabalho da escola e especialmente do educador, deveria estar dirigido à formação e cultivo da inteligência do educando, e não simplesmente à adaptação desse. Para Japiassu (1975), "se admitirmos que 'compreender' seja 'inventar' ou 'reconstruir por invenção' (Piaget), creio que não podemos aceitar sem mais que o educador se converta nesse personagem tendo por função adaptar o educando ao meio social em que vive. O termo adaptação é mágico e eficaz : faz-nos pensar muito mais em máquina e em biologia do que em educação propriamente dita. Porque a 'adaptação' recebe suas normas e seus imperativos de uma situação dada e de uma realidade que preexiste a e le : não leva em conta as diferenças, as antinomias ou os conflitos do educando (entre sua subjetividade e as estruturas sociais preexistentes)" p. 150. Ibid (1975), "ensinar a aprender, a se construir ou a se reconstruir : eis o papel do educador. Todo o progresso na educação está na construção do espírito e não em sua domesticação"p. 153.

Muitos teóricos têm discutido a questão do intelecto da criança pobre, e percebe-se uma tendência a considerá-lo deficiente, embora não se consiga identificar claramente a natureza exata dessa deficiência.

A corrente nativista argumenta que as crianças pobres são caracterizadas por uma "inteligência inadequada", medida por testes de QI. Para eles, a inteligência se refere a uma capacidade mental básica, que está na raiz da

aprendizagem, o pensamento seria a solução de problemas da criança. A inteligência seria uma aptidão intelectual fundamental, o poder básico da mente. Conseqüentemente, só seria capaz de adaptar e aprender; a criança que possuísse uma inteligência superior, pois só ela seria capaz de lidar com o ambiente e aproveitar-se da aprendizagem.

Para os empíricos, o importante seria o papel das aptidões mentais específicas. A criança pobre, por utilizar um código de linguagem restrito, uma linguagem deficiente, apresentaria um pensamento deficiente, um intelecto manifestamente concreto e ilógico, que baseia o seu julgamento na emoção, ao invés da razão.

Já para Ginsburg, citado por Bee (1979), "...o ponto de vista evolutivo é que, em muitas formas fundamentais, a cognição das crianças pobres é bastante similar à das crianças de classe média. Existem universais cognitivos, modos de linguagem e pensamento compartilhados por todas as crianças (exceto as retardadas e com sérios distúrbios emocionais), qualquer que seja a cultura ou criação. Ao mesmo tempo, existem diferenças de classe social quanto à cognição. Mas estas diferenças são relativamente superficiais, e não devemos cometer o erro de chamá-las de deficiências ou considerá-las análogas ao retardo mental" p. 241.

Diversos estudos transculturais relativos à essa questão foram feitos, e me deterei àqueles baseados na teoria de Piaget. Esse autor propõe, com algumas qualificações menores, que todas as etapas e a ordem de desenvol

vimento cognitivo são universais. Todas as crianças de qualquer cultura progridem através das etapas do período sensório-motor, como no caso da permanência do objeto, e procedem daí para o pensamento pré-operacional, depois o pensamento operacional concreto e, finalmente, em todas as culturas, exceto nas mais primitivas para a etapa das operações formais. Essas podem diferir quanto aos níveis etários em que são atingidas, mas não no curso básico do desenvolvimento.

Goodnow, em 1962, tentou determinar se as crianças numa cultura não ocidental apresentam habilidades cognitivas similares as das crianças ocidentais. Utilizou quatro grupos de meninos de 10 a 13 anos, residentes em Hong Kong, divididos em europeus, chineses ocidentalizados de classe média, chineses das classes mais baixas que frequentavam escola e chineses de classes baixas com um mínimo de instrução. Presumivelmente, os dois primeiros grupos eram ocidentais, ou pelo menos tinham sofrido a influência ocidental, frequentando escolas em que o ensino era ministrado em inglês, e os dois últimos grupos representavam uma cultura não ocidental. Utilizou, para sua pesquisa, de quatro tarefas piagetianas : conservação de peso, volume e área e, um teste de raciocínio combinatório, visando com as três primeiras medir o pensamento operacional concreto, e a quarta o pensamento operacional formal.

Goodnow descobriu que nas três tarefas de conservação, todos os grupos culturais e de classe social tiveram um desempenho em aproximadamente o mesmo nível. Na ta

refa combinatória, os chineses de classe média e os meninos europeus são superiores aos chineses de classe baixa, embora estes últimos apresentem sinais de melhoria com a idade.

Grinsburg comenta a respeito dessa pesquisa, *Beo* (1979), ressaltando que "... embora os fatores culturais e de classe social tenham pouco efeito sobre a conservação e significado dos resultados do teste de pensamento combinatório não é claro : várias interpretações poderiam explicá-los. Uma outra possibilidade é que o êxito na tarefa depende da ocidentalização. ... outra possibilidade é que a classe social é decisiva. ... uma terceira possibilidade é que a escolaridade está envolvida. ... uma outra interpretação possível proposta inicialmente por Goodnow, é que o QI é o fator importante. ... além do mais, há a possibilidade de que esteja envolvida uma combinação de fatores - não apenas um único. Talvez a falta de escolaridade e a classe social e a cultura estejam todas relacionadas às diferenças observadas" p. 247.

Importante ressaltar ainda, que não houve diferenças de grupos nas tarefas de conservação, enquanto ocorreram no teste combinatório. Qualquer que seja o fator responsável pelas diferenças nas tarefas combinatórias, ele não afetaria também as tarefas de conservação ?

Price-William, em 1961, descobriu que as crianças da África Ocidental, de cinco a oito anos, apresentavam aproximadamente a mesma progressão que as crianças europeias no desenvolvimento da conservação de quantidades

contínuas e descontínuas, sendo que essas crianças não frequentavam escolas, nem pertenciam à cultura européia, indicando, com isso, que nem a escolaridade nem a ocidentalização são necessárias para a conservação bem sucedida nesses casos.

Opper, 1971, realizou um estudo que tinha por objetivo examinar a aquisição das etapas intelectuais e os tipos de raciocínio descritos por Piaget, nas crianças da Tailândia. Estudou dois grupos, envolvendo crianças da cidade de Bangkok e crianças de uma pequena comunidade rural dedicada quase que exclusivamente à colheita do arroz. Trabalhou com crianças de seis a dezesseis anos, aplicando a todas as crianças de seis a onze anos uma bateria de dez testes piagetianos medindo o pensamento operacional concreto, recebendo também essas crianças tarefas de imaginação mental. Além disso, aplicou nas crianças de seis a dezesseis anos dois testes de pensamento operacional formal. Importante ressaltar que os examinadores eram nativos da Tailândia, e utilizavam o método clínico de Piaget, que leva a dados tanto a respeito da etapa de desenvolvimento cognitivo da criança, quanto acerca dos processos mentais usados para resolver os problemas. A pesquisa de Opper mostrou que houve semelhanças esmagadoras nas etapas de desenvolvimento e nos tipos de raciocínio entre as crianças tailandesas e as suíças, chegando mesmo a ser empregado por estas, expressões verbais idênticas às usadas pelas crianças suíças. A principal diferença encontrada foi quanto à idade de aquisição de alguns conceitos, sendo observado

que as crianças rurais da Tailândia os adquirem numa idade mais elevada que as outras.

Diante dos trabalhos apresentados, pode-se concluir, em relação à hipótese da influência cultural, que pouco efeito desses fatores foram observados nas tarefas piagetianas investigadas. Em relação à classe social, a evidência não apóia a hipótese. O efeito da escolaridade parece como um quadro confuso. Ela pode ou não ter influência. A questão do QI, para explicar as diferenças culturais observadas no desenvolvimento cognitivo, se tornou de pouca importância por terem sido para os pesquisadores citados, as diferenças encontradas de pouco valor.

Ginsburg, em See (1979) ressalta que, apesar desses estudos transculturais serem muito importantes, eles sofrem de uma falha fundamental, pois "muitas das pesquisas não obtêm uma medida clara do processo de raciocínio usado na solução de vários problemas". Sabemos que um mesmo problema pode ser resolvido de várias maneiras, e Piaget assinala, que mesmo problemas de uma maior complexidade, podem ser resolvidos por modos de pensamento ontogeneticamente primitivos. Ginsburg assinala que somente pesquisas que envolvessem a sondagem do pensamento da criança, através da explicação de vários problemas de forma flexível, poderiam explicar as ambiguidades apresentadas pelos estudos transculturais, pois, "se tivéssemos alguma idéia do processo de raciocínio envolvido em ambos os casos, poderíamos ser capazes de interpretar os resultados confusos" p. 249.

Em relação a pesquisas feitas na cultura ocidental, a respeito das diferenças entre classes sociais, alguns estudos não encontraram diferenças entre elas, outros acharam diferenças sem importância e nenhum deles mostra que as crianças de classe inferior carecem inteiramente das habilidades descritas por Piaget.

Em conclusão, constata-se que certos aspectos da cognição são universais, ou seja, todas as crianças adquirem certas categorias básicas de pensamento, embora não se possam negar que existem diferenças individuais e de classe social em alguns de seus aspectos. Claro está, que o conteúdo do pensamento das crianças "carentes" envolve aspectos singulares, e também, possivelmente seus padrões de pensamento sejam de certa forma singulares.

Levando-se em conta essas perspectivas, constata-se que grande parte das teorias relativas ao intelecto das crianças pobres é incorreta e pode conduzir a erros. As crianças pobres não são a priori portadoras de deficiência mental. Se isso fosse verdade, caberia então colocarmos uma questão básica : como poderiam essas crianças desenvolverem habilidades intelectuais, apesar de um ambiente aparentemente repleto de privações?

3 - INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

3.1 - Objetivo e Hipótese Geral

Com o presente estudo pretendeu-se analisar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e emocionais na construção do real, em crianças de 3 a 6 anos, de diferentes níveis sócio-econômicos, buscando-se detectar quais seriam os componentes cognitivos e emocionais que fariam parte da percepção da realidade. A comparação dos níveis sócio-econômicos teve como objetivo destacar os equivalentes funcionais e universais dos componentes cognitivos e emocionais, remetendo ao problema das diferenças existentes que geralmente não são assumidas pelo sistema social e educacional, o que reforça a marginalização da criança carente,

3.2 - A amostra

O objetivo da pesquisa foi o de demonstrar as proposições teóricas assumidas, através de uma população ilustrativa do trabalho, composta de 64 crianças, sendo 32 do sexo feminino e 32 do sexo masculino, de nível sócio-econômico alto e baixo.

Ver tabela a seguir.

Tabela de população de crianças de 3 a 6 anos,
por sexo, idade e classe sócio-econômica

N = 64

		Idade (anos)							
		3		4		5		6	
SEXO		Classe social							
		A ¹	B ²	A ¹	B ²	A ¹	B ²	A ¹	B ²
MASC.	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	4	4	4	4	4	4	4	4	4
FEM.	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	4	4	4	4	4	4	4	4	4

FONTE : - colégios da cidade

LEGENDA : - A¹ = Classe Social Alta

B² = Classe Social Baixa

3.3 - Procedimento Metodológico e Coleta de Dados e Variáveis

A pesquisa foi realizada em quatro instituições educacionais de Juiz de Fora, MG, sendo dois colégios de classe alta (Colégio Stella Matutina e Colégio

dos Jesuítas) e dois de classe baixa (PAPPE de Furtado de Meneses, ligado à Prefeitura de Juiz de Fora, e Projeto Gaivota, ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora).

As crianças foram escolhidas ao acaso, consideradas como crianças normais (não apresentavam distúrbios de inteligência e/ou comportamento).

O trabalho foi realizado dentro das instituições educacionais, sempre que possível em ambiente isolado, o que só se realizou nas escolas de classe alta, não sendo possível nas de classe baixa, por não disporem essas de instalações físicas disponíveis. A escola do PAPPE é constituída de uma sala de aula, para todos os alunos. Algumas vezes foi possível trabalhar na secretaria, quando da ausência da Orientadora escolar e/ou da Assistente Social, uma vez que as mesmas ocupam essa sala em seu trabalho . Quando não era possível a utilização da referida sala, o trabalho foi realizado ao ar livre, tendo-se o cuidado de impedir o acesso de estímulos que pudessem prejudicar a criança. O Projeto Gaivota se constitui numa tentativa de atendimento não-convencional à criança em idade pré-escolar, de periferia urbana, tentando proporcionar uma educação diferente, sem quadro-negro, carteiras, cartilhas e uniformes. Uma educação onde o respeito à individualidade do educando enquanto criança é fundamental. A criança trabalha com material de sucata, possibilitando a ela criar dentro de um contexto que condiz com a sua realidade sócio-cultural. Se situa no galpão do Centro Comunitário do

Bairro São Pedro, possuindo duas salas onde se realizamos trabalhos. A maioria das atividades das crianças é realizada no próprio galpão, onde se realizou a nossa experiência, ou ao ar livre.

As duas escolas de classe alta, Stella Matutina e Colégio dos Jesuítas, funcionam em prédios previamente planejados para exercerem essa função, possuindo instalações adequadas, tendo sido possível nessas instituições a realização de nossa experiência em ambientes isolados, preparados pelas instituições para nosso uso.

Foram realizadas duas sessões individuais com cada criança, sendo assim divididas :

a) Sessão livre, onde se pediu à criança que realizasse um desenho, "o desenho que você quiser fazer". Após o término do mesmo, pediu-se à criança que contasse uma estória a respeito do desenho feito.

b) Desenho dirigido. Nessa segunda parte, foi dada à criança a seguinte instrução: "Eu gostaria de saber onde você mora, as coisas que você tem (brinquedos, por exemplo), as pessoas que moram lá com você, as pessoas com quem você brinca, o que existe onde você mora (animais, árvores)". Após o término do mesmo, pedia-se à criança que contasse uma estória a respeito do desenho feito.

A todas as crianças foi oferecida uma folha de papel ofício branco, e uma caixa de lápis de cera contendo doze lápis.

As estórias e comentários da criança, assim como as observações realizadas pelo observador, foram anotadas e/ou gravadas, tentando-se reproduzir exatamente a fala da criança.

3.4 - Análise dos Resultados

Essa análise foi feita, levando-se em conta as principais características da criança na faixa etária escolhida - 3 a 6 anos, buscando-se analisar a construção do mundo da criança, nos seus aspectos de representação mental, fantasias, projeção de vivências e experiências emocionais com base nas seguintes variáveis: idade, sexo, classe sócio-econômica, conteúdo emocional, organização cognitiva, tipo de percepção da realidade.

Aos três anos, de acordo com Luquet, a criança vivencia a fase do realismo fortuito, desenhando não para formar imagens, pois não possui essa intenção ao desenhar, embora fosse observado em algumas crianças pesquisadas a identificação de formas, essa ainda se encontra sujeita a metamorfoses, ou seja, um mesmo traçado adquirindo várias significações.

O conteúdo de seu desenho está ligado a situações concretas. Os elementos mais marcantes foram : o ambiente familiar, animais, a casa, árvores e flores, brinquedos, aparecendo nas crianças de classe alta algumas situações relacionadas a viagens.

Os personagens citados têm uma ação muito ligada à da própria realidade social e familiar da criança.

As crianças de classe baixa da amostra, via de regra, apresentam detalhes mais ricos, utilizando-se de maior número de cores na configuração de seu desenho, do que a de classe alta.

Não se observou grandes diferenças entre os dois grupos de crianças, tendo algumas delas demonstrado uma evolução superior ao esperado, em função das suas características de desenvolvimento.

Não houve diferenças em ambas as técnicas quanto ao sexo.

Pudemos observar que as crianças de classe baixa expressam mais emoções em seus personagens, embora também tenha sido observado nas de classe alta. Nenhum dos dois grupos expressou julgamento de valor.

Na análise das estórias, percebeu-se que as crianças de classe alta tiveram um melhor desempenho, quanto à qualidade da linguagem e a riqueza de vocabulário.

Ao se analisar a relação do desenho com a estória, pôde-se observar que, via de regra, as crianças dos dois grupos se adequaram ao tema proposto. A problemática mais evidenciada na classe baixa se prendeu a situações familiares, geralmente conflitivas, enquanto que a criança de classe alta se mostrou mais interessada pelas situações lúdicas, embora com uma incidência menor, mostrasse conteúdos ligados a situações familiares. A percepção da realidade é concreta.

Aos quatro anos, embora a criança ainda se encontre na fase do Realismo Fortuito, já se observa uma maior intencionalidade no seu trabalho, havendo menor metamorfose nos elementos apresentados, aparecendo em seus desenhos predominantemente, formas mais semelhantes aos objetos retratados. Sua percepção ainda se acha vinculada a situações concretas.

Observou-se uma grande importância dada dos dois grupos à família, animais, elementos da natureza, brinquedos, jogos, TV, alimentação, vivências experimentadas no momento. Como, por exemplo: tendo parte da pesquisa se realizado na época da Copa do Mundo, a maioria das crianças de classe baixa representou conteúdos relacionados a esse fato, o que não foi observado nos desenhos e estórias das crianças de classe alta,

que mostraram-se mais ricas em outras situações, inserindo desenhos de carros, super-heróis, vivências que envolviam outras cidades. Em ambos os grupos, a escola começou a se tornar um elemento importante, mais observado nas histórias, onde a figura do professor foi um dado significativo. Estas ainda se encontram muito relacionadas à vivência concreta das crianças, observando-se uma progressão na seqüência temporal, localização espacial e capacidade de representação mental nos dois grupos.

Outro dado que nos chamou a atenção, foi o uso pelas crianças dos dois grupos, de elementos das histórias infantis, principalmente os contos de fadas, inseridos em suas próprias histórias.

Nessa idade observou-se diferenças quanto ao sexo, tendo os meninos se mostrado mais agressivos em seus desenhos e histórias do que as meninas, em ambos os grupos.

Importante ressaltar que, nas crianças de classe baixa de quatro anos foi observada uma riqueza de detalhes no seu desenho, em relação à criança de classe alta. A diferença observada nessa idade, novamente se prende à questão da linguagem, onde a criança de classe alta apresentou um vocabulário mais rico do que a do outro grupo.

Observou-se nesses grupos uma maior interação das pessoas e objetos, através de uma ação mais efetiva dos personagens, destacando-se ainda uma ligação mais intensa da criança com a realidade, com o início da tentativa de interpretação da mesma.

Nas crianças de cinco anos, observou-se uma grande evolução, uma vez que essas atingiram, de acordo com Luquet, a fase do Realismo Intencional, com a tentativa de reprodução mais fiel dos elementos apresentados.

Os desenhos se tornaram mais nítidos. Os elementos que mais se destacaram nessa idade, não se diferenciam basicamente dos apresentados nas anteriores, observando-se somente que as crianças de classe alta mostraram maior influência da TV.

As histórias nos dois grupos foram mais ricas e estruturadas, podendo-se observar, na maioria delas, uma seqüência temporal, espacial, e lógica, superior à da idade anterior. A diferença a ser destacada está no fato de que as crianças de classe baixa continuam a descrever situações mais ligadas à sua realidade concreta, enquanto, via de regra, as crianças de classe alta já conseguem apresentar situações mais elaboradas, demonstrando uma maior criatividade. Ambos os grupos apresentaram conteúdo emocional maior, tendo geralmente se adequado aos temas propostos (livre e dirigido).

As diferenças sexuais aumentaram, estando os meninos mais dirigidos a situações que envolviam carro, aviões, super heróis, e as meninas mais dirigidas a situações familiares e domésticas.

Diferenças mais significativas começaram a aparecer a partir dos cinco anos, quando se constata riqueza maior de detalhes no desenho, por parte das crianças de classe alta. A história dessas crianças se mostrou mais criativa, enquanto a criança de classe baixa continua a descrever apenas uma realidade imediata e concreta.

Na idade dos seis anos, a criança atinge o Realismo Intelectual, observando-se as características citadas por Luquet para essa etapa.

Os desenhos se tornaram cada vez mais nítidos, com um traçado mais regular, com melhor disposição destes no espaço, não se observando a introdução de nenhum e lemento novo, além dos já registrados.

As histórias ganharam uma configuração mais lógica, com uma melhor localização temporal e espacial, observando-se a introdução do conceito de valor moral. Percebeu-se uma adequação da criança ao tema proposto.

As diferenças entre meninos e meninas se acentuam, não divergindo, porém, quanto aos temas descritos na idade anterior.

Nessa idade as diferenças se avolumam. As crianças de classe alta se mostraram cognitivamente e emocionalmente mais desenvolvidas que as de classe baixa, embora possamos localizar os dois grupos dentro das características esperadas para essa faixa etária.

4 - CONCLUSÃO

Tentando analisar a construção do real nas crianças de níveis sócio-econômicos diferentes, podemos constatar que, a despeito de todo preconceito e esteriotipia existentes quanto ao desenvolvimento da criança chamada carente, esta evolui, em termos cognitivos, dentro dos padrões de uma criança de classe mais alta. A diferença observada se prendeu ao aspecto emocional, geralmente mais atingido, uma vez que são crianças que possuem uma experiência de vida diferente da de classe mais alta, com por exemplo um código lingüístico característico, ou seja, uma linguagem simples, concreta e com poucas abstrações. Ao serem comparadas com crianças de classes mais alta, na análise das técnicas empregadas, observou-se uma diferença qualitativa, pois, enquanto a criança de classe alta se mostrou mais criativa nas suas estórias e desenhos, a de classe baixa ainda se encontrava presa a uma realidade imediata e concreta, ligada geralmente a situações familiares conflituosas. Verificou-se que é basicamente na idade de seis anos, na etapa de transição do período pré-operacional para o período operacional concreto, que este aspecto se faz mais presente na classe baixa, ou seja, no momento em que a criança passa a ter maior auto-controle de seus sentimentos e de sua identidade, maior consciência de si e dos outros, maior compreensão das regras.

O real, o emocional, é construído através da relação da criança com o outro, desenvolvendo sua amplitude de mundo, na medida em que deixa de ser ela mesma, para se tornar diferente dela, na medida em que lhe é permitido vivenciar na linguagem de Winnicott, sua "experiência cultural", o lugar de onde se organizam suas atividades simbólicas, e mais ainda quando lhe é dada condição de elaborar seu esquema corporal, o que lhe permite desenvolver sua atividade motora e psicomotora, e, conseqüentemente, lhe dando meios de lidar com seus sentimentos.

Podemos verificar, através da pesquisa, que é geralmente no momento em que se dá o acirramento do confronto entre os valores da escola e os conteúdos que são trazidos pela criança, que a defasagem emocional eclode como fruto de um processo que tem raízes anteriores. É importante ressaltar que o prejuízo emocional a que nos referimos, ocorre mais pelo caminho que é imposto à criança pela escola do que pela "defasagem" que a própria escola — em sua própria defesa — insiste em acreditar que a criança tenha, e entendemos que isto se deva ao caráter inibidor da própria escola.

Prosseguimos nesta análise ao entendermos que a escola não se apropria dos conteúdos que a criança traz mas, ao contrário, os nega. A escola acaba atuando como elemento inibidor do desenvolvimento da criança, que é oriunda de um meio desfavorecido, porém rico em costumes e tradições, que são negados por não serem os mesmos da classe que detém o controle e o interesse da

escola enquanto instituição social. Assim, essa criança se vê obrigada a ceder a esse meio e se adequar a ele e, mais que isso : aprende a negar o seu próprio meio como a única forma de se apropriar da realidade que a escola apresenta. Este fato, entendemos, é o mais grave, pois que não é ensinado à criança a necessidade e validade da perpetuação da sua própria cultura, de seus valores, linguagem e outros conteúdos. A criança começa a aprender aí, mais pela realidade da negação do que pela superação.

Como sinaliza Patto (1981), "num contexto de opressão generalizada como são a sociedade e a escola pública, é impossível determinar quem são os portadores de problemas de ajustamento e de aprendizagem decorrentes de uma dinâmica pessoal ou inter-pessoal que escape à influência das injunções econômicas e políticas geradoras de opressão". (p. 357)

Na medida em que o trabalho de pesquisa e elaboração do resultado foi sendo desencadeado, pudemos sentir uma necessidade, cada vez maior, de uma análise da escola enquanto instituição social, mediadora de valores ideológicos. Pudemos entender a impossibilidade de uma análise da construção do real nas crianças de nível sócio-econômico diferente, que se processasse em instituições escolares, sem que essa análise perpassasse a discussão mais ampla da escola em seu aspecto social. A isso se deveu a discussão a respeito da escola, ainda que reconheçamos que esse é um tema que está mais a ser proposto do que concluído.

A investigação de campo parece ter desempenhado, além da tentativa de desmitificação da criança "ca-rente", também esse papel : sugerir caminhos e indicar possíveis soluções.

6 - BIBLIOGRAFIA

- 1 - ABERASTURY, A. - A Criança e seus Jogos - Petrópolis, Vozes, 1974.
- 2 - ----- . - Psicanálise da Criança - Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1982.
- 3 - ARFOUILLOUX, J. C. - A entrevista com a criança - Rio de Janeiro, Zahar, 1980, 2ª edição.
- 4 - BEE, H. - Psicologia do Desenvolvimento e Questões Sociais - Rio, Ed. Interamericana, 1979.
- 5 - BETTELHEIM, B. - A Psicanálise dos Contos de Fadas - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- 6 - BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. - A Reprodução - Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- 7 - BUARQUE, C. - Chapeuzinho Amarelo - Rio de Janeiro, Berlendis & Vertecchia Editores Ltda., 1979.
- 8 - Cadernos da PUC/RJ - Literatura Infantil II (Coletânea) - Séries e Letras, setembro de 1981.
- 9 - CAMPOS, D. M. de S. - O Teste de Desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade - Petrópolis, Vozes, 1978, 9ª ed.
- 10 - CARMICHAEL - Psicologia da Criança - São Paulo, EPU, 1976, vol. 6.
- 11 - COELHO, P. S. - Dois embaixo, um em cima - B. H., Ed. Comunicação, 1980.

- 12 - DAVIDO, R. - A Descoberta de seu filho pelo desenho - Rio de Janeiro, Artenova, 1972.
- 13 - DOLLE, J. M. - Para compreender Jean Piaget - Rio de Janeiro, Zahar, 1978, 2ª ed.
- 14 - FRANZ, M. L. Von - A Interpretação dos Contos de Fadas - R. J., Achiamé, 1981.
- 15 - FURTH, H.; WACHS, H. - Piaget na prática escolar - S. P., IBASA, 1979.
- 16 - GESYELL, A. - A Criança de 0 a 5 anos - Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1979.
- 17 - ----- . - A Criança de 5 a 10 anos - Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1977.
- 18 - HAMMER, E. F. - Testes Provetivos Gráficos - B. Aires, Ed. Paidós, 1978, 3ª ed.
- 19 - INHELDER, B. e outros - Aprendizaje y estructuras del conocimiento - Madrid, Ediciones Morata, S. A., 1975.
- 20 - JAPIASSU, H. - A psicologia dos psicólogos - R. J., Imago, 1979.
- 21 - ----- . - O Mito da Neutralidade Científica - R.J., Imago, 1975.
- 22 - KAMII, C.; DEVRIES, R. - A teoria de Piaget e a educação Pré-escolar - Lisboa, Ed. Socicultur.
- 23 - LADEIRA, F. - A Fada mostra à criança as Bruxas do dia a dia - Jornal Tribuna de Minas, Juiz de Fora, MG, 16/09/81.

- 24 - ----- . - Eliardo França, o mundo infantil traduzido na arte de ilustrar - Jornal Tribuna de Minas, Juiz de Fora, MG, 18/10/81.
- 25 - LE BOULCH, J. - O desenvolvimento Psicomotor - Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1982.
- 26 - LEO, J. H. Di. - El Dibujo y el Diagnóstico Psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años - B. Aires, Ed. Paidós, 1974, 1ª ed.
- 27 - LEPERS, J. M. - La Jouissance Symbolique - Paris, Ed. Anthrops, 1977.
- 28 - LÓPEZ, R. E. - Introdução à Psicologia Evolutiva de Jean Piaget - S. P., Ed. Cultrix, 1976, 2ª ed.
- 29 - LOURAN, R. - A Análise Institucional - Petrópolis, Ed. Vozes, 1975.
- 30 - LUQUET, G. H. - El Dibujo Infantil - Barcelona, Editorial Médica y Técnica, S. A., 1978.
- 31 - MACHADO, A. M. - O Gato do Mato e o Cachorro do Morro - S. P., Ed. Ática, 1982.
- 32 - MARINHO, H. - A Linguagem da Idade do Pré-escolar - R. J., INEP, 1955.
- 33 - ----- . - Escala de Desenvolvimento - R. J., SBP - CENEP - MEC.
- 34 - MELLO, D. M. - The Piggie de Winnicott : Uma Abertura Psicanalítica, Revista Tempo Psicanalítico, Vol. 2, nº 2, pg 115 - 118, 1979.
- 35 - MENEZES, L. - Projeto Gaiivota, um incentivo à liber

- dade - Jornal Tribuna de Minas, Juiz de Fora, MG, 22/09/81.
- 36 - MESSER, H. - Brincando com Winnicott - Revista Tempo Psicanalítico, vol. 2 nº 2, pg. 103 - 107, 1979.
- 37 - MINERS, L.; YNE, P. - Aninha e João - S.P., Ed. Ática, 1980.
- 38 - NOSELLA, M.L.C.O. - As Belas Mentiras - S.P., Cortex & Moraes, 1979.
- 39 - NOVAES, M. H. - Psicologia da Criatividade - Petrópolis, Vozes, 1977.
- 40 - ----- - Psicologia Escolar - Petrópolis, Vozes, 19ª ed.
- 41 - OLIVEIRA, E. M. - Perspectivas Psicanalíticas dos Desenhos Infantís, Petrópolis, Vozes, 1978.
- 42 - PATTO, Mª H. de Souza - Psicologia e Ideologia - Reflexões Sobre a Psicologia Escolar. (Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Psicologia, 1981, mimeo).
- 43 - PIAGET, J. - A Construção do Real na Criança - R.J., Zahar, 1979, 3ª ed.
- 44 - ----- - A Formação do Símbolo na Criança - R.J., 1979, 3ª ed.
- 45 - ----- - A linguagem e o pensamento da criança - R.J., Ed. Fundo de Cultura, 1959.
- 46 - ----- - O Nascimento da Inteligência na Criança - Zahar, 1979, 3ª ed.
- 47 - ----- - INHELDER, B. - A Psicologia da Criança - S. P., Difel, 1958, 5ª ed.
- 48 - ----- - Memória e Inteligência - R. J., Antenova, 1979.

- 49 - POPPOVIC, A. M. - Atitudes e Cognição do Marginaliza-
do Cultural - Revista do INEP, vol. 57, nº 126 ,
1972.
- 50 - RAVICZ, C. - Considerações sobre o Tratamento de uma
Menina : The Piggie, Revista Tempo Psicanalítico,
vol. 2, nº 2, pg. 109 - 114, 1979.
- 51 - RIBEIRO, A. C. - A Criança Emocionalmente Carente
e sua Família - Revista do INEP, vol. 57, nº 126,
1972.
- 52 - ROBINSON, N. M.; ROBINSON, H. B. - The Mentally Retar-
ded Child, USA, McGraw - Hill Book Company, 1976,
cap. 12.
- 53 - ROSAMILHA, N. - Psicologia do Jogo e Aprendizagem In-
fantil - S. P. Livraria Pioneira Editoras, 1979.
- 54 - SPIITZ, R. - O Primeiro Ano de Vida - S. P., Livraria
Martins Fontes Editores Ltda., 1979.
- El Primer Año de Vida del Niño - Barcelo-
no, Aquilar, 1954.
- 55 - SZAPIRO, A. M. - Para uma Teoria do Desenvolvimento
Humano : Piaget e Wallon, PUC/Rio - Dep. Psicolo-
gia - Tese de Mestrado, 1978.
- 56 - TRAVASSOS, M. - A Psicanálise e os Contos de Fadas -
Jornal Diário Mercantil, Juiz de Fora, MG, 07/10/79.
- 57 - ----- . - Pivete, menos carente ou abandonado. Muitos
nomes para um problema (ainda) sem solução - Jor-
nal Diário Mercantil, Juiz de Fora, MG, 10/10/81.
- 58 - VALTER, - Uma Amizade Bem Temperada - S. P., Melho-

ramentos, 1980.

- 59 - ZALCBERG, M. - Do Lugar Comum ao Espaço Compartilhado, Revista Tempo Psicanalítico, vol. 2, nº 2, pg 97 - 101, 1979.
- 60 - ZIRALDO - Além do Rio - S. P., Melhoramentos, 1981.
- 61 - ZLOTOWICZ, M. - Os medos infantis - R.J., Zahar, 1976.
- 62 - WINNICOTT, D. W. - A Criança e o Seu Mundo - Rio, Zahar, 1979, 5ª ed.
- 63 - ----- . - A Família e o Desenvolvimento do Indivíduo - S. A. Interlivros, 1980.
- 64 - ----- . - Clínica Psicoanalítica Infantil - B. Aires, Ed. Paidós, 1980.
- 65 - ----- . - O Ambiente e os Processos de Maturação - Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.
- 66 - ----- . - El Proceso de Maduración en el Niño - Barcelona, Ed. Lova, 1975.
- 67 - ----- . - O Brincar e a Realidade - R. J., Imago, 1975.
- 68 - ----- . - The Piggie - R. J., Imago, 1979.
- 69 - WINNICOTT, D. W. e outros - Donald W. Winnicott - Buenos Aires, Editorial Trilb, 1978.

A N E X O S

Nome : Vagner R. Freitas
Idade : 3 anos
Local : PAPPE - Furtado de Menezes

Desenho Livre : 15 minutos

Obs. - Pedi para desenhar com mais força

Estória : 5 minutos e 2 segundos

Eu fiz. Fiz o lápis do desenho. Fiz isso aqui (apontou pa
ra o desenho). Mas o que é isso? Isso ... Presente ... O
que mais? Isso aqui ... aqui ... Não sabe não? Balançou a
cabeça e depois disse não.

Desenho Dirigido : 10 minutos

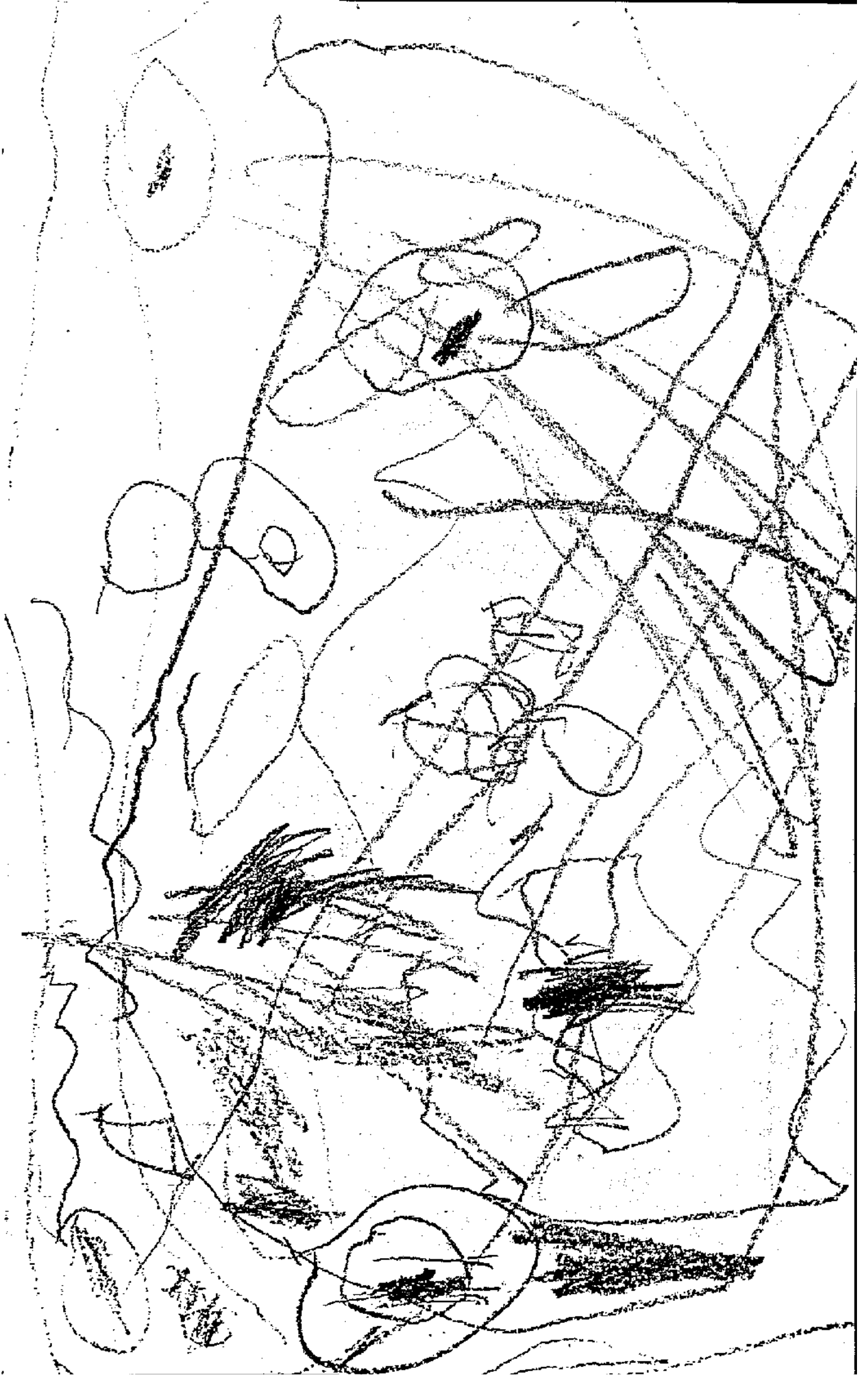
Achou um lugar branco na folha e disse: ainda não fez eu
aqui. Perguntou se podia pegar todos os lápis. Pegou o lá-
pis preto e disse : "eu gosto deste aqui". Virou a folha e
disse: "aqui também."

Estória : 10 minutos

Minha mãe vai me dar dois lápis. Meu pai vai pô uma luz na
minha casinha. A Fernanda mora lá em casa. A Fernanda é sua
irmã? É, a Fernanda é minha. Aqui é a casinha. Onde tinha
uns riscos verdes disse : bandeirinha, vou fazer outra ban-
deirinha. Meu pai vai fazer uma casinha, vai fazer uma ca-
sinha amanhã. Um cachorro, uma cobra grande, lá na rua tem
uma cobra grande. Apontou para a folha e disse : olha a co-
bra grande. Olha o boi. Do outro lado da folha disse : uma
borboleta, outra borboleta (apontou mais embaixo). Olha
aqui o relógio do meu pai. Tô fazendo o nome. O nome da

Fernanda olha aqui. Meu pai tem um caminhão. O outro caminhão pequenininho estragou, ele vai comprar outro. Eu se ficar grande vou chutar bola, dirigir caminhão, lavar caminhão. Meu pai fez muita força. Meu pai vai comprar muita casinha pra mim. Apontou para o preto e disse : isso aqui ... Eu perguntei : o que é ? Respondeu : nada e saiu correndo.







Handwritten text, possibly a signature or name, written vertically along the left side of the drawing.

Nome : Gustavo
Idade : 3 anos
Local : Colégio Jesuítas
Desenho Livre : 8 minutos
Estória : 2 minutos

Uma cobra.

Isso é uma passagem. Passagem pra São Paulo. A cobra vai viajar para São Paulo.

Desenho Dirigido : 5 minutos

Obs. - a criança realizou o desenho e a estória simultaneamente.

Moro na minha casa. Só tem brinquedo lá. Foi minha mãe que comprô.

Pode fazer uma chuva?

Daqui é minha mãe.

Oh, sujeira

Chuva, mais chuva.

Eu brinco com a minha mãe.

20/10/70

passagem

cobra

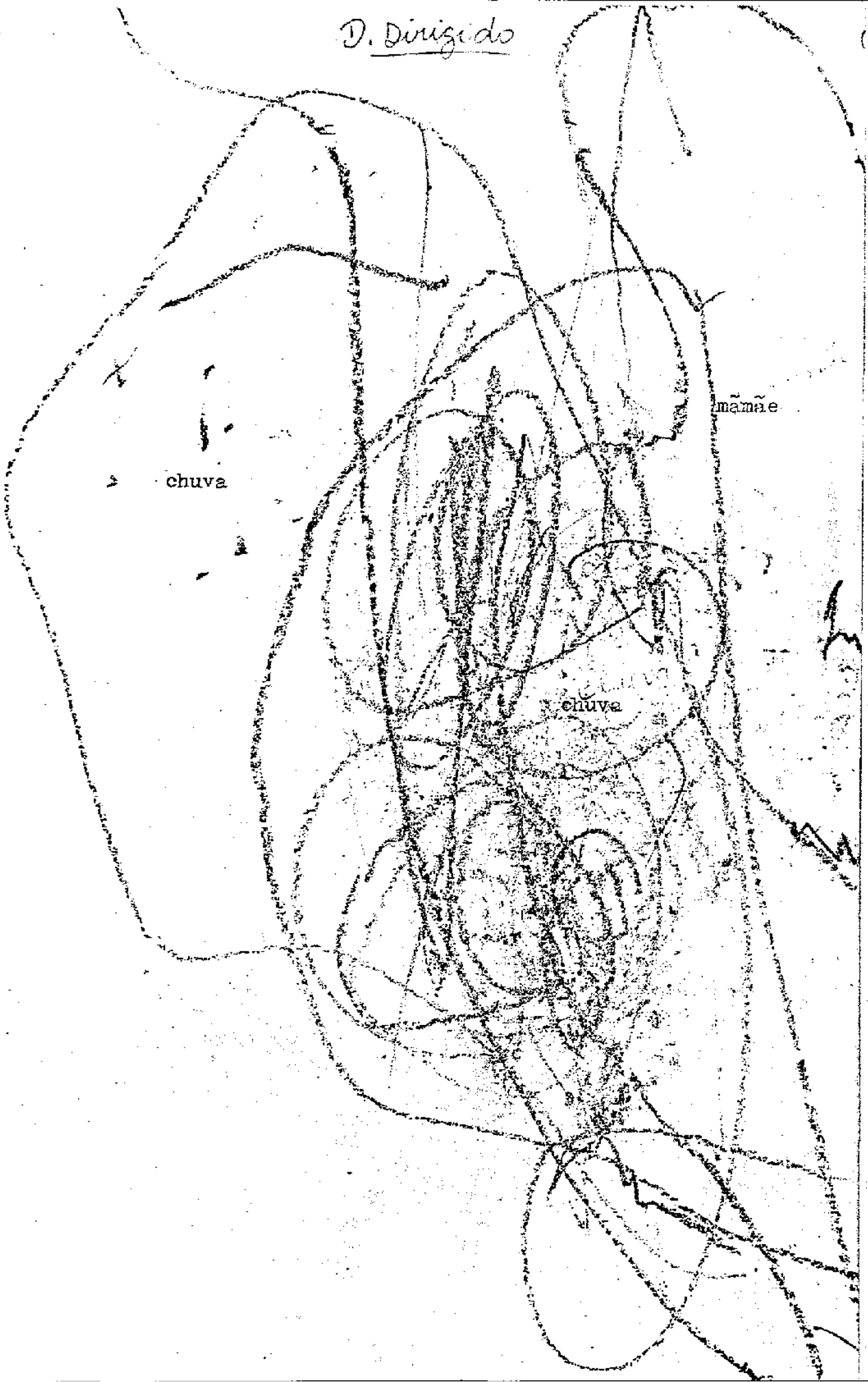
erre

erre

nome - Gustavo



D. Dirigido

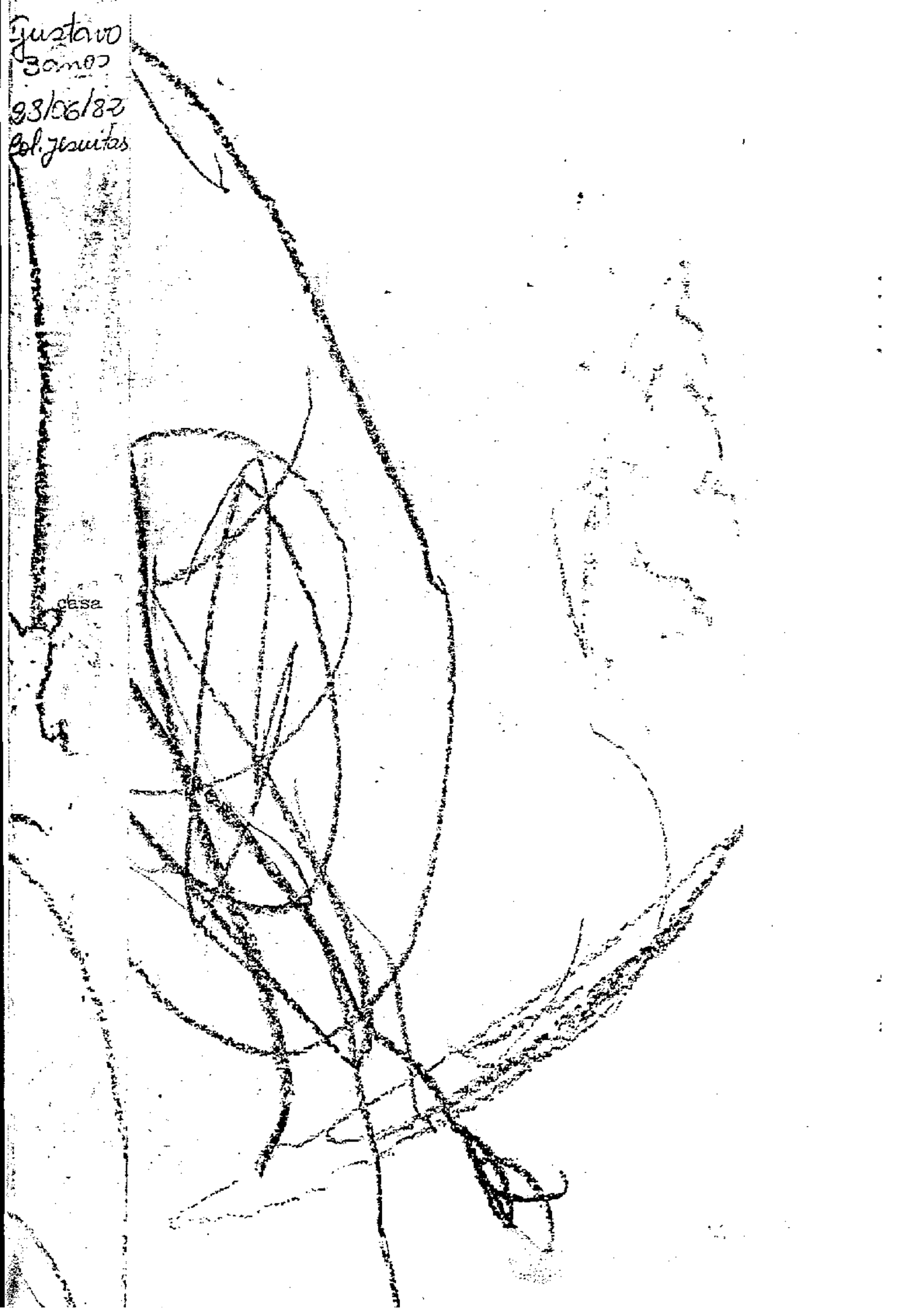


chuva

mamae

chuva

Gustavo
Zamorano
93/06/82
Col. Jesuitas



casa

Nome : Juliana
Idade : 4 anos
Local : PAPPE - Furtado de Menezes
Desenho Livre : 7 minutos
Estória : 7 minutos

O índio corta cabeça, pé e mão. Ele mora na casa do índio. Uma moça mora na casa de cima, ela faz comida : arroz, feijão, carne. Uma outra moça mora na outra casa, deixa as filhas brincar no barro da rua, pois pode acordar o menino nenem, aí então a mãe pediu para a menina fazer o nenem dormir e ele ficou quieto e dormiu. Vovó, titio, papai, mora na casa, o varal é da casa.

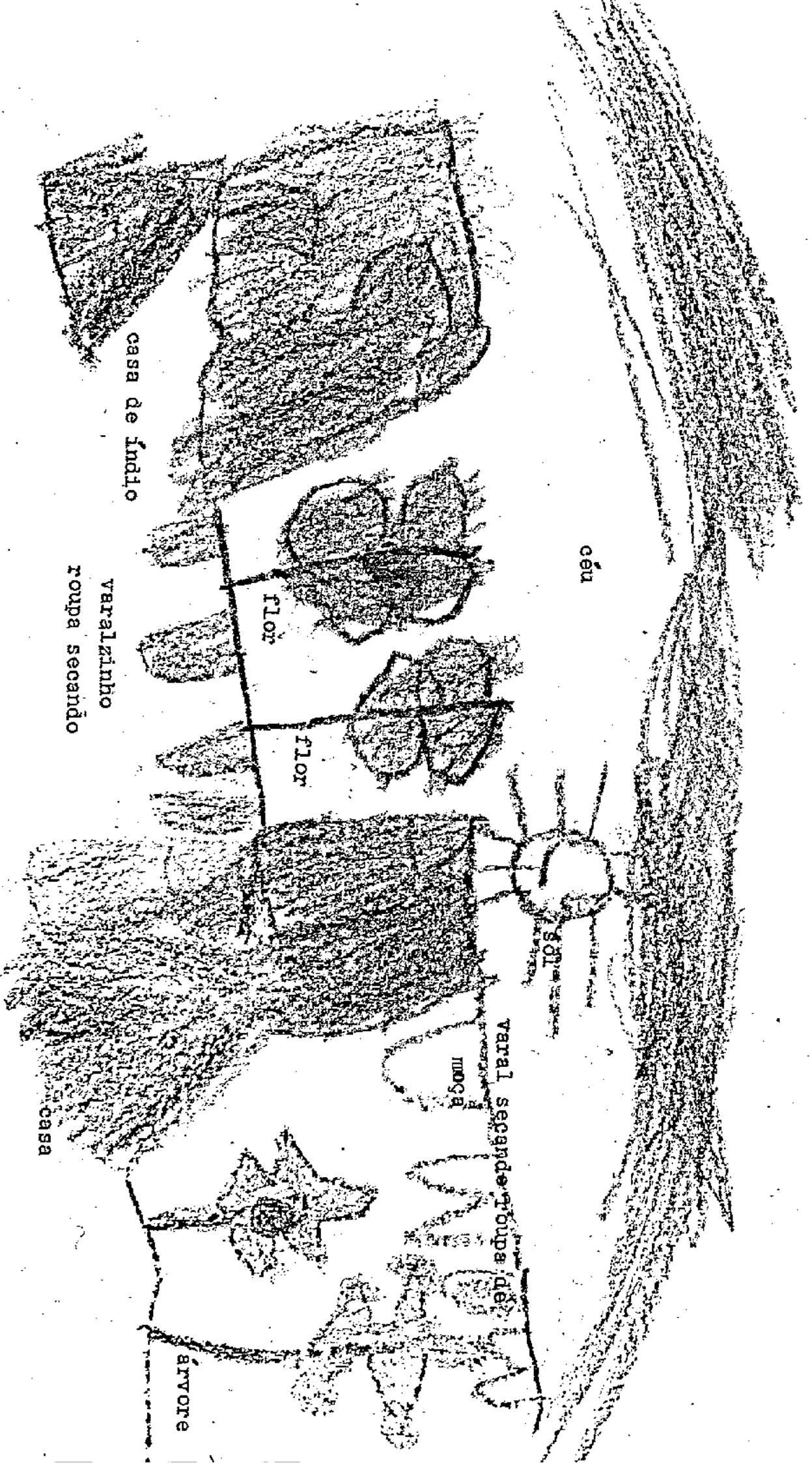
Trem mata moço nele, perto da casa da tia.

O sol fica no céu, seca roupa, quando vem o escuro, tira roupa do varal.

Minha mãe ganhou nenem. Chamava Marta. Minha irmã bateu na cabeça de Marta e minha mãe bateu na minha irmã. Eu mamou mingau de nenem, não quero mais.

Desenho Dirigido : 10 minutos
Estória : 9 minutos

Casa ... e é o lobisomem se passar na floresta faz um barulho e pensa que é lobo, ela olha no burquinho, ele entra no chão - ele cavuca a terra - aí depois ele puxa perna e aí depois ele leva para casa dele. Ele é feio. A Marta tem medo de lobisomem, eu também tenho medo dele morder a Marta. Ela fica só no berço, quando ela crescer ela vem estudar aqui.



casa de índio

Varalzinho
roupa secando

flor

flor

céu

Varal segunda roupa da casa

moça

terreno

terreno

Logueta

bi cho lobise
men

stus

avore

ave

juhana

luna cois

casina

Nome : Carolina
Idade : 4 anos
Local : Colégio Jesuítas
Desenho Livre : 4 minutos
Estória : 1 minuto

O sol colorido, a nuvem, a árvore, a chuva e a casa. O sol tá atrás da nuvem. A chuva vai na árvore e na casa. Acabou.

Desenho Dirigido : 4 minutos
Estória : 2 minutos

Eu tenho uma casa no Rio de Janeiro, uma boneca que engatinha e um cachorrinho.

Eu vou fazer chovendo.

Agora eu vou fazer do outro lado um especial. A nuvem estragada ... Ah, sabe quem me ensinou desenhar assim? Foi minha mãe. Ah, acabou.

UNU EN

CASA

chama
chama

BIVIO

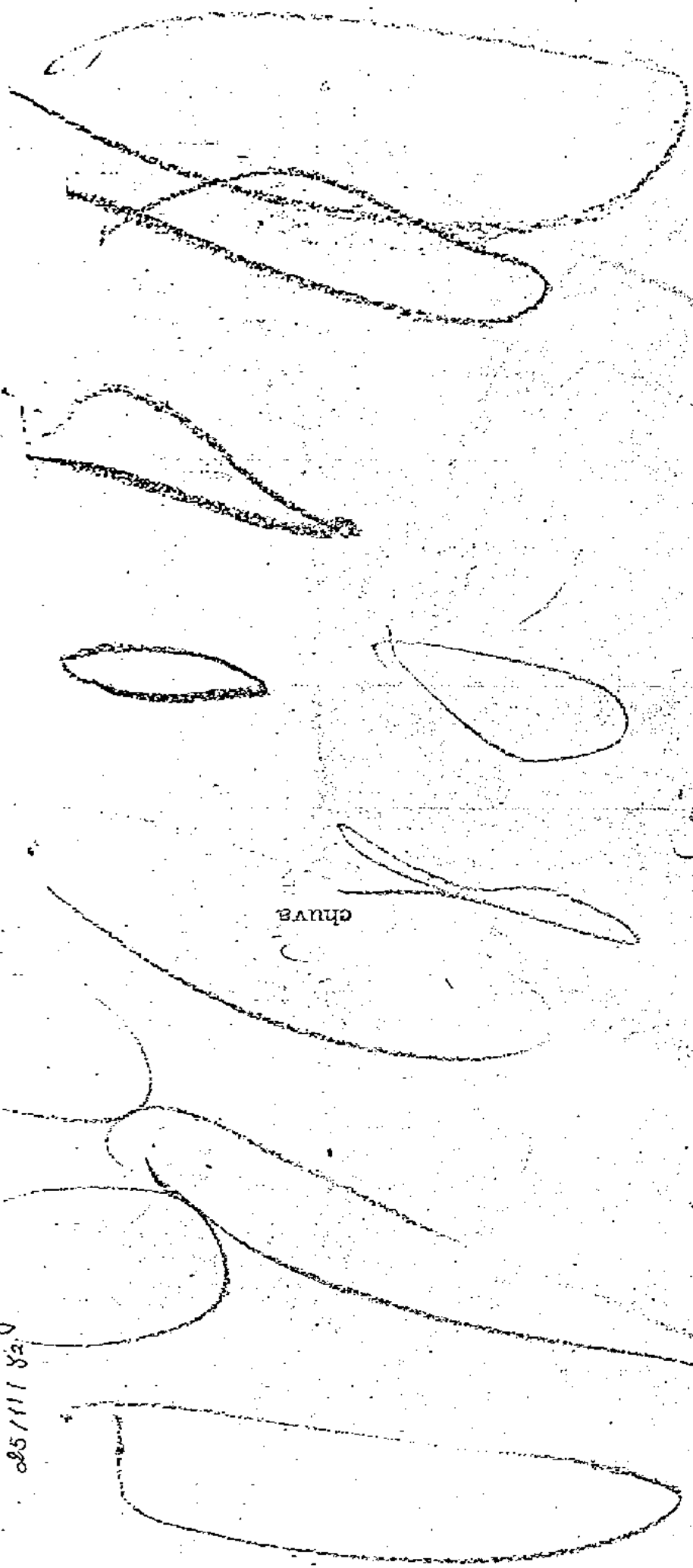
TOS

Alina - 11/11/82
esenho livre
Poligio Jesuitas

Desenho Dirigido
05/11/82

CHUVA

05/82



Nome : Ana Paula
Idade : 5 anos
Local : Projeto Gaivota

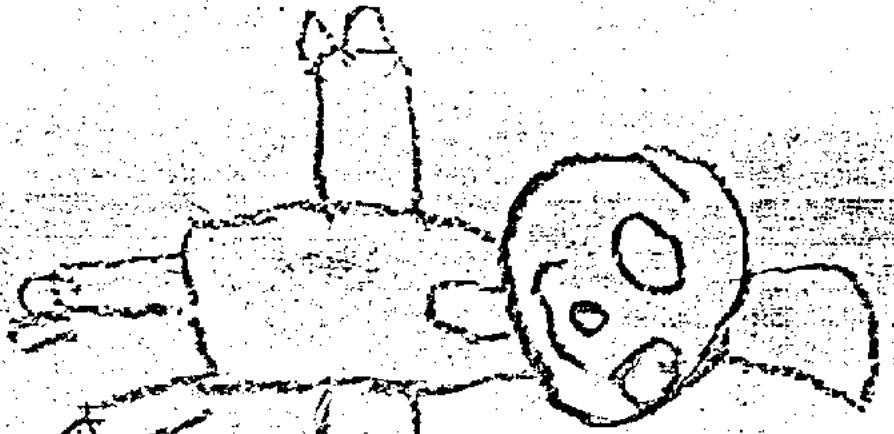
Desenho Livre : 7 minutos
Estória : 3 minutos

Era uma vez um coelho. Ele pegou né, aí apareceu um sino e depois um boneco e depois começou a chover. Aí, ela falou : vamos embora que começou a chover. Aí, ela foi embora para Belo Horizonte. Acabou.

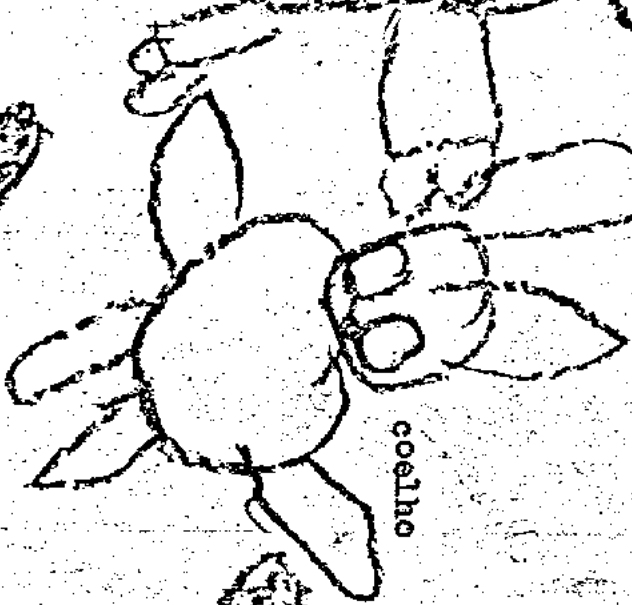
Desenho Dirigido : 10 minutos
Estória : 3 minutos

Tem fugão, geladeira, guarda-roupa ... Aqui é minha casa. O coelho e o gato lá não tem é um cachorro que chama Tatu.

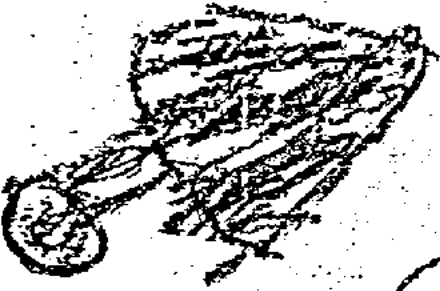
Era uma vez um coelho. Ele pegou a flor, aí o gato pegou o coelho e brigou os dois. Depois começou a brigar de novo. Aí, acabou a estória.



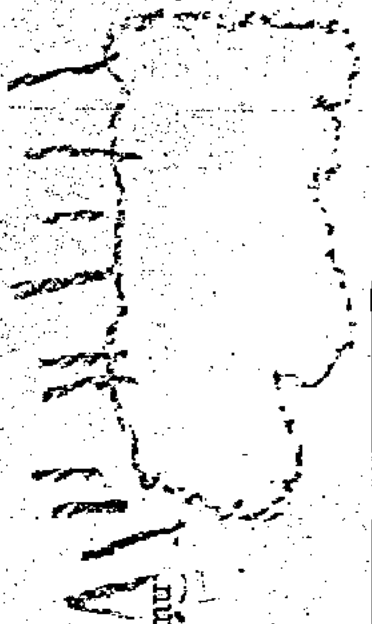
bonesa



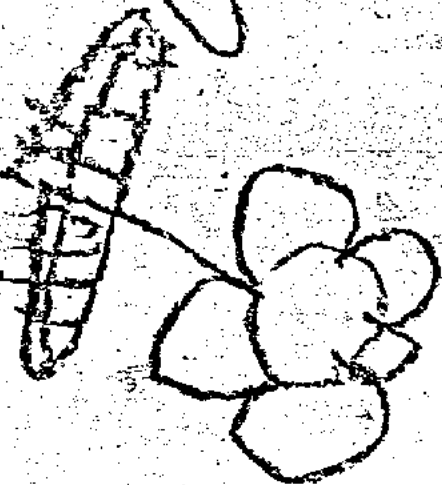
coelho



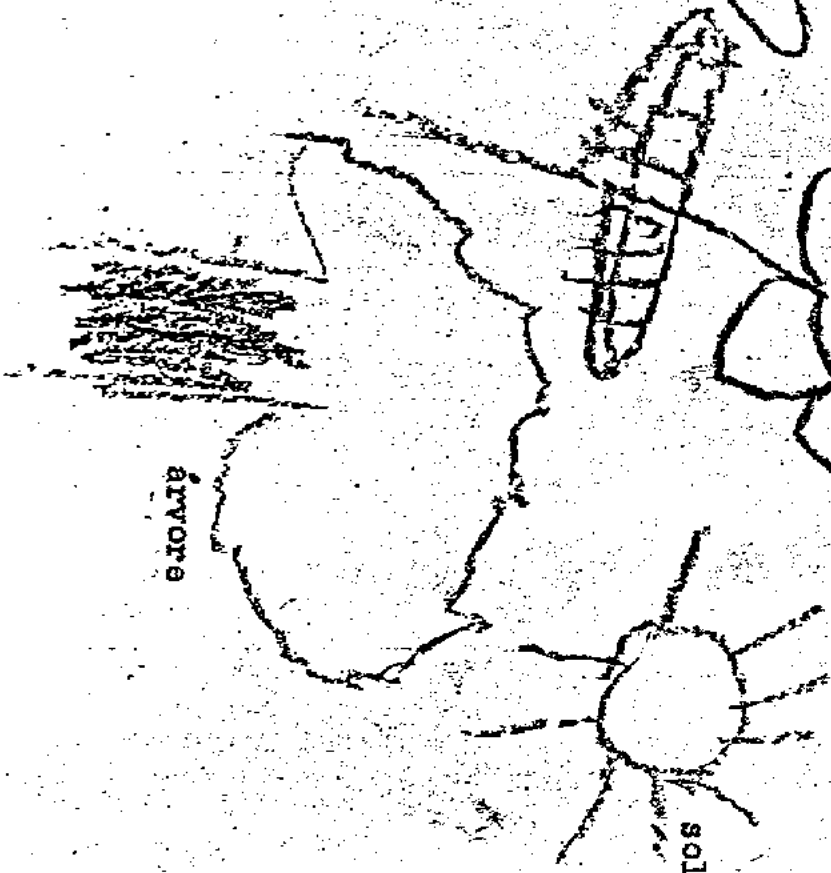
slino



núvem com chuva



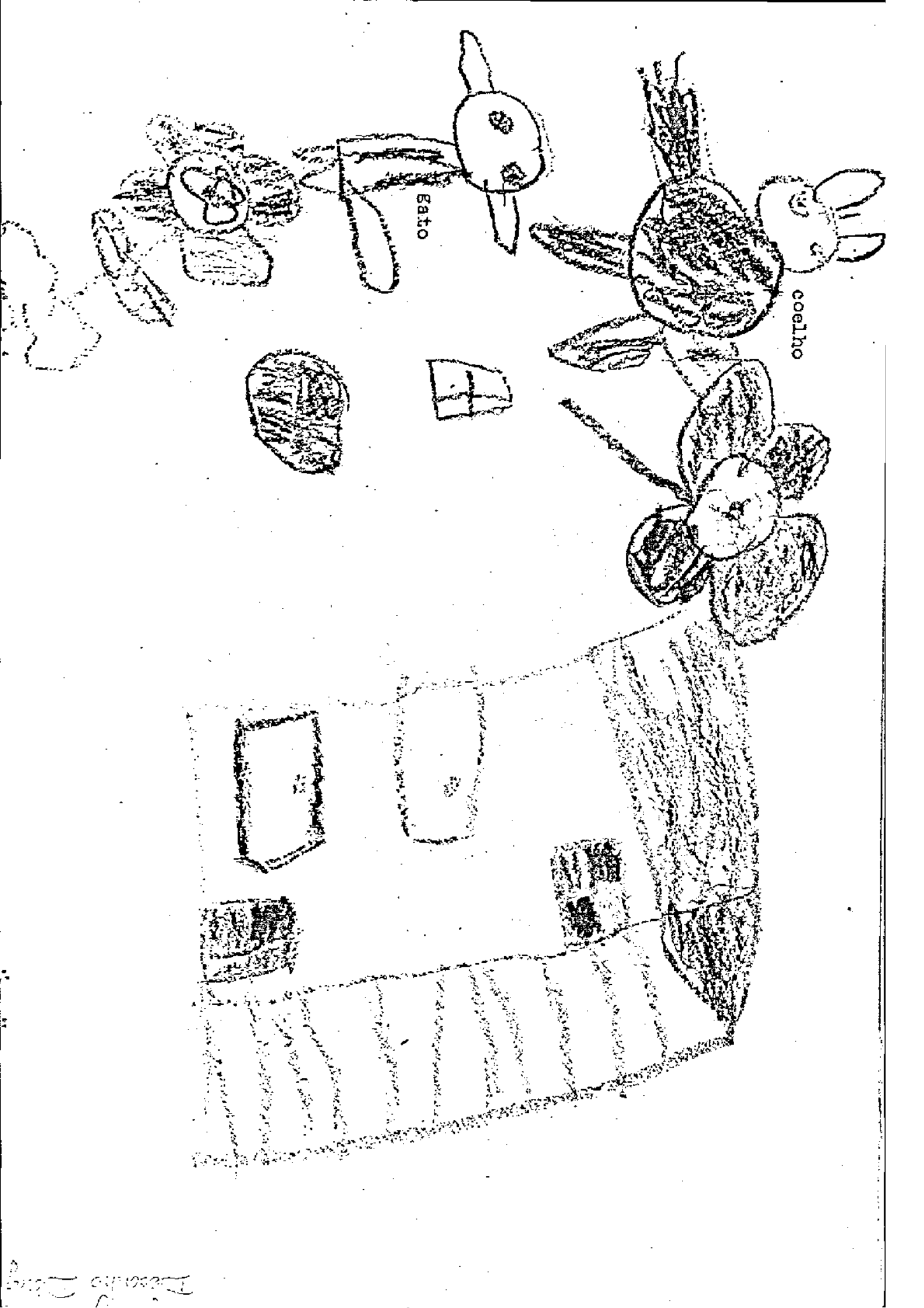
flor



sol

árvore

Jana Paula Jacobs
Desenho L.V. 11.
Projeto Família



Bato

coelho

Desenho de um

Nome : Hugo
Idade : 5 anos
Local : Colégio Jesuítas
Desenho Livre : 18 minutos
Estória : 8 minutos

O cachorrinho é o filhinho. Ele tá parado. Eu esqueci de fazer a orelha do pai dele. O pai tá quieto. A casinha é deles. Dentro da casinha tem outro cachorro. Tá escuro lá dentro, porque não tem luz. Esse aqui nunca sai não, porque ele não gosta. Ele não gosta porque ele acha que é frio.

Aqui é uma borboleta presa na casinha. Mas é uma borboleta de mentira. As que não tá encostada é de verdade.

As árvores são de maçã.

Desenho Dirigido : 30 minutos

Obs. - A criança realizou o desenho e a estória simultaneamente.

Eu sei fazer a nossa fazenda.

Sabe o que é isso aqui? É o pneu do nosso jipe. Só que eu não tenho mais jipe não. Eu vendi. Ele estragou. Agora tem é rural.

Tem um cavalo branco. Agora ele vendeu e comprou outro marron. Meu pai não quer ir mais na fazenda.

Essa flor aqui tá carequinha. E essa tá nascendo. Da

qui é o pé de chuchu.

Cê sabe o que é isso ? ... é o cano e a água. Aqui é o córrego.

Tem um córrego gostoso! Eu já tomei banho nele. Eu e meu pai. Todo mundo. Minha mãe não, porque ela tinha vergonha de ver ela.

Meu pai vai tomar banho no córrego. Não sei fazer o cabelo.

Vou fazer o gatinho. Teve um gatinho na fazenda. Ele fugiu.

É noite. Aí tá todo mundo lá dentro.

Eu atrenei fazer estrela. Antes eu fazia uma bola. Agora eu atrenei fazer estrela.

Um dia, lá em Belo Horizonte, eu pensei que era muito grande. Eu tinha três anos. Aí eu brinquei de Super-homem.

A lua ...

Ainda tá todo mundo lá dentro ... a minha mãe! ...

Vou por o pinto dele ... A perereca dele ... Ele tem um cabelão ... Ah, o cabelão dele!

Eu tenho dois irmãos. Um grande, um médio e um pequeno. Eu sou o médio.

Agora eu vou fazer o pêlo do lobo. O amigo do meu pai já matou uma loba. Já mesmo! Ele é todo marron. Aqui é onde atirou nele.

Agora é eu. Eu tô chegando da noite. Tô perto da estrela. Eu vou pegar ela.

Agora a estrela caiu em cima do meu pai.

Agora falta o meu cachorrão. Ele tá aqui. Ele é ...
ele é macho. Ele é todo pintado.

Fazer o escudo do Flamengo na minha roupa.

Agora vou fazer o sol. O sol tá escondendo.

Espera aí. Tá faltando a porteira com o chifre que
põe o sininho.

Ah, deixa eu fazer a franjinha aqui no meu pai. E a
qui os cabelão dele.

Tá calor.

O sol tá escondendo e vai aparecer a chuva. Tá chu-
vendo no rabo do meu cachorro. Caiu um pingo no meu nariz.
A cara tá até molhada, do meu pai. E a minha também.

Tá faltando a espaçonave.

Quase que eu pego o sol, né?

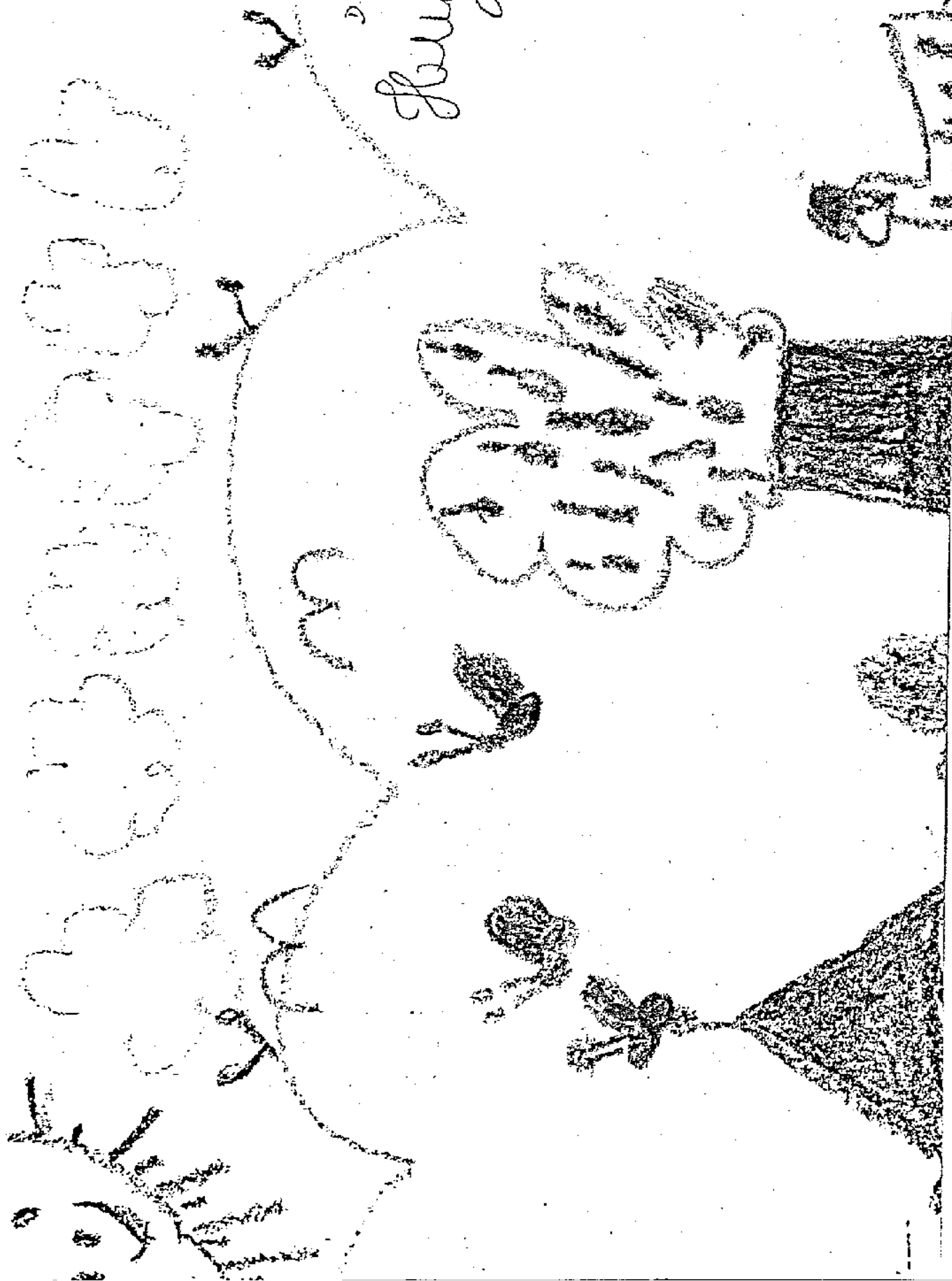
É verdade que o sol é uma bola de fogo? Se o sol é
uma bola de fogo, como que o fogo não cai na terra?

Tem jeito de ir lá no sol? Porque ele é muito quen-
te, né?

Se tiver uma espaçonave bem boa, tem jeito.

D. Liore

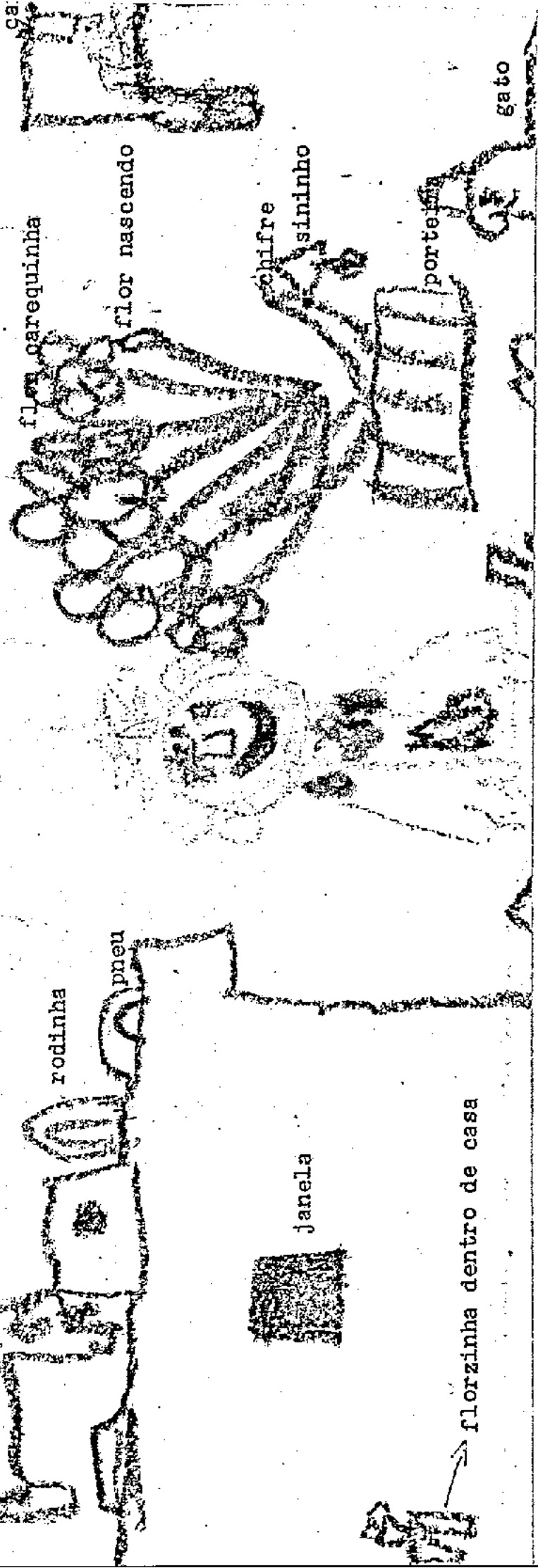
Langsd - 5a



espaçonave

Flora
5 anos

D. Divisido



Nome : Arali Cristina
Idade : 6 anos
Local : Projeto Gaivota
Desenho Livre : 11 minutos
Estória : 7 minutos

Aqui ... pera aí. Chô fazer um negócio aqui (desenhou a nuvem em torno do sol).

Estava um lindo dia. O sol tava aparecendo, aí a menina falou assim : ha, que grande dia! Aí, a menina falou assim : as minhas flores tão crescendo, crescendo e ficando bonitas, Aí né ... aí, o pai dela pintou a casa dela bem bonita. Aí, as nuvens apareceu. A menina falou assim : minhas frutinhas da árvore tá tão bonita! A menina falou assim : olha como os matinhos tão crescendo! Posso rolar nos matinhos todos e posso brincar com minhas coleguinhas. Acabou.

Quem é essa menina? (obs) Ela chama Márcia. Tem uma que chama Márcia que mora perto do Sô Bené. Quem é Sô Bené? (obs) Sô Bené é o homem da venda.

Que frutinhas são essas? (obs) Maçã. Eu gosto muito de maçã, mas há muito tempo não tem lá na minha casa. Por que? (obs) Porque a minha mãe não sabe onde vende mais.

Desenho Dirigido : 7 minutos
Estória : 6 minutos

Lá no fundo tem a casa da minha vó. Na frente fica

a casa do meu tio e aqui do lado mora uma D. Zizinha que tem um gatinho. Na minha casa não tem árvore não.

Na minha casa mora eu, meu pai, minha mãe, minha irmã e meu irmão.

Na casa da minha vó mora um monte de gente : a minha vó, a minha tia, a outra minha tia que mora em São Pedro, o meu tio Jair e o meu tio Paulinho.

Nesta outra casa vai morar o meu tio Jair e a namorada dele. Ela chama Zezé. A namorada dele é bonita ... Ah, e tem a minha tia Gilda, que também mora com a minha vó. Eu tenho uma coleguinha que mora perto da minha casa e que chama Elizângela. Ela brinca comigo todo dia. A mãe dela me dá pão com salame e coca-cola.

Lá onde que eu moro tem um monte de mato do outro lado, mas aqui não dá pra desenhar. É do outro lado da rua cheia de buraco ...



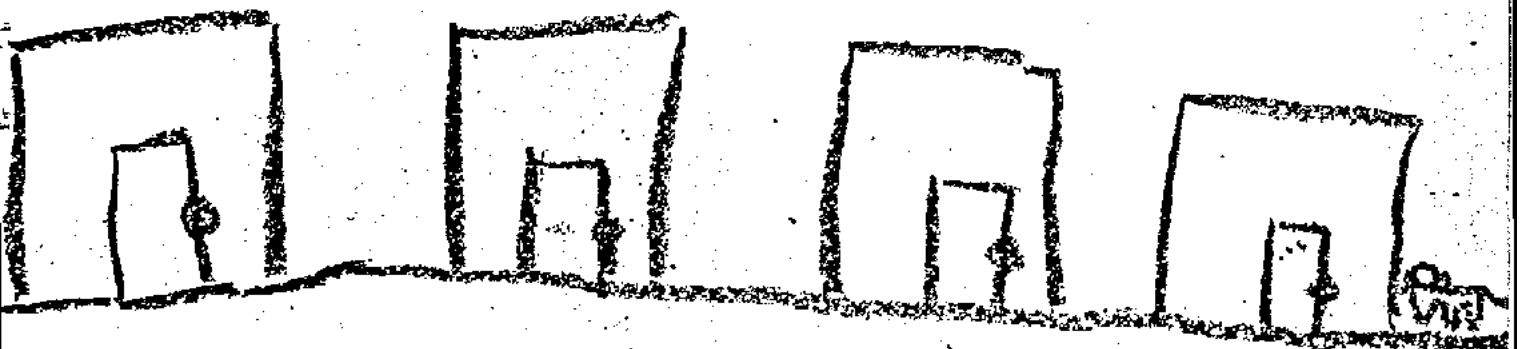
Arali



Arali - 6 anos
Sab Pedro
Desenho livre

Arabi - 17/36/82
Desenho Direto
São Pedro

Arabi



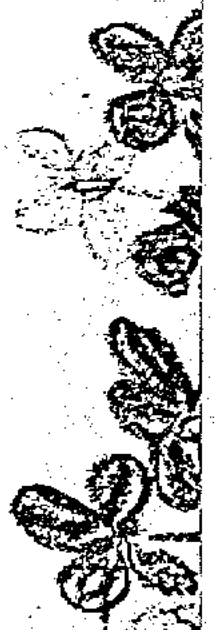
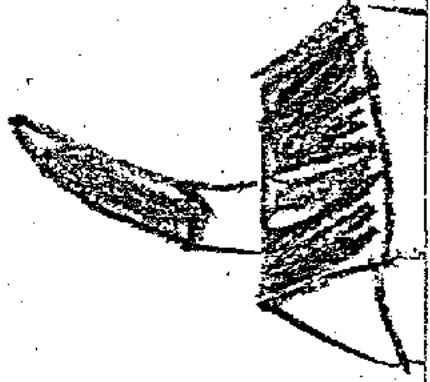
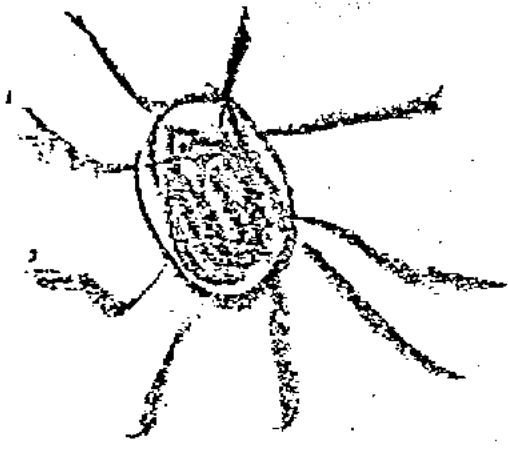
Nome : Symara
Idade : 6 anos
Local : Stella Matutina
Desenho Livre : 11 minutos
Estória : 4 minutos

Uma flor, outra flor, uma casa com porta e janela, nuvem, sol.

Aí mora uma menina chamada Patrícia. Ela tinha uma irmãzinha chamada Renata. A mãe dela era muito boazinha. O pai saía todo dia para trabalhar. A Patrícia tinha um pintinho e a Renata um cachorro. A mamãe era alegre por muitas coisas que elas tinham. A mamãe ajudava elas a fazer o dever e muitas coisas que a mamãe ajudava o papai. Acabou.

Desenho Dirigido : 10 minutos
Estória : 5 minutos

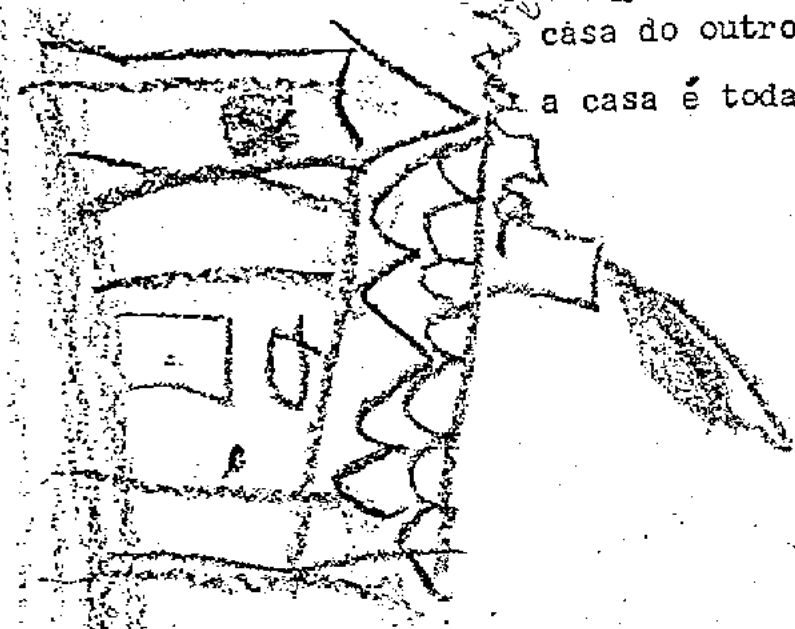
Era uma vez uma menina morava nessa casa e essa menina chamava Symara. E ela tinha um pintinho chamado Papa-tudinho. E esse mesmo pintinho era o do Marlus (nós dois somos irmãos gêmeos). Nós gostava muito de brincar com ele. De vez em quando, eu ia brincar com minha colega e ela tinha um pintinho. E o irmãozinho dela também tinha. E ela tinha cachorro que tomava conta dos pintinhos para o gato não comer e quando eu ia para lá eu levava o meu pintinho e o Marlus ia comigo. Ia para brincar com o irmão dela e ia para brincar com ela. E essa menina que eu ia brincar chamava Luciana. Acabou a estória.



Symatoc Skella
Desimho. lura
24/06/82

casa do outro vizinho (Luciana)

a casa é toda de pedra



Symara - Stella

Desenho Dia

28/06/85

grade da casa do vizinho



marro



caixa d'água

marro

Cristo

arvore cheia de largatas e
folhas

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da
PUC/RJ, fazendo parte da Banca Examinadora os seguintes
professores:

Maria Helena Novaes Mira

Maria Helena Novaes Mira
PUC/RJ - Deptº de Psicologia
orientadora

Circe Navarro Vital Brazil

Circe Navarro Vital Brazil
PUC/RJ - Deptº de Psicologia

Esther Maria de Magalhães Arantes

Esther Maria de Magalhães Arantes
PUC/RJ - Deptº de Psicologia

Visto e Permitida a impressão

Rio de Janeiro, 29 de abril de 1983

Vera Maria Ferrão Candau

Vera Maria Ferrão Candau
Coordenadora dos Programas de
Pós-Graduação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas