PUC
RIO

MARIA EUCHARES MOTTA

ANÁLISE DO CUIDADO E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

TESE DE DOUTORADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, 19 de março 1984.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil
http://www.puc-rio.br

N.Cham. 150 M921 TESE UC
Título Analise do cuidado e educação pre-escolar
0006279
Ex.1 PUCB

MARIA EUCHARES MOTTA

ANÁLISE DO CUIDADO E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia da Educação.
Orientadora: Maria Helena Novaes Mira.

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, 19 de março de 1984.

UC-00003128-1

UNIVERSIDADE CATÓLICA
BIBLIOTECA
DO RIO DE JANEIRO
1736
17/04/85
6279

150
M921
TESE UC

AGRADECIMENTOS:

- À Dionéia Cordeiro, Diretora do Jardim-Escola Tic-Tic-Tac, e toda sua equipe, por me fazerem acreditar no valor do pré-escola.

- Ao Professor Eri Genoino Mocellin e a Sônia Lucia Pires Gonçalves, respectivamente supervisor e psicóloga do Pré-Escolar do Colégio Santo Inácio, por terem fornecido os sujeitos desse estudo.

- À Maria Helena Novaes Mira pela paciência e pela confiança em mim depositada.

- Ao amigo Rolf Preuss, hoje ausente, pelo constante incentivo e pela dedicação com que computou os presentes dados.

- Às alunas Rosalia Lobato e Denise Zaborowsky, pela inestimável ajuda.

- Ao Laboratório de Computação Científica (LCC) do CNPq por ter possibilitado a utilização de seu equipamento.

- Aos Departamentos de Psicologia e Educação da PUC/RJ pelo apoio dado durante a realização desse trabalho.

A minha família.

RESUMO

Durante muito tempo a família foi, virtualmente, o único espaço onde se delinearam os padrões de desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional da criança. Com as mudanças introduzidas na sociedade contemporânea, a instituição pré-escolar surgiu ora como parceira ora como herdeira desse espaço. Mas, essa trajetória não foi linear. Sonhada pelo humanista, exigida pela mãe operária, antes de ser implantada pelo educador a pré-escola enfrentou a desconfiança da ciência psicológica e o desprezo do elitista. Porém, o século XX parece ter devolvido ao homem a alma já quase perdida para a ciência, cada dia mais prenhe de sedução. Demorou, mas a psicologia acabou arregimentando suas teorias e sua recém adquirida robustez metodológica e cedendo-as à pedagogia, que de imediato as transformou em programas pré-escolares de cunho essencialmente altruista. Este trabalho tenta mostrar que, distribuindo esperanças de construir um mundo melhor, porém mais realista do que nunca, a pré escola ressurgiu de roupa nova, acenando com um trunfo que nenhuma de suas ancestrais soube utilizar: a capacidade de educar.

As concepções freudianas acerca dos mecanismos de estruturação do ego foram tomadas como referencial teórico na busca das origens do desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo. Tópicos específicos de compatibilidade e complementareidade entre a perspectiva freudiana e a de outros teóricos do desenvolvimento foram tomados como subsídios para a discussão do problema da privação materna e do laço afetivo desenvolvido entre a criança e sua mãe.

Finalmente, partindo do pressuposto que a influência da pré-escola aumenta na razão direta do tempo que a criança passa sob seus cuidados, foi testada a hipótese de que o tempo de pré-escolarização influi sistematicamente em seu desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional.

A mensuração da maturidade conceitual e perceptual, assim como de características de personalidade de cento e oito crianças de classe média, entre 5 e 6 anos de idade, foi efetuada através da aplicação do teste de Goodenough, testes de prontidão para alfabetização construídos por equipe de especialistas, e do teste da Casa, Árvore e Pessoa (H-T-P).

A interpretação dos dados do H-T-P obedeceu a uma metodologia não convencional, o que permitiu não só uma avaliação qualitativa como também quantitativa.

Nenhuma correlação significativa foi encontrada entre os "scores" dos três testes e o número de meses passado na pré-escola enquanto medida pelo coeficiente de Pearson. Esse resultado sugere que a educação pré-escolar não difere sistematicamente da educação materna no que se refere ao modo como ambas afetam o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional.

ABSTRACT

For a long time the family was virtually the only space in which the child's cognitive and social-emotional patterns of development were shaped. As changes were introduced in contemporary family the pre-school institution emerged either sharing or inheriting that space. However, such was not a linear path. A dream for the humanist, a demand of the working mother, pre-school still faced the suspition of psychological scientists along with the disdain of the elitists long before implemented by the educator. Yet, the twentieth century came by and brought back to mankind its soul almost lost to the evergrowing appeal exerted by scientific knowledge. It took some time until Psychology finally gathered its own theories as well as its recently acquired methodological robustness and yielded them to Pedagogy which promptly turned them into some pre-school altruistically minded programs. So, this work is an attempt to show that while spreading hopes for a better world although more realistic than ever, the pre-school institution reemerged with new features, waving with an accomplishment that none of its predecessors was able to take advantage of: the ability to educate.

Freudian conceptions about mechanisms of ego structuration were taken as a theoretical frame of reference in the search of the origins of socio-emotional and cognitive development. Specific issues of compatibility and complementarity between freudian and other developmental theoretical perspectives were taken as subsidiary to the discussion of the critical issues of maternal deprivation and attachment.

Assuming that the influence exerted by pre-school increases in the same proportion as the time a child spends under its care, the hypothesis empirically tested was that the child's cognitive and social-emotional development is systematically affected by the time spent in pre-school. Measurements of perceptual and conceptual maturity as well as characteristics of personality were taken from one hundred and eight five to six years old middle class children using Goodenough's I.Q. Test, perceptual measures of promptness to learn, read and write, and the House, Tree and Person (H-T-P) Projective Technique.

Data interpretation of the H-T-P test followed a non-conventional methodology that allowed for both a qualitative and quantitative evaluation.

No significant correlation (Pearson Coefficient) was found between the scores of the three different tests and the number of months spent in pre-school. This result suggests that pre-school education does not differ systematically from the mother's education in the way both affect the cognitive and social-emotional development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I - PERSPECTIVA HISTÓRICA 7

1.1. Análise retrospectiva da educação da criança 7

1.2. Antecedentes do movimento pré-escolar 12

1.3. A ação dos reformistas 17

1.4. História do atendimento à criança no Brasil 23

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DA NOÇÃO DE PRÉ-ESCOLAR 32

CAPÍTULO III - REFERENCIAL TEÓRICO 38

3.1. A gênese do desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo 38

3.1.1. A identificação 39

3.1.2. As relações objetais 51

3.1.3. A constância do objeto: paralelo entre a construção emocional e a cognitiva 57

CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO E O CUIDADO DA CRIANÇA 66

4.1. A observação da díade mãe-filho 66

4.1.1. Características da educação e cuidado materno 74

4.2. Alternativas para a educação e cuidado materno .. 83

4.2.1. Educação compensatória 86

4.3. Efeitos da educação pré-escolar 91

CAPÍTULO V - ESTUDO ACERCA DA INFLUÊNCIA DO TEMPO DE PRÉ-ESCOLARIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO 101

5.1. Hipótese 102

5.1.1 - O conceito de desenvolvimento 103

5.1.2 - Operacionalização dos termos da hipótese 107

5.2. Metodologia 108

5.2.1 - Amostra 108

5.2.2 - Instrumento 108

5.2.2.1. A medida de maturidade perceptual 109

5.2.2.2. O teste de Goodenongh 110

5.2.2.3. O teste H-T-P 111

5.2.3 - Procedimento 113

5.2.4 - Tratamento dos Dados 115

5.3. Análise dos Resultados 119

5.4. Discussão 122

5.5. Conclusão 126

CONSIDERAÇÕES FINAIS 127

ANEXOS 136

BIBLIOGRAFIA 159

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Características da Amostra 136

ANEXO II - Tempo de pré-escolarização 139

ANEXO III - Definição Operacional das Variáveis 145

ANEXO IV - Distribuição de Freqüência das Respostas do H-T-P 155

INTRODUÇÃO

A preocupação do mundo ocidental com a infância já é um fato. É surpreendente a constatação de quão recente é esse despertar da sociedade no sentido de garantir o bem estar da população infantil. Embora se encontre, já na filosofia greco-romana, preceitos morais e educativos relativos à criança, raramente são dirigidos às suas necessidades ou direitos, o que nos leva a concluir que no passado pouco se fez por ela no plano científico, social e humano. O próprio conceito de infância pode ser considerado uma conquista do século XX.

Afora a importância pessoal que eventualmente teve para os pais, durante muitos séculos a criança só foi considerada por seu valor econômico e suas repercussões políticas. Era vista, basicamente, como elemento adicional à força de trabalho, fundamental à perpetuação da linhagem e proteção da propriedade, refletindo assim a preocupação com a manutenção do patrimônio familiar.

Embora a autoridade paterna tenha sido quase sempre absoluta e muitas vezes legalmente reconhecida, as normas quanto ao exercício dessa autoridade eram geralmente delegadas à esfera religiosa, eximindo-se a sociedade, completamente, dessa função, assim como da responsabilidade para com a infância, que só começou a ser progressivamente assumida recentemente. A crença de que a criança não passa de uma propriedade, seja dos pais ou do estado, ainda está, de certa forma, enraizada na herança cultural, política e ideológicado

ocidente (Chrisholm, 1980). Mesmo assim, não seria exagerado considerar que, no decorrer deste século, vimos presenciando a uma crescente valorização da infância.

Em termos pedagógicos, não só a instrução deixou de ser vista como privilégio, como tornou-se um direito em todos os seus níveis. Os direitos da criança se fortaleceram sobremaneira com a compulsoriedade da educação elementar, adotada em alguns países. O próprio período de responsabilidade social foi ampliado com a criação de facilidades educacionais para crianças até então não atendidas pela escola elementar. Mesmo nos países em desenvolvimento, começaram a surgir instituições de atendimento à primeira infância, que incluem, hoje em dia, desde medidas de proteção à maternidade até programas de pré - escolarização bastante sofisticados.

A integração de diversos fatores contribuiu para o aparecimento de um conceito de educação pré-escolar, que por sua vez, não só ampliou o próprio conceito de educação, como situou-o num contexto muito mais real e integrado a outros setores da sociedade. A crescente conscientização das desigualdades sociais fez com que muitos encarassem a educação de crianças muito jovens como um meio eficaz de igualar as oportunidades das diversas camadas sócio-econômicas. A ênfase da maioria das teorias do desenvolvimento na importância dos primeiros anos para a vida adulta chamou a atenção para a possibilidade de se criar os meios capazes de propiciar uma realização integral das potencialidades do indivíduo. A modificação estrutural da unidade familiar, que passou a abranger apenas duas gerações em lugar de várias, aliada à emergência de novas oportunidades o-

cupacionais para a mulher, fora do lar, resultou na necessidade de uma redivisão da responsabilidade pela criação e atendimento da criança ainda não qualificada em termos etários para a escola elementar. Tudo isso contribuiu para que o conceito de educação pré-escolar extrapolasse os limites tradicionais do conceito de educação.

Tendo surgido como resposta às próprias mudanças sociais, a chamada educação pré-escolar envolve muito mais do que uma mera adaptação da estrutura e métodos educacionais convencionais a crianças mais jovens. Ao compartilhar com a família a responsabilidade pela criança, a sociedade está não só tomando a si a tarefa de facilitar seu desenvolvimento cognitivo, tal como se propõe a pedagogia tradicional, como também seu desenvolvimento biológico, social e emocional. Nesse sentido, pois, o conceito de educação pré-escolar será aqui entendido como uma preocupação social com o desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos de vida, sendo que o termo educação é usado não só no sentido de escolarização, mas também no de cuidados, criação e atendimento individual ou grupal, materno ou institucional e a designação pré-escolar será utilizada para tudo que se refira à população com menos de sete anos de idade.

De um modo geral, existem, no presente trabalho, quatro tipos básicos de abordagem ao problema da educação pré escolar. Uma delas é através da história do movimento, cujo objetivo prioritário é descobrir e situar suas origens, discutir influências e analisar as tendências de cada época. Nesse sentido, é feita uma revisão da literatura pertinente ao es

tudo da criança, incluindo desde os princípios educacionais propostos por pensadores dos séculos anteriores, passando pela instituição dos primeiros programas de atendimento à infância e sua influência na prática educativa contemporânea, até as contribuições da psicologia relativas ao desenvolvimento de suas estruturas cognitiva e sócio-emocional.

A revisão das contribuições da psicologia leva a um outro tipo de abordagem, que visa conhecer a criança em todos os seus aspectos de crescimento, mudança e maturação, e assim, fornecer subsídios à educação e formação da personalidade, que resultem na auto-realização do ser humano. Nesse sentido é que se inclui aqui uma análise do conceito de desenvolvimento, além da apreciação de aspectos pertinentes das tendências teóricas mais representativas do pensamento psicológico-contemporâneo.

Também a importância do relacionamento afetivo mãe-filho é analisada em termos de suas conseqüências para o desenvolvimento. Tanto a privação materna como o desenvolvimento de laços afetivos nos primeiros meses de vida são conceitos fundamentais nesta análise, na medida em que envolvem comportamentos precursores da conduta sócio-emocional posterior do indivíduo.

Tais conceitos são, ainda, indispensáveis para uma melhor compreensão da polêmica gerada em torno da propriedade da pré-escola como veículo de cuidado e educação da infância. Na medida em que a separação da mãe por algum número de horas é vista como circunstância diametralmente oposta à privação ma

terna, ou que o próprio conceito de privação passa a ser entendido mais como falta de estimulação adequada do que falta da mãe biológica, a viabilidade da pré-escola como veículo enriquecido de estimulação fica evidente.

Uma terceira abordagem explora a trajetória da instituição pré-escolar, que de mera propiciadora de atendimento custodial é vista hoje em dia como das mais importantes conquistas no processo de valorização da infância. Também é enfatizada a preocupação pedagógica da década de 60, caracterizada pela denúncia do estado calamitoso de alguns setores sociais, assim como pelo esforço no sentido de tentar diminuir as desigualdades sociais dai decorrentes através de programas educacionais enriquecidos. Este esforço, cristalizado nos programas de educação compensatória, foi um dos grandes incrementos ao desenvolvimento da educação pré-escolar, que passou a ser vista como o meio por excelência de correção das desigualdades. A análise destes programas é empreendida com o objetivo de situar a potencialidade dessa instituição como fonte complementar do cuidado e educação familiares.

Em alguns países, programas de intervenção destinados ao enriquecimento cultural da infância disprivilegiada foram efetivamente elaborados, implantados, avaliados e devidamente repensados. Nesse último processo, o que era considerado defasagem cultural, passou a ser visto como diferença cultural e a pré-escola, mesmo não tendo causado o impacto esperado em termos de desenvolvimento cognitivo, mostrou-se plenamente compatível com o desenvolvimento sócio-emocional equilibrado.

Finalmente, a consideração de que a pré-escola no

Brasil, nos termos aqui discutidos, é uma conquista dos últimos 15 anos, aproximadamente, explica porque seus efeitos ainda são tão desconhecidos entre nós. Apesar de se constituir num passo reconhecidamente incipiente, uma comparação entre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças com tempo crescente de pré-escolarização é tentativamente empreendida no presente trabalho. Nosso objetivo é levar a teste empírico a hipótese da existência de diferença sistemática entre o cuidado e educação predominantmente materno e o predominantemente partilhado entre a família e a instituição pré-escolar.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA HISTÓRICA

1.1 - Análise Retrospectiva da Educação da Criança

A preocupação com a educação dos mais jovens data da antiguidade. Cerca de mil anos A.C., na Grécia, e de 500 anos A.C., em Roma, a educação, como em todas as sociedades em fase inicial de desenvolvimento, era centrada na família, não havendo escolas formais (Gross, 1966). O que a criança aprendia era fruto da observação do comportamento dos pais. Nessa época, a família grega e a romana costumava ser do tipo patriarcal, com o homem exercendo controle legal sobre a mulher e a prole, embora coubesse à mulher a educação dos filhos pequenos. Contudo, com a ascenção do Império Romano e a proliferação exagerada do número de escravos capturados nas guerras, alguns dos quais de elevado nível cultural, uma nova ordem estabeleceu-se nas relações familiares. Um servo, escravo ou mesmo um tutor, começou a ser designado para educar as crianças. Na ausência dos homens, muitas vezes fora de casa por longos períodos enquanto duravam as batalhas do Império, as mulheres começaram a adquirir certa independência. O controle da riqueza familiar e o lazer passaram a interessá-las mais do que os antigos afazeres domésticos e a educação dos filhos (Kephart, 1966). Assim, tornou-se comum entre as famílias mais prósperas, unirem-se para contratar um mestre a quem confiavam a educação de seus filhos. Famílias menos abastadas enviavam suas crianças à casa de um mestre ou tutor. Surge, então, a escola formal, que por muitos sécu

los manteve o mesmo tipo de organização.

Por volta de 150 A.C., apareceram em Roma os "ludus", ou escola elementar, onde os meninos romanos passavam alguns anos, até que, caso fossem provenientes das classes superio - res, eram mandados para as escolas de retórica, filosofia e estudos avançados, onde prosseguiriam sua formação. Normalmente, somente os filhos homens dos cidadãos tinham acesso a qualquer tipo de educação além daquela obtida incidentalmente, na família, durante os primeiros anos de vida. Tanto as meninas quanto os filhos de trabalhadores, para não falar dos escravos, nenhum deles recebia qualquer educação formal. A estes, a família atendia até que pudessem falar, vestir-se e alimentar-se por si próprios. Por volta dos cinco anos, esperava-se que integrassem o mundo dos adultos.

Essa situação perdurou até o século passado. Desde a antiguidade, a criança por si própria era menos importante que a perpetuação da linhagem familiar, podendo mesmo ser comparada a um bem móvel dos pais. Seus direitos se resumiam a herdar patrimônios, tendo que submeter-se totalmente à autoridade paterna, embora não pudesse cobrar desta outro tanto de responsabilidade sobre o que lhes acontecesse.

Os valores educacionais, como não podia deixar de ser, refletiam integralmente esse tipo de visão da infância. Nesse sentido, o problema da desigualdade de oportunidade de educação, que parece incomodar tanto nos últimos anos a consciência dos educadores, não só é bastante antigo, como pode ser considerado parte integrante da história da educação.

Tendo adotado o sistema de educação grego, os romanos pouco fizeram para melhorá-lo ou adaptá-lo a si próprios. Desse modo, com a conquista da Grécia por Roma, e posteriormente, o declínio do Império Romano, pode-se dizer que a educação formal passou por um processo de deterioração.

O advento do cristianismo tornou a redefinir os papéis dentro da família romana. Condenando a devassidão dos costumes, pregou a monogamia, a fidelidade conjugal, e a procriação, ao mesmo tempo que condenava o aborto, o divórcio e o infanticídio. Dessa maneira, elevou o status da infância, embora a organização patriarcal, com todo o autoritarismo a ela vinculado, tenha sido reforçada.

Na idade média, coube à Igreja Católica a preservação da educação. Interessada em instruir os convertidos, a Igreja concentrou nos mosteiros toda a atividade educacional de vulto na época. Contudo, apesar da crescente influência religiosa sobre a sociedade feudal, a crença em que o principal objetivo da existência seria a conquista do céu, fez com que a preocupação com as questões terrenas, como a educação da criança, passasse a plano secundário.

Foi a constatação da existência de uma cultura oriental florescente, com vestígios da cultura helênica já quase perdida para o ocidente, pelas Cruzadas, assim como a descoberta da universidade islâmica, pelos acadêmicos europeus, que propiciou um novo clima de curiosidade espiritual na Europa. Veio então a Renascença, e com ela, uma nova ordem social.

Uma grande mudança de valores caracterizou a época renascentista. Valores seculares, humanistas, voltados à promoção do bem estar da humanidade, reduziram a dominância da Igreja e a preocupação com a conquista da vida eterna. Em vez de pensar em salvar a alma, viu-se na escola italiana a tendência a criação de um ambiente saudável, agradável, adaptável às diferenças individuais (Gross, 1966) e a escola substituiu a convivência com a família como meio de educação da criança (Ariès, 1981). Mas a Igreja, apoiada na filosofia escolástica, reagiu às novas propostas educacionais. Seguiu-se uma época polêmica, a dos reformistas religiosos do século XVI e princípio do século XVII. A autoridade papal foi contestada por Lutero, Calvino e outros. A intolerância entre líderes religiosos se fez sentir na escola na medida em que esta passou a ser utilizada para doutrinar em favor desta ou daquela facção. O fato é que, em sendo mais moralistas do que humanistas, os partidários da reforma religiosa enquanto lutavam pela moralização da sociedade, foram reconhecendo o valor da educação. Acabaram por transformar "a escola livre em colégio vigiado" (Ariès, 1981, pg. 276).

Apesar dessa nova preocupação com a educação, em 1700, a escola ainda continuava a mesma de 500 anos atrás. Utilizava as mesmas técnicas e quase o mesmo material de então. Tanto na Europa quanto na América, grandes segmentos da população ainda permaneciam iletrados, e o ensino, centrado em torno de uma elite destinada a liderança política. Escolas paroquiais, onde as crianças aprendiam latim, leitura, redação e matemática, além de serem iniciadas nas Sagradas Escri-

turas, eram típicas da educação da época. Escolas urbanas particulares surgiram, adotando o mesmo tipo de currículo. Em áreas rurais, homens ou mulheres sem preparo, acolhiam crianças em suas casas ou em algum prédio sem serventia, durante algumas horas do dia. Nos níveis elementares, além de não terem nenhum treinamento especial, os professores tinham baixo status e recebiam salários insignificantes. Ainda hoje, no que diz respeito ao terceiro mundo, a situação do pessoal envolvido no atendimento à infância não é muito diversa. O sistema educacional evoluiu bastante, não resta dúvida. Contudo, é exatamente o contraste entre os níveis de sofisticação atingidos por alguns, e a situação precária de outros, comparável a de vários séculos atrás, que mais chamam a atenção na pesquisa histórica. O fator positivo a ser ressaltado, é que se até o século XVIII não havia nem menção à educação da criança que ainda não se qualifica para a escola elementar, hoje em dia essa é uma preocupação social relevante.

O período compreendido desde meados do século XVII até o início do século XIX foi considerado "iluminado". A revolução industrial e a alteração da estratificação social, aliadas a vitória das forças liberais sobre o absolutismo político e ideológico, exerceram considerável impacto na sociedade como um todo, e no sistema educacional, em particular. A crença no progresso secular, refletindo a convicção de que o homem poderia ser levado ao aperfeiçoamento infinito através da educação e melhoria do ambiente físico e social, resultou numa visão otimista da natureza humana. A descoberta da natureza levou o homem a querer moldar seu comportamento nas leis

naturais. Surgiu então, a preocupação com a formulação de princípios educacionais relativos ao homem desde sua mais tenra infância. Foi o primeiro passo dado em direção ao que hoje chamamos de educação pré-escolar. Tais princípios antecederam em aproximadamente um século o início da ação dirigida à infância.

1.2 - Antecedentes do Movimento Pré-escolar

No século XVII, as idéias de John Locke(1632-1704) e de Johann Amos Komensky (1592-1670) - ou Comenius, como é mais frequentemente chamado -. e no século seguinte, as idéias de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), tiveram o mérito de preparar o terreno para o aparecimento das primeiras instituições de atendimento à infância.

Comenius, educador tcheco, viu na educação um meio de promover a unidade cristã. Com a destruição de sua cidade natal, a Morávia, durante a guerra dos Trinta Anos, radicou-se na Polônia, onde desenvolveu a maior parte de seu trabalho. Suas idéias sobre educação anteciparam aspectos relevantes de uma série de teorias dos séculos XIX e XX. Coerente com a tendência da época, distinguiu certos princípios de desenvolvimento natural, a partir dos quais propôs um método educacional. Afirmando que a natureza tem suas próprias razões, seu próprio tempo e seus próprios meios baseou-se na lei natural e atribuiu grande ênfase ao conhecimento perceptivo, contrapondo-o à informação verbal. O primeiro, dizia ele, se

constituia numa fonte muito mais confiável que a segunda. Por isso, valorizou consideravelmente a experiência imediata, o contato direto do indivíduo com o ambiente que o cerca. Sua noção de conhecimento correspondia a um misto de identificação sensorial dos objetos, atada a uma concepção funcional dos mesmos. Justificou sua crença no carater prescritivo da natureza, partindo da analogia entre a própria ordem da natureza e o desenrolar natural do processo de desenvolvimento humano.

Confiando no processo perceptivo, propôs que se ensinasse a palavra através da representação pictórica do objeto. Seu livro "Orbis Sensualium Pictus", publicado em 1654, considerado o primeiro texto ilustrado (Hartman, 1966), usa ilustrações como parte integrante do método de ensino, técnica essa bastante utilizada em nossos dias em textos infantis. Deve-se ainda a Comenius outras contribuições, como a idéia da necessidade de estimular o interesse do aluno, de levá-lo a aprender fazendo, de partir sempre do conhecido para a desconhecido, de respeito às diferenças individuais, contribuições estas facilmente detectáveis em sistemas teóricos recentes. Embora sua influência se tenha feito sentir nos diversos níveis de ensino, Comenius tem seu nome definitivamente ligado à educação da criança por ter-se preocupado com algo mais do que a mera transmissão de conhecimentos. Voltou-se para a formação total do ser humano, preocupando-se com a criança em si, recomendando a educação de meninas tanto quanto a de meninos, além de enfatizar a função educadora dos pais, idéia esta, como assinala Hammond (1963), considerada fundamental na pré-escola contemporânea.

Conhecido como o pai do empirismo, Locke propagou o famoso princípio da "tábula rasa". Mesmo acreditando que todo o conhecimento mental deve ter passado antes pelos sentidos, admitiu, entretanto, certas inclinações mentais constitucionais, manifestadas através da curiosidade e inquisitividade infantis, princípios estes, possível e paradoxalmente, reminiscentes da atual noção de aprendizagem por descoberta. Consequentemente, propôs a necessidade de programas educacionais individualizantes, idiossincraticamente adaptados a cada criança. Locke também é lembrado nos meios educacionais por recomendar a punição rigorosa como elemento insubstituível de incentivo à aquisição do conhecimento pela criança. As formulações de Watson, Thorndike e Skinner adotaram quase integralmente os princípios de John Locke na medida em que a criança é vista como um organismo virgem e passivo ao qual se deve ensinar os conhecimentos e valores da cultura.

No século XVII, Rousseau, escritor e moralista francês, também apontou a importância dos sentidos para a aprendizagem. Contudo, distinguiu-se por adotar, já naquela época, uma concepção revolucionária, totalmente diferente da de seus contemporâneos, que viam a criança como um ser de natureza originalmente corrompida. Encarou a infância como um período de vida tão digno e respeitável quanto qualquer outro. Denunciou a imposição indiscriminada de valores sociais sobre a criança, advogando o direito desta de aprender através das próprias descobertas e na ocasião apropriada. Isto é, quando já possuisse condições de entendimento suficientes para aprender realmente, e não simplesmente imitar as habilidades ensi

nadas. Para Rousseau, o pensamento da criança, resultado da aprendizagem sensorial, seria composto de imagens, não de idéias, e portanto, não sujeito a relações lógicas.

Em 1754, escreveu "Discurso sobre a origem da desigualdade", obra em que denuncia os sistemas de valores que favorecem a ambição e o vício e cuja principal meta é a posse de propriedades (Lloyd-Jones, 1966). Em "Êmile" (1762), descreve um tipo de educação baseado na livre expressão dos instintos e emoções naturalmente bons da criança, contribuindo, desse modo, para redimir a infância aos olhos da sociedade (Rousseau, 1973).

A influência de Rousseau foi muito grande e se faz sentir até mesmo em abordagens discrepantes. Por exemplo, está não só presente na teoria piagetiana, no que concerne à concepção do pensamento infantil, como nas abordagens de Gesell e Freud, com respeito às idéias nativistas, instintivistas e maturacionistas comuns a ambos. Com relação à psicanálise, como assinala Beller (1973), Rousseau antecipou ainda a preocupação com as possíveis consequências negativas acarretadas por restrições e valores prematuramente impostos à criança. A curto prazo, os princípios do francês Rousseau frutificaram nos programas educativos do suisso Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), e do alemão Friedrich Froebel (1782-1852).

A par da pregação moralista de Rousseau, um seu contemporâneo, Jacques-Denis Cochin, cura de Paris, criou um asilo para crianças abandonadas, a fim de protege-las física e moralmente (UNESCO, 1963).

Por essa mesma época, na Inglaterra, Robert Owen, um industrial, fundava escolas e estabelecimentos de guarda de crianças, além de outros empreendimentos voltados para a melhoria das condições de vida das classes trabalhadoras. Em 1813, Owen publicou um ensaio sobre seu "sistema de educação e de melhorias sociais fundados sobre a irresponsabilidade do homem e a importância das primeiras influências (UNESCO, 1963).

Enquanto isso, na Alsácia, em 1700, Johann Friedrich Oberlin tomou a iniciativa ímpar de reunir crianças pobres e abandonadas num berçário, deixando-as aos cuidados de sua ama Louise Scheppler, iniciativa esta que serviu de inspiração a outros empreendimentos do gênero. Algumas décadas mais tarde já existiam, não só na Alemanha como em outras regiões da Europa, estabelecimentos semelhantes, destinados a acolher crianças até quatro anos de idade (Heron, 1981).

Em 1844, foi criado em Paris, por Firmin Marbeau, um estabelecimento destinado a guarda de crianças para que as mães pudessem trabalhar, e em 1880, Pauline Kergonard criava as primeiras escolas maternais em substituição aos asilos para crianças fundados no século anterior. Antes do final do século, o número desses estabelecimentos, embrião das creches, já havia crescido tanto, que acabou sendo oficialmente reconhecido pelo governo francês (Eyken, 1969).

Não foi atoa que o século XVIII ficou conhecido como a Idade da Razão, nem que a França, Alemanha e Inglaterra tenham sido o principal reduto do movimento também conhecido como Iluminismo. Se a preocupação predominante na época era o exame crítico do autoritarismo religioso, científico e

político, o crivo contra o qual se os julgava era exatamente os ideais liberais e humanistas dos que buscavam direitos iguais para todos. Nesse contexto, o germe do interesse pela infância caiu em solo fértil, embora só por volta do século XIX é que a importância de se educar a criança tenha começado a ser difundido. Quanto à noção da igualdade de direitos, só muito recentemente alcançou níveis aceitáveis, segundo padrões humanísticos.

1.3 - A Ação dos Reformistas

Em 1774, Pestalozzi publicou na Suissa as observações que fizera acerca de seu filho de três anos de idade. Este foi o primeiro estudo documentado de uma criança. Logo apareceram outras observações do gênero, como a do alemão Dietrich Tiedemann, que também relatou os primeiros anos do próprio filho, sem, contudo, acrescentar qualquer contribuição significativa para o conhecimento da criança, de um modo geral (Irwin e Bushnell, 1980). Para Pestalozzi, contudo, essas primeiras observações foram o passo inicial de uma vida inteiramente dedicada à busca de um método instrucional cujos resultados se traduzissem numa instituição mais clara e mais ampla daquilo que fosse intelectualmente verdadeiro, moralmente certo e bom, praticamente eficiente, educativo em todos os sentidos. Contrariamente à crença de Comenius, viu a ordem natural das coisas se processando do concreto ao abstrato, embora adotasse deste o princípio do aprender fazendo, também en

dossado por Rousseau. Nesse sentido, em princípio, o conhecimento perceptual seria confuso, porque genericamente relacionado apenas ao uso imediato dos objetos e aos impulsos, não possibilitando, portanto, qualquer relacionamento ordenado ou lógico. Acreditou na necessidade de dar à criança um modelo, feito de imagens, conceitos, ou padrões sensoriomotores, adquiridos através do contato imediato com o ambiente físico, moral e afetivo, que lhe permitissem reunir informações perceptivas isoladas, ordená-las e combiná-las de formas novas, enfim, transformar o desconhecido em conhecido. Tal como Locke, afirmou que a impressão sensorial seria, pois, o fundamento absoluto de todo o conhecimento. A tarefa maior da educação seria a proposição de modelos que propiciassem ao aluno a correção das próprias respostas. Criou um método educativo no qual a ordem psicológica deveria ser atingida através da experiência sensorial, na medida em que esta contribuisse para a aquisição das noções de familiariedade e simplicidade. Seu sistema educacional reflete essas idéias ao desmembrar as tarefas de aprendizagem em seus elementos mais simples para a partir da aprendizagem dos elementos em separado, chegar-se mais facilmente à síntese do todo. Junto com Froebel, introduziu na escola, até então dominada pela memorização, a liberdade de investigação.

Tendo-se afiliado à escola de Pestalozzi em Yverdon, na Suissa, nos anos de 1807 a 1809, Friedrich Froebel aplicou muito do método pestalozziano, assim como muitas das idéias de Rousseau, em seus Jardins da Infância. Concluindo que a criança precisava ser cuidadosamente treinada nos anos que ante-

cediam sua admissão à escola, e que esta era uma área até então ignorada pelo sistema educacional, fundou em 1837, em Blankenburg, Alemanha, o primeiro de uma série de jardins de infância que espalhou pelo país, além de treinar professoras para a escola elementar (Hartman, 1966). Acreditava que o propósito da educação deveria ser o desenvolvimento integral da natureza física, mental e espiritual da criança, e que o desenvolvimento verdadeiro vinha de dentro para fora do indivíduo, não sendo, portanto, imposto pelo ambiente. Enfatizou a importância do jogo e o estudo da natureza. Seu método consistia em ensinar às crianças o significado das palavras antes mesmo que estas as pudessem ler, e em organizar as jornadas de trabalho em torno de um tema central ao qual seriam relacionadas todas as ocupações e exercícios realizados. Deu a suas classes uma feição alegre, com a inclusão de jogos, canções, pantomimas e material de construção, o que, segundo Lazerson (1972), foi a maior inovação de seus jardins da infância.

Em poucos anos os jardins da infância de Froebel se propagaram pelos dois lados do Atlântico. Aos Estados Unidos, chegaram através de imigrantes alemães, tendo o primeiro destes estabelecimentos sido dirigido por Mme. Schurz em 1856. Quatro anos mais tarde, Elisabeth Palmer Peabody fundou o primeiro jardim da infância falado em inglês (Gross, 1966).

Já no início do século XX, coube à médica italiana Maria Montessori (1870-1952) estabelecer, em Roma, a primeira Casa dei Bambini (1907). Tendo-se familiarizado com o

trabalho pioneiro dos médicos franceses Jean Itard e Edouard Seguin, realisado com crianças anormais, aprendeu que a observação clínica era tão valiosa no processo educativo quanto no clínico (Montessori, 1965). Sua obra sintetizou a ação incipiente dos reformistas seus antecessores num programa que integrou a crença na natureza intrinsecamente boa da criança, como queria Rousseau, e em seu poder em potencial, cristalizado através da capacidade de auto-educação, crença esta consoante com o princípio de desenvolvimento natural proposto por Comenius. Tal como Pestalozzi, e como este, também inspirada em Locke, acreditou que a experiência sensorial seria a via mais direta para o conhecimento, e que a utilização de material apropriado levaria a criança a corrigir seus próprios erros. Adotou a liberdade de movimentos e de exploração do ambiente, introduzidos por Froebel, e substituiu o material pedagógico deste por outro que considerou mais adequado ao controle e manuseio por parte da criança. "As coisas são os melhores mestres", afirmava Montessori (Pines, 1969, pg. 115), justificando a rica coleção de brinquedos educacionais destinados a preparar a sensibilidade da criança, de modo a que esta pudesse lidar com seu ambiente por si própria. Enfim, acreditou numa educação baseada no desenvolvimento da percepção sensorial e da coordenação motora, aliadas ambas a uma maior liberdade de expressão física e intelectual, de modo a abrir à criança um espaço ótimo que lhe permita se auto-educar.

Logo, o método montessoriano criou escola. Existem, hoje em dia, algumas associações montessorianas nacio

nais e uma internacional, sediada na Holanda (Pines, 1969). Embora nem sempre seja respeitada a ortodoxia do método, ora em função de uma maior adaptabilidade ao contexto socio-cultural em que vai ser utilizado, ou até mesmo por mera má interpretação de suas técnicas, o mesmo não se pode dizer do equipamento montessoriano, sempre bem controlado. Aliás, a fertilidade desse material, segundo a mesma fonte, foi reconhecida até mesmo por Piaget, que informou ter utilizado em sua escola "muitos elementos do sistema Montessori, porém de maneira mais flexível" (pg. 137). Quanto à sua importância para a educação infantil, está exatamente em permitir sua utilização com crianças ainda bem pequenas.

Tanto Pestalozzi, que dedicou vários anos de trabalho ao cuidado de crianças pobres e orfãs, quanto o trabalho desenvolvido por Froebel e seus seguidores junto às camadas pobres de Berlim, ou a ação de Montessori com crianças deficientes e oriundas das favelas de Roma, todos dirigiram-se prioritariamente à infância desvalida. A preocupação comum de todos eles parece ter sido a de compensar o abandono histórico a que sempre se viu relegada a criança proveniente das camadas mais pobres da população, buscando dar-lhes oportunidade de explorar por si próprias um ambiente positivamente organizado. Modernamente, muito do que se tem enfatizado nos programas de educação compensatória tem suas raizes nesse esforço pioneiro.

Mudanças importantes ocorreram no século XIX. De uma ação social de cunho filantrópico, na maioria das vezes, fruto de iniciativas caridosas individuais, passou-se a ação

mais ampla dos reformistas e sua preocupação com o bem estar da criança. De maneira lenta, porém definitiva, foi-se modificando a atitude da sociedade com relação à infância. Em alguns paises europeus, essa sensibilização se deu a nível de governo. Em 1841, na França, por exemplo, o trabalho de crianças de menos de oito anos foi proibido (Versele, 1976). Até então, os filhos das classes operárias, a partir de quatro anos, chegavam a trabalhar dezesseis a dezessete horas por dia. Nem mesmo os filhos das classes burguesas eram objeto de preocupação direta dos pais. Entregues desde recém-nascidos às amas de leite, delas saiam para um colégio ou para a tutela de algum preceptor.

Entretanto, ao final do século, a infância não só já era considerada um período bem mais extenso da vida do indivíduo, como também, um estágio merecedor de condições especiais de cuidados e educação.

O desinteresse generalizado pela infância nos séculos passados se deve, possivelmente, a quatro fatores principais: primeiro, pela própria visão que se tinha da criança, considerada um adulto em miniatura. Essa negação de atributos próprios à infância resultou, por um lado, em expectativas desarrazoadas em relação à criança, a qual, dada a impossibilidade de corresponder aos papeis dela esperados, ficou imputada uma natureza originalmente corrompida. Por outro, impediu a constatação de regularidades no comportamento infantil, visto quase sempre como aberração do comportamento adulto, e a consequente derivação de princípios informais, baseados no senso comum, que poderiam ter definido a classe de comporta

mentos infantis num conceito de infância muito mais fértil e digno de interesse. Segundo, porque tradicionalmente, o contato da criança se restringiu ao seio da família, limitando assim a possibilidade de "insights" sobre a infância. Essa possibilidade é reforçada pelo fato de que os primeiros estudos sobre o comportamento infantil partiram dos próprios progenitores. Terceiro, a alta taxa de mortalidade infantil não só pode ter frustrado iniciativas de estudo anteriores, pelo desaparecimento prematuro do próprio objeto do estudo - a criança -, como tornou a infância um período de duração tão curto, restrito apenas àqueles que conseguiam vingar, que pode, virtualmente, ter desencorajado àqueles que pretenderam empreender algum estudo nessa área. Finalmente, como observou Sears e outros. (1957), talvez porque a Ciência, até nosso século, tenha sido domínio predominantemente masculino, e o lidar com a criança pequena, tarefa essencialmente feminina, a infância tenha demorado tanto a tornar-se objeto de estudo científico.

1.4.- História do Atendimento a Criança no Brasil

A memória oficial acerca do atendimento à infância brasileira é bastante sumária. Contudo, no folheto comemorativo do Ano Internacional da criança, editado pelo Arquivo Nacional (1979), encontra-se uma rápida listagem de antigas leis, atos e normas governamentais relacionadas à memoria do bem-estar infantil de modo direto, ou de modo indireto, através de benefícios concedidos a mãe, desde 1759. Entre eles,

destacamos:

1. "Memorando sobre a necessidade de criação de um hospital para ensinar obstetrícia, datado do ano de 1832 (SAP, cod. 807, v. 4)".

2. "Lei do Ventre Livre, declarando de condição livre os filhos da mulher escrava, de 28/09/1871 (SAP, cod. 860)".

3. "Carta de Joaquim Nabuco ao Conselheiro Paranaguá reclamando contra um edital do juizo da Provedoria de Valença, de 22/09/1982, publicado no Jornal do Comércio, pedindo propostas para uma praça de escravos e ingênuos. (Londres, 6/8/1882, Arquivo particular de Joaquim Nabuco, SF - Rolo, col. 10.74 F. 30 a 30.5)".

4. "Regulamento para o Instituto de Amas de Leite: Art. 2º - Toda mulher que se destinar à Ama de Leite é obrigada a tirar um título de aptidão no Instituto para o que sujeitar-se-á aos necessários exames, inserindo-se no livro próprio de matrícula geral das Amas de Leite. (Rio, 24/4/1888, SAP, cx. 850)".

5. "Instituto de Proteção e Assistência à Infância, instituição humanitária destinada a proteger, sob o ponto de vista higiênico, científico e social, as mães e as crianças pobres de todas as cidades, fundado pelo Dr. Arthur Moncorvo Filho".

6. "Programa de Ação da Associação de Educação Sanitária - Cruzada Pró-Infância: Os princípios adotados pela Associação conhecidos na Convenção de Genebra são os direitos

da criança e da gestante. São Paulo, 12/8/1930. (SAP, AFBF, cx. 46)".

7. "Proteção à mulher gestante pobre. Meios para solucionar o problema vital da assistência às mães pobres, condição primordial para diminuir a mortalidade infantil na primeira infância. Tese apresentada pelo Dr. Herculano Pinheiro Diretor da Maternidade Suburbana no II Congresso Feminista Internacional realizado em 1931 no Rio de Janeiro. (SAP, AFBF, cx. 46)".

8. "O Papel Social do Serviço de Higiene Infantil na Primeira Idade. Rio de Janeiro, 1931. (SAP, ADBF, cx. 46)".

9. "Seguro-maternidade: Ofício de Bertha Lutz ao Ministro do Trabalho e Previdência Social tecendo considerações sobre o Seguro-Maternidade, mas ratificando que quaisquer outras vantagens a serem concedidos à mulher deveriam ser pagas à própria interessada e não ao seu marido ou companheiro. 30/5/69. (SAP, AFBF, cx. 46)".

Ainda no mesmo folheto aprendemos que:

"No Brasil Colônia, a criança branca filha do senhor só é referenciada nos batizados legitimando a herança da propriedade particular, a criança índia até a época Pombalina recebeu, regionalmente, a atenção dos jesuítas, que através da catequese preservavam a ordem cristã da estrutura familiar européia; a criança negra foi ainda menos considerada, nem valia o investimento como força de trabalho, quando muito, valia o leite da mãe preta para alimentar o filho da Senhora branca.

No Brasil Império, o quadro acima pouco modificou-se. Pode-se ressaltar a Lei do Ventre Livre.

Tiveram assegurados os frutos deste Ventre, a alimentação, saúde e educação? Cabe a pergunta: Livres para que?

Os privilégios ainda eram exclusividade das crianças filhas do Senhor e, às vezes, dos afilhados...

No Brasil República, mudadas as relações sociais de produção, ressalta-se a luta da MULHER pela sua emancipação política e civil, abrindo e importando o espaço social para a CRIANÇA".

Kramer (1982, pg. 49 e seguintes) faz um levantamento mais detalhado do atendimento à infância no Brasil. Toma a publicação comemorativa do centenário da independência, elaborada por Moncorvo Filho (1926), como fonte principal de informação relativa aos períodos compreendidos entre o descobrimento e o ano de 1874, e daí até o ano de 1922. A tônica principal é sempre o pouco que se fez pela infância desvalida. Na verdade, existe registro de apenas dois estabelecimentos assistenciais para crianças pequenas: a Casa dos Expostos, fundada por Romão Duarte em 1739 com a finalidade de recolher os bebês deixados anonimamente na "Roda", e o Asilo de Meninos Desvalidos (Instituto João Alfredo) fundado em 1875. Quase no final do século passado foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, destinado a atender menores de 8 anos de idade.

Conforme observa Kramer, "tanto o Jardim de Infân

cia quanto a creche, no Brasil, são produtos do século XX (pg.49). O primeiro Jardim de Infância havia sido fundado em 1875, mas acabou fracassando. Somente em 1909 é que voltou a ser instalado o Jardim da Infância Campos Salles, um ano depois do estabelecimento da primeira creche aberta para acolher filhos de operários no Rio de Janeiro.

Em 1919 criou-se o Departamento da Criança, marcando esse evento o início efetivo da preocupação oficial com a infância. Contudo, essa preocupação traduzia-se primordialmente em assistência médico-higiênica. Quanto a assistência social e educacional, ficou por conta de instituições particulares como creches, jardins da infância, policlínicas infantis e escolas maternais. De acordo com o relatório de J.R. Moreira (1960) quando co-diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas, a educação primária no Brasil remonta praticamente ao início do século, dado o número insignificante de estabelecimentos do gênero em épocas anteriores, todos eles voltados ao atendimento dos setores mais privilegiados da sociedade.

Em 1940 criou-se o Departamento Nacional da Criança, que assumiu as funções da antiga Divisão de Amparo à Maternidade e Infância do Departamento Nacional de Saúde (Vasconcelos, 1938), e foi posteriormente transformado na atual Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.

Em 1941 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), hoje substituido pela FUNABEM, mas que até 1964, foi o órgão do Ministério da Educação e Negócios Interiores encarregado de amparar a infância tanto jurídica quanto adminis-

trativamente.

Embora a creche tenha sido introduzida no país desde o início do século, embora destinada aos filhos da classe operária, essa iniciativa restingia-se ao setor privado. Somente em 1943 oficializou-se a proteção ao recém-nascido através da obrigatoriedade da creche em estabelecimentos onde trabalhem mais de 30 mulheres com mais de dezesseis anos (CLT, art. 389, § 1º). Bastante insatisfatória no que se refere a estrutura e forma do atendimento previsto, essa lei ainda restringiu o atendimento oficial ao período da amamentação, ao perímetro urbano e aos filhos de empregados de estabelecimentos de médio e grande porte. O Estatuto do Trabalhador Rural só beneficiou a criança indiretamente, atraves da concessão de licença remunerada à mãe quatro semanas anteriores e oito posteriores ao parto (art. 392, da CLT).

O vácuo criado pela legislação de 1943 ao não prever modos de atendimento entre o final da amamentação e a entrada na escola tem sido reconhecido pelo governo nos últimos anos. Por outro lado, também tem sido resultado em documentos oficiais e "impossibilidade de os orgãos governamentais assumirem a educação pré-escolar" (Proposta de atendimento educacional a crianças de 4 a 6 anos provenientes de população de baixa renda" - Mobral, citado em Cadernos de Pesquisa, 1982, pg. 29). Aparentemente, essa impossibilidade refere-se tanto a recursos materiais quanto humanos.

Em toda a parte, não só a demanda atual sempre excede a oferta do momento, como devido a situação econômica crítica que o país atravessa, mais a tendência ao crescimento de

mográfico a que se tem assistido, a previsão é de que essa diferença tenda a se acentuar em rítmo exponencial.

Os números divulgados pela Coordenadoria do Bem-Estar Social (COBES) da Prefeitura do Estado de São Paulo ilustram bem o problema: para uma demanda potencial de 406.578 crianças de 0 a 6 anos, a meta prevista pela Prefeitura - apesar de todo o esforço no sentido de dividir custos através de uma política de creches por rede indireta ou conveniada - foi para o provimento de 40 mil vagas em creche.

Atualmente, os setores diretamente envolvidos com a educação, cuidado e planejamento relativos a infância são: (a) a Divisão Nacional de Proteção Materno Infantil, vinculada ao Ministério da Saúde, cujo objetivo é a redução da morbidez e mortalidade da mãe e da criança; (b) a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor, FUNABEM, vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, criada em 1964, com a findalidade de estabelecer e supervisionar a política nacional do bem-estar do menor, cabendo às Fundações Estaduais, FEBEMs, o atendimento de fato ao menor; (c) o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, INAN, fundado em 1972 com a finalidade de elaborar e implantar programas de assistência alimentar materno-infantil para a população de menores de 7 anos e para a rede escolar oficial de 1º grau; (d) a Campanha Nacional de Alimentação Escolar, CNAE, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, voltada para a assistência nutricional de menores carentes; e, (e) a Coordenação de Educação Pré-Escolar, criada no Ministério de Educação e Cultura em 1975, responsável pelas atividades das Secretarias Es

taduais e Municipais relativas a menores de 7 anos.

Os demais órgãos federais de assistência a infância são: (a) a Legião Brasileira de Assistência, LBA, fundada em 1942 com o objetivo, entre outros, de exercer a proteção materno-infantil. Em 1969 foi transformada em Fundação e em 1974, juntamente com a FUNABEM, INAMPS, IAPAS e DATAPREV, passou a integrar o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social. Com a finalidade expressa de proporcionar "cuidados de ordem higiênica, médico-odontológica e nutricional, atentando para o desenvolvimento bio-psico-social (ao menor) em seu universo família-comunidade" (Silva, 1979, pg. 3), foi criado pela Fundação LBA em 1974, o Projeto Casulo, cujas unidades estão distribuidas por todo o território nacional e (b) o Mobral, cuja recente proposta de complementação dos recursos materiais e humanos disponíveis à população carente dá uma medida de disposição oficial no sentido de incrementar o atendimento ao pré-escolar.

Finalmente, é necessário ressaltar que o governo também vem ampliando gradualmente seu interesse pelo atendimento a infância através das atuações estadual e municipal.

O estudo de desenvolvimento da criança em contexto sócio econômico como o nosso, onde cerca de 20% da população economicamente ativa conta com um ou menos salário mínimo para o sustento próprio e/ou da família (IX Recenceamento Geral do Brasil, 1980), fica necessariamente contaminado pela complexidade do fator carência. Esta contaminação é fartamente ilustrada mais adiante quando da discussão dos programas de educação compensatória. O problema se torna ainda maior quan

do se considera a inexistência, no Brasil, de avaliações, seja a nível nacional, estadual ou municipal, dos programas oficiais nesta área. Desse modo, nosso estudo acerca da influência da pré-escola no desenvolvimento da criança concentrou-se exclusivamente num estrato social em que esse processo possa ser verificado sem a introdução de tamanho viés.

CAPÍTULO II

CARACTERIZAÇÃO DA NOÇÃO DE PRÉ-ESCOLAR

Pré-escolar é um termo encontrado muito frequentemente nos dias que correm. Não só profissionais ligados à área de cuidado, atendimento e educação da criança, como também leigos, têm-no usado em diversos sentidos. Quando se quer diferenciar a criança que ainda não atingiu a idade de ingressar na escola daquela que já a atingiu e já está na escola, o termo adquire uma conotação adjetivante e a primeira é denominada como a criança pré-escolar. O uso substantivo do termo, ou seja, o pré-escolar, pode ter sentido idêntico e designar a mesma criança. Em ambos os casos, a criança está sendo caracterizada em função da instituição escolar. A mesma sintaxe é utilizada com relação a uma instituição, na medida em que o termo pré-escolar designa a instituição que se destina ao atendimento, cuidado e educação da criança a qualquer tempo entre seu nascimento e entrada na escola, podendo a instituição ter como finalidade exercer a guarda da criança por algum número de horas ou prepará-la para ingressar na escola pré-primária ou elementar. Neste último caso, pré-escolar é sinônimo de pré-primário, isto é, indica expansão do sistema escolar numa determinada direção. No anterior, é sinônimo de pré-primário mais creche, termo esse que também é usado em mais de um sentido. Finalmente, pré-escolar é usado como qualificativo dos métodos e estratégias próprias dessa expansão descendente do sistema escolar.

Algumas considerações tem sido tecidas em torno da propriedade do termo pré-escolar. Entre elas, a de que o mes

mo implica numa definição da criança em função da instituição escolar, o que refletiria, dada sua relatividade, uma "compartimentação da infância" num dado momento histórico e cultural (Campos, 1978). A consequência nefasta deste tipo de visão da criança estaria na adoção de uma abordagem equivalente com relação ao atendimento à infância, tal como se verifica no Brasil. Neste sentido, a criança passaria a ser definida também em função de outros padrões de referência, desmembrando-se na lactente, na doente, na carente, etc., dando azo, assim, a existência de um atendimento oficial igualmente desmembrado como o que é feito pelas instituições das áreas previdenciária, de saúde, de educação e do trabalho. Resguardada a propriedade da analogia, parece-nos, contudo, que nem esse desmembramento no atendimento dos setores públicos é consequência do tipo de visão que a sociedade tem da infância, já que o mesmo atendimento também é dado ao restante da população, nem essa visão parcial da criança decorre do termo pré-escolar, pois que o mesmo é indiscriminadamente associado a diferentes tipos de abordagem da infância.

Creche, como foi observado acima, também é um termo razoavelmente indefinido, na medida em que ora se confunde com orfanato, ora com instituição de guarda de crianças, ou com o pré-primário, além de ser tomada também como sinônimo de pré-escola.

Desse modo, uma volta às origens do movimento pré-escolar torna-se uma etapa necessária a melhor compreensão de seu significado.

Tanto a terminologia educacional quanto a psicoló-

gica, em português, são fortemente impregnadas pela semântica das terminologias de língua inglêsa e francêsa. Estas, por sua vez, refletem as origens do movimento pré-escolar do novo e do velho continente, o que explica a polivalência dos termos acima discutidos. Assim, se na Europa e na América do Norte cada termo carrega uma história de atendimento à infância, aqui no Brasil, uma mesma palavra concentra todos esses significados. A creche, por exemplo, tanto pode designar a instituição nos moldes do "day-care center" americano como da "crèche" ou "gardérie" francesa. Em alguns países, como a Bélgica, embora inspirados na idéia de ser um lugar onde as mães pudessem deixar os filhos, estes estabelecimentos tomaram o nome de "jardim des enfants" (Eyken, 1969).

A bem dizer, o problema de definição do termo pré-escolar está intimamente ligado com as noções de atendimento, cuidados e educação. A observação de Heron (1977, pg. 54) a respeito desta relação é bastante apropriada no que concerne ao português:

"Pelo menos no que se refere à lingua inglesa, o termo "cuidado" (care) tem abrangido, tradicionalmente, as noções de "custódia" (charge), "supervisão" (oversight) e de "tomar conta de" (looking efter) e "zelar por" (watch over). Mais recentemente, a evolução da profissão de assistência social, a partir de suas origens em atividades "caritativas", fez aparecer o termo "profissões assistenciais" (caring professions), onde "cuidado" ganhou a acepção de "assistência, conselho e apoio". No que se refere à criança em idade pré-escolar, é evidente que as conotações tradicional e recente do termo ten

dem e fundir-se: "cuidado diário" (day care) ou "cuidado da criança" (child care) podem implicar em algo relativamente passivo ou custodial, mas também em alguma coisa relativamente ativa ou educativa — bem como qualquer mescla dos dois".

As tentativas de caracterizar o pré-escolar somente em termos de faixa etária nem sempre são bem sucedidas. Porque em sendo definido em contrapartida à faixa etária escolar, depende da definição de onde esta começa. A determinação da idade de entrada na escola também varia não só de um país para outro, e dentro de um mesmo país, de uma região para outra, como depende do critério de compulsoriedade de atendimento à escola. Na maioria dos países desenvolvidos e em alguns países em desenvolvimento, a educação elementar tornou-se obrigatória. Assim, entrar para a escola significa começar a escolarização elementar obrigatória. Na prática, contudo, nem sempre é assim. Antes da eclosão do termo pré-escolar, o jardim da infância, por exemplo, era considerado parte da escola apesar de não ser considerado obrigatório. Nesse sentido, os dados acerca do limite anterior da faixa etária abrangida pela escola elementar são relativamente confusos. No Relatório do C.E.R.I. (1975, pg. 12) encontra-se as seguintes informações:

IDADE PARA INICIAR A ESCOLA COMPULSÓRIA	
IDADE	PAÍSES
5	Reino Unido
6	Nova Zelândia, Japão, França alguns cantões da Suíça
7	Dinamarca, Noruega, Suécia, outros cantões da Suíça

Embora não incluido no quadro acima, vale lembrar que no Brasil a idade legal, embora não necessariamente compulsória para ingrenar na escola elementar, é 7 anos.

Com relação à Nova Zelândia, por exemplo, esse mesmo relatório mostra que embora aos 5 anos a criança entre para o primário, só começa a escolarização compulsória aos 6 anos. Portanto, se não existe unanimidade quanto a idade de entrada na escola, não pode haver um limite etário para o final do pré-escolar.

A mesma indefinição se verifica quanto à idade inicial do pré-escolar, segundo o mesmo Relatório do C.E.R.I. (pg. 13).

Se a questão em torno da caracterização do pré-escolar se limitasse à simples delimitação de uma faixa etária, pouca importância seria atribuída ao tema, e a faixa comumente referida de 0 a 6 anos, seria um critério plenamente satisfatório. Existem, contudo, aqueles que julgam necessário fazer uma distinção entre o cuidado e a educação da criança, como se pode notar na observação de que só a partir dos dois anos a

criança passa a ser educada em instituição (Lourenço Filho, 1950). Para estes, o cuidado seria dispensado até a faixa dos 2-3 anos, e daí em diante começaria a educação. Ora, como observou Heron (1981, pg. 66) muito apropriadamente, aliás, essa distinção é totalmente artificial, uma vez que "todo cuidado na primeira infância abrange necessariamente uma experiência educacional para a criança (mesmo que seja negativa) e toda oferta de educação para crianças pequenas envolve obrigatoriamente uma parte substancial de cuidado".

Hoje em dia, espera-se da instituição pré-escolar bem mais do que a simples garantia da segurança física da criança. Espera-se que ela eduque essa criança. Ou seja, que amplie adequadamente os padrões educacionais globais da família e da sociedade, de modo a favorecer um desenvolvimento físico emocional e psico-social equilibrados, na criança. É nesse sentido que usamos a noção de educação pré-escolar. Consequentemente, qualquer instituição que satisfaça esse critério será indistintamente qualificada como pré-escolar.

CAPÍTULO III

REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 - A Gênese do Desenvolvimento Sócio-Emocional e Cognitivo

As primeiras teorias acerca do desenvolvimento infantil não foram desenvolvidas no âmbito da ciência, mas através de anos de observação casual acerca do desenvolvimento físico e comportamental da criança. Ao tentar compreender o comportamento dos filhos, por exemplo, os pais constataram que as questões que se colocavam eram relativamente comuns a outros pais, e que o comportamento do próprio filho numa certa idade, e em determinadas circunstâncias, poderia se enquadrar em determinada classe de comportamentos. Essa descoberta da ocorrência de regularidades no comportamento infantil permitiu a derivação de princípios informais, baseados no senso comum, correspondentes, hoje em dia, aos postulados e axiomas das teorias formais. Somente com a introdução da metodologia científica, a partir do século XIX, é que essas observações puderam ser feitas de modo confiável, em situações controladas. Contudo, nessa época o estudo do comportamento infantil ainda não tinha despertado o interesse da psicologia acadêmica.

A psicanálise, teoria originária da experiência clínica de Freud, seu fundador, antecipou-se a outras teorias de origem acadêmica, no estudo do desenvolvimento do ser humano. Dentre seus inúmeros conceitos relativos às primeiras formas de organização psíquica, destacamos as noções de iden

tificação, relações objetais e constância do objeto, dada sua pertinência ao tema ora em estudo, ou seja, à gênese do desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo.

3.1.1 - Identificação

Na obra Group Psychology and the Analysis of the Ego, ao referir-se ao primeiro relacionamento emocional da criança, Freud (1921, pg. 105) diz textualmente: "Identification is known to psycho-analysis as the earliest expression of an emotional tie with another person". Considerando por um lado, que por diversas vezes, Freud atribuiu à identificação um papel preponderante na própria estruturação do ego (1897, 1900, 1905, 1921, 1923), e por outro, sua crença quanto à importância das primeiras experiências no desenvolvimento da personalidade (1905), conclui-se que o relacionamento afetivo em que o bebê se engaja, através da identificação, repercutir-se-á em sua personalidade adulta na medida em que influi na formação do seu ego.

Apesar da linearidade do raciocínio acima formulado, não é tarefa simples distinguir na obra freudiana o modo específico através do qual a identificação participa na formação do ego. A principal razão dessa dificuldade está em precisar o que Freud considerou como identificação. De início, "parece que se encontra identificação e imitação como sinônimos" (Prochnik, 1980 pg. 48). Já ao discutir a distorção encontrada nos sonhos, Freud (1900) refere-se a uma paciente como tendo-se identificado com a amiga ao sonhar que seu pró-

prio desejo, e não o desejo atribuido a amiga, deixara de ser realizado: "Thus, the dream will acquire a new interpretation if we suppose that the person indicated in the dream was not herself but her friend, that she had put herself in her friend's place, or, as we might say, that she had 'identified' herself with her friend" (pg. 49). Nesta ocasião, a identificação foi apresentada como sinônimo de tomar o lugar de alguém. Logo a seguir, ao explicar o aparecimento do sintoma histérico, Freud diferencia identificação de imitação, de modo a não deixar dúvida quanto a essa distinção: "... the identification is not simple imitation but assimilation on the basis of a similar aetiological pretension; it expresses a resemblance and is derived from a common element which remains in the unconscious" (pg. 150). Ou seja, embora não haja consciência da pessoa que se identifica, esta se comporta de maneira semelhante a um modelo porque supõe partilhar com este uma relação idêntica de causa e efeito. Note-se, contudo, que a referência a uma similaridade etiológica condiciona o aparecimento da identificação à existência em potencial, no observador, de um processo similar ao observado, processo esse que seria apenas desencadeado pela observação do modelo.

A ênfase dada à existência de um elemento comum entre um indivíduo e seu modelo é reforçada, algumas páginas adiante, pela referência à identificação que ocorre no sonho, seja com a finalidade de representar um elemento comum a duas pessoas ou como um modo de condensar numa só figura características pertencentes a muitas outras. Schacter (1965, citado em Dantas, 1974, pg. 5) faz uma observação interessante com

respeito ao aspecto de assemelhação envolvido na identificação, ao mostrar que a semelhança 'física' ou 'psíquica' também pode se dar "por outros fenômenos tais como a hereditariedade, o mimetismo, a imitação, o contágio afetivo, a empatia e a sugestão". O próprio Freud (1921) utiliza a analogia do contágio afetivo ao falar da ocorrência de identificação com um modelo através de infecção mental: "... she reacts to it with a fit of histerics; then some of her friends who know about it will catch the fit, as we say, by mental infection. The mechanism is that of identification..." (pg. 107). Na acepção freudiana, identificação envolve sempre um componente emocional, o que não parece ser condição necessária a alguns dos fenômenos citados.

Segundo a revisão crítica de Graciano (1971), um número significativo de teóricos da aprendizagem social, preocupados em formular uma análise científica do termo identificação, em contrapartida ao uso pouco rigoroso e, às vezes, até mesmo confuso que dele fez Freud, acabaram por não reconhecer nenhuma distinção entre identificação e imitação. Bandura (1962, citado em Graciano, op. cit., pg. 15), por exemplo, afirma que: "Esse tipo de aprendizagem é geralmente chamado de 'imitação' na teoria do comportamento e de 'identificação' na maior parte das teorias da personalidade". O raciocínio subjacente a essa posição é o de que tanto imitação quanto identificação envolvem a tendência de um indivíduo para comportar-se de modo semelhante a um modelo, seja esse modelo real ou simbólico.

Já Piaget (1978), partindo da perspectiva interaci

onista que lhe é peculiar, observa que qualquer representação mental, na medida em que constitui uma imagem do objeto, nada mais é senão uma espécie de imitação interiorizada. Em seu entender, no início da vida o ato de reprodução de um modelo consiste apenas na deflagração de um reflexo por uma fonte de estimulação proveniente do mundo externo. O aparecimento da imitação está condicionado não só à existência de um esquema passível de diferenciação diante dos dados da experiência, como à possibilidade da criança perceber uma analogia entre o comportamento de um modelo e ações que ela própria já realizou. A partir de então, delineia-se a imitação, que nada mais é senão "o prolongamento da acomodação no seio das reações circulares já em funcionamento, isto é, das atividades complexas de assimilação e acomodação reunidas" (pg. 27).

A polêmica em torno da identificação e da imitação parece não ter chegado a um fim, principalmente se considerarmos que nenhuma das posições teóricas acima consegue explicar de modo convincente alguns resultados empiricamente observados. Evidências recentes mostraram que a capacidade de imitar, poucas horas após o nascimento, não se limita a espécies infra-humanas, mas se manifesta também no bebê humano. Meltzoff e Moore (1977, citado em Pines, 1982) mostraram a própria língua para criancinhas recém-nascidas e "the newborn at whom they stuck out their tongues responded in kind as early as one hour after birth" (pg. 50). A psicanálise reduz a imitação à mera expressão da identificação, e é claro que não se pode considerar como tal o fenômeno observado, pois a identificação envolve um nível de internalização teoricamente inviá

vel apenas algumas horas após o nascimento. Quanto aos teóricos da aprendizagem social, nem as explicações em termos de condicionamento operante, nem de reforço secundário ou da contiguidade de estímulos se aplicam ao caso. E segundo a teoria piagetiana, tudo não passaria de uma atividade reflexa ativada por uma fonte exógena. Observando seu filho recém-nascido, ainda no berçário da maternidade, Piaget nota que quando o bebê vizinho chora, seu filho chora também. Conclui daí que este choro não se dá por imitação e sim por simples deflagração de um reflexo por um excitante externo que trás desconforto ou reforça o reflexo vocal de seu filho. Ora, é muito pouco provável que a resposta de choro possa ser equiparada com a de colocar a língua para fora. O choro é uma resposta espontânea, ativada por fontes endógenas, que aparecería independentemente de qualquer manipulação experimental. O mesmo não se pode dizer de colocar a língua para fora, que é uma resposta seletiva, específica, provavelmente voluntária, provocada por um padrão de estimulação neutro, que não envolve desconforto. Além do mais, para poder falar de excitação reflexa, é necessário que o padrão de estimulação seja contemporâneo à excitação provocada, e Meltzoff e Moore mostraram que seus bebês emitiam respostas retardadas, reproduzindo o gesto facial do experimentador apenas depois de cessado o estímulo. O que teria acontecido então, no intervalo que mediou o desaparecimento do estímulo e o aparecimento da resposta? Aparentemente o bebê armazenou algum tipo de representação do sinal original. Glucksberg (1971) considera que "em sua forma mais elementar, uma resposta simbólica é uma repre

sentação armazenada de um determinante não simbólico do com portamento" (pg. 8). Contudo, será possível duvidar da pró pria posição piagetiana quando afirma que nem uma representação, nem um símbolo internalizados são capazes, por si, de garantir a conexão entre o sujeito e o objeto conhecido, ou, nas palavras de Furth (1974, pg. 37) que: "representação e símbolo são consequências do conhecimento, e não antecedentes ou intermediários explanatórios"?

Voltando à concepção psicanalítica da identificação, pode-se dizer que ao longo do tempo esse conceito foi tomando novas dimensões. Tomado, de início, como sinônimo de imitação, foi em seguida claramente diferenciado desta. Foi também utilizado como equivalente a querer tomar o lugar de outrem, assim como um tipo de defesa onírica. Contudo, ficou melhor caracterizado como o desejo de apropriação inconsciente de um tipo de inferência percebida num modelo. Em 1921, referindo-se à tosse histérica da paciente Dora, Freud considera-a um exemplo de 'imitação solidaria' do pai. Descreve a situação como um tipo de regressão em que a inclinação erótica da menina pelo pai tinha sido substituída por uma identificação.

Para melhor apreciar essa posição, é preciso que se clarifique alguns conceitos psicanalíticos diretamente relevantes ao assunto em discussão, sendo o Ego o primeiro dentre eles.

O ego é um dos sistemas que compõem a quarta e última versão topográfica do Aparelho Psíquico formulado por Freud, em 1923. Nesta ocasião, a questão da percepção exter

na envolvida na identificação tornou-se mais elaborada. Visto como o sistema responsável pelos processos psíquicos secundários, o ego desenvolveu-se no ser a partir da herança filogenética. Embora também busque a satisfação de desejo, tal como o Id, procura satisfação real e não alucinada, e portanto, é voltado para percepção do mundo exterior. Através da análise da melancolia, Freud (1921) conclui que o ego pode cindir-se em duas partes, uma das quais passa a reprovar e combater a outra, mesmo em condições normais, isto é, em que não há distúrbios de personalidade. A essa parte diferenciada, que observa a si própria, funciona como a consciência moral, exerce censura no sonho e desempenha papel fundamental na repressão, Freud denomina ideal do ego ou super-ego.

A compreensão desse sistema torna-se relevante em nossa discussão na medida em que a identificação é vista como fator fundamental na estruturação do ego. Em 1905, Freud propôs uma série de estágios através dos quais a vida sexual do indivíduo se desenvolve desde um polo auto-erótico, onde o próprio corpo da criança constitui seu objeto sexual e suas tensões de necessidade se mantêm isoladas na busca de prazer, até o extremo oposto onde a busca de prazer se concentra numa só zona erógena e o objeto sexual é o outro. Dentre essas fases, suficientemente conhecidas, a ponto de dispensarem uma nova descrição, destacamos a fase oral ou canibal. Aí, a atividade sexual e a absorção do alimento estão juntas na busca do mesmo objeto e na partilha do mesmo fim, que se resume na incorporação do objeto. Essa situação configura o protótipo da identificação, ou do desejo inconsciente de incorporar

o objeto, que se prolonga pela vida afora.

Paradoxalmente, Freud afirma que a primeira identificação do filho é com o pai. O filho chega a uma época em que quer ser como o pai, seu ideal. Por outro lado, toma a mãe como seu objeto sexual. A identificação com o pai - identificação primária - coexiste harmoniosamente com a identificação com a mãe - identificação secundária - até o momento em que a figura paterna se interpõe entre ambos e surge a outra face da identificação com o pai, em que o desejo de ser como se transforma no desejo de ser o pai e desse modo suprimi-lo, tomando seu lugar junto a mãe. Esta fase, cuja superação é considerada essencial para a estruturação equilibrada do ego, é denominada Complexo de Édipo. Por superação entende-se aqui um abandono das cargas libidinais dirigidas ao objeto materno. Contudo, a mãe permanecerá sempre como o protótipo da identificação com objetos do impulso sexual que visam a conservação do indivíduo. Embora considerando que, no caso da menina, o processo é similar apesar de inverso, Freud não se aprofundou muito em sua explicação. Ficam, portanto, inúmeras dúvidas a esse respeito.

Em The Ego and The Id (1923), Freud considera que, a medida que o Complexo de Édipo vai sendo superado, haverá um abandono da catexia objetal da mãe. Em seu lugar, há um fortalecimento da identificação com o pai, no caso do menino, e o estabelecimento, pela primeira vez, da identificação com a mãe, pela menina, consolidando-se assim, o caráter masculino do primeiro e o carater feminino da segunda. Esse tipo de resolução se deve a disposições inatas no indivíduo. Entre

tanto, como todo indivíduo é dotado de disposições bissexuais, o desfecho do Complexo de Édipo também pode se dar no sentido inverso, fixando um caráter feminino no menino pelo fortalecimento da identificação com a mãe e um caráter masculino na menina pelo fortalecimento da identificação com o pai. Segundo Freud, a intensidade da identificação com um dos progenitores revela qual dessas duas disposições tornou-se prioritária.

Algumas vezes a identificação representa uma regressão com relação a escolha do objeto. Isto se dá, por exemplo, quando um dos progenitores deixa de ser eleito como objeto libidinal para que o filho se identifique com ele. Fazendo um paralelo com o que ocorre na melancolia, Freud (1923) observa que a perda de um objeto é, muitas vezes, resolvida através da introdução do objeto dentro do ego, por meio da identificação. Há, então, uma dessexualização do objeto na medida em que a libido do objeto é transformada em libido narcísica.

Duas outras características da identificação são ressaltadas por Freud (1921, pg. 107). A capacidade do ego em assumir as características do objeto, deixando "entirelly out of account any object relation to the person who is being copied". Nesse caso, "the identification by means of the symptom has thus become the mark of a point of coincidence between the two egos which has to be kept repressed". A outra característica refere-se à ambivalência inerente a identificação: "Identification, in fact, is ambivalent from the very first: it can turn into an expression of tenderness as easily as into a wish for someone's removal. It behaves like

a derivation of the first, oral phase of the organization of the libido, in which the object that we long for and prize is assimilated by eating and is in that way annihilated as such".

Schafer (1968, citado em Graciano, 1971, pg. 69-70), após um levantamento feito na literatura, fornece uma boa evidência não apenas da multiplicidade de motivos encontrados para a ocorrência da identificação, como também da característica ambivalente dos mesmos, na medida em que se opõem mutuamente, conforme se pode notar: preservação de objetos ou seu abandono; enfraquecimento de relações objetais ou seu fortalecimento; aumento ou diminuição da auto-estima; agressão contra o objeto ou desvio da agressão; gratificação sexual ou seu desvio; alívio ou aumento de culpa; medo do objeto agressor ou amor ao objeto externo; destruição do objeto ou engrandecimento de sua realidade; abandono ou engrandecimento do self subjetivo, e assim por diante.

Fernandes (1972, pg. 18), citando Kohut e Seitz, observa que o super-ego é o herdeiro do Complexo de Édipo. O resíduo resultante do estabelecimento das identificações primária e secundária que perdura no ego após a crise edipiana se transforma no super-ego ou ideal do ego. Originário tanto das primeiras eleições do id como da formação reativa contra as mesmas, conserva a característica proibitiva representada pela figura paterna.

Tendo sempre mantido que o comportamento é motivado por fontes endógenas, causa estranheza a falta de referências explícitas nesse sentido com relação a identificação. A não ser pela menção às disposições bissexuais inatas, não se

sabe porque se dá a primeira identificação. Contudo, Neves (1977, pg. 79) relata a opinião de Barros que, através de comunicação pessoal, propõe estar implícito ao longo da obra de Freud que, a par dos impulsos de desejo voltados para o objeto mantenedor da integridade orgânica e para o objeto sexual preservador da espécie, possa existir outro impulso correlato destinado a "modelar o organismo de acordo com os objetos de identificação". Ou seja, um impulso que visa comparar e fazer convergir a memória que se tem do modelo de identificação e a idéia que se tem do próprio desempenho. Desse modo, há um deslocamento dos atributos do objeto do mundo exterior para o ego, que os integra, resultando daí uma nova representação do indivíduo.

A concepção de identificação como um mecanismo de defesa ficou melhor caracterizada por A. Freud (1948). A defesa é motivada pela angústia do ego ante o super-ego, que impede a satisfação de um prazer primário. Distinguindo os processos de inibição e de restrição do ego, A. Freud acredita que enquanto no primeiro caso a defesa do ego se volta para algum perigo interno, como o sentimento de culpa, no segundo a defesa se volta contra o perigo externo. Quando essas duas defesas se combinam, surge a identificação com o agressor. Isto é, não só o indivíduo defende-se do perigo vindo do mundo externo imitando a agressão percebida, como defende-se do perigo vindo do mundo interno interiorizando a censura a seu comportamento. Fernandes (1972) sugere que a identificação com o agressor, na infância, já seja meio caminho para o desenvolvimento do super-ego. Ou seja, a criança tanto interna

liza as críticas feitas a seu comportamento pela figura autoritária, quanto introjeta as qualidades desta última. Ainda sem autocrítica bastante para censurar o próprio comportamento, projeta sua culpa no ambiente. Na medida em que se livra da autocrítica, da início a identificação com o agressor. Enquanto internaliza as qualidades da figura autoritária, prepara o terreno para o aparecimento do super-ego.

A identificação também pode ter características projetivas, conforme mostra a escola kleiniana. Segundo Melanie Klein (1946), a projeção e a introjeção praticamente atuam desde o nascimento, modificando as relações do ego com o objeto. Interagindo constantemente com a projeção, a introjeção permite a internalização de objetos bons, que aliviam a ansiedade resultante "da atividade dos impulsos destrutivos dentro do organismo, sentida como medo de aniquilamento e assumindo a forma de medo de perseguição por ligar-se imediatamente a um objeto; do trauma do nascimento, sob a forma de ansiedade de separação; e das frustrações das necessidades corporais" (Santos, 1980, pg. 80). Por outro lado, para o bebê, foram os objetos que causaram sua ansiedade, e portanto, "mesmo que esses objetos sejam considerados externos, através da introjeção acabam sendo perseguidores internos e, assim, reforçam o medo do impulso destrutivo interno". (Klein, 1946, pg. 318). Portanto, o objeto fica dividido, ocasionando concomitantemente a divisão do ego como defesa contra a ansiedade. O ódio contra partes do próprio ego é projetado para o seio materno, de início, e em seguida para o corpo da mãe, "com o intuito não só de causar dano mas também de controlar e tomar

posse do objeto" (pg. 322), configurando, nesse caso, uma relação agressiva com o objeto, a que Melanie Klein chamou de identificação projetiva. Entretanto, como partes boas do ego também são projetadas, a identificação projetiva desempenha papel de relevo nas relações objetais, na medida que paralelamente à agressividade e ao ódio, o mundo internalizado da criança passa a conter objetos e sentimentos bons em torno dos quais o ego se expande e se desenvolve.

Em síntese, poder-se-ia dizer que a identificação, primeira manifestação do relacionamento afetivo de criança, configura o início do desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo. Ao longo da vida, as identificações se sucedem, superpondo-se ou rejeitando-se mutuamente, mas sempre participando de modo categórico na aquisição de padrões constitutivos do ego.

3.1.2 - As Relações Objetais

Quando Freud, em 1905, publicou em Três Ensaios sobre a Teoria Sexual que "as manifestações infantis da sexualidade não determinam apenas os desvios, mas também a estrutura normal da vida sexual do adulto" (pg. 212), deixou bem claro sua crença na importância das primeiras experiências para o desenvolvimento da personalidade. Mais adiante, nesta mesma publicação, tratou da relação entre mãe e filho, a que considerou como a primeira relação objetal de um indivíduo. Segundo René Spitz (1977), esta relação não aparece por ocasião do nascimento, mas se desenvolve aos poucos. Elaborando um pouco mais sobre a primeira relação objetal, Spitz postula

que "todo fenômeno psicológico está baseado na interação mútua entre um fator congênito e um fator ambiente" e "todo fenômeno psíquico está sujeito às leis da causalidade e a sucessão dessas causas deve ser remontada até sua origem" (pg. 5) Coerentemente, distingue na relação mãe-filho os seguintes estágios: a) pré-objetal, ou de indiferenciação, caracterizado pela "incapacidade de distinguir a si próprio do meio" (pg. 13); b) do objeto-precursor, em que aparece a "primeira manifestação ativa, dirigida e intencionada pelo rosto humano" (pg. 19); e c) objetal ou do objeto propriamente dito, em que a mãe serve de "intérprete de toda a percepção, ação e conhecimento" (pg. 23). Nestes estágios estão a origem e o modelo de todo o relacionamento social, emocional e cognitivo do adulto.

O estudo das relações objetais tem partido, nos últimos anos, de observações diretas do relacionamento diádico mãe-filho na fase pré-edipiana (Kanzer, 1979). O processo de internalização definido por Schafer (1968, citado em Meissner, 1979, pg. 346) como "... all those processes by which the subject transforms real or imagined regulatory interactions with his environment, and real or imagined characteristics of his environment, into inner regulations and characteristics" parece desempenhar papel importante no desenvolvimento das relações objetais.

Buscando entender melhor o processo pelo qual objetos externos vem a afetar a organização psíquica interna, o primeiro processo que nos vem a mente é o da percepção, que consiste, nada mais nada menos do que no fornecimento de uma

imagem interna do objeto externo. Contudo, logo se vê que percepções não podem ser consideradas internalizações. O mesmo se pode dizer das representações cognitivas. Afinal, nem as percepções nem as representações mentais se tornam parte da estrutura do self, nem se integram na organização estrutural do aparelho psíquico. Por outro lado, incorporação, introjeção e identificação são processos de internalização que modificam a organização psíquica interna na medida em que envolvem mudanças estruturais do sistema do self.

Meissner (1979) discute a ambiguidade do termo relação objetal, presente, especialmente, quando se considera se a relação da criança com o objeto se dá desde o início da vida ou se só se pode falar de um relacionamento com o objeto depois que já se atingiu a diferenciação entre o self e o objeto. Vê o problema sob dois aspectos: o da diferenciação das representações de objetos e a questão da interação real com objetos significativos. Através da análise de pacientes, é possível estudar a primeira questão; através da observação da relação mãe-filho na fase pré-edipiana, a segunda. Meissner considera que "the object relation related to incorporation is one whose characteristics either antedate the differentiation of self and object, or represent forms of regression in which that basic differentiation is obliterated. Consequently, incorporation is an extremely primitive internalization mechanism, which reflects processes taking place at the earliest developmental levels or in situations of extreme regression."(pg.351) A incorporação refere-se, então, a uma interação real com objetos significativos, na medida em que a discriminação do

self relativamente ao objeto ou não é atingida, ou é obscurecida pela regressão. Assim, o envolvimento simbiótico com a mãe se dá por mecanismos incorporativos através dos quais o bebê adquire um sentido interno de harmonia, satisfação e segurança.

No relacionamento com o objeto em níveis mais organizados, quando já há discriminação entre o self e o objeto, as internalizações tomam a forma introjetiva. Nesta ocasião, introjeções e projeções interagem, as últimas sempre refletindo a organização interna das primeiras.

Enquanto na incorporação a qualidade do objeto é obscurecida, na introjeção ela é mantida, o que torna esse mecanismo razoavelmente significativo, na medida que envolve a preservação da relação com o objeto. Essa preservação se dá, é claro, enquanto a relação com o objeto permanece internalizada.

Já a identificação tipifica uma relação libidinal mais amadurecida com o objeto. A internalização que ocorre nesse caso não envolve instabilidade ou trocas entre representações do self e do objeto. No contexto da identificação, a separação do objeto não só é tolerada como mantida, e o objeto é valorizado por seus próprios atributos. Portanto, na internalização resultante da identificação, há um processo no qual o sujeito modela não só o próprio comportamento, mas também suas disposições internas em função do que valoriza no objeto.

Baseando-se nas etapas de evolução das relações ob

jetais de Mahler, McDevitt (1979) estuda o desenvolvimento da internalização em termos do papel que desempenha no estabelecimento das relações objetais. Para ele, anteriormente à sub fase de diferenciação entre self e objeto, a mãe é que funciona como primeiro organizador das atividades e experiências do bebê. Através do espelhamento mútuo, o bebê acaba incorporando alguns aspectos relevantes da mãe. Esta, por sua vez, ao responder seletivamente aos sinais do bebê, estará colaborando para que vá alterando seu comportamento em função das respostas que recebe. Nesse processo interferem tanto a bagagem genética da criança como seu relacionamento com a mãe. Dessa interação surgem os primeiros padrões internos reguladores do comportamento.

A partir do quinto mês, tem início a sub-fase de diferenciação. Nessa época a criança já imita gestos, voz e alguns comportamentos dos objetos aos quais se encontra afetivamente ligada. De início, essas imitações só ocorrem na presença da mãe. Quando esta se ausenta, a criança regride a um tipo de relação incorporativa com ela, relação esta sobre a qual serão construídas as futuras identificações.

Por volta dos 12 meses, a criança passa a participar mais ativamente na relação com a mãe. Imitações expontâneas ocorrem, assim como na ausência da mãe, antecipações de sua volta iminente. Nota-se, então, a utilização de representações mentais dos padrões de comportamento do objeto amado, o que é altamente coerente com a crença piagetiana de que o aparecimento da imitação retardada representa um marco no comportamento infantil, ou seja, indica que o comportamento des

vinculou-se de seu contexto motor anterior, para assentar- se em representações no pensamento. Repetindo e expressando comportamentos e emoções da mãe através da imitação e do jogo, a criança não só mantém a continuidade do relacionamento com o objeto amado, como desenvolve as próprias capacidades para comportar-se e expressar-se emocionalmente com relação aos outros.

Por volta dos 15 meses tem início a sub-fase de reaproximação ou reconciliação, em que através da identificação com o comportamento materno o interesse da criança passa a voltar-se mais para as relações sociais. Seus sentimentos positivos se expressam através do oferecimento de dádivas e da partilha de objetos não apenas dirigidas a mãe, mas também a outras pessoas. Por outro lado, através da identificação com o agressor, representado pelos aspectos proibitivos do comportamento materno, a criança expressa seus sentimentos negativos através da utilização da palavra "não" (Spitz, 1977).

Esta sub-fase é seguida de um período crítico ou crise de reaproximação, que sobrevém por volta dos 24 meses, quando aumenta a consciência infantil da própria individualidade. Ocorre então um confronto entre a fruição de suas novas conquistas, como andar por si própria, evocar memórias, representar objetos no pensamento, etc., e o sentimento de perda da onipotência anteriormente vivenciada. A ambivalência característica do relacionamento infantil nessa fase vai sendo parcialmente sobrepujada através de identificações com determinados aspectos do comportamento dos pais.

Tudo indica que à medida que o jogo e a fantasia infantil vão se tornando mais elaborados e mais voltados para o outro, no sentido de uma maior cooperatividade, o ego atingiu um nível de identificações mais seletivo. A necessidade de reter a relação simbiótica por um lado, e de romper essa relação em nome de uma maior individuação, por outro, parece ser resolvida pela formação de uma estrutura psíquica precursora do super-ego (McDevitt, 1979). Ou seja, a criança assimila dos pais identificações seletivas essenciais ao desenvolvimento de suas relações objetais. Ao mesmo tempo que essas identificações enriquecem o relacionamento com o objeto, modificam também a estrutura psíquica, o que equivale a dizer que na medida em que a criança começa a se identificar seletivamente com as figuras parentais, especialmente com a figura materna, tem início seu desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo. McDevitt acrescenta que, quando essas identificações são bem sucedidas, e o senso de independência infantil é encorajado, a criança atinge um nível sócio-emocional e cognitivo mais elaborado, ou seja, a constância do objeto.

3.1.3 - A Constância do Objeto: Paralelo entre a Construção Emocional e a Cognitiva

A constância do objeto se configura, segundo Mahler (1975, citado em Melito, 1983, pg. 516) quando "the love object will not be rejected or exchanged for another if it can no longer provide satisfactions; and ... the object is still longed for, and not rejected (hated) as unsatisfactory simply because it is absent". Ao ser capaz de integrar tanto os as

pectos positivos quanto os aspectos negativos da figura materna, a criança não precisa mais bipartir a representação do objeto. Tanto Mahler quando McDevitt (1979), consideram que a catexis libidinal primária da representação materna é um dos determinantes essenciais da constância do objeto.

O aspecto cognitivo envolvido no aparecimento da constância do objeto pode ser melhor analizado levando-se em conta algumas idéias de Piaget relativamente a posição do indivíduo frente ao mundo. Tratando o conhecimento como um ajustamento harmonioso entre as ações mentais do indivíduo e seu ambiente, Piaget fornece "insights" relevantes com relação a capacidade do ego em lidar com a realidade. Mais ainda, apesar de dedicar-se ao estudo do fator cognitivo, chama constantemente a atenção para o fato de que tanto a afetividade como a inteligência são aspectos complementares e indissociáveis na determinação do comportamento. Complementa, desse modo, a perspectiva psicanalítica que, embora levando em conta a múltipla determinação do comportamento, enfatiza sobremaneira o fator emocional.

Usando a terminologia psicanalítica, todo o conhecimento, para Piaget, advêm da interação sujeito-objeto. Nesse sentido, a explicação piagetiana do desenvolvimento cognitivo é particularmente esclarecedora para a compreensão da emergência da constância do objeto.

Piaget (1952) parte do princípio que: a) as estruturas físicas herdadas limitam o alcance da inteligência; b) no recém-nascido manifestam-se também mecanismos físicos

inatos (reflexos) que determinam todo seu comportamento. A medida que o bebê vai adquirindo experiência o comportamento reflexo vai cedendo lugar a um novo mecanismo, a estrutura psicológica. Portanto, essa estrutura é o resultado da interação entre hereditariedade e meio; e c) todas as espécies herdam duas funções invariantes: adaptação e organização. Isto é, a tendência para coordenar as próprias estruturas em um sistema composto coerente (estrutura de ordem superior) e a tendência para mudar em função das diferentes condições do ambiente.

A adaptação, seja ela física ou psicológica, se dá através de dois processos complementares: pela incorporação de aspectos do meio sem mudança nas próprias estruturas (assimilação) e com mudança nas próprias estruturas, a fim de adaptá-las às exigências do meio (acomodação).

No processo de assimilar os aspectos do meio e acomodar-se a eles, a criança vai reformulando os esquemas mentais com que até então entendia o mundo. O esquema tem uma concepção ampla. Tanto descreve a ação como se refere à estrutura básica subjacente à ação. O conjunto de esquemas é igual a tudo o que a pessoa sabe (estrutura mental) e fornece a base de seu pensamento. A mudança na estrutura mental resulta das tendências à organização e adaptação. Por outro lado, a estrutura é necessária à organização e adaptação. Essas tendências, convém lembrar, são invariantes, isto é, são funções que não mudam. O que muda é a totalidade organizada que Piaget chama de estrutura.

Para que uma estrutura possa interagir de modo efi

caz com o ambiente, essa interação precisa ser equilibrada. Existe, pois, nos organismos vivos, como resultado da tendência à organização, a tendência ao equilíbrio.

O homem é, pois, um organismo psicobiológico em constante processo de adaptação ao meio. A forma superior de adaptação é a inteligência, que se desenvolve em quatro períodos principais, dos quais apenas os dois primeiros são relevantes em nossa discussão.

O primeiro período, sensório motor (zero a 2 anos, aproximadamente) divide-se em vários estágios de interação com o meio que vão desde a total dependência da atividade reflexa até formas rudimentares de pensamento simbólico. A mudança se dá no sentido da "descentração", ou seja, o bebê passa de um estado de indiferenciação com relação ao meio a um determinado grau de separação entre si próprio e o meio circundante. De um comportamento totalmente limitado aos dados da experiência imediata, a criança evolui para esquemas menos dependentes das ações corporais e mais das ações mentais. Ao final deste período, a criança já adquiriu um equilíbrio relativo entre suas ações e o ambiente percebido. Com relação ao objeto, de início, e incapar de concebe-lo como tendo uma realidade própria que se prolonga além da percepção imediata. Suas reações são evocadas apenas enquanto alguns contato sensorial é mantido com o objeto. Num segundo estágio, passa a coordenar mais de um esquema perceptual, o que lhe proporciona uma percepção mais coerente do mundo. Contudo, quando o objeto desaparece de sua percepção imediata, apenas repete, em sua ausência, ações antes performada na presença do objeto,

mantendo uma atitude passiva diante do seu desaparecimento. No estágio que se segue, surgem padrões de comportamento que já demonstram alguma tentativa de redescobrir o objeto perdido. Finalmente, do quarto estágio em diante, a criança inicia ações que demonstram seu conhecimento da existência do objeto enquanto entidade independente das próprias ações. Passa a entender o posicionamento relativo do objeto versus o ambiente, sendo portanto, capaz de seguir sequências visíveis de movimento. Contudo, quando a sequência de movimentos do objeto é parcialmente encoberta, exigindo que a criança imagine a parte oculta, ela não o faz. Por ser ainda incapaz de inferências, retira a propriedade de permanência do objeto, e volta a conhece-lo segundo esquemas anteriores que se mostraram satisfatórios. É entre 18 e 24 meses, no último estágio do período sensório motor, que se completa à capacidade de atribuir permanência ao objeto. Surge, então, a imagem mental do objeto.

A capacidade de efetuar representações mentais marca o início do pensamento pré-operacional (2 a 6 anos, aproximadamente). Ou seja, a criança passa gradualmente a conceber relações entre objetos que estão fora de sua experiência imediata (função simbólica). Não só ela manipula o próprio objeto, como manipula a representação mental do objeto, seja através do símbolo mental, da palavra ou do jogo.

Segundo observam Ginsburg e Opper (1969) neste período o processo de descentração continua: "The newborn acts as if the world is centered about himself and must learn to behave in more adaptive ways. Similarly, the young child

thinks from a limited perspective and must widen it. Both infant and young child must decenter; the former, his action and the later, his thought". (pg. 115).

Neste processo de decentração surgem dois tipos de pensamento característicos deste período: o pré-conceitual e o intuitivo. O pensamento pré-conceitual é caracterizado por Piaget (1947, pg. 127) como: "midway between the generality of the concept and individuality of the elements composing it". Assim, se uma pessoa conhecida apresenta-se com alguma característica diferente - por exemplo, o pai sem o bigode - não é reconhecida pela criança. Não existem ainda regras ligando elementos particulares, mas apenas imagens de alguns elementos selecionados. Já o pensamento intuitivo, embora permaneça imagístico e concreto, envolve maior coordenação de imagens e percepções. A criança já é capaz de mais de uma centração sucessiva, mesmo não conseguindo ainda integra-las num todo unificado. Assim, quando submetida à situações de conservação, responde, por exemplo, que o recipiente de tamanho diferente tem mais ou menos líquido porque é "mais gordo" ou "mais magro", centrando, portanto, seu pensamento em uma única dimensão de comparação. Nesse sentido, embora ainda não exista a compreensão de que a quantidade de líquido permanece idêntica quando varia o recipiente, existe o reconhecimento de que o líquido é o mesmo. Nesse sentido, pode-se falar uma identidade qualitativa já que a situação envolve a dissociação entre qualidades permanentes e qualidades variáveis (Piaget, 1968, pg. 33).

Na transição do período sensório-motor para o pré-

operacional sobrevem um período de desequilíbrio no qual a realidade passa a ser reconstruída através dos novos esquemas de representação. Esse período coincide com a crise de reaproximação descrita por Mahler (1967). É interessante notar que do mesmo modo que Piaget mostra que o estado relativo de equilíbrio atingido ao final do período sensório motor é substituído por um novo estado de desequilíbrio no início do período pré-operacional, Mahler também aponta esse mesmo tipo de transição entre o equilíbrio atingido por volta dos 17 - 18 meses, no início da sub-fase de reaproximação, e o desequilíbrio que se segue por volta dos 24 meses quando é atingida a crise de reaproximação. McDevitt (1975) acha que na reaproximação "the child is attempting to cope with a renewed fear of object loss as a consequence of greater awareness of separatedness". (pg. 729). Ao mostrar que durante o estágio pré-conceitual a identidade do objeto ainda não foi completamente estabelecida, Piaget (1937) não quer dizer que a capacidade infantil de manter a permanência do objeto, atingida no período sensório-motor, foi perdida. Como assinala Melito(1983), quer dizer que "the child is aware in a new way of properties of the object that are important to him (e. g., the object's love) but have not yet achieved a stable, integrated cognitive representation because that is in the process of being constructed" (pg. 529).

Analisando o grau de capacidade cognitiva necessário para se atingir a constância do objeto libidinal, Fraiberg (1969) pondera que o investimento da libido na mãe não exige que sua imagem seja evocada quando está ausente, mas apenas

que seja reconhecida quando esta presente.

Entretanto, para Mahler (1975), no período sensório motor o nível máximo de identificação do objeto, atingido, corresponde à permanência do objeto. Assim, uma pessoa ou objeto, apesar estar fora do campo visual, continua existindo porque já é possível para a criança dissociar a qualidade permanente - ou a existência do objeto - das qualidades variáveis - ou a ausência do objeto do campo visual. Sugere essa autora que a permanência do objeto é condição necessária embora não suficiente, para se atingir a constância do objeto libidinal (pg. 110).

Aparentemente, a constância do objeto vai evoluindo à medida que o conceito de objeto vai se tornando mais complexo. No estágio pré-conceitual do objeto, sendo o pensamento dominado pela experiência imediata, a mãe é ora percebida como boa, ora como má, não havendo ainda a dissociação dessas qualidades variáveis da qualidade permanente que consiste na compreensão de que a mãe continua sendo a mesma pessoa. Neste estágio cognitivo existe apenas o reconhecimento, em presença do estímulo, da mãe boa ou da mãe má. Portanto, é difícil manter a identidade do objeto quando o contexto muda. Essa divisão, fruto da imaturidade cognitiva, é um processo normal, distinto da divisão do objeto com finalidade defensivas, que representa apenas a perda da identidade do objeto acarretada pela mudança do contexto emocional (Melito, 1983). Com o aparecimento do pensamento intuitivo, surge também a capacidade de evocar, fruto da centração em duas percepções e ou imagens sucessivas. Desse modo, diante da mãe má é possí

vel evocar a mãe boa. Vê-se, então, que houve a dissociação entre uma qualidade variável e a qualidade permanente da mãe, podendo-se portanto, considerar que foi atingida a constância do objeto. Isto significa um progresso relevante no relacionamento com o objeto, não apenas no nível sócio-emocional, como também no nível cognitivo.

Concluimos afirmando nossa crença em que as primeiras formas de organização psíquica envolvem tanto aspectos sócio-emocionais como cognitivos, e que na evolução do processo de relacionamento com o objeto não se pode deixar de levar em conta que "... afectivity and intelligence are indissociable and constitute the two complementary aspects of all human behavior" (Piaget, 1964, pg. 15).

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO E O CUIDADO DA CRIANÇA

4.1 - A observação da díade mãe-filho

Observando bebês com menos de um ano de idade, internados em instituições cujo atendimento, feito por uma enfermeira para cada oito crianças, era totalmente desprovido de contato personalizado, Spitz (1945) constatou atrazo marcante no desenvolvimento dessas crianças, além de grande fraqueza física, que se refletia numa alta taxa de doenças e morte precoce. Comparando essas crianças com as de outra instituição cujo atendimento era feito pelas próprias mães, verificou que apesar de serem filhas de mães delinqüentes ou retardadas mentais, estas últimas se desenvolviam normalmente. Como a diferença essencial entre os dois grupos de crianças assentava-se sobre a qualidade e quantidade de atenção pessoal recebida, Sptiz diagnosticou o mal das primeiras como "hospitalismo", referindo-se as condições em que se encontravam, de modo a contrastá-las com a hospitalização convencional.

Spitz (1946) observou, ainda, que algumas crianças separadas da mãe pelo período mínimo de três meses durante a segunda metade do primeiro ano de vida, demonstravam um acentuado estado de tristeza, choro inconsolável, isolamento do meio ambiente, estupor, perda de apetite e insônia, síndrome essa que denominou "depressão anaclítica".

Mais tarde, Spitz (1977) afirmou que depressão ana-

clítica e hospitalismo demonstram que uma grande deficiência no relacionamento objetal prejudica o desenvolvimento de todos os setores da personalidade. As manifestações normais de agressividade infantil não ocorrem em crianças submetidas às duas condições acima, o que mostra que tanto a energia libidinal quanto a agressiva, intimamente ligadas, nesta fase, com o objeto libidinal, são privadas de seu alvo. Consequentemente, a criança volta sua agressividade contra si própria, o único objeto remanescente: privam-se de alimento e sono, mordem as próprias mãos, machucam a própria cabeça, seja batendo-as contra as grades do berço, atingindo-a com os punhos cerrados ou arrancando os próprios cabelos. Se a privação é total, tornam - se marasmáticas e morrem.

Atribuindo os efeitos do hospitalismo e da depressão anaclítica à privação materna, Spitz aparentemente confundiu variáveis relativas a instituição com a separação da mãe. Contudo, se por um lado essa confusão equivaleu a decretação da pena capital para toda iniciativa que envolvesse a organização de cuidados e educação da criança em seus primeiros anos de vida fora do âmbito materno, por outro, gerou um interesse incomensurável em torno do estudo da relação mãe-filho.

Alguns anos mais tarde, num relatório preparado para a Organização Mundial da Saúde, J. Bowlby (1951), afirmou que a saúde mental do bebê dependia não só de um relacionamento positivo entre a mãe ou figura materna substituta e o filho, como também da própria continuidade deste relacionamento. Mais uma vez, conclusões apressadas levaram o leigo a crença de que o acesso contínuo a mãe seria condição necessária e suficiente

para o equilíbrio emocional do filho, e todo e qualquer tipo de instituição que viesse a impedir este acesso deveria ser desencorajada.

A tendenciosidade dessa conclusão é facilmente demonstrada. As idéias de Bowlby acerca da importância do relacionamento mãe-filho surgiram da constatação de que histórias de separação precoce ou perda da mãe se repetiam constantemente entre delinqüentes juvenis (1944). Após um levantamento extensivo das conseqüências da privação materna em crianças hospitalizadas (Bowlby e outros, 1952) todas elas consoantes com evidências recém acumuladas no campo do comportamento animal, Bowlby formulou uma teoria acerca do "attachment" ou laço emocional que se desenvolve entre mãe e filho em seus primeiros meses de vida (1958) e da ansiedade que se segue à separação entre ambos (1962). Viu nos reflexos do recém-nascido, especialmente no reflexo de preensão, a evidência do elo evolutivo entre o animal e o homem. Postulou uma necessidade genética no recém-nascido, comum a outros mamíferos, de garantir a própria sobrevivência através da proximidade e contato com o adulto da própria espécie. Contudo, diante da impossibilidade do bebê humano em manter esse contato por si próprio, atribuiu a um sistema instintivo de respostas a função de emitir comportamentos sinalizadores como os de preensão, sucção, choro, sorriso e balbucio, cuja função, por sua vez, seria a de desencadear respostas maternas. Outros comportamentos como o de acompanhamento, procura, busca e alcance da mãe, embora aparecendo tardiamente, também fazem parte do conjunto de mecanismos sinalizadores. Estes sinais emitidos pelo bebê são interrompidos quando a resposta materna satisfaz a ne-

cessidade subjacente, o que, após inúmeras repetições, leva ao estabelecimento de um elo afetivo entre ambos.

Embora tratando-se de uma versão apenas caricata da teoria de Bowlby, fica clara a equivalência funcional entre os comportamentos sinalizadores - com exceção do sorriso e do choro - atribuídos ao bebê humano e infra-humano. Ora, mesmo que a relação mãe-filho no nível infra-humano possa ser satisfatoriamente explicada por um modelo mecânico de sinais desencadeantes da conduta social, parece-nos evidente que em qualquer relação afetiva entre seres humanos, emoções e motivos desempenham um papel preponderante. Contudo, nessa teoria, toda a ênfase recai sobre a proximidade física da mãe, pois se o filho não estiver dentro de seu raio de ação, as necessidades instintivas deste não serão satisfeitas.

Essa exposição convida a algumas considerações. A primeira delas, bastante simples, refere-se a ausência de uma razão lógica para que os comportamentos sinalizadores só possam ser emitidos ou terminados com a intervenção da mãe. A segunda envolve uma incoerência: se comportamentos como os de procura, busca e alcance fazem parte de um sistema de sinalização instintiva, é óbvio que só serão ativados por graus variados de separação ou ausência da mãe, e não necessariamente por sua proximidade. A conclusão mais coerente, seria a de que o acesso intermitente à mãe, e não o acesso contínuo, resultaria em maior número de necessidades satisfeitas, e portanto, aumentaria a chance de estabelecimento do laço emocional mãe-filho, que por sua vez garantiria o bom equilíbrio emocional. Essa conclusão encontra respaldo no modelo skinneriano de reforça -

mento intermitente, considerado, em sua forma de intervalo proporcional variável, como o mais eficiente para a manutenção de um dado comportamento. Finalmente, resta considerar que a teoria não leva em conta outro aspecto fundamental da relação mãe filho, que é a qualidade da resposta materna. Esse tipo de postura faz com que a relação mãe-filho, especialmente nos primeiros anos de vida deste, seja vista em sua forma mais idealizada, levando inevitavelmente à conclusão que o cuidado materno é único e insubstituível.

A par da inestimável contribuição para o estudo da relação entre mãe e filho, as idéias de Spitz e Bowlby também contribuiram para reassegurar ao leigo a espécie de propriedade imunológica que tradicionalmente se atribui ao cuidado materno, embora muitas vezes a evidência empírica pareça apontar noutras direções. Paradoxalmente, coube ao próprio Bowlby, alguns anos mais tarde (1965), levantar uma série de condições em que esse relacionamento se torna insatisfatório.

A desmistificação do relacionamento necessariamente ideal e único entre mãe e filho tem lugar através de evidências como a de que atitude materna inadequada, como a impaciência, rejeição, rigidez ou negligência demasiada nas práticas puericultoras correlaciona-se com neurose infantil (Cramer, 1965, citado em Rheingold, 1967, pg.144). Do mesmo modo, alergia, asma e obesidade infantil, todas elas doenças psicossomáticas, estão respectivamente relacionadas com a presença da mãe rejeitadora, da mãe exigente e da mãe superprotetora (Arieti, 1967). Mais grave ainda, porém, é a constatação de que mães com personalidade infantil, assim como intenções assassi-

nas inconscientes, são fatores comuns na história de crianças que não se desenvolvem ou que sofrem de maus tratos (Brody, 1981)

Solnit (1967) relata sua curiosa experiência no tratamento de bebês com diarréia infecciosa, cuja infecção cedeu ao tratamento físico convencional mas a diarréia subsistiu. Supondo que o isolamento de duas semanas a que esses bebês foram submetidos durante o tratamento do processo infeccioso havia exacerbado seu sentimento de privação materna, providenciou para que enfermeiras sbustituissem a ausência da mãe, provendo assim o que chamou de nutrição libidinal crítica (critical libidinal nutriments). A irritação e agressividade despertada nesses bebês, apesar do tratamento solícito e carinhoso das enfermeiras, não só deixou-as perplexas como desencorajadas com relação a super-estimulação a que estavam submetendo seus jovens pacientes. Contudo, interpretando esse comportamento como manifestação positiva, ou melhor, como uma mudança da direção do impulso agressivo de si próprio para o objeto libidinal, o alto nível de estimulação providenciado pelas enfermeiras foi mantido até que finalmente os bebês se recuperaram da diarréia e a agressividade exagerada desapareceu.

Dentro do presente contexto, a questão de maior interesse para nossa discussão está apenas implícita nesse relato. Ou seja, a reação provável da mãe comum, submetida às condições "stressantes" resultantes da doença do próprio bebê, como a ansiedade com relação ao risco de vida representado pela infecção ou a sobrecarga advinda de noites mal dormidas, manutenção da assepsia, etc., dificilmente se assemelharia ao que

se considerou mais adequado para a criança no experimento acima relatado. Tal como no caso das enfermeiras que passaram a duvidar dos próprios métodos de cuidar de seus pequenos pacientes no momento em que os mesmos manifestaram irritação e desconforto, são enormes as chances de que a mãe, sem orientação especializada, se encontrasse na mesma situação e desse ao filho exatamente o contrário do que se julgou ser sua necessidade em tais circunstâncias. O comportamento mais provável da mãe nesse tipo de situação seria minimizar as condições de estimulação externa, escurecendo e silenciando o ambiente, reduzindo o contato com outras pessoas, etc., não só visando reduzir o desconforto e a irritação do filho, como também pelo alívio a própria dor. Sim, porque seria muito difícil que a própria mãe interpretasse sinais de irritação, agitação e hostilidade como positivos. Muito antes pelo contrário, a ausência de reação é que seria interpretada como sinal de melhora, de bem estar. Portanto, o que fica evidente nessa discussão, é que enquanto para o leigo, mesmo que esse leigo seja a mãe, um determinado conjunto de sinais seria interpretado como intensificação de desconforto causado pela carência orgânica, especialistas os tomaram como sinal de recuperação da carência afetiva, o que resultou numa forma inversa e, aparentemente, mais eficiente de lidar com o problema. Desse modo, somos tentados a concluir que embora o cuidado materno intuitivo possa ser considerado condição necessária a um desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo harmonioso, não parece ser condição suficiente.

Analisando o cuidado materno, Winnicott (1975) tece a seguinte consideração: "... las madres que han tenido vari-

os niños empiezan a dominar tanto la técnica de ser madre, que hacen todo lo que deben hacer en el momento adequado, y entonces la criatura que ha empezado separarse de la madre no dispone de medio alguno para asumir el control de todo lo bueno que tiene lugar a su alrededor. El gesto creador, el llanto, la protesta, todos los signos pequeños que deberían producir la acción de la madre, todas estas cosas faltan, y no aparecen porque la madre ya ha satisfecho la necessidad, igual que si la criatura siguiera fusionada com ella y ella con la criatura. Así , la madre, al ser en apariencia tan buena madre, hace algo peor que castrar a la criatura: dejarla ante dos alternativas; la de hallarse en un estado permanente de regresión y de fusión con la madre o, por el contrario, llevar a cabo um rechazo total de la misma, incluso de aquella que en apariencia es una buena madre". (pg. 58). A conclusão a que chega Winnicott logo a seguir, dispensa qualquer comentário: "Vemos, por tanto, que en la infancia y en la crianza de niños existe una distinción muy sutil entre, por una parte, la comprensión materna de las necesidades de la criatura basada en la identificación emocional con ella y, por otra, el paso de la madre a un estado de comprensión hasado en los signos emitidos por la criatura o niño pequeno para indicar su necesidad. Esto resulta singularmente difícil para las madres..." (pg. 58).

Analisando estudos relativos a privação materna,Rutter (1979) contesta a "importância supostamente especial da mãe" (pg. 283), invocando o argumento de que a relação estabelecida entre mãe e filho não difere nem na espécie nem na qualidade de qualquer outra que este último possa vir a ter. Acredita, tal como Ainsworth e outros (1971), que a razão para o

estabelecimento de um laço afetivo profundo com a mãe está na qualidade da interação, ou melhor, na capacidade individual da mãe em responder adequadamente aos sinais da criança.

Concluimos, portanto, que a complexidade envolvida na questão do cuidado materno exige uma investigação multidimensional, a começar pela determinação das características que o tornam tão particular.

4.1.1 - Características da educação e cuidado materno

Comportamento e atitudes da mãe antes mesmo do filho nascer já determinam, de algum modo, sua relação futura com o filho, seja na freqüência com que ambos trocam olhares mútuos (Moss e Robson, 1968) ou até na decisão de amamentá-lo (Hubert, 1974). Pode-se, mesmo, considerar que a freqüência com que ocorrem e a profundidade a que atinjem os estados depressivos que se seguem à interrupção involuntária da gravidez são um índice confiável do investimento emocional de uma mulher durante o período de gestação.

As circunstâncias que cercam o nascimento também parecem importantes na interação mãe-filho. Bebês menos ativos e menos responsivos, nascidos prematuramente, suscitam na mãe um tipo de interação mais ativa e mais rica em iniciativa para com eles do que bebês que completaram o período de gestação (Brown e Baterman, 1978).

As próprias características do bebê afetam o tipo de relacionamento que a mãe tem com ele. Bebês do sexo mascu-

lino recebem da mãe mais carinhos físicos (comportamento proximal) enquanto que os do sexo feminino suscitam mais olhares e vocalizações (comportamento distal) nos primeiros meses e depois essa tendência se inverte (Lewis, 1972). A freqüência e o tempo que um bebê passa chorando ou acordado, assim como o grau de responsividade e consolabilidade que possui, também afetam seu relacionamento com a mãe ou sua substituta (Korner, 1974). Evidentemente, o tratamento diferencial dispensado pela mãe em função da diferença de sexo pode ser culturalmente determinado. Do mesmo modo, alguns comportamentos exibidos pelo bebê, considerados inatos num primeiro instante, podem ter sido adquiridos em função do próprio tratamento recebido.

Sander (1962) aponta uma série de adaptações que são feitas entre mãe e filho no primeiro ano de vida. A medida que alguns processos epigeneticamente determinados, como sono e alimentação, vão gradualmente se aproximando da regularidade do adulto, as atitudes da mãe também se modificam. Sentimentos de satisfação por já estar conhecendo melhor o filho, e portanto, satisfazendo melhor suas necessidades, são relatados pela mãe concomitantemente ao reconhecimento de progressos no processo de ajustamento mútuo entre os seus próprios padrões de comportamento e os do bebê (Burns e outros, 1972).

Contudo, o processo sequencial de resposta materna aos sinais do bebê que leva à aquisição de um determinado tipo de comportamento, ainda é razoavelmente desconhecido. No estudo do choro, por exemplo, Bell e Ainsworth (1972) relataram que quando a mãe não responde ao choro do filho nos primeiros meses, ele aumenta consideravelmente ao fim do primeiro ano de

vida. Já Sander e outros (1970) encontraram pouca correlação entre a responsividade da mãe e o choro do filho com sua ocorrência ao longo do tempo. Acham eles que é a rapidez da resposta materna ao choro do filho que tende a aumentá-lo.

Esse tipo de evidência inconclusiva é comum nessa área. Tanto em um como no outro estudo, o choro foi tratado como uma resposta unitária, quando todos sabemos que ele pode ter uma multiplicidade de causas. Portanto, respostas idênticas ao choro podem levar a diferentes conseqüências e vice versa. Assim, pode ser que o padrão de choro seja totalmente adquirido e se estabeleça em função da capacidade da mãe em discriminar suas causas e responder apropriadamente a elas, e não, como ficou sugerido acima, em função do simples responder ou não, ou da rapidez com que essa resposta é dada.

Nesse sentido, embora quantidade e qualidade de choro possam afetar o comportamento da mãe, é também largamente influenciado por ele. Esse tipo de evidência sugere a existência de uma circularidade causal na interação mãe-filho, cuja origem está mais na mãe do que no filho. Escalona (1953), e Bell (1971), entretanto, acreditam que o bebê inicia muitas das seqüências interacionais entre mãe e filho. Esse seria o caso da sucção, que representa sua primeira manifestação ativa na interação diádica com a mãe. Resta, contudo, saber se corresponde realmente a um comportamento pré-determinado de origem puramente genética ou se é fruto de circunstâncias como fluxo do leite materno e horários de amamentação, ou seja, das experiências dos primeiros dias ou horas de vida. Afinal, a estabilidade do comportamento nos primeiros meses de vida é

geralmente tão reduzida que se torna difícil distinguir o que é circunstancial do que é permanente.

Independentemente da determinação da origem da interação, a sincronização entre padrões comportamentais é vista como elemento crítico na relação mãe-filho. Seligman(1977) considera que a qualidade da relação mãe-filho só é única por ser a mãe a pessoa que mais frequentemente maximiza a sincronia entre as ações do bebê e suas conseqüências. Ou seja, quem mais chances tem de promover uma troca de sinais que levem-no a experimentar conseqüências agradáveis para suas ações. Desse modo, o que leva à privação materna é menos a falta de estimulação do que a falta de sincronia entre respostas e conseqüências, ou melhor, a falta de controle sobre o tipo de conseqüências. Quando a um sorriso corresponde sorriso e meio, ou a um balbucio, uma enxurrada de carícias, conseqüências gratificantes ficam sob o controle da criança.

Entre as razões frequentemente aventadas para o estabelecimento do laço afetivo mãe-filho destaca-se a referência às circunstâncias que cercam esse relacionamento. A mãe seria uma fonte de estimulação importante para o bebê (Schaffer e Emerson, 1964), estimulação esta resultante da própria rotina de cuidados dispensados ao filho (Bell, 1970).

Entretanto, na melhor das hipóteses, qualquer uma das razões acima expostas explica mais o apego do filho para com a mãe do que a situação inversa. Embora seja suficientemente estabelecido que muitas fêmeas infrahumanas tem inerentes em seu projeto genético a tendência a se interessar e cuidar da própria prole, mesmo nelas essa tendência só se expres

sa num dado ambiente (Harlow e outros, 1971) e num dado período crítico (Collias, 1956; Hersher, e outros, 1958; Klopper (1964, citados em Kennell e outros, 1977). Na mulher, ainda são razoavelmente controvertidas as evidências nesse sentido, e se é que se pode supor algum resquício do instinto materno infrahumano, seria certamente de um modo bem mais diluído do que em qualquer outro espécimem do sexo feminino. Num estudo feito com parturientes primíparas, apenas sete entre cinquenta e quatro mulheres relataram sentir amor pelo próprio bebê logo que o viram. Foram precisos cerca de três semanas para que a maioria delas manifestasse verbalmente sentir amor pelo filho (Robson e Moss, 1970, citado em Papalia e Olds, 1981).

Kennell e outros (1974) testaram a hipótese da existência de um período crítico na mulher, logo após o parto, no qual o contato prolongado com o filho a levaria a apegar - se profundamente a ele. Comparou 14 mães primíparas submetidas à rotina normal dos hospitais americanos - uma olhada na criança logo após o nascimento, uma pequena visita 12 horas depois, e visitas de cerca de 30 minutos a cada 3 ou 4 horas para amamentação, até o terceiro dia - com 14 outras mães, também primíparas, cujo contato com o filho incluiu, além da rotina normal, a permanência do bebê despido em sua cama durante uma hora, dentro das primeiras três horas após o parto, e mais 5 horas extras por dia nas primeiras 72 horas. Todos os bebês tiveram um período de gestação completa. Tanto o comportamento materno medido um mês como um ano depois mostrou diferenças marcantes na preocupação com a criança e na quantidade de carinho demonstrado da mãe para o filho, seja por oca

sião de entrevistas, ou durante o exame pediátrico da criança. Contudo, não houve diferenças entre os dois grupos na interação mãe-filho em situações de brinquedo livre, em fotografias ou no índice de desenvolvimento medido pelo Bayley Scales of Infant Development (Bayley, 1969) ao final do primeiro ano. As evidências obtidas neste estudo ilustram muito adequadamente a razão da marcante controvérsia que ainda existe com relação a esse tema. O fato de que as únicas categorias de comportamento em que os dois grupos diferiram foram aquelas em que as mães relataram o próprio desempenho ou se comportaram de modo específico diante de experimentadores que conheciam a condição experimental a que pertenciam, sugere a influência do efeito de Hawthorne entre as mães do grupo experimental e de profecia auto-realizada da parte dos experimentadores. Essa sugestão é reforçada pelo fato de que quando a equipe examinadora mudou, após um ano, e as classificações das atitudes e comportamento maternos se fizeram por julgamento cego, não se verificou diferença alguma entre os dois grupos.

Enquanto no reino animal o cuidado matermo é fortemente afetado não só por condições fisiológicas como pela experiência passada da mãe, na mulher, a cultura parece exercer influência preponderante no desempenho do papel de mãe. Embora se possa presumir que a mãe tenha uma motivação maior do que qualquer outro para estabelecer um relacionamento altamente qualitativo com o próprio filho, não é prerrogativa sua reunir em torno de si qualidades facilitadoras para a formação de um laço afetivo profundo e seguro com a criança, a não ser que se suponha algum modelo genético de aproximação seja do filho

para a mãe (Bowlby, 1965), da mãe para o filho (Leifer e outros, 1972) ou de ambos, reciprocamente. Uma interpretação mais parcimoniosa sugere que o próprio papel social desempenhado pela mãe, na medida em que favorece o estabelecimento de estimulação reforçadora para o filho através de contato físico, calor humano, alívio para o desconforto, responsividade, etc., pode dispensar a postulação de qualquer tipo de necessidade inata por contato social (Bijou e Baer, 1973).

A necessidade da criança se ligar afetivamente não se resume à mãe. Normalmente ela se dá com qualquer pessoa que mantenha pelo menos um determinado nível de interação adequada com ela, mesmo que essa pessoa não participe de seu cuidado rotineiro (Schaffer e Emerson, 1964), o que, aliás, por si só não leva necessariamente a nenhum relacionamento afetivo. É certo, contudo, que a mãe reune as maiores chances de que essa ligação se dê de preferência com ela. Mas não existe exclusividade no apego da criança à mãe. Geralmente, as que vivem com a própria família formam mais de um laço afetivo (Tizard e Tizard, 1971). São capazes de se apegar ao pai (Cohen e Campos, 1974), irmãos (Heinicke e Westheimer, citado em Rutter, 1979), amigos (Schwartz, 1972) e a outros adultos (Schaffer e Emerson, 1964), simultaneamente. Mas, existe uma hierarquia entre os múltiplos laços afetivos estabelecidos pela criança (Rutter, 1979), o que explica a confusão de alguns (Bowlby, 1969) acerca da especificidade deste relacionamento quando ele se dá entre mãe e filho. Dentre todos os laços afetivos que a criança forma, um é o principal em termos de qualidade e profundidade - embora este não precise ser necessari

amente com a mãe ou sua substituta.

Inúmeras têm sido as evidências de que o não estabelecimento de um laço afetivo profundo dentro do primeiro ano e meio de vida afeta o desenvolvimento. O apego entre a criança e a mãe ou figura substituta pode ser considerado sua primeira interação social efetiva. Essa primeira interação facilita o aparecimento de outras ao longo da vida. Em contrapartida, a falta de estabelecimento de um vínculo sócio-emocional significativo, e não a separação propriamente dita, tem sido apontada como principal responsável pelos efeitos deletérios atribuídos inicialmente a privação materna. Robertson e Robertson (1971, citado em Rutter, 1979) mostraram que apesar de separadas precocemente dos pais, crianças criadas no seio de outras famílias não tiveram seu desenvolvimento afetado quando lhes foi garantida a oportunidade de estabelecer novos relacionamentos afetivos. Yarrow (1974) corrobora esse resultado mostrando que crianças separadas da mãe temporária aos 6 meses de idade, quando deveriam estar começando a estabelecer com elas um vínculo afetivo profundo, e enviadas para adoção, diferiam na capacidade de se relacionar, embora não apresentassem dificuldades generalizadas de adaptação aos 10 anos.

Embora não haja mais dúvidas quanto a importância do estabelecimento de um vínculo afetivo profundo no primeiro ano e meio de vida para o desenvolvimento sócio-emocional da criança, alguma controvérsia ainda existe quanto aos efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo. A idéia predominante neste sentido é a de que como o estabelecimento do vínculo afeti

vo pressupõe riqueza tanto na qualidade quanto na quantidade de estimulação interativa (Beckwith, 1971), esse seria o fator comum subjacente também ao desenvolvimento cognitivo.

Tão ou mais importante que a quantidade de estimulação recebida nos primeiros anos de vida é sua adequação em função do estágio de desenvolvimento mental. Quando a criança é bombardeada com excesso de estimulação ambiental, seu desenvolvimento é prejudicado. Bebês de dois meses que tiveram seu ambiente visual enriquecido por vários estímulos, dentre os quais um móbile complexo suspenso sobre o berço, mostraram-se bastante irritadiços, além de terem retardado a fase de observação das próprias mãos (White, 1967).

Uma garantia da adequação da estimulação ambiental às necessidades da criança parece ser a intermediação de um adulto significativo. Collard (1971) mostrou que há maior desenvolvimento cognitivo quando um adulto participa de brincadeiras com a criança, envolvendo a manipulação de brinquedos e de outros objetos do que quando a criança brinca só.

Algumas evidências sugerem que a necessidade da criança estabelecer um vínculo afetivo profundo no primeiro ano e meio de vida não influência apenas seu futuro ajustamento sócio-emocional mas também seu desenvolvimento cognitivo. Como este último depende do recebimento de estimulação apropriada, os mesmos padrões estimuladores que levam ao estabelecimento de laços afetivos também levam ao desenvolvimento cognitivo. Não só o estabelecimento de um vínculo afetivo sólido com a mãe mostrou-se um grande facilitador ao comportamento exploratório que leva à incrementação do desenvolvimento mental (Ainsworth, 1973) e o envolvimento afetivo mais íntimo de mães que encorajavam os fi-

lhos a desenvolver novas habilidades aumentou seus "scores" em testes de inteligência (Bradley e Caldwell, 1976; Elardo, Bradley e Caldwell, 1975), como quanto maior o nível de estimulação promovido pela mãe, mais a criança se apega a ela (Caldwell, 1970). Saltz (1973) encontrou evidências que confirmam esses resultados ao descobrir que tanto o ajustamento emocional quanto a capacidade intelectual de crianças institucionalizadas que tiveram a oportunidade de apegar-se a adultos tornaram-se muito melhores do que os das crianças que não tiveram a mesma chance.

As diversas evidências consideradas sugerem que os efeitos atribuidos à qualidade do cuidado e educação maternas sejam menos uma questão de motivação inicial do filho para aceitar o que vem diretamente da mãe ou é mediado por ela do que uma conquista gradual desta última à medida que se torna mais sensível e responsiva às necessidades do filho. Nesse sentido não é desarrazoado supor que qualquer tipo de situação que conduza à uma interação adulto-criança em moldes semelhantes à interação mãe-filho deva provocar resultados equivalentes no desenvolvimento da criança.

4.2 - Alternativas para a educação e cuidado maternos

A possibilidade de se determinar com alguma segurança a existência de alternativas à altura do cuidado e educação dispensados pela mãe à criança reveste-se de especial importância não só num plano individual como até mesmo à ní-

vel da política educacional de uma nação.

Houve um tempo em que a família era a própria sociedade (Zimmerman, 1947). Embora ainda possa ser considerada o primeiro agente socializante do indivíduo, a maioria das funções outrora atribuídas à família foram sendo redistribuídas, renovadas ou redefinidas ao longo do tempo. Hoje em dia, estamos assistindo a uma enorme transformação tanto de funções como de valores familiares, dentre os quais a maior democratização do sistema de autoridade familiar, a institucionalização de direitos iguais para ambos os sexos e maior liberdade de expressão e de auto-realização individuais mesmo que fora da família. No que tange ao papel da mulher, tanto a adoção de novos valores como o desempenho de novos papéis diminuem as chances da família arcar sozinha com o cuidado e a educação da criança. A necessidade de partilhar essa responsabilidade com outras instituições cresce à medida que aumenta a falta de preparo e de disponibilidade dos pais para atender as necessidades globais do filho. Se na classe média a alternativa para o cuidado e educação maternos surge como uma opção, nas classes disprivilegiadas, especialmente em países como o Brasil, em que a miséria absoluta atinge um contingente populacional significativo, essa alternativa adquire caráter prioritário. A marginalização resultante da "falta de participação efetiva e de integração nas principais instituições da sociedade" (Guazzelli, 1979) aliadas à falta de planejamento e desintegração familiar, entre outras razões, favorece o abandono da criança proveniente desses setores da sociedade.

A pré-escola, no sentido mais amplo do termo, é,

atualmente, a principal instância alternativa de cuidado e educação da infância que a sociedade dispõe. Fazendo uma resenha acerca dos objetivos da pré-escola, Sears e Dowley (1971) concluiram que, ao contrário da escola primária, a pré-escola sempre priorizou o atendimento de demandas sociais outras que não as necessidades cognitivas e sócio-emocionais da criança mesma. A própria aceitação da capacidade da pré-escola para prover essas necessidades tem sido bastante questionada. O carater lúdico e custodial dos maternais e jardins de infância tradicionais atesta essa falta de expectativa com relação a potencialidade da pré-escola. Essa subvalorização atinge principalmente os estabelecimentos destinados a crianças de 0 a 2 ou 3 anos de vida. É interessante notar que esse sentimento não existe somente em sociedades onde a instituição tem um passado recente mas se estende também àquelas onde já possui uma história mais longa. Vista como instituição primordial de guarda da criança durante o período de trabalho da mãe, na Suíça, por exemplo, esses estabelecimentos são vistos como "último recurso" (Lusher, K. e outros, 1974). Neste país, a pequena demanda por esse tipo de serviço é explicada em função da valorização da família como a responsável pelo desenvolvimento da criança. Entretanto, mesmo em países socialistas, como a União Soviética, onde a enorme demanda por instâncias alternativas de cuidado e educação da criança é integralmente atendida pelo governo, a família é igualmente vista como a responsável primeira pela criança. Apelando para a consciência dos pais - "you must be not only father and guardian of your children, you must also be organizer of your own life, because

your quality as an educator is entirely bound up with your feelings as an individual" - Makarenko (1978, pg. 187) dá a medida exata do papel esperado da família e dos pais como educadores. Portanto, a descrença no potencial desse setor da pré-escola não pode ser creditado exclusivamente a maior valorização da família. Muito provavelmente, o carater assistencial e benemérito associado à origem das instituições destinadas à infância ainda trás confusão quanto a natureza da instituição pré-escolar.

Existe consenso universal quanto a necessidade de assistência à infância marginalizada. Contudo, no que se refere à classe média, o reconhecimento da importância dos primeiros anos para desenvolvimento futuro ainda provoca alguma polêmica em torno da propriedade de substituição e diluição de alguns papéis conservados pela família. Já é hora, portanto, de tentar estabelecer as vantagens e desvantagens das alternativas para a redistribuição de responsabilidades pelo cuidado e educação da infância entre a família e a pré-escola.

O reconhecimento mais significativo do potencial da pré-escola como agente do desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança teve início com o movimento conhecido como educação compensatória.

4.2.1 - Educação compensatória

Educação compensatória é o conjunto de intervenções destinadas a prevenir atrazos no desenvolvimento de crianças consideradas desfavorecidas.

Foi necessário que quatro tipos de considerações convergissem, no tempo, para que vingasse, em nosso século, a idéia de utilizar a educação de forma compensatória, como queriam os reformistas do século XIX. São elas: (1) considerações psicológicas derivadas da ênfase teórico-experimental na importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior; (2) considerações sociais desencadeadas pelo aumento de oportunidades de trabalho para a mulher fora do lar; (3) considerações econômicas várias, quer seja a busca de talento ou o investimento em recursos humanos com o fim de incrementar o desenvolvimento tecnológico; e (4) considerações altruistas que se seguiram à tomada de consciência quanto a necessidade de promover a igualdade de oportunidades. Foi então que os educadores, já na década de 60, questionando o próprio conceito de educação, vislumbraram o que seria o meio por excelência de dar à escola um caráter verdadeiramente social.

Debruçando-se sobre as próprias origens, viram no pré-escolar o veículo ideal para resolver suas próprias inquietações. Expandiu-se o conceito de educação incluindo-se nele, definitivamente, novos conceitos e métodos destinados a atender um grupo etário muito mais jovem. Repensou-se o papel social-humanístico da escola tornando a intervenção à nível pré-escolar um pilar importante na diminuição das desigualdades sócio-econômicas através da elevação da capacidade cognitiva das camadas menos privilegiadas da população. Inovou-se na metodologia educacional quando da constatação do efeito devastador do desfavorecimento político, econômico e social.

Esse efeito, que já se faz presente em idade tão tenra, exigiu que se desse mais ênfase à influência dessa variável no processo educacional.

Essa múdança da ênfase se fez sentir, por exemplo, no momento em que o desempenho infantil passou a ser visto como menos afetado pela capacidade individual inata do que pelo efeito sistemático do desfavorecimento político, econômico e social. Versatilizou-se a prática pedagógica pela adoção da teoria psicológica como fonte primária de subsídios teóricos relativos à importância dos primeiros anos de vida, levando-se em conta hipóteses tais como as de período crítico, estágios de desenvolvimento intelectual, refôrço, privação materna, etc., assim como suas implicações para a vida, tanto na escola como fora dela. Tentou-se a legítima integração escola-sociedade na medida em que, em resposta a demandas sociais, a escola propôs-se a ocupar um espaço até então relegado a instituições filantrópicas ou paroquiais, ao se dispor a atender e cuidar da infância enquanto a educa - atividades estas até então marginalizadas por razões puramente elitistas - dividindo com a família a responsabilidade pela educação da criança.

Grande parte do que se fez ou disse em têrmos de educação compensatória nas últimas duas décadas diz respeito aos países desenvolvidos, embora os maiores contingentes de crianças desfavorecidas encontre-se no Terceiro Mundo. No Brasil, estatísticas alarmantes foram divulgadas a alguns anos atrás em Relatório da Câmara dos Deputados citado por Guazzelli (1979, pg. 13), quando se avaliou em 25 milhões o número de menores carentes no país.

Em "The Sub-Proletarian Provocation", A.A. de Vos van Steenwifk (em Pauli, 1975, pg. 26), tece considerações argutas quanto as variáveis causadoras de stress na criança desfavorecida. Não só, diz ele, as condições de atendimento materno são extremamente precárias, como "desde o berço (ou caixa, ou do canto da cama que serve ao mesmo propósito) a criança subproletária é submetida a todos os stresses da existência adulta". Seu ambiente é empobrecido em todos os sentidos. O uso polivalente de um mesmo objeto pode dificultar a identificação do mesmo, pois conforme mostra Piaget, a concepção funcional do objeto é a primeira forma que a criança tem de identificá-lo. A medida que tudo a sua volta é velho, surrado, prestes a desmoronar - quando não desmorona mesmo - seu conceito de permanência do objeto é no mínimo diferente daquele formado pela criança de classe média. O mesmo acontece com seus prováveis sentimentos de desamparo e concomitante necessidade de proteção. Ambos adquirem uma conotação muito mais concreta, derivados que são de numerosos episódios contundentes, senão física, pelo menos moralmente, quando não de experiências objetivas de abandono à própria sorte ou ausência de proteção real. A imprevisibilidade que cerca essa criança, que nunca sabe até quando os objetos vão continuar funcionando, ou que precisa enfrentar continuamente a inconstância tanto de afetos quanto de punições, agravada pelo total despreparo dos progenitores quanto as suas conseqüências, ou a irregularidade de hábitos, só pode gerar um vasto sentimento de insegurança. Difícil também, para essa criança, deve ser identificar-se com pais ausentes, humilhados ou fisicamente desgastados, completa van Steenwifk.

Embora ainda se possa dizer pouca coisa acerca de fatores específicos e suas consequências deletérias sobre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não é dezarrazoado supor que essas crianças, se relegadas ao curso natural dos eventos que as cercam, correm um risco muito grande de apresentarem problemas graves nesta área.

Muitos dos objetivos específicos que deram origem ao movimento de educação compensatória não foram atingidos. Os altos custos envolvidos, a qualidade das mudanças sociais exigidas, o questionamento dos próprios objetivos do movimento, o fez evoluir para os atuais programas de intervenção cujos objetivos e pressupostos lhes conferem algumas feições distintas dos primeiros programas de educação compensatória. O reconhecimento da existência de diferenças culturais onde antes se enxergava privação cultural, permitiu um equacionamento diferente do problema. Diferenças de performance até então atribuídas à privação cultural passaram a ser encaradas como "resultado do contexto na qual se expressam" (Cole e Bruner, 1972, pg. 168). Essa nova perspectiva levou a diferentes atitudes, expectativas e perspectivas com relação à criança carente. Por exemplo, passou-se a apostar na competência dessa criança desde que seu ambiente possa ser enriquecido.

Correntemente, a esmagadora maioria dos programas educacionais pré-escolares concentrou-se nos filhos de famílias sócio-economicamente desfavorecidas e no aumento da capacidade intelectual. Horowitz e Paden (1970) observam que o conceito de enriquecimento pode ser usado de duas maneiras. Quando sinônimo de intervenção, supõe acréscimos necessários

para levar o indivíduo a alcançar normalidade, independente - mente do critério de definição do que é normal. Mas o termo enriquecimento também pode supor acréscimos supérfluos que apenas servem para elevar o indivíduo acima dos níveis de normalidade. Assim, enquanto os programas destinados a crianças de classe média se referem a enriquecimento neste último sentido, os programas de intervenção são todos destinados às classes socio-economicamente desfavorecidas.

A análise dos resultados deste último tipo de programa em função do efeito que causam no desenvolvimento requer atenção especial para evitar confusão entre o efeito da variável independente, e o da interação desta com a própria condição de desfavorecimento. Esse critério foi utilizado na seleção dos achados derivados dos programas de intervenção relevantes para o presente estudo. A par desses resultados, são considerados também os estudos acerca dos efeitos do cuidado e educação partilhados entre a família e a instituição pré-escolar sobre o desenvolvimento sócio-emocional da criança.

4.3 - Efeitos da educação pré-escolar

Aparentemente, a mãe que não tem oportunidade de cuidar do filho é tão ou mais afetada por deixá-lo aos cuidados de outrem quanto a própria criança. A mulher de classe média é ainda mais afetada do que a da classe sócio-economicamente desfavorecida nesse respeito. Apesar de escassos, os estudos nessa área apontam nesta direção. Tanto a mãe que sai de casa para trabalhar nos dois primeiros anos de vida do

filho não consegue ser muito chegada a ele (Moore, 1969;1975) quanto a que espera a criança entrar para a pré-escola aos três ou quatro anos de idade torna-se menos envolvida com ele depois disso (Van Leeuwen e Tuma, 1972). No entanto, para o filho, o trabalho da mãe não parece importar muito, pois não existem diferenças marcantes nem de características específicas de personalidade nem no ajustamento social ou na escola, em adolescentes cujas mães sairam para trabalhar dentro de seus três primeiros anos de vida (Burchinal, 1963).

Talvez esse efeito sobre a mãe seja mais devido a conflitos derivados da difícil opção entre abrir mão da própria carreira em função da família ou realizar-se profissionalmente, pois a mãe pobre que é irremediavelmente obrigada a separar-se do filho seja para trabalhar ou para lhe proporcionar os benefícios da pré-escola, não apresenta dificuldade de relacionamento com ele. Pelo contrário, o alívio da sobrecarga resultante da acumulação dos afezeres domésticos com a falta de recursos, não só parece impedir qualquer tipo de conflito no relacionamento mãe-filho, permitindo que a mãe seja tão ligada a criança quanto aquela que conserva o filho em casa (Caldwell e outros, 1970), como mesmo enviando o filho para a pré-escola bem cedo, ela torna-se até mais envolvida com ele do que as outras mães (Ramey e outros, 1975).

Embora o conflito da mãe que procura cuidado alternativo para o filho seja quase sempre caracterizado como sentimento de culpa por não querer abrir mão de suas próprias oportunidades de auto-realização em função de alegados benefícios para o filho (Yudkin e Holme, 1969), existem outras ra-

zões possíveis. O receio da mãe que seu filho possa tornar-se mais ligado afetivamente a outra pessoa do que a ela própria pode gerar considerável ansiedade. Esse receio, entretanto, é totalmente infundado, pois crianças separadas da mãe algumas horas por dia enquanto frequentam a pré-escola não diferem daquelas que não tiveram essa mesma experiência no que concerne ao grau de apego que têm com a mãe (Gray, 1983) não importando se têm dez meses (Brookhart e Hock, 1976) ou dois a três anos de idade (Caldwell e outros, 1970). Se a separação for devida ao trabalho da mãe, o resultado é o mesmo, ou seja, o vínculo afetivo da criança não parece ser afetado. Evidências contrárias, que mostram certa ansiedade da criança ou alguma forma de conflito no relacionamento com a mãe (Blehar, 1974) não são muito claras quanto a causa deste conflito. Como esse efeito só apareceu em crianças que entraram para a pré-escola aos dois ou três anos de idade e não com crianças mais novas, pode ser que o comportamento apresentado fosse mais devido à mudança experimentada do que devido ao enfraquecimento do vínculo afetivo estabelecido com a mãe. De qualquer modo, esse efeito demonstrou ser temporário (Moore, 1975).

O Q.I. de crianças menores de dois anos separadas diariamente da mãe por algumas horas em virtude do trabalho desta última não apresenta qualquer diferença com relação a crianças cuidadas pela mãe o tempo todo, pelo menos no que se refere à classe média (Golden e Birns, 1968).

Como ficou sugerido acima, é importante que, ao considerar o efeito da pré-escola, se possa estabelecer de modo

confiável a fidedignidade dos resultados encontrados. Às vezes, o que está sendo medido é mais o efeito da separação da mãe, da quebra da rotina da criança, da qualidade do cuidado recebido, etc., do que o efeito da pré-escola propriamente dito.

A mãe parece influenciar o filho de diversas maneiras, quer cuide ou não dele. Sua própria personalidade afeta significativamente o comportamento dos filhos, especialmente o das meninas (Moore, 1975). Em geral, a mulher de classe média que trabalha fora de casa tende a ser mais ansiosa (Nye, 1963) e sentir-se mais culpada com relação a seu papel de mãe do que aquela que não trabalha. Entretanto, estudos envolvendo mães que trabalham fora de casa, seja com filhos entre 2 a 3 anos (Nye e outros, 1963), ou com cerca de 7 anos (Davie e outros, 1972) sugerem que não é o trabalho em si que afeta o filho ou que afeta a mãe, pelo menos no que se refere ao modo com que cria o filho (Powell, 1963). O que importa são as atitudes e comportamentos da mãe, assim como seus sentimentos diante da opção de cuidar ou não do próprio filho. Quando ela gosta do que faz, o filho tende a ser emocionalmente ajustado (Woods, 1972), não importa a classe social a que pertença (Nye, 1963). Contudo, embora a mulher de classe média consiga retirar muito mais satisfação de seu próprio trabalho (Hoffman, 1963), do que a operária, quando não gosta do que faz também atinge um nível de insatisfação muito maior do que esta última (Yarrow e outros, 1962), o que aumenta consideravelmente as chances de afetar negativamente o filho.

Depois da mãe, o grau de excelência do tratamento dispensado parece ser o fator de maior influência tanto no ajustamento sócio-emocional quanto no desenvolvimento cognitivo da criança. Essa influência pode ser indireta, na medida em que a falta de alternativas aceitáveis de cuidado para o filho cria tensão na mãe (Woods, 1972) com reflexos negativos óbvios para o filho, Ou, pode afetar diretamente a criança na medida em que a instabilidade gerada pela troca continuada de adultos responsáveis por ela pode torná-la dependente e ansiosa (Moore, 1975). A alteração drástica na vida da criança que a entrada na pré-escola representa, pode explicar a maior agressividade da criança que entra depois dos três anos relativamente à que entra antes de completar essa idade (Schwarz e outros, 1974).

Quanto a pré-escola em si mesma, existem mais evidências significativas de que exerça um efeito positivo sobre o desenvolvimento sócio-emocional do que o contrário. Qualquer que seja a idade da criança ao entrar para a pré-escola, ou o tempo que passa lá dentro, seu grau de ajustamento é idêntico ao da que é cuidada exclusivamente pela mãe. Também não parece haver diferença significativa no padrão de interação social da criança cuidada pela mãe e da que frequenta a pré-escola (Schwarz e outros, 1974) a não ser pela constatação de que essas últimas tendem a ter menos confrontos com os colegas (Ralph e outros, 1968). Braun e Caldwell (1973) mostraram que aos quatro anos, crianças com um, dois ou três anos de pré-escolarização também não diferiam em seu grau de ajustamento emocional. Fowler (1972) acrescentou que aos dois

anos de idade, com um ano ou mais de pré-escolarização, além de seu grupo experimental estar tão bem ajustado quanto os controles criados pela própria mãe, ainda tiveram alguns comportamentos classificados no extremo superior de escalas padronizadas de comportamento infantil, com exceção de traços indicativos de irritabilidade. O alto nível de atividade apresentado por essas crianças, corroborado em outros estudos (Schwarz e outros, 1974) pode ser interpretado positivamente como fator de incremento do desenvolvimento cognitivo. A característica comportamental mais comumente encontrada nos estudos acerca dos efeitos da pré-escola parece ser a relutância dessas crianças em cooperar, especialmente com adultos (Moore, 1975; Ralph e outros, 1963; Schwarz e outros (1974). Contudo, essa falta de cooperação pode ser uma forma alternativa de interpretação para a maior assertividade, impetuosidade e auto-confiança das crianças que frequentam a pré-escola (Moore, 1975). Essa possibilidade torna-se ainda mais plausível quando se leva em conta que esses traços de personalidade — todos eles muito mais associados ao comportamento masculino do que ao feminino — foram evidentes apenas nos meninos.

Contrariamente às evidências relativas ao desenvolvimento sócio-emocional, a grande maioria dos estudos acerca do desenvolvimento cogntivo utilizou sujeitos provenientes de classes socio-economicamente desfavorecidas.

No que se refere a crianças de classe média, diversos estudos sobre o efeito da pré-escola nos primeiros dois ou três anos de vida não evidenciaram qualquer tipo de efeito diferencial, seja em termos positivos ou negativos (Belsky e

Steinberg, 1978). Os estudos revistos por esses autores, alguns dos quais não publicados, são unânimes quanto a essa conclusão.

Contudo, como segundo a teoria piagetiana, é por volta de um e meio a dois anos que a criança passa da ação sobre o ambiente físico para as primeiras operações mentais, nessa época começa também a defasagem entre a criança da classe sócio-economicamente desfavorecida e a da classe média. O ambiente empobrecido da primeira provoca um atrazo progressivo em seu QI (Schaefer, 1972). Para estas crianças, programas altamente qualitativos conseguem deter essa queda (Golden e Birns, 1976), o que significa que obtêm um aumento considerável se comparadas com controles do mesmo nível social (Robinson e Robinson, 1971). Contudo, acrecentam esses investigadores, o QI das crianças de classe média submetidas aos mesmos programas, ainda conseguem se manter superiores aos delas. Esses resultados sugerem que, para esse extrato social, a pré escola não preenche necessidades básicas ao desenvolvimento mas apenas facilita e suplementa esse processo. Já para os da classe sócio-economicamente desfavorecida, melhor ainda do que frequentar a pré-escola parece ser a possibilidade de se ausentarem do ambiente de seus próprios lares. Corroboram essa possibilidade (1) o estudo de Farran, Ramey e Campbell, (1977, citado em Belsky e Steinberg, 1978) mostrando que a percentagem de atitudes maternas que influem no QI de crianças criadas em casa é muito maior que a de criança pré-escolarizadas; e (2) a conclusão de Bronfenbrenner (1974) relativamente à primeira vez que a criança entra para a pré-escola, de que

"um aumento no QI que se segue aos ganhos iniciais ocorreu... em quase todos os grupos, tenham ou não recebido algum tipo de tratamento... tendo sido mais pronunciado nos grupos de controle" (pg. 18). Esses resultados são interpretados no sentido de um certo esgotamento do potencial da criança. Ou seja, durante a intervenção ela se beneficia até o limite máximo de suas possibilidades e depois pára. Quando isso acontece as que não foram submetidas a nenhum programa especial, embora mais lentamente, vão atingindo os mesmos limites. O que é digno de nota, entretanto, é que esse efeito se dá indistintamente, desde que a criança tenha a chance de se afastar do ambiente empobrecido em que viveu até então.

Um dos fatores de maior diferenciação entre os lares desfavorecidos e os de classe média diz respeito a um dado padrão de interação verbal mãe-filho. Esse padrão, que envolve disponibilidade para respostas, explicações claras e razoáveis e verbalização de aprovação, mostrou-se fortemente relacionado com o aumento do QI (Levenstein, 1972). Citando Ramey, Farran e Campbell (1979), Lampréia (1983, pg. 13 e 14) acrescenta que "a quantidade de... fala, tempo de interação mútua... envolvimento, ausência de punição, organização do ambiente, atitudes democráticas, hostilidade-rejeição, índice de alto risco, WAIS ou WISC da mãe são variáveis que se correlacionam com o QI da criança". Esse tipo de evidência leva a dois tipos de conclusão. Primeiro, fica claro que a interação mãe-filho envolve tanto componentes sócio-emocionais como cognitivos. Segundo, em todas essas características, conforme ficou evidenciado anteriormente, a mãe de classe média tem

uma probabilidade muito maior de influenciar positivamente o filho.

Resultados como os que mostram ausência completa de efeitos da pré-escola no desenvolvimento intelectual de pré-escolares de classe média precisam ser analisados dentro da devida perspectiva. O contexto cultural onde foram levados a cabo a maioria dos experimentos é bastante diferente do nosso em muitos respeitos. Por exemplo, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, a criança de classe média que é criada em casa, salvo pouquíssimas exceções, fica literalmente aos cuidados da mãe. O mesmo não acontece na classe média brasileira, que relega seus filhos a babás. Geralmente o despreparo da babá é de tal monta, que justifica a suposição de que qualquer criança submetida a esse tipo de cuidado e educação é quase mais apropriadamente comparada com as sócio-economicamente desfavorecidas nas análises precedentes do que propriamente com as de classe média no que diz respeito aos efeitos sobre seu desenvolvimento.

Os programas de intervenção para crianças de cerca de quatro anos em diante, levados a cabo nos Estados Unidos e Inglaterra, foram exaustivamente analisados por Bronfenbrenner (1974), Day e Parker (1977), Horowitz e Paden (1970), e Stanley (1973), entre outros. Segundo eles, os programas de intervenção de fato aumentam o QI enquanto estão funcionando, embora esses ganhos não sejam mantidos após seu término, e a medida que o tempo passa, mesmo os maiores QIs tendem a reverter aos índices anteriores à intervenção. Nem mesmo o melhor dos currículos ou o aumento substancial do tempo de exposição a eles consegue deter essa queda.

A partir dos programas em que a intervenção se deu no próprio lar da criança ficou ressaltada a necessidade de centrar todo o processo na família e não na criança especificamente. A relevância dessa medida está em aumentar, uma vez terminado o programa, a probabilidade de que o processo continue e os benefícios obtidos não se diluam no tempo.

As perpectivas abertas por um conjunto de avaliações mais recentes (IDRC, 1983) são muito mais otimistas do que as anteriores no que se refere ao efeito de longo prazo dos programas de intervenção pré-escolares em crianças desfavorecidas. Berrueta-Clemens e outros (1983) vão mais além, sugerindo que esses efeitos podem perdurar a vida toda. Essa notícia é das mais auspiciosas para todos aqueles que apostaram no poder da educação sistemática como instrumento de compensação de desigualdades. Ela implica em que, por maiores que sejam os problemas a serem enfrentados pela pré-escola, como redução de custos, definição das próprias metas, integração com a família e a comunidade, etc., resta a certeza de que a crença subjacente a todo esse esforço se mostrou verdadeira: a pré-escola vale a pena.

CAPÍTULO V

ESTUDO ACERCA DA INFLUÊNCIA DO TEMPO DE PRÉ-ESCOLARIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO.

Inúmeros programa pré-escolares tem sido especialmente planejados para compensar o desenvolvimento de crianças provenientes de lares empobrecidos. Embora em menor escala, programas pré-escolares de enriquecimento também têm sido dirigidos à aceleração do desenvolvimento cognitivo de crianças de classe média, ficando, portanto, estabelecido o valor do pré - escolar como veículo de influência sistemática, principalmente na área de desenvolvimento particularmente visada por cada um desses programas. Entretanto, considerando serem os primeiros anos de vida um período crítico para o desenvolvimento da personalidade, o interesse acerca do efeito do pré-escolar vai bem mais além do que sua eficácia como veículo de treinamento de habilidades específicas. O modo como a educação e cuidado pré-escolar contribui para moldar a personalidade é questão do maior interesse, mormente quando se considera essa instituição como alternativa viável para a educação e cuidado materno. Portanto, no presente estudo, tentou-se buscar respostas acerca da medida em que essa influência se faz sentir de modo sistemático no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo da criança.

A maneira mais convencional de avaliar a alternativa representada pelo pré-escolar para o cuidado e educação materna é a comparação de um ou mais grupos de crianças com quan

tidades variadas de experiência pré-escolar com crianças criadas no próprio lar. Contudo, a dificuldade de acesso a um tal grupo de controle fez com que utilizássemos um planejamento relativamente equivalente. Ou seja: partindo do pressuposto de que quanto maior o tempo passado em casa, menor é o tempo passado na pré-escola e vice-versa, o tempo de pré-escolarização tanto pode ser um índice da influência da pré-escola como da influência da família, de um modo geral e da mãe em particular. Desse modo, considerando o tempo de pré-escolarização como variável independente, os níveis por ela assumidos representam um contínuo que vai desde uma grande influência da mãe até uma grande influência da pré-escola. A vantagem desse tipo de planejamento é que em lugar de escolher arbitrariamente uma condição em alguns níveis da variável independente para então medir sua influência no desenvolvimento (variável dependente), e compará-la com a condição onde inexiste essa influência, tem-se uma noção mais completa de como evolui esse processo, se é que ele se verifica.

5.1 - Hipótese

O estudo da evolução do processo de desenvolvimento em função do tempo de pré-escolarização partiu de duas hipóteses:

(1) O desenvolvimento cognitivo da criança é sistematicamente afetado pelo tempo que ela passa na pré-escola.

(2) O desenvolvimento sócio-emocional da criança é sistematicamente afetado pelo tempo que ela passa na pré-escola.

5.1.1 - O conceito de desenvolvimento

Desenvolvimento é um destes termos familiares que parecem dispensar maiores explicações. Contudo, o fato da maioria das pessoas empregá-lo constantemente, e quase sempre corretamente, não o torna menos complexo nem o dota de rigor científico. Nem sempre é fácil distinguir os processos de mudança orgânica, de um modo geral, e desenvolvimento, nos organismos vivos. Maier (1965, pag. 4) vê o desenvolvimento como um "processo, enquanto que a mudança seria o produto". Nesse sentido, a mudança envolve transição de um processo a outro e o desenvolvimento se refere aos elementos unidirecionais e dinâmicos da mudança. Esse tipo de distinção, entretanto, não é ainda satisfatória, uma vez que implica em que toda mudança seja o resultado de um processo de desenvolvimento, o que nem sempre acontece. Paul Weiss (1969), situa melhor a questão ao distinguir dois tipos de mudança nos organismos vivos: a curto e a longo prazo. As primeiras envolvem processos que não devem ser classificados como desenvolvimento. Entre eles: (a) as funções vitais, rotineiras, como digestão, excreção, sensações, emoções, algumas das quais dotadas de ritmo próprio, representadas pelos estados antagônicos de inspiração vs expiração, contração vs relaxamento muscular, sono vs vigília;etc; e (b) funções idênticas às anteriores, porém com ritmo mais irregular, como temperatura, peso, irritabilidade, tonus muscular, etc, que, como aquelas, representam estados recorrentes que não alteram a estabilidade nem as condições básicas do organismo. Desenvolvimento, em contrapartida, designa qualquer mudança progressiva e unidirecional ao longo do tempo, "mudan-

ça constante, embora lenta, de nossas normas físicas e mentais" (pag. 2).

Convém enfatizar aqui que o processo de desenvolvimento só é unidirecional enquanto considerado como mudança a longo prazo. Como assinalou Gesell (1928), para atingir uma etapa mais avançada de desenvolvimento o organismo volta frequentemente a etapas anteriores, num processo de equilibração característico, mesmo, de todo desenvolvimento. Poder-se-ia, também, acrescentar, que o processo de desenvolvimento pressupõe ainda, não só uma certa continuidade, como também uma certa lógica, que não se encontra em qualquer mudança. Esta última pode se dar em qualquer direção, e nem sempre é previsível ou sujeita a regras e variáveis específicas. Quando uma mudança apresenta aquelas características, quando denota uma tendência ou se mostra coerente com as variáveis envolvidas no processo, então se pode falar em desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento da locomoção no bebê, por exemplo, é fruto da interação coerente e contínua de variáveis neuromusculares, psicológicas e ambientais que denotam uma mesma tendência direcional.

Crescimento é um caso particular de desenvolvimento. Implica num aumento permanente da massa total do corpo (Weiss, 1969). Quando o aumento verificado se dá não apenas na massa de tecido mas também na complexidade do sistema, fala se de diferenciação. Embora passíveis de análise em separado, esses dois processos tem lugar durante o desenvolvimento normal, além de se afetarem mutuamente.

O crescimento é um processo sujeito a flutuações.

No ser humano, o crescimento orgânico é representado por uma curva positivamente acelerada, que só se estabiliza ao atingir o estado adulto. É determinado, em grande parte, por fatores constitucionais ou genéticos, isto é, por um programa de síntese de proteínas. Por exemplo; à medida que uma célula cresce, vai necessitando de mais proteína, porém em momentos e em quantidades determinadas. Essa programação varia pouco dentro da espécie, de modo que, quando criados sob condições idênticas, os organismos crescem aproximadamente no mesmo ritmo, atingem os mesmos tamanhos a intervalos aproximados e chegam mais ou menos aos mesmos limites. Entretanto, por pequena que seja, essa variação dentro da espécie, é suficiente para garantir a diferença interindividual. Weiss (1969) observa que a relação entre uma célula individual e o organismo, ou meio interno, guarda as mesmas proporções que a relação entre o organismo e seu meio externo. Assim, o crescimento do organismo como um todo, é fruto da influência mútua do crescimento celular sobre o organismo, e deste sobre o potencial de crescimento da célula.

Sabe-se que células com idêntica bagagem cromossomial se deenvolvem diferentemente, dependendo de sua localização no organismo. Ou seja, as células do tecido muscular, nervoso, etc, são originárias de células embrionárias idênticas. Acredita-se, portanto, que diferentes cromossomas se tornem funcionais em diferentes partes do corpo. Ou, como coloca Niremberg (1971, pag. 233) "duas células podem conter os mesmos conjuntos de genes, mas estes podem ser ativados numa célula, e não ativados noutra". Segundo Bellairs (1971), isto sugere que cada parte do embrião realmente controla quais os

gens que se tornam funcionais dentro da célula.

Normalmente, depois de diferenciada, quando a célula se divide, dá origem a outra célula do mesmo tipo, isto é, retém o mesmo fenótipo. Aparentemente, essa estabilidade é mantida devido a interação contínua entre fatores genéticos e ambientais. Isso implica em que, havendo alteração num desses fatores, deve haver mudança na célula. Bellairs verificou que isso realmente acontece, pois quando se coloca uma célula num ambiente diferente ela passa por mudanças morfológicas, e quando essa célula é colocada de volta em seu ambiente, reverte à sua antiga forma.

Abercrombie (1967) mostrou que esse fenômeno de diferenciação vai mais além. Se duas células de tipos razoavelmente diferentes são tiradas do mesmo animal, ou seja, célula com o mesmo genótipo mas com fenotipo diferente, e colocada no mesmo ambiente, como por exemplo, uma cultura de tecido, elas não necessariamente passam a se parecer uma com a outra. É verdade que ambas passam por alguma mudança fisiológica e morfológica, mas o fato é que continuam relativamente fiéis ao tipo, isto é, diferentes uma da outra, embora ambas tenham o mesmo complemento genético e o mesmo ambiente. Assim, algum processo ainda desconhecido, porém específico a cada tipo de célula, atua no momento da divisão celular que se dá no novo ambiente.

Desse modo, além de ser determinado por fatores constitucionais, o crescimento também é afetado pelas condições físicas ambientais. A quantidade de nutrição está diretamente relacionada com o crescimento, por exemplo.

Existem ainda os chamados fatores "sociais" do crescimento, no sentido amplo da palavra. Quando um número grande de indivíduos coexiste um espaço limitado, pode desenvolver-se, por exemplo, acarretando déficits no crescimento de alguns organismos.

Portanto, se os elementos constitucionais fornecem um sistema com um dado potencial de reação e mudança, é o ambiente que fornece a circunstância que possibilita a reação e conseqüente realização do potencial orgânico. Assim, o processo de desenvolvimento nada mais é do que a interação de fatores constitucionais e ambientais.

Tudo isso enfatiza a coerência do processo de desenvolvimento, além de incluir um elemento de maior complexidade na tradicional abordagem de natureza vs meio como fatores do desenvolvimento. Ou seja, normalmente, qualquer processo de desenvolvimento tem um significado funcional, isto é, prepara o organismo para exercer uma função vital que aparecerá posteriormente. Assim, através da noção de desenvolvimento aqui discutida mostra-se claramente que o resultado do desenvolvimento total do indivíduo se traduz em seu padrão atual de comportamento.

5.1.2. Operacionalização dos termos da hipótese

Em termos operacionais, desenvolvimento e tempo de pré-escolarização foram definidos como: (a) desenvolvimento cognitivo é igual ao "score" obtido pelo sujeito no teste de Goodenough e nos testes de maturidade perceptual.

(b) desenvolvimento sócio-emocional é igual ao "score" obtido pelo sujeito em socialização, adaptação, maturidade, agressividade, segurança, equilíbrio e defesa no teste H-T-P.

(c) tempo passado na pré-escola é igual ao número de meses decorrido entre a idade do sujeito ao entrar pela primeira vez para a pré-escola e a idade que tinha por ocasião da realização do teste.

5.2 - Metodologia

5.2.1 - Amostra

Participaram do presente estudo 108 crianças entre cinco e seis anos de idade, procedentes de diferentes estabelecimentos pré-escolares (Anexo 1, pg.136). O tempo que cada criança freqüentou a pré-escola variou de 12 a 65 meses (Anexo 2, pg.139). Apesar de não terem sido formalmente classificadas em termos sócio-econômicos, o fato de todas elas residirem na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, terem freqüentado instituição pré-escolar privada e estarem concorrendo à matrícula em estabelecimento de ensino também privado, frequentado prioritariamente por filhos de famílias de classe média, aparentemente situa nossa amostra nesse extrato social.

5.2.2 - Instrumento

Três tipos de instrumento foram utilizados em nos-

sa medida do desenvolvimento. O primeiro, elaborado por equipe especializada do Colégio Santo Inácio com a finalidade de avaliar o grau de prontidão da criança para começar a ser alfabetizada, constou de um conjunto de 15 tarefas perceptomotoras. Destas, foram utilizadas nesse estudo apenas os 10 testes indicativos do desenvolvimento perceptual, a saber: discriminação de semelhanças; discriminação de diferenças; percepção de figura-fundo; constância perceptual; relação espacial; memória visual; memória auditiva; acuidade auditiva; percepção de som inicial; e, percepção de som final.

O segundo instrumento utilizado na mensuração do QI de cada sujeito foi teste de Goodenough.

O terceiro instrumento utilizado foi o teste da Casa-Árvore-Pessoa (H-T-P). A escolha dessa técnica projetiva obedeceu aos seguintes critérios:

- aplicação coletiva simplificada, o que facilitou a ampliação da amostra.
- possibilidade de avaliação do grau de desenvolvimento sócio-emocional através de uma produção da própria criança, ao invés da utilização de dados mediados por terceiros.
- a própria natureza do teste.

5.2..2.1. <u>A medida de maturidade perceptual</u>

Frequentemente a performance de uma criança é comparada com a performance média de um grupo de referência com relação a uma mesma tarefa. Essa prática originou-se com Arnold Gesell, que após observar o comportamento de centenas de crian

ças desde o nascimento, elaborou tabelas exaustivas das atividades próprias de cada faixa etária, até hoje tomadas como ponto de referência no estudo do desenvolvimento. Desse modo, o grau de maturaidade comportamental, isto é, a quantidade e qualidade de atividades desempenhadas por uma criança relativamente ao desempenho do grupo normativo é tomado como medida de seu grau de desenvolvimento.

Esse critério foi utilizado pela escola onde buscamos os sujeitos de nossa pesquisa na avaliação do grau de prontidão para a alfabetização. Os escores resultantes foram por nós tomados como representativos da presença ou ausência de determinados esquemas cognitivos, o que pode ser considerado um índice parcial do grau de desenvolvimento cognitivo.

Além de nos fornecer um dado objetivo acerca da maturidade percepto-motora de nossos sujeitos, os escores obtidos nesses testes constituiram uma fonte inestimável de controle para o grafismo. Conhecendo as habilidades técnicas de cada sujeito, foram minimizadas as chances de atribuição de conteúdos simbólicos inexatos, relativos ao mundo interior da criança, a um possível atrazo psicomotor. Desse modo, no grafismo, a qualidade do traço do sujeito, por exemplo, pode ser atribuída com maior grau de certeza ao controle afetivo dos impulsos ou a organicidade.

5.2.2.2 - O teste de Goodenough

Um modo aceitável de medir a potencialidade de um indivíduo é inferi-la através de seu desenvolvimento. O teste

de Goodenough parte desse pressuposto original ao fazer inferências sobre a capacidade mental a partir do desenho da figura humana. Substituindo a noção corrente de inteligência pela capacidade progressiva de formar conceitos abstratos, o teste mede a maturidade intelectual a partir da maturidade conceitual. Considerando que a idade de nossos sujeitos está em torno de cinco anos e meio, ou seja, no início do período de operações concretas, segundo os estágios piagetianos, essa característica torna o teste amplamente recomendável para nosso estudo, na medida em que o nível de complexidade conceitual obtido pode ser tomado como índice do desenvolvimento cognitivo.

5.2.2.3 - O teste H-T-P.

Como qualquer outra técnica de exame psicológico,o grafismo é comumente utilizado para avaliação psico-diagnóstica individual, seja associado a alguma bateria de testes, entrevista clínica, ou a ambos. Contudo, o H-T-P tem sido usado de modo menos convencional, com a finalidade de pesquisa.

Segundo Hammer (1958), no processo de projeção da própria visão antropomórfica do mundo em sua imagem, o homem a distorce para se defender. Ou seja, atribui ao mundo aquilo que não concebe em si mesmo. Na criança, esse mecanismo de projeção é ainda mais acentuado. O desenho é para ela uma forma de expressão anterior a linguagem. O desenho infantil é marcado por um realismo de essência (Arnheim, 1980), isto é, pelo que a criança sabe estar ali e não necessariamente pelo que realmente está.

A utilização do grafismo, como de resto, de qualquer técnica projetiva, facilita a exteriorização de conteúdos internos na medida em que ao se deparar com o padrão de estimulação ambígua, a percepção resultante conta com uma quantidade de informações provenientes do mundo externo muito inferior aos dados retirados da própria experiência do sujeito. Muitas vezes o que é exteriorizado reflete não só o que o sujeito conhece de si próprio, como também conteúdos inconscientes, principalmente de aspectos rejeitados do ego, que são projetados no ambiente.

O conteúdo fantasioso do desenho fornece uma via de acesso ao inconsciente do sujeito. Mesmo em situação em que é estipulado o tema central do desenho, cada um associa o que quizer ao tema indicado. Por exemplo, embora um dos temas do H-T-P seja o desenho de uma casa, o ato de um sujeito cercá-la de flores enquanto outro enche-a de janelas é inteiramente ligado à fantasia particular de cada um.

A criança é especialmente suscetível às influências do meio que a envolve. Enquanto ainda não desenvolveu suficientemente as próprias defesas, seu desenho exprime vivamente não só a visão que tem do objeto, como do relacionamento que tem com ele. Exprime também o grau de equilíbrio dos vínculos estabelecidos entre o ego e o objeto. Dentre as defesas normais do ego, a identificação projetiva adquire ênfase especial no desenho infantil. Através desse mecanismo, os aspectos do ego que a criança coloca no mundo externo tanto servem para ajudá-la a livrar-se de partes suas vivenciadas como más, e consequentemente proteger-se delas, como servem também para man-

ter a união com o objeto através da projeção de suas partes boas.

Como a casa, a árvore e a pessoa são conceitos de alta fertilidade simbólica, este teste torna-se razoavelmente adequado às circunstâncias presentes enquanto instrumento capaz de detectar características sócio-emocionais da criança, como socialização, adaptação, segurança, agressividade e equilíbrio emocional, com uma versatilidade não encontrada em outras técnicas de exame psicológico destinadas aos mesmos propósitos.

5.2.3 - Procedimento

Tendo ocorrido paralelamente ao processo de seleção para a classe de alfabetização (CA) do Colégio Santo Inácio, nossa avaliação obedeceu ao mesmo tipo de organização da escola. Após inscrição prévia, cada criança, num total de 425, recebeu uma senha para comparecer ao teste de seleção para o CA em dia e hora pré-determinados. Da parte da escola, foram previstas cerca de uma hora de testes por criança, sob a forma de jogos e brincadeiras. O tempo restante foi utilizado por nós na aplicação do grafismo.

As crianças, divididas por ordem de inscrição em grupos de 15, passavam por 4 diferentes salas (A, B, C e D), demorando aproximadamente 20 minutos em cada uma. Na primeira sala, três professoras treinadas, pertencentes ao quadro efetivo da escola, num clima bastante informal, aplicavam 1/3 dos testes percepto-motores. Em seguida, as crianças eram levadas à segunda sala, onde mais 1/3 dos testes eram aplicados de mo

do análogo. O mesmo se repetia na terceira sala, onde eram aplicados o restante da bateria perceptora-motora. Na quarta sala, um grupo de três estagiárias treinadas, alunas do curso de graduação em Psicologia na PUC/RJ, procediam à aplicação do H-T-P e Goodenough. Essa aplicação se dava do modo convencional. Apesar da aplicação ser coletiva, cada criança recebia tratamento personalizado.

Como grupos de 15 S cada um revezavam-se nas salas A, B e C durante a primeira hora, perfazendo um total de 45 crianças testadas simultaneamente, a sala D foi desdobrada em três, cada uma com três examinadores, onde, na meia hora restante, era aplicado o grafismo à 45 crianças simultaneamente. Portanto, houve um revezamento sistemático na ordem de apresentação dos testes percepto-motores, enquanto que o grafismo foi sempre o último a ser aplicado.

Todos os dados referentes à criança foram obtidos em entrevista com o adulto por ela responsável - geralmente a mãe - seja na hora da chegada ou da saída, no dia do teste. Explicada a razão de nossa presença como professora e estudantes do curso de psicologia da PUC/RJ interessadas no estudo do desenvolvimento da criança em função de seu tempo de pré-escolarização, deixou-se bem claro o caracter opcional da participação no estudo em questão, salientando-se que a não participação não afetaria de modo nenhum o processo de seleção da escola.

Descontadas as crianças que não compareceram ao teste e aquelas acerca das quais não foi possível obter dados completos, restaram 337 sujeitos. O volume de dados obtido

não permitiu a utilização de todos esses sujeitos no presente estudo. Portanto, foram escolhidos 108 sujeitos, de modo inteiramente aleatório, para compor a amostra.

5.2.4 - Tratamento dos Dados

Considerando que nosso objetivo foi determinar o desenvolvimento de determinadas características de personalidade em função do número de anos passados na pré-escola, e que esse número de anos representou uma característica previamente adquirida pelo sujeito, foi utilizado o Coeficiente de Correlação Momento-Produto de Pearson para analisar a suposta relação existente entre essas variáveis.

Contudo, a fim de adequar os resultados do H-T-P a esse tipo de análise, foi introduzida uma forma alternativa de interpretação dos dados desse teste. Após levantamento intensivo da bibliografia especializada (Abraham, 1963; Campos, D., 1981; Goodenough, 1926; Hammer, 1958; Harris, 1981; Koch, 1965; Oliveira, 1981; Swensen, C. 1957; Manuais de interpretação do H-T-P de alguns serviços de psicologia aplicada, notadamente, Aeronáutica, Marinha e Detran) todas as possíveis respostas indicativas de traços de personalidade tidas como próprias do grafismo infantil foram listadas e rotuladas com um código numérico, de modo a permitir sua computarização. Em seguida, o protocolo de cada sujeito (S) foi exaustivamente descrito assinalando-se simplesmente a presença ou ausência dessas respostas. Ao final, computou-se a freqüência com que cada resposta apareceu em toda a amostra. Os indícios (respos-

tas) de traços de personalidade que apareceram em mais de 75% dos sujeitos foram arbitrariamente considerados normais para a idade e posteriormente, classificados como indicativos de equilíbrio ou maturidade, dependendo na natureza da resposta. Os indícios que não apareceram em nenhum dos sujeitos foram eliminados da lista original, estabelecendo-se, assim, um perfil característico de crianças de 5-6 anos de idade.

Duas avaliadoras foram treinadas nos critérios de avaliação até o ponto em que, tendo interpretado independentemente cada protocolo, foi atingido o índice máximo de confiabilidade de julgamento ou 100% de concordância entre si.

O novo conjunto de respostas próprias de crianças de 5-6 anos foi recodificado. Todos os indícios foram classificados em função da natureza provável do traço por eles indicado, após o que foram utilizadas para análise apenas as classes de resposta que entraram na categoria de respostas sócio - emocionais. Esse procedimento resultou na definição operacional de todos os traços medidos através do H-T-P no presente estudo (Anexo 3).

Cada classe de resposta incluiu os indícios de um traço de personalidade e de seu oposto (Anexo 3). A magnitude de cada traço foi determinada através da atribuição de pontos positivos aos indícios representativos deste traço e de pontos negativos aos indícios representativos do traço oposto a ele. Somando todos esses pontos, obteve-se o "score" do sujeito naquele traço, cuja magnitude variou de um extremo negativo a um extremo positivo determinado pelo número máximo de respostas esperadas.

O pressuposto subjacente ao processo de classificação de respostas foi o de que uma resposta (ou indício) contribui significativamente para a caracterização de um traço de personalidade apenas na medida em que se equaciona logicamente com outras respostas da mesma classe. Assim, embora um mesmo indício, dependendo do contexto em que apareça, possa ser interpretado como sintoma de diferentes traços de personalidade, quanto mais isolada for sua presença numa classe de respostas, mais irrelevante será na caracterização desse traço. Por exemplo, se em um protocolo foram encontradas várias respostas classificadas como indicativas de agressividade, como "dedos das mãos em alfinete", "traço forte", "dedos nos pés em figura vestida", "dentes na boca", etc., o conjunto dessas respostas provavelmente resultará num índice alto de agressividade. Note-se, contudo, que a resposta "roupas" foi classificada como indício de socialização e não de agressividade, mas quando aparece junto com o desenho de dedos nos pés é tomada como indicativa de agressividade. Embora seja pouco provável que uma criança com alto índice de agressividade receba também um "score" alto em socialização, o que vai decidir seu índice de socialização é a quantidade de outros indícios presentes, pertencentes a classe de respostas de socialização.

O desempenho do sujeito nos testes de maturidade perceptual foi medido através do julgamento de uma equipe de educadores treinados mediante a atribuição de pontos numa escala que variou de 0 a 3. A soma total de pontos obtidos nesses testes foi considerado o "score" indicativo de desenvolvimento perceptual do sujeito.

A avaliação do teste de Goodenough seguiu o procedimento convencional tendo sido utilizada a Tabela Infantil do SPA/PUC/RJ.

Os escores obtidos nos testes de maturidade perceptual foram o resultado da avaliação, numa escala de quatro pontos, feita por pessoal treinado, acerca da competência da criança em cada uma das tarefas desempenhadas. A média dos escores obtidos nos dez testes foi tomada como índice cognitivo parcial do sujeito.

A análise cega do H-T-P exigiu muita cautela na interpretação dos resultados. Tendo adotado uma perspectiva bastante conservadora a esse respeito, optamos pela não utilização dos dados referentes à identificação dos sujeitos, uma vez que não havia indícios suficientes no teste para que pudéssemos fazer referências seguras à respeito. A eliminação à última hora, de um questionário com dados acerca da vida familiar e pré-escolar de cada sujeito, por motivos independentes de nossa vontade, impediu o controle de variáveis importantes acerca da identificação, assim como de variáveis que levariam a maiores inferências acerca da dinâmica das relações objetais dos sujeitos. Por exemplo, informações quanto a possíveis figuras de identificação dentro do lar - pais, avós, irmãos, babás - e dentro da pré-escola - sexo e número de adultos que privam com a criança - são dados importantes na interpretação da identificação. A crescente tendência para a inclusão de figuras masculinas nos quadros de pessoal do pré-escolar, desempenhando as mais diversas atividades - esportivas, artísticas, musicais, administrativas, ou na educação e cuidado diário das

crianças - é um dado relativamente novo, para o qual ainda não existem muitas evidências acerca da influência que possa exercer sobre a identificação da criança.

Dados sobre o número médio de horas diárias que a criança permanece na escola assim como o tempo dispendido pela mãe em atividades sistemáticas que não incluem sua presença junto ao filho também são variáveis de interesse quando relacionadas à identificação. Essas considerações deverão ser levadas em conta em futuros planejamentos de estudos nessa área.

5.3 - Análise dos resultados

Coerentemente com a maioria dos resultados revistos (Braun e Caldwell, 1973; Fowler, 1972; Ralph e outros, 1968) não foi encontrada qualquer diferença significativa no equilíbrio sócio-emocional dos sujeitos em função do tempo de pré-escolarização. Do mesmo modo, o índice ligeiramente mais elevado, embora não significativo ($>.05$) de segurança encontrado em crianças com mais tempo de pré-escola parece coerente com a maior assentividade e auto-confiança encontradas por Moore (1975) em crianças que freqüentavam a pré-escola comparativamente àquelas que permaneciam em casa.

Com relação à agressividade, se comparados os índices de meninas com menos de 12 e mais de 48 meses de freqüência ao pré-escolar, encontra-se diferença significante ($<.05$). Entretanto, essa diferença não foi suficiente para alterar o coeficiente de correlação entre agressividade e tempo de pré-escolarização, uma vez que além de não fazermos distinção entre os dois sexos, esses resultados foram contrabalançados pelo restante dos sujeitos com tempos de pré-escolarização que

variavam entre 13 e 47 meses. Entretanto, esse resultado despertа interesse quando comparado com os de Schwarz e outros (1974), que encontraram maior agressividade em meninos que entraram para a pré-escola após os três anos de idade.

Não houve, ainda, qualquer diferença significativa ($>.05$) seja no índice de maturidade perceptual ou no Q.I. de crianças com menor ou maior tempo de pré-escolarização.

Não foi encontrada qualquer correlação significativa entre os "scores" dos três testes e o número de meses passado na pré-escola (Tabela 1).

O coeficiente de determinação de X e de Y na tabela a seguir equivale ao coeficiente de variação explicada sobre a variação total. O resultado obtido, zero, significa que a variação total de X e Y é toda não explicada, isto é, os desvios dos valores estimados de Y ($Y_{est.}$) menos a média dos valores de Y ($\bar{Y}$) são casuais e imprevisíveis, não podendo, portanto, ser atribuída à X (Tempo de pré-escolarização).

Conforme se pode ver na Tabela 1, o desvio padrão de todos os traços medidos foi muito pequeno, mostrando, portanto, que houve pouca variação dos 'scores' em torno da média.

TABELA I - RESULTADOS

Variável		Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Regressão	Coeficiente de Correlação (r_{xy})
Socialização	Y_1	1,09	4,54	0,02	0,07
Adaptação	Y_2	-1,46	3,47	0,05	0,19
Maturidade	Y_3	1,70	4,45	2,44	0,00
Agressividade	Y_4	8,79	4,14	0,02	0,07
Segurança	Y_5	3,66	2,37	0,02	0,15
Equilíbrio	Y_6	5,37	6,15	0,02	0,04
Defesa	Y_7	-1,30	3,86	0,05	0,19
Percepção Visual	Y_8	15,03	2,11	0,00	-0,04
Percepção Auditiva	Y_9	8,96	1,89	0,02	0,15
QI	Y_{10}	123,41	21,59	0	0
Nº de Meses	X	33,08	12,75		

Coeficiente de Determinação de X e de Y_1 até Y_{10}: 0

Nº de sujeitos: 108

5.4 - Discussão

Pode-se argumentar que o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo dar-se-á independentemente de uma criança passar a maior parte de seu tempo em casa ou na escola, e que portanto, as hipóteses propostas no presente estudo equivaleriam à afirmação do óbvio. Entretanto, como ficou claramente demonstrado, há circunstâncias que alteram o rítmo do desenvolvimento. Na medida em que, por um lado, essas circunstâncias foram atribuídas à ausência de cuidado materno, e por outro, existe um vasto corpo de evidências empíricas apontando para a possibilidade de alternativas que atenuam ou compensam essa ausência, torna-se interessante estudar até onde vai a influência dessas alternativas no que concerne à manutenção do rítmo normal de desenvolvimento.

A instituição pré-escolar vem sendo apresentada, em nosso estudo como a mais relevante dentre as alternativas para o cuidado materno. Entretanto, a ausência de cuidado materno também tem sido, a nosso ver, indevida e necessariamente equacionada com diversas formas de carência que resultam em atrazo no desenvolvimento. Ora, será a pré-escola de fato responsável por algum tipo de atrazo no desenvolvimento? Esta é a questão a qual nossas hipóteses visam levar a teste empírico.

A interpretação dos resultados obtidos requer a consideração de alguns aspectos relevantes. O primeiro refere-se ao pressuposto subjacente à medida utilizada. O coeficiente de correlação de Pearson pressupõe que a relação existente entre as variáveis medidas é uma função linear. Nesse sentido,

um coeficiente próximo de zero tanto pode indicar inexistência de correlação quanto impropriedade da função linear para representá-la. Em outras palavras, se é que existe alguma relação entre o número de meses passado na pré-escola e a magnitude dos "scores" obtidos, não há semelhança entre o modo como essa relação se dá logo que a criança entra para a pré-escola e o restante do tempo. Os coeficientes de determinação encontrados para todos os resultados mostram que a reta de regressão obtida não explica a variância de nenhum dos Y (Tabela 1). Essa suposição é coerente com os achados de Moore (1975) que mostram que os conflitos experimentados por algumas crianças ao entrar para a pré-escola são temporários. Diversas outras evidências contraditórias encontradas na literatura também podem ser explicadas pela diferença de faixa etária das amostras utilizadas. Nesse sentido, portanto, um planejamento em que o tempo de pré-escolarização seja medido em função de estágios característicos de desenvolvimento poderia fornecer algumas respostas interessantes. A fertilidade de um procedimento desse tipo pode ser enormemente ampliada se pautada nos diferentes subsídios teóricos fornecidos pelas teorias de Freud ou Piaget, por exemplo.

Um segundo aspecto a ser considerado é que os instrumentos utilizados não tenham sido adequados. Essa possibilidade fica enfraquecida na medida em que se constata a total coerência entre todos os "scores" medidos pelos três testes utilizados. Essa coerência apareceu tanto inter quanto intra-teste, como se pode verificar comparando-se a distribuição dos "scores" das respostas sócio-emocionais. O Anexo 4 mostra que

a tendência de todos eles foi de distribuirem-se normalmente em torno da média.

A falta de controle sobre o sexo do sujeito também poderia ter introduzido um viés no sentido de que respostas nitidamente masculinas teriam anulado respostas nitidamente femininas. Contudo, com exceção dos resultados relatados por Schwarz e outros (1974), em nenhum dos outros estudos relatados neste trabalho foram constatadas diferenças de sexo em qualquer das características aqui medidas através do H-T-P, do QI, ou mesmo através dos testes perceptuais.

No caso particular da variável independente (X), a grande concentração de sujeitos com tempo médio de pré-escolarização pode ter anulado possíveis diferenças entre crianças com muito ou com pouco tempo de pré-escolarização.

Uma série de fatores não controlados no presente estudo poderiam explicar a discrepância entre nossos resultados e os de Schwarz e outros (1974) no que se refere à maior agressividade encontrada por nós entre meninas com mais tempo de pré-escolarização. Embora não tenhamos idéia quanto ao perfil da amostra utilizada por estes pesquisadores além daquelas já mencionadas, verificamos que em nossa amostra é razoavelmente maior o número de meninos que entram cedo para a pré-escola do que de meninas. Desse modo, pode ser que as meninas matriculadas mais cedo na pré-escola já sejam as mais agressivas.

Considerando que toda nossa amostra é proveniente de lares de classe média e que é grande a probabilidade de que os estabelecimentos pré-escolares que frequentaram sejam de alta qualidade, não surpreende o fato de não terem sido encontradas diferenças no desenvolvimento cognitivo de nossos sujeitos em função do tempo de pré-escolarização. Essa conclusão, aliás vale também para os resultados relativos ao equilíbrio-sócio emocional. Embora não tenha havido controle com relação às características específicas dos estabelecimentos de origem de nossos sujeitos, acreditamos que o grande número de estabelecimentos envolvidos contrabalança discrepâncias de qualidade. Do mesmo modo, o grande número de crianças testadas tende à compensar a falta de controle sobre o grau de ajustamento sócio-emocional em seus lares, o diferente número de horas diárias passadas na pré-escola, a qualidade e quantidade de interações com a mãe, etc.

5.5 - Conclusão

A interpretação mais plausível para a inexistência de correlação entre as variáveis medidas é a seguinte: se o nível mais baixo da variável independente correspondeu a 12 meses e o mais alto a 63 meses, o primeiro grupo passou uma média de quatro anos e meio em casa e um ano na pré-escola; o último grupo entrou para a pré-escola praticamente depois que nasceu (a criança que entrou mais cedo o fez aos três meses de idade). O simples bom senso diz que a influência da pré-escola na vida desse último grupo deve ter sido bem maior do que na vida do grupo que só entrou aos quatro anos e meio para a pré-escola. A influência da mãe, se outros fatores fossem mantidos sob controle, também deve ter atuado no sentido inverso no que se refere a esses grupos. Assim, esses dois grupos representam dois extremos, onde ora predominou a influência da educação materna, ora da educação pré-escolar. Se a educação pré-escolar tivesse maior influência do que a educação materna sobre o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional, esperar-se-ia um coeficiente de correlação positiva. Se, ao contrário, a educação materna exercesse uma influência maior do que a educação pré-escolar, um coeficiente negativo seria esperado. Contudo, se ambas se equivalessem, então o coeficiente esperado seria em torno de zero. Foi o que aconteceu. Portanto, a explicação mais plausível para o resultado obtido é a de que a educação pré-escolar e a educação materna não diferiram significativamente no efeito exercido sobre o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o presente trabalho apontando a crescente tendência à valorização da infância em nosso século. Essa valorização tem-se expressado na conscientização de setores significativos da sociedade quanto a necessidade de uma política de cuidado e educação que dê prioridade ao bem estar infantil. Essa perspectiva é contrastada com a de épocas anteriores, quando a criança era relegada a plano secundário, não só pela sociedade como por vêzes, pela própria família.

Vimos que em nossos dias, especialmente nos países desenvolvidos, a emancipação da mulher está sendo seguida da preocupação social em repartir com a família a responsabilidade pela primeira infância. Vimos ainda que no Brasil, país em desenvolvimento, a educação e cuidado da primeira infância é, acima de tudo, um problema a ser enfrentado pelas esferas oficiais da sociedade, já que fatores como alta taxa de natalidade, pobreza, falta de instrução, etc., além do trabalho da mulher fora do lar, tornam praticamente impossível à maior parte da família brasileira responder pelo desenvolvimento dos próprios filhos. Estatísticas alarmantes relativas ao número de menores abandonados no país pedem uma tomada de posição urgente com relação à questão da educação e cuidado da criança.

A instituição pré-escolar de nossos dias foi caracterizada como tendo surgido em resposta à demandas sociais. Embora lutando ainda contra preconceitos remanescentes de sua origem assistencial, vista por muitos como mera guardiã, passou a ocupar lugar de destaque nos anos 60, quando aventada a pos-

sibilidade de tornar-se um meio para compensar desvantagens, especialmente cognitivas, das camadas sócio-economicamente dis privilegiadas. Em pouco tempo, porém, não sem alguma surpresa, constatou-se que entre os programas de intervenção e enriqueci mento mais bem sucedidos estavam aqueles que envolviam "change in the home learning environment rather than... change in the classroom" (Hoffman, 1980, pg. 191). Desde então, o pré-escolar vem sendo insistentemente apontado como principal colabora dor da família no que concerne a educação e cuidado da criança em seus primeiros anos de vida.

Tendo tomado a psicanálise como o referencial teórico adequado à compreensão da origem e evolução do desenvolvi mento sócio-emocional e cognitivo, começamos discutindo a iden tificação ou o primeiro relacionamento emocional da criança, se gundo Freud. Em busca de um modelo teórico que explique o modo pelo qual o padrão de relacionamento com pessoas significan tes do meio no qual a criança vive seus primeiros anos de vida se torna posteriormente um modelo para futuros relacionamentos, tratamos em seguida das relações objetais até o advento da cons tância do objeto. Neste momento, lançamos mão do modelo piage tiano assinalando seus aspectos de compatibilidade com as formulações teóricas apresentadas, especialmente no que se refere à noção de constância libidinal do objeto desenvolvida por Mah ler e seus colaboradores.

Um aspecto digno de nota na teoria das relações ob jetais apresentada é a caracterização das influências ambien tais em termos de interações entre a criança e a mãe ou outras pessoas significativas em seu meio. Na verdade, a posição as-

sumida pelos teóricos das relações objetais aqui mencionados difere consideravelmente, segundo Gedo (1979), da colocação ortodoxa de A. Freud, na qual as relações objetais são tomadas como "indicators of the overall maturation of the personality" (pg. 365) para uma posição em que as relações objetais são vistas como uma fonte de motivação primária do indivíduo. A dificuldade inerente a essa posição é que tendo-se colocado no polo ambientalista com relação à controvérsia natureza-meio, torna-se complicado para esses teóricos explicar como as interações com o objeto se transformam mais tarde em fontes de motivação.

Aparentemente, as relações com o objeto passam a integrar a experiência intrapsíquica através de representações na memória. Há também a sugestão (Klein, 1976) da existência de uma propensão biológica do homem para repetir seus padrões de experiência prévia ou ainda a postulação da existência (prévia ou ainda a postulação da existência) de esquemas genéticos que "when activated by specific predetermined time-appropriate responses,... enable the infant to organize his experience gradually into units having elements of self and of object, of affect and of cognition" (Lichtenberg, 1979, pg. 376). Entretanto, não sendo nosso propósito discutir aqui essas possibilidades, deixamos registrada a passagem sutil porém significativa de uma ênfase no funcionamento mental para uma ênfase na experiência como determinante básico do comportamento na teoria das relações objetais aqui apresentada.

Com relação à teoria da identificação vale também assinalar a insatisfação com alguns aspectos pouco explícitos.

Perguntamo-nos, por exemplo, o que levaria o menino a identificar-se com o pai e a menina com a mãe. A explicação em termos das disposições bi-sexuais inatas não resolvem o problema. Outro aspecto intrigante da teoria, a nosso ver, é o fato da identificação primária se dar com o pai e só mais tarde aparecer a identificação com a mãe, quando esta é quem reune primariamente as condições para o estabelecimento de um enlace afetivo por parte da criança.

Tendo apresentado a psicanálise como um referencial teórico adequado à compreensão do desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo, atribuímos à interpretação de algumas evidências apresentadas por René Spitz, pediatra de orientação psicanalítica, e J. Bowlby - ambos pesquisadores de renome - a responsabilidade pelo receio infundado de que a conseqüência invariável da ausência de cuidados maternos seria a privação emocional e todos os distúrbios de personalidade daí advindos. Um vasto levantamento das evidências empíricas relativas à educação e cuidado materno e substituto foi apresentado. Se por um lado, confirmou-se a formação de um laço afetivo significante entre a mãe ou figura substituta e o filho nos primeiros meses de vida deste, por outro, ficou evidenciada a possibilidade de formação de uma multiplicidade de relacionamentos emocionais gratificantes que podem se dar, seja como substituição tardia do relacionamento não ocorrido ou precocemente interrompido com a mãe, seja simultaneamente ao laço emocional estabelecido com a mãe, sem que haja prejuízo para este último, considerado como o laço mais profundo dentre todos. Interpretando esses resultados a luz do quadro de referência teórico anteriormente apresentado, concluimos que o papel da relação mãe-filho na es-

truturação da personalidade, a par das variáveis constitucionais deste último, depende fundamentalmente das qualidades individuais da mãe. E ainda, a hierarquização do relacionamento emocional mãe-filho como o primeiro e mais profundo dentre todos os traços afetivos que a criança estabelece, aparentemente depende da capacidade da mãe em ser boa mãe. Parece haver consenso entre um grande número de estudiosos da área no sentido de que ser boa mãe significa saber responder adequadamente e na hora apropriada aos sinais do filho. Consequentemente, a ausência da mãe, em si mesma, não precisa necessariamente acarretar as conseqüências que lhe foram imputadas, já que havendo a possibilidade da criança estabelecer novos laços afetivos, a privação materna não pode ser invariavelmente equacionada com privação emocional. Se levarmos em conta as evidências que mostram como determinados tipos de personalidade materna podem levar o filho a diversos tipos de perturbações no desenvolvimento, até o ponto de aniquilamento total, parece claro que o que está em jogo não é a presença ou ausência da mãe ou figura substituta, e sim a oportunidade de estabelecer um ou mais relacionamentos sócio-emocionais gratificantes. Portanto, no caso de não haver essa oportunidade, não é a ausência ou separação da mãe em si mesma que tem um efeito perturbador no comportamento do filho, mas sim o caráter punitivo a ela associado. Vista como punição, a ausência da mãe leva à contra-agressão tanto aos outros como a si próprio. Por outro lado, se as circunstâncias que envolvem a ausência da mãe não forem punitivas, mas sim gratificantes, não há porque perturbar a criança. O estudo de Skeels (1966) reforça essa interpretação, na medida em que mostra que um desenvolvimento cognitivo e só

cio-emocional normal ocorreu com adultos que viveram sua primeira infância em orfanato, sob condições bastante precárias, mas que posteriormente, quando tiveram a oportunidade de ser criados em ambientes mais apropriados, compensaram o atrazo no desenvolvimento.

Parece desnecessário acrescentar que a verdadeira privação a que a grande maioria daqueles que acreditaram na necessidade da presença contínua da mãe junto ao filho quiseram se referir foi relativa ao sentimento de rejeição, ambiguidade na interação com o ambiente, falta de controle sobre as conseqüências das próprias ações, e sobretudo, de não aceitação. Em outras palavras, pode-se dizer que prejuízos no relacionamento sócio-emocional, assim como o empobrecimento da cognição são resultados da falta de um ou mais modelos significativos de identificação.

Essa conclusão abre espaço para a sugestão de que o cuidado e educação pré-escolar podem equivaler ao cuidado e educação materno no que se refere a influência exercida sobre o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional da criança. Mantidas as condições ambientais apropriadas, não se antecipa nenhum tipo de restrição devido a separação entre mãe e filho decorrente do número de horas passado longe do lar.

Os diversos estudos revistos acerca do efeito de programas pré-escolares, que de início mostraram-se tão pouco encorajadores no que se refere a manutenção a longo prazo dos efeitos de aceleração do desenvolvimento, especialmente do aspecto cognitivo, apresentam atualmente uma feição diversa. Os

resultados relatados por Wiekart (1981) relativos ao acompanhamento de crianças que participaram a 15 anos atrás em seu programa de enriquecimento mostram que seus ganhos cognitivos foram mantidos. Esse resultado é digno de nota por destruir um argumento plausível contra a adequacidade da instituição pré-escolar com relação a seus efeitos sobre o desenvolvimento.

Os resultados de nosso experimento mostraram-se compatíveis com a sugestão de que educação e cuidado materno e pré-escolar são equacionáveis. A algumas décadas atrás, o ideal para a criança que frequentava o pré-escolar era que mantivesse um desenvolvimento sócio-emocional equilibrado. Com o advento do movimento de educação compensatória, uma ênfase maior passou a recair sobre o desenvolvimento cognitivo. No primeiro caso, a pré-escola tentava reproduzir o ambiente do lar. No segundo, o lar, de um modo geral, e a mãe em particular, chegou a ser considerada como mediador indispensável ao enriquecimento cognitivo. Como julgar, então, qual a forma ideal de cuidar e educar a criança em seus primeiros anos de vida?

Embora Piaget tenha concentrado seu interesse no desenvolvimento de estruturas cognitivas, considerou-as indissociáveis do aspecto emocional: "affective life, like intelectual life, is a continual adaptation, and the two are not parallel but interdependent, since feelings express the interest and value given to actions of which intelligence provides the structure" (1951, pg. 69).

Inspirados no pressuposto piagetiano da indissociabilidade entre os aspectos cognitivo e emocional, acreditamos que a resposta está em se apossar do melhor que possa ser ofe-

recido pelo lar e pela pré-escola, tornando-os necessariamente complementares. Como ficou claro em nossa discussão anterior, o estabelecimento de uma ligação afetiva profunda nos primei - ros meses de vida parece ser condição necessária - embora não suficiente - não só ao estabelecimento de outros vínculos socio-emocionais como para propiciar condições facilitadoras do desenvolvimento cognitivo. A incrementação do comportamento exploratório é uma dessas condições, na medida em que a exploração é investida de interesse e valor. Não havendo a estrutura emocional adequada, de nada vale um ambiente estimulatório rico e variado, porque nesse caso o estímulo se torna ininteligível. Langmeier e Matejcek (1975) alertam para o fato de que falta de significado e direção na interação com o ambiente caracterizam uma forma de privação que tanto pode ocorrer com a criança criada em ambientes empobrecidos como com aquela cercada de brinquedos e outros objetos que pairam além de sua compreensão, ou mesmo de pessoas que ignoram seus interesses e necessidades imediatas. Se por um lado, a família é o sítio ideal onde fincar os alicerces do desenvolvimento tanto sócio-emocional quanto cognitivo, por outro, a pré-escola vem progressivamente se afirmando como parceira inevitável nessa trajetória.

Tendo em vista que vivemos uma época de mudanças sociais aceleradas, especialmente no que se refere aos papéis femininos tradicionais, parece-nos necessário buscar novas formas de adaptação para a família, de modo que nem a mãe tenha que abrir mão de suas novas conquistas, nem o filho tenha que tornar-se vítima delas.

Se em países desenvolvidos a família ainda reune

condições de propiciar um desenvolvimento pleno à criança, o mesmo não pode ser dito dos países em desenvolvimento. No Brasil, não só um grande número de famílias disprivilegiadas mal consegue prover a subsistência de seus filhos como o maior contingente de mulheres que trabalham fora do lar se encontra na classe média (IBGE, 1980). Se é plenamente aceito que a família divida com a escola a tarefa de educar seus filhos a partir dos 6-7 anos, porque não fazê-lo antes, se isso vier a aumentar as chances de um desenvolvimento normal e equilibrado da criança? Parece-nos, portanto, que é hora de repensar o papel da pré-escola livrando-a de antigos preconceitos, direcionando-a ao atendimento genuino dos interesses da criança, enfim, tornando-a um veículo social válido na partilha da responsabilidade pelo cuidado e educação dos membros mais jovens da sociedade.

A N E X O I

CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	Nº DE S	LOCALIZAÇÃO
Anglo Americano	4	Botafogo
Cruzeirinho	1	Botafogo
Chapeuzinho Vermelho	3	Ipanema
Santa Rosa de Lima	1	Botafogo
Centro Educacional Anísio Pereira	2	Lagoa
Popeye	1	Lagoa
Escola Entregada do Leme	4	Leme
Eden	2	Botafogo
Depsi	3	Ipanema
Escola Nova	2	Jardim Botânico
Coração Eucarístico	2	Flamengo
Nossa Senhora das Vitórias	17	Botafogo
Toca do Coelhinho	2	Gávea
Acalanto	3	Botafogo
Virgem de Lourdes	1	Botafogo
Supysaua	1	Gávea
Sara Dawsey	4	Ipanema
Recreio Infantil	1	Botafogo
Centro Educacional da Lagoa	2	Jardim Botânico
Providência	1	Laranjeiras
Abelardo Ribeiro Soares	1	Grajau
Tia Berê	2	Botafogo
São Paulo	2	Ipanema
Reino Infantil	3	Botafogo
Patropi	1	Leblon
St. Patrick	1	Leblon
Petra	1	Ipanema
Miraflores	4	Laranjeiras
Sagrado Corção de Maria	1	Copacabana
Portocarrero	1	Ipanema
Escola Ativa	1	Humaitá
Núcleo de Arte da Urca	1	Urca

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	Nº DE S	LOCALIZAÇÃO
Instituto Educacional Santo Antonio	1	Laranjeiras
Pernalonga	1	Ipanema
Barilan	1	Copacabana
Educandário Jesus Maria José	1	Botafogo
Nise Cardoso	1	Botafogo
Imperatriz Leopoldina	3	Botafogo
Colmeia	1	Laranjeiras
Céu Azul	1	Ipanema
Pequenote	1	Copacabana
Flauta Encantada	1	Copacabana
Jacobina	2	Botafogo
Instituto Santo Antônio	1	Copacabana
Princesa Isabel	1	Botafogo
Externato São Patrício	2	Botafogo
Reco-Reco	1	Botafogo
Chave do Tamanho	1	Gávea
Notre Dame	1	Ipanema
Rebeca	1	Botafogo
Salles	1	Laranjeiras
Belisário de Souza	1	Laranjeiras
Atchim	1	Lagoa
Dinamis	1	Botafogo
Reino Encantado	1	Laranjeiras
Gabriela Mistral	1	Urca
Colégio Laranjeiras	1	Laranjeiras
Franco Brasileiro	1	Laranjeiras
Brasileiro	1	S.Cristóvão
Nossa Senhora da Piedade	1	Flamengo
TOTAL	108	

A N E X O II

TEMPO DE PRÉ-ESCOLARIZAÇÃO

IE = idade que a criança entrou na pré-escola

IA = idade atual

TPE = tempo de pré-escolarização

a = anos m = meses S = sujeito

S	IE	IA	TPE
01	1 a	5 a	4 a
02	3 a	5 a 6 m	2 a 4 m
03	2 a	5 a 6 m	3 a 4 m
04	4 a	6 a	2 a
05	3 a	6 a 1 m	2 a 1 m
06	3 a	5 a 4 m	2 a 4 m
07	3 a	5 a 6 m	2 a 6 m
08	3 a	5 a 8 m	2 a 8 m
09	2 a	6 a	4 a
10	4 a	5 a	1 a
11	3 a	5 a 4 m	2 a 4 m
12	4 a	5 a	1 a
13	3 a	5 a	2 a
14	2 a	5 a 9 m	3 a 9 m
15	3 a	5 a	2 a
16	2 a 4 m	5 a	2 a 8 m
17	2 a	5 a	3 a
18	3 a	5 a	2 a
19	2 a 5 m	5 a	2 a 7 m
20	2 a	5 a	3 a
21	3 a 5 m	6 a 2 m	2 a 9 m

S	IE	IA	TPE
22	2 a 5 m	5 a	2 a 7 m
23	2 a	5 a	3 a
24	3 a	5 a 8 m	2 a 8 m
25	3 a	6 a	3 a
26	2 a 5 m	6 a	3 a 7 m
27	4 a	6 a 6 m	2 a 6 m
28	1 a	6 a	5 a
29	2 a	5 a	3 a
30	4 a	6 a	2 a
31	4 a	5 a	1 a
32	8 m	5 a	4 a 4 m
33	4 a	5 a	1 a
34	5 m	5 a	4 a 7 m
35	5 a	6 a	1 a
36	1 a 11 m	5 m	3 a 1 m
37	4 a 5 m	6 a	1 a 7 m
38	4 a	5 a	1 a
39	4 a	5 a 2 m	1 a 2 m
40	4 a	5 a 5 m	1 a 5 m
41	1 a 5 m	5 a 5 m	4 a
42	5 a	6 a	1 a
43	1 a	5 a 5 m	4 a 5 m
44	4 a	5 a	1 a
45	4 a	6 a	2 a
46	1 a 11 m	6 a	4 a 1 m
47	1 a 10 m	6 a	4 a 2 m
48	4 a	6 a 4 m	2 a 4 m

S	IE	IA	TPE
49	3 a	5 a 7 m	2 a 7 m
50	2 a 5 m	6 a	3 a 7 m
51	4 a	6 a	2 a
52	1 a 6 m	5 a 2 m	3 a 8 m
53	5 a	6 a 5 m	1 a 5 m
54	2 a 6 m	5 a	2 a 6 m
55	1 a 11 m	5 a 8 m	3 a 9 m
56	3 a 4 m	6 a	2 a 8 m
57	2 a	5 a 3 m	3 a 3 m
58	1 a 5 m	5 a 9 m	4 a 4 m
59	4 a	6 a	2 a
60	4 a 5 m	6 a	1 a 7 m
61	1 a 5 m	5 a 5 m	4 a
62	3 a	5 a	2 a
63	1 a 6 m	5 a	3 a 6 m
64	4 a	5 a 10 m	1 a 10 m
65	2 a 5 m	5 a	2 a 7 m
66	2 a 5 m	6 a 3 m	3 a 10 m
67	3 a	5 a	2 a
68	2 a 8 m	5 a	2 a 4 m
69	3 a	5 a	2 a
70	4 a	5 a	1 a
71	3 a	5 a	2 a
72	2 a	5 a	3 a
73	2 a 9 m	5 a 9 m	3 a
74	4 a	6 a	2 a
75	3 a 5 m	6 a	2 a 7 m

S	IE	IA	TPE
76	1 a 9 m	5 a 5 m	3 a 8 m
77	4 m	5 a	4 a 8 m
78	2 a 3 m	6 a	3 a 9 m
79	3 a	5 a	2 a
80	2 a 10 m	5 a 8 m	2 a 10 m
81	2 a	5 a	3 a
82	1 a 5 m	6 a	4 a 7 m
83	4 a	5 a 5 m	1 a 5 m
84	4 a	5 a 5 m	1 a 5 m
85	4 a	6 a	2 a
86	1 a	5 a	4 a
87	1 a	5 a 4 m	4 a 4 m
88	4 a	6a	2 a
89	2 a 1 m	5 a 5 m	3 a 4 m
90	3 a	6 a	3 a
91	4 a	6 a	2 a
92	1 a	5 a	4 a
93	2 a	6 a	4 a
94	1 a 11 m	5 a 9 m	3 a 10 m
95	4 a 5 m	6 a 5 m	2 a
96	11 m	5 a	4 a 1 m
97	9 m	6 a	5 a 3 m
98	4 a 5 m	6 a	1 a 7 m
99	4 a	6 a	2 a
100	1 a 5 m	6 a	4 a 7 m
101	4 a	5 a	1 a
102	2 a	5 a 6 m	3 a 6 m

S	IE	IA	TPE
103	3 a	6 a	3 a
104	2 a	5 a	3 a
105	3 a	6 a	3 a
106	2 a	5 a 11 m	3 a 11 m
107	3 a	6 a	3 a
108	3 a	6 a	3 a

A N E X O I I I

DEFINIÇÃO OPERACIONAL DAS VARIÁVEIS		S–	S+	AD–	AD+	M–	M+	AG+	SE–	SE+	E–	E+	D–	D+
Localização	Canto esquerdo do 1/3 superior do papel	CH		CH		CH			CH		CH		CH	
	Centro do 1/3 superior do papel	CH							CH					
	Centro direito do 1/3 superior do papel													
	Canto esquerdo do 1/3 médio do papel	CAH											CAH	
	Centro do 1/3 médio do papel				CAH					CAH		CAH		
	Canto esquerdo do 1/3 médio do papel		C							C			C	
	Canto esquerdo do 1/3 inferior, pouco acima da margem do papel	CA											CAH	
	Centro do 1/3 inferior, pouco acima da margem do papel									CAH		CAH		
	Canto direito do 1/3 inferior, pouco acima da margem do papel	CAH_1											CAH_1	
	Canto esquerdo na margem inferior do papel													
	Centro da margem inferior do papel		CAH									CAH		
	Canto direito da margem inferior do papel		CAH_2					C						
	Dependurada nas margens do papel	CA		C										

S– = Anti-Socialização
AD– = Inadaptação
M– = Imaturidade
SE– = Insegurança
E– = Conflito
D– = Impulsividade

S+ = Socialização
AD+ = Adaptação
M+ = Maturidade
SE+ = Segurança
E+ = Equilíbrio
D+ = Defesa
AG+ = Agressividade

C = Desenho da Casa
A = Desenho da Árvore
H = Desenho das Figuras Humanas
H_1 = Desenho das Figuras Humanas do Próprio Sexo
H_2 = Desenho das Figuras Humanas do Sexo Oposto
X = Desenho Somente da Casa ou da Árvore

		S–	S+	AD–	AD+	M–	M+	AG+	SE–	SE+	E–	E+	D–	D+
Traço	Leve, pouca pressão	H_2		CAH					CA					
	Forte							CAH						
	Normal											CAH		
	Em negrito							H			CAH	CA	CA	
	Sombreado													CA
	Apagado, retocado, emendado										CAH			
	Repetido	H						CAH	CA					
	Angulado	CAH												
	Harmonioso		CAH		CAH							CAH		
	Com tendência a sair da margem			CAH									CA	
Detalhe	Inadequado										CAH			
	Excessivos													CAH
	Performance muito perfeita executada com inusual cuidado													CAH
Tamanho	Diminuto	H		H										CAH
	Exageradamente grande			CAH				CAH					CAH	
	Entre 2/6 e 4/6 do papel		CAH		CAH							CAH		
Características do desenho	Uso exagerado da borracha	CAH												CAH
	Papel riscado												CAH	
	Recusa em desenhar figura humana													CAH
	Simetria perfeita entre dois lados da figura										CAH		CAH	
	Sol desenhado								CAH					
Conceito	Conceito pobre da figura desenhada					CAH								
	Conceito esperado para a idade						CAH							
	Conceito rico da figura desenhada						CAH							

		S-	S+	AD-	AD+	M-	M+	AG+	SE-	SE+	E-	E+	D-	D+
Frutos	Presentes, sem nenhuma particularidade						x							
Posição da Árvore	Inclinada para a direita												x	
	Inclinada para a esquerda	x												
	Ereta Vertical						x					x		
Características do desenho da Figura Humana	Figura de frente, H_1 indicada em primeiro lugar				x									
	H_1 indicado em segundo lugar					x					x			
	Desenho de perfil			x										
	Figura inclinada								x		x			
	Impressão de rigidez								x					
	Palhaços e caricaturas							x						
Cabeça	Grande com relação ao tamanho do corpo							H						H
	Enfatizada											H		
	Acentuada versus corpo com linhas tênues (contorno)													H
Rosto	Cabelo, olho, nariz, com ausência do contorno facial	H												
	Contorno sem olho, nariz e boca	H		H										
	Contorno reforçado	H							H					
Olhos	Presentes sem nenhuma particularidade				H									
	Representados por um traço			H							H			
	Omissão								H		H			H
	Vazios sem pupila	H												H
	Oblíquos para baixo			H							H			
	Em negrito							H			H			
	Sombreado													

		S–	S+	AD–	AD+	M–	M+	AG+	SE–	SE+	E–	E+	D–	D+
Copa da Árvore	Esférica				x									
	Em arcadas		x											
	Encaracolada		x											
	Achatada na parte súperior													
	Aumentada para o lado direito		x											
	Aumentada pra o lado esquerdo	x												
	Grande													
	Justaposta ao tronco, sem continuidade			x										
	Curva em espiral		x		x									
	Em forma de raios ou varas							x			x			
	Feita com linhas em serra, com dentes												x	
	Feita com um conjunto de linhas discordantes										x			
	Sombreada										x			x
	Em ponta	x						x						
	Centrípeta	x												
	Apresentando conjunto equilibrado											x		
Galhos da Árvore	Ramos em direções opostas			x							x			
	Galhos grossos até a extremidade							x			x			
	Descendentes à esquerda e ascendentes à direita													
	Linha separando a copa do tronco			x										
	Extremidade dos ramos em forma arredondada		x					x						
	Arranjo harmonioso		x							x		x		
	Com formas repetidas, ligamentos sucessivos			x										
	Finos nas pontas		x					x						
	Semelhantes a lanças ou com ganchos ao longo							x					x	
	Estendidos e lateralmente ou para cima											x		
	Ao longo do tronco			x		x					x			

		S-	S+	AD-	AD+	M-	M+	AG+	SE-	SE+	E-	E+	D-	D+
Chaminé/ fumaça	Chaminé com fumaça enovelada										x			
	Chaminé com fumaça em negrito										x			
	Presentes, sem nenhuma particularidade				x									
	Presentes, demasiadam ente enfatizada										x			
Características do desenho da casa	Casa com árvores, vegetais e outros detalhes	x							x			x		
	Caminho bem feito e proporcional conduzindo à porta		x							x				
	Casa com varanda	x												
	Casa ou apartamento com dois andares										x			
	Casa de perfil	x												
	Linha representativa do solo		x											
Tronco da Árvore	Reto						x					x		
	Chegada para a esquerda	x												
	Chegada para os dois lados	x												
	Base alargada que vai afinando até terminar na ponta										x			
	Nódulos no tronco										x			
	Contorno irregular à esquerda	x		x							x			
	Contorno irregular à direita	x		x							x			
	Contorno ondulado em ambos os lados do tronco				x									
	Traçado curvo, arqueado, arredondado	x		x								x		
	Traçado em negrito										x			
	Traçado sombreado											x		
Raiz	Com traço duplo						x					x		x
	Subentendida abaixo da linha de terra						x					x		
	Saindo da margem do papel											x		

		S–	S+	AD–	AD+	M–	M+	AG+	SE–	SE+	E–	E+	D–	D+
Telhado	Exageradamente grande	x		x							x			
	Ausência			x										
	Portas e janelas dentro do contorno do telhado										x			
	Reforçado										x			
	Com muitos traços							x					x	
Paredes	Desconjuntadas										x			
	Contorno reforçado										x			
Porta	Muito pequena com relação as janelas e a casa	x		x							x			
	Excessivamente grande	x												
	Desenho só da moldura		x											
	Idem com caminho à vista		x									x		
	Ausência	x		x										
	Com trinco ou fechadura	x							x					x
	Contorno reforçado	x												
Janela	Desenho só da moldura		x						x					
	Contorno reforçado	x												
	No lugar normal		x									x		
	Com grades	x							x					
	Fechada com trinco	x							x					x
	Distorção nas proporções										x			
	Ausência	x												
	No telhado		x											
	Cortinas postigos ou persianas		x											x

		S-	S+	AD-	AD+	M-	M+	AG+	SE-	SE+	E-	E+	D-	D+
Cabelos	Omissão					H								
	Desordenados			H							H		H	
	Desenhados com especial cuidado											H		
	Presentes, sem nenhuma particularidade													
Nariz	Presentes, sem nenhuma particularidade						H							
	Narinas com asas acentuadas		H					H					H	
	Grande em figura do sexo oposto		H					H_2						
	Omissão					H								
Boca	Presente, sem nenhuma particularidade						H							
	Grande		H			H		H						
	Redonda ou oval							H						
	De palhaço							H						
	Com dentes							H						
	Em negrito					H		H						
	Sorridente				H							H		
	Com um traço só	H												
	Omissão					H								
Orelha	Presente sem nenhuma particularidade						H							
	Enfatizada										H			
Pescoço	Presente sem nenhuma particularidade						H							
	Omissão					H								
	Fino e Comprido							H						H
	Enfatizado										H		H	
	Longo										H		H	
Braços	Presentes sem nenhuma particularidade		H											
	Omissão	H		H		H								
	Rígidos e apertados ao corpo										H			H
	Na horizontal mecânicos em ângulo reto com a linha do corpo			H							H			
	Muito compridos e afastados do corpo		H					H						
	Mais largos que o corpo	H												
	Articulação dos cotovelos e outras, bem delineadas										H			
	Afastando-se do corpo para cima		H											
	Braços e mãos compridas e proeminentes	H												

		S-	S+	AD-	AD+	M-	M+	AG+	SE-	SE+	E-	E+	D-	D+
Mãos	Presentes sem nenhuma particularidade									H				
	Omissão	H							H					
	Muito grande com relação às outras partes do corpo		H											
	Contorno impreciso								H					
	Em bolacha					H		H						
	Minúscula					H		H						
	Em garfo					H								
	Grande												H	
	Em negrito										H			
Dedos das Mãos	Como alfinetes							H						
	Em número maior que cinco					H		H						
	Sem preponderância da mão							H						
	Longos e finos												H	
	Grossos e curtos	H									H			
	Angulosos	H						H			H			
	Em negrito							H			H			
Pernas	Presentes sem nenhuma particularidade		H							H				
	Juntas	H		H										
	Longas			H										
	Grossas e longas	H												
	Curtas	H												
	Em sinal de movimento										H			
	Arqueadas										H			
	Em negrito										H			

		S-	S+	AD-	AD+	M-	M+	AG+	SE-	SE+	E-	E+	D-	D+
Pés	Presentes, sem nenhuma particularidade									H				
	Com dedos visíveis apesar da figura estar vestida							H						
	Omissão dos pés ou pernas	H												
	Em negrito							H						
Características da Figura Humana	Tronco da figura humana arredondado							H						
	Tronco da figura humana em caixa quadrada							H						
	Omissão de partes													H
	Em negrito												H	
	Ombros geométricos			H							H			
	Traço marcando a cintura													H
Indumentária	Figuras nuas com partes genitais acentuadas			H									H	
	Roupas		H											
	Blusa com bolsos e muitos botões			H							H			
	Enfase em botões			H							H			
	Chapéu								H					

A N E X O I V

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS SCORES OBTIDOS

```
MIDPOINT    COUNT FOR 73.V73  (EACH X= 1)

 2.0000       2 +XX
 3.3000       2 +XX
 4.6000      17 +XXXXXXXXXXXXXXXXX
 5.9000       8 +XXXXXXXX
 7.2000      18 +XXXXXXXXXXXXXXXXXX
 8.5000      30 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 9.8000      12 +XXXXXXXXXXXX
 11.100       6 +XXXXXX
 12.400      10 +XXXXXXXXXX
 13.700       1 +X
 15.000       2 +XX

 TOTAL      108  (INTERVAL WIDTH= 1.3000)
```

S +

```
MIDPOINT    COUNT FOR 72.V72  (EACH X= 1)

 1.0000       4 +XXXX
 2.3000       2 +XX
 3.6000      15 +XXXXXXXXXXXXXXX
 4.9000      18 +XXXXXXXXXXXXXXXXXX
 6.2000      10 +XXXXXXXXXX
 7.5000      30 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 8.8000       9 +XXXXXXXXX
 10.100       9 +XXXXXXXXX
 11.400       8 +XXXXXXXX
 12.700       1 +X
 14.000       2 +XX

 TOTAL      108  (INTERVAL WIDTH= 1.3000)
```

S -

```
MIDPOINT    COUNT FOR 67.V67  (EACH X= 1)

 0.          4 +XXXX
 .90000      7 +XXXXXXX
 1.8000     13 +XXXXXXXXXXXXX
 2.7000     14 +XXXXXXXXXXXXXX
 3.6000      9 +XXXXXXXXX
 4.5000      0 +
 5.4000     10 +XXXXXXXXXX
 6.3000     10 +XXXXXXXXXX
 7.2000     17 +XXXXXXXXXXXXXXXXX
 8.1000     15 +XXXXXXXXXXXXXXX
 9.0000      9 +XXXXXXXXX

 TOTAL      108  (INTERVAL WIDTH= .90000)
```

M +

```
MIDPOINT    COUNT FOR 66.V66  (EACH X= 1)

 0.         21 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 .90000      4 +XXXX
 1.8000     15 +XXXXXXXXXXXXXXX
 2.7000     17 +XXXXXXXXXXXXXXXXX
 3.6000     15 +XXXXXXXXXXXXXXX
 4.5000      0 +
 5.4000     15 +XXXXXXXXXXXXXXX
 6.3000      5 +XXXXX
 7.2000      6 +XXXXXX
 8.1000      7 +XXXXXXX
 9.0000      3 +XXX

 TOTAL      108  (INTERVAL WIDTH= .90000)
```

M -

```
MIDPOINT     COUNT FOR 69.V69   (EACH X= 1)

 0.            1 +X
 1.0000        1 +X
 2.0000        5 +XXXXX
 3.0000        4 +XXXX
 4.0000        7 +XXXXXXX
 5.0000       15 +XXXXXXXXXXXXXXX
 6.0000       20 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 7.0000       27 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 8.0000       17 +XXXXXXXXXXXXXXXXX
 9.0000        6 +XXXXXX
 10.000        5 +XXXXX

 TOTAL       108  (INTERVAL WIDTH= 1.0000)
```

SE +

```
MIDPOINT     COUNT FOR 68.V68   (EACH X= 1)

 0.            8 +XXXXXXXX
 .70000       18 +XXXXXXXXXXXXXXXXXX
 1.4000        0 +
 2.1000       31 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 2.8000       19 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 3.5000        0 +
 4.2000       23 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 4.9000        5 +XXXXX
 5.6000        0 +
 6.3000        3 +XXX
 7.0000        1 +X

 TOTAL       108  (INTERVAL WIDTH= .70000)
```

SE -

```
MIDPOINT     COUNT FOR 70.V70   (EACH X= 1)

 1.0000        2 +XX
 2.9000       16 +XXXXXXXXXXXXXXXX
 4.8000       15 +XXXXXXXXXXXXXXX
 6.7000       18 +XXXXXXXXXXXXXXXXXX
 8.6000       18 +XXXXXXXXXXXXXXXXXX
 10.500       16 +XXXXXXXXXXXXXXXX
 12.400        8 +XXXXXXXX
 14.300       10 +XXXXXXXXXX
 16.200        4 +XXXX
 18.100        0 +
 20.000        1 +X

 TOTAL       108  (INTERVAL WIDTH= 1.9000)
```

E +

```
MIDPOINT     COUNT FOR 71.V71   (EACH X= 1)

 3.0000        1 +X
 4.9000        0 +
 6.8000        6 +XXXXXX
 8.7000        7 +XXXXXXX
 10.600       14 +XXXXXXXXXXXXXX
 12.500       25 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 14.400       27 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 16.300        8 +XXXXXXXX
 18.200       13 +XXXXXXXXXXXXX
 20.100        5 +XXXXX
 22.000        1 +X

 TOTAL       108  (INTERVAL WIDTH= 1.9000)
```

E -

```
MIDPOINT    COUNT FOR 74.V74   (EACH X= 1)

0.            1 +X
1.9000        3 +XXX
3.8000       10 +XXXXXXXXXX
5.7000       20 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
7.6000       23 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
9.5000       13 +XXXXXXXXXXXXX
11.400       19 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXX
13.300        5 +XXXXX
15.200        9 +XXXXXXXXX
17.100        3 +XXX
19.000        2 +XX

TOTAL       108  (INTERVAL WIDTH= 1.9000)
```

AG +

```
MIDPOINT    COUNT FOR 75.V75   (EACH X= 1)

79.000        2 +XX
89.000        6 +XXXXXX
99.000       11 +XXXXXXXXXXX
109.00       18 +XXXXXXXXXXXXXXXXXX
119.00       16 +XXXXXXXXXXXXXXXX
129.00       22 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
139.00       17 +XXXXXXXXXXXXXXXXX
149.00        2 +XX
159.00        6 +XXXXXX
169.00        5 +XXXXX
179.00        3 +XXX

TOTAL       108  (INTERVAL WIDTH= 10.000)
```

QI

```
MIDPOINT    COUNT FOR 65.V65   (EACH X= 1)

4.0000        2 +XX
9.6000        8 +XXXXXXXX
15.200        5 +XXXXX
20.800        9 +XXXXXXXXX
26.400       23 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
32.000        4 +XXXX
37.600       24 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
43.200        2 +XX
48.800       24 +XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
54.400        4 +XXXX
60.000        3 +XXX

TOTAL       108  (INTERVAL WIDTH= 5.6000)
```

Tarefas perceptomotoras

BIBLIOGRAFIA

ABERCROMBIE, M. General Review of the Nature of Differentiation Em A.V.S. de REUCK e J. KNIGHT (eds.) Ciba Foundation Symposium on Cell Differentiation, London, Churchill, 1967.

ABRAHAM, A. Le Dessin D'une Persone. Neuchâtel, Editions Dela - chaux e Niestlé, 1963.

AINSWORTH, M.D.S. The Development of Infant-Mother Attachment. Em B.M. Caldwell and Ricciuti (eds.) Review of Child De velopment. Research III, Chicago, University of Chicago Press, 1973, 1-94.

AINSWORTH, M.D.S., BELL, S.M. e STAYTON, D.J. Individual Diffe- rences in Strange-Situation Behavior of one year olds. Em Schaffer, H.R. (ed.) The Origins of Human Social Re- lations, London, Academic Press, 1971, 17-52.

ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janei- ro, Zahar, 1981.

ARIETI, S. (Ed.). American Handbook of Psychiatry. Vol. 1, New York, Basic Books Publishers, 1967.

ARNHEIM, R. Arte e Percepção Visual. São Paulo, Livraria Pionei ra Ed., 1980.

ARQUIVO NACIONAL Catálogo da Exposição Comemorativa do Ano In- ternacional da Criança, Rio de Janeiro, 1979.

BAYLEY, N. Bayley Scales of Infant Development. New York, Psy - chological Corp., 1969.

BECKWITH, L. Relationships Between Attributes of Mothers and

their "IQ Scores". Child Development, 1971, 42, 4, 1083 -97.

BELL, S.M. The Development of the Concept of Object as Related to Infant-Mother Attachment. Child Development, 1970, 41, 2, 291-311.

BELL, R.Q. Stimulus control of parent or caretaker behavior by offspring. Developmental Psychology, 1971, 4, 1, 63-72.

BELL, S.M. e AINSWORTH, M.D.S. Infant Crying and Maternal Responsiveness. Child Development, 1972, 43, 1171-1190.

BELLAIRS, R. Developmental Processes in Higher Vertebrates. Great Britain, Logos Press Limited, 1971.

BELLER, E.K. Research on Organized Programs in Early Education. Em TRAVERS, R.M.W. (Ed.) Second Handbook of Research on Teaching. Chicago, Rand Mc Nally College Publishing Co., 1973, 530-599.

BELSKY, J. e STEINBERG, L. The Effects of Day Care: A Critical Review. Child Development, 1978, 49, 929-949.

BERRUETA-CLEMENS, J., SCHWEINHART, L. e WEIKART, D. Lasting Effects of Preschool Education on Children from Low income Families in the United States. Em I.D.R.C. Preventing School Failure, Ottawa, 1983.

BIJOU, S.W. e BAER. D.M. A social learning model of attachment em S.J. Hutt and C. Hutt (eds.) Early Human Development London, Oxford Univ. Press, 214-223, 1973.

BLEHAR, M.C. Anxious attachment and defensive reaction associated with day care. Child Development. 1974, 45, 3, 683-692.

BOWLBY, J. Forty-four Juvenile Thieves: Their Characters and Home Life. International Journal of Psychoanalysis, 1944, 25, 107-128.

_____. Maternal Care and Mental Health. Geneva: World Health Organization, 1951.

_____. The Nature of Child's Tie to his mother. International Journal of Psychoanalysis, 1958, 39, 350-373.

_____. Separation Anxiety. International Journal of Psychoanalysis. 1962, 41, 89-113.

_____. Child Care and the Growth of Love. Baltimore, Penguin Books, 1965.

_____. Attachment and Loss, I. London, Basic Books, 1969.

BOWLBY, J., ROBERTSON, J. e ROSENBLUTH, D. A Two-year-old goes to the Hospital. Psychoanalytical Study of the Child. New York, International Universities Press, Inc. 1952, v.7, pg. 82-94.

BRADLEY, R.H. e CALDWELL, B.M. Early home environment and changes in mental test performance in children from 6 to 36 Months. Developmental Psichology, 1975, 12, pg. 93-97.

BRAUN, S.J. e CALDWELL, B.M. Emotional adjustment of children in day care who enrolled prior to or after the age of three. Early Child Development and Care, 1973, 2, 1, pg. 13-21.

BRODY, S. The Concepts of Attachment and Bonding. Journal of the American Psychoanalytic Association. 1981, 29, pg. 815-829.

BRONFENBRENNER, U. Is Early Intervention Effective? A Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs. Vol. 2, Washington D.C.: Department of Health Education and Welfare Office of Child Development, 1974.

BROOKHART, J. and HOCK, E. The Effects of Experimental Context and Experiential Background on Infant's Behavior Towards their Mothers and a Stranger. Child Development, 1976, 46, 2, pg. 233-40.

BROWN, J. e BATERMAN, R. Relationships of Human Mothers with their Infants during the first year of life: Effects of prematurity. Em R.W. BELL and W.P. SMOTHERMAN (eds) Maternal Influences and Early Behavior. New York, Spectrum, 1978.

BURCHINAL, L.G. Personality Characteristics of Children. Em F. I. Nye and L. W. Hoffman (eds.) The Employed Mother in America, Chicago, Rand Mc Nally, 1963, pg. 106-121.

BURNS, P. SANDER, L., STECHLER, G. e JULIA, H. Distress in Feeding: Short-Term effects of caretaker environment of the first 10 days. Em SMART, R. e SMART, M. Readings in Child development and relationships. N.Y., Mac Millan Publishing Co., 1972. pg. 28-36.

CALDWELL, B.M., WRIGHT, C.M., HONIG, A.S. e TANNENBAUM, J. Infant day care and attachment. American Journal of Orthopsychiatry, 1970, 3, pg. 397-412.

CAMPOS, D. O Teste do Desenho como Instrumento de Diagnóstico da Personalidade. Petrópolis, Ed. Vozes, 1981.

CAMPOS, M.M.M. Assistência ao Pré-Escolar: Uma Abordagem Críti

ca. Cadernos de Pesquisa, 1979, 28, pg. 53-59.

C.E.R.I. Developments in Early Childhood Education. France, OECD Publications, 1975.

CHISHOLM, B. Los derechos de la infancia. Conferência pronunciada na XVI Assembléia mundial da O.M.E.P., Québec, 1980.

COHEN, L.J. e CAMPOS, J.J. Father, Mother and Stranger as Elicitors of Attachment Behaviors in Infancy. Developmental Psychology, 1974, 10, pg. 146-154.

COLE, M. e BRUNER, J. Preliminaries to a theory of cultural diferences. Em GORDON, I.I. (Ed.) Early Childhood Education: The Seventy First Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, Univ. of Chicago Press, 1972.

COLLARD, R.R. Exploratory and Play Behaviors of Infants Raised in an Institution and in Lower - and Middle-Class Homes Child Development. 1971, 42, 4, 1003-15.

DANTAS, D. Identificação e Identidade numa perspectiva psicanalítica. Tese de Mestrado. PUC/RJ, 1974.

DAVIE, R., BUTLER, N. e GOLDSTEIN, H. From Birth to Seven. London, Humanities Press, 1972, 42-47.

DAY, M.C. e PARKER, R.K. (Eds.). The Preschool in Action. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1977.

ELARDO, R., BRADLEY, R. and CALDWELL, B.M. The Relation of Infants Home Environments to Mental Test Performance from Six to Thirty-Six Months: A Longitudinal Analysis Child Development, 1975, 46, 1, pg. 71-6.

ESCALONA, S. Emotional Development in the First Year of Life. Em SENN, M.I.E. (Ed.). Problems of Infancy and Childhood. N. Jersey, Foundation Press, Inc., 1953, pg. 11 -93.

FERNANDES, C. A Identificação na Formação da Personalidade. Tese de Mestrado, PUC/RJ, 1972.

FOWLER, W. A Developmental Learning Approach to Infant Care in a Group Setting. Merrill-Palmer Quarterly. 1972, 8, 2, 145-175.

FRAIBERG, S. Object Constancy and Mental Representation. Psychoanalytic Study of the Child. 1969, 24, 9-47.

FREUD, A. (1936). O Ego e os Mecanismos de Defesa. Rio de Janeiro, Biblioteca Universal Popular S/A., 1968.

FREUD, S. Extracts from the Fliess Papers - Letter 58 of February 2, 1897. Em STRATCHEY, J. (Ed.). The Standard Edition of the Complete Psychological Work of S. Freud. London, The Hogarth Press, 1978, vol. 2.

_____. The Interpretation of Dreams (1900). Em STRATCHEY, J. (Ed.). The Standard Edition of the Complete work of S. Freud. London, The Hogarth Press, 1978. v. 4.

_____.Three Essays on the Theory of Sexuality (1905). Em STRATCHEY, J. (Ed.). The Standard Edition of the Complet Work of S. Freud. London, The Hogarth Press, 1978, v. 7.

_____. Group Psychology and the Analysis of the Ego (1921) Em STRATCHEY, J. (Ed.). The Standard Edition of the Complete Psychological Work of S. Freud. London, The Hogarth Press, 1978, v. 18.

FREUD, S. The Ego and the Id (1923). Em STRATCHEY, J. (Ed.). The Standard Edition of the Complete Psychological Work of S. Freud. London, The Hogarth Press, 1978, v. 19.

FURTH, H. Piaget e o Conhecimento. Rio de Janeiro, Forense-Universitária. 1974.

GEDO, J. Theories of Object Relations: A Metapsychological Assessment. Journal of The American Psychoanalytic Association, 1979, 27, 361-373.

GESELL, A. Infancy and Human Growth. N. York, Mc Millan, 1928.

GINSBURG, H. e OPPER, S. Piaget's Theory of Intellectual development, an Introduction. New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1969.

GLUCKSBERG, S. Psicologia dos Processos Simbólicos. R.J. José Olympio Ed., 1971.

GOLDEN, M. e BIRNS, B. Social Class and Infant Inteligence. Em M. LEWIS (Ed.), Origins of Intelligence. New York, Plenum, 1976.

GOODENOUGH, F. Measurement of Intelligence by Drawings. New York, World Book Co., 1926.

GRACIANO, M. O conceito de identificação na teoria da aprendizagem social. Tese de Mestrado. PUC/RJ, 1971.

GROSS, Richard. History of Education. Em Encyclopedia International. N. York, Grolier Inc., 1966, Vol. 8, pg. 247 - 256.

GUAZZELLI, E. A criança marginalizada. Porto Alegre, Editora Globo, 1979.

HAMMER, E. The Clinical Application of Projective Drawings. Illinois, Charles Thomas Publishers, 1958.

HAMMOND, S.L. Good Schools for Young Children, N.Y., Mac Millan, 1963.

HARLOW, H.F. HARLOW, M.K. e SUOMI, S.J. From Thought to Therapy: Lessons from a Primate Laboratory. American Scientist, 1971, 59, 5, 539-549.

HARRIS, D. El Test de Goodenough. Buenos Aires, Editorial Paidos, 1981.

HARTMAN, Robert. Comenius em Encyclopedia International, N. York, Grolier Inc., 1966, pg. 68.

HERON, Alastair. Cuidado e Educação do Pré-escolar nos Países em Desenvolvimento. Cadernos de Pesquisa, 1981, 38, pg. 50-86.

HOFFMAN, L. W. Mother's enjoyment of work and effects on the child em NYE, F. e HOFFMAN, L. The Employed Mother in America, Chicago, Rand Mc Nally, 1963, pg. 95-105.

HOFFMAN, S. Bridging the "Gap" Between Home and School. Em Les Actes du XVI Congrès Mundial de L'O.M.E.P., Québec, 1980, pg. 190-196.

HOROWITZ, F. e PADEN, L. The Effectiveness of Environmental intervention Programs em B. CALDWELL e H. RICCIUTI (Eds) Review of Child Development Research, Vol. 3, New York, Russel and Sage Foundation, 1970.

HUBERT, J. Belief and Reality: Social factores in Pregnancy and Childbirth. Em RICHARDS, M.P.M. (Ed.). The Integra

tion of a Child into a Social World. London, Cambridge Univ. Press, 1974, pg. 37-51.

IBGE. IX Recenceamento Geral do Brasil, 1980.

IDRC. Preventing School Failure. Ottawa, 1983.

IRWING, D. M. e BUSHNELL, M.M. Observational Strategies for Child Study. USA, Holt, Rinehart & Winston, 1980.

KANZER, M. Object Relations Theory: An Introduction. Journal of the American Psychoanlytic Association. 1979, 27, pg. 313-325.

KENNELL, J.M., JERAULD, R., WOLFE, H., CHESLER, D., KREGER,N.C. McALPINE, W., STEFFA, M. e KLAUS, M. Maternal Behavior one Year after Early and Extended Pos-Partum Contact. Em SMART, R.C. e SMART, M. (Ed.) Readings in Child Development and Relationships. New York, Mac Millan, 1977.

KEPHART, W. M. Family-Historical Perspective. Em Encyclopedia Internacional. N.York, Grolier Inc., 1966, vol. 7, pg. 31-34.

KLEIN, G. Psychoanalytic Theory: An Exploration of Essentials. New York, International Univ.Press, 1976.

KLEIN, M. Notas sobre alguns mecanismos esquizoides (1946). Em RIVIÈRE, J. (org.). Os progressos da psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

KOCH, K. Teste da Arvore. São Paulo, Mestre Jou, 1978.

KORNER, A.F. The Effect of the Infant's State, level of Arousal,

Sex and Ontogenic Stage on the Caregiver, Em M. LEWIS E L.A. Rosenblum (Eds.). The Effec of The Infant on its Caregiver, New York, Willey, 1974, pg. 105-121.

KRAMER, S. A Política do Pré-Escolar no Brasil. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.

LAMPREIA, C. Enfoque Ecológico-funcional para o Estudo do Ambiente de Desenvolvimento da Criança: Uma Proposta Metodológica. Tese de Mestrado. PUC/RJ, 1983.

LANGMEIER, J. e MATEJCEK, Z. Psychological Deprivation in Childhood. New York, John Willey and Sons, 1975.

LAZERSON, M. The Historical Antecedents of Early Childhood Education. Em GORDON, Ira J. (Ed.) Early Childhood Education. Chicago, The Nacional Society for the Study of Education. 1972, pg. 38-45.

LEIFER, A.D., LEIDERMAN, P.H., BARNETT, C.R. e WILLIAMS, J.A. Effects of Mother-Infant separation on Maternal Attachment Behavior Child Development, 1972, 43, 4, pg. 1203-1218.

LEVENSTEIN, P. But does it Work in Homes Away from Home? Theory Into Practice, 1972, 11, pg. 157-162.

LEWIS, M. State as an Infant-Environment Interaction: An Analysis of Mother-Infant Interaction as a Function of Sex Merrill Palmer Quarterly. 1972, 18, 2, pg. 95-121.

LICHTENBERG, J. Factors in the Development of the Sense of The Object. Journal of the American Psychoanalytic Association. 1979, 27, pg. 375-386.

LLOYD-JONES, I.D. JEAN-JACQUES ROUSSEAU. Em Encyclopedia International, N.York, Grolier, 1966, vol. 15, pg.581-2.

LOURENÇO FILHO. A Pedagogia de Rui Barbosa. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1950.

LUSHER, K. , RITTER, V. e GROSS, P. Early Child Care in Switzerland. Northern Ireland, Gordon and Breach Science Publishers Ltd., 1974.

MAHLER, M. On Human Symbiosis and the vicissitudes of Individuation. Journal of the American Psychoanalytic Association 1967, 15, pg. 740-763.

MAHLER, M. PINE, F. e BERGMAN, A. The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation. Ney York Basic Books, 1975.

MAIER, H.W. Three Theories of Child Development. N. York,Harper & Row Publishers, 1965.

MAKARENKO, A.S. The Parent as Upbringer. Em CORSINI, R.J. Readings in current personality theories. Illinois, Peacock Publishers, Enc., 1978.

Mc DEVITT, J. Separation-individuation and Object Constancy. Journal of The American Psychoanalytic Association. 1975, 23. pg. 713-742.

_____. The Role of Internalization in the Development of Object Relations During The Separation-individuation Phase. Journal of The American Psychoanalytic Association. 1979, 27, pg. 327-343.

MELITO, R. Cognitive Aspects of Splitting and Libidinal Object Constancy. Journal of The American Psychoanalytical Association, 1983, 31, pg. 515-534.

MEISSNER, W. Internalization and Object Relations. Journal of The American Psychoanalytical Association. 1979, 27, pg. 345-359.

MONTESSORI, M. Dr. Montessori's Own Handbook. N. York, Schocken Books, 1965.

MOORE, T.W. Effects on the Children: A report from the Child Study Centre. Em YUDKIN, S. e HOLME, A. Working Mothers and their Children. London, Michael Joseph, 1969, pg. 105-124.

_____. Exclusive Early Mothering and its Alternatives: The Oucome to Adolescence. Scandinavian Journal of Psychology. 1975, 16, pg. 255-272.

MOREIRA, J.R. Relatório. Em UNESCO. L'Education dans le Monde. Paris, 1960, pg. 202-217.

MOSS, H.A. e ROBSON, K.S. Maternal Influences in Early Social Visual Behavior. Child Development, 1968, 39, 2, 401-8.

NEVES, M.A. O Conceito de Sublimação na Teoria Psicanalítica. Rio de Janeiro, Editora Rio, 1977.

NIRENBERG, M.W. O Código Genético: II. Em A Base Molecular da Vida, textos do SCIENTIFIC AMERICAN, São Paulo, Editora Polígono, 1971, pg. 222-233.

NYE, F. Adjustment to Children. Em Nye F. e Hoffman, L. The employed Mother in America. Chicago, Rand McNally, 1963, 353-362.

NYE, F., PERRY, J.B. e OGLES, R.H. Anxiety and anti-social be-

havior in Preschool Children. Em NYE, F. e HOFFMAN, L. The Employed Mother in America, Chicago, Rand McNally, 1963, pg. 82-94.

OLIVEIRA, E. Perspectivas Psicanalíticas dos Desenhos Infantis Petrópolis, Ed. Vozes, 1981.

PAPALIA, D. e OLDS, S. O Mundo da Criança, São Paulo, Mc Graw-Hill, 1981.

PAULI, L. Disadvantage and Compensatory Education. Em C.E.R.I. Developments in Childhood Education. Paris, OEOD,1975 pg. 24-37.

PIAGET, J. The Origins of Intelligence in Children (1936). New York, International University Press, 1952.

PIAGET, J. The Constuction of Reality in the Child (1936). New York, Basic Books, 1954.

_____. Play, Dreams and Imitation in Childhood (1946) New York, Norton, 1951. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

_____. The Psychology of Intelligence (1947). New Jersey, Littlefield and Adams, 1966.

_____. Six Psychological Studies (1964). New York, Vintage Books, 1967.

_____. On The Development of Memory and Identity (1968) U.S.A. Clark University Press, 1972.

PINES, M. Técnicas Revolucionárias de Ensino Pré-Escolar. São Paulo, IBASA, 1969.

_____. Baby, You're incredible. Psychology Today. 1982, 16 (2), pg. 48-53.

POWELL, K. Personalities of Children and Child-Rearing Atitudes of Mothers. Em NYE, F. e HOFFMAN, L. The Employed Mother in America. Chicago, Rand McNally, 1963, pg.123 -132.

PROCHNIK, L. Narcisismo e Identificação na resolução do Complexo de Édipo. Tese de Mestrado. PUC/RJ. 1980.

RALPH, J.B., THOMAS, A., CHESS, S. e KORN, S. The Influence of Nursery School on Social Interactions. American Journal or Orthopsychiatry. 1968, 38, pg. 144-52.

RAMEY, I., MILLS, P., CAMPBELL, F. e O'BRIEN, C. Infants Home Environments: a Comparison of High Risk Families and Families from the General Population. American Journal of Mental Deficiency. 1975, 80, 1, pg. 40-2.

RHEINGOLD, J.C. The Mother, Anxiety and Death. Boston, Little Brown and Co., 1967.

ROBINSON, H. e ROBINSON, N. Longitudinal Development of very Young Children in a Comprehensive Day care Program: The First Two Years Child Development, 1971, 42, pg. 1673-1683.

ROUSSEAU, J.J. Emilio ou da Educação. S.Paulo, Difel, 1973.

RUTTER, M. Maternal Deprivation, 1972-1978: New Findings, New Concepts, New Approaches. Child Development. 1979, 50, pg. 283-303.

SANDER, W. Issues in Early Mother-Child Interaction. Journal of The American Academy of Child Psychiatry. 1062, 1, 141-146.

SANDER, L.W., STECHLER, G. BURNS, P. e JULIA, H. Early Mother Interaction and Twenty Four-Hour Patterns of Activity and Sleep. Journal of The Academy of Child Psychiatry, 1970, 9, pg. 103-123.

SANTOS, F. Avaliação dos conceitos de objeto e de relações objetais na contribuição teórica de Melanie Klein. Tese de Mestrado. PUC/RJ. 1980.

SCHAEFER, E.S. Parents as Educators: Evidence from Cross-Sectional, Longitudinal and Intervention Research. Young Children. 1972, 27, pg. 227-239.

SCHAEFFER, H.R. e EMERSON, P.E. The Development of Social Attachments in Infancy. Monograph of The Society for Research in Child Development. 1964, 29, 3, pg. 1-77.

SCHWARTZ, J. Effects of Peer Familiarity on The Behaviour of Preschoolers in a Novel Situation. Journal of Personality and Social Psychology. 1972, 24, pg. 276-285.

SCHWARZ, J., STRICKLAND, R. e KROLICK, G. Infant Day Care: Behavioral Effects at Pre-School Age. Developmental Psychology. 1974, 10, 4, pg. 502-506.

SEARS, P.S. e LOWLEY, E.M. Research on Teaching in the Nursery School. Em GAGE, N.L. (Ed.) Handbook of Research on Teaching. Chicago, Rand Mc Nally and Co., 1971, pg.815-863.

SELIGMAN, M.E.P. Desamparo sobre Depressão Desenvolvimento e Morte. São Paulo, HUCITEC, 1977.

SILVA, J.M. & AZEVEDO, R.P. Projeto Casulo - Experiência Alternativa de Atendimento ao Pré-Escolar. Ministério da

Providência e Assistência Social/Fundação Legião Brasileira de Assistência, 1979, mimeo.

SKEELS, H. Adult Status of Children with Contrasting Early Life Experiences. Monographs of The Society for Research in Child Development. 1966, 33, pg. 215-220.

SOLNIT, A. A Study of Object Loss in Infancy. Em EISSLER, R.S, FREUD, A. HARTMANN, H. e KRIS, M. (Eds.) The Psychoanalytic Study of the Child. International Universities Press, Inc., 1967, v. 21, pg. 257-72.

SPITZ, R.A. Hospitalism: An Inquiry into the Genesis of Psychiatric conditions in Early Childhood. Psychoanalytic Studies of the Child, vol. 1, N.Y., I.U.P., 1945, pg. 53-74.

SPITZ, R. Anaclitic Depression. Psychoanalytic Study of the Child. 1946, 2, pg. 346-352.

SPITZ, R.A. El Primer año de Vida del Niño. Madrid, Aguillar, 1977.

SWENSEN, C. Empirical Evaluations of Human Figure Drawings. Psychological Bulletin. 1957, 54, pg. 431-466.

TIZARD, J. e TIZARD, B. TheSocial Development of Two Year Old Children in Residential Nurseries. Em H.E. SCHAFFER (Ed.). The Origins of Human Social Relations. London, Academic Press, 1971.

UNESCO. L'Education Préscolaire. Paris, 1963.

VAN LEEUWEN, K. e TUMA, J.M. Attachment and Exploration: a Systematic Approach to the Study of Separation-Adaptation Phenomena in Response to Nursery School Entry. Journal

of The American Academy of Child Psychiatry, 1972, 11, 2, pg. 314-340.

VASCONCELOS, J.F. e SAMPAIO, S. Problemas Médico Sociais da Infância, O Comércio das Criadeiras. Rio de Janeiro, Livraria Odeon Ed., 1938.

VERSELE, B.A. Crèche, Famille, Societé? Em VINCART, P. (Ed.) Ça Sert a Quoi Les Crèches? Bruxelles, 1976, pg. 11-22.

WEIKART, D. Notes High Scope Resource, 1981, pg. 5.

WEISS, P. Principles of Development, New York, Hafner Publishing Company. 1969.

WHITE, B.L. An Experimental Approach to the Effects of Experience on Early Human Behaviour in J.P. HILL (ed.) Minnesota Symposia on Child Psychology I. Minneapolis, Univ. of Minnesota Press, 1967, pg. 201-26.

WINNICOTT, D. El Processo de Maduración en el Nino. Barcelona, Editorial Laia, 1975.

WOODS, M.B. The Unsupervised Child of the Working Mother. Developmental Psychology, 1972, 6, (1), pg. 14-25.

YARROW, M. SCOTT, P., LEEUW, L. e HEINIG, C. Child Rearing in Families of Working Mothers Sociometry, 1962, 25, pg. 122-140.

YARROW, L.J. GOODWIN, M.S., MANHEIMER, H. e MILOWE, I.D. Infancy Experiences and Cognitive and Personality Development at Ten Years. Em STONE, L.J. SMITH, H.T. e MURPHY, L. (Eds.) The Competent Infant, London, Basic Books, 1974, pg. 126.

YUDKIN, S. e HOLME, A. Working Mothers and their Children. London, Michael Joseph, 1969.

ZIMMERMAN, C. The Family and Civilization. New York, Harper, 1947.

Tese apresentada aos Departamentos de Psicologia e Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, fazendo parte da Banca Examinadora os seguintes professores:

Professor orientador: _____
Maria Helena Novaes Mira - PUC/RJ

_____
Angela Brasil Biaggio - UFRGS

_____
Cílio Rosa Ziviani - UFRJ

_____
Circe Vital Brasil - PUC/RJ

_____
Maria Apparecida C.Mamede Neves
PUC/RJ

Visto e permitida a impressão.
Rio de Janeiro, 19 de março de 1984.

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