UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

"UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO E A UTILIZAÇÃO DO SÍMBOLO PELO SER HUMANO,
COM ENFOQUE NA BRINCADEIRA DA CRIANÇA DE CRECHE".

Candidata: VERA MARIA BARROS DE OLIVEIRA
Orientadora: Professora Doutora Zélia Ramozzi

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências (Psicologia) - área de concentração PSICOLOGIA ESCOLAR.

COMISSÃO JULGADORA

Professora Doutora Amélia Americano Domingues de Castro Amélia Americano Domingues de Castro

Professora Doutora Lúcia Cunha de Carvalho Lúcia Cunha de Carvalho

Doutora Eda Terezinha de Oliveira Tassara Eda Terezinha de Oliveira Tassara

Professor Doutor Lino de Macedo Lino de Macedo

Professora Doutora Zélia Ramozzi Zélia Ramozzi

DEFESA

1989

À Arianas,

que eu vejo brincar,

brincadeiras que se formam
como as estrelas.

Em giros cíclicos,
vão imantando poeira cósmica.

E, ao criá-las,
vai se criando,
ao transformá-las,
vai se transformando
num núcleo cheio de luz
e de calor.

AGRADECIMENTOS

Meu profundo agradecimento à minha mestra Prof.^a Dra. Zelia Ramozzi-Chiarottino que com suas belíssimas aulas, ilumina o nosso caminho em busca do conhecimento.

À Dra. Eda Tasarra, que achou a senda secreta de viver com amor e sabedoria.

À Associação Santo Agostinho, particularmente a D. Odyra Moreira Ferreira, sua Presidente, e D. Dayse Saboya Salles, sua superintendente, que tanto nos apoiaram nesse trabalho sem o que não teríamos podido realizá-lo

Às pessoas que trabalham na creche Bela Vista, que tão bem compreenderam o sentido desse trabalho: D. M.^a José Silva, sua administradora sempre presente, à Vera L. Maeda, monitora, e às queridas pajens R. Socorro Rodrigues, Lucia Souza Costa e Valdelice M. Jesus.

Às demais creches, na pessoa de Irmã M. Lourdes Francisco, da creche Dão Gastão, à D. Norma Lacerda da creche São Benedito, à D. Magali Lorenzin da Creche Santo Amaro, à D. Ana A. Monteiro, da creche Jabaquara e ao Sr. João Batista Pantarotto, da Creche Monte Azul.

Meu muito obrigada às psicólogas que nos ajudaram a concluir essas observações: Vilma Florêncio da Silva, Anna R. Fischer e Fátima R. Calassâncio.

À minha família, que me acompanhou nessa longa travessia a mar aberto.

OLIVEIRA, V.M.B. Um estudo sobre a formação e a utilização do símbolo pelo ser humano, com enfoque na brincadeira da criança de creche. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1989.

R E S U M O

Este trabalho visou estudar a formação do símbolo. Num estudo teórico procuramos acompanhar a simbolização na história filogenética, assim como a gênese da ação e da significação para Piaget.

Nosso trabalho prático buscou estudar a gênese das manifestações simbólicas enfocando a brincadeira e o desenho da criança de creche. Fizemos um estudo prévio transversal a fim de caracterizar a população de creche da cidade de São Paulo, e um estudo longitudinal que acompanhou 14 crianças, com idade inicial entre 1,6 e 1,11 por dois anos através de uma situação observacional ativa, criada por nós, o I-B-D (Interação-Brincadeira-Desenho). Essas crianças pertenciam a uma creche orientada por nós. Incluímos nesse estudo o trabalho psicopedagógico aí realizado, baseado em Piaget.

No estudo evolutivo observamos como a emergência das representações se dá segundo seus graus de internalização progressiva: da gestual à imagética e à verbal, e finalmente à gráfica, sempre em dois sentidos complementares, o pessoal e o coletivo. Observamos como o sistema interage com o meio através de movimentos centrífugos e centrípetos, tendo o corpo como núcleo primeiro organizador da percepção e da representação. A partir do movimento ondulatório num eixo sincrônico, forma-se um eixo diacrônico. A ação funciona como síntese dos dois eixos, com uma crescente estruturação sintático-semântica.

OLIVEIRA, V.M.B. Un'étude sur la formation et l'emploi du symbole par l'homme, envisageant le jeu de l'enfant de crèche. Thèse de Doctorat en Psychologie Scolaire présentée à l'Institut de Psychologie de l'Université de São Paulo, 1989.

R É S U M É

Ce travail a eu pour but d'étudier la formation du symbol. Dans une étude théorique nous avons cherché d'accompagner la symbolisation dans l'histoire philogenetique et de suivre la genèse de la signification d'après Piaget.

Notre travail pratique a étudié l'émergence et l'évolution des manifestations semiotiques, envisageant le jeu et le dessin. Dans une étude antérieure nous avons cherché de caractériser la population de crèche de la ville de Saint Paul. Ensuite, dans une étude longitudinal nous avons accompagné 14 enfants de 1,6 à 1,11. pendant deux années, par le I-B-D", Interaction-Jeu-Dessin"*, une situation d'observation active créée par nous: ces enfants appartenaient à une crèche sous notre orientation. Nous ajoutons la description de notre travail psychopedagogique à cet ouvrage.

Dans l'étude évolutive nous avons pu observer comme l'émergence des représentations se produit d'accord les degrés d'internalisation: la gestuel, l'imagetique et la verbale, et finalement la grafique, toujours en deux sens complémentaires, le personnel et le collectif. Le système interagit à travers des mouvements centripètes et centrifuges. Dans ce processus le corps fonctionne comme le noyau organisateur premier.

À partir d'un mouvement ondulatoire synchronique, se forme un axe dyachronique. L'action fonctionne comme la synthèse des deux axes, avec une croissante structuration syntatique-semantic.

(*) En portugais "Interação-Brincadeira-Desenho".

OLIVEIRA, V.M.B. A study about symbol's formation and its utilization by Man, focalizing day-care children's play. Educational Psychology Ph.D. Thesis presented to the University of São Paulo - Psychology Institute, 1989.

A B S T R A C T

The aim of this work was to study the formation of symbol. In a theoretical study we have tried to follow symbol's formation in philogenetic history, as like the birth and development of signification to Piaget. In a practical work we studied the genesis of symbolic manifestations, focalizing play and drawing of daycare-center's children. In a previous transversal study we have tried to characterize our population. In a second step, through an evolutive study, we followed 14 children (aged 1,6 to 1,11) for two years, through an active observational situation created by us, called I-B-D* (Play-Drawing-Interaction). These children belonged to a daycare-center oriented by us. The description of our psychopedagogic work, based on Piaget was included in this work.

In the evolutive study we could follow how the emergency of the different forms of representation happens according to their progressive internalization (gestual, mental image and language, and finally graphic), alwas in two complementary ways: personal and collective. We observed how the system interacts through centrifugal and centripetal movements, having the body as the first organizer nucleus. From an undulatory way of action in a synchronical axel, a diacronical axel is formed, through representation. Action seems to be meeting point of these two axels, working both perception and mental image, with and increasing syntatic-semantic structure.

(*) In portuguese "Interação-Brancadeira-Desenho".

ÍNDICE

I - COLOCAÇÃO DO PROBLEMA	1
II - CONTEXTO TEÓRICO	5
A - A conquista do símbolo pelo ser humano	5
1. A visão do homem como "Animal Simbólico" para Cassirer	5
2. A unidade dialética Motricidade-Simbolização, para Fonseca	6
3. A visão histórica de Toynbee. A conquista do meio	10
4. O Símbolo como característica do Homo-Sapiens, segundo von Bertalanffy	13
5. A visão interativa biológica de von Uexküll, os "círculos funcionais" e sua ampliação no homem, através do símbolo, segundo Cassirer	16
5.1. O "círculo das humanidades", o trabalho simbólico, segundo Cassirer	18
B - Ação e significação dentro do processo de conhecimento. Uma leitura piagetiana	19
1. O meio físico, o biológico e o simbólico	
2. O substrato neurológico da ação	22
3. Abertura e fechamento do sistema orgânico frente ao meio	
4. A construção da significação pessoal na passagem gradual da assimilação fisiológica à cognoscitiva	30
5. A psicogênese da ação e da significação a partir da vida instintiva	31
6. A construção da realidade significativa pessoal	39
7. A gênese da brincadeira e da imitação no Período Sensório-Motor	50
7.1. A representação gestual pré-simbólica. O símbolo em ação. A emergência do rito.	56
7.2. A "consciência elementar do bebê" O estabelecimento de conexões significativas entre os esquemas sensório-motores	63

7.3. A "memória corporal" do bebê segundo Le Boulch	68
8. Os "esquemas simbólicos". A internalização da representação através da imagem mental. O início da brincadeira simbólica	70
9. A formação do símbolo e a resignificação do Real	72
10. Classificação e evolução da Brincadeira Simbólica	76
11. "O Simbolismo Secundário" da Brincadeira	82
12. O pensamento simbólico se insere no operatório	89
III. COMPOSIÇÃO DA PESQUISA	92
III.1. - Estudo preparatório	92
III.1.1. Objetivos	92
III.1.2. Método: Estudo observacional transversal	93
III.1.3. Sujeitos	93
III.1.4. Locais de observação	94
III.1.5. Material de observação	94
III.1.6. Procedimento	94
III.1.6.1.A - Descrição e Modo de Aplicação do I.B.D.	95
III.1.6.1.B - Análise dos dados do I.B.D.	99
III.1.6.2. A Escala Brunet-Lézine	115
III.1.6.2.1. Justificativa da escolha e utilização da escala	115
III.1.6.2.2. Aplicação e Análise dos dados	116
III.2. - Estudo propriamente dito	122
III.2.1. Objetivos	122
III.2.2. Método: Estudo Observacional longitudinal	123
III.2.3. Sujeitos	123
III.2.3.1. Caracterização da creche	124
III.2.3.2. Justificativa e Descrição do Trabalho psicopedagógico desenvolvido na Creche Bela Vista	127

III.2.3.2.1. Condições em que encontramos a creche	127
III.2.3.2.2. Nosso trabalho psicopedagógico em creche	131
III.2.3.2.2.1. Atuação frente aos recursos humanos e comunitários	135
III.2.3.2.2.2. Organização das crianças em grupos menores	137
III.2.3.2.2.3. Síntese de nossa atuação psicopedagógica	141
III.2.4. Locais de observação	144
III.2.5. Material utilizado	144
III.2.6. Procedimento	
III.2.6.1. Caracterização inicial da população através da Escala de Desenvolvimento de Gesell	146
III.2.6.2. Observação Ativa através do I.B.D.	148
I Momento	149
II Momento	187
III Momento	214
IV Momento	239
V Momento	270
VI Momento	311
VII Momento	342
CONCLUSÃO	381
BIBLIOGRAFIA	396
ANEXOS	

I. COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

A etologia, através de seu porta-voz maior, Lorenz (1971), levanta uma pergunta causal crucial: Por que um sistema vivo se estrutura desta forma e não daquela frente ao meio? Essa questão só pode ser respondida segundo o autor se investigarmos a história da filogenia, pois todo ser vivo, visto como um sistema só se desenvolve organicamente ao longo das linhas e das possibilidades características da espécie, mapeadas no genoma. Ao correr da história filogenética, o homem teria adquirido, ou melhor, estaria continuamente adquirindo a capacidade de se estruturar de forma simbólica frente ao meio.

A busca da descrição e da explicação dos mecanismos representativos simbólicos norteou esse trabalho, que espera trazer alguma contribuição a tema tão complexo.

Filiamo-nos assim à perspectiva piagetiana, que vê uma continuidade gradual da vida orgânica à vida cognoscitiva, com suas analogias funcionais e suas especializações progressivas, dentro da qual o pensamento simbólico se insere, alicerçado na construção do real e voltado em direção ao pensamento formal.

Este estudo resulta da convergência de dois trabalhos por nós realizados em campos de ação diversos e complementares: por um lado, ele se constitui na continuidade

de nossa pesquisa de dissertação de Mestrado em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, na qual, num estudo de casos, observamos e analisamos a brincadeira simbólica da criança de quatro anos em condições naturais, e sua interrelação com as demais manifestações simbólicas, num contexto teórico piagetiano.

Nessa ocasião pudemos observar a riqueza e a complexidade dessa brincadeira, isto é, a maneira como a criança integra sua vivência passada, suas evocações e suas fantasias, seus medos e seus desejos, no momento atual, através de uma reformulação pessoal e criativa. Pudemos constatar indícios de uma correlação entre a estruturação sintática e a semântica da brincadeira. Pudemos também observar a íntima relação da brincadeira simbólica com as demais manifestações simbólicas, como a linguagem, a imitação diferida, o desenho.

A partir desse estudo nasceu o desejo de observar de perto o caminho percorrido pela criança para chegar a tal complexidade de comportamento lúdico, de estudar a passagem do Período Sensório-Motor ao Simbólico e de acompanhar o processo evolutivo dessa estruturação sintático-semântica.

Por outro lado, em nossa segunda linha de ação suprarreferida, a opção por fazer esse estudo observacional na criança de creche da cidade de São Paulo, se deve ao fato de trabalharmos como coordenadora psicopedagógica das creches da Associação Santo Agostinho (ASA) desde 1981,

tendo tido a oportunidade de reformular o trabalho feito com a criança a partir de então. Essa reformulação se fez necessária uma vez que encontramos nas creches, por um lado uma boa assistência médica e alimentar mas, por outro lado, um cerceamento à liberdade de ação da criança, desde os seus primeiros meses de vida até a época de deixar a creche, por volta de seis anos, assim como uma postura rígida, autoritária e pouco comunicativa por parte dos profissionais que lidavam com a criança.

Acreditando firmemente na importância da ação da criança dentro de seu processo de desenvolvimento, iniciamos, inspiradas em Piaget, um lento e árduo processo junto às pajens, monitoras e demais funcionárias da creche, a fim de dar condições à criança de agir livremente, de construir o seu próprio desenvolvimento.

Acreditamos com Piaget, que se dermos à criança condições de ação sobre as coisas e no espaço, desde novinha, daremos a ela a possibilidade de se desenvolver harmoniosamente tanto em seu plano endógeno, neurológico, como no exógeno. Acreditamos na continuidade funcional do Período Sensório-Motor ao Representativo e na interação das diversas formas de representação, teses piagetianas expressas na Formação do Símbolo.

Nosso trabalho portanto, nas creches foi motivado pelo desafio de reformular toda uma situação que, a nosso ver, obstruía o desenvolvimento da criança.

Através desse trabalho pretendemos observar, des-

crever e analisar num contexto teórico piagetiano, como se dá a emergência das manifestações da função semiótica, assim como sua evolução na criança de creche da cidade de São Paulo, que tem uma orientação psicopedagógica inspirada em Piaget e que valoriza a ação. Numa visão interativa e global das manifestações da função semiótica, procuramos fazer uma leitura do discurso intersemiótico da criança de creche através da observação de sua brincadeira e de seu desenho.

Visamos, em suma, compreender um pouco melhor a maneira pela qual o homem constroe o símbolo e dele se utiliza para se adaptar ao meio.

II. CONTEXTO TEÓRICO

A. A CONQUISTA DO SÍMBOLO PELO SER HUMANO

A história do homem está intimamente ligada à sua capacidade de agir sobre o meio e de atribuir significado ao mundo. Ação e significação caminham e se constroem juntas.

Em um contexto teórico piagetiano, que é o nosso, o processo de adaptação se dá através da interação homem-meio. Dentro desse processo a ação é essencial. É agindo que o indivíduo atualiza as suas possibilidades inscritas no genoma. Ao agir sobre o meio o homem confere-lhe significado, não assimilando um mundo neutro, mas um mundo que lhe é significativo.

1. - A visão do homem como Animal Simbólico para Cassirer

A significação ontogenética se inscreve sobre a filogenética, o significado individual sobre o da espécie.

Cassirer, em sua Antropologia Filosófica (1977) nos fala de como a capacidade de conferir significado não seria propriedade exclusiva do homem, mas de que este teria descoberto uma maneira de abstrair a significação do mundo físico, imediato, ou seja do sinal ou indício que contém par-

te ou aspecto da coisa, tendo se tornado um animal simbólico. Teria conseguido cortar o cordão umbilical que o mantinha preso ao mundo das percepções, ao meio imediato e concreto, tendo aberto para si o caminho ilimitado das representações simbólicas.

A capacidade de simbolizar foi uma árdua conquista do homem, que aprendeu lentamente a fazer a distinção entre o símbolo, que representa algo e que tem valor funcional, ou seja, "funciona como se fosse a coisa", do sinal, que contendo parte ou substância concreta do ser faz parte do mundo físico.

O símbolo é portanto uma função interativa por excelência, existindo sempre em função de quem atribui o significado e do que é representado.

Para Cassirer (1972) a significação concreta, imediata precedeu e embasou a simbólica na História da Humanidade. Foi a ação física, o trabalho do corpo em andanças e manipulações cada vez mais extensas e variadas, que permitiu ao homem chegar a pensar simbolicamente.

2. A unidade dialética Motricidade-Simbolização, para Fonseca

Fonseca (1982) ao fazer sua abordagem bioantropológica do desenvolvimento humano tenta levantar as linhas mestras da filogênese da motricidade, e conclue que "a motricidade não é senão o alicerce comum e original de onde emergiu a filogênese e a ontogênese cerebral"(op.cit,p.111). A motricidade viria a ser um sistema regulador que evoluiu

te ou aspecto da coisa, tendo se tornado um animal simbólico. Teria conseguido cortar o cordão umbilical que o mantinha preso ao mundo das percepções, ao meio imediato e concreto, tendo aberto para si o caminho ilimitado das representações simbólicas.

A capacidade de simbolizar foi uma árdua conquista do homem, que aprendeu lentamente a fazer a distinção entre o símbolo, que representa algo e que tem valor funcional, ou seja, "funciona como se fosse a coisa", do sinal, que contendo parte ou substância concreta do ser faz parte do mundo físico.

O símbolo é portanto uma função interativa por excelência, existindo sempre em função de quem atribui o significado e do que é representado.

Para Cassirer (1972) a significação concreta, imediata precedeu e embasou a simbólica na História da Humanidade. Foi a ação física, o trabalho do corpo em andanças e manipulações cada vez mais extensas e variadas, que permitiu ao homem chegar a pensar simbolicamente.

2. A unidade dialética Motricidade-Simbolização, para Fonseca

Fonseca (1982) ao fazer sua abordagem bioantropológica do desenvolvimento humano tenta levantar as linhas mestras da filogênese da motricidade, e conclue que "a motricidade não é senão o alicerce comum e original de onde emergiu a filogênese e a ontogênese cerebral"(op.cit,p.111). A motricidade viria a ser um sistema regulador que evoluiu

através da filogênese e que se espelha no sistema cerebral. Isto é, a complexidade da motricidade retrataria a complexidade cerebral sendo o inverso também verdadeiro. "O cérebro de cada animal é o espelho da sua motricidade, de sua ação sobre o meio"(op. cit,p.121).

Numa leitura piagetiana diríamos que as conexões neurológicas vem a ser um dos aspectos endógenos, internos da ação, que seria o aspecto exógeno, externo, das estruturas mentais.

Segundo Fonseca(op.cit), no cérebro de cada animal são as partes do corpo que mais interagem com o meio as que estão mais representadas corticalmente, isto é, as que têm maior número de neurônios reguladores na córtex. Assim, a boca para os herbívoros, a pata para alguns carnívoros e a mão para os primatas estão mais ampla e detalhadamente representadas no cérebro. O progresso da motricidade é solidário ao da corticalidade. Observa-se uma complexidade cortical crescente e uma reorganização dos circuitos nervosos correspondentes à medida que a motricidade se dissocia das extremidades.

Em termos piagetianos, diríamos que a interiorização da ação acarreta uma crescente e progressiva reorganização cortical.

O cérebro do homem, prossegue Fonseca, assim o dos primatas registra o maior número de conexões entre os centros de comando motor e o sistema de informações. É justamente a coordenação dessas diversas informações provenien

tes da ação que confere ao cérebro a faculdade de controle e de regulação motora, sendo que "a unidade dialética da ação sobre o meio e sobre os objetos promoveu a interiorização dos mesmos e simultaneamente a sua manipulação e transformação simbólica"(op. cit,p.123).

A capacidade de simbolizar é portanto um produto filogenético resultante da ação sobre o meio e da crescente complexidade cortical que a acompanha. Toda e qualquer conduta motora surge como uma resposta ao significado atribuído ao meio, a uma situação vista como problemática pelo organismo, seja devido a condições externas (fuga, perseguição etc.), seja por condições internas (fome, sede etc). Em qualquer tipo de situação entra em cena a motricidade desenvolvida em experiências anteriores, ou seja, é colocada em jogo a extensão e a compreensão (a classe) do repertório motor adquirido anteriormente.

Frente a uma situação concreta, presente, atual, no homem, como em qualquer animal, é o cérebro que toma as decisões sobre como, quando e o que fazer. Diríamos que a ação vem a ser uma necessidade e uma manifestação da capacidade do cérebro de classificar e de ordenar, de sintetizar e de se organizar, enfim, de tomar decisões, conciliando seu repertório anterior à situação presente.

Fonseca nos fala de como ações e intenções aglutinam-se de uma forma particular e harmoniosa em todas as espécies animais até chegar ao homem. Ou seja, esse autor concorda plenamente com o ponto de vista piagetiano, de que a ação (aspecto exógeno) e a coordenação cortical das ações

(aspecto endógeno) interagem dialeticamente e se constroem mutuamente.

Conclue Fonseca: "Com base na filogênese da motricidade sugiro que a ação por um lado (aspecto motor) e a coordenação por outro (aspecto psíquico) constituam os alicerces do diálogo funcional que gerou e gera a hominização. Em resumo, o desenvolvimento do cérebro é devido ao desenvolvimento da motricidade. A motricidade possui um dinamismo próprio e uma lógica interna que tem significado no seu caráter intrinsecamente adaptativo".(op. cit,p.124).

Ou seja, esse autor procura segundo ele mesmo o diz, abordar a filogênese da motricidade num contexto lógico-semântico, buscando as relações entre ação, significação e compreensão. A lógica inerente à significação dinâmica da motricidade estaria presente à toda e qualquer busca de adaptação ao meio. A motricidade não poderia ser entendida sem uma lógica interna e uma adaptação significativa ao meio, tanto na escala filogenética quanto na ontogenética.

A preocupação maior de Fonseca é mostrar a importância capital da motricidade no processo de humanização, de representação mental interna e é por isso que nós o estamos acompanhando de perto. Nossa preocupação aqui também é apoiar a hipótese piagetiana expressa claramente na Formação do Símbolo (1978a) segundo a qual a capacidade de representar se apoia nos esquemas sensório-motores e a de que essa representação simbólica tem subjacente a si toda uma organização lógica, hipótese essa expressa na conclusão de seu livro Fazer e compreender (1978c) e nítida e profun-

damente defendida por Ramozzi-Chiarottino (1988,p.4):

"O conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura — é isso que Piaget denomina 'assimilação'".

Conclue Fonseca (op.cit,p.121) "Em termos piagetianos, o comportamento reflete as ações de caráter teleonômico, visando utilizar ou transformar o meio, ou ainda, modificar a situação do organismo em relação a ele próprio."... "A motricidade envolve consequentemente sistemas de ação que permitem outra exploração e alargamento do meio, para além de implicar poderes do organismo, factores esses mobilizadores da melhoria funcional e do progresso do comportamento, como reflexo de uma organização aperfeiçoada que vai do protozoário ao primata e deste ao homem".

O meio cresce em proporção direta à ação, e isso vale especialmente para o homem, pois dada a complexidade do seu sistema nervoso ele possui estruturas mentais nada programadas, isto é, seu sistema é mais aberto ao meio, o que equivale a dizer que ao mesmo tempo que ele possui maiores possibilidades de ampliá-lo, essa ampliação está condicionada à sua ação.

3. A visão histórica de Toynbee. A conquista do meio

A idéia da extensão progressiva do meio graças a uma ação e a uma organização progressivas também é defendida do ponto de vista histórico por Toynbee, em sua "Histó

ria da Narrativa do Mundo"(1979), onde nos conta como a busca ativa por novos alimentos, quer colhendo-os da terra, quer através da procura da caça fez com que o homem rompesse progressivamente vínculos a lugares de origem e partisse para a conquista de novos espaços. O grande historiador nos relata como o enfrentar novos horizontes, novas situações fez com que o homem se reorganizasse, se readaptasse; assim, a substituição dos próprios pés pela utilização inteligente de uma montaria, através da domesticação do cavalo, contribuiu notavelmente para sua expansão territorial. A compreensão progressiva pelo homem de que podia servir-se de instrumentos diversos, de meios para atingir seus fins acompanha o progresso da Humanidade, pois descreve justamente o nascimento de sua inteligência representativa. Pouco a pouco o homem através de sua História, também foi interiorizando cada vez mais a sua ação, desvinculando-a do concreto, classificando e seriando o meio do modo mais significativo para si, ou seja, foi buscando e encontrando meios de atingir seus fins com menor esforço físico, concreto, e maior atividade mental. Assim como, o homem ao sentir cansaço por suas longas caminhadas, substituiu seus pés pelas patas da montaria, ao sentir frio, Toynbee nos conta que o homem descobriu que as peles dos animais podiam ser utilizadas para cobrir o próprio corpo; ao se deparar com objetos com resistência superior à força de suas mãos, começou a se utilizar de instrumentos que "funcionassem como se" fossem suas mãos, mas do jeito que ele queria e sem se machucar, passando a se servir de instrumentos que cortassem, quebrassem, triturassem etc. Isto é, a descoberta das propriedades dos objetos este

ve sempre aliada à invenção da maneira de como utilizá-los, de como relacioná-los às suas necessidades do momento. As propriedades estavam nos objetos, mas a classificação e a seriação significativa dos mesmos estava no homem.

Pouco a pouco foi descobrindo e organizando o mundo que o cercava, à medida e à proporção em que precisava dele. Pelo que nos conta Toynbee, foi sempre a necessidade de de algo, a falta, que fez com que o homem se mexesse e partisse em busca de objetos e soluções, enfim, parece ter sido e ser a necessidade de algo a mola propulsora de toda ação sobre o meio, de todo processo do conhecimento.

O não encontrar nas próprias coisas o que queria e como queria, fez com que o homem desse o grande passo de sua carreira, ou seja, fez com que ele refletisse sobre as coisas, abstraisse algumas de suas propriedades e as relacionasse de modo tal que elas funcionassem como um todo apropriado a resolver o seu problema. O homem começou a aprender a organizar significativamente a sua experiência, o seu meio. Ele passou a usar cada vez mais a lógica em suas ações e a atribuir significação às coisas pelo seu valor funcional em relação a si.

Como a história da criança, a história do homem nos mostra no início um meio restrito às necessidades vitais básicas, instintivas. A necessidade de sobreviver como indivíduo e como espécie, ou seja, a busca de alimento, proteção e reprodução ocupa e dirige suas preocupações quase que coercitivamente. O homem no início de sua história se apegava à terra como a criancinha se apegava à mãe, sugando dela tudo

o que ela pode lhe dar. É somente quando a terra se esgota, se exaure, quando o leite seca, é que ele parte em busca de outras terras, de outras fontes de calor e alimento. Mas, ao andar de pé começa a olhar para frente e para cima, e, descobre o céu. Seu eixo terra-céu se esboça e daí para frente se afirmará cada vez mais, numa abstração reflexiva progressiva, mas sempre enraizada na terra, no sensório motor.

Usamos aqui propositadamente uma linguagem metafórica, simbólica (prerrogativa nossa, já que pertencemos ao gênero humano) para falar de como a busca ativa sobre o meio através do caminhar, do caçar, enfim, da ação física sobre o meio, além de ampliar quantitativa e qualitativamente o seu meio físico desenvolveu e transformou sua maneira de ver o mundo, fazendo com que ele refletisse cada vez mais abstratamente sobre a realidade.

Usamos uma imagem para descrever um fato, ou representar uma hipótese. Aprender a lidar com as imagens foi uma lenta e árdua conquista do homem, que antes de aprender a organizá-las em sistemas aprendeu a formá-las isoladamente.

4. O Símbolo como característica do Homo-Sapiens, segundo von Bertalanffy

Para von Bertalanffy (1971) a capacidade de simbolizar também caracteriza e distingue o Homo-Sapiens, mas, assim como na natureza há intermediários entre o vivo e o não vivo, da mesma forma, há uma emergência gradual do símbolo. Cada nível do universo: átomo, molécula, célula, orga

nismo, universos simbólicos, possui propriedades e leis não redutíveis aos níveis anteriores, contudo apresentando sempre uma relação de continuidade gradativa do inferior ao superior. O universo seria portanto organizado hierarquicamente e estaria em constante evolução. A capacidade de simbolizar emergiria gradativamente e estaria vinculada a todo processo evolutivo. A presença do rito também é salientada por esse autor na gênese do símbolo. O rito em si não é necessariamente simbólico.

Segundo von Bertalanffy, o que torna o rito simbólico e característico do homem é o fato dele representar por ações, imagens ou situações, algo distinto do momento presente. O homem tornou-se capaz de representar o ausente, o não percebido atualmente e a fazê-lo de diversas maneiras. Aprendeu a esculpir ou entalhar em madeira ou metais, como as efígies paleolíticas de animais, ou através de imagens acústicas, representando as coisas por sons coletivamente significativos, as palavras, a linguagem verbal, quer através de representações plásticas, acústicas, dramáticas ou de qualquer outra modalidade. A origem do simbolismo está intimamente ligada à magia, quer se trate de "magia verbal", onde as palavras tem poderes mágicos sobre o nomeado, o significado, ou de "magia manipulante", na qual a figura de barro é o inimigo que morre quando a figura é atingida.

Vemos aqui, como nos ensina Cassirer (op. cit), como o simbolismo em seu início, está preso ao mundo físico, havendo, como afirma von Bertalanffy, uma gama de intermediários pré-simbólicos. Segundo esse autor, o momento da pré-histó-

ria na qual a atividade simbólica ou pré-simbólica, começou a aparecer nos é ainda desconhecido, mas, ela já se esboçava certamente na era paleolítica quando os caçadores rupestres representavam através de pinturas os animais que queriam caçar. Entre outras, as cavernas francesas e espanholas, e aqui no Brasil, no Piauí e Minas Gerais guardam esse testemunho. O simbolizar foi portanto um ato criador do caçador que representou copiando, imitando a seu modo, visual ou sonoramente, o objeto significativo para ele. Criação, imitação e representação se unem e se complementam na formação do símbolo.

Esse trabalho imitativo, que numa leitura piagetiana chamaríamos de imitação ativa, traria a dissociação progressiva de três entidades: o objeto representativo, sua representação e o sujeito que representa.

Portanto, poderíamos dizer que sujeito, representação simbólica e objeto se constroem mutuamente, à medida que se separam e se relacionam entre si. No princípio, nos primórdios da representação, homem, símbolo e objeto se confundem, formando um todo não discriminado. A representação simbólica ao começar a emergir se apresenta por um longo tempo ainda presa ao sinal, ao objeto que ela representa e ao mesmo tempo é uma projeção de quem a cria. Não há limites claros entre o criador, a representação e o objeto. Segundo Kaplan e Werner (apud Bertalanffy, 1963) somente aos poucos é que os três elementos foram se distinguindo entre si. Essa objetivação crescente acompanha e é acompanhada por uma individualização progressiva do criador e, ao mesmo tempo, por

uma simbolização cada vez maior.

Em suma, objeto, sujeito e símbolo se constituem gradual e complementarmente através da ação sobre o meio, tanto na história da humanidade como na do homem.

Dentro desse processo de formação do símbolo alicerçado na construção do real através da ação do sujeito sobre o objeto, o rito e o mito ocupam papéis essenciais, tanto para o homem como para a humanidade.

Dentro desse processo, não há possibilidade de representação desvinculada da ação do sujeito sobre o objeto. Quando o símbolo perde esse caráter funcional de interação homem-meio, ele se torna justamente um sinal, um sintoma de alienação, um alerta de que o processo de adaptação está se desequilibrando, se desvirtuando pela desvinculação significativa da relação sujeito-objeto, pendendo ora no sentido do enclausuramento subjetivo, ora no da exteriorização excessiva.

5. A visão interativa biológica de von Uexküll, os "círculos funcionais" e sua ampliação no homem através do símbolo, segundo Cassirer

Segundo o biólogo von Uexküll (apud Cassirer, 1977) os organismos sobrevivem justamente graças ao contínuo intercâmbio com o meio ambiente, através de cadeias funcionais, chamadas por esse autor de "círculos funcionais" (Funktionreis), justamente por seu caráter cíclico interativo. Esses "círculos funcionais" mantêm o equilíbrio dinâmico.

mico entre o sistema receptor (Merknetz) e o sistema destinado a responder ao meio (Wirknetz). Para Cassirer, o círculo funcional orgânico, descrito por Von Uexküll, não teria sido aumentado apenas quantitativamente, através da aquisição do símbolo, mas teria sofrido também uma alteração qualitativa. O homem teria criado uma nova forma de se adaptar ao meio. Como animal simbólico, não viveria apenas numa realidade mais vasta, mas numa realidade redimensionada.

Ao homem não seria mais dado o contato direto com as coisas, mas com o que essas coisas significam para ele, ou seja, ele estaria de certa forma, continuamente conversando consigo mesmo. No círculo funcional do homem não haveria apenas coisas, fatos, situações do homem em geral, mas também, e cada vez mais do ser individual, unico, particular. O homem teria se afirmado como autor da própria história, criando pouco a pouco uma maneira de se ligar pessoal e funcionalmente ao meio, descobrindo como designar o mundo físico, além de lidar fisicamente com ele, e de pensar "a respeito de" alguma coisa, além de pensar agindo sobre a coisa fisicamente. Teria enfim, descoberto como "falar de algo" e como "pensar sobre algo", ou seja, a usar a linguagem e a refletir(re-fletir). Em suma, ele teria se preposicionado frente ao mundo.

De posse do símbolo, o mundo individual e o universal cresceram incrivelmente, com o homem se afirmando cada vez mais como pessoa criativa e inventiva, asssim como, como autor consciente da própria busca de conhecimento, descobrindo e inventando cada vez mais novas formas de se apro

ximar tanto de seu cerne pessoal, histórico, motivado, como dos universais. A História da humanidade tem nos mostrado justamente ora uma especialização exagerada, ora uma busca de todos. A medida da alienação e da angústia do homem de hoje estaria justamente, segundo Barthes (1957). em sua dificuldade de estabelecer um elo efetivo entre a realidade vivida permeável à história individual e a realidade universal. O diálogo entre Kronos e Kairós ora flue ora se rompe.

Havendo abstraído a significação do mundo sensível, imediato, o homem passou a correr o risco de se perder em suas reflexões, sonhos e fantasias e de não mais encontrar o caminho de volta ao chão, ao vivido, à sua realidade histórica. E, é justamente a ação que vem dar ao homem tanto a possibilidade de pensar sobre a realidade como a de se vincular de modo adaptado e equilibrado ao meio.

5.1.0 "círculo das humanidades", o trabalho simbólico, segundo Cassirer

Para Cassirer(op.cit) o que caracteriza notavelmente o homem como tal é o seu trabalho, ou seja, o sistema de atividades que determina e define o "círculo de humanidades", possibilitado pela capacidade de simbolizar. Linguagem, Arte, Religião, Mito, Ciência e História seriam os vários setores desse círculo, interligados por vínculos funcionais. Mas, em qualquer um desses setores, o trabalho humano surge dentro de um contexto histórico. Através do trabalho firmemente inserido em seu tempo e em seu espaço o homem se en-

contraria a si mesmo e se afirmaria na busca dos universais.

O símbolo aparece assim com seus dois polos funcionais complementares: o individual e o universal, como nos ensina Granger (1975).

Através da atividade simbólica de seu trabalho o homem conquista sua individualidade histórico-cultural. Conserva, mas também inova, cria, inventa, e, é justamente essa capacidade de resignificar o passado no presente, com olhos no futuro que o caracteriza.

B. AÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DENTRO DO PROCESSO DE CONHECIMENTO. UMA LEITURA PIAGETIANA

Ação e significação ocupam posições centrais e vitais dentro do processo de adaptação ao meio para Piaget.

Preocupado em compreender o processo da busca do conhecimento, o criador da Epistemologia Genética, procurou o segredo da organização racional na organização vital, inclusive em suas superações, já que o que caracteriza a vida é ultrapassar-se continuamente. E, ao procurar o modo pelo qual o conhecimento se dá, descobriu que "o conhecimento é essencialmente construção"(1973,p.406), ou seja, que o único modo de conhecer é agir sobre os objetos e atribuir-lhes significação. Mas, o cerne da questão é que, insistimos, "coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura — é isso que Piaget denomina

"assimilação". (Ramoszi-Chiarottino, 1988, p.4).

Toda ação consciente comporta portanto uma organização e uma significação. O mundo humano não é um mundo caótico e neutro, mas um mundo que busca a organização do que lhe é significativo. A maneira de conhecer o mundo é organizando-o. Ao agir sobre o meio o homem, quer a criança quer o adulto, o organiza e se organiza. A noção de organização do meio é complementar à de organização de si mesmo, ou seja, o sujeito se organiza ao organizar o meio, o objeto do conhecimento. E, não poderia ser de outra forma, porque o símbolo vem possibilitar justamente a representação interna do objeto, a criação do meio interno interligado ao externo. A organização do meio externo e de sua representação interna constroem-se continuamente através da interação, da troca com o meio.

As funções cognoscitivas vêm a ser um prolongamento e uma especialização de todo funcionamento vital que tende, em última análise a interagir cada vez mais com o meio. Sendo um prolongamento elas conservam características semelhantes aos demais organismos, o que Piaget (1973) denomina de "isomorfismos estruturais" e, por outro lado, se constituem em especializações.

O processo de adaptação é portanto essencialmente interativo, sendo as funções cognoscitivas complexos instrumentos dessa interação, caracterizando-se principalmente pela busca ativa do sujeito ao objeto do conhecimento.

1. O meio físico, o biológico e o simbólico

A diferença entre o meio biológico e o meio físico já havia sido salientada por von Uexküll (apud Lewin, 1950), sendo o primeiro um complexo de alimentos, assim como de inimigos ou de meios de proteção, e sendo que, um mesmo ambiente físico pode representar uma situação funcional especificamente diferente para cada organismo. O meio biológico acrescentaria assim significação ao meio físico. O meio representaria sempre algo para o indivíduo. Representação e significação acompanham a vida, emergem com ela. A capacidade de simbolizar viria a ser a capacidade de internalização da representação significativa.

Lewin(1973) também nos fala de como o espaço vital foi estendido progressivamente e adquirindo um caráter específico relativo à história de vida de cada um de nós. Dessa forma, assim como o ambiente biológico prolonga e enriquece o físico, o simbólico amplia e redimensiona o biológico, criando um vínculo pessoal sujeito/objeto.

O processo de interação com o meio se amplia progressiva e gradativamente da ação física à representativa.

Mas, para Piaget, quer se trate de ação física, quer de representação (internacionalização da ação), o conhecimento é efetivado sempre através dos esquemas de ação, que são a base funcional de toda adaptação.

Subjacente aos esquemas de ação está o grande motor da atividade, o esquema de assimilação, que comporta

movimentos que tendem a um equilíbrio entre forças centrífugas e centrípetas. O organismo tende a assimilar o meio, o meio oferece resistência, o organismo se acomoda, se transforma, a fim de assimilá-lo. Esse é o mecanismo básico da adaptação e é justamente graças a esse confronto com o meio que leva à necessidade de se acomodar continuamente para poder sobreviver, que o organismo se desenvolve, cresce e rompe continuamente limites anteriores.

Para Piaget(1973:p.14) "A importância da noção de assimilação é dupla. De um lado implica, como acabamos de ver na noção de significação, o que é essencial, pois todo conhecimento implica em significação (índices ou sinais perceptivos) tão importantes desde o nível dos instintos até a função simbólica dos antropóides e do homem, sem falar das abelhas e golfinhos). Por outro lado exprime o fato fundamental de que todo conhecimento está ligado a uma ação, e que, conhecer um objeto ou acontecimento é utilizá-los assimilando-os a esquemas de ação". Sendo que, os esquemas de ação vão se internalizando progressivamente.

2. O substrato neurológico da ação sobre o meio

A assimilação do meio através dos esquemas de ação vem a ser uma troca bidirecional, de fora para dentro e de dentro para fora. Assim como a neurologia vem demonstrando a íntima relação que há no sistema das conexões neuronais nos dois sentidos, aferente-eferente, que se permeiam na realidade (Luria,1980). Assimilação e acomodação

não existem em estado puro.

Tanto no campo neuronal como no da ação, os movimentos para fora e para dentro se mesclam, se combinam, se alternam, se complementam, predominando ora num ora noutro sentido. Dentro de uma ótica piagetiana, realmente não poderia ser de outra forma, já que os esquemas de ação são a expressão das estruturas orgânicas. As conexões neuronais vêm a ser o aspecto estrutural endógeno e a ação, o exógeno.

Segundo os neuropsicólogos infantis Rourke e co-autores (1983) as últimas três décadas têm presenciado uma verdadeira explosão no desenvolvimento do conhecimento científico neurológico sobre as bases biológicas do comportamento, possibilitando especificar possíveis correlações entre a atividade da criança e alterações em seu sistema nervoso central, o que comprova o pensamento de Fonseca, supra-citado.

Como uma disciplina, a neuropsicologia infantil se dedica justamente ao estudo das relações cérebro-comportamento, dentro do processo de desenvolvimento orgânico. O sistema nervoso central infantil vem sendo visto com características próprias, assim como com capacidades funcionais próprias. Dada a grande plasticidades do Sistema Nervoso Central, e, em particular, do S.N.C. infantil, como pesquisas recentes vem apontando (Brazelton, 1980; Rourke et alii, op.cit.) as alterações do meio que venham dar à criança maiores e melhores condições de ação, levam indiretamente ao estabelecimento de novas conexões nervosas.

Quando a criança conecta, liga, relaciona, quer

coisas, quer fatos, quer pessoas ou situações entre si e a si, ao mesmo tempo seus neurônios se conectam mais entre si. Por sua vez, as novas conexões neuronais, uma vez criadas vem a dar condições e mesmo, vem a levar a criança a buscar estabelecer novas relações entre os objetos, e, o "círculo funcional", de von Uexküll, continua a se ampliar indefinidamente.

Kohen-Kaz (1977) e Strang (apud Rourke et alii, op.cit.) tentaram estabelecer correlações entre os esquemas sensório motores descritos por Piaget e o desenvolvimento do cérebro infantil, os primeiros pesquisando a correlação entre o desenvolvimento da espessura cortical da criança do Período Sensório Motor e sua atividade no ambiente e o segundo, investigando possíveis similaridades entre o desenvolvimento cerebral e o comportamental.

Luria, o grande precursor da neuropsicologia infantil, já havia salientado a imensa e complexa capacidade plástica e integradora de cérebro, que seria dotado de uma "pluripotencialidade funcional", a qual se atualizaria e se dinamizaria à medida e na direção dos contatos efetivados pelo indivíduo em seu meio, especialmente, os contatos sociais.

Recentes pesquisas neurológicas (Brazelton, op. cit, Rourke et alii, op. cit), também nos mostram um recém-nascido muito mais seletivo e ativo.

Os esquemas de ação derivam das estruturas orgânicas, que podem ser de três tipos: as totalmente programadas, que garantem os primeiros contatos com o meio e emba-

sam as demais, as parcialmente programadas e as nada programadas, que são as estruturas mentais propriamente ditas.

Assim como a história da significação está ligada à história do homem, ela está inscrita em nosso sistema nervoso, tanto filogenética como ontogeneticamente. Significativo para o organismo é aquilo que ele tem estrutura para assimilar (Ramozzi-Chiarottino, 1980). Ter "estrutura para" ou ter "necessidade de" são noções correlatas, pois uma vez construídas as estruturas passam a ter necessidade de assimilar o meio para poderem sobreviver e se reproduzir. Toda estrutura tende natural e organicamente a assimilar o meio e a se transformar para que o organismo melhor se adapte ao meio.

As estruturas são ao mesmo tempo produto e fonte de interação, isto é, elas são estruturadas através da ação sobre o meio e são estruturantes dessa ação. Ou seja, ao mesmo tempo que são estruturadas a partir de estruturas prévias, são estruturantes de estruturas mais complexas e menos programadas. O processo dialético ação-estruturação acompanha todo o processo de adaptação.

O caráter interativo da adaptação se afirma nas funções cognoscitivas em relação às regulações orgânicas, com a ação se impondo gradualmente à programação.

A própria psicogênese das estruturas mostra essa passagem da programação à ação, ou seja, a crescente complexidade da auto-regulação, o que vem a permitir uma extensão praticamente ilimitada do meio.

3. Abertura e fechamento do sistema orgânico frente ao meio

Segundo von Bertalanffy (apud Piaget, 1973) um organismo é um "sistema aberto", no sentido de só conservar sua forma através de contínuas trocas com o meio. Essa interação, se por um lado, é condição de sobrevivência do sistema, por outro lado, é fonte contínua de riscos e ameaças a essa mesma sobrevivência.

No ambiente psicobiológico descrito por Lewin (1950, p. 743) "os objetos não são neutralidades para a criança, mas exercem um efeito psicológico imediato sobre sua conduta: há coisas que incitam a criança a comer, outras a trepar. Estes feitos imperativos do ambiente que podemos chamar de valências determinam a direção da conduta". Mas, é importante ressaltar que a expressão "valência psicológica" empregada por Lewin, em oposição à valência química, que é só positiva ou negativa, pode ser positiva ou atraente e negativa ou repelente, assim como um objeto pode adquirir ou perder valências de acordo com as necessidades do organismo no momento. Ou seja, a valência lewiniana não está apenas no objeto mas no fato de que ele representa a satisfação (ou não) de uma necessidade orgânica. Apesar de colocar um peso maior nas "forças do ambiente", o seu grau de intensidade seria determinado pela firmeza funcional das fronteiras ou limites que separam o indivíduo do meio. Justamente, por colocar uma ênfase maior na atração ou repulsão do ambiente, Lewin contrapõe a isso a noção do organismo como um "sistema fechado", que se conserva como um todo separado frente ao meio. Essa delimitação funcional que marca a linha divi-

3. Abertura e fechamento do sistema orgânico frente ao meio

Segundo von Bertalanffy (apud Piaget, 1973) um organismo é um "sistema aberto", no sentido de só conservar sua forma através de contínuas trocas com o meio. Essa interação, se por um lado, é condição de sobrevivência do sistema, por outro lado, é fonte contínua de riscos e ameaças a essa mesma sobrevivência.

No ambiente psicobiológico descrito por Lewin (1950, p. 743) "os objetos não são neutralidades para a criança, mas exercem um efeito psicológico imediato sobre sua conduta: há coisas que incitam a criança a comer, outras a trepar. Estes feitos imperativos do ambiente que podemos chamar de valências determinam a direção da conduta". Mas, é importante ressaltar que a expressão "valência psicológica" empregada por Lewin, em oposição à valência química, que é só positiva ou negativa, pode ser positiva ou atraente e negativa ou repelente, assim como um objeto pode adquirir ou perder valências de acordo com as necessidades do organismo no momento. Ou seja, a valência lewiniana não está apenas no objeto mas no fato de que ele representa a satisfação (ou não) de uma necessidade orgânica. Apesar de colocar um peso maior nas "forças do ambiente", o seu grau de intensidade seria determinado pela firmeza funcional das fronteiras ou limites que separam o indivíduo do meio. Justamente, por colocar uma ênfase maior na atração ou repulsão do ambiente, Lewin contrapõe a isso a noção do organismo como um "sistema fechado", que se conserva como um todo separado frente ao meio. Essa delimitação funcional que marca a linha divi-

sória do indivíduo com o meio varia muito de acordo com a si tuação e com as pessoas presentes. No caso da criança, essa variação seria ainda maior, pois essa linha fronteira es- taria sendo construída. Segundo esse autor (op.cit), experiên- cias vem mostrando que, em determinadas situações a criança se afirma mais como agente e age espontaneamente, ao passo que em outras, sob grande tensão, não é capaz de se organi- zar ativamente frente ao meio. Daí, a grande importância da da pelo autor à criação de um meio psicológico que atenda às necessidades vitais da criança.

A demarcação do sistema para Lewin não seria por- tanto algo rígido e estático, mas pelo contrário, uma "deli mitação funcional", extremamente dinâmica e flexível que pre servasse a separação organismo meio, atendendo às necessida des do primeiro.

Portanto, se de um lado, Lewin como neo-gestalt- tista enfatiza o campo de forças do ambiente frente ao qual o sistema orgânico teria necessidade de um fechamento, para resguardar sua autonomia e separação do mesmo, von Bertalanffy por outro lado, enfoca o caráter de abertura do sistema, con dição de sobrevivência do mesmo através das trocas contínuas com o meio.

Em suma, ambos vêem o organismo como um sistema eminentemente interativo, como um todo dinâmico que se con- serva e se desenvolve graças a movimentos contínuos e com- plementares de abertura e fechamento frente ao ambiente. A diferença está na ênfase maior quer à abertura, quer ao fe- chamento. Piaget cita Bertalanffy, justamente por acreditar

que é o organismo que atribue a significação ao meio.

O próprio sistema precisa dosar, auto-regular, o seu fechamento relativo a fim de se manter vivo. Para isso é necessário que sua abertura ao meio seja proporcional às estruturas orgânicas de que dispõe. São as estruturas as responsáveis pela auto regulação do sistema, sua manutenção, seu crescimento, sua abertura, e, conseqüentemente da extensão progressiva do meio.

A partir de um movimento ritmico, de um pulsar para dentro e para fora, o organismo passa a se auto regular progressivamente, aumentando gradativamente sua capacidade de se auto-informar e tendendo a se perceber como um todo ao mesmo tempo separado e interativo frente ao meio, ou seja a se perceber como um sistema atuante dentro de um sistema maior. Do ritmo, à auto-regulação e daí à noção de totalidade e reversibilidade é o longo caminho que o homem percorre em busca do conhecimento de si e do mundo (Piaget, 1973).

As funções cognoscitivas atuam em parte como as demais regulações orgânicas, isto é, elas procuram facilitar, reforçar, moderar ou recompensar, sempre buscando sua autocorreção, mas o que as especifica é poder regular suas próprias regulações de modo cada vez mais independente dos interesses utilitários práticos, imediatos, estritamente biológicos iniciais, e, assim, possibilitando a extensão cada vez maior do meio, ampliando o sistema consideravelmente.

Ao nascer, o meio significativo do recém-nasci-

do corresponde às suas necessidades vitais básicas. As estruturas totalmente programadas garantem a sobrevivência do recém-nascido que, através dos reflexos busca alimento, calor e proteção.

A partir dos primeiros reflexos, os primeiros esquemas de ação vão se formando e a criança inicia sua busca ativa sobre os objetos. As estruturas parcialmente programadas vão se construindo e, por sua vez, estruturando novas buscas sobre o meio. Uma vez iniciado, esse ciclo não pára mais. Construídas as estruturas, elas não podem parar de funcionar e passam a solicitar ação do organismo. As buscas se intensificam, se coordenam e se generalizam cada vez mais. Dessa forma, o meio vai se extendendo progressivamente. De maneira complementar ao movimento de expansão do meio, observa-se um de circunscrição tanto do sujeito como do meio, o que garante o processo de interação. Esse fechamento vai continuamente sendo buscado, quase atingido e, novamente demarcado em constantes ampliações e aberturas.

O sistema aberto age como um todo organizado que prioriza suas buscas sobre o meio de acordo com suas necessidades estruturais do momento. A cada abertura corresponde uma ruptura com o momento anterior, ao mesmo tempo que uma continuidade adaptativa do mesmo, inserindo a novidade, o novo objeto do conhecimento, num contexto maior. Em uma linguagem Cassireriana diríamos que há constantemente tensão entre conservação e inovação, e que, é justamente essa tensão que gera cultura, que faz com que o homem se humanize.

4. A construção da significação pessoal na passagem gradual da assimilação fisiológica à cognoscitiva

Considerando o processo de adaptação uma busca constante de equilíbrio entre assimilação e acomodação, qual seria o papel do sistema nervoso na passagem da assimilação material (fisiológica) à assimilação funcional de informação externa (assimilação cognoscitiva)? Seu papel seria justamente o de assegurar o funcionamento das estruturas orgânicas, fazendo com que "formas materiais" se transformassem em "formas funcionais". Para comprovar sua hipótese de que a reatividade nervosa (excitação-efetuação) assegura a transição entre a assimilação fisiológica e a cognoscitiva Piaget (1973) nos lembra de que não é o estímulo que desencadeia a resposta, mas que ele é assimilado justa e somente na qualidade de elemento funcional. Isto é, ele é classificado pelo organismo como algo que lhe é funcionalmente interessante. Ao nível da assimilação fisiológica, também há classificação, mas a diferença é que a assimilação não é percebida como significativa pelo organismo. "A assimilação torna-se cognoscitiva à medida em que essa significação perceptiva se diferencia" (Piaget, 1973, p.252). Portanto, fala-se em assimilação cognoscitiva quando há significação percebida pelo organismo que assimila.

E quanto à efetuação? Quando se caracteriza a passagem de um movimento reflexo a um esquema de ação? A complexidade e a insolubilidade dessa questão nos mostram bem a continuidade do fisiológico ao cognoscitivo.

A grande importância dos reflexos tanto no campo da excitação quanto no da efetuação está na passagem gradual entre a não significação e a significação para o organismo que assimila, ou seja entre assimilação fisiológica e cognoscitiva.

No reflexo condicionado de Pavlov há significação. Para o cão que produz saliva ao ouvir o som do sino, esse som significa o alimento, ou seja, o som é assimilado ao alimento. Mas aqui, nos lembra Piaget (1973) a significação está presa ao sinal e pode-se melhor falar em uma assimilação recognoscitiva material, do que numa assimilação cognoscitiva funcional. Essa assimilação está por isso mesmo numa zona reflexa, intermediária entre a fisiológica e a cognoscitiva, ou seja, entre o sinal e o símbolo.

5. A psicogênese da ação e da significação a partir da vida instintiva. Os "esquemas instintivos", a "significação trans-individual" dos instintos, a "lógica dos órgãos" a nível instintivo.

Assim como Piaget (1973) levanta a hipótese da continuidade funcional entre assimilação fisiológica e cognoscitiva, ele nos fala de sua dificuldade em ver nos esquemas sensório-motores um começo absoluto, preferindo ver neles uma continuidade e especialização dos "esquemas" instintivos. Isto é, vemos aqui a idéia matriz da vida co

mo um todo, evoluindo incessantemente em busca de ação, significação e forma, libertando-se da programação e da matéria. Em todas essas transformações o autor nos mostra um caminho gradativo de analogias funcionais e especializações, ou seja, a dialética criativa da conservação-inovação se perpetuando.

Mas, pode-se falar em "esquemas instintivos"? Em sua *Biologia e Conhecimento*, Piaget (1973) diz o que entende por esquemas: "unidades de comportamento susceptíveis de repetição mais ou menos estável e de aplicação a situações ou objetivos diversos" (1973, p.266). Os esquemas são unidades portanto generalizáveis e, nesse sentido podemos falar em esquemas do instinto, mas em relação aos esquemas de ação há duas grandes diferenças: os instintivos são endógenos, os de ação são exógenos, e, os primeiros já nascem com o indivíduo, os segundos são construídos por ele.

Para Grasse (apud Piaget, 1973) no comportamento instintivo:

- 1) há uma atividade de busca que se manifesta por movimentação, como a vespa procura uma presa que nunca viu antes.
- 2) por outro lado, e, correlativamente, o organismo passa a ser sensibilizado por "estímulos significativos" aos quais permanecia indiferente até então.

Piaget vê aí analogias com esquemas do período sensório-motor, pois ambos são formados de movimentos e não de representações ou operações. Além disso, ambos

conferem significação aos objetos que, ao se tornarem estímulos significativos vão desencadear condutas de um nível mais elevado. Ao conferir significação, os esquemas instintivos estão classificando os objetos em duas grandes classes: os significativos e os não significativos, ou negligenciáveis, mas, no entanto, percebidos. Esta classe já admite compreensão como as classificações feitas pelos esquemas sensório-motores. Mas ainda não possui extensão por falta dos esquemas representativos que possibilitarão a operação.

Em suma, pode-se ver que o fato de atribuir significação a um objeto implica sempre numa lógica subjacente que classifica e seria o que deve ser assimilado e o que pode ser negligenciado, mesmo a nível dos instintos.

A psicologia clássica concebia a vida instintiva como uma espécie de inteligência hereditária, fixada pela espécie, que se opunha à compreensão inteligente individual. Essa perspectiva colocava em dois polos extremos, mas num mesmo plano, a vida instintiva e o conhecimento individual, ignorando ou se esquecendo do caráter evolutivo do desenvolvimento.

Piaget nos aponta como a gênese da vida instintiva vista dentro de um processo de desenvolvimento, vem nos esclarecer muito quanto à gênese da inteligência. Nosso interesse aqui é grande por tentarmos entender melhor a psicogênese da ação e da significação dentro do processo de adaptação do homem ao meio.

Para compreender melhor a passagem da vida instintiva à vida individual, passagem esta extremamente complexa, e da qual não sabemos quase nada, devemos acompanhar com Piaget a consideração de alguns pontos básicos (1973) :

- 1) A vida instintiva ultrapassa largamente a vida individual. O instinto deve ser considerado como pré-individual, ou melhor, como trans-individual, por ser uma estrutura, e portanto, uma totalidade organizada e diferenciada, que se impõe aos indivíduos de dentro para fora, conforme uma programação hereditária do conjunto, na qual os papéis individuais não são apreendidos da ação, como acontece nas condutas adquiridas ou inteligentes.
- 2) As estruturas instintivas hereditárias e as cognoscitivas adquiridas, ou seja, as que têm possibilidade de construções individuais, não devem ser colocadas num mesmo nível de desenvolvimento. As estruturas instintivas estão em um nível anterior, biológica e epistemologicamente falando em relação às cognoscitivas, ou seja, a programação hereditária é anterior lógica e temporalmente à ação individual sobre o meio.
- 3) As formas superiores de conduta adquirida, em especial as condutas inteligentes, não derivam linear e cumulativamente de aquisições anteriores, mas são o resultado de um processo circular espiralado, de reconstruções sucessivas de condutas adquiridas em níveis superiores.

E, assim como essas reconstruções estruturais

sucessivas não tem um limite superior, também excluem a possibilidade de um começo absoluto.

Ao levantar a hipótese de existirem analogias funcionais nos planos genético e epigenético dos 'esquemas' instintivos e dos esquemas sensório-motores, Piaget(1973) deixa bem claro que não pretende filiar a inteligência a partir do instinto mas buscar comportamentos autênticos de transição entre as estruturas orgânicas e as cognoscitivas.

Insistimos em que, esse assunto nos interessa de perto, uma vez que tentamos compreender um pouco melhor a psicogênese da significação e seu substrato lógico, e, tentar acompanhar a passagem da programação à ação, em especial, à ação simbólica.

Quais as analogias funcionais entre o "saber fazer" do carapau que constroa o seu ninho e da criança do sensório-motor que constroa a sua torre de cubos?

As duas condutas são esquemas, em lato sensu, ou seja, são susceptíveis de repetição e de generalização. Mas, pode-se considerar o comportamento instintivo como um esquema?

Nas duas condutas há busca e há sensibilização ao objeto, ou seja, há atribuição de significação.

Toda conduta possui um aspecto energético e um estrutural, segundo Piaget (1973).

Nas condutas instintivas, a "apetência"(apeti

te) ou comportamento apetitivo, através do qual o organismo busca o que lhe apetece, os impulsos hormonais se traduzem por tendências (Triebs), ou seja, pela busca de uma compensação energética.

O aspecto estrutural diz respeito à capacidade dos esquemas instintivos de atribuir significação aos objetos, que vão passar, uma vez tornados significativos, a desencadear respostas cada vez mais especializadas. Enquanto significativos, esses objetos passam a formar uma classe que os distingue dos objetos não significativos (classe essa que possui compreensão, mas não extensão). Mas, na lógica dos instintos, suas várias estruturas estão de certa forma enredadas e relativamente indiferenciadas. Vejamos alguns exemplos citados pelo autor que nos mostram como as condutas instintivas classificam, seriam e como atribuem significação, e, o que podemos achar de semelhante e de diferente da lógica e atribuição dos esquemas instintivos em relação aos sensorio-motores.

19. Nos esquemas instintivos observam-se estruturas de encaixamento propriamente dito, uma vez que um sub-esquema faz parte de um esquema total que lhe confere significação. Por exemplo: o ventre do carapau adquire a cor vermelha na época da nidificação propiciando seu reconhecimento imediato pelo parceiro, o que constitui um esquema perceptivo (perceber a visualização da cor vermelha no ventre do macho) vem a ser um sub-esquema em relação ao esquema maior de reprodução, que compreende o acasalamento com a fêmea e o combate ao rival, e é esse es-

queima de conjunto (a reprodução) que confere significado à cor, esquema perceptivo sub-total.

29. Observam-se ainda na estruturação instintiva correspondências de encaixamento a encaixamento, ou série a série (correspondência serial). No exemplo dado do carapau, a cor vermelha do ventre do macho na época da nidificação tem o sentido de atração para a fêmea e de agressão para os outros machos rivais, portanto uma significação que ultrapassa o individual, sô tendo sentido dentro do contexto trans-individual, da complementação dos indivíduos para formarem um todo.

Hã portanto relações de correspondência entre os movimentos particulares dos parceiros, nesse exemplo, a cor vermelha do ventre do macho corresponde o movimento de atração da fêmea.

39. Nos esquemas instintivos, os encaixamentos e as relações de ordem não se dão de forma contemporânea mas se desencadeiam sucessivamente, sequencialmente, como uma "árvore genealógica", ou seja, segundo uma estrutura multiplicativa, o que vale dizer, possuem nitidamente menor flexibilidade e espontaneidade.

Em suma, a lógica dos instintos poderia ser chamada de a "lógica dos órgãos" em comparação à lógica das condutas adquiridas que constroe suas estruturas com progressiva autonomia em relação às condições orgânicas iniciais.

Contudo, vale lembrar que Piaget ressalta a

importância da interação organismo-meio já no nível instintivo, onde, nem de longe, toda conduta se deve à programação hereditária, sendo o instinto puro descrito por Lorenz (apud Piaget, 1973) um caso limite. O caráter evolutivo da perspectiva piagetiana, à qual nos filiamos, vem mostrar justamente, repetimos, a continuidade gradual da vida orgânica à vida cognoscitiva, com suas analogias funcionais e especialização progressiva. Dentro desse contexto a ação individual se impõe lentamente à programação hereditária.

A significação trans-individual da vida instintiva cede pouco a pouco lugar à significação individual dos esquemas sensório-motores. A "lógica dos órgãos" cede lugar à "lógica das ações" que caracteriza o Período Sensório-Motor.

A passagem da significação instintiva, trans-individual, à significação simbólica, pessoal, passa necessariamente pelo duro e sofrido processo de separação eu-mundo, pela construção de uma realidade significativa interna distinta da objetiva. Essa separação se inicia com uma separação física concreta, nos dois primeiros anos de vida.

O bebê do Período Sensório-Motor que constroa sua torre de cubos dá continuidade à toda lógica e significação instintivas à medida em que interage com o meio de acordo com as estruturas orgânicas de que dispõe, mantendo seu sistema orgânico aberto e em constantes trocas com o meio. Mas, ao mesmo tempo em que dá continuidade à lógica e significação de todo ser vivo, ele as especifica e diferencia gradativamente porque interage cada vez mais como agente construtor, que atribue um significado pessoal aos objetos,

e, principalmente, porque sente o prazer de ser o causador da construção da torre de cubos. Fêmea e macho carapaus, formavam um todo significativo e complementar e, como um to do interagiam. O movimento ou cor de um deles deflagrava o movimento ou cor do outro. Quanto ao bebê e aos cubos, a grande busca dos esquemas sensório-motores vem a ser justa mente a da separação sujeito-objeto, eu-não eu, através da construção da ação individual, espontânea e flexível e capaz de escolher e selecionar meios intencionalmente, a fim de chegar aos fins almejados.

6. A construção da realidade significativa pessoal

A assimilação material fisiológica cede gradativamente lugar à assimilação cognoscitiva, mas o homem ainda permanece por um bom tempo preso ao mundo físico, concreto, imediato, ao sinal e ao indício. Sua interação com o meio adquire um caráter mais pessoal, seus reflexos vão sendo substituídos progressivamente por esquemas de ação, mas suas trocas com o meio ainda se dão a nível do concreto por quase dois anos.

A passagem da significação trans-individual instintiva à simbólica, individualmente motivada sô se dá graças à construção da realidade física e prática efetuada através dos esquemas sensório-motores.

Antes de representar o que faz, o homem faz, antes de compreender o que faz o homem aprende a fazer com êxito, de maneira a que funcione bem. A formação do símbo

lo se apóia na construção da realidade. Esse justamente é o objetivo que a inteligência sensório-motora busca, o êxito das ações na organização do Real.

A possibilidade de emergência da ação se dá quando nenhum esquema instintivo se manifesta por necessidade atual coercitiva. Enquanto a programação se caracteriza pela coerção, a ação, ao contrário, pela espontaneidade (Piaget, 1973).

Através dos esquemas de ação que dão continuidade aos reflexos e se diferenciam progressivamente dos mesmos, o sujeito se afirma como principal agente nas trocas com o meio. Ele se transforma interna e externamente.

O sujeito passa de executor a programador das próprias ações. A "consciência elementar" do próprio corpo como causa das ações sobre os objetos se constroem no Período Sensório-Motor (Piaget, 1978a, p.258).

A lenta, mas progressiva separação do eu (corporal) e a construção da noção de objeto permanente, faz com que a criança veja também o outro como fonte de ação. Dentro desse processo de descentralização progressiva, a criança insere cada vez mais os objetos em contextos espaço-temporais, ainda físicos e imediatos, mas gradativamente mais amplos.

A percepção de si mesma como sujeito atuante sobre os objetos, podendo causar-lhes modificações, dá muito prazer à criança e motiva-a a novas explorações, ou idas

ao objeto, o que a leva a novas descobertas sobre as propriedades dos objetos, assim como a criar novas maneiras de se relacionar a eles e de relacioná-los entre si. Está se formando o circuito estrutural-energético que acompanhará o homem vida ã fora: a dialética da descoberta-invenção na interação homem-meio.

A construção da realidade física, corporal, concreta, alicerça e acompanha passo a passo com movimentos rítmicos e circulares o nascimento do símbolo, o ingresso do homem no universo representativo, que lhe pertence por conquista.

Toda ação se dá num tempo e num espaço determinados, assim como sobre certos objetos. Ao agir o homem classifica e ordena a situação atual, selecionando o que lhe é mais conveniente e interessante no momento, tanto energética como estruturalmente. Não estando de posse ainda da capacidade de representar a realidade através de imagens mentais, a criança do período sensório-motor assimila e se acomoda a um mundo concreto, percebido no momento atual. Ela se movimenta e se percebe dentro da situação do momento, ã qual atribui significação. Seus movimentos e suas percepções estão relacionados aos objetos que lhe são significativos. A organização crescente de seus esquemas de ação, cada vez mais coordenados e diversificados, obedece ao duplo aspecto que caracteriza as estruturas mentais:

a. aspecto lógico - os esquemas se coordenam e se subordinam entre si progressivamente numa gradual es

estruturação lógica majorante.

b. aspecto biológico - os esquemas se integram num todo orgânico histórico diacrônico e se manifestam também em contextos espaço-temporais-causais sincrônicos.

A coordenação crescente dos esquemas constroem uma totalidade orgânica, cada vez mais diferenciada do meio, cada vez mais interativa com esse meio e nele inserida. Ou seja, a coordenação crescente dos esquemas vem a ser a expressão funcional da progressiva estruturação (orgânica) dos sistemas lógicos e de significação.

Os esquemas de ação transformar-se-ão em representativos e mais tarde em operatórios, sendo que esse processo de estruturação progressiva acompanhará o homem vida à fora, mas ele se inicia e se alicerça no período sensório motor que é a base do período representativo (Piaget, 1978a).

Oliveira (1983) pesquisando brincadeiras simbólicas de crianças de 4 anos observou que a criança representa a sua ação.

Dentro do processo de adaptação ao meio a assimilação e acomodação sensório-motoras são, como vimos, atuais. Os esquemas sensório-motores partem de zonas periféricas de interação com o meio (Periferia - P), zonas estas mais exteriores e imediatas em direção a zonas mais centrais (Centro - C) obedecendo a mecanismos centrais de coordenação próprios do indivíduo e a fatos ligados a causalidade do objeto(C'). (Piaget, 1978c).

Isto é, há dois movimentos complementares em direções opostas:

Um movimento de descentralização que leva a criança a romper os limites externos de suas buscas e a agir sobre um meio cada vez mais extenso, explorando-o, manipulando-o, sentindo-o.

Um movimento centralizador que faz com que a coordenação desses esquemas de ação parta cada vez mais de um núcleo coordenador e organizador.

Ou seja, esses movimentos dos esquemas de ação são a expressão dos mecanismos aferentes e eferentes que se organizam progressivamente graças ao grande caráter integrador do sistema nervoso central.

Dado a esse processo de descentralização progressiva observa-se a abertura crescente do sistema frente ao meio e, graças ao movimento complementar de centralização, dá-se a circunscrição ou fechamento do sistema, que cada vez mais se separa como um todo estruturado do meio, graças à interiorização das regulações orgânicas.

Quanto mais a criança se percebe como um todo diferenciado do meio, isto é, faz a classificação básica e vital "eu-não eu", mais ela se afirma como agente e construtor do próprio processo de adaptação.

Dentro da movimentação para fora e para dentro, centrípeta e centrífuga, os esquemas sensório-motores se caracterizam por serem funcionais, generalizado-

res e reprodutores. Reprodução em seu duplo aspecto de repetição e de proliferação, ou seja, são esquemas essencialmente repetitivos e geradores de novos esquemas.

Os esquemas de ação tem uma dupla função, abrangendo os níveis endógeno e exógeno: eles dão origem a novas estruturas mentais e a novas estruturações da realidade, sendo portanto condição do conhecimento do mundo físico. Em suma, a ação é condição de organização interna e externa (Piaget, 1978b).

A ativação dos esquemas faz com que o meio, ou seja, o conjunto dos objetos do conhecimento se amplie cada vez mais. A cada extensão do meio externo corresponde uma extensão do meio interno, da estruturação orgânica, ou seja, a cada novo esquema ou nova ordenação de esquemas anteriores, corresponde uma transformação a nível endógeno, neuronal, que vem a ser a consequência dos esquemas anteriores e condição de formação dos próximos.

A repetição funcional dos esquemas motores é fundamental à construção das primeiras estruturas, que se consolidam e se agilizam graças à ação.

Ao agir sobre os objetos a criança pouco a pouco descobre suas propriedades, ou melhor, como seus esquemas são essencialmente funcionais, ela descobre também como é que esses objetos funcionam em relação a si própria. A criança do Período Sensório-Motor antes de descobrir os atributos dos objetos descobre para que eles servem, ou seja, ela classifica o meio segundo os esquemas de que dis

põe. Frente a um objeto novo a criança age sobre ele. Como se quisesse saber "para que serve isso?" ou, em outras palavras, "o que eu posso fazer com isso?", ou seja, "em que esquema esse objeto se encaixa?". "Serve para chupar?", "para empurrar?" e assim por diante. Dessa forma, os esquemas sensório-motores funcionam como uma espécie de conceito, classificando os objetos.

Essas descobertas que a criança faz a respeito das propriedades funcionais dos objetos vem a ser abstrações empíricas. São abstrações porque ela extrai do objeto alguma característica, isto é, separa já de certa forma a propriedade do objeto em si, e são empíricas porque são se dão através da experiência física. E, são descobertas, porque essas propriedades pertencem ao objeto e não são inventadas pela criança. Por serem propriedades dos objetos elas vão de certa forma delimitar a ação da criança, oferecendo sua resistência natural às manipulações sucessivas. E, é justamente essa resistência do meio, físico e/ou social que vem a dar condições à criança de descobrir também as suas próprias características funcionais, ou seja, aquilo que ela sabe e pode fazer, até onde ela pode ir. Em suma de se descobrir enquanto sistema aberto, circunscrito e atuante, conhecendo através da ação suas possibilidades e limitações.

A organização do mundo se dá portanto de modo simultâneo e complementar à organização de si mesmo, sendo o processo de busca de conhecimento essencialmente interativo.

O real é assim construído tanto pelas ações como pelo delimitar das ações frente ao meio, frente ao outro. Através da ação a criança aprende a constatar e a respeitar uma realidade que existe independentemente de seus desejos. A não aceitação dessa realidade põe em risco a interação do sistema. Daí a grande importância da liberdade de movimentos e exploração à criança para que ela possa experimentar por si dentro de contextos progressivamente mais amplos e menos protegidos, até onde pode agir sem comprometer em demasia sua segurança.

A resistência natural dos objetos à ação da criança, como por exemplo, o não conseguir colocar uma bola grande dentro de uma caixa menor que ela, ou o não conseguir empurrar um barco pesado demais, vem a ser justamente o "não" físico de que a criança precisa como condição de estruturação da lógica das ações. A negação física e social são condições da estruturação lógica. À criança à qual tudo é permitido e à qual todos os obstáculos são removidos não se dão condições de se estruturar logicamente a realidade e, conseqüentemente, de representá-la. (Ramoszi-Chiarottino, 1980).

O meio diz "não" à criança. Aprender a dizer e a ouvir o "não" é condição da construção das estruturas mentais e mesmo de sobrevivência. No processo de busca de conhecimento a afirmação se complementa natural e logicamente pela negação.

No sensório-motor a criança vive o "não" fisi

camente, através de suas ações. Esse não físico, concreto, é anterior ao não simbólico, que por sua vez é condição do "não" operatório, culminando com a negação lógica, propriamente dita. A construção da negação acompanha portanto o processo evolutivo dos esquemas, o processo de adaptação ao meio.

A grande, sofrida e conquistada separação eu-não eu se alicerça na construção do real, na construção do objeto distinto do eu e situado num tempo e num espaço vividos e significativos para o eu. É a construção do real que vai dar condições à criança de ir abrindo a trilha secreta, a senda mágica de seu contato pessoal com o mundo, a conquista do símbolo.

Até lá, o seu egocentrismo, ou seja a sua não separação eu-não eu, faz com que sua preocupação tenha um caráter centrador, o que lhe impede de ver os atributos dos objetos como tais e ela veja preferentemente suas funções em relação à sua própria pessoa, como vimos. A criança está aprendendo a separar o que pertence a si e o que pertence ao objeto. Da mesma forma que ainda não faz a leitura dos atributos do objeto de modo separado de si, ela também não tem condições de atribuir significado ao objeto, vendo-o como separado de si.

Está ainda no processo de circunscrição do próprio conjunto orgânico. Dentro desse processo de delimitação de si ela vai concomitantemente estabelecendo relações entre os elementos do seu conjunto, de si mesma, ou

seja, vai coordenando dinamicamente seus esquemas, inicialmente organizados em relações diádicas.

A conduta inteligente propriamente dita resulta da coordenação de esquemas secundários, quando a criança se torna capaz de atribuir um significado intermediário a um esquema, isto é, organizar significativamente a sua experiência, separando o fim almejado dos meios utilizados para chegar lá. Frente a uma situação, a criança classifica e seria os objetos de acordo com a significação que os mesmos tem em relação a si, dentro do contexto espaço-temporal vivido e do atual. Sua estruturação mental se manifesta através dos esquemas de acordo com a significação da experiência vivida e do momento presente.

De modo simultâneo e complementar à coordenação dos esquemas, dá-se a coordenação dos objetos significativos. O eixo referencial básico para o estabelecimento dessas relações é o próprio corpo da criança.

A criança do Período Sensório-Motor, como todo ser vivo é auto-regulado, mas dado o seu caráter centrador, ela é também auto-referente.

A auto-regulação se caracteriza pela manutenção de fluxos de informação (Piaget, 1973) e laços de "feedback" cibernéticos. Isto é, todo e qualquer organismo se mantém vivo graças à possibilidade que tem de se manter informado constantemente de como estão se processando suas interações com o meio e de poder compensá-las, corrigi-las, reforçá-las ou inibi-las em seu melhor proveito.

Esses laços retroativos começam a ser complementados por laços proativos, ou seja, além de "feed-backs", "feedforwards". Isto é, a criança se torna progressivamente capaz de antecipar sua ação, de planejá-la, de organizá-la em etapas sequenciais, ordenadas significativamente.

A emergência da capacidade de previsão, ainda que muito restrita e ligada ao contexto atual, faz com que se rompa o vínculo que a prendia ao aqui e agora e lhe abra caminho para chegar à representação.

A capacidade de prever está diretamente ligada ao aparecimento da conduta inteligente, da intencionalidade, do estabelecimento de meios e fins (transitividade) e à noção de objeto permanente.

O 'compreender' através da ação que o objeto pode existir independentemente de si é um choque estrutural e energético que altera toda a visão de mundo da criança e, conseqüentemente toda a sua conduta. De certa forma, ela pára para pensar, isto é, ela esboça a interiorização de sua ação, ou seja, do pensar internamente.

A construção da noção de permanência do objeto é um marco decisivo no processo de descentralização da ação e em seu mecanismo complementar, o de centralização da coordenação das ações.

Os esquemas motores, de início, predominantemente conservadores, a partir da IV fase do período sensorio-motor, por volta de 8 a 9 meses, adquirem crescente

flexibilidade, tornando-se capazes de inovar com maior frequência e maior velocidade.

7. A gênese da brincadeira e da imitação no Período Sensório-Motor

Os esquemas lúdicos, ou seja o modo de brincar da criança dessa fase, seguem como não poderia deixar de ser, a mesma riqueza dinâmica dos demais.

De um modo geral a observação da brincadeira de uma criança, nos revela, quando buscamos fazer uma leitura intersemiótica, sua estruturação mental, sua maneira de pensar assim como o conteúdo de seus pensamentos e sua maneira de sentir, ou seja, sua maneira de organizar sua experiência de vida.

Em se tratando da brincadeira do período sensório-motor a leitura da estruturação mental da criança, de certa forma é mais visível já que a criança pensa através da ação.

O caráter funcional e repetitivo dos esquemas se manifesta plenamente na Brincadeira de Exercício, como é chamada a brincadeira desse período.

Para Piaget, o brincar se dá quando, ao interagir com o meio predominam os esquemas de assimilação sobre os de acomodação, isto é, quando predomina o prazer sobre o esforço de se transformar para se acomodar.

Os esquemas assimiladores e acomodadores não se atualizam em estado puro, mas se mesclam, e se combinam, em múltiplas dosagens, conforme a situação. Toda brincadeira contém portanto uma certa porcentagem de acomodação. Além disso, durante uma brincadeira, momentos de maior ou menor assimilação se sucedem, e se alternam com os de acomodação ou adaptação.

A gênese da brincadeira é muito difícil de ser detectada assim como a de qualquer conduta adquirida. A criança aprende a brincar assim como aprende a se acomodar, a imitar.

Nos primeiros momentos de vida, assimilação e acomodação permanecem ainda indiferenciadas. Pouco a pouco, quando a coerção reflexa começa a ceder lugar aos primeiros esquemas de ação é que se esboçam os primeiros esquemas lúdicos e/ou imitativos. A brincadeira nasce com a ação, construindo-se sobre a vida instintiva, sobre os reflexos programados e, revelando desde o início sua dinâmica interativa.

A preparação reflexa da primeira fase, quando, por exemplo o choro escutado reforça o choro próprio por confusão ou indiferenciação, começa pouco a pouco a ceder lugar a uma assimilação reprodutora que funciona incorporando elementos exteriores ao próprio reflexo, gerando as primeiras imitações ou brincadeiras. Há portanto uma passagem gradual mas decisiva da indiferenciação para a diferenciação do eu-não eu. A partir da II fase, nota-se não

mais uma confusão geral com o outro, mas um esboço de diferenciação, predominando ainda o deflagrar da própria atividade pelo contágio com a atividade do outro.

A repetição contudo começa a se afirmar como ativa. A imitação nasce portanto com a "Repetição Ativa", termo criado por Baldwin (apud Piaget, 1978a, cap. VI).

A "reação circular" vem a ser um esquema circular no qual, o que é buscado é percebido como análogo à assimilação anterior. Há portanto diferenciação e continuidade analógicas.

Na imitação é preciso que o modelo seja percebido pela criança como análogo aos resultados que ela própria chegou, isto é, que esse modelo seja assimilado a um esquema circular já adquirido. Ou seja, a criança imita os esquemas que já construiu. O caráter ativo da imitação, pode ser bem exemplificado através da imitação vocal bem no início da vida, ainda na fase II:

- Há contágio vocal, ou seja, a voz do outro excita a voz da criança. Esse contágio não é automático, mas, como reação circular, é ativo e contém espontaneidade.

- Há imitação mútua - nessa fase, assimilação e acomodação estão ainda tão pouco diferenciadas que a imitação pode ser vista como prolongamento quer de uma, quer de outra. Da mesma forma, a assimilação recognitiva está indiferenciada da reprodutiva, daí o processo de discriminação do meio estar tão vinculado às reações circulares. A criança reconhece e reproduz.

- O importante é observar que, brincadeira e imitação ainda aparecem esporadicamente, mas são sempre significativas para quem as faz. A criança imita aquilo que lhe é significativo e pelo qual ela tem interesse.

Piaget(1978 a, pp.32-33) questiona: "Perguntaremos então: significação relativamente a que? E interesse em relação a que? É claro que ambos esses comportamentos só se concebem em referência a um esquema de ação, em que a "significação" exprime o aspecto intelectual e o "interesse" o aspecto efetivo. Uma percepção não é primeiramente interessante ou significativa, para adquirir seguidamente uma eficácia motora, mediante a sua associação a um movimento: ela é interessante ou significativa enquanto intervém no funcionamento de uma ação e é assimilada, destarte a um esquema sensório-motor".

A idéia principal a se compreender, segundo Piaget é que a assimilação do objeto pelo sujeito que confere significação e interesse e que determina as repetições cíclicas. Ao entrar em contato com o meio, a criança confere-lhe significação e interesse de acordo com os esquemas de que dispõe, e ao interagir com o objeto ela o assimila e a ele se acomoda, modificando-o e modificando-se ciclicamente. Por sua vez, a repetição consolida e generaliza os esquemas, assim como conserva os resultados obtidos através do acaso. O repetir é um processo comum à vida orgânica e a mental (1978b, Cap.I). O caráter repetitivo, reprodutor e funcional dos esquemas sensório-mo-

tores, quer lúdicos, imitativos ou adaptativos é que vai gerar a formação do símbolo. Na história da humanidade, o rito também seria anterior ao mito no entender de Levy-Strauss (apud Bernardini, 1988), justamente por ser uma expressão presente da vida em geral.

As reações circulares secundárias que aparecem por volta dos quatro meses e caracterizam de certa forma a III fase do Período Sensório-Motor (aproximadamente dos 4 aos 8 meses) mostram já uma maior sistematização e relativa intencionalidade. A coordenação dos esquemas da visão e preensão dá condições à criança de imitar movimentos de outras pessoas, mas ainda, através de gestos visíveis, perceptíveis para ela em seu próprio corpo. Da mesma forma, a imitação vocal, supera o contágio vocal e a imitação esporádica das fases anteriores e se torna mais sistemática e intencional, reproduzindo sons reconhecidos como já executados anteriormente. Isto é, a assimilação continua reprodutora e recognitiva. Quando a criança identifica um som como análogo a um que ela já tenha imitado ela tenta reproduzi-lo. Os esquemas sensório-motores, como vemos são predominantemente conservadores até aqui. A IV fase, dos 8 aos 12 meses, vai ser justamente um ponto crucial dentro desse período, pois, através da coordenação dos esquemas secundários, a criança vai ser capaz de aplicar esquemas conhecidos a novas situações. A inovação se constroa a partir da conservação funcional. Essa transformação só se dá graças à crescente mobilidade dos esquemas que começam a se combinar e a se recombinar de maneira cada vez mais variada e flexível.

A coordenação dos esquemas secundários possibilita à criança uma representação pré-simbólica mais integrada de si mesma como um todo físico, atuante e interativo ao meio, ao mesmo tempo que lhe possibilita a constituição de um sistema de indícios da percepção atual.

A sistematização da imitação e da brincadeira, ou seja, da ação, dão condições à criança de sistematizar o seu meio interno e externo. A criança agora se utiliza de modo inteligente e pessoal dos indícios do meio ambiente, para imitar ou brincar. É importante que se acompanhe com Piaget a passagem gradual do sinal ao indício para que se compreenda a formação do símbolo alicerçada na construção do real.

"O sinal (na acepção que lhe é dada nas condutas condicionadas) é incorporado a um esquema de maneira rígida ou indissociável e deflagra o seu exercício de modo mais ou menos automático, ao passo que o "indício" é um signo móvel, destacado da ação em curso e permitindo as previsões de um futuro próximo ou as reconstituições de um passado recente (ver N.I. cap.IV, § 4)". (1978b, pp. 59-60).

Na IV fase, o "sinal associativo" ainda aparece, mas é substituído progressivamente pela utilização intencional dos indícios. Essa utilização intencional traduz já um comportamento inteligente que compreende através da ação o modelo que imita. Essa imitação se libera progressivamente do momento atual, da percepção do modelo pre

sente em sua totalidade, e a criança aprende a lidar com indícios, que são partes ou aspectos do objeto em si, e, fora dos seus contextos habituais (1978a). A senda para a formação do símbolo está sendo descoberta e criada pela criança. Pouco a pouco ela se libera do contexto espaço-temporal imediato e começa a, quer brincando, quer imitando, a representar, com o próprio corpo, a sua experiência anterior.

7.1. A representação gestual pré-simbólica.

O "símbolo em ação". A emergência do rito.

Na IV fase as repetições funcionais adquirem o status do rito, elas se tornam pré-simbólicas. As sequências de movimentos, gestos e expressões faciais, acompanhadas ou não por lalações verbais se repetem numa cadência marcada, ritmada, quase musical, respeitada religiosamente. E, lentamente, esses rituais vão sendo deslocados de seus contextos originais e adequados e vão passando a ser realizados em situações inadequadas, isto é, com objetos diferentes dos originais e/ou em horas ou lugares diversos dos usuais. Em outras palavras, a criança começa a representar o que faz. Representa ainda dispondo dos esquemas motores pré-simbólicos de que dispõe, mas representa.

O ritmo presente nas reações circulares, nas lalações verbais, nos movimentos do corpo, acompanha a construção do Real, embalando por assim dizer as grandes mudanças estruturais desse período básico, como a passa-

gem de um mundo sem objetos a um mundo de objetos permanentes e situados em contextos, de um mundo de espaços múltiplos, isolados, centrados no próprio corpo da criança, a um mundo espacial prático, funcional e contextual; de um mundo de tempos estritamente momentâneos e não conectados entre si, a um mundo temporal ordenado sequencialmente, com forte eixo central no momento atual, mas já em condições de relativas retroações e previsões; de um mundo onde a criança não se separava do ambiente, do objeto, a um mundo onde ela se situa cada vez mais como um objeto entre os demais e com eles se relaciona de maneira progressivamente ativa, espontânea e móvel. E, é justamente, a construção dessa realidade prática, funcional, vivida fisicamente, que vem a dar condições à criança da formação do símbolo, da emergência das manifestações da função semiótica.

As repetições cíclicas, as "Reações Circulares", termo criado por Baldwin, nascem como vimos, no corpo da criança, daí se descentralizam progressivamente indo em busca de novos objetos, sistematizam-se progressivamente, até que adquirem condições de esboçar uma representação, ainda gestual, mas já pré-simbólica, ritualizada.

A representação corporal, gestual, exterior, construída através da utilização inteligente dos indícios, precede e alicerça a representação simbólica, imagética, interior.

Do sinal ao indício, do indício ao símbolo.
Da programação à ação espontânea e pessoal.

A imagem mental, de fato, segundo Piaget e Inhelder (1966 e 1969), vem a ser a interiorização progressiva da imitação, passando necessariamente pela representação corporal. A representação gestual (RG - Imagem Reprodutora Gestual) seria justamente a representação corporal do modelo presente, comportando necessariamente esquemas motores. Através da ação de imitar ou brincar, a criança aprende a lidar cada vez mais com indícios, tornando-se capaz de se distanciar progressivamente do objeto até ser capaz de representá-lo internamente, sem percebê-lo fisicamente, sequer através de indícios. A criança portanto aprende a representar imagetivamente através de sua ação.

A Imagem Mental propriamente dita, Imagem Reprodutora(R) que sô começará a aparecer na VI fase do Período Sensório-Motor, vem a ser portanto um prolongamento e uma especialização da representação gestual, que se dá de início, apenas na presença do modelo. A interiorização das imagens se dá à medida em que elas se distanciam progressivamente do modelo, apoiando-se cada vez menos em indícios perceptíveis. Da mesma forma, a sua interiorização progressiva irá permitir a sua maior estabilidade, ao mesmo tempo que flexibilidade. O significante se internaliza e passa a ser trabalhado pelo sujeito independentemente da proximidade espaço-temporal com o significado. Piaget e Inhelder (1966) distinguem o aparecimento das Imagens Reprodutoras Imediatas (RI), das Imagens Deferidas (R II, RG II - reprodução gestual), RD II (reprodução pelo desenho),

que também podem ser chamadas de consecutivas, ou seja, na ausência do modelo.

O importante aqui é ver como a internalização da imagem mental se constroeu no Período Sensório-Motor, via corpo. A imitação sensório-motora se distancia progressivamente do modelo, através da utilização dos indícios e do aparecimento do rito. Ao lidar com os indícios de forma inteligente e pessoal, a criança começa a criar seqüências de combinações sem acomodação predominantemente atual. A respeito dessa fase(IV), diz Piaget: "Há o que poderíamos chamar de uma espécie de 'ritualização' dos esquemas, os quais ao saírem do seu contexto adaptativo, como que são imitados ou 'jogados' plasticamente.(...). Entende-se facilmente como essa 'ritualização' prepara a formação dos jogos simbólicos: bastaria que, para que o ritual lúdico se transformasse em símbolo, que a criança, em vez de desenrolar simplesmente o ciclo de seus movimentos habituais, tivesse consciência da ficção, isto é, 'fingisse' que dormia". (1978a, p.123).

O rito da IV fase se caracteriza portanto por ser uma representação de situação vivida pela criança fora do seu contexto habitual objeto/espaco/temporal, já apresentando uma certa seqüência, e se distingue da representação simbólica pela ausência de consciência por parte do sujeito de que se trata de uma representação, de um agir "como se" fosse a realidade.

A V fase, que se inicia por volta dos 12 meses e vai até aproximadamente 18 meses, marca-se por um

avanço progressivo de inovação, que complementa cada vez mais a conservação, possível graças à maior separação do sujeito do meio através de uma atividade com crescente coordenação e flexibilidade. A criança agora se sente mais segura de si, se percebe mais como um agente, sente prazer crescente em ser causa de novos acontecimentos e começa a se arriscar mais. Ela começa a fazer "experiências para ver" no que dá, são as chamadas "reações circulares terciárias", já que essas experiências têm um caráter cíclico e ritualizado. A criança gosta de inventar seqüências, combinando esquemas, e depois repete religiosamente os mesmos gestos. Usamos deliberadamente a expressão "religiosamente" pois, os ritos da V fase já tem um pouco do caráter mágico religioso que vai aparecer nos ritos simbólicos do período representativo. A diferença é que a criança aqui executa com gestos quase que mesmo cerimoniais as mesmas seqüências, mas, como já foi dito, ela não tem consciência de que representa. Ela não diferencia a ação da representação. Mas, em relação à fase anterior eles têm a diferença de serem muito mais criativos e inovadores podendo se converter mais facilmente numa ritualização lúdica. A criança na IV fase aprende a ritualizar, agora ela já se diverte em fazer ritos. Aqui já há o que Piaget chama de "símbolo em ação" (1978a, p.125).

Da mesma forma que a brincadeira, a imitação apresenta uma maior ritualização e uma maior capacidade de imitar através da utilização inteligente e pessoal de indícios, cada vez mais distantes do contexto atual.

Finalmente, na VI fase, aparece pela primeira vez a combinação de esquemas "como se" fosse a realidade. A criança aprende então a representar simbolicamente a realidade. Ela consegue agora simultaneamente aplicar uma combinação de esquemas fora do contexto habitual, evocando esse contexto habitual, quer seja para sentir prazer, isto é, brincando, quer seja para se acomodar a ela; isto é, quando predomina a imitação.

Aparecem aqui os "esquemas simbólicos" que marcam um grande avanço na interiorização da representação mental. Essa interiorização é possível graças à passagem da inteligência empírica para a mental. A criança agora não mais inventa combinações de esquemas motores, no plano empírico, mas começa a ser capaz de criar combinações mentais, no plano representativo. Os esquemas adquirem a possibilidade de se combinarem antes da ação (Piaget, 1978b).

Há um processo de interação e não de filiação entre a representação nascente e a invenção.

A imagem mental simbólica, ou seja, o significante individual, mantém com o significado uma relação de equivalência e não de igualdade, segundo Barthes (1964).

A criança de posse da função simbólica, quando brinca que é um gato sabe que está "fazendo de conta que é um gato", ou "agindo como se fosse" um gato. Piaget em O Nascimento da Inteligência (1978b) nos diz que quando a criança liga a representação ao representado, ela não está estabelecendo uma relação de identidade, mas cons

truindo um sistema de relações recíprocas.

A capacidade de simbolizar supõe portanto a distinção e a complementação, o estabelecimento de relações recíprocas entre o significado e o significante. Subjacente à formação do símbolo, há uma lógica.

A noção de reciprocidade vai assim sendo construída no período pré-operatório. Da mesma forma, e complementarmente, a noção de totalidade vai sendo formada. Ao estabelecer relações recíprocas entre o dado e o representado a criança vai organizando o mundo exterior ao mesmo tempo de forma distinta e relacionada a si, isto é, vai se inserindo como parte atuante num contexto maior.

A extensão do meio está diretamente ligada à noção de reciprocidade e de totalidade que vão se formando. Tanto o meio subjetivo, como um conjunto estruturado de significações representadas e relacionadas entre si, como o meio objetivo, conjunto dos objetos do conhecimento do eu, se distendem e se ampliam em função da capacidade do indivíduo de conectar significações, e, principalmente, de se perceber também conectado a um meio significativo.

O meio subjetivo e o meio objetivo não podem ser vistos isoladamente, mas justamente através de suas relações recíprocas, sendo que o indivíduo como um todo sô pode ser entendido dentro do processo de interação com o meio. Havendo ruptura entre o meio representativo e o objetivo interrompe-se o processo de adaptação e entramos na patologia.

7.2. A "consciência elementar" do bebê. O estabelecimento de conexões significativas entre os esquemas sensório-motores. A "consciência corporal" preparando a simbólica.

A formação do símbolo se alicerça na construção do real e está intimamente ligada ao processo de tomada de consciência. Afirmar isto equivale a dizer que todo o período sensório-motor vem a ser uma preparação para a emergência do símbolo e portanto da consciência, caracterizando-se por ser um período pré-simbólico.

O fato de a criança desse período não ter ainda a possibilidade de representar imagetivamente as suas experiências, não quer dizer que ela não as viva significativamente ou que não as registre organicamente.

Para Piaget (1978c,p.178) o que caracteriza o processo da tomada de consciência, desde as tomadas de consciência elementares, vem a ser a capacidade de exprimir e conectar significações.

A consciência corporal do bebê é denominada por Piaget de "consciência elementar".(1978a). O perceber-se como um todo começa e se fundamenta na percepção do próprio eu corporal como um todo. A consciência corporal é anterior à conscientização simbólica.

Segundo Grünspun(1983) a capacidade da criança de organização corporal está diretamente ligada à sua capacidade de integrar o mundo. A criança forma seu esquema corporal ao organizar suas experiências com outras pes-

soas e ao perceber as outras pessoas como todos. É através do contato sensorial pele a pele, sentindo a textura e o calor de si mesma e do outro, o pulsar rítmico do próprio corpo e do corpo do outro, enfim, através do contato sensorial e motor que a criança toma conhecimento do próprio corpo, como algo que sente prazer e dor, que atua e que busca o que acha falta. O sentir o próprio corpo em contato com o do outro, o se sentir parte de, o se perceber próximo a, tocado por, é que desperta a consciência do bebê de si mesmo, do outro e, principalmente de sua relação com o outro. Em termos piagetianos, diríamos que o faz perceber-se em interação constante com o meio, isto é, em busca de adaptação, como um sistema, como um todo que se percebe inserido em um todo maior, o meio.

Dado ao egocentrismo do bebê, ele permanece inconsciente de si próprio à medida em que não se separa do meio exterior e se incorpora à realidade externa. Isto é, a inconsciência do eu-corporal se dá na medida da incorporação do próprio corpo ao do objeto significativo, no caso, da mãe ou de quem a substituir. E, vem a ser justamente através da interação com o meio, com o objeto significativo, que ele vai adquirir condições de iniciar um lento processo de ir se percebendo como um todo, o que vai lhe possibilitar um processo de separação sujeito-objeto.

Ao nascer, a criança passa de um meio estável, homogêneo, constante a um meio instável, heterogêneo, inconstante, com mudanças e variações de temperatura, iluminação etc. Ela começa a experienciar a sensação da falta,

da incompletude. Essa sensação seria por demais dramática para a criança se ela se percebesse logo de início como se parada. A não percepção da separação da mãe nos primeiros meses de vida é que dá condições à criança de enfrentar gradativamente o conviver com a falta e o tentar ir em busca do que precisa. A criança aprende a se separar do meio, primeiro corporalmente, através dos esquemas motores, que lhe permitem conhecer as propriedades dos objetos e, principalmente as suas próprias, suas possibilidades e limitações. O egocentrismo radical dos primeiros momentos de vida vai lentamente cedendo lugar a um processo de conscientização elementar do eu corporal, que se dá graças às resistências dos objetos. Objeto aqui, lembramos, em seu sentido amplo de objeto do conhecimento, incluindo necesária e prioritariamente as pessoassignificativas. Acreditamos que a criança se perceba como um todo não só graças às resistências encontradas nos objetos, as quais lhe dão condições de ir marcando as delimitações do seu próprio eu, do seu próprio corpo, mas também e complementarmente à sensação do "sim", da aceitação, da acolhida, da proteção e calor do outro, o que lhe dá condições de significar o meio de modo motivado e pessoal, ao mesmo tempo que a faz buscar se comunicar cada vez mais com esse meio, se abrir cada vez mais a esse meio que não representa uma ameaça a sua sobrevivência ou seu bem-estar.

Uma das tarefas essenciais da consciência elementar é, segundo Piaget (1978a) coordenar os universos heterogêneos (visual, tāctil, cinestésico etc.) na busca

do objeto significativo. A coordenação dos esquemas é portanto condição da formação da consciência elementar corporal, que é anterior, em sentido lógico e biológico à toma da de consciência simbólica, representativa, assim como a significação corporal é anterior à simbólica.

A tomada de consciência do próprio corpo como um todo vem a ser a capacidade de estabelecer conexões entre partes significativas desse corpo, antes vivenciadas isoladamente.

O sistema nervoso central é capaz de experiências conscientes e inconscientes em vários níveis. Essas experiências formam seu acervo consciente ou inconsciente, sua memória individual, ou seja, o organismo registra suas experiências de alguma forma. Como isso se dá é tão misterioso quanto complexo. O que as pesquisas neurológicas mostram é que quando um estímulo atua num receptor, ou seja, quando o organismo classifica algo como significativo para ele, esse estímulo deixa de ser um estímulo e passa a ser uma energia em progressão no sistema nervoso central, sendo um potencial de ação irreversível. A ação leva à significação, a significação à ação. Todas as vias receptoras passam pelo Tálamo, adquirindo aí, pela primeira vez, um nível de consciência individual, muito mais rico afetiva e emocionalmente do que cognitivamente. A primeira informação que o organismo recebe é de prazer ou de desprazer, ou seja "pró" ou "contra-mim". A passagem da informação da área subcortical, talâmica, para a cortical faz com que ela adquira conotações sociais, e posteriormente, mo-

rais, éticas e estéticas, de acordo com o nível de maturação e estruturação cortical do sistema nervoso, havendo cada vez maior discriminação da informação. Essas informa-ções após serem discriminadas pela região cortical retor-nam graças às zonas de associação à região subcortical, fechando o circuito novamente. O organismo portanto, é cons-tantemente informado de sua ação sobre o meio. Essas in-formações têm sempre o duplo aspecto cognitivo e afetivo e elas são sempre potenciais de ação e ficam sempre registradas no organismo. São elas que dão condições progres-sivas ao organismo de se auto-regular de acordo com o re-pertório de suas experiências passadas. A neurologia atual nos ensina que não temos uma consciência, mas sempre uma "consciência do que" ou uma "consciência para que" (Jordy, 1988), isto é, que a consciência orgânica sõ existe dentro de um dado contexto histórico significativo, de uma realidade espaço-temporal causal. Ação, significação e conscienti-zação caminham e se constroem juntas.

Nesse momento posso estar consciente para al-go e inconsciente para algo mais. A consciência elege, ou seja há uma lógica subjacente a ela que classifica e ordena os fatos e objetos, selecionando e priorizando aquilo que é mais significativo para o organismo no momento pre-sente. A consciência é um processo que integra tanto no campo neuronal como no da ação o cognitivo ao afetivo.

7.3. A "memória corporal" do bebê, segundo Le Boulch.

A significação da vivência do corpo em movimento.

A formação do corpo significativo.

O fato de a criança do Período Sensório-Motor ainda não possuir a capacidade de internalizar imagetica-mente os objetos significativos não quer dizer absolutamente que ela não os registre organicamente. Ela não o faz ainda através da representação mental, mas como vimos, o organismo registra todas as suas experiências, e, a criança o faz ainda de modo misterioso e desconhecido para nós, mas, através do que Le Boulch(1958) chama de "memória corporal".

Segundo esse autor (op.cit,p.23) os movimentos espontâneos, mesmo não sendo pensados dependem das experiências vividas anteriormente, não se tratando de uma memória intelectual, mas de uma memória corporal, toda ela carregada de afeto.

A passagem da significação instintiva trans-individual para a simbólica se processa na construção da significação individual do próprio corpo, como algo pessoal, criativo, interativo e dotado de história, de memória, ainda que pré-imagética e recognitiva.

Contudo, é importante que se insista em que a formação do símbolo não vem a ser um simples prolongamento dos esquemas sensório-motores.

Le Boulch enfatiza a importância da vivência

espontânea do próprio corpo em movimento, em contato, ou melhor, em relação afetiva com o outro na maturação do sistema nervoso infantil.

Diríamos que, tão importante quanto o se dar condições à criança de atribuir significação ao mundo, é lhe dar condições de se perceber como alguém significativo para o mundo, levando-a a buscar interagir, e, consequentemente, a se estruturar organicamente.

Da mesma forma que lhe dar condições de organizar a sua realidade é tão importante quanto fazer com que ela se sinta parte integrante e dinâmica de uma realidade organizada, flexível e harmônica. Um meio caótico, assim como um meio excessivamente rígido, tornam muito mais difícil para a criança a organização da sua realidade.

Em suma, o meio ideal deve buscar ter organização e significação, isto é, buscar ser um sistema lógico e significativo para a criança que vive nele, um meio que atenda às necessidades estruturais e energéticas da criança, que lhe dê condições de agir de acordo com sua estruturação mental.

Nosso trabalho psicopedagógico desenvolvido nessa pesquisa, baseou-se nessa premissa.

O corpo não está simplesmente dotado de eficácia, ele está presente no mundo como unidade fundamentalmente original, como "corpo próprio" (Le Boulch, op. cit).

A passagem da significação instintiva trans-

individual para a simbólica se processa na construção da significação individual do próprio corpo, como algo pessoal, criativo, interativo e dotado de história, de memória, ainda que pré-imagética e recognitiva.

A formação desse corpo significativo se dá através da ação que dá condições à criança de se relacionar cognitiva e afetivamente com o meio. Para a criança do Período Sensório-Motor, assim como para todo ser humano, o estabelecimento de relações tem sempre o duplo aspecto estrutural e energético. A criança só estabelece relações cognitivas entre objetos que lhe são significativos, corporal, pessoal e afetivamente. O conhecimento só se dá com a formação da relação primeira e essencial para todo ser humano, do vínculo afetivo eu-outro, ou seja, da conexão do sujeito ao objeto significativo.

8. Os "esquemas simbólicos". A internalização da representação através da imagem mental.
O início da brincadeira simbólica.

A passagem do Período Sensório-Motor ao Representativo, é feita, como vimos, através dos esquemas simbólicos que possibilitam a transição gradual entre as brincadeiras de exercício e as simbólicas, sendo como em todo processo de desenvolvimento, um prolongamento e uma especialização em relação às primeiras. A brincadeira simbólica continua, engloba e resignifica a de exercício. O modo de brincar sim

bólico, vem a ser uma manifestação da estruturação mental representativa da criança.

De certa forma a brincadeira simbólica pode ser vista também como um jogo de exercício, como nos diz Piaget (1978a, cap.V), já que ela exercita a imaginação. Mas há diferenças: no exercício mental, a pergunta ou a imaginação vem a ser o conteúdo da brincadeira, e a forma de brincar é que se dá através do exercício. Já na brincadeira simbólica, a imaginação que deforma a realidade vem a ser a forma de brincar, enquanto o conteúdo se constitui de situações da vida afetiva.

A maneira de brincar reflete assim todo o processo de abstração reflexiva, através do qual há uma depuração progressiva da forma.

O que era a maneira, a forma de brincar antes da emergência das manifestações da Função Semiótica, converte-se agora em conteúdo da nova forma de brincar.

O símbolo fornece à criança os meios de assimilar a realidade aos seus desejos e interesses, ou seja, lhe dá condições de lidar com a realidade efetiva e afetivamente e de estruturá-la cognitivamente a nível interno, imagético.

É pela capacidade de representar através do exercício das manifestações simbólicas que a criança aprende a relacionar o objetivo ao subjetivo, o outro a si mesmo e vice-versa. Ou seja, o símbolo se alicerça na construção do real, e é o caminho necessário para a construção

da noção de reversibilidade do Período Operatório.

A gênese e a evolução das brincadeiras simbólicas mostra justamente esse caminho.

A primeira manifestação lúdica simbólica, o esquema lúdico simbólico da VI fase do Período Sensório-Motor é uma reprodução simbólica de um esquema sensório-motor fora de seu contexto, aliando o prazer funcional à capacidade de evocar. No início, ele se limita quase sempre a só um esquema, por exemplo, fazer de conta que dorme, ou que come, ou que se balança etc., e, é a própria criança que representa a ação fora do contexto, sem atribuí-la a outros. Mais tarde, a criança fará outra pessoa ou objeto representar o esquema fora do contexto; por exemplo, fará o seu ursinho comer, mas ainda se servindo de um suporte material, o brinquedo concreto, por exemplo.

Os esquemas simbólicos vem a ser esquemas de ação do próprio sujeito, mas exercidos simbolicamente em contextos inadequados.

9. A formação do símbolo e a resignificação do Real

O processo de formação do símbolo nos mostra uma diferenciação e uma internalização progressivas do significante, não havendo continuidade linear entre movimento ou percepção e imagem mental mas uma resignificação dos mesmos graças ao processo circular espiralado da Abstração Reflexiva, que faz com que a atividade motora e percep

tiva seja agora representada num plano superior, passando de forma de pensar a conteúdo do pensamento, num nível mais abstrato.

"Todo dado perceptivo comporta numa significação, e isto, sem sair das fronteiras da percepção, mas os "significantes" e os "significados" próprios a essas significações perceptivas não ultrapassam o quadro dos "indícios" e ficam assim relativamente indiferenciados e intermutáveis, por oposição aos "símbolos" e aos signos que são significantes diferenciados de seus significados e cada vez menos intermutáveis com eles" (Piaget, 1961, p.357).

O processo de diferenciação gradativa do significante ao significado se manifesta através da maneira como a criança brinca ou imita, havendo vários níveis de brincadeira simbólica, assim como há vários níveis de imitação. Conquistada essa diferenciação significante-significado, a criança, através da ação, aprende pouco a pouco a lidar cada vez mais dinamicamente com os significantes, quer individuais, as imagens mentais, quer coletivos, os signos verbais. A imagem mental em seus níveis elementares é conservadora e estática. Ela evoca e se prende a contextos espaciais. Passo a passo através do exercício da ação, ela se agiliza, se liberta dos contornos espaciais e adquire condições de reconstituir processos dinâmicos e mesmo de antecipar ou prever sequências em movimento. Essa é uma conquista que se inicia apenas por volta dos 7/8 anos, daí a grande importância da brincadeira simbólica, que dá condições à criança de exercitar sua imaginação, de traba-

lhar sua memória, enfim de criar situações novas, combinando suas lembranças, seus desejos, seus medos, à situação atual. O processo de construção e evolução da imagem mental é resumido por Piaget na sua conclusão de "L'Image Mentale chez l'enfant" escrito em colaboração com Inhelder (1966), que procuramos traduzir aqui: "Somente, se se procura reunir os estádios parciais a fim de distinguir os estádios gerais do desenvolvimento da imagem, encontra-se apenas dois momentos decisivos, e um corte de porte geral. O primeiro desses momentos é o da aparição da imagem, que se dá provavelmente quando a função simbólica se constitui (por volta de 1,5 anos a 2 anos) pelo menos. Atemo-nos aqui ao critério negativo de que nenhuma das condutas sensorio-motoras anteriores a este nível exigem a intervenção da imagem (enquanto que ela é indispensável à brincadeira simbólica e aos outros comportamentos representativos que aparecem então). O segundo momento decisivo, corresponde ao único corte geral que nós podemos distinguir no conjunto dos dados precedentes: aquele que marca por volta dos 7-8 anos, se não o começo, ao menos o esboço das imagens antecipadoras, ou seja, das imagens cinéticas e de transformação".

Em resumo, a entrada no período operatório vem dar início a uma nova forma de imaginar e ao mesmo tempo a um conteúdo imaginado mais dinâmico. Contudo, toda essa agilização e mobilidade da representação é construída durante o período pré-operatório, ora brincando, ora imitando, ora encontrando um equilíbrio entre as duas.

O pensamento pré-operatório ignora ainda as transformações reversíveis e operatórias. Isto é, segundo Piaget (1966,p.433), trabalha com "pseudo-transformações, assimiladas às próprias ações sob sua perspectiva egocêntrica (por oposição às coordenações gerais da ação, raízes da lógica e das operações reversíveis, e daonde o eu é eliminado) são portanto fonte do finalismo, do animismo ou de outras ligações pré-operatórias que impedem a constituição das operações como ações e transformações descentradas".

Ora, essa maneira de pensar pré-operatória, centrada no eu, transdutiva, anímica, artificialista e finalista que se expressa na ação da criança vem a ser justamente o creodos, o caminho necessário para a construção do pensamento operatório. Pois, o animismo, o artificialismo e as demais formas sob as quais o pensamento dessa fase pré-opera, vem a ser justamente projeções e introjeções dentro da relação eu-outro. O eu se experiencia vivendo outras perspectivas a fim de se separar com autonomia e de se relacionar socialmente. A criança que imita a mãe a limpar a casa ou o pai a guiar o carro age "como se" fosse a mãe ou o pai. Vive a experiência da situação sabendo que não é a pessoa representada.

A brincadeira simbólica dá à criança a possibilidade de ir até o outro, experimentar ser como se fosse o outro e voltar até si mesma. Esse caminho pré reversível simbolicamente é tanto formador da reversibilidade operatória formal, aspecto lógico da estruturação mental,

como formador da identidade pessoal, sob o aspecto estrutural biológico, orgânico, histórico e pessoal.

A brincadeira simbólica dá também à criança a maravilhosa possibilidade de ir até a fantasia, vivê-la intensamente e poder voltar à realidade, sem se perder pelo caminho ou se fixar na situação imaginada.

É esse ir até a situação vivida pelo outro, projetando-se nele, ou introjetando-o em si acompanhado da volta a si mesmo, assim como esse ir até a fantasia e voltar à realidade que dão vida e flexibilidade cada vez maiores ao pensamento infantil. O sistema, à medida que se abre às perspectivas alheias, delimita e circunscreve as próprias. O ir e vir incessante até o outro, até a fantasia, pouco a pouco constroa a noção de si mesmo como um todo e conhece o meio também como um todo, do qual ele faz parte ativa. A criança caminha para o período operatório através da brincadeira simbólica.

Para que ela consiga operar, consiga pensar de modo descentralizado, eliminando o eu de seu raciocínio é necessário que antes ela construa esse eu e o relacione de modo significativo à sua realidade; construa-o antes a nível físico, concreto, e depois a nível de representação.

10. Classificação e evolução da Brincadeira Simbólica

O símbolo vem fornecer à criança os meios de assimilar o real aos seus desejos e interesses pessoais, o

meio de se ligar ao objeto de modo pessoal, de se inserir na realidade, representando-a para si e representando-se nela. É a representação que vem dar condições aos mecanismos de projeção e introjeção que se manifestam nas brincadeiras e nas imitações e que possibilitam a separação eu-não eu.

Piaget na Formação do Símbolo (1978a) fez a classificação das brincadeiras simbólicas segundo a estrutura dos símbolos, vistos como instrumentos de assimilação lúdica. Nessa classificação, observa-se uma crescente dinamização dos mecanismos de projeção e introjeção, subjacentes ao pensamento anímico e artificialista desse período.

Assim, num primeiro momento a criança projeta experiências vividas por ela a outros objetos, como por exemplo, faz seu ursinho dormir como ela dorme. Isto é, ela generaliza um esquema, ao atribuir a outro um esquema seu. Ela desliga o esquema de si mesma e o projeta no objeto. É o início da representação. Desligando-se cada vez mais do contexto imediato, a criança dá um passo adiante e começa a aumentar cada vez mais a distância entre a ação e a representação, incluindo um maior número de intermediários entre as duas.

Assim, ela inicia um processo de imitação dupla, no qual após projetar um esquema seu no objeto ela o introjeta novamente. Após pôr o ursinho para dormir como ela faz, ela própria imita agora o ursinho. Ou então, quando ela introjeta em si o esquema de outra pessoa ao mesmo

tempo que o projeta em outro objeto. Por exemplo ela imita a empregada a varrer usando uma concha.

Numa fase seguinte a criança adquire condições de assimilar um objeto a outro, num contexto cada vez mais simbólico, mais deformado, menos adequado à realidade. Quando, por exemplo, a criança anda com uma caixinha de fósforo no chão como se fosse um carro, imitando o barulho do carro. Ou, quando a criança assimila simbolicamente o corpo da outra pessoa ao seu e faz de conta que ela é a mãe, por exemplo, imitando-a a andar ou a se pentear, dizendo "é a mamãe"; ou ainda quando ela assimila simbolicamente outra pessoa a outro objeto, como quando faz de conta que sua boneca é sua mãe, dizendo "É a mamãe". A novidade aqui, segundo Piaget, é que a assimilação lúdica caixinha de fósforo-carro ou eu-mãe, ou ainda, boneca-mãe precedem a imitação. A criança anuncia verbalmente a imitação antes de fazê-la.

A imitação intervém como simbolizante (significante) enquanto que o simbolizado é o objeto ausente, evocado gestualmente. É o chamado gesto-evocação, a que Piaget (1969) se refere e que supõe o modelo interno, a imagem mental. A imitação aliás nunca é pura e se subordina sempre à assimilação lúdica. Toda imitação contém uma parte de assimilação do outro, de identificação com o outro. A criança imita e assimila os objetos (pessoas, fatos e situações) que lhe são significativos pessoalmente.

A imitação é a maneira mais econômica organi-

camente de a criança se acomodar. Econômica do ponto de vista de Janet, isto é, energética. (apud Piaget, 1978a).

Como se vê, a criança dissocia cada vez mais o significante do significado, insere novos elementos intermediários e cria combinações cada vez mais complexas, chegando a armar as primeiras cenas simbólicas. Utiliza-se de sua capacidade de representar como meio de expressão própria e afirmação do eu. Reproduz e prolonga situações de seu dia a dia, combinando uma deformação simbolizante a um simbolizado, isto é, reproduz ã sua moda, a sua experiência vivida.

Na maioria das vezes são as brincadeiras com bonecas ou com animais de brinquedo, com os quais ele interage. As primeiras combinações são as "combinações simples". "Tais jogos são sem dúvida os mais interessantes que a observação fornece no domínio da construção simbólica intencional da criança. Situam-se gradativamente entre a simples transposição da vida real, no plano inferior e a invenção de seres imaginários sem modelo atributivo, no plano superior; contudo, todos eles reúnem, embora de acordo com dosagens variáveis, elementos de imitação e elementos de assimilação deformante". (Piaget, 1978a, p.169).

A criança reproduz na brincadeira a sua própria vida. Os personagens adquirem vida como projeções, quer do eu, quer das figuras paternas, quer de uma combinação das duas, mas sempre através de uma assimilação deformante, mais agradável ã criança.

Todas as vezes que a realidade se torna aos olhos da criança difícil demais de ser reproduzida ela a recria, combinando-a de modo a compensar seus aspectos menos facilmente assimiláveis. A criança se utiliza da brincadeira para resolver situações que lhe causam medo, insegurança ou inibição, revivendo-as de uma maneira imaginada a seu modo, a fim de poder assimilá-la. Quanto mais difícil de ser assimilada uma situação, mais a criança a modificará a seu jeito. Até que, frente a situações penosas ou desagradáveis, ela a assimilará progressivamente através de "compensações liquidantes", revivendo-as em contextos menos difíceis. A brincadeira possibilita à criança justamente o prazer de se sentir atuante frente a situação, e não, dominada por ela.

Na Fase II do Período Prê-Operatório, aproximadamente dos 4 aos 7 anos, a brincadeira simbólica começa a declinar, no sentido de haver menor deformação da realidade assimilada. A criança continua a representar viva e continuamente a sua ação, mas agora ela a representa com olhos menos centralizados, menos deformantes, ela já consegue ver a realidade de modo mais objetivo, pois seu eu já está mais forte. Isso se dá graças à assimilação deformante da Fase I que a precede. Na brincadeira simbólica depois dos quatro anos de idade, Piaget(1978a) ressalta três novas características. Um progresso da coerência e da ordem em relação à fase anterior, aparecendo jogos com "combinação simbólica ordenada". Há também maior preocupação com a "imitação exata do real". A criança reproduz com

exatidão objetos e situações. Observa-se aqui o estabelecimento de duas novas conexões: as construções lúdicas coordenam cada vez melhor o exercício sensório-motor, o intelectual e o símbolo. A criança se utiliza de sua maior coordenação motora para reproduzir mais fielmente e mais ordenadamente as cenas vividas por ela. E, finalmente, nessa segunda fase, a brincadeira simbólica se torna cada vez mais coletiva. A criança passa cada vez mais a brincar com o outro e não ao lado do outro, paralelamente. Ela se diferencia individualmente e se relaciona socialmente. Separa-se e relaciona-se. Diz o autor (1978a,p.179): "Esta organização do simbolismo coletivo supõe os progressos no sentido da ordem e da coerência".(...) "mas poder-se-ia dizer que a seqüência das idéias deriva dos progressos da socialização: aí estão, uma vez mais os dois aspectos de um mesmo desenvolvimento e é interessante notar esse círculo de aquisições sociais e mentais no domínio do simbolismo lúdico, tal como se pode assinalá-lo incessantemente no da representação adaptada".

O declínio do simbolismo lúdico se acentua quanto mais a brincadeira se insere na conduta adaptada, perto dos 7-8 anos, fim do Período Pré-Operatório e início do Período Operatório.

As construções simbólicas se tornam cada vez mais próximas da realidade e a ela se adaptam. A brincadeira efetivamente se sociabiliza, adotando uma postura de respeito às regras sociais e de cooperação com o outro. (Piaget, 1957).

A criança aprende através da brincadeira a encontrar na própria vida, nas pessoas reais, a complementação para suas necessidades afetivas e cognitivas. Ela não precisa mais deformar a realidade para assimilá-la, ela aprendeu a conviver, a lidar, a compensar e a liquidar através da interação com os outros, com objetos reais.

Do exercício, ao símbolo, do símbolo à regra, sempre em busca da descoberta de si mesmo e do outro. No caminho da ação à operação, o duplo aspecto da função simbólica, que abstrai e lida com significantes individuais e coletivos tem um papel fundamental. O sistema aberto se constitui e se percebe como um todo, parte de um todo maior, o meio. Como disse Bertalanffy, supracitado, sujeito, representação e objeto se separam e se formam complementarmente.

11. O "Simbolismo Secundário" da Brincadeira

A brincadeira simbólica vem a ser para Piaget (1978a) a manifestação mais importante infantil do pensamento simbólico, entendido em seu sentido estrito, isto é, do pensamento cujo instrumento principal de trabalho é o símbolo individual e motivado, em contraposição ao pensamento racional que trabalha principalmente com signos mentais, que são arbitrários e convencionais. Enquanto o signo serve, à expressão e comunicação social e à generalização e abstração de conceitos em relação à experiência pessoal, o símbolo guarda uma relação de semelhança com o significado e está ligado à manifestação dos sentimentos

e experiências vividas ã "linguagem afetiva", como o autor a chama e não tanto ã intelectual.

A relação de semelhança não está no que é significativo, mas como em toda relação vem a ser uma criação de quem atribue o significado. Essa relação tem um aspecto consciente para quem a cria e um inconsciente, que vem a ser para o autor, o "simbolismo secundário", no caso, o simbolismo secundário da brincadeira ou do desenho. Enquanto brinca, a criança está consciente de que está representando um objeto, situação ou fato, mas, ao mesmo tempo, está inconsciente de que esteja representando algo mais, que lhe escapa por estar fora do campo de sua consciência no momento.

Para Piaget (1978a, cap. VII), o sentido saussureano da palavra símbolo, coincide com o das diferentes escolas psicanalíticas, ou seja, ele comporta uma imagem que, ao mesmo tempo que mantém uma relação simbólica de semelhança com o significado, dela se diferencia significativamente.

O simbolismo primário, consciente da brincadeira está a meio caminho entre o secundário, inconsciente, e o pensamento racional, havendo toda uma gama de intermediários. O simbolismo secundário, oculto, estaria bem próximo do sonho. Nesse terreno, são as preocupações mais íntimas, secretas e continuadas que entram em jogo.

Como todo pensamento, o simbólico supõe um interesse e uma valoração afetiva, mas as assimilações sim-

bólicas, conscientes e inconscientes supõem uma função afetiva precisa em relação a um contexto determinado e a uma situação do sujeito. As brincadeiras simbólicas compensatórias e liquidantes demonstram bem esse fato. Dado a seu aspecto parcialmente consciente a brincadeira simbólica pode ser mais dirigida ativamente pelo sujeito, contudo, o sonho do adulto e a brincadeira simbólica possuem vários aspectos semelhantes: ambos podem realizar desejos, entendendo-se "desejo" em seu sentido mais amplo, de assimilação do real ao eu, ambos algumas vezes relembram situações desagradáveis dando-lhes um fim favorável.

Todo símbolo pode vir a ser consciente em seu resultado final, mas, muitas vezes o mecanismo da formação do símbolo permanece oculto para o sujeito. A idéia fundamental é a compreensão de que "O inconsciente não é uma região isolada do espírito, porque todo processo psíquico marca uma passagem contínua e ininterrupta do inconsciente ao consciente e vice-versa". (Piaget, 1978a, p.221).

As pesquisas atuais no campo neurológico vêm demonstrando, como vimos, que realmente não há uma consciência, mas sim uma "consciência de que" e/ou uma "consciência para que". A consciência emerge frente a obstáculos exteriores e/ou interiores, sendo que a acomodação do pensamento é em geral mais consciente do que a assimilação.

A brincadeira simbólica como as demais manifestações da função semiótica comporta portanto um simbolismo primário, cuja significação é compreendida imediate

mente pelo sujeito e, pode comportar um simbolismo secundário, cuja significação mais profunda permanece obscura à consciência do sujeito. Segundo Piaget(1978a) os grupos de símbolos lúdicos que contêm mais freqüentemente um simbolismo secundário estariam ligados principalmente a:

- a - interesses ligados ao próprio corpo (especialmente à sucção e excreção)
- b - sentimentos familiares elementares (amor, ciúme, agressividade)
- c - preocupações sobre o nascimento dos bebês.

Em suma, o conteúdo desses símbolos se liga mais diretamente ao eu do sujeito num sentido mais regressivo, atingindo esquemas afetivos primários. A expressão "esquema afetivo" refere-se segundo o autor ao aspecto afetivo do esquema de ação. (1978a, cap.VII).

A brincadeira simbólica, como as demais manifestações simbólicas, daria à criança condições de aprender a lidar com suas emoções e afetos.

Comparando a brincadeira simbólica agora ao sonho infantil, nos diz Piaget(op. cit,p.233): "Em resumo, tanto em sua estrutura simbólica quanto com seu conteúdo, o sonho infantil aparece como muito vizinho do jogo da ficção". As diferenças entre o sonho infantil e a brincadeira simbólica são contudo evidentes: a criança controla muito mais intencionalmente a brincadeira, enquanto que no sonho o controle escapa à sua consciência. Na brincadeira, a criança representa simbolicamente através de substitutos

materiais na maioria das vezes, enquanto que no sonho a representação se dá através de uma imagem mental. O sonho também tem seu simbolismo primário, transparente para a criança e o secundário, que lhe permanece obscuro, assim como toda uma série de intermediários".

Todo simbolismo, quer em seus aspectos primários ou secundários está carregado de afetividade. Segundo Piaget(op. cit, p.237-8)"os dois fatos fundamentais descobertos pelo freudiano são que a afetividade infantil passa por fases bem caracterizadas, e que, em cada nível o sujeito assimila inconscientemente as situações afetivas atuais às situações anteriores e mesmo às mais antigas". (...) "A inteligência passa também por fases e elas correspondem mesmo em suas grandes linhas às do desenvolvimento afetivo".

Segundo a leitura piagetiana a teoria psicanalítica nos mostra que os primeiros esquemas pessoais são generalizados e aplicados a várias pessoas mais. Haveria uma tendência a reproduzir as ações (assimilação reprodutiva), a encontrar alimento (assimilação cognitiva) e a descobrir novas fontes de alimento(assimilação generalizadora).

O que caracterizaria justamente o comportamento neurótico seria o não ser capaz de generalizar e, ao contrário, se fixar ao objeto primitivo, por uma acomodação insuficiente. Para Piaget(op. cit,p.268), "O equilíbrio consiste em conservar os aspectos do passado acomodo-

dando-os incessantemente ao presente múltiplo e irreduzível". Prosseguindo, a leitura das teorias do inconsciente, inclusive do simbolismo secundário da brincadeira se torna menos complexa se virmos o inconsciente não como uma região à parte, mas sim integrado ao dinamismo comum do pensamento e da afetividade. Mas, pergunta o autor, por que os esquemas afetivos permanecem em boa parte inconscientes? Porque toda assimilação que não se equilibra o suficiente através da acomodação atual da ação, tornando-se capaz de generalizar intencionalmente e romper com o objeto inicial partindo para a busca de outro mais atual, conscientemente, se processa de modo inconsciente.

No Período Sensório-Motor a generalização dos esquemas ainda é inconsciente. Isto é, quando a criança aplica esquemas já adquiridos a situações novas, ela o faz de modo quase totalmente inconsciente. Mas, é justamente essa generalização no fazer, que adquire intencionalidade a partir da IV fase, é que vai abrir caminho para a generalização intencional consciente, já no domínio do pensamento representativo, e, mais tarde, no do pensamento refletido e científico. Mas, "o mecanismo da assimilação ultrapassa sempre o da tomada de consciência".(1978a,p.269). A assimilação inicial, mesmo no pensamento científico é em grande parte inconsciente e voltada para os resultados, e só num segundo momento tenta compreender o processo de busca do objeto, num movimento de interiorização, da periferia para o centro, sem contudo atingi-lo jamais. O proceso portanto de tomada de consciência é sempre buscado sem ser nunca completado.

O caminho via consciência é percorrido toda vez que a ação consegue equilibrar satisfatoriamente a as similação e a acomodação, isto é, quando a conduta é adap tada. Quando a assimilação predomina ou se dissocia da acomodação, o sujeito sô pode compreender a si mesmo ou ao meio que o rodeia através do pensamento simbólico. Na crian ça, a brincadeira simbólica é justamente a manifestação des se primado da assimilação, que no adulto se dá através do sonho. "É por isso que o sonho vê florir e reflorir sem cessar um pensamento análogo ao do jogo das crianças" (1978a, p.270).

As técnicas psicanalíticas que se baseiam na associação livre e no semi-devaneio justamente se utilizam de estados que favorecem a emergência do pensamento simbólico, não dirigido. Pois "o pensamento simbólico é a única tomada de consciência possível da assimilação propriamente dita aos esquemas afetivos". (op.cit, p.270). A tomada de consciência simbólica não é completa como a adap tada. Além de incompleta, ela é deformante, sendo que o pensamento se utiliza de imagens, e não de conceitos, para traduzir seus esquemas. Mas, o pensamento simbólico não dei xa de ter sua lógica subjacente, a qual ainda é intuitiva, sem a reversibilidade da lógica operatória, sem noção da classe e do indivíduo. É justamente essa lógica pré-operatória, que, segundo Piaget, explica dois processos fundamentais descobertos por Freud do simbolismo inconsciente: "a condensação" e o "deslocamento". Através da condensação, o sujeito atribue um mesmo significado a dois ou mais objetos distintos separados no espaço e mesmo no tempo, isto é,

ele os condensa simbolicamente. Se é que assim se pode dizer, ele os encaixa simbolicamente. Ora, para condensá-los ele precisa deslocá-los, assim como para generalizar algo é preciso abstrair. O deslocamento vem a ser para Piaget o equivalente imagético e afetivo da abstração operatória.

12. O pensamento simbólico se insere no operatório

A vecção natural do símbolo é em direção à operação e, o símbolo tende a se conceitualizar. É nesse processo que o simbolismo consciente da brincadeira vai mostrando cada vez mais manifestações intermediárias entre as condensações e os deslocamentos iniciais, e os processos lógicos conceituais.

É também o pensamento simbólico que explica as projeções e introjeções observadas tanto na brincadeira simbólica como nas demais manifestações simbólicas, como o desenho. Elas vêm a ser assimilações pré-conceituais, que se utilizam de imagens que figuram ora a parte pelo todo, ora o contrário pelo seu oposto.

Em suma, o pensamento simbólico é pré-lógico e não anti-lógico. As manifestações da Função Simbólica, ou seja, do Pensamento Simbólico não se dão permanentemente. Elas expressam a organização dos esquemas afetivos e só se dão em condições especiais, como a brincadeira simbólica da criança, o sonho quer infantil quer do adulto, e às vezes em estado de relaxamento absoluto. Só quando a

ele os condensa simbolicamente. Se é que assim se pode dizer, ele os encaixa simbolicamente. Ora, para condensá-los ele precisa deslocá-los, assim como para generalizar algo é preciso abstrair. O deslocamento vem a ser para Piaget o equivalente imagético e afetivo da abstração operatória.

12. O pensamento simbólico se insere no operatório

A vecção natural do símbolo é em direção à operação e, o símbolo tende a se conceitualizar. E é nesse processo que o simbolismo consciente da brincadeira vai mostrando cada vez mais manifestações intermediárias entre as condensações e os deslocamentos iniciais, e os processos lógicos conceituais.

É também o pensamento simbólico que explica as projeções e introjeções observadas tanto na brincadeira simbólica como nas demais manifestações simbólicas, como o desenho. Elas vêm a ser assimilações pré-conceituais, que se utilizam de imagens que figuram ora a parte pelo todo, ora o contrário pelo seu oposto.

Em suma, o pensamento simbólico é pré-lógico e não anti-lógico. As manifestações da Função Simbólica, ou seja, do Pensamento Simbólico não se dão permanentemente. Elas expressam a organização dos esquemas afetivos e só se dão em condições especiais, como a brincadeira simbólica da criança, o sonho quer infantil quer do adulto, e às vezes em estado de relaxamento absoluto. Só quando a

assimilação prevalece grandemente sobre a acomodação atual é que o simbolismo inconsciente emerge através de imagens, que vêm a ser a única forma que as associações afetivas encontram para tomar uma fraca conscientização do eu. (Piaget, 1978a, cap. VII).

Em resumo, o pensamento simbólico inconsciente obedece as leis do pensamento em geral, mesmo sendo uma forma extrema de assimilação.

Le Boulch, na França (1985), Sara Pain, na Argentina (1985) e Newman e Newman (1978) nos Estados Unidos tentaram estabelecer um paralelo entre as fases encontradas por Piaget e pela escola psicanalista, buscando mostrar justamente essa integração do pensamento simbólico inconsciente ao pensamento em geral. Cada vez mais procura-se uma leitura mais abrangente da ação, vendo como complementares seus dois aspectos, o cognitivo e o energético.

Na brincadeira simbólica os esquemas afetivos emergem com maior naturalidade. Assim sendo, sua observação e estudo são de particular interesse nesse sentido.

Como vimos, a ação espontânea, criativa e afetiva conquista palmo a palmo seu terreno frente à programação. O agir adquire um colorido emocional e uma organização estrutural progressivamente mais pessoais. O corpo abriga as raízes do símbolo e as embala e as alimenta com carinho, para que elas se fortifiquem. Por sua vez, o símbolo, uma vez formado, retoma em suas mãos o corpo, e o redimensiona, o representa.

Este estudo se fundamenta na perspectiva piagetiana de que há uma continuidade gradual da vida orgânica à vida cognoscitiva, com suas analogias funcionais e especializações progressivas, com a ação pessoal se impondo à programação hereditária. Dentro desse contexto, a ação simbólica ocupa um lugar de vital importância, já que é a função semiótica que, abstraindo os significantes individuais (os símbolos, as imagens mentais) e os significantes coletivos (os signos verbais, a linguagem), vêm a dar ao homem a possibilidade de construir sua história de vida pessoal e criativa, assim como de interagir com o meio de forma simbólica e equilibrada, isto é, humana.

Dentro desse processo de humanização, a brincadeira simbólica desempenha um papel insubstituível, porque é ela que dá condições à criança de organizar sua história de vida, coordenando seus esquemas, possibilitando inclusive a emergência dos esquemas afetivos, conscientizando-a de si mesma como um ser agente e criativo, que, ao mesmo tempo que se abre ao meio e com ele interage, mantém com o meio uma linha flexível, mas demarcatória de sua individualidade.

Criar situações que dessem à criança condições de agir livremente, de brincar com espontaneidade, enfim, de representar a seu modo a sua realidade, foi a idéia que dirigiu esse trabalho, a fim de, através da criação dessas situações poder acompanhar de perto, de forma sistemática a gênese e a evolução das manifestações simbólicas, especialmente da brincadeira e do desenho.

III. COMPOSIÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa teve por finalidade observar, descrever e analisar num contexto teórico piagetiano, como se dão a emergência e a evolução das manifestações da função semiótica, com enfoque em brincadeira e desenho, na criança de creche da cidade de São Paulo, que tem uma atuação psicopedagógica inspirada em Piaget.

Para atender a tal proposta planejamos esta pesquisa em duas grandes etapas:

1. Estudo preparatório - realizado em novembro e dezembro de 1984 e que se constituiu num estudo de caracterização da população de creche da cidade de São Paulo e de uma investigação do contexto de desenvolvimento da pesquisa.
2. Estudo propriamente dito - realizado de Julho de 1986 a Julho de 1988 e que se constituiu num estudo da emergência e do processo evolutivo da função semiótica em uma situação de orientação psicopedagógica piagetiana.

III.1. Estudo preparatório

III.1.1. Objetivos

1. Observar as manifestações da função semiótica em sua interação, com enfoque na brincadeira e no desenho, em

três momentos do desenvolvimento da criança de creche da cidade de São Paulo.

1º momento: 1 ano e 6 meses a 1 ano e 11 meses (passagem do Período Sensório-Motor ao Simbólico)

2º momento: 2 anos e 6 meses a 2 anos e 11 meses

3º momento: 3 anos e 6 meses a 3 anos e 11 meses (auge da brincadeira simbólica).

2. Caracterizar nossa população de creche de 1,6 a 3,11 segundo seu nível de desenvolvimento.

3. Construir nosso instrumento de observação necessário à nossa proposta de investigação.

III.1.2. Método: Estudo Observacional transversal

III.1.3. Sujeitos:

144 crianças de ambos os sexos, de idade compreendida entre 1,6 ano a 3,11 anos de seis creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Paulo. Crianças com renda familiar não superior a cinco salários mínimos.

Essas crianças, selecionadas de modo aleatório dentro da faixa etária pretendida foram divididas em três grandes grupos:

Grupo A: 48 crianças de idade compreendida entre 1,6 ano e 1,11 ano, sendo 8 crianças de ambos os sexos de cada creche.

Grupo B: 48 crianças, de 2,6 a 2,11, sendo 8 crianças de ambos os sexos de cada creche.

Grupo C: 48 crianças de 3,6 a 3,11, sendo 8 crianças de ambos os sexos de cada creche.

As creches às quais as crianças observadas pertenciam foram as seguintes:

Creche Bela Vista (C.B.V.) - Bairro Bela Vista

Creche Dão Gastão (C.D.G.) - Bairro Sê

Creche Jabaquara (C.Jb.) - Bairro Jabaquara

Creche São Benedito (C.S.B.) - Bairro Jabaquara

Creche Santo Amaro (C.S.A.) - Bairro Santo Amaro

Creche Monte Azul (C.M.A.) - Bairro Monte Azul

Breve caracterização das creches no Anexo 1.

III.1.4. Locais de observação

Em cada uma das creches conseguimos dispor de uma pequena sala reservada a nosso uso durante o período da pesquisa. Foram retirados móveis e enfeites.

III.1.5. Material de observação

Uma boneca de plástico, um urso de pano, uma bacia com água, uma caixa de sapato com seis a oito trapos dentro, duas folhas de papel e uma caixa de giz de cera.

III.1.6. Procedimento

A fim de caracterizar nossa população segundo os objetivos propostos:

1. Observamos as crianças individualmente através de uma situação observacional criada por nós, a qual denominaremos de Interação-Brincadeira-Desenho (I.B.D.) e que visava nos possibilitar obter indicadores para uma leitura do discurso intersemiótico da criança nas três faixas etárias estudadas, através da observação de seu comportamento lúdico e gráfico;

2. Complementamos essa observação através da Escala Brunet-Lézine, que foi utilizada como um pano de fundo, visando o enriquecimento do referencial de contexto sobre a população.

III.1.6.1. O I.B.D. Observação e Análise dos dados

A. Descrição e Modo de Aplicação do I.B.D.

O I.B.D. consiste na observação ativa do comportamento espontâneo da criança frente ao seguinte material de brinquedo e de desenho: - Material de brinquedo: uma boneca de plástico, um urso de pano, ambos de aproximadamente 22cm, uma caixa de sapato sem tampa, seis a oito trapos de tamanhos e cores variados, uma bacia média com um pouco de água dentro, dois tapetinhos medindo aproximadamente 40cm X 60cm. Material de desenho: Duas folhas de papel sulfite e uma caixa de giz de cera (figs. 1 e 2), além dos dois tapetinhos.

Fig. 1

Fig. 2

Procuramos selecionar um material que desse condições à criança de estruturar uma brincadeira e/ou um desenho dentro de um tempo não muito longo. Incluímos dessa forma, material figurativo (boneca e urso), assim como material não figurativo. O que nos interessava era ver como a criança combinava esse material entre si (sua combinato_{ri}a) e seu grau de simbolização.

Duas observadoras anotaram de modo cursivo o comportamento verbal e o não verbal da criança, sendo que a 1.^a observadora (E.), interagiu com a criança e a 2.^a (O.), apenas registrou. A interação com a criança foi feita por (E.). Foram convidadas psicólogas com treino em observação para o registro complementar (O.).

Tempo médio de observação: 40'.

No Estudo Preparatório o I.B.D. foi dividido em duas fases e quatro sub-fases:

a) Fase de aquecimento: 1 B (1º Brinquedo)

1 D (1º Desenho)

b) Observação propriamente dita: 2 B (2º Brinquedo)

2 D (2º Desenho)

a) Fase de aquecimento (10' a 14')

1 B - 5' a 7' - A criança era buscada na sua sala pela 1.^a observadora e convidada a brincar. A criança é introduzida na sala de observação onde está o material de brinquedo, no chão (material da observação com exceção das folhas de sulfite e caixa de giz de cera). Nessa fase caso a criança chorasse ou não se interessasse pelo material, a 1.^a observadora procurava acalmá-la e chamar sua atenção para os brinquedos, discretamente.

1 D - 5' a 7' - quando era dado à criança o material de desenho e retirado para o lado o de brinquedo, dizendo-lhe que se ia guardar os brinquedos um pouco e que depois ela poderia brincar mais.

b) Observação propriamente dita

2 B - 15' a 18' - quando era deslocado o material de desenho para o canto da sala e recolocado o material de brinquedo frente à criança. A 1.^a observadora respondeu sempre que interpelada pela criança e pediu ao fi-

nal à criança que contasse do que estava brincando, quem eram os personagens, o que estavam fazendo.

2 D - 12' a 15' - quando eram retirados novamente os brinquedos e recolocado o material de desenho. Caso a criança não desenhasse espontaneamente, a 1.^a observadora pedia à criança que fizesse um desenho ao final e que lhe contasse o que havia desenhado.

A aplicação do I.B.D. em 144 crianças foi uma experiência muito rica, inclusive porque pudemos levantar alguns pontos a serem considerados e revistos:

- a interrupção das fases e a mudança de material se por um lado chamaram a atenção da criança e lhe despertaram o interesse, por outro lado, muitas vezes quebraram a estruturação da brincadeira e/ou do desenho;

- o material escolhido parece ter sido aprovado pelas crianças que brincaram bastante e de modo variado, assim como desenharam;

- apesar da separação da brincadeira e do desenho em fases, com material mais específico a cada finalidade, pudemos observar indícios de interação brincadeira-desenho.

De um modo geral, podemos dizer que através da observação feita no Interação Brincadeira-Desenho pudemos observar indícios de comportamento diversos nas três faixas etárias observadas quanto a postura, comportamento exploratório, maneira de se relacionar com o observador que interage e com o que apenas registra, comportamento ver-

bal, maneira de estruturar a brincadeira, tipo de brincadeira e desenho.

III.1.6.1.B. Análise dos dados do I.B.D.

A riqueza do material coletado e analisado escapa por sua abrangência à finalidade deste estudo prévio, que visava caracterizar em linhas gerais o modo de brincar e de desenhar nas três faixas etárias selecionadas. É nossa intenção analisar os dados obtidos detalhadamente em trabalho posterior, já que se constitui numa espécie de recenseamento do comportamento simbólico emergente da criança de creche da cidade de São Paulo.

Limitamo-nos no momento, dado a sua extensão e complexidade, a sintetizar alguns aspectos que consideramos como os mais significativos ao presente estudo. Lembremos que essa fase do trabalho teve justamente a característica de um trabalho preliminar e que os dados significativos serão trabalhados em maior profundidade no estudo propriamente dito (2.^a fase desse trabalho).

. Principais características observadas no grupo A (48 crianças entre 1 ano e 6 meses a 1 ano e 11 meses)

. Um comportamento inibitório inicial predominou na grande maioria dessas crianças (39) nas diversas creches, sendo que aproximadamente a quarta parte das crianças (14) permaneceu sem brincar ou desenhar durante o tempo todo, apresentando dois tipos de interação negativa ao meio, ou seja, sem busca ativa dos objetos:

a - fechamento do sistema. A criança ficava como que paralizada, imóvel, cabisbaixa, apresentando alguns dos seguintes comportamentos: olhos "no vácuo", olhando sem ver, mexendo no próprio cabelo ou corpo, balançando-se como que automaticamente para frente e para trás. Enfim, sinais evidentes de um não contato com a realidade externa.

b - hostilização ao meio através de choro intenso, atirar objetos longe, buscar a porta para sair, sapa-tear no próprio lugar, tentar agredir E.

Mas, mais da metade (25) dessas crianças conseguiram se acomodar à situação, vencendo a inibição inicial e chegando até a esquemas assimiladores, lúdicos.

Poucas, apenas 9 crianças, mostraram-se ativas e interessadas desde o início.

Acreditamos que o repertório das experiências da criança de creche tenha contribuído para essa reação já que uma criança, de um modo geral, só é tirada do grupo quando acontece algo de extraordinário, sendo a ida à enfermaria, o caso mais freqüente. De qualquer forma, encontramos uma criança assustada e temerosa frente ao novo, ao desconhecido, mas demonstrando, na maioria dos casos capacidade de se adaptar.

. As crianças em sua grande maioria (41) permaneceram quase que o tempo todo sentadas, agindo dentro de um espaço muito limitado. Apenas 7 crianças andaram livremente pela sala. Esses dados são extremamente comprometedores em

se tratando de crianças do Período Sensório-Motor, quando os esquemas motores são os principais agentes da interação.

. A brincadeira predominante (32 crianças) foi a brincadeira de exercício, que obedeceu a seguinte curva: um período inicial exploratório do material, organização de uma brincadeira repetitiva, funcional (brincadeira de exercício), consistindo na grande maioria dos casos em pôr e tirar alguma coisa de outra, com variação crescente tanto das maneiras de agir como dos espaços ocupados.

. Apareceu a preocupação com a arrumação espacial dos objetos, sendo que algumas crianças, sentadas, colocaram os objetos selecionados entre as pernas abertas, como que demarcando um território.

. O material preferido foi a caixa de gizão de cera, sendo que as crianças utilizaram os lápis (gizes) mais para brincar do que para desenhar.

. Poucas crianças (8) representaram pequenas brincadeiras simbólicas, sempre após brincadeira de exercício variada, usando material figurativo (boneca e urso), projetando esquemas seus, como "ninar" ou "pôr para dormir na cama" (caixa de sapato) ou "dar banho" na bacia, fazer a boneca "andar" ou "dar de comer aos nenês". Sendo que, apenas uma criança organizou uma brincadeira simbólica com maior sequência temporal e complexidade objeto-espacial, envolvendo exploração inicial detalhada do material e organização progressiva do mesmo num todo lúdico simbólico, represen-

tando um cuidar do "nenê" (boneca) com várias situações seqüenciais (banho, vestir, alimentar).

. Quanto ao desenho, como dissemos, o material foi mais utilizado de forma lúdica do que gráfica. Ao usá-lo graficamente, as crianças (22) o fizeram muito mais riscando as coisas e a si mesmas do que desenhando no papel. "Riscaram" o próprio corpo (braços, pernas, rosto, pés, mãos, tronco), assim como o corpo dos objetos com esquema corporal semelhante ao seu (boneca e urso), "tocaram" com lápis a região genital própria e da boneca. Riscaram as figuras da caixa de giz de cera, assim como o chão, parede e móveis. Algumas chuparam os lápis. Poucas crianças (13) riscaram no papel e nos objetos, sendo que apenas duas se utilizaram apenas do papel para riscar.

. As garatujas feitas no papel, em sua grande maioria se enquadraram no que Lowenfeld e Brittain (1972) classificaram como garatuja desordenada, e que, segundo esses autores vem a ser a primeira e mais primitiva forma de traçar no papel. Observamos realmente que as crianças:

- com freqüência não olhavam para o desenho enquanto desenhavam, mas para outro lugar;

- os traços reproduziram movimentação ampla no braço ainda sem controle suficiente para se limitar ao papel;

- as crianças não seguraram o lápis corretamente e usaram o movimento do pulso inclusive para desenhar. Trabalharam tanto com a mão direita como com a esquerda.

Observamos também que o traçado ora obedeceu a um certo ritmo na movimentação, tanto no sentido horizontal (movimentos de vai e vem) como no vertical (para cima e para baixo, pontilhando o papel), ora teve picos de expressão gráfica com aumento repentino da velocidade do gesto e da intensidade do traçar.

Passou-nos a impressão de que a criança ao riscar está mais entrando em contato com o objeto (o que risca e o que é riscado), ora através de esquemas acomodadores, mais exploratórios, ora assimiladores, mais lúdicos, e, de certa forma, descobrindo as propriedades do objeto (que deixa marcas por onde passa), assim como com a sua capacidade de fazer essas marcas, do que preocupada em representar algo. Está descobrindo como interagir com esse novo tipo de objeto, experimentando-o assim como inventando maneiras diversas de agir com ele. Mas, a criança, a nosso ver, certamente ainda não tem a intenção de representar um 3º objeto no riscar. Agora está em jogo a relação criança-material de desenho, e, esse contato já lhe traz descobertas suficientes para o momento.

A criança procede então um pouco como o indígena que marca o caminho por onde passa, quando quer traçar uma trilha, quebrando gravetos, deixando sinais. Ela marca os objetos que lhe interessam, em especial o próprio corpo. A garatuja pode ser vista neste sentido como um grande instrumento de interação com o meio, de conhecimento do objeto e de si próprio. E é, de certa forma já pré-simbólico, porque deixa uma marca pessoal no objeto. Está con-

tudo, ainda mais presa ao sinal físico, do que à representação simbólica.

. Quanto à linguagem, observamos que a criança se comunica de forma predominantemente gestual, de uma forma muito rica, mas falando muito pouco. A linguagem verbal apareceu espontaneamente acompanhando tanto a brincadeira, como o desenho quando a criança falou baixinho, sem intenção de se comunicar com as observadoras, mas um falar consigo mesmo, com suas projeções; aparecem também algumas vocalizações através da imitação de E. (1ª observadora).

Principais características observadas no Grupo B
(48 crianças entre 2 anos e 6 meses e 2 anos e 11 meses)

. As crianças dessa faixa demonstraram uma capacidade muito maior de acomodação a situações novas e desconhecidas, sendo que apenas três crianças recusaram-se a interagir positivamente com o meio, através de choro, inibição ou hostilização.

A maior parte das crianças (27) após breve período inicial de relativa inibição chegou a brincar e a desenhar. 18 crianças entraram em interação positiva desde o início, organizando ativamente a situação e convivendo de modo flexível e criativo com a alternância de material de brinquedo e de desenho. Foram essas as crianças que chegaram a um nível de simbolização, principalmente lúdica, assim como as que mais falaram e as que mais desenharam no papel.

Esse paralelismo entre a evolução da linguagem, da brincadeira simbólica e da vida afetiva e social, assim como da autonomia se dá de acordo com Piaget (1978a), justamente porque há uma estruturação progressiva dos sistemas lógicos subjacente aos esquemas de ação, dentro do processo de descentralização. O interessante em nosso estudo, é termos encontrado sinais dessa descentralização em fase tão precoce e em se tratando de crianças de creche. Acreditamos que a capacidade de adaptação da criança seja muito mais flexível e rica do que supomos, daí a necessidade de acompanharmos de perto a dinâmica de sua interação frente ao meio.

Encontramos em Levine (1984), uma crítica aos pressupostos piagetianos, vendo nos mesmos uma separação entre o brincar e o aprender. O brincar seria uma experiência da criança para experimentar prazer enquanto que o processo do conhecimento deveria ser intencional e objetivo. O autor propõe uma teoria na qual a lógica do brinquedo é a mesma lógica que está por baixo das atividades adaptativas, inteligentes e criativas. O autor argumenta que, em relação ao sistema educacional, a visão piagetiana do brinquedo como não-adaptativa, não-racional, subjetiva e não-inteligente deve ser mudada e revista. Acudimos com Chiarottino (1988, p.2): "Estudando e comentando as obras de Piaget, alguns analistas empregam termos como 'inteligência', 'meio', 'sujeito', 'objeto', 'aspecto cognitivo do ser humano', e assim por diante, sem lhes dar no entanto o significado exato que deveriam receber, no

âmbito das noções piagetianas. O mau uso desses termos, indevidamente apreciados, gera apreciável número de afirmações despropositadas", como bem exemplifica o artigo aqui citado, uma vez que Piaget (1973, 1978a, 1978b) enfatiza e claramente fala, da lógica subjacente aos esquemas de ação em geral, e é claro, aos esquemas predominantemente assimiladores, isto é, lúdicos.

. A exploração se tornou muito mais cuidadosa e minuciosa em relação ao grupo A. O próprio corpo configurou-se claramente como o eixo central da organização objeto-espacial, sendo que os objetos selecionados eram explorados e colocados ora próximos à região genital, entre-pernas, ora à volta do corpo ou ao longo das pernas.

. Houve uma preocupação muito maior em relação ao grupo A, com a arrumação dos objetos, atendendo a critérios significativos, dentro dos contextos lúdicos.

. Os objetos preferidos continuaram a ser os lápis, a caixa de lápis e a boneca e o urso, mas agora combinados a outros materiais. A criança se mostrou capaz de inserir novos objetos e de construir situações lúdicas mais complexas. A exploração dos objetos perdeu um pouco a característica da descoberta das propriedades físicas do objeto observada no Grupo A, e adquiriu também a de explorar a possibilidade da utilização simbólica do objeto, por exemplo, a boneca não é mais explorada tanto em suas propriedades físicas (partes do corpo, textura, articulações etc.)

mas em suas características anímicas, enquanto um objeto já dotado de uma significação simbólica. A criança não interage mais com a boneca concreta, mas com a boneca- "gente", dotada de vida. Da mesma forma, os lápis passam a representar objetos que funcionam em relação a essa "nenê" (boneca). Eles viram "mamadeira", "injeção" etc.

. De uma maneira geral, portanto, a brincadeira adquire características predominantemente simbólicas, que se expressam sob duas modalidades principais:

- aparecem sob uma forma mais simples, como aparecem no Grupo A, através da projeção ou introjeção de uma pequena representação simbólica, por exemplo: fazer o "nenê" dormir (boneca na caixa de sapato). Foi o que denominamos de "picos simbólicos". Essa modalidade apareceu qua se sempre ligada à brincadeira de exercício variada, como se o ritmo da brincadeira principal volta e meia tivesse uma "explosão" simbólica, num grau maior de abstração. O ritmo da brincadeira de exercício "aquecendo" a formação do símbolo, dando-lhe condições de emergir sob forma lúdica acompanhada ou não de verbalização;

- organizam-se em pequenas "cenas" mais complexas que incluem o material de desenho e o de brinquedo. Muitas vezes a criança se opõe frontalmente a que se retire o material durante a sessão. Ela define e defende o que quer. A maior organização se manifesta quer no plano físico, quer no plano representativo, observando-se assim uma crescente estruturação sintática, semântica e pragmática,

intimamente correlacionadas. Assim como a criança arruma melhor os objetos no espaço físico, ela também os organiza melhor de modo simbólico, na brincadeira, sempre tendo o entre-pernas como núcleo central. A brincadeira simbólica cresce em organização e complexidade. A dramaticidade apenas começa a se esboçar em alguns casos, com a emergência de esquemas afetivos, o que representa o fato de que o simbolismo da brincadeira começa a se aprofundar.

. Quanto ao desenho, observa-se uma nítida queda do riscar fora do papel, que ainda aparece isoladamente em apenas uma criança. O riscar fora do papel persistiu ainda combinado ao desenho no papel (15 crianças). Mas, o desenho sobre o papel predominou (25 casos), sendo que observamos, segundo os critérios de Lowenfeld(op. cit.) que a garatuja adquiriu características cada vez mais ordenadas:

- aumentou o entusiasmo e o interesse e o vigor pelo desenho sobre o papel;
- a criança passou a olhar o que faz enquanto desenha;
- a criança variou propositalmente as cores e os traços;
- a maneira de segurar o lápis se aperfeiçoou e ela deixou de envolver o corpo todo no movimento de riscar. Ou seja, o controle periférico, das extremidades corresponde à maior coordenação interna (Piaget, 1978b);
- o bater com o lápis no papel, ocasionando o pontilhado, diminuiu.

A nosso ver, a criança começa a se ocupar mais do traço em si do que do material que o produz. Consegue já de certa forma distinguir o risco do objeto que o produz e de si mesma. Como diz von Bertalanffy (op.cit.), sujeito, objeto e representação se constroem mútua e complementarmente.

Algumas poucas crianças (6) chegaram a atribuir um significado simbólico ao desenho, nomeando-o, assim mesmo, só o fazendo sob inquérito de E. e não espontaneamente. Três crianças contudo, construíram uma pequena história sobre o desenho.

De uma maneira geral, o que observamos em relação a esse grupo foi que a criança não mais brincava funcional e repetitivamente com o material de desenho, como fizeram as menores, mas começou a intercalar o desenho, seja no papel ou fora dele, dentro do contexto lúdico, alternando momentos de riscar e de brincar com os lápis.

. Da mesma forma, observamos um aumento na verbalização, mas que apareceu mais acompanhando a brincadeira simbólica e o desenho, do que sob a forma de comunicação com E. ou O. (as observadoras). A linguagem parece emergir ainda num contexto simbólico, privativo. Ao brincar ou desenhar as crianças falaram baixinho e chegaram a cantar. A comunicação gestual decaiu consideravelmente e passou a se fazer de modo verbal, mas por meio do mínimo necessário de palavras. Poucas crianças (12) chegaram a conversar com E., contando o que faziam, o que iam fazer. Atra-

vês dessas falas pudemos constatar melhor que as crianças estavam evocando situações vividas, à sua maneira.

Pudemos observar também que apesar de a grande maioria das crianças não ter se manifestado quase através de linguagem, quer como meio de comunicação, quer como meio de expressão, conseguiu contudo expressar-se simbolicamente através de esquemas lúdicos das brincadeiras.

Isto é a nosso ver, compreensível, já que a brincadeira aparece justamente quando a assimilação prevalece sobre a acomodação, ou seja, quando o esforço de se transformar internamente para interagir com o meio não canaliza de forma prioritária as energias da criança e ela passa a interagir a seu modo, transformando o meio à sua perspectiva, e não o seu modo de ser para se adaptar à realidade. Daí o se expressar e se comunicar mais livremente num contexto simbólico. Contudo, é bom sempre recordarmos que os esquemas não são jamais puramente assimiladores ou acomodadores e a capacidade da criança de se auto-regular consiste justamente em ir aprendendo a dosá-los e a combiná-los devidamente, em busca do equilíbrio operatório.

Antes da comunicação a nível verbal com o meio, com o outro em particular, acreditamos haver a construção e utilização do símbolo a nível mais individual. O que se dá também com crianças que já falam e que se acham em situações vistas como ameaçadoras pelo sistema, que interrompem sua comunicação verbal com o outro, mas conseguem organizar sua brincadeira simbólica, por esta ser

muito mais pessoal, com um código não coletivo, e portanto garanta sua privacidade, sua segurança frente ao meio. A relevância desse fato é que, de alguma forma o organismo consegue representar, não sendo coagido a agilizar esquemas puramente motores, regressivos.

. Em suma, a nosso ver, o que caracterizou o grupo B em relação ao A foi justamente a afirmação da Função Simbólica, que começara a emergir em A. Essa afirmação se faz notar agora através de suas diversas modalidades: brincadeira, linguagem, imitação, desenho, as quais se manifestaram de modo interativo. Observamos uma verdadeira "combinatória simbólica". Os esquemas não apareceram puros, mas sempre combinando a brincadeira ao desenho, ã linguagem e ã imitação (introjeção e projeção de esquemas) em diversos graus de simbolização. O símbolo parece ficar num nível bem mais superficial no desenho em relação ã brincadeira. Isto comprova a classificação piagetiana da interiorização progressiva da Imagem Mental, começando pela Reprodução Gestual (RG), passando pela Reprodução Mental (R), para finalmente chegar ã Representação pelo Desenho (RD). Assim como, comprova cabalmente as duas teses expostas na Formação do Símbolo, por nós creditadas: a de que a capacidade de representar se apóia nos esquemas sensório-motores e a de as diversas formas de representação interagirem entre si. A evolução da representação simbólica será acompanhada mais detalhadamente no estudo evolutivo.

Principais características observadas no Grupo C

(48 crianças entre 3 anos e 6 meses e 3 anos e 11 meses)

. Assim como no Grupo B, apenas pouquíssimas crianças (3) não brincaram ou desenharam, sendo que uma chorou, outra manteve-se parada, fechada ao meio e outra apresentou uma agitação muito grande, não conseguindo se organizar. A metade (25) das crianças apresentou uma certa inibição inicial mas conseguiu superá-la, acomodando-se à situação e chegando a esquemas assimiladores. Grande parte das crianças (20) acomodaram-se logo de início ao ambiente e integraram de modo pessoal e criativo.

A exploração do objeto se direcionou mais ainda à significação atribuída ao mesmo. Isto é, os objetos foram explorados não mais isoladamente, quanto às suas propriedades físicas e concretas, mas em suas características funcionais em relação a uma possível brincadeira simbólica a ser organizada. Por exemplo: a criança examina a boneca "e" a caixa de sapato "jã" visando colocar uma dentro da outra, isto é, relacioná-las "a fim de representar" uma cena evocada.

Os esquemas de ação deste grupo, desde os iniciais evidenciam claramente uma estruturação sintático-semântica subjacente. Acreditamos que esta estruturação esteve presente desde o grupo A, mas agora, ela se torna mais manifesta e complexa.

A preocupação com o corpo agora é mais projetada

ao da boneca. A criança examina detalhadamente, principalmente região genital, cabeça (rosto e cabelo), mãos e pés. A exploração dos lápis também se torna mais detalhada e a criança os separa por cor e por tamanho, classificando-os e seriando-os continuamente. Examina detalhadamente o lápis branco (que é o único que não risca), discrimina subclasses nas classes.

A brincadeira de exercício variado quase que desaparece, cedendo lugar à brincadeira simbólica que agora predomina. Pequenas sequências ainda aparecem, mas mais da metade das crianças (25) já consegue elaborar brincadeiras mais longas e bem estruturadas, encaixando sub-brincadeiras simbólicas menores como: dar banho, trocar a fralda, dar mamadeira, ninar, no contexto maior: "cuidar do nenê". As crianças também conseguem superar as interrupções do I. B.D., retomando muitas vezes a brincadeira interrompida, lembrando-se dos elementos e da composição dos mesmos, momentos atrás. A criança se utiliza dos esquemas de evocação na acomodação atual. A criança dá provas de organizar suas imagens mentais e de que é capaz de reconstruir a situação de forma dinâmica, dando-lhe continuidade na ação. Os objetos adquirem vida progressivamente e a criança cada vez mais conversa com eles, baixinho.

. Quanto ao desenho, o riscar os objetos sem desenhar no papel apareceu apenas em uma criança. O riscar os objetos alternado ao riscar o papel apareceu ainda em algumas crianças (10) mas combinado a uma brincadeira de exercício

variada, após exploração detalhada dos lápis. Assimilação e acomodação se mesclam em diferentes dosagens, quer sob a forma gráfica, quer sob a lúdica. Mas agora, o desenho sobre papel predomina. A grande maioria das crianças (34) nomeia os desenhos que faz, evocando situações vividas, sendo que 16 crianças chegaram a contar uma pequena história sobre o desenho feito. Contudo, é bom que se ressalve que esse nomear foi feito em geral sob inquérito. Ao final da sessão (após 2D), E. (1ª observadora) perguntava à criança o que ela tinha desenhado. Notamos contudo, que a criança sentia prazer em falar sobre o que havia desenhado.

Quanto à comunicação verbal, observamos um avanço em relação ao grupo B, mas, assim mesmo, apenas 22 crianças, portanto menos da metade, conversaram espontaneamente com E. e O., o que retrata a grande defasagem nessa área, na criança de creche da cidade de São Paulo. Como nos grupos anteriores as crianças que falaram bem foram as que organizaram melhor suas brincadeiras e seus desenhos. Contudo, observamos, como em B, crianças que organizaram brincadeiras mais complexas e desenharam sem usarem a linguagem comunicativa verbal com E., apenas falando baixinho ou cantando enquanto brincavam ou desenhavam.

Em suma, assim como a falta de agilização motora no grupo A nos pareceu muito comprometedor, notamos nos grupos B e C uma capacidade da criança de se organizar e de representar sob suas diversas modalidades, mas, por outro lado, uma tendência mais ao fechamento do sistema frente

ao meio do que à abertura. A criança parece de um modo geral estar constantemente na defensiva, em atitude de alerta, procurando resguardar sua privacidade, expressando-se sempre que possível em códigos simbólicos, pessoais e não coletivos.

III.1.6.2. A Escala Brunet-Lézine

III.1.6.2.1. Justificativa da escolha e utilização da escala

A utilização da escala como foi dito, teve apenas um caráter complementar, dos dados observados. Buscamos através de um instrumento padronizado caracterizar um pouco melhor nossa população.

A Escala Brunet-Lézine(1981) foi escolhida pelos seguintes motivos:

- cobre a faixa etária de 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses.
- basea-se em Gesell(1947) e portanto no desenvolvimento neuro-psicológico.
- há grande utilização de instrumentos não verbais, favorecendo o caso de crianças com linguagem comprometida, como é o de crianças de creche.
- não se restringe ao desempenho da criança na situação de teste mas a avaliação é feita também baseada em questões formuladas às pessoas que lidam com a criança, no dia a dia.

- sua aplicação é simples e rápida, reduzindo ao máximo a influência do examinador.

- fornece um perfil psicológico da criança, avaliado através de quatro áreas principais: Controle Postural e Motricidade(P); controle Viso-Motor ou Conduta de Adaptação(C); Linguagem(L) e Relações Sociais e Pessoais (S). Contudo, o cálculo do Quociente de Desenvolvimento Global, Q.D., só pode ser feito até 30 meses, após a qual o perfil se traça por áreas, como em Gesell.

III.1.6.2.2. Aplicação e Análise dos dados

As crianças foram avaliadas em suas próprias creches, em ambiente familiar, conforme descrição do local da pesquisa supracitado. As crianças menores (grupo A) foram acompanhadas de uma pajem, à qual foi dada orientação para não interferir na observação.

Resultados obtidos quanto ao Grupo A supradescrito, com idade compreendida entre 1 ano e 6 meses e 1 ano e 11 meses (18 a 23 meses) com idade média de 1 ano e 9 meses (21 meses).

GRUPO A - Quocientes parciais de desenvolvimento obtidos:

P. 99,46

C. 86,57

L. 81,38

S. 88,96

Quociente do Desenvolvimento Global obtido:

QD. 89,09

Resultados obtidos por creche avaliada no Grupo A
(quocientes parciais e quociente global)

	C.B.V.	C.D.G.	C.J.B.	C.S.B.	C.S.A.	C.M.A.
P.	103,31	97,50	98,20	92,90	108,10	96,80
C.	91,83	81,00	89,10	66,00	107,90	83,60
L.	90,56	81,20	75,30	61,90	79,05	92,30
S.	95,40	68,20	91,60	80,40	85,50	94,70
QD.	95,27	86,47	88,55	77,30	95,22	91,85

Os quocientes obtidos situaram-se na faixa entre os níveis 80 a 100 (QD ideal) revelando um relativo "deficit" em todas as áreas avaliadas, sendo que a Linguagem apareceu como a mais comprometida (81,38) e a Coordenação Postural e Motricidade a menos defasada (99,46). Apesar da aplicação de uma escala de desenvolvimento na presente pesquisa ocupar o papel de um pano de fundo, como bem o salientamos, a fim de caracterizar melhor as crianças com as quais trabalhamos, gostaríamos de aproveitar os dados obtidos para levantar algumas hipóteses sobre os níveis alcançados. O "deficit" maior foi encontrado na C.S.B. (QD = 77,30), que foi a creche onde encontramos um maior cerceamento à liberdade de movimentação e expressão aliada a uma grande preocupação em "disciplinar" as crianças, e a escolarizá-las desde cedo. Quanto à C.D.G., foi observado o hábito de se manter os bebês por longos períodos em salas sem estimulação, isolados do movimento da casa. Quanto à C.J.B., a que dispõe de maior área verde e espaço livre, foi registrada a dificuldade das pajens em transportarem as crianças pequenas das salas para o pátio, o

que mostra a necessidade de solários próximos aos berçários para que as crianças possam utilizá-los assiduamente. De uma maneira geral, o grande número de crianças por pajem nas creches, dificulta um contato pessoal maior criança-pajem, o que certamente viria contribuir para diminuir essa defasagem. Outro grande problema observado foi o costume de se deixar a criança por longos períodos nos chamados "quadrados", por falta quer de um espaço apropriado para deixá-la no chão, quer por falta de pessoal suficiente para cuidar delas, quer por não aquilatar o prejuízo que isso acarreta ao desenvolvimento da criança.

É interessante notar como a C.B.V., sendo a que dispõe de menos espaço físico e que atende a crianças cortiçadas, portanto sem espaço físico também em casa, conseguiu nesse grupo bons resultados. Esse dado para nós é particularmente significativo uma vez que trabalhamos nessa creche, principalmente nessa época, as crianças menores, dando-lhes maiores condições de ação, colocando-as no chão e ao ar livre, assim como, brincando com elas.

Resultados obtidos quanto ao grupo B, supradescrito, com idade entre 2 anos e 6 meses e 2 anos e 11 meses, idade média, 2 anos e 8 meses.

Apesar de a escala dar condições de avaliação do quociente geral de desenvolvimento só até 30 meses, e a partir daí de quocientes parciais por áreas, foi-nos possível o cálculo do QD geral, dada a relativa defasagem apresentada pelas crianças. Aos casos que alcançavam resultados su-

periores à faixa de 30 meses foram acrescentados pontos por áreas, conforme indicação das autoras (op. cit.).

Grupo B: Quocientes parciais de desenvolvimento obtidos:

P = 88,16

C = 79,53

L = 90,37

S = 89,44

Quociente do Desenvolvimento Global:

QD = 86,87

Resultados obtidos por creche avaliada, no Grupo B
(quocientes parciais e Q.D. global)

	C.B.V.	C.D.G.	C.J.B.	C.S.B.	C.S.A.	C.M.A.
P	89,10	94,10	95,92	81,20	84,02	84,60
C	74,90	79,50	88,29	69,80	84,80	79,90
L	92,30	91,40	91,80	82,00	92,82	91,90
S	78,50	93,20	91,28	80,80	104,10	88,80
QD	83,70	89,55	91,82	78,45	91,44	86,30

O Quociente de Desenvolvimento Global do Grupo B manteve-se praticamente o mesmo que o do Grupo A, com um pequeno declínio (2,22 pontos). Contudo, observaram-se alterações maiores nos quocientes parciais relativos às diferentes áreas. A maior alteração observou-se na área da linguagem, que nas crianças do Grupo A apresentaram o menor nível em relação aos demais (81,38) e no Grupo B o maior nível relativo às outras áreas (90,37). Sendo interessante observar, que esse foi o resultado alcançado nes

sa área em todas as creches, com exceção da C.S.B., que foi ainda a maior defasada (82,0). Observou-se por outro lado, uma queda (11,3 pontos) na área Postural e Motora, acentuada na C.B.V.

A área de coordenação viso-motora também apresentou uma queda significativa de 7,04 pontos, com rebaixamento maior na C.S.B. (69,8) e na C.B.V. (74,9).

Resultados obtidos no Grupo C, supradescrito, crianças com idade entre 3 anos e 6 meses e 3 anos e 11 meses, com idade média de 3 anos e 10 meses.

A avaliação dessas crianças, com idade superior a 30 meses, foi feita por área, conforme orientação dos autores (op. cit.) compreendendo quatro itens: cubos, puzzle ou manequim Grace Arthur, desenho e imagens, segundo a fórmula nova (op. cit., p.55).

Grupo C: Quocientes parciais de desenvolvimento obtidos:

Questão 1 - 88,62

" 2 - 87,68

" 3 - 93,07

" 4 - 92,15

Resultados obtidos por creche avaliada no Grupo C

	C.B.V.	C.D.G.	C.J.B.	C.S.B.	C.S.A.	C.M.A.
1	93,68	91,81	82,24	82,82	95,89	73,29
2	89,22	88,41	92,52	94,65	79,45	81,88
3	89,22	108,81	98,13	98,24	82,19	81,88
4	80,30	105,41	92,52	98,24	98,63	77,84

Vemos que os resultados persistem dentro da faixa compreendida entre 80 e 100. Observa-se contudo uma grande melhora nos resultados obtidos pelas crianças da C.S.B., na qual, como relatamos as crianças passaram pelo chamado processo de escolarização, com constantes exercícios de "prontidão" à alfabetização, constando de trabalhos de coordenação viso-motora e discriminação perceptiva, o que deve ter contribuído para o melhor desempenho das crianças frente às provas. As crianças da C.D.G., apresentaram os resultados mais positivos, o que se deve provavelmente a uma postura diferenciada da creche frente à criança após dois anos. Enquanto mantinha os menores em salas isoladas e tranquilas "demais", proporcionava aos maiores ambientes amplos, com brinquedos variados. Sua população é composta também de crianças cortiçadas, mas lá encontrando espaço e liberdade de ação, assim como um ambiente organizado e receptivo conseguem se desenvolver melhor.

É interessante notar como os próprios autores comentam a grande e rápida capacidade de recuperação da criança, quando encontra um meio mais favorável à sua ação. Observamos aqui, também sua grande plasticidade que, frente aos mais variados ambientes, como nas duas creches supra-citadas, encontra uma maneira de se auto-regular, quando um mínimo de condições favoráveis lhe é proporcionado.

Esses dados confirmam os encontrados em nossa observação através do I.B.D., ou seja, a criança de creche

demonstra nas idades estudadas ainda condições de se organizar e de representar mesmo frente a um meio inibidor e restritivo. Acreditamos que está apresentando uma defasagem, nas faixas etárias estudadas mas tenha condições de ser superado uma vez que se lhe dê condições de agir ainda enquanto pequenas. O grande risco que, a nosso ver elas correm é o persistir e o agravamento dessa postura cerceatória que pouco a pouco vai roubando da criança sua capacidade de se adaptar de modo flexível e plástico ao meio, ou seja vai lhe diminuindo as probabilidades de ação, isto é, de se desenvolver de modo pessoal criativo e autônomo.

Outro perigo que observamos foi o da criança não encontrando um meio aberto e positivo frente à sua ação, venha a se fechar num mundo próprio e imaginário, o qual deixaria de ser o caminho para o operatório e se configuraria num isolamento, numa fuga da realidade.

III.2. ESTUDO PROPRIAMENTE DITO

III.2.1. Objetivos

Objetivo teórico: Observação ativa das manifestações da função semiótica (com ênfase em brincadeira e desenho), desde o seu aparecimento (1,6 a 1,11) até o auge da brincadeira simbólica (3,6 a 3,11) procurando identificar os elementos e o mecanismo de sua evolução e interação.

Visamos observar a passagem do Período Sensório-Motor ao Simbólico, tanto na brincadeira como no desenho, assim como a evolução da brincadeira simbólica muito ligada à imitação diferida e a evolução da garatuja para o desenho. A postura corporal e o comportamento exploratório serão observados e analisados em relação à brincadeira e ao desenho. A parte verbal, assim como a capacidade de evocação serão verificadas à medida que aparecerem na brincadeira e ou no desenho.

Objetivo prático: Verificar o efeito de nossa atuação psicopedagógica na creche sobre a formação do símbolo na criança. Atuação essa que se pautou num programação, construído por nós, baseado nas teses piagetianas da continuidade funcional entre o Período Sensório-Motor e o Representativo, e na interação das diversas formas de representação, visando dar condições à criança de ação sobre o objeto, assim como de representação dessa ação através de modalidades diversas de expressão.

III.2.2. Método

Observação ativa num estudo descritivo longitudinal.

III.2.3. Sujeitos

Quatorze crianças de ambos os sexos com idade compreendida entre 1 ano e 5 meses e 1 ano e 11 meses da creche Bela Vista, conveniada com a Prefeitura Municipal de

São Paulo. Crianças pertencentes a famílias com renda familiar não superior a cinco salários mínimos.

Foram selecionadas 14 crianças por serem as que estavam na VI Fase do Período Sensório-Motor. O trabalho foi feito portanto através da observação de crianças de uma creche, a creche Bela Vista. Acreditamos que uma creche funcione como um sistema integrado e dinâmico e que, o acompanhamento por dois anos nos possibilite descrever situações que ilustrem variações significativas na formação do símbolo, assim como, verificar o efeito de nossa atuação psicopedagógica dentro dessa formação.

A opção pela creche Bela Vista se deve aos seguintes fatores:

1. Esta creche foi o núcleo inicial de nosso trabalho psicopedagógico e é a creche onde este trabalho vem sendo desenvolvido mais efetivamente.
2. É a que oferece um desafio maior a esse trabalho dentre as creches uma vez que é a que possui menor espaço físico disponível e, é a que recebe em sua grande maioria crianças cortiçadas, isto é, com espaço de ação muito reduzido também onde moram.

III.2.3.1. Caracterização da creche

A creche Bela Vista está situada à rua Humaitã, 500, bairro Bela Vista. É mantida em parte pela ASA (Associação Santo Agostinho) e em parte pela PMSP, sendo uma

creche conveniada. É considerada uma creche padrão da Prefeitura uma vez que abriga por volta de 200 crianças. Sua lotação mínima exigida pela Prefeitura é de 180 crianças, contando atualmente com 209 crianças. A faixa etária assistida atualmente vai de 0 a 4,6 anos. Até o fim de 1987 a creche atendia crianças até 6 anos. A população é de baixa renda. Funciona de segunda à sexta-feira e recebe as crianças no período diurno das 7 da manhã às 6 da tarde, com flexibilidade de horário para entrada e saída, atendendo às necessidades das mães. Fecha anualmente em janeiro, o mês todo, quando em geral é feita a manutenção do prédio. Sua construção é tipo padrão, da P.M.S.P., mas o pátio é pequeno em relação às demais. Passou por uma reforma de outubro de 1987 a março de 1988.

A população da creche é composta em sua grande maioria por crianças que moram em habitações coletivas (cortiços), contando portanto com espaço muito reduzido e falta de privacidade.

A maior parte das crianças é filha de mães solteiras, que são em muitos casos as únicas provedoras do lar.

As crianças são entregues e buscadas diretamente em suas salas, havendo um contato diário mãe-pajem.

Quanto à higiene, é dada especial atenção, sendo que as crianças até 2,6 anos, tomam banho diariamente na creche. É fornecido um uniforme para uso interno. A profilaxia e tratamento de parasitas causados pela má higiene em

casa é constante. As mães são orientadas tanto individualmente como em reuniões nesse sentido.

A creche dispõe de uma atendente de enfermagem e da visita de um médico a cada 15 dias. Sempre que necessário as crianças são encaminhadas a atendimento ambulatorial hospitalar.

Pajens e monitores são orientadas no sentido de comunicarem à administradora e/ou à psicopedagoga alterações de ordem física (erupções cutâneas, diarreia etc.) e ou de ordem psicológica, como por exemplo passividade ou agressividade acentuadas.

As crianças estão divididas em grupos segundo a faixa etária:

Berçário: 0 a 8 meses (em geral as crianças entram com 2 a 3 meses, quando termina a licença-maternidade).
Quadrado: 8 meses a 1,6 ano
Mini-Grupo: 1,6 ano a 2,6 anos
Mt. I : 2,6 anos a 3,6 anos
Mt. II : 3,6 anos a 4,6 anos
Jardim: 4,6 anos a 5,6/6 anos (até final de 1987)

Quadro de funcionários

A creche conta com 35 funcionários:

1 administradora
1 assistente social
3 monitores
1 professor de educação física
1 atendente de enfermagem

- 1 auxiliar de escritório
- 1 lactarista
- 18 pajens
- 1 volante (substitue a pajem que falta)
- 1 cozinheira
- 1 auxiliar de cozinha
- 1 lavadeira
- 1 auxiliar de lavadeira
- 3 faxineiras

Todos os funcionários trabalham período integral, com exceção de um monitor que trabalha meio período e do professor de educação física que trabalha pela manhã.

A creche conta também com um médico, que visita a creche cada 15 dias, e com uma psicóloga por quatro horas semanais, supervisionada por nós.

A orientação psico-pedagógica é feita por nós desde 1981.

III.2.3.2. Justificativa e Descrição do Trabalho Psico-Pedagógico desenvolvido na Creche Bela Vista

III.2.3.2.1. Condições em que encontramos a creche:

Iniciamos nosso trabalho psicopedagógico das creches da A.S.A., inclusive da Creche Bela Vista em 1981 o qual foi motivado pelo fato de constataros um grande desnível entre a parte assistencial referente à alimentação e saúde e a educacional.

Encontramos de um modo geral, um ambiente rígrado e diretivo, cerceando a liberdade de ação das crianças. Para exemplificar, as crianças não tinham opção de escolher por onde andavam (sempre em fila e como "trenzinho", mãos nos ombros do companheiro da frente) ou onde se sentavam (obrigadas a se sentar sempre de encontro à parede com as pernas cruzadas e em silêncio. Essa atitude inibitória foi observada em situações as mais diversas. Por exemplo, na hora do lanche, a criança não escolhia o pedaço de pão que queria, mas recebia o escolhido pela pajem. Na hora de desenhar, a mesma coisa, a criança não escolhia o lápis da cor que queria, mas aquele que lhe era dado, sem poder trocar. Acompanhamos uma vez a classe do Jardim, 40 crianças, que foram convidadas a assistir a uma peça de teatro infantil, a três quadras da creche. As crianças seguiram em fila dupla pela calçada, orientadas por duas pajens e uma monitora que gritava o tempo todo exigindo silêncio e ordem na fila. Ao passarmos por uma quitanda, as crianças olharam naturalmente para as frutas, ao que a monitora gritou imediatamente: "Não pode olhar para o lado! Olhem para a frente!". O mesmo se repetiu quando passamos defronte a um bazar que expunha brinquedos.

Relatamos esse episódio porque acreditamos ilustrar bem o grau de restrição à liberdade de ação que existia nas creches e que ainda existe em muitas delas, o que motivou o meu trabalho psico-pedagógico, o qual visa em suma, dar condições à criança de desenvolver através da ação seu potencial criativo e interativo.

O que assistíamos então, infelizmente não dizia respeito apenas a algumas poucas creches. Em suas "Propostas para o Atendimento em Creches no Município de São Paulo, Histórico de uma Realidade", Ramos de Oliveira e Ferreira (1986) nos falam justamente da necessidade de reformulação do conceito de creche, frente à grande demanda atual através da crescente participação da mulher no mercado de trabalho, do aumento da urbanização com o êxodo rural, da queda da qualidade de vida de grandes extratos da população e por novos enfoques políticos, sociais e administrativos. Para os autores (op.cit.,p.64) "espera-se contribuir para aperfeiçoar a ação da creche como agência onde as crianças vivem e convivem, exploram e crescem, adquirindo elementos para participar numa sociedade mais complexa e que pode ser mais justa".

A reformulação do conceito de creche em nosso meio também é tratada por Franco (1984) que nos fala dos objetivos prioritariamente assistenciais da Legião Brasileira de Assistência(LBA), ressaltando contudo o caráter educacional que se incorporou à ação meramente paternalista. O autor refere-se também à falta de qualificação satisfatória do profissional atuante em creche, fato este também por nós constatado, agravado pelo problema dos custos da folha de pagamento.

Enfrentamos em nosso meio ainda o problema da grande quantidade de crianças a serem atendidas por um pequeno número de profissionais, problema este também dire-

tamente ligado à questão econômica. Ferreira(1984) que vem estudando a ligação afetiva da criança à mãe, o apego, nos fala das frequentes divergências de opinião existentes quanto às vantagens e desvantagens de se deixar a criança sob cuidados maternos substitutivos, inclusive no caso de creches. Segundo a autora(op.cit.,p.16) "revisões recentes sobre os efeitos da educação de crianças pequenas em creches indicam que um cuidado alternativo estável e de boa qualidade não interfere na ligação afetiva da criança com a mãe e nem prejudica seu desenvolvimento (Bee, 1978; Bronfenbrenner,1979; Kagan;Kearly e Zelazo,1980)... Entretanto essas revisões avaliaram o cuidado proporcionado em creches com um alto padrão de qualidade onde os educadores treinados tinham um pequeno número de crianças sob sua responsabilidade. A razão proposta como adequada para bebês de berçário que necessitam de um cuidado particularmente individualizado é de um adulto para quatro crianças. E de 1 para 6 crianças de até 3 anos".

Newman & Newman (1978 p.417) nos dão uma visão geral das creches em cinco culturas: nos Estados Unidos, na União Soviética, na Suécia, nos Kibutis de Israel e na China. Segundo os autores, os programas desenvolvidos nas creches são como um micro-cosmos da sociedade em geral, sendo que cada cultura coloca uma ênfase maior em determinadas atividades, assim como varia a natureza da relação adulto-criança e os recursos disponíveis às crianças. As creches norte-americanas valorizam, segundo os autores, a emergência do auto-conceito, os centros soviéticos preocu

pam-se com o desenvolvimento da linguagem (provavelmente influenciados por Luria, acreditamos nós), na Suécia há uma grande preocupação com a saúde e habilidades físicas, nos kibutis israelenses enfatizam os cuidados com a segurança emocional, e, finalmente, os chineses desde cedo fazem sua programação baseada no treinamento ideológico das crianças.

Aqui no Brasil, objetivos, papéis e funções ainda não estão bem definidos. A situação das creches espelha de certa forma o crescimento vertiginoso da população e a grande dificuldade tanto quantitativa como qualitativa dos profissionais frente à demanda tão grande, com o agravante de termos ainda uma experiência extremamente limitada no assunto, como ressalta Ferreira (op.cit., p.17) ... "contando-se com poucos profissionais experientes e quase nenhuma literatura especializada que possa orientar nossas iniciativas".

Realmente, este vem a ser um assunto que exige de nós união de esforços e muita criatividade para superar dificuldades tão grandes. O que fazer para que nossas crianças de creche cheguem a representar simbolicamente o mundo onde vivem de modo equilibrado? Como agir para que elas tenham condições de organizar a própria realidade de modo original, autônomo e interativo?

III.2.3.2.2. Nosso trabalho psicopedagógico na creche

Buscamos em Piaget as respostas a essas pergun-

tas. Acreditamos na hipótese piagetiana, de que o desenvolvimento de uma criança seja ela de Israel, da China ou aqui do Brasil obedece ao mesmo caráter sequencial dos estágios, dentro do qual, a construção da realidade física alicerça a formação do símbolo e se vecciona para o operatório. Acreditamos também com o autor, ser a adaptação um processo e um processo eminentemente interativo, sendo que, os chamados déficits, apareçam eles onde aparecerem, não podem ser atribuídos, como bem ressalta Chiarottino(1988) ao organismo ou ao meio isoladamente, mas sim, à troca deficitária sujeito-objeto do conhecimento.

Dentro dessa visão faz-se necessário que se compreenda bem o conceito de objeto, o qual, como esclarece a autora, não se restringe absolutamente aos objetos físicos, mas compreende as pessoas, os fatos, as situações.

Ora, uma psicopedagogia inspirada em Piaget, seria, como a entendemos, uma psicopedagogia construtivista que prioriza situações que dão condições à criança de se organizar de modo pessoal e interativo frente ao meio. E mais, é uma psicopedagogia a nosso ver, que põe uma ênfase nas relações inter-individuais, sendo o outro, objeto significativo por excelência para o sujeito que interage.

Concordamos com Kramer(1982) que o ponto de partida no trabalho com as crianças deve ser a sua realidade, confiando em suas possibilidades, propondo atividades significativas, valorizando o trabalho infantil.

Acreditamos que os "déficits" manifestados nas di-

versas áreas expressem justamente sintomas de uma interação comprometida, e, como tal, não devam ser trabalhados em si, sintomaticamente, mas sim, indiretamente, através dos pontos positivos por meio dos quais a criança busca ativamente o objeto. Cremos que não se deva trabalhar o sinal em si, o sintoma isoladamente mas sim o que o ocasiona, o que ele representa, ou seja, uma falha no processo de abertura do sistema frente ao meio. E dado o caráter eminentemente plástico e integrativo do cérebro, que a neurologia vem dia a dia comprovando, se dermos à criança condições de agir, todo o sistema orgânico se ampliará e se tornará mais ágil, tendendo a fazer desaparecer o sintoma, onde quer que ele tenha se manifestado, como na linguagem, motricidade etc. Contudo, consideramos importante sempre respeitar o caráter sequencial dos estágios onde o sensório-motor é condição do representativo, daí a necessidade de se resignificar sempre que necessário os esquemas motores dentro do contexto simbólico, assim como de se dar à criança condições de se expressar e de se comunicar simbolicamente das mais variadas formas, acreditando na inter-relação nas manifestações da Função Semiótica.

Esse trabalho portanto começou por uma alteração na maneira de ver a criança, passando de uma ótica negativa, que preconiza uma educação compensatória, à uma ótica positiva, que acredita ser a criança um organismo capaz de auto-regulação desde que se lhe dê condições de ação

e representação do meio onde vive e que se respeita seu ritmo individual.

Segundo Moreira Leite (1983,p.246) na relação interindividual "a percepção positiva é capaz de produzir melhores resultados. A reeducação da maneira de perceber (sobretudo a maneira de perceber os outros) não é em muitos casos, tarefa simples ou exclusivamente intelectual".

Nesse sentido, começamos a trabalhar a postura do profissional que atua com a criança, como a de quem interage com ela, cognitiva e energeticamente, e não a de quem age por ela.

Numa linguagem simples, através de reuniões, cursos e encontros intra e inter-creches procuramos trocar nossas experiências e conscientizar pajens e monitoras de sua importância como educadores e não apenas "cuidadores" ou "doutrinadores". Acreditamos que Braga (1976) prefaciando Lehane, em seu livro "Help your baby learn" sintetize com extrema felicidade de expressão a importância dos primeiros anos de vida, que procuramos transmitir nesses encontros: "Nesses anos as crianças adquirem a base das habilidades que as tornarão especificamente humanas. Elas aprendem a se mover em dois pés, a usar suas mãos como instrumentos e a utilizar suas mãos para manejar instrumentos. Elas aprendem a usar a linguagem para se comunicar com os outros e para pensar. Elas aprendem a pensar simbolicamente, isto é, elas aprendem a pensar em imagens dentro de suas cabeças e se tornam capazes de se lembrar do passado.

E elas se tornam conscientes de si mesmas em relação a outras pessoas".

E, o principal, elas aprendem fazendo. Não há outro jeito de aprender. Portanto, privar a criança de agir é incapacitá-la para a vida.

III.2.3.2.2.1. Atuação frente aos recursos humanos e comunitários

Em suma, vendo a creche como um todo interativo e o "outro" como objeto significativo por excelência, nossa atuação dedicou especial atenção aos recursos humanos de que dispúnhamos. Assim:

A - Dentro do âmbito da creche

. Procurando fazer uma seleção mais acurada dos profissionais admitidos, evitando a contratação de pessoas com sérios problemas estruturais e/ou emocionais. Para tanto temos feito uma cuidadosa entrevista e pedido à pessoa que faça um desenho e conte uma história a respeito, i.ê, o D-E (desenho-estória) criado por Trinca(1976) que tem nos dado boas indicações tanto quanto à organização sintática quanto ao equilíbrio emocional.

. Valorizando diferentes potencialidades criativas das pajens e monitoras.

. Redespertando o senso lúdico nos profissionais.

. Trabalhando com as pajens, professores e demais funcionários o seu papel de educador.

. Formando e informando, trocando experiências através de cursos, reuniões, palestras, aproveitando principalmente as pontas de horário e dias de reciclagem.

. Introduzindo a presença de pelo menos um profissional do sexo masculino.

. Mantendo um profissional, no mínimo mais preparado quanto à educação psicomotora preconizada por Le Boulch(1985), Picq e Vayer(1985) e ainda Levy(1980), a fim de diminuir a incidência de distúrbios psicomotores encontrados, tais como distúrbios tônico-emocionais precoces, debilidade motora, instabilidade psicomotora ou síndrome hiperkinética, defasagem na coordenação global e/ou na fina, quadros estes descritos por Ajuriaguerra(1983) e Lefèvre e Diament(1980).

B. No relacionamento com os pais

. procurando um contato mais próximo, efetivo e esclarecedor.

C. No contexto inter-creches e centros de juventude

. buscando uma troca de experiências e busca de soluções em conjunto.

D. No contexto comunitário

. através de maior utilização dos recursos pro

fissionais da comunidade (municipais, estaduais e particulares).

. na área da saúde - setores médico, psicológico, fonoaudiológico.

. na área cultural - bibliotecas infantis (utilização do serviço de caixa-estante e teatros infantis entre outros), centros culturais.

III.2.3.2.2.2. Organização das crianças em grupos menores

Visando uma maior interação criança-pajem, assim como maior agilização da movimentação física dentro da creche os grupos foram divididos em sub-grupos, cada um com uma pajem responsável. Infelizmente, a razão adulto-criança ficou longe do recomendado pelas pesquisas supracitadas. Conseguimos no entanto escalonar os grupos de forma a dar um atendimento mais individualizado aos menores, como se segue:

Berçário: 21 crianças, 3 pajens: 3 subgrupos 7/1

Quadrado: 16 crianças, 2 pajens: 2 subgrupos: 8/1

Mini-grupo menor: 18 crianças, 2 pajens: 2 subgrupos: 9/1

Mini-grupo maior: 22 crianças, 2 pajens: 2 subgrupos: 11/1

Maternal I: 36 crianças, 3 pajens: 3 subgrupos: 12/1

Maternal II: 30 crianças, 2 pajens: 2 subgrupos: 15/1

Maternal III: 32 crianças, 2 pajens: 2 subgrupos: 16/1

Jardim: 34 crianças, 2 pajens: 2 subgrupos: 17/1

Utilização do espaço físico pelos sub-grupos:

Cada grupo ocupou uma sala-base de tamanho proporcional ao número de crianças, dando-se contudo prioridade maior de espaço às crianças do Período Sensório-Motor.

Foi feito um levantamento geral de todos os espaços disponíveis da creche, para utilização pelas crianças, criando-se assim novos espaços ocupados sob a forma de rodízio pelos diversos sub-grupos, em horas diferentes e com materiais diferentes.

Os sub-grupos têm inclusive freqüentado a cozinha, fora da hora do almoço, e a lavanderia, e conversado com os funcionários, assim como vendo de perto o trabalho que se desenvolve na creche. Esse contato tem se mostrado muito proveitoso, quebrando a resistência de alguns funcionários à liberdade das crianças, fazendo com que uns e outros se conheçam melhor, interajam mais.

As crianças tem participado ativamente da decoração da creche. Não mais vemos desenhos enfileirados e mimeografados nas paredes, mas trabalhos originais e pessoais, reconhecíveis pelos autores.

As professoras não ficam mais por longos períodos dentro de sua sala, recortando cartolina, "preparando material pedagógico", mas estão sempre junto às crianças, conversando e brincando com elas.

A vida ao ar livre foi estimulada. O pátio foi

subdividido em áreas menores onde os sub-grupos se revezam. Os bebês são colocados a maior parte do tempo em colchões no chão e tomam sol diariamente.

Mas, a creche passou durante esta pesquisa por uma reforma feita pela P.M.S.P. que durou aproximadamente cinco meses, do final de 1987 até março de 88. Pudemos nesse período avaliar bem como, com a diminuição violenta do espaço disponível, a presença de pessoas estranhas, problemas no abastecimento de água, além do barulho e poeira, enfim, diversos fatores que vinham de encontro, em sentido contrário, a todo o trabalho que estávamos fazendo, de dar condições à criança de se expressar livremente, alteraram profundamente seu comportamento. As crianças se tornaram irritadas e agressivas. As próprias pajens e monitoras tiveram seu comportamento afetado, cansando-se mais facilmente e mostrando visíveis sinais de tensão acumulada.

Ao final da reforma constatamos que toda a nossa já pequena área verde tinha desaparecido. A nosso pedido, a P.M.S.P. gramou a área do play-ground assim como plantou árvores sazonais, a fim de que a criança acompanhe de perto as estações cíclicas da natureza.

Para nossa alegria, a recuperação das crianças foi muito rápida, voltando logo a seu estado ativo, antes da reforma. Essa grande capacidade de recuperação da criança quando tem estruturação mental suficiente para aguentar períodos de crise é confirmada por Pain(1985) e Le Boulch (1983) e tem sido comprovada em nosso trabalho.

Continuando a descrever nosso trabalho:

Quanto ao material utilizado pelas crianças, organizamos um sistema de caixas variadas que contêm material variado de construção, de dramatização, de artes plásticas etc. e que circulam pela creche conforme planejamento feito junto às pajens e professoras.

As atividades são planejadas também junto às monitoras e pajens buscando-se atender às necessidades estruturais da criança:

- às crianças até 2 anos (Período Sensório-Motor) foi dada prioridade à vivência do próprio corpo no espaço, tempo e com o objeto.
- às crianças acima de 2 anos (do Período Representativo) foram dadas condições de ação e ênfase na representação da ação.

Com todas as crianças procuramos:

- preservar o espaço necessário à livre movimentação e brincadeira espontânea.
- oferecer condições de exploração ativa do espaço físico e dos diversos objetos, incentivando a criança a representar sua vivência pessoal (integrando sua experiência de vida à sua memória individual) através de expressões verbais, corporais e plásticas (gestos, palavras, cantos, desenhos etc.).

Com isto buscamos fazer a ponte entre a ação e a representação, sempre através da brincadeira, nossa princi

pal estratégia de trabalho.

- incentivar e dar condições à criança de discriminar melhor a si mesma, seu corpo (partes e funções) assim como suas possibilidades e limitações através da interação com o meio.
- dar condições de se contatar melhor com o outro, percebendo-o, sentindo-o, separando-o de si, mas interagindo com ele.

Como nos organizamos para propiciar tais condições:

Atividades - foram divididas em:

- espontâneas
- semi-orientadas
- orientadas

Conseguimos manter por dia uma atividade orientada com monitor.

III.2.3.2.2.3. Síntese de nossa atuação psicopedagógica

Procuramos desta forma dar condições à criança de agir sobre o objeto, tanto de forma espontânea como orientada, não criando uma cisão entre as chamadas atividades pedagógicas e as atividades em geral, como as de higiene, alimentação etc. Evitamos todo e qualquer condicionamento ou treino da criança. Procuramos organizar a creche de um modo equilibrado e acolhedor, evitando os polos extremos do ambiente anárquico e sem limites ou regras

e o da rigidez imposta; buscamos criar um ambiente onde a criança tivesse a possibilidade de dizer e de ouvir tanto o "sim" como o "não", quer a nível físico, quer a nível social e simbólico, e, principalmente de vivenciar o diálogo, a nível tônico-corporal e a nível simbólico, representativo; um meio onde ela se sentisse como principal agente de suas ações ao mesmo tempo que fosse descobrindo o outro, também como agente significativo. Procuramos que cada criança tivesse seu território próprio e suas coisas próprias (posse) dentro de seu grupo, e, que, através de grupos menores chegasse a criar vínculos afetivos com seus companheiros e com sua pajem. Procuramos fazer com que a passagem de uma sala à outra, de uma pajem à outra fosse gradativa, a fim de evitar rupturas bruscas e traumáticas. Através de maior contato com as mães, com a família, procuramos fazer com que a criança percebesse suas experiências de vida como um todo, estabelecendo relações entre elas, ordenando-as de modo significativo em relação a si próprio, como núcleo, isto é, criando e organizando sua memória individual inserida num contexto social e histórico. Para tanto, além de dar à criança condições de agir sobre o objeto, demos também a de representar das mais variadas formas, tanto através da utilização de significantes individuais, imagéticos, motivados, como coletivos e sociais, os signos verbais, procurando sempre com que os dois se complementassem.

Buscamos desenvolver na criança a capacidade de observação tanto de si próprio, como do meio que a rodeia,

descobrendo aos poucos suas propriedades, possibilidades e limites, assim como suas regularidades e irregularidades, assim como incentivar na criança a criação de novas e originais relações entre os objetos, ou seja, procuramos desenvolver na criança a capacidade de descobrir e de inventar, buscando sempre o equilíbrio entre a conservação e a inovação de sua realidade interna e externa. Para tanto, acreditamos que o brincar ao ar livre, e de preferência junto à natureza, dê à criança melhores condições de se auto-regular, pois vai aos poucos descobrindo o caráter cíclico e inovador que está presente à sua volta, quer na árvore que perde suas folhas no frio e floresce na primavera, quer no sol que percorre um caminho diário e que deixa sua sombra no chão, quer na água de chuva que evapora com o calor do sol. Enfim, levar a criança a ver o que acontece à sua volta, com seus próprios olhos, e não através de material preparado por monitoras que subestimam a capacidade da criança e mutilam seu desenvolvimento.

Para esse trabalho buscamos orientação em Piaget (1962, 1963, 1927, 1957, 1948, 1950, 1955, 1964, 1974, 1973, 1972, 1970) e procuramos manter contato com trabalhos inspirados na escola de Genebra como os de Kamii (1971, 1984), Ferreira (1986, 1987), Furth (1972, 1974), além dos de Pain (1985) e Mantovani de Assis (1977, 1982). Vide Relatório Anual de 1987 - em anexo 2.

Foi portanto em uma creche com um trabalho psicopedagógico inspirado em Piaget e que visa dar condições à criança de ação e representação que desenvolvemos nosso

estudo observacional evolutivo das emergências e evolução das manifestações semióticas, através do I.B.D., situação observacional criada por nós, como se segue.

III.2.4. Locais de observação

Salas da própria creche.

III.2.5. Material utilizado

O material para o I.B.D. foi o mesmo utilizado no Estudo Preparatório com as seguintes alterações:

- supressão da água da bacia, uma vez que três momentos de observação foram feitos em julho, rigor do inverno.
- inclusão de um travesseirinho de aproximadamente 28cm x 12cm, amarrado pelo meio por um cordão (boneco-travesseiro).

III.2.6. Procedimento

A observação da emergência e da evolução das manifestações da função semiótica nas quatorze crianças da creche Bela Vista, que tem uma orientação psicopedagógica inspirada em Piaget, foi feita por um período de dois anos, de Julho de 1986 a Julho de 1988, através de:

- 1º - Caracterização inicial, em Julho de 1986 das quatorze crianças, através da Escala de Gesell, do nível de desenvolvimento. A aplicação dessa escala tem apenas um caráter complementar do referencial sobre a população e não

será utilizada dentro do estudo evolutivo propriamente dito. Segundo o próprio autor (1956) a escala não é uma tentativa de quantificar o conjunto do comportamento infantil, mas um auxiliar que nos fornece uma estimativa do estado evolutivo da criança. A substituição da Escala de Brunet-Lézine, pela de Gesell se deve ao fato de que a de Gesell tem maior utilização no Brasil. A de Brunet-Lézine, baseada em Gesell, mas de aplicação bem mais rápida e sucinta, se prestava ao Estudo Preparatório com número bem maior de crianças.

2º - Observação ativa através do I.B.D., supradescrito, a cada quatro meses, em sete momentos, a saber:

- 1º momento Julho 1986
- 2º momento Novembro 1986
- 3º momento Março 1987
- 4º momento Julho 1987
- 5º momento Novembro 1987
- 6º momento Março 1988
- 7º momento Julho 1988

Com base na experiência obtida no Estudo Preparatório dessa pesquisa o I.B.D. sofreu as seguintes alterações:

A observação do I.B.D. foi feita por dois observadores, sendo que um interveiu com a criança e registrou na medida do possível; o segundo observador fez registro minucioso cursivo da situação.

O material de brinquedo, assim como o de desenho permaneceram à disposição da criança o tempo todo. Caso a criança não desenhasse espontaneamente, o primeiro obser-

vador (E.) pedia à criança nos últimos 10' que fizesse um desenho (E = Experimentadora(nões); O = Observadora)

O tempo da observação foi ampliado para 50'.

O período de aquecimento se caracterizou quando necessário por uma maior intervenção com a criança por parte do primeiro observador (E.).

II.2.6.1. Caracterização inicial da população através da Escala de Desenvolvimento de Gesell

Resultados obtidos quanto aos Quocientes de Desenvolvimento específicos para os quatro campos avaliados da conduta: Características Motoras (M), Conduta Adaptativa (A), Linguagem(L) e Conduta pessoal-social(Gesell,1956 e Gesell e Amatrude,1962). Nas 14 crianças observadas, 6 do sexo masculino, 8 do sexo feminino, com idade compreendida entre 1 ano e 5 meses e 1 ano e 11 meses. O Quociente de Desenvolvimento Geral foi possível ser calculado dado o fato de as idades de desenvolvimento encontradas em cada área se acharem próximas umas das outras, nos casos observados, conforme recomendação do autor (op.cit.).

Nome: Ales
I.C. 1 ano e 10 meses
sexo fem.

M	96
A	95
L	95
P.S.	96
QDG	96,5

Nome: Alin
I.C. 1 ano e 8 meses
sexo fem.

M	105
A	100
L	90
P.S.	90
QDG	96,25

Nome: Aman
I.C. 1 ano e 10 meses
sexo fem.

M	100
A	95,65
L	100
P.S.	100
QDG	98,91

Nome: Aria
I.C. 1 ano e 6 meses
sexo: fem.

M	110
A	105
L	90
P.S.	110
QDG	103,25

Nome: Diog
I.C. 1 ano e 5 meses
sexo: masc.

M	97
A	101
L	99
P.S.	107
QDG	101

Nome: Doug
I.C. 1 ano e 11 meses
sexo: masc.

M	95
A	95
L	91
P.S.	92
QDG	93,25

Nome: Eder
I.C. 1 ano e
11 meses
sexo: masc.

M	103
A	107
L	106
P.S.	104
QDG	105

Nome: Emer
I.C. 1 ano e
8 meses
sexo: masc.

M	88
A	83
L	90
P.S.	90
QDG	87,5

Nome: Pris
I.C. 1 ano e
7 meses
sexo: fem.

M	100
A	101
L	99
P.S.	105
QDG	101,25

Nome: Rena
I.C. 1 ano e
8 meses
sexo: fem.

M	95
A	90
L	105
P.S.	105
QDG	98,75

Nome: Sand
I.C. 1 ano e
6 meses
sexo: fem.

M	117
A	115
L	100
P.S.	100
QDG	108

Nome: Tati
I.C. 1 ano e
8 meses
sexo: fem.

M	98
A	97
L	92
P.S.	92
QDG	95,5

Nome: Thia
I.C. 1 ano e
7 meses
sexo: masc.

M	105
A	95
L	95
P.S.	105
QDG	100

Nome: Valt
I.C. 1 ano e
11 meses
sexo: masc.

M	100
A	104
L	86
P.S.	91
QDG	95,25

Os Quocientes de Desenvolvimento Geral ficaram dentro da faixa 110-90, considerada de desenvolvimento normal, com apenas um caso (Emer, Q.D.G. 87,5), de leve

atraso. O Q.D.G. médio do grupo foi de 98,43. Os quocientes específicos por área também ficaram em sua grande maioria dentro da faixa considerada de desenvolvimento normal (90,110), observando-se um leve rebaixamento apenas em Emer: M = 88 e A = 83; em Valt: L = 86 e um ligeiro aumento em Sand: M = 117 e A = 115.

Os dados obtidos em relação a Emer, podem ter ficado aquém de suas possibilidades dado a grande resistência que ofereceu a participar da situação.

Esses dados são bastante significativos dentro do contexto da pesquisa, pois em primeiro lugar: confirmam nossa hipótese de que em uma creche com um trabalho psicopedagógico que favoreça seu desenvolvimento, a criança alcança níveis evolutivos padronizadamente reconhecidos como normais, e, em segundo lugar nos dá um bom prognóstico quanto ao trabalho evolutivo que planejamos visando acompanhar a emergência das funções simbólicas nessa população.

* * * *

III.2.6.2. Observação Ativa

Através do I.B.D.

Com relação a cada momento da observação procederemos da seguinte forma:

- Breve descrição e análise das principais características encontradas em cada momento, quanto à forma da criança interagir com o meio, quer a nível físico, quer a nível simbólico, acompanhada de algumas considerações sobre os aspectos considerados característicos em comportamentos externos encontrados no momento estudado.
- Transcrição integral dos protocolos que nos parecerem mais significativos, divididos em submomentos e analisados passo a passo. A justificativa da seleção desses protocolos, assim como uma síntese dos mesmos, precederá a cada um deles.
- Seleção, inclusão e análise dos desenhos característicos de cada momento e de casos especiais.
- Tentativa a partir do segundo momento da elaboração de uma análise evolutiva em relação ao(s) momentos(s) anterior(es).

MOMENTO I

Julho de 1986 - Crianças entre 1 ano e 5 meses e 1 ano e 11 meses . Período inicial de reconhecimento apenas visual do ambiente , no que a criança parece ter feito uma avaliação geral, a grosso modo, da situação. Apenas três crianças dirigiram-se quase que imediatamente aos objetos e os exploraram.

Observamos também dois casos de extrema resistência à interação com o meio, um através de fechamento em si mesmo (Ales) e outro de busca ativa para deixar a sala (Emer), protocolos que serão analisados na íntegra.

. Classificação significativa do ambiente em tentativas de maior e menor risco. Parece ter sido atribuído à proximidade a E. a significação de território seguro, pois todas as crianças procuraram ficar bem próximas a nós (E.). Essa classificação foi feita baseada em seus repertórios de vida, já que nos conheciam bem, tinham brincado várias vezes conosco e assim, parecem ter nos classificado como objeto a seu favor, com uma valência positiva, se quisermos usar uma terminologia lewiniana (Lewin, op. cit.).

O contato com E. se caracterizou desde o olhar e sorriso (contatos distais) até a proximidade física, o se sentar bem rente ou mesmo no colo (contatos proximais).

- Por outro lado, o território ocupado pelo segundo observador (O.), a quem conheciam pouco, foi classificado como zona de alto risco, tendo as crianças evitado se aproximar e se mantendo alertas a qualquer alteração referente a O.

- O material tanto de brinquedo como de desenho teve no início uma significação ambivalente para a maioria das crianças, que queriam se aproximar, esboçaram movimentos em sua direção, mas temiam o risco de ir buscá-los.

. Reconhecimento progressivo do meio através da ação, par-

tido e retornando periodicamente para perto de E. que passou a funcionar como um "porto seguro", a partir do qual as crianças se aventuravam em excursões cada vez mais frequentes, mais longas e mais distantes em busca do objeto. É curioso observar que a expressão "porto seguro" que nos ocorreu na ocasião dessas observações, já havia sido utilizada por Ainsworth em 1973 (apud Ferreira, 1984), e, realmente parece descrever bem a situação.

Para Bowlby (1969 apud Ferreira, op.cit) numa visão biológico-evolucionária, o período de infância mais longo na espécie humana, tornaria a criança pequena mais frágil frente ao meio, visto contar com poucos padrões fixos de ação, instintivos. O que, se por um lado lhe dá condições mais amplas e flexíveis de adaptação, por outro lado lhe expõe a maiores riscos. É isso justamente o que, numa ótica piagetiana, vemos como a progressiva substituição das estruturas programadas pelas parcialmente programadas. O sistema humano por ser mais aberto tem justamente um potencial maior mas também corre um risco muito maior. Daí a necessidade que a criança sente de buscar objetos conhecidos frente a ambientes desconhecidos. Daí a razão de os esquemas sensório-motores serem predominantemente conservadores a fim de garantirem a sobrevivência frente ao meio, pois o organismo não conta mais tanto com a programação da espécie que lhe diz o que fazer frente a situações novas, e ainda não construiu seu repertório de ações pessoais, sua memória individual, que lhe dê condições de agir com um mínimo de segurança. Impõe-se a necessidade de

uma reflexão sobre o assunto principalmente frente à população de creche que conta com uns poucos adultos frente ao grande número de crianças.

. Observamos de uma maneira geral que a atividade se desenvolveu de uma forma cíclica, seguindo uma curva ondulatória, alternando momentos lúdicos com pequenas pausas periódicas. Essas pausas, a nosso ver tiveram tanto o caráter de maior contato com a realidade externa (momentos de se certificar de que não havia perigo à vista, ou momentos de predomínio dos esquemas exploratórios frente aos objetos), quanto o caráter de aparente parada da atividade, mas na realidade, o que estava se processando era a internalização da ação, pois várias vezes, após essas "pausas" a criança reorganizava a brincadeira de forma mais original e complexa. Daí a necessidade de se respeitar a criança em sua ação e em suas pausas para pensar, não interrompendo o curso de seus pensamentos.

. Presença assídua do comportamento exploratório, com predomínio de esquemas acomodadores, evoluindo para brincadeiras funcionais e repetitivas, com características gestuais rituais, às quais em alguns casos voltavam a inserir esquemas exploratórios, transformando-se em brincadeiras de exercício variado, combinando esquemas de acomodação e de assimilação, com momentos alternados de maior conservação e de maior inovação.

. Observamos em algumas crianças uma estruturação de en-

caixes sucessivos, das diversas brincadeiras de exercício, sendo que brincadeiras menores iam sendo inseridas em contextos lúdicos funcionais maiores, com maior número de objetos e esquemas temporais mais longos. Apareceu o brinquedo de exercício comunicativo com E. (dar e tirar algo para E.), seguido ou não de arrumação de material.

Abrimos um parêntese para lembrar que a escola psicanalítica, como no caso de Aberastury (1972) vê na repetição do brinquedo, um caráter compulsivo, levando o indivíduo a reproduzir situações não elaboradas a fim de torná-las cada vez mais conscientes. O interesse da criança em se utilizar de recipientes para derramar substâncias de um lugar para o outro (em nosso caso o fato de termos observado o incansável derramar dos lápis da caixa para a bacia ou para a caixa de sapato, ou para o colo de E. e o voltar a guardar), teria já um simbolismo secundário, oculto para o sujeito e poderia ser tomada como oportunidade para "aprender a controlar os esfíncteres, isto é, a adquirir a capacidade de entregar à sua vontade os conteúdos do corpo". (op. cit., p. 48).

. Observamos picos ou "flashes" de brincadeiras simbólicas (simbolismo primário, consciente para a criança) através de situações lúdicas simples com projeção de esquemas vividos pela criança (temas como ninar ou banhar) nos brinquedos figurativos (boneca e urso) combinados a material não figurativo (caixa de sapato e bacia) usado de forma simbólica (cama). Esses picos simbólicos apareceram sempre após

brincadeira de exercício variado ou não.

Nossa hipótese inicial é de que o simbolismo a nível inconsciente passa a adquirir uma complexidade muito mais precoce do que a nível consciente. Baseamo-nos em Piaget(1978a) segundo o qual, a assimilação sempre ultrapassa a tomada de consciência.

- A comunicação se fez predominantemente através do próprio corpo, da postura, dos gestos e da mímica facial, ou seja as crianças se fizeram compreender muito mais através do corpo do que através de signos verbais. Há algumas décadas, estudos com surdo-mudos dedicavam-se a linguagem dos sinais como "A criança inventa sua própria linguagem" (McKenna,1963). Nas duas últimas décadas a comunicação não-verbal em geral vem sendo objeto de inúmeras pesquisas como as de Wiener(1972), Mehrabian(1969), Argyle (1975), Fast(1974), Dichtwald(1984). No estudo dos sistemas de comunicação, Nizzoli e Cavicchioni(1983) num belíssimo artigo intitulado "Il corpo è nel simbolo, el simbolo è nel corpo", discutem a comunicação verbal e a não verbal como instrumentos para a execução de um contato social. O próprio corpo é descrito como simbólico, e como gerador do símbolo. Os autores discutem a maneira pela qual a criança se utiliza das lágrimas ou sorriso assim como gestos e expressões faciais para comunicar desprazer ou prazer, ou seja, seus sentimentos, emoções e desejos. Piaget(1978a) refere-se ao símbolo em ação, que precede e alicerça o símbolo imagético, internalizado. A nosso ver, o interessante aqui é notar que quando as manifesta-

ções da função semiótica começam a emergir, quando o significante se separa do significado, a bifurcação do significante em individual (imagem simbólica) e coletivo (signo verbal) ainda permanece por um bom tempo pouco diferenciada. E assim como a criança ao começar a falar, se utiliza de signos ainda com características simbólicas, individuais (1978a), ela também se utiliza de representações gestuais nos sistemas de comunicação, introduzindo os signos pouco a pouco, esparsos, dentro de contextos simbólicos e corporais.

Mesmo nos adultos, a linguagem verbal, como nos lembra Hayakawa (1963) não vem a ser um fenômeno isolado, mas como "a linguagem em ação - a linguagem no inteiro contexto dos acontecimentos não linguísticos, onde ela se entrosa". (op. cit, p.34).

Daí a necessidade de se ver sempre os significantes individuais (simbólicos) e os coletivos (signos verbais) como interagindo contínua e complementarmente como nos ensina Granger (op. cit.).

A leitura intersemiótica do comportamento da criança nessa fase é particularmente interessante porque o fato de os signos aparecerem ainda aos poucos e isoladamente nos dá a oportunidade de observar o contexto simbólico emergente tanto na direção da internalização como na da comunicação com o outro, através de outras manifestações simbólicas, além da linguagem.

A idéia da formação do símbolo está alicerça-

da na construção da realidade física, nos esquemas motores, através da internalização progressiva da representação, a começar do gestual, RG, conforme supracitamos pormenorizadamente, parece contudo não ter ficado clara para alguns autores. Segundo Musatti (1986) a hipótese piagetiana de que a aquisição da representação da criança está subjacente tanto à capacidade de brincar de faz de conta quanto à da linguagem, teria sido rompida e ampliada por Bruner (1975) que encontrou tanto processos de descontextualização como de convencionalização no comportamento pré-verbal, e por Carter (1978) que descreveu comportamentos comunicativos sensório-motores envolvendo gestos e vocalizações! Ora, a nosso ver, Piaget (1978c) acompanha inclusive o processo de descontextualização no sensório-motor e o da evolução da representação gestual, daí uma das hipóteses básicas da Formação do Símbolo ser a continuidade gradual de Período Sensório-Motor ao Representativo. Antes da emergência da Função Semiótica, parece-nos, fica bem claro que o autor afirma que a criança tanto se comunica como representa, a nível gestual, pré-imagético, em contextos progressivamente distintos do original (descontextualização). Mas, a grande diferença é que a criança representa sem saber que representa. É a separação do significante do significado que vai dar condições à criança de tomar consciência a nível representativo interno do que faz. Essa é, a grande diferença a ser observada. A visão piagetiana é essencialmente interacionista, daí a importância da compreensão do conceito de objeto, que inclui como já o dis-

semos, as pessoas; portanto os esquemas sensório-motores na busca do objeto tendem naturalmente à comunicação com o outro. Piaget reserva no entanto a palavra linguagem aos signos verbais, que seriam os significantes coletivos.

Contudo, a leitura do artigo de Musatti é extremamente rica, abordando a autora a maneira fluente pela qual a criança fala através do corpo, transmite sua mensagem, ou seja, como a criança muito antes de falar verbalmente, se comunica muito bem através do corpo. A autora descreve e analisa também a forma pela qual a criança organiza sua brincadeira e chega a lhe dar um significado simbólico.

. Observamos em nosso estudo como à medida que a criança se sentia mais segura no ambiente e começava a brincar, começava também a falar através de palavras-frase ou de frases de duas ou três palavras, comunicando-se com E., verbalizando o que queria ou o que fazia.

. À medida que a criança se afirmava no lugar como agente construtor do próprio brincar e explorador do objeto, começava portanto a interagir com E. e não mais a ficar ligada a E. fisicamente. Tivemos a oportunidade de observar um pequeno desligamento progressivo de E. em algumas crianças e o esboço de construção do território próprio de ação (entre-pernas).

- O material de desenho foi muito mais usado como brinquedo do que para desenhar, predominando pôr e

tirar lápis da caixa e dar ou não para E. Algumas crianças preocuparam-se em arrumar os lápis, mas a ênfase maior estava na descoberta das aberturas da caixa e na exploração das diversas possibilidades de ação sobre os objetos (pegar poucos ou muitos, ou um a um, jogar do alto ou de baixo, de longe ou de perto etc.). A criança estudou a combinatória das ações sobre os objetos, brincando e explorando ao mesmo tempo.

- Algumas crianças usaram os lápis como prolongamento do próprio dedo para explorar objetos e aberturas (caixas fechadas).

- Várias crianças usaram o material de desenho para riscar o próprio corpo, o chão, outros brinquedos (principalmente os bonecos).

- Algumas crianças desenharam no papel, fazendo garatujas que podem ser classificadas segundo Lowenfeld (op. cit) em desordenadas, isto é, a criança risca sem olhar para o que faz, sem variar a cor, não respeitando o limite do papel, sem vigor e entusiasmo, algumas vezes produzindo pequenos pontilhados ocasionais pelo bater do lápis sobre o papel, conforme desenho a seguir, feito por Sand em julho de 1986. (Momento I).

I Sand (1 ano e 6 meses)

Este protocolo foi selecionado por ilustrar o comportamento de uma criança que se mostrou ativa desde o início assim como por ter apresentado características comuns, observadas em crianças que conseguiram estruturar melhor a situação, mantendo uma comunicação a nível gestual e mímica durante quase toda a sessão.

Observa-se que, após um período inicial mais próximo a E. (território classificado como mais seguro), há um afastamento físico gradual, acompanhado de uma demarcação de território próprio (entre-pernas).

O caráter ritualista repetitivo dos esquemas iniciais cede pouco a pouco lugar a uma organização objeto espaço-temporal da situação, onde esquemas menores lúdicos são assimilados por esquemas representativos maiores. Observa-se assim uma nítida estruturação sintático-semântica a nível predominantemente sincrônico e com eixo central no próprio corpo, com encaixe de sub-esquemas representativos numa representação um pouco mais ampla, a qual denominamos de pequena cena lúdica: Sand brinca de desenhar enquanto o "nenê" dorme na cama. Há grande interação das diversas manifestações simbólicas emergentes: a brincadeira, a imitação (do vivido e do atual, imitando E. a escrever), do desenho. Contudo, os esquemas simbólicos primeiros a emergir aparecem em "flashes" isolados na brincadeira e na imitação, sendo que a comunicação ainda é predominantemente pré-verbal e o desenho ainda tem a característica da marca e não é representativo.

Observa-se uma lógica subsequente à estruturação temporal, que concatena as ações: enquanto desenvolve uma ação, Sand já prepara a seguinte. A organização espacial define e cria condições de a criança organizar seu pensamento, como nos diz Piaget (1975).

As aparentes "pausas" da criança, sinalizam sua internalização da ação. A criança pára para pensar. Ela está aprendendo a coordenar os esquemas representados.

1º submomento. Entra andando e observando à sua volta os brinquedos, a sala, as pessoas. Anda pela sala em direção à boneca, pega-a, examina-a rapidamente e dá para E. Volta até os brinquedos, pega o urso, examina brevemente e dá para E., volta novamente e repete a sequência anterior com o boneco-travesseiro. Volta novamente até os brinquedos, pega a bacia, examina-a mais detalhadamente e coloca-a no chão, mais perto de E. Olha para o armário. Pega a boneca de perto de E. e coloca-a na bacia. Levanta a bacia com a boneca dentro e torna a colocá-la no chão. Pega um lápis e observa. Tira a boneca da bacia, volta a dá-la para E. e coloca o urso na bacia. Pega o boneco-travesseiro e põe sobre o tapetinho.

Desde o início Sand apresenta uma postura ativa frente ao meio. Entra andando sozinha e faz um breve reconhecimento visual do ambiente e dos objetos presentes. Seleciona logo o que quer e vai buscar, de modo seguro e autônomo. Dá início a um rito exploratório-comunicativo, no qual inclui E.: a) dirige-se ao objeto selecionado, b) examina-o rapidamente, c) vai até E. e o entrega, d) recomeça o ciclo. Repete a sequência por três vezes, percorrendo o caminho de ida e volta a cada objeto selecionado.

Observa-se que houve também um critério nessa escolha, isto é, houve uma seleção baseada numa classificação. Sand separou e pegou os "nenês", ou seja, a boneca, o urso e o boneco-travesseiro. Imediatamente após pegar os três "bonecos" ou "nenês", um a um e dá-los a E. Sand iniciou a busca dos objetos onde iria colocar os bonecos. Para cada "nenê" Sand arrumou um lugar. Antes, os três no colo de E., depois, cada um tem o seu contexto espacial. Sand arma assim a correspondência objeto-espacial, termo a termo: a boneca no colo de E., o urso na bacia e o travesseiro no tapetinho.

Observa-se a preocupação de Sand em achar o correspondente adequado. Sand levanta a bacia com a boneca no colo, raciocinando em ação, tira a boneca, dá para E. e põe o urso na bacia. Encontra o objeto adequado para o lugar certo, a ordenação que lhe parece mais apropriada(correspondência seriada). A boneca, miniatura mais aproximada da pessoa humana, fica com E., o urso, com esquema corporal muito semelhante, mas não humano, fica na bacia, e a boneca-travesseiro, já bem esquematizada, fica no tapete. Inclusive a forma arredondada do urso lembra a da bacia e a retangular do travesseiro a do tapete.

Ao colocar os "bonecos" em seus contextos espaciais, a sequência de seus movimentos perde cada vez mais o caráter repetitivo ritualista do início e adquire uma organização espaço-temporal-causal. Quando Sand pega a bacia e a coloca no chão, ela já está preparando o lugar onde vai pôr a boneca(e depois o urso), e assim por diante.

Observa-se também que, enquanto Sand organiza essa correspondência, esses conjuntos significativos de caráter lúdico, já explora o objeto (lápiz) que irá usar quando terminar esse arranjo. Sand desenvolve portanto concomitantemente tramas diversas com inícios em tempos diver-

sos. Enquanto uma ação se desenvolve plenamente, outra já se esboça.

2º submomento. Com o lápis na mão vai para um canto da sala, dá depois uma corridinha e pega a folha de papel que está perto de E. e leva-a para o canto onde deixou o lápis. Risca com o lápis no papel, no ar, sem apoio. Coloca agora o papel no chão e risca. Está semi-deitada, de bruços, riscando. Olha para O. Senta-se. Risca novamente. Volta a riscar com o papel no ar. Está descontraída com movimentos soltos e espontâneos, ao mesmo tempo com expressão facial séria, compenetrada no que faz. Pára de desenhar, anda pela sala com o papel e o lápis nas mãos. Senta-se ao lado de E. Observa lápis em sua mão e na mão de E. Olha para os brinquedos. Levanta-se, anda pela sala e vai mexer no armário, enfiando o lápis no buraco da fechadura. Enfia também o dedinho lá. Volta até onde estão os lápis, pega outro. Vai até o papel e risca. Levanta-se, volta novamente pega a caixa de lápis. Alguns lápis caem pela abertura. Observa e coloca de volta todos os lápis que caíram. Enfia a mão dentro da caixa. Coloca um lápis sobre a caixa, este rola. Sand observa. Enfia novamente a mão na caixa. Olha à volta enquanto mexe na caixa. Deixa os lápis dentro da caixa. Pega um lápis que vê no chão e risca a caixa. Vê mais lápis no chão. Coloca alguns na caixa e dá outros para E. Pega de volta os que deu para E. e coloca todos na caixa. Tira os lápis e coloca novamente na caixa de lápis. Repete. Observa caixa de panos.

Após arrumar os "bonecos" cada um em sua "cama" próximos a E., numa nítida organização objeto-espaco-temporal, Sand desloca-se com material de desenho para outro canto da sala. Material esse já previamente explorado. É como se ela armasse um conjunto significativo maior, incluindo os dois menores, ou seja, uma cena: "enquanto as crianças dormem, eu vou desenhar".

Cria um espaço seu, relativamente separado de E., ao mesmo tempo que mantém ativo o espaço ligado a E.. E, o mais importante, movimenta-se com segurança e tranquilidade nesse trajeto, indo e vindo. Pode-se levantar a hipótese aqui da vivência da pré-reversibilidade na lógica da ação transitiva entre o Período Sensorio Motor e

o Simbólico, através do andar até E. e voltar até o seu espaço, separado dela, onde desenha. Sand visa na ação o "ir e vir" até o outro, separando-se ao mesmo tempo que se comunica. O caráter repetitivo dos esquemas sensório motores, agora elevado ao status de rito simbólico, aparece durante toda a sessão.

A representação gráfica aparece já ligada a um contexto simbólico, dentro de um território claramente de marcado como particular, privado. Por outro lado, observa-se como os esquemas representativos gráficos propiciam à criança cada vez mais a tomada de consciência das propriedades dos objetos: quais os lápis que riscam, onde apoiar o papel para que o traço saia. O estabelecimento da relação gesto-traço-marca no papel se constroeu. A possível e provável imitação de E., que registra escrevendo a sessão é mais visível quando Sand se senta perto dela e olha sucessivamente para o seu lápis e o de E., relacionando os dois, assim como a representação no papel.

Enquanto desenha, Sand ao mesmo tempo que se mantém atenta ao que faz, conserva-se aberta ao ambiente, ao que se passa a sua volta. Olha O., explora o armário. O lápis que usa para riscar, o traço como prolongamento do gesto, é usado também para explorar o objeto. Usa-o como se fosse o próprio dedo, como prolongamento também do corpo para examinar o buraco da fechadura. Há uma significação clara para a criança nessa exploração, ou seja, o descobrir as coisas, mas há também uma significação que lhe é desconhecida, um simbolismo secundário nesse explo-

rar, que a escola psicanalítica tenta desvendar.

3º submomento. Está sentada ao lado de E. Coloca 2 lápis na palma da mão de E. Pega os outros lápis do chão, agacha-se, olha O. Vê o interruptor de luz. Toca-o. Levanta-se e coloca um lápis no meio dos brinquedos. Volta, pega um lápis e dá para E. Coloca um lápis na bacia. Olha E. Põe outro lápis na bacia. Olha E. Repete o rito agora rindo. Dá um lápis para E. O lápis cae perto da boneca. Sand pega a boneca, senta-se no chão com as pernas abertas e a boneca entre elas. Olha demoradamente a boneca, enquanto a examina. Vai até a bacia, levanta o urso e solta, pega alguns lápis e solta. Levanta-se e vai até a folha de papel. Volta até a bacia, pega três lápis e dá para E. Pega-os de volta um a um. Senta-se frente ao papel. Está séria e atenta ao que faz. Finge que dá um lápis novamente para E., sem dar. Coloca-o no chão. Pega-o e dá para E. Pega de volta. Risca a caixa de lápis com uma mão segurando o lápis e depois com as duas mãos ao mesmo tempo. Deita-se de bruços para isso. Risca o chão, o colchão. Esconde um lápis sob o colchão. Pega outro. E. fala com O. Sand observa longamente E., E. conversa com Sand, que não responde. Fica parada, olhando a parede.

A brincadeira de exercício "dar e pegar de volta os lápis", incluindo E., fica cada vez mais flexível e veloz, Sand varia os lugares onde põe os lápis (colo de E., mão de E., bacia). Não há contudo sistematização no variar, mas uma experimentação ativa de várias possibilidades, com características lúdicas. Sand se mostra descontraída, com movimentos soltos e amplos, ri. Mantém contato com os dois polos complementares da atividade, 1) a boneca, que é examinada cuidadosamente com seu território próprio (entre-pernas) e separada fisicamente dos demais objetos, mas como que assistindo a brincadeira de exercício supracitado, 2) o desenho que agora se enriquece com o início do riscar em diversos locais (papel, chão, colchão). Mantém-se sempre atenta ao ambiente. A interrupção de E. (falando com O.) rompe seu equilíbrio e Sand se fecha ao ambiente, interrompendo sua ação, imobilizando-se.

4º submomento. Após breve pausa, levanta-se, pega a bacia com o urso dentro. Pega a bacia com uma mão e o urso com a outra e mostra para E., que incentiva: "Que bonito, não?" Sand senta-se ao lado de E. Pega a bacia e põe sobre a cabeça. Esconde-se atrás. Tira e sorri para O., pela primeira vez; coloca a bacia virada para baixo no chão. Sobe em cima, de joelhos. Desce, engatinhando e fica assim no chão. Pega um lápis e coloca-o sobre a bacia. Pega outro lápis e põe sobre a bacia. Pega o boneco-travesseiro e põe sobre a bacia. Pega os dois lápis e o boneco-travesseiro e dá para E. Senta-se sobre a bacia, com as pernas abertas, bem descontraída. Olha para O., enquanto mexe na bacia com as duas mãos. Olha para os brinquedos. Levanta-se, pega a boneca e dá para E. Volta a sentar-se sobre a bacia, virada agora de frente para O. Olha para E. que segura os brinquedos que Sand lhe deu. Levanta-se e vai sentar-se ao lado de E. Pega um toquinho de lápis no chão, risca a bacia e dá para E. Depois, pede este, e os demais lápis de volta. Está ajoelhada, com o tronco bem ereto. Pega os lápis no chão um a um com movimento de dedos em pinça e dá para E. Observa os lápis do chão à mão de E., cuidadosamente. Pega-os de volta um a um e coloca-os no chão novamente. Torna a pô-los na mão de E., um a um. Tira-os agora de uma vez só e coloca-os no chão em outro lugar. Ouve barulho vindo de fora, pela janela. Olha para a janela. Está com a chupeta na boca desde que entrou, e, agora, chupa-a mais e balança-a na boca demoradamente. E. sugere um segundo desenho, colocando o papel à sua frente. Sand risca. Segura o lápis pela ponta para riscar. Examina o lápis e dá para E. Dá um leve suspiro. Volta a por os lápis na mão de E. Tira, torna a dar e fecha a mão de E. com os lápis dentro, abre e retira-os de volta. Repete diversas vezes esse rito. Está atenta ao que faz. Está na hora de terminar. E. convida para ir parando de brincar, Sand levanta-se e dá a mão para E. e dá adeus com a mão para O.

Retoma logo atividade anterior. A observação do contato de E. com O. que causou a interrupção da brincadeira, parece contudo ter feito com que Sand desse uma nova significação a O., mais positiva, menos ameaçadora. É como se ela raciocinasse assim: Se E. conversa com O., e eu me relaciono bem com E., também posso me relacionar com O. A partir desse momento passa a sorrir para O. e brinca voltada para O. A pausa portanto pode ser vista como um momento necessário à criança para assimilar um objeto resignificando-o internamente. Acreditamos que, tão

importante quanto respeitar a brincadeira espontânea da criança, seja também respeitar suas pausas, que são apenas aparentes, já que a ação se internaliza, é o pensamento que começa a agir agora.

A caracterização do ambiente como progressivamente menos ameaçador dá condição a Sand de variar cada vez mais sua brincadeira de exercício, com aumento de motricidade e comunicação. Há grande liberdade de ação e ao mesmo tempo preocupação com a ordem.

Aparecem ao final sinais de saciação, com menos envolvimento na situação presente e chupeteio. Apesar disso, desenha novamente sob sugestão de E. e retorna à brincadeira de exercício mais uma vez.

I Aria (1 ano e 6 meses)

Este protocolo foi selecionado por representar de uma forma geral as características comuns à maioria dos casos, podendo se considerar o protocolo-base para esse momento. Além disso, Aria, justamente por sintetizar as características encontradas nas demais crianças, foi acompanhada durante os momentos seguintes, possibilitando-nos uma sequência evolutiva mais pessoal, em pelo menos um caso.

O início da sessão foi difícil, havendo forte resistência em interagir, caracterizando-se por choro e movimentação em direção à saída. Houve uma cautelosa e progressiva adaptação ao meio, ancorando-se em E., acompanhada de vigilância constante ao meio, principalmente a O., maior foco de risco detectado. Seguiu-se uma tentativa de acomodação, ainda muito instável, rompida por qualquer alteração do meio e retorno à postura inicial de choro.

Num segundo momento observa-se a gradativa

abertura do sistema ao meio, iniciando-se por um aceitar do que lhe é oferecido e seguido já por uma busca ativa dos objetos. Esse momento coincide com a demarcação do território próprio (entre-pernas). Portanto, observam-se como nos diz Piaget na conclusão do *Fazer e Compreender* (1978) dois movimentos complementares e em direção oposta, um de descentralização em busca do objeto e um de coordenação interna dos esquemas. Observamos aqui o papel vital do corpo como núcleo físico, básico da organização espaço-temporal da ação. Aparecem aí os esquemas lúdicos funcionais com alguns picos simbólicos.

A sessão obedece ao mesmo caráter cíclico já mencionado, sendo que toda brincadeira se inicia e termina com o predomínio de esquemas exploratórios, que no início constroem a brincadeira, e no final, sinalizam sua fragmentação.

1º submomento. Entra no colo de E., berrando (sem lágrimas) e esperneando. E. a coloca no chão. Aria continua a espernear e encosta-se mais a E., que a convida para brincar e lhe oferece brinquedos. Aria pega a caixa de lápis e solta, torna a pegar e começa a examiná-la. Começa a se entreter. Está sentada bem próxima a E. Olha para O. e se inclina para o lado, encostando-se bem em E. Apoia a cabeça em E. e continua a mexer nos lápis. E. conversa: "Está encostada na tia?" Aria faz carinha de choro e recomeça a berrar, sem lágrimas novamente. Para de brincar e fica parada, encostada em E. segurando dois lápis nas mãos por algum tempo. Olha para O., que também olha para ela, e recomeça a berrar.

Observa-se nítida expressão e comunicação gestual, mímica, vocal, pré-verbal, na qual manifesta claramente seu desejo de não permanecer na sala. Aria busca se acomodar à situação atual, através de um contato físico bem próximo a E. Parece haver indicação de que dentro do contexto classificado como ameaçador, distingue um sub-contexto, com núcleo em E., que lhe é significativa-

mente mais seguro, dada a sua experiência de vida anterior, a seu conhecimento prévio de E., como pessoa "próximim". Da mesma forma, parece distinguir um núcleo ameaçador em O. (a quem ela não conhece bem) e permanece em alerta constante. Aria se organiza no momento com base em sua experiência de vida anterior.

O início da atividade espontânea é retardado pelo alto nível de ansiedade. Piaget em Biologia e Conhecimento (1973) nos lembra de que a ação espontânea só aparece quando o meio não atua de forma coercitiva sobre o organismo, pondo em risco sua segurança. Enquanto classifica o meio como ameaçador, como um todo, não busca ativamente os objetos, mas pouco a pouco aceita o que E. lhe dá, ou seja, algo vindo de E., a quem classificou como um núcleo de apoio, oferecendo aparentemente menos ameaça. A partir de um primeiro contato não espontâneo com o objeto inicia uma exploração mais minuciosa do mesmo (caixa de lápis), mantendo-se contudo em constante contato físico com E. Sua adaptação é ainda muito precária, pois a menor alteração da relação com E. (quando esta fala com ela) provoca novamente um desequilíbrio e retorno à situação inicial de choro. Aria não consegue se adaptar à situação atual, a acomodação atual a que se vê frente a frente exige dela um esforço grande demais, sendo que a maneira que encontra se resume em três atitudes básicas: 1) garantir um território mais seguro dentro do todo ameaçador (manter-se próxima a E.), 2) Expressar claramente seu desejo de sair dali (gestos e choro), 3) Recusar-se

hostilmente a interagir com o meio presente, com exclusão de E.

2º submomento. E. lhe oferece os brinquedos. Traz alguns para perto dela. Aria pára de berrar e observa. Parece mais calma e observa os brinquedos. Continua na mesma posição: sentada bem perto de E., com a cabeça apoiada em seu colo. E. muda de posição, ajeitando-se no lugar. Aria começa de novo a berrar e se aproxima mais de E. vindo para seu colo. E. lhe oferece a caixa de lápis, conversando com ela. Aria se acalma novamente. Pega a caixa, alguns lápis e coloca os lápis na caixa. Seus movimentos tornam-se amplos e rápidos. E. lhe mostra que tem mais lápis espalhados pela sala e a incentiva a ir buscá-los. Aria só olha e pede gestualmente, apontando para os lápis e olhando para E., que vá pegá-los para ela. E. vai e pega. Aria guarda. E. coloca um dos lápis que pegou no tapete perto, em lugar de dar em sua mão. Aria volta a chorar novamente, mas logo pára. Vai pondo os lápis que E. pega e lhe dá entre suas pernas. Movimentos amplos, respiração um pouco ofegante. Agora começa a pôr os lápis dentro da caixa também com movimentos mais flexíveis e rápidos. Mexe a boca enquanto põe os lápis na caixa. Depois de pôr, despeja-os devagar no chão novamente, entre as pernas. Torna a pô-los na caixa e a despejá-los no chão. Um dos lápis sai pela abertura de trás da caixa. Aria examina a caixa cuidadosamente, procurando as aberturas, olhando e enfiando o dedinho. Olha para a bacia. Após uma pausa puxa-a para si, coloca-a entre suas pernas e despeja os lápis da caixa na bacia. Encontra o caderno de E. a seu lado (está sentada ainda bem próxima a E.), pega, olha e folheia. E. pede o caderno, Aria diz gestualmente que não, acenando a cabeça e coloca o caderno na bacia. Volta a retirar os lápis da caixa. Tira todos e examina a caixa vazia, revirando-a de todos os lados, olhando por dentro e por fora. Coloca-a de lado. Pega o caderno, olha-o e torna a colocá-lo na bacia. Volta a mexer na caixa, examinando-a. Olha-a. Junta os lápis que estão espalhados na bacia e tenta pegar todos com as mãos. Levanta com muito cuidado o monte de lápis procurando ajudar com o queixo e o peito a segurá-los. Alguns caem. Pouco a pouco, vai colocando os lápis de volta na bacia. Permanece com o queixo estendido para frente e para baixo como se ainda estivesse segurando os lápis, por algum tempo. Observa os papéis na bacia e volta a se movimentar mais amplamente. Acha um papelzinho dos lápis e examina. Explora as extremidades dos lápis. Está silenciosa e atenta.

Num segundo momento, Aria ainda permanece na defensiva, não agindo espontaneamente sobre o meio, mas já aceitando interagir com o que E. lhe traz.

A postura se torna progressivamente mais calma e conseqüentemente, menos preocupada em se defender, conseguindo se ocupar mais dos objetos presentes. Aria parece se abrir lentamente ao meio, mantendo-se contudo numa atitude de sobreaviso.

Permanece sempre em contato físico bem próximo a E. Novamente, qualquer alteração vem pôr em risco seu equilíbrio e há retorno à postura de fechamento e defesa frente ao meio, mas, os movimentos de fechamento vão diminuindo de intensidade e duração gradativamente.

Há início de busca espontânea de objeto(bacia) e demarcação de território próprio (entre-pernas). Há maior abertura do sistema e exploração do objeto pertencente a E. (caderno) e tentativa ativa de retê-lo em seu território. Há nítida comunicação gestual e mímica com E., interativa.

A exploração do objeto começa a se sistematizar: Aria busca tirar "todos" os lápis. O exame da caixa é mais minucioso: olha de vários ângulos e constata as diversas aberturas. Ao mesmo tempo que toma conhecimento do objeto, toma conhecimento de si. Experimenta ativamente quantos lápis consegue carregar de uma vez sô. Trabalha com o corpo todo, mãos, queixo e tronco. Controla sua tonicidade e motricidade a fim de interagir satisfatoriamente com o objeto, isto é, age cuidadosamente a fim de não deixar os lápis caírem. O explorar a caixa lhe dá condições de coordenar e subordinar seus esquemas a seus objetivos.

A maior interação com o objeto traz também maior espontaneidade, flexibilidade e agilidade dos movimentos. O não se sentir ameaçada libera o corpo a agir sobre o meio de forma mais ativa, sistemática e criativa.

Aria chega a iniciar uma brincadeira de exercício, até com variação, (pôr e tirar os lápis), havendo assim uma queda do esforço de acomodação possibilitando o aparecimento do prazer da repetição funcional, da assimilação. A brincadeira termina novamente com cunho exploratório do material, havendo portanto uma curva, no início ascendente, com caráter de acomodação, um "plateau" lúdico com cunho repetitivo e funcional, após o qual a brincadeira decai, aparecendo novamente a exploração.

3º submomento. a) De repente, começa a chorar alto, dessa vez, com as lágrimas. E. conversa com ela, convidando-a a brincar (com ela), a colocar os lápis na caixa, consolando-a e animando-a gestual e verbalmente. Aria guarda os lápis, ainda soluçando de vez em quando. Força os lápis a entram na caixa. Recomeça a chorar E. lhe oferece mais brinquedos. Aria continua a chorar alto e a soluçar. Deita-se de bruços e chora, parando às vezes. b) E. pega a caixa de panos e diz que vai brincar. Senta-se ao lado de Aria. Ela se levanta e tira com violência a caixa e os panos das mãos de E. e junta-os dentro da caixa. Apalpa os panos, põe a caixa a seu lado, torna a sentar e a chorar. E. pega o urso. Novamente, Aria retira-o de suas mãos com força, observa-o olha para E., chorando. Deita-se de bruços, põe o urso a sua frente, mexe em seus olhinhos e língua. E. pega a boneca. Aria tira-a de E. Deita-se de bruços, meio ajoelhada, com os quadris levantados, balançando-os de um lado para o outro. Senta-se e cruza e des-cruza as pernas. Choramíngas às vezes. Começa a chutar os brinquedos. Estica as pernas. c) Parece que está com sono. Dá longas piscadas. E. tenta mexer no urso e na boneca novamente, conversando com ela. Aria parece acordar e retira-os violentamente de E. Ameaça querer chorar novamente. E. muda de posição. Aria vira-se de costas para E. e se deita de bruços. E. a chama para brincar. Aria mexe o pezinho, balançando de um lado para o outro. E. se aproxima, senta-se a seu lado e conversa com ela. Aria começa a chorar novamente. E. lhe dá a boneca. Aria pega e abraça. O mesmo acontece com o urso. Parece acalmar-se. E. coloca os lápis na bacia como Aria fizera, rola-os e

os solta no chão. Ela observa atentamente. E. incentiva-a a pegar os lápis. Timidamente, com gestos hesitantes, Aria começa a pegar os lápis e pôr na bacia. Pouco a pouco, incentivada por E. vai pegando os lápis que estão espalhados pela sala. Arrasta-se pelo chão para ir buscar os lápis, com a respiração ofegante. Seus movimentos tornam-se cada vez mais flexíveis e rápidos. Está atenta e compenetrada quando coloca os lápis na bacia, inclina-se toda, cabeça e tronco para baixo. Depois de pôr os lápis afasta a bacia, deita-se de bruços e fica em silêncio. E. tenta pegar a boneca e o urso. Aria retira novamente e os abraça, senta-se balançando os pezinhos ritmadamente. Deita a cabeça no colo do urso e abraça a boneca. E. senta-se no canto da sala. Aria olha para onde E. vai, mas fica em seu lugar.

a) Caindo a curva da brincadeira de exercício, decaindo o prazer de agir sobre o objeto, com volta à exploração do material há nova crise de choro, por motivo não aparente. Aria interage novamente de modo não espontâneo e sô sob incentivo de E. b) Novamente fecha o sistema ao meio, o que se evidencia pela própria postura (deita-se de bruços, voltada para o chão e chorando). Tentando provocar sua abertura ao meio, E. inicia estratégia de agir diretamente sobre os objetos (pega um a um os brinquedos da sala). Aria reage imediatamente, indo buscar ativamente os brinquedos no colo de E. e trazendo para perto de si. Configura-se de certa forma um rito, no qual Aria interage com E., havendo uma leve assimilação, mas predominando um cunho de acomodação para Aria que se esforça por lutar pelo que quer. Esboça-se uma delimitação territorial entre Aria e E., com demarcação também de posse. A presença de E. adquire agora um caráter significativo ambivalente. Aria olha para ela e chora, ao mesmo tempo que percebe sua posse sobre os brinquedos. A dor da separação se configura. Essa ambivalência frente a E. e frente ao

meio em geral se manifesta em sua postura que ora se abre, ora se fecha: cruza e descruza as pernas, estica-se e encolhe-se, choraminga às vezes, às vezes age, às vezes pára. Finalmente, aparenta sinais de sono. c) Aria "acorda" para defender seus objetos e seu território. Fisicamente fecha-se (deita-se de bruços) e manifesta-se contra e separada de E. (vira-lhe as costas). A maneira que encontra para se separar da dependência se expressa pela hostilidade. Progressivamente consegue manter a separação (não-simbiótica) e tatear uma interação com E. Há um pico de representação simbólica no final, quando nina o urso. Parecendo representar o protetor e não mais o que se protege, projetando-se no objeto significativo (o urso representaria aquele que é protegido por ela) invertendo os papéis.

I - Ales (1 ano e 10 meses)

Este protocolo foi selecionado por representar, a nosso ver, inclusive a nível imagético, a postura da criança que sentindo o meio como muito ameaçador, fecha-se em si mesma, volta-se para dentro, ao invés de se abrir. Carthy(1969), nos fala da significação da inatividade como preservação da segurança física pelo organismo que se sente em perigo. De uma maneira geral, estudos etológicos do comportamento humano como de Jones(1971) e os de Brannigan e Humphries (1971) têm descrito e analisado a maneira

como o corpo se expressa, sem falar, frente às diversas situações.

Ales inicia sua abertura ao meio através de esquemas lúdicos repetitivos e interativos com E.: brinca de "esconder e achar", tampando o rosto.

A brincadeira de esconder, segundo Aberastury (op. cit.), seria a primeira atividade lúdica da criança e com ela, a criança elaboraria a angústia da perda, do desprendimento. Essa foi a maneira que Ales encontrou para se acomodar a uma situação tão difícil. Usou esquemas repetitivos, funcionais, conservadores, de um repertório seu conhecido, que provavelmente lhe trazia boas recordações, e, interagiu com E., um objeto significativamente menos ameaçador. A partir daí, em movimentos cíclicos, indo e vindo, conseguiu se adaptar de modo mais ativo. Importante é observar como a memória afetiva corporal serve de apoio em momentos de crise, e de como a comunicação não verbal mantém o contato com o meio, quando a verbal não emerge.

1º submomento a). Entra no colo de E, segurando uma fralda e com a chupeta na boca. É colocada no chão em pé. Fica para da perto de E observando a sala, o material, E e O. Movimenta lentamente os braços, mexendo no cabelo enquanto chupa a chupeta. E. mostra os brinquedos e a convida para brincar. Ales permanece parada, apenas olhando. b) E. oferece o urso, Ales pega e sorri para E. Abraça o urso. Olha alternadamente para E. e para a porta. Olha O. E. incentiva, colocando a caixa de lápis mais perto dela. Ales só olha. Esfrega a fralda nos olhos. Olha continuamente para E. E. começa a mexer nos lápis. Ales apenas observa. Olha para O. e franze a testa. Fica agarrada ao urso. E. mostra novamente a caixa de lápis. Ales faz um primeiro movimento com a mão esticando um dedo em direção aos lápis. Continua olhando os brinquedos e mexendo no cabelo. Franze novamente a testa. Continua parada, mexendo ora na fralda, ora no cabelo. Reage a barulho externo (vozes de crianças) olhando para a janela. E. mostra a caixa e mexe nos lápis. Ales se inclina para ver o que E. faz. E. oferece a caixa, Ales pega e olha para E. Larga a caixa novamente, põe a fralda cobrindo o rosto e olha novamente para E. c) Começa a se movimentar lentamente. Chuta a boneca. Depois, inclina-se para tocá-la, de leve. Mexe no cabelo constantemente. Começa a explorar a caixa de lápis, logo larga e olha para E.

a) Há um período inicial de reconhecimento apenas visual do meio em contato físico com E. Ales não busca espontaneamente os objetos, permanece parada, na defensiva, com movimentos muito lentos e cuidadosos. Não reage ao convite verbal de E. para brincar. Aciona esquemas motores repetitivos acomodadores (mexer no cabelo, chupar a chupeta), com cunho não exploratório, mas de fechamento em si. Atitude constante de vigilância a O., que não conhece e pode significar um risco. Atenção ligada a ruídos de fora.

b) Expressa fisicamente a sua apreensão, franzindo as sobrancelhas todas as vezes que olha para O. ou ouve barulhos estranhos de fora.

Há uma breve tentativa de exploração ativa do meio, partindo de perto de E. e retornando logo a seguir,

como se fosse uma pequena excursão do "porto seguro" frente ao mundo desconhecido e arriscado.

Ales cobre o rosto com a fralda e olha E. numa tentativa de comunicação, provavelmente lúdica, de "esconder e achar". Mas, haverá também uma significação secundária nesse gesto. Como por exemplo, se eu me escondo, me protejo, ou então, faço de conta que não estou aqui? A significação de cada gesto tem uma motivação para quem a faz e a representação gestual vai ser condição da mental. O objeto/fralda deixa de ser manipulado mecanicamente e é utilizado intencionalmente.

c) O meio parece adquirir uma significação menos ameaçadora e Ales começa a se mover mais. Aparecem contatos breves com os objetos ainda paralelos a manipulação do próprio corpo.

2º submomento. Cobre os olhos com a fralda e observa E., que fala: "Achou!... Tã escondendo,ê?!" Ales cobre e descobre por duas vezes o próprio rosto, olhando para E. e para caixa de lápis que está no colo de E.

Ao repetir o gesto de cobrir o rosto com a fralda olha a seguir para E., propondo gestualmente uma brincadeira. E. interage e inicia-se uma brincadeira de exercício com inclusão de E., com cunho provavelmente simbólico, isto é, aquele esconde-esconde, iniciado por Ales, poderia representar um desejo de interação e de "se achar" no meio assim como de "achar o outro". Um aprender a lidar com as valências conflitantes do meio, indo e vindo.

Ao mesmo tempo que brinca com E., Ales inicia

exploração visual de objeto(caixa de lápis) que está no colo de E. O sistema lentamente se abre ao meio quando não se sente ameaçado por ele.

3º submomento. E. oferece caixa de lápis. Ales pega e fica parada olhando a caixa. Enquanto E. mexe em um brinquedo sem olhar para Ales, esta começa a mexer na caixa e nos lápis. Aponta para um lápis que está próximo de E. e esta lhe oferece o boneco. Ales nega com um sinal de cabeça. E. lhe oferece, então, o lápis. Ales o aceita, passa de leve na caixa, largando-o em seguida.

O não se sentir observada por E. parece facilitar a ação de Ales sobre o objeto. Aponta o que quer(lápis) para E. E. lhe oferece outra coisa(boneca), Ales nega e reafirma que quer o que escolheu. Pouco a pouco define claramente o que quer. Experimenta o objeto para ver como funciona, isto é, tenta classificar pelo uso. A exploração e a motricidade aumentam. Ales seleciona o que quer e diz não ao que não quer.

4º submomento. Ales pega a fralda, cobre o rosto com ela, descobrindo em seguida e olhando para E. que exclama: "Achou!" Ales sorri e repete isto algumas vezes. Continua a brincadeira deixando de cobrir o rosto, passando a fechar e abrir os olhos e a olhar para E. esperando sua reação.

Retoma brincadeira de exercício com E. (cobrir o rosto com a fralda). O rito torna-se agora nitidamente lúdico, com descontração dos movimentos, espontaneidade gestual e mímica, assim como comunicação prazerosa.

5º submomento. Volta a ficar parada, olhando E., que a incentiva pegar lápis. E. passa, então, a mexer com a boneca. Para e começa a brincar com um lápis, o urso e a caixa.

Após pequena pausa, reinicia ciclicamente a exploração ativa mas breve dos objetos à sua volta. Momentos de acomodação se alternam aos de assimilação lúdica. Combina esquema de riscar a lúdico.

6º submomento. Mexe em sua fralda, olha para E. e cobre os olhos. E. participa da brincadeira, mas Ales logo pára de brincar.

Novo momento de fechamento em si mesma e volta a não agir sobre o meio, mexendo mecanicamente na fralda. A partir daí, retoma novamente a brincadeira de esconde-esconde com E., mas a abandona logo.

7º submomento. a) Parada, aponta a porta, querendo sair. b) E. lhe oferece lápis. Ales pega e põe entre suas pernas. Pega todos os lápis da mão de E. e põe dentro da caixa que está sendo segurada por E. Sorri, os movimentos ficam mais soltos. Pega espontaneamente a caixa de E. e termina de guardar. Devolve a caixa para E. e aponta a porta. c) E. a convida para brincar mais um pouco. Ales continua apontando para a porta e começa a chorar. E. conversa com Ales, consolando-a e lhe oferecendo uma folha de desenho. Ales cobre seu rosto. E. a imita. Ales pára de chorar e observa E. Volta a apontar a porta e chorar. E. então lhe diz que ela já vai embora e a convida para sair. Ao invés de sair, pega um lápis e dá para E. d) Ales vai dando lápis para E. e aponta a caixa, fazendo um sinal para que E. os guarde. Está com a expressão mais alegre e gestos mais soltos. e) Pega o urso e examina a boca; puxa sua língua tentando retirá-la. Não consegue. Larga o urso. f) Pega os lápis restantes que ficaram entre suas pernas e continua dando para E. que guarda na caixa. Guarda alguns lápis diretamente na caixa. Olha em volta, procurando mais lápis. Guarda os que acha e aponta a porta. E. lhe mostra que há alguns lápis espalhados. Vagarosamente se desloca, pega os lápis e põe na caixa. g) Pega o urso, senta-o, coloca-o em pé, faz com que pule. encosta-o na caixa. Abraça o urso e permanece assim, parada. E. a convida para sair.

a) Fecha-se agora ao ambiente ficando imóvel. Aponta a porta mostrando gestualmente seu desejo de sair. b) Após incentivo de E. retoma contato com os objetos. Esboça território entre-pernas, colocando lá os lápis. Brinca junto com E. de colocar os lápis na caixa. Seu desejo

realmente é sair e acredita que guardando os lápis, dando ordem, poderá sair. Age de acordo com seu repertório de experiências vividas, já que, sempre se arruma o material antes de deixar a sala, nas atividades. Cumpre o ritual da saída: guarda os lápis, dá para E. e aponta a porta. c) Como E. a convida novamente para brincar, Ales reafirma sua intenção de sair, apontando a porta e, como não é levada para fora, reage chorando. É somente quando E. lhe diz que pode sair se quiser que Ales resolve ficar espontânea e alegremente. Ela cumpriu o ritual de saída e entende ter o direito de sair. Se fica, é porque ela escolheu ficar, o que é bem diferente, e lhe dá condições de agir espontaneamente sobre o meio. É interessante observar aqui como a criança de 1,6 já interiorizou regras sociais, de certa forma, cumpre-as e espera que o outro as cumpra. Agora, ao invés de sair, fica e dá um lápis para E. buscando interação. d) Inicia uma brincadeira de exercício com E., no qual "ela mesma dá as regras", isto é, vai dando os lápis um a um a E. e sinalizando claramente o que E. deve fazer com eles. Está visivelmente alegre e satisfeita. É justamente a alegria de ser causa sem sentir coerção externa. e) Parte para exploração mais ativa e detalhada do objeto selecionado, o urso. f) Volta ao ritual de dar os lápis para E., distribuindo papéis e funções, assim como indicando onde E. deve pôr. Ela mesma guarda alguns. Finalizado o ritual aponta a porta. g) Novamente, quando E. a convida para sair, quer ficar mais um pouco, livremente. Pega objeto que explorou detalhadamente e esboça brincadeira simbólica: fazer o urso andar e pular.

I Emer (1 ano e 8 meses)

Selecionamos este protocolo por acharmos que mostra bem como a criança utiliza seu corpo tanto para comunicar ao outro o que quer como para lutar pelo que quer. Através de várias posturas: choro, berro, movimentação em direção à porta, atirar objetos longe, tentativa de agressão física a E., Emer estuda um jeito de sair de uma situação que o assusta muito. A combinatória de gestos, mímicas e vocalizações se agiliza para ver se alcança o fim desejado. Várias possibilidades são tentadas a nível físico e pré-verbal. Mas, o contato com os objetos faz com que ele perceba o lado positivo do mesmo, o seu reverso complementar. E, através de movimentos sempre cíclicos e repetitivos, Emer começa a experimentar interagir de uma outra forma, mesmo porque o movimento natural da criança é para a interação, a qual lhe dá condições de integração de si mesma como um todo e de organização da realidade. Segal (1982), numa visão psicanalítica nos fala também da importância da experiência pré-verbal dentro do processo de integração da criança, inclusive do desenvolvimento da linguagem. Nesta VI fase do Período Sensório-Motor observa-se a nível de comunicação realmente a um discurso intersemiótico, onde representações gestuais e verbais se complementam.

1º submomento. a) Entra no colo de E., chorando. Na sala começa a berrar. Joga caixa de lápis longe. Aponta para a porta pedindo para sair e diz "tia". E. imita o jogar lápis longe querendo iniciar brincadeira. b) Emer observa, pára de chorar por um instante, mas logo recomeça. Vai até a porta e tenta abrir. Nega com gesto e aceno de cabeça o lápis que E. lhe oferece. Bate em E. com o lápis. Chora. c) E. mostra um lápis, Emer pára de chorar e movimenta-se para pegá-lo. E. afasta um pouco o lápis de Emer, que pára de chorar e busca ativamente pegá-lo. d) Pega-o, explora ligeiramente e joga longe. E. imita jogar o lápis. Emer chora novamente. e) E. dá a caixa de lápis. Emer pega, pára de chorar, explora ligeiramente e começa a colocar lápis na caixa. Olha à volta procurando mais lápis, acha, aponta com o dedo pedindo para E. dar. E. espera que ele vá até o lápis, como não vai, ela lhe dá. Emer diz: "Ah", "Oh!", "dá". Continua colocando lápis na caixa ainda soluçando às vezes. Um lápis entra sob o tapete, Emer o procura, não acha, olha para E. e recomeça a chorar. Volta a jogar a caixa longe e a ir até a porta para sair. E. lhe oferece outro lápis. Ameaça bater em E. novamente. Chora muito. E. lhe dá a caixa de lápis novamente enquanto conversa com ele, tranquilizando-o. Aos poucos Emer pára de chorar, examina a caixa, começa a pôr e a tirar os lápis da caixa e a dar para E. Senta-se agora no chão, perto de E. e brinca com ela. Está atento ao que faz: pôr os lápis na caixa, um a um, tirá-los e dar para E. Começa a falar com E. com voz chorosa: "Dá lá", pedindo um lápis que está longe. E. o anima a ir buscá-lo. Emer olha o lápis e suspira. Explora mais detalhadamente as figuras da caixa de lápis. De repente, olha fixamente a caixa e começa a chorar novamente. Olha a caixa e fecha os olhos. Pára de chorar também subitamente e recomeça a por e tirar os lápis da caixa.

a) Manifesta claramente através de gestos e choro seu desejo de sair: joga material longe, berra, além de pedir verbalmente para E: "Tia!", apontando a porta. A comunicação gestual, pré-verbal, complementa-se com picos de comunicação verbal. E. tenta através da imitação dupla iniciar brincadeira e também joga material longe. b) Há pequena pausa, com observação do objeto, mas logo recomeça a lutar ativamente para conseguir sair: vai até a porta e tenta abrir; nega objeto que E. lhe dá, bate em E.; chora. Afirma gestualmente o que quer e nega o que não quer. c) Pausa maior, com observação do objeto

proposto por E. Inicia-se o interesse pelo meio atual. E. procura fazer com que Emer busque ativamente o que quer, distanciando o objeto. Emer vai buscá-lo e pára de chorar. É interessante lembrar que procuramos criar sempre condições de que o sujeito busque ativamente o que quer, e, o que parece contribuir para que a criança se abra me nos defensivamente ao meio e crie coragem de se arriscar a enfrentá-lo pouco a pouco, como se segue. d) Inicia exploração ligeira do lápis mas volta a jogá-lo longe, repetindo esquema. E. imita novamente o gesto tentando iniciar brincadeira, mas Emer chora. e) Retoma logo a seguir o diálogo tônico com E. envolvendo a caixa de lápis. Pede gestualmente os objetos para E. e interage com ela no colocar lápis na caixa. Hã recaídas constantes de choro. Quando o acaso faz com que um lápis caia sob o tapete, aumentando assim a dificuldade de atingi-lo, Emer faz uma tentativa apenas para localizá-lo, não o achando volta a chorar e a olhar para E., pedindo ajuda. Reage também hostilizando o meio: joga a caixa de lápis longe e vai até a porta para sair. Movimentos de interação positiva se alternam a de interação negativa.

Sua reação aumenta de intensidade quando E. tenta fazer com que interaja com os objetos, oferecendo-lhe mais um lápis. Emer chora mais forte e tenta agredir E. fisicamente. À segunda tentativa de E. de lhe oferecer objetos (caixa de lápis) Emer começa agora a inverter o processo de reação e a interagir aceitando. Dessa aceitação passiva, passa a agir ativamente sobre o objeto, explorando-o. Após um período de acomodação extremamente

difícil e defensivo, Emer consegue se adaptar ligeiramente ao meio, transformando seu modo de agir frente ao momento, buscando entrar em contato com os objetos e ver de perto como eles são, isto é, tentar conhecê-los concretamente. Parece que essa ação se viabiliza porque Emer percebe momentaneamente o meio como menos ameaçador e/ou vê algum interesse no objeto presente.

Aos poucos o choro passa completamente e Emer explora a caixa mais cuidadosamente. A partir desse primeiro momento inicia novo diálogo intersemiótico com E., dessa vez já com caráter progressivamente lúdico, repetitivo e comunicativo: Emer tira um a um os lápis da caixa e dá para E. Pega-os de volta um a um e os coloca na caixa.

É interessante observar como essas brincadeiras de exercício que incluem E., representam gestual e já pré-simbolicamente o dar e o tomar de volta, o ir até o outro e o voltar a si, representando no gesto comunicativo pré-verbal a reversibilidade que será alcançada no Período Operatório, justamente graças a essa construção dialética constante da ação com a representação simbólica. O ritmo do ir e vir da brincadeira repetitiva e funcional, aqui já com nítida coloração pré-simbólica, préfigura e anuncia o caminho da formação do símbolo que levará mais tarde às transformações do nível operatório. A totalidade operatória também pode ser vista préfigurada pelo conjunto dos elementos dessa brincadeira: Emer e E. são partes do todo lúdico e interagem como tal.

Emer inicia agora uma variação da brincadeira, isto é, ele explora através da ação lúdica outras possibilidi

dades de fazer a mesma coisa. O real alicerça e embala a busca das possibilidades. O contato com o outro, com o objeto cria situações de buscar novas formas de agir, de conhecer.

Emer não mais dá os lápis um a um para E. e os toma de volta, mas varia o modo de dar, a quantidade e o lugar: despeja todos os lápis da caixa de uma vez sô no chão e recoloca-os na caixa. Observa que hã mais lápis espalhados pela sala e pede verbalmente para E. ir buscã-los: "Dã, lã" e aponta. E. o anima a ir pegã-los. Emer não vai e suspira.

Inicia exploração mais detalhada das figuras da caixa. Seu equilíbrio ainda é instável. Aparentemente algumas figuras o assusta e Emer recomeça a chorar. Contudo, reequilibra-se mais rapidamente, acomodando-se à perturbação do movimento, inclusive retomando esquemas lúdicos, assimiladores.

2º submomento. Tira e põe os lápis na caixa ora pegando um, ora dois de cada vez. Às vezes, antes de colocar o lápis de volta risca de leve a caixa. Começa a arrumar os lápis no tapete entre ele e E.

Com flexibilidade crescente varia a brincadeira de exercício com a caixa de lápis. Varia a quantidade de lápis que pega e o modo de guardar. Explora as possibilidades de agir sobre o objeto.

Começa a introduzir o esquema de riscar na sequência lúdica, fazendo assim mais interação entre as manifestações pré-simbólicas: Pega o lápis, risca de leve a caixa e o coloca na caixa.

Inicia também organização dos objetos no tempo e no espaço: após usar os lápis, arruma-os lado a lado no tapete perto dele e próximo a E., esboçando correspondência de objetos a territórios significativos (o próprio e o de E.).

3º submomento. Sem motivo aparente recomeça a chorar e logo após pára e retoma a arrumação dos lápis, agora mais perto de suas pernas. Aproxima dois tocos de lápis, tentando uní-los. Um lápis rola novamente para baixo do tapete. Recomeça a chorar. Deita-se de bruços e chora forte. Esbarra na boneca. Pára de chorar, pega a boneca, examina-a e coloca-a no tapete sentada. (Está sentado bem perto de E.). Pega-a de novo e examina-a detalhadamente, passando o dedinho em seu corpo e em seu rosto. Brinca novamente com os lápis, agora soltando-os um a um do alto ao chão.

Seu equilíbrio continua contudo instável e, sem motivo aparente recomeça a chorar e agride E. As crises de choro são porém rapidamente superadas e Emer volta a agir sobre o meio. Em cada retomada da ação observa-se uma organização progressiva e, principalmente, um eixo centralizado no próprio sujeito, que se percebe cada vez mais como agente e que delimita fisicamente, através do próprio corpo, o próprio território. A cada abertura ao meio, corresponde uma circunscrição complementar do próprio sistema, como núcleo da ação.

Emer já reinicia a atividade arrumando de forma mais sistemática os lápis e, agora, mais perto de suas pernas.

Ao tentar colar ou emendar as duas partes do lápis quebrado, percebe as propriedades dos objetos, o "não" que as coisas falam, e, por isso mesmo, percebe suas limitações, circunscreve também sua onipotência.

A vivência das possibilidades se complementa natural e necessariamente pela das limitações.

O acaso faz com que um lápis escape, role para longe. Emer retoma o choro. Outro acaso faz com que ele esbarre na boneca e a veja, interessando-se por ela. Os acasos assim, ou seja, tudo o que acontece fora do controle do sujeito exige dele uma acomodação constante, uma transformação interna a fim de interagir com o meio. A partir da nova acomodação, Emer se adapta novamente à situação e volta a construir esquemas lúdicos novos, mas com o mesmo material, os lápis. Ordem e desordem constroem o conhecimento dialeticamente.

4º submomento. Sem motivo aparente, recomeça a chorar, mas para logo em seguida. Pega novamente a boneca e coloca-a na caixa. Olha os lápis e coloca-os na caixa. E movimenta-se para se sentar de outro jeito. Emer que está encostado nela, recomeça a chorar e pede gestualmente para sair novamente, indo até a porta, olhando para E. e para a porta, apontando a saída.

O esforço das constantes acomodações faz com que Emer retorne à situação de choro e deseje sair novamente. Mas, então procura arrumar os lápis na caixa, assim como a boneca na caixa de sapatos. Emer organiza o meio onde atuou antes de deixá-lo, mesmo com crises de choro intermitente. O arrumar aqui provavelmente diz respeito também a seu repertório de ações anteriores, já que, nas diversas atividades da creche, as crianças arrumam juntos os objetos, terminada a atividade. Emer generaliza o esquema para a situação presente, sinalizando significativamente para E. o seu fechamento.

MOMENTO II

Novembro 1986. Crianças com idade entre 1 ano e 9 meses e 2 anos e 4 meses

. Encontramos uma resistência inicial bem menor do que no momento I. Levantamos algumas hipóteses para explicar esse fato:

- As crianças, já de posse da capacidade de evocar, se lembram de situação semelhante há 4 meses, da qual guardaram uma recordação agradável, e/ou

- as crianças estão 4 meses mais velhas e seus esquemas são bem mais flexíveis e abertos frente a situações novas. Esse dado foi observado no Estudo Preparatório, quando crianças do grupo B (2,6 a 2,11) ofereceram menos resistência inicial, e/ou

- o trabalho psicopedagógico da creche já caminha mais e elas já tiveram mais oportunidade de agir sobre o meio sem coerção ou intimidação externa, e/ou

- elas nos conhecem melhor, uma vez que frequentamos mais a creche e tem um repertório de experiências lúdicas conosco.

A partir da emergência das manifestações da Função Semiótica, a criança se adapta à realidade integrando seu repertório de experiência anterior, que começa agora a ser construído e agilizado a nível imagético aos dados do momento. A arte de combinar o evocado ao presente começa a ser ensaiada.

. Encontramos maneiras de se estruturar frente ao meio de forma bem mais representativa nas crianças mais velhas do grupo. Este fato já era esperado, como tivemos ocasião de mencionar na escolha dos sujeitos. Mas, neste momento, de transição entre os dois Períodos, Sensório-Motor e Representativo, ele apareceu de forma mais evidente, daí termos selecionado o protocolo de Eder (1 ano e 11 meses) para descrever essas alterações em direção ao símbolo, emergentes nas crianças com alguns meses a mais de idade.

. De uma maneira geral há menos busca de proximidade física com E. e, o território próprio (entre-pernas) esboçado no momento I, agora se configura plenamente e se generaliza para todas as crianças. Ao mesmo tempo que a criança diminui sua dependência da proximidade física com E. e constitui seu território próprio, aumenta sua comunicação interativa com E., predominando ainda a forma gestual, mas já com número bem maior de verbalizações.

. Ao mesmo tempo que a criança demarca seu território ela começa agora a arrumar os objetos à volta de si, tendo o próprio corpo como eixo central, como referencial principal da organização objeto-espacial.

. A brincadeira de exercício ainda predomina, com suas características repetitivas e funcionais, mas aparece agora muitas vezes aliada ao desenho ainda não representativo e à comunicação com E. Por exemplo, a criança tira um lápis da caixa, risca o papel e entrega o lápis para E., voltan

do a repetir a sequência. Essas ordenações simples pouco a pouco vão crescendo em complexidade, tanto quanto a inserção de novos elementos, quanto em relação à maneira de utilizá-los ou de combiná-los entre si. A combinatória das probabilidades se constroeu ainda ao ritmo cíclico da brincadeira de exercício, mas já vai adquirindo momentos de maior ordenação temporal, esboçando situações com começo, meio e fim. Essa complexidade crescente da brincadeira de exercício leva à formação de verdadeiros "plateaus" lúdicos funcionais, cada vez mais variados e flexíveis, a partir dos quais aparece a emergência de picos simbólicos, quer através de brincadeiras simbólicas, quer de evocações, imitações diferidas ou verbalizações, inclusive nomeação das figuras da caixa de giz de cera. A criança com estruturas representativas se abre à representação do meio.

Tem-se a impressão que o movimento ondulatório da brincadeira de exercício às vezes faz com que emergja um esquema simbólico, mas que a formação do símbolo já es tá ali presente, a nível endógeno, como um grande "iceberg" que desponta aqui e ali, conforme o movimento das ondas da superfície.

Observa-se cada vez mais a formação de uma curva ascendente da brincadeira, e, não mais de um movimento pendular, como aparece no momento I, sendo que brincadeiras atuais englobam e redimensionam as mais simples e anteriores. Após esse movimento ascendente nota-se um "plateau" com maior ou menor complexidade após o que, segue a fragmentação da brincadeira, que volta ora a adquirir mo-

vimentos repetitivos, ora para no plano exploratório, ora apresenta sinais de dispersão e saciação. Numa nova onda, forma-se novo "plateau" funcional, do qual despontam abstrações simbólicas, ora isoladas, ora esboçando combinação, e assim por diante. Observa-se nesse momento a passagem do ritmo funcional característico ao sensório motor à auto-regulação interna simbólica, representativa, quer através de esquemas lúdicos, assimiladores, quer de acomodadores. A criança passa a inserir não mais apenas objetos concretos, mas representações na sua interação com o meio.

. O desenho continua apresentando características funcionais, ligadas à marca, apresentando contudo mudanças bem marcantes no sentido da garatuja ordenada descrita por Lowenfeld: a criança se envolve muito mais no que faz e consegue limitar a amplitude de seu gesto ao tamanho do papel. Varia muito mais as cores e demonstra grande prazer em observar os resultados que produz, comunicando-os a E. As figuras fechadas (circulares) começam a aparecer. A criança parece descobrir a alegria de desenhar, de explorar as cores e de ocupar o espaço mais amplamente, ao mesmo tempo que busca respeitar seus limites. Contudo, esta exploração do espaço e demarcação de limites ainda tem um caráter muito funcional. No entanto, pode-se dizer que já é representativo pois a criança claramente já vê a representação como produção pessoal sua.

II Sand (1 ano e 10 meses)

Escolhemos este protocolo para poder dar uma idéia sequencial das muitas alterações encontradas em relação ao momento I, ilustrando em Sand, o que apareceu na maioria das crianças que interagiram de modo positivo com o ambiente, organizando a situação atual, de modo ativo e comunicativo, com predomínio contudo da comunicação gestual sobre a verbal.

Após breve exploração inicial do material presente, Sand já seleciona os objetos com que vai lidar, optando agora pelo material de desenho para desenhar e não mais para brincar. Organiza rapidamente a cena simbólica ligada ao desenho "A boneca a seu lado assiste a seu desenho no papel". As manifestações semióticas interagem no contexto lúdico representativo: enquanto desenha, "observada pelo nenê", Sand evoca situação na qual machucou a perna (memória de evocação baseada na de reconhecimento de indício do ferimento). Aparece nesse momento também maior interesse pelas ilustrações da caixa de lápis, que antes passavam despercebidas. A criança começa a observar não só as coisas, mas suas representações.

Há uma progressiva abertura ao meio, com capacidade de inserir em conjuntos cada vez mais elementos obtidos de várias procedências (o que ela escolhe, o que E. dá, o que acontece por acaso). A auto-regulação se afirma visivelmente sobre o ritmo. Sand explora mais detalhadamente os objetos, modifica-os à sua vontade e combina-os em contextos significativos. Contudo, o rito ainda persiste nessa combinatória representativa emergente.

1º submomento. a) Entra e dá uma olhada em geral pela sala, pessoas e objetos. Senta-se com as pernas estendidas, abertas. Pega uma lápis. Põe papel no chão, entre as pernas e começa a riscar. Movimentos amplos e soltos. Vira a folha do outro lado, risca mais. Ainda com o lápis na mão, olha para a boneca, aponta com a outra mão e balbucia algo para E. E. lhe diz: "Pode pegar o que você quiser". Sand larga o lápis, levanta-se, pega a boneca e volta até onde estava. Observa a boneca. b) Com ela no colo recomeça a desenhar. Larga o lápis. Ajeita a boneca no colo, ninando-a suavemente, com a outra mão pega a caixa de lápis e olha as figuras da caixa. Põe a boneca no chão e observa cuidadosamente as figuras. E. pergunta: "O que você está vendo aí?" Sand: "Hum..." e aponta as figuras. Olha de vez em quando para O. Olha para E. Deixa a caixa, pega a folha de papel e examina bem ora de um lado, ora de outro. Deixa a folha e pega a caixa, torna a olhar bem também ora de um lado, ora de outro. Olha à volta pela sala. Ouve-se som de vozes vindas de fora pela janela. Sand olha para E. e aponta a janela. E.: "Quem está lá fora?" (são vozes conhecidas). Sand não responde. Observa a caixa. Deixa-a cair no chão. Olha para E. sorrindo, que corresponde. Pega novamente a caixa. Chacoalha a caixa enquanto observa os outros brinquedos. Examina a caixa detalhadamente, revirando-a de todos os lados. Tira alguns lápis. Olha rapidamente para O. e para E. Desenha novamente. Olha para E. que pergunta: "O que você está fazendo?" Sand não responde. Vira a folha. Dá o lápis para E. dizendo "Tô" (toma). Pega de volta o lápis. Observa um machucadinho que tem na perna e olha para E., que lhe pergunta: "O que foi aí, machucou?". Não responde.

a) Após breve exploração visual geral do ambiente, seleciona material (papel e lápis) e inicia atividade (desenhar) em território próprio (entre-pernas), separado de E. Há exploração mais minuciosa de material selecionado antes da atividade propriamente dita (desenho). Desenha com movimentos espontâneos, amplos, flexíveis e vigorosos. Coordena a ação principal (desenho) com exploração prévia de ação futura (pega a boneca). Informa-se com E. das "regras" da situação atual, isto é, o que pode e o que não pode fazer. Faz a exploração detalhada do 2º material selecionado (boneca). b) Coordena dois esquemas representativos em ação: uma brincadeira simbólica (ninar a boneca) e uma representação gráfica (desenho).

Constroee uma cena na qual encaixa os dois esquemas simbólicos num contexto maior: a boneca em seu colo "assiste" ao seu desenho. Enquanto nina a boneca examina a caixa de lápis. Quando uma das situações prevalece Sand se ocupa dela mais, inclusive fisicamente: deixa a boneca no chão para examinar melhor as figuras da caixa de lápis.

Da mesma forma que coordena duas situações representativas (desenho e ninar boneca), Sand também está atenta simultaneamente ao que se passa fora e dentro da sala, hierarquizando diversos níveis de atenção de acordo com a acomodação ao momento atual. Reage a sons mais fortes ou diferentes vindos de fora e permanece alerta aos movimentos de E. e de O., principalmente, por ser um possível núcleo de ameaça. enquanto explora os brinquedos e até brinca. Há, assim, como a neurologia atual vem demonstrando, conforme referência supracitada uma consciência de relação, isto é, Sand está de acordo com o momento "consciente do" barulho, por exemplo, ou do movimento de O., assim como "consciente para" o que pretende fazer.

Sand mantém contato comunicativo não verbal frequente com E., olhando e sorrindo para ela, assim como lhe dá objetos utilizados por ela (lápis).

Há evocação de toda uma situação anterior(o se machucar) através do indício reconhecido atual do machucado na perna. A memória de reconhecimento embasa a de evocação.

2º submomento. Pega dois lápis (tocos) e tenta emendá-los. Solta um e risca com o outro. Pega a boneca, olha-a um pouco e deixa. Pega novamente a caixa, observa as figuras. Com a caixa na mão olha os brinquedos. E incentiva para ir brincar. Sand levanta-se e vai buscar a boneca-travesseiro. Volta, senta-se aonde estava, com as pernas estiradas, abertas como antes pondo entre elas o papel, a caixa de lápis, os lápis e a boneca-travesseiro. Dá a caixa e o boneco-travesseiro para E. Pega dois lápis e risca o papel com um, enquanto segura o outro com a outra mão. Não segura o lápis corretamente. Risca com a mão direita. Quando acaba dá o lápis que riscou para E. Tenta dobrar a folha, acompanhando o movimento da mão com um movimento de língua. Ouve-se barulho de telefone na sala ao lado, olha para a porta. Acaba de dobrar o papel. Passa a mão por cima alisando. Dá para E. Olha tudo o que E. tem no colo, que ela mesma deu e pede gestualmente que E. lhe dê de volta (papel dobrado, lápis e boneco-travesseiro). Põe tudo entre suas pernas. Pega a boneca e dá para E.

Dá nova exploração breve e rápida aos dois materiais (de desenho e boneca) selecionados no 1º momento e faz nova demarcação de território próprio (entre-pernas). O contato com E. se dá agora mais através da comunicação gestual e pré-verbal do que do contato físico como ocorreu há 4 meses. Insere mais objetos dentro do contexto (boneco-travesseiro), ainda com solicitação de colaboração de E. Varia o método de riscar.

3º submomento. Aponta para o urso e olha para E., esboçando movimento para pegá-lo. Olha para O. e não vai buscá-lo. Pega na mão de E. e a puxa para que se levante. Sand leva E. pela mão até os brinquedos. E. a incentiva que pegue o que quiser. Pega a bacia e se senta com ela entre as pernas. Pega a caixa de lápis, abre e vai tirando os lápis um a um e dando para E. com movimentos cadenciados. Vira-se cada vez que vai dar um lápis, pois está sentada de costas para E. Descobre o papel que envolve um dos lápis. Olha a figura desenhada no papel do lápis. Começa a tirar o papel aos pedaços e vai dando para E. Quando tenta tirar o papel que está mais colado, abre e fecha a boca. Quando acaba de tirar dá o lápis para E. Volta a pegar a caixa para pegar mais lápis. Enquanto procura põe a língua de fora. Vai dando para E. Pega de volta agora, um a um do colo de E. e vai guardando na caixa. Movimentos rápidos e precisos. Pega e guarda, pega e guarda. Enquanto isso mexe os lábios. Acelera o ritmo cada vez mais do pegar e guardar. Depois que pôs vários lápis na caixa, põe a caixa em pé e tenta colocar um lápis com

a caixa na vertical. Mexe cuidadosamente na tampa da caixa para abri-la mais e consegue. Ao tentar, coloca a língua de fora. Repete. Quando acaba de colocar os lápis que estão perto dela levanta a caixa e sacode. Um dos lápis cai na bacia. Sand puxa a bacia para mais perto de si. Sacode novamente a caixa. Vê mais lápis, mais longe dela, vai buscá-los e põe na caixa. Sacode levemente a caixa. Olha à volta procurando. Pega os lápis que ainda estão no colo de E. e põe na caixa. Larga a caixa. Dobra o papel na borda da bacia. Pega um lápis e dá para E. Vira-se de costas para E., dobra o papel, enrola-o, vira-se e dá para E. Pega-o de volta, dobra-o e enrola-o de outro jeito e dá para E. Pega a bacia e põe entre as pernas. Observa os riscos e pontos a lápis na bacia e toca com o dedinho. Esfrega um pouco experimentando se saem ou não. Mostra para E. o seu dedo pintado após esfregar a bacia riscada.

Solicita ainda intervenção de E. para buscar objeto desejado. Continua com seu território demarcado e interage ludicamente com E., através de brincadeira de exercício (dar e pegar lápis). A novidade agora é que há várias inovações e exploração de novas possibilidades de ação:

- varia a rapidez com que pega os lápis de volta
- varia o lugar onde põe os lápis (mão e colo de E.)
- varia a abertura por onde tira os lápis
- varia a maneira de segurar a caixa (virando, sacudindo)

Os territórios estão bem demarcados: o próprio e o de E. e Sand toma a iniciativa de comunicação com E.

Insere fato ocorrido por acaso (lápis na bacia) na brincadeira. Há mais flexibilidade e capacidade de improvisação e de ampliação do contexto através das alterações do momento, ou seja, os esquemas de acomodação se ampliam consideravelmente.

Além de incluir acasos, Sand inclui fatos e obje

tos escolhidos deliberadamente (pega nova folha de papel). O sistema se abre ao meio de forma cada vez mais flexível e complexa, classificando-o e seriando-o. Não só inclui novos objetos nos contextos anteriores como também relaciona de novas formas os objetos, como por exemplo: dobra o papel na borda da bacia. Isto é, Sand inventa, cria novas formas de relacionar os objetos, explora possíveis relações, pensa, raciocina cada vez mais criativamente. Antes, havia dobrado o papel no chão e mexido na borda da bacia isoladamente, agora, relaciona os dois esquemas.

Sua postura indica uma separação progressiva de E., onde busca um espaço físico e pessoal para ser o agente principal, mas mantendo contato com E. Senta-se de costas para E., mas dá o papel dobrado para E. Esse contato aparentemente ainda contém muita ambivalência (o preço da independência parece doer).

A experimentação ativa sobre o objeto aumenta em quantidade e em variedade: Sand lida com o papel de vários modos (risca, dobra, enrola), com a bacia (manipula, debua, risca, passa o dedo).

4º submomento. Pega a caixa de trapos e coloca a seu lado. Retira todos os trapos e observa o fundo da caixa como fez com a bacia. Pega a caixa de trapos e dá para E. Pega de volta. Põe entre suas pernas, põe os panos de volta dentro da caixa. Pega a boneca, enrola-a num pano, olha para O. e dá a boneca para E. Dá os panos para E. Examina a caixa demorada e detalhadamente de vários ângulos e passando a mão. Pega de volta os panos e põe dentro da caixa. Pega um trapo, enrola-o na mão, fazendo uma bolinha e dá para E. Pega outro, estica bem e observa. Pega a boneca e põe o pano esticado sobre ela. Está com a boneca no colo. Puxa a caixa de panos para perto de si. Coloca o pano na caixa. Tira e coloca a boneca na caixa. Estica agora cuidadosamente o paninho e cobre a boneca, estica bem para

cobrir inclusive a cabeça. Retira o pano e põe no colo de E. Pega outro pano e coloca na borda da caixa. Põe a boneca em pé na caixa e depois deitada novamente. Pega outro pano e a cobre. Observa que o pano tem uns fios soltos. Pega mais panos e cobre as bordas da caixa de trapos (caixa de sapato) como cobriu com papel as bordas da bacia. Vai experimentando o melhor modo de cobrir. Põe, ajeita melhor, tira, torna a por e a ajeitar. Cobre a boneca agora pela terceira vez, depois de "debruar" toda a caixa com trapos. Pega a boneca e retira sua coberta. Deita-a e cobre-a novamente, agora com dois panos. Fica tocando a boneca deitada na caixa com uma mão, enquanto que com a outra mão pega os trapos restantes do colo de E. e coloca-os na caixa. Mostra-se já menos atenta ao que faz. Ao pegar os trapos vê o relógio de E. e agora começa a mexer nele e a examiná-lo. Pega a folha de papel e dá para E. Pega a caixa de lápis, os lápis, e coloca-os dentro da caixa. Abraça a caixa e vai pondo os lápis dentro. Boca semi-aberta, começa a tirar de volta os lápis e a dar para E. Pega o boneco-travesseiro, observa e põe no chão. Pega a boneca e os trapos e abraça com um braço. Com a outra mão pega a caixa de trapos e dá para E. Põe a boneca e os trapos no chão entre suas pernas. Pega a caixa de volta de E. e põe dentro um papelzinho de lápis que achou no chão.

Sand insere objeto que E. dá no contexto lúdico. A partir da brincadeira de exercício repetida (dar e tomar caixa de E., pôr entre as pernas e colocar lápis dentro) inicia brincadeira simbólica: cobrindo cuidadosamente e virando a boneca de vários modos.

Organiza nova cena lúdica na qual introduz objetos de brincadeiras anteriores num contexto cada vez maior. Combina objetos da brincadeira anterior à atual: boneca, caixa de sapato, trapos, bacia e papel. O cuidado com o arrumar o material aumenta. Há uma sequência: pega a boneca, cobre com pano, põe no colo, prepara berço para colocá-la; coloca-a experimentando o melhor modo, cobre-a. Repete a sequência em suas fases, variando o modo de fazê-las. Há portanto ainda um caráter cíclico nas primeiras brincadeiras simbólicas, assim como a presença da experimentação que leva à variação e à inovação.

Começam a aparecer sinais de saciação. A atenção decai. A ação se fragmenta. Objetos novos são explorados paralelamente (relógio de E.) e não mais como parte do contexto situacional.

Após brincadeira simbólica há um retorno à brincadeira de exercício inicial e repetida (dar e tirar lápis para E.). Há uma nova tentativa de retomar a brincadeira simbólica mas já aparecem sinais visíveis de saciação: as sequências vão diminuindo novamente. Há aumento de contato com E. A brincadeira simbólica requeria mais separação.

5º submomento. Pega a caixa de lápis e sacode derrubando os lápis. Bate com a caixa no chão com força para saírem alguns lápis. Sorri quando consegue e observa a caixa. Pega um lápis da caixa e dá para E. Pega a boneca e dá para E. Põe a caixa de lápis dentro da caixa de panos. Levanta a caixa de lápis e sacode, fazendo barulho e ouvindo. Pega um pano e cobre a borda da caixa de lápis. Tira. Junta vários lápis com uma mão. Pega o máximo que consegue. Alguns caem. Volta a tentar pegar vários com uma mão. Agora, coloca-os um a um na caixa, enquanto balbucia algo baixinho. Pega a boneca e põe no colo. Boceja e esfrega os olhos de sono. Volta a cobrir a borda da caixa trapos com um trapo, tira e segura. Está com o papel, a boneca, a caixa de lápis e os lápis no colo. Pega um lápis e passa no corpo da boneca, bate o lápis em sua perna e risca a caixa de panos. Volta a por um trapo na borda da caixa de trapos. Põe a boneca em pé dentro da caixa, observa, tira e põe no colo de E. Põe os lápis dentro da caixa de lápis. Tira de novo e põe todos eles sobre um trapo esticado no chão a seu lado. Junta os lápis sobre esse trapo. Pega a caixa de lápis. Coloca os lápis de volta na caixa. Como não arruma direito, eles não cabem. Sand aperta com força para que caibam. Pega os lápis restantes do colo de E. e coloca na caixa de trapos. Acha um meio quebrado, acaba de quebrar e examina as duas partes separadas. E. a chama para ir. Afirma que sim com a cabeça.

Há uma volta à brincadeira de exercício comunicativa com E. Há evocação e comunicação não verbal de situação semelhante durante a sessão (quando os lápis caem no

colo de E. como antes, Sand sorri olhando para E.).

O "falar baixinho" consigo mesmo que em geral acompanha a brincadeira simbólica, aparece ligado à brincadeira de exercício, o que pode ser um indício de que já haja uma simbolização oculta latente, neste pôr e tirar os lápis da caixa.

Os sinais de saciação se evidenciam com fragmentação da atividade e manifestações de cansaço e sono. A preocupação com a ordem e a exploração minuciosa vão desaparecendo, os esquemas se sucedem num ritmo acelerado mas não mais organizado como antes, no ápice da brincadeira.

No final, há uma rápida retomada da brincadeira simbólica em seu tema principal (deitar a boneca) mas já paralela a outras atividades (pôr e tirar lápis, riscar), parecendo haver um alinhar rápido reconstitutivo do que foi feito durante a sessão.

II Aria (1 ano e 9 meses)

Observamos nesse protocolo também uma agilização dos esquemas dentro do processo de abertura ao meio, com rápida seleção e organização da situação. Há demarcação de território próprio (entre-pernas), mas ainda próximo a E. Observa-se aqui como nessa fase a criança ainda domina muito mais a arte de combinar esquemas funcionais do que os representativos, que começam a emergir isoladamente em contextos funcionais, e, pouco a pouco começam a interagir entre si.

Observa-se uma preocupação com a ordem física, espacial dos objetos e com a comunicação a E., predominantemente gestual com algumas palavras isoladas, do que ela descobre e de como ela organiza os objetos.

O interesse pelo desenho no papel aumenta muito, reproduzindo características dos esquemas de ação em geral: há maior ocupação do espaço, variação das cores, envolvimento e intenção no risco.

A curva da sessão não tem mais o caráter predominantemente ondulatório do momento I, observando-se movimentos de aquecimento ou preparação de situações lúdicas, "plateaus" onde diversas modalidades representativas interagem (pequenas brincadeiras simbólicas, desenho, imitação, verbalização), seguidos de curva descendente, com fragmentação e sinais de saciação.

1º submomento. Entra no colo de E. e se senta bem perto dela. Pega a caixa de lápis. Alguns lápis caem. Deixa a caixa, pega alguns lápis que caíram, coloca um a um os lápis na caixa. Aos poucos amplia os movimentos e parece mais descontraída. Acelera o ritmo dos gestos e está mais atenta ao que faz. Pega agora de dois em dois lápis e coloca na caixa. Olha para O. duas vezes. Coloca todos os lápis na caixa.

Mantém contato físico com E. Seleciona logo material (caixa de lápis). Após breve exploração do objeto, dá continuidade intencional ao que acontece por acaso (os lá-

pis caírem da caixa), numa reação circular terciária, mas bem variada, colocando ritualmente um a um de volta na caixa que E. segura. Varia a forma de colocar, pondo de dois em dois. É um ritual com características comunicativas e exploratórias, parecendo uma tomada de contato com o meio. Mantém-se alerta, vigiando O. Age de modo mais sistemático, colocando todos os lápis na caixa, metodicamente, um após o outro com regularidade. A postura e a motricidade ganham em flexibilidade.

2º submomento. Puxa a bacia para perto de si e coloca um lápis dentro, depois mais um e finalmente despeja todos os lápis da caixa. Examina o interior da caixa procurando mais. Pega de volta os lápis, um a um da bacia e volta para a caixa. Põe a bacia entre suas pernas. Pega o lápis branco, observa demoradamente, mostra para E., dizendo: "ô". Arruma cuidadosamente o restante dos lápis na caixa e despeja na bacia. Olha dentro da caixa e enfia a mão dentro dela e a vira para baixo para tirar um lápis que ficou preso.

Seleciona novo material (bacia), relacionando-o a material explorado no 1º submomento (lápis) e colocando-o em território próprio (entre-pernas), separado de E. A observação do objeto (lápis branco) se torna mais minuciosa. Aria comunica a E. a sua pesquisa, gestual e verbalmente ("ô" e mostra o lápis). Organiza os objetos espacialmente: o lápis selecionado é colocado na bacia, os demais são cuidadosamente arrumados na caixa. Há portanto uma organização segundo um critério significativo para o sujeito. Há também uma sequência temporal; após arrumar "todos" os lápis com exceção do branco na caixa, Aria despeja na bacia. Reune todos os lápis agora, inclusive o branco, que era especial, diferente, mas pertence também à classe

dos lápis. Busca ativamente para ver se "todos" os lápis estão juntos. A extensão da classe se constroa na ação. Os esquemas repetitivos cederam lugar à organização do objeto no espaço e no tempo.

3º submomento. Pega a boneca com uma mão e dois lápis com a outra mão. Pega a folha de papel e risca. Deixa a boneca e pega mais um lápis. Risca com um enquanto segura dois na outra mão. Larga os dois e fica segurando apenas o que está usando para desenhar. Movimenta a folha, variando seu lugar. Observa o lápis demoradamente, revirando-o na mão e examinando-o cuidadosamente. Pega outro lápis da bacia e segura com a outra mão. Risca, vira a folha, risca do outro lado, risca ora com a direita, ora com a esquerda, risca o papel, avança às vezes sobre o chão e risca o chão sem o papel.

Seleciona novo objeto (boneca) e combina ao objeto explorado anteriormente (lápis), segurando a boneca com uma mão enquanto risca com a outra no papel. Acomoda-se à situação atual priorizando uma atividade: o desenhar.

Deixa a boneca de lado para poder desenhar melhor. A escolha faz com que os esquemas se subordinem. A criança aprende na ação que não dá para fazer tudo ao mesmo tempo, que é preciso deixar de lado algo para conseguir fazer melhor o que quer. Pouco a pouco Aria segura apenas o lápis que está usando e se concentra na atividade. Começa a pesquisar tanto o traço, como o papel e o lápis, demoradamente. Varia as condições e observa. Varia: os lápis, a mão com que desenha, o lado do papel, o lugar onde risca (papel e/ou chão). Essa variação é fluente e rica, mas ainda não sistemática. Há descontração e alegria, ao mesmo tempo em que Aria está entretida com o que faz.

4º submomento. Está atenta e entretida. Puxa mais a bacia para perto de si e coloca os lápis dentro dela. Pega a boneca, observa e larga. Olha para a outra folha de papel e diz: "ô", apontando. Pega a caixa de lápis. Tira alguns lápis da bacia e põe na caixa de lápis. E. pergunta o que tem ali, Aria não responde. Larga a caixa e pega a boneca. Examina cuidadosamente. Vira-a de ponta cabeça e desvira. Esfrega os olhos, parece estar com sono. Deixa a boneca e pega a bacia pelas bordas balançando-a levemente. Pega um lápis e solta. Volta a pegar a boneca, mexe nos olhos da boneca e no cabelo. Olha para O., de vez em quando. E. se levanta para se sentar melhor, Aria também se levanta e quer sair. E. convida-a para brincar mais um pouco. Aria pega a boneca e volta a mexer no cabelo dela. Pega o urso e começa a examiná-lo, passando o dedinho. Pega a boneca e volta a passar o dedinho no cabelo. Quer sair, está quase chorando.

A postura mais ativa e independente se completa pela demarcação mais clara do próprio território (Aria puxa a bacia para perto de si, assim como os lápis e a boneca). Essa separação é complementada por uma interação comunicativa com E., mostra o que explora (boneca) e fala "ô". Não responde à pergunta de E. Alterna exploração dos objetos selecionados (caixa de lápis e boneca), passando de uma exploração cuidadosa e minuciosa a sinais de saciação. Volta a vigiar O., a se sentir pouco à vontade, a fragmentar a atividade. Após um "plateau" de assimilação com predomínio do prazer de agir sobre o objeto, a brincadeira decai e Aria sinaliza claramente seu fim.

II Eder (2 anos e 3 meses)

Selecionamos o protocolo de Eder, por ilustrar comportamentos simbólicos emergentes que começam a interagir entre si. O contexto ainda tem fortes características

funcionais e reprodutoras, mas já se faz sentir a presença da representação pessoal e motivada. A comunicação gestual ainda predomina sobre a verbal. As manifestações simbólicas que emergem, organizam-se aos poucos, podendo-se observar claramente a lógica subjacente aos contextos significativos. Pode-se assim observar como sistemas de significação com características lúdicas, ou gráficas, são construídos sem a intervenção da linguagem verbal manifesta, e, que muitas vezes, a criança ao organizar uma brincadeira simbólica, ai começa a falar. Os significantes individuais parecem tecer uma trama na qual os significantes coletivos se apoiam para emergir.

Observa-se nesse protocolo a preocupação da criança em circunscrever o território onde brinca, ã volta do próprio corpo. Esse movimento de circunscrição ganha o status de representação gráfica e começa a aparecer no desenho so bre o papel através de figuras fechadas. (vide desenho anexo)

Contudo, o caráter ritual ainda está muito presente. A novidade agora é que ele insere elementos representativos, como o desenho. Eder cria um ritual com características exploratórias gráficas e lúdicas. A partir dos movimentos ondulatórios emerge a brincadeira simbólica, agora mais variada e mais organizada, tanto no tempo como no espaço.

1º submomento. Entra comendo um pãozinho. Senta-se. Olha para material da sala, pega um lápis e põe na boca. Olha E. Pega dois lápis e observa os outros ao redor. Tenta encaixar os dois tocos de lápis. Fica olhando brinquedos e material de desenho.

Há uma rápida exploração visual do material e maior interação com o objeto selecionado (lápiz) através do esquema (levar à boca) que estava sendo utilizado quando entrou na sala (comendo o pão). Pega objeto igual ao primeiro selecionado (lápiz) e observa outros ao redor. Eder busca já os lápis, isto é, separa segundo um critério, classifica o que é lápis e o que não é. Ao tentar recompor o lápis partido, juntando os dois tocos aprende a respeitar os limites das propriedades do objeto ao mesmo tempo que os de suas possibilidades, ao mesmo tempo que mostra perceber que são partes de um todo que foi partido. Pausa na qual observa material em geral.

2º submomento. a) E. oferece folha. Eder pega, coloca entre as pernas e começa a desenhar: pega um lápis, risca e põe de volta junto aos demais, repete esta sequência várias vezes. b) Para um pouco de desenhar para olhar a janela de onde provêm sons do lado de fora da sala. Olha para o urso. Sorri para E. Volta a desenhar. Varia as cores de forma ritualizada. Desenha figuras fechadas. Não sai tanto do papel para o chão. c) Afasta os papéis da folha, pega caixa e olha dentro. E. comenta: "Achou mais aí?!" Eder olha para E. e continua examinando. Encontra mais lápis e solta um som: "Ah!". O lápis que lá estava cai por acaso. Eder examina o interior da caixa, observando suas aberturas. d) Volta a desenhar. Para, tenta novamente unir as extremidades de dois lápis e olha para a bacia.

a) Aceita papel que E. oferece e se organiza imediatamente para desenhar. Delimita território (entre-pernas). Varia as cores de modo ritualizado: pega um lápis, risca, guarda. Pega outro de outra cor e repete a sequência. b) Ao mesmo tempo que desenvolve uma atividade na qual está entretido (desenhar), mantém-se atento ao que se passa à sua volta, inclusive aos sons vindos de fora. Mantém contato com o interior da sala: observa rapidamente material de brinquedo (urso) e mantém contato interativo com E. (sorri).

Seu desenho reflete também maior organização. As figuras são fechadas e de cores diversas. Há também maior conscientização do limite da representação gráfica, Eder procura não sair do papel para o chão. Tenta circunscrever sua representação. As várias figuras fechadas, de cores variadas ficam dentro do conjunto maior, o papel. Há um caráter ritualista neste desenhar, que combina elementos lúdicos, de assimilação a elementos exploratórios, de acomodação. Aparece claramente o prazer da descoberta de novas possibilidades de criação, que não surgem de modo cótico, mas sim, com um certo ritmo e ordem (uma cor após a outra). c) Detêm-se na exploração minuciosa da caixa de lápis na busca ativa de mais lápis e nos detalhes da caixa, principalmente aberturas. Comunica a E. suas descobertas. d) Retoma atividade anterior. Portanto, a exploração da caixa foi um sub-esquema dentro do esquema maior: desenhar variando o mais possível os lápis. Repete tentativa anterior de unir os tocos de lápis enquanto já prepara visualmente atividade seguinte (com a bacia).

3º submomento. Eder coloca a bacia entre as pernas e afasta papel para longe. Pega alguns lápis e vai ajuntando em uma das mãos e enquanto olha para E. e O. Coloca os lápis um a um na borda da bacia para fazê-los rolar e intercala este gesto com o de soltar alguns lápis de uma determinada altura acima da bacia, ritualmente, para caírem dentro desta ou direto no chão. Ao terminar de soltar os lápis, olha O., olha a boneca, pega-a e examina.

Substitue papel por bacia no seu território (entre-pernas). A organização objeto-tempo-espacial se faz de acordo com a intenção do sujeito no momento. Combina material de desenho (lápis) com novo material (bacia) e

de nova maneira. Agora, não usa mais os lápis para desenhar, mas brinca de jogá-los dentro da bacia. Constata na ação que o mesmo material pode ser utilizado de inúmeras formas. É a criança que o transforma de acordo com o que quer. Ela cria em cima dos objetos, relacionando-os de forma diferente e agindo sobre eles de formas diferentes. Varia agora o modo de jogar os lápis, como variara as cores ao desenhar: joga, rola, coloca. Experimenta diversas maneiras de fazer uma atividade, construindo sequências cada vez mais complexas: a) coloca um a um na borda da bacia e deixa rolar. b) segura alguns lápis com a mão e solta-os do alto na bacia. c) Repete, soltando-os no chão, variando o lugar onde eles caem. Apesar de toda essa experimentação, a atividade tem um caráter eminentemente prazeroso. A postura está solta e descontraída. A criança parece experimentar um grande prazer em desenvolver uma atividade na qual cria, variando os processos de agir e observando os resultados. É preciso só que se lhe dê condições para tanto, não interferindo. Ficamos imaginando os grandes pesquisadores que teríamos se nossas crianças fossem respeitadas em sua ação. Ao terminar faz breve levantamento do ambiente em geral e seleciona novo objeto (boneca).

4º submomento. Põe a boneca dentro da bacia e faz um gesto de pôr a mão no fundo da bacia, depois sobre o corpo e o rosto da boneca (como quem pega água e dá banho). Pega a boneca, observa bem e põe de volta na bacia. Pega o urso, põe na bacia. Pega os lápis e joga na bacia soltando-os de determinada altura. Procura mais lápis pela sala, deslocando-se por esta engatinhando. Põe a bacia sobre o colo. Olha O. e sala. Passa lápis da bacia para o chão aos montes e põe de volta na bacia. Pega a boneca e a penteia

com um lápis. Varia os lápis para pentear. Põe um lápis na boca da boneca, "alimentando-a", como se estivesse dando uma mamadeira. Põe a boneca deitada de lado.

O caráter ritualista da brincadeira aqui decai, dando lugar ao aparecimento do símbolo. A brincadeira de exercício anterior (jogar os lápis na bacia) parece ter embalado a brincadeira simbólica que se inicia: banho da boneca na bacia. Repete a situação com novo objeto: banho do urso na bacia. Insere material (lápis) utilizado na brincadeira anterior, com resignificação simbólica atual: os lápis são transformados em água do banho. Eder repete o esquema de jogar os lápis do alto na bacia, agora sobre o urso, "como se" fosse a água. O banho do urso é diferente do da boneca. Há portanto conservação e inovação.

Observa-se aqui como Eder coordena progressivamente esquemas de situações anteriores, assim como objetos utilizados em submomentos anteriores, num todo significativo atual, mais complexo e organizado. Assim: a bacia explorada visualmente apenas no 1º submomento, foi explorada detalhadamente no 2º submomento dentro de esquemas lúdicos cada vez mais diversificados, adquirindo o caráter de símbolo (banho) no final, após o rito da brincadeira de exercício. Os lápis também foram usados de diversas formas. Após serem reunidos, foram explorados, usados para desenhar, para brincar funcionalmente e agora, para representar simbolicamente, a água, isto é, em uma brincadeira simbólica.

Eder dá banho na boneca, no urso, muda a água(lápis), penteia a boneca com vários pentes(lápis) diferen-

tes e também alimenta a boneca com a mamadeira (lāpis).

A significação ao objeto é a criança que dá, transformando-o de acordo com a situação. Eder reproduz aqui uma sequência vivida, respeitando toda uma organização temporal. Primeiro o banho, o trocar a água para novo banho, o pentear e o alimentar.

5º submomento. Põe caixa de lāpis sobre suas pernas e guarda os lāpis dentro, tirando-os em seguida e jogando com força na bacia, onde está o urso. Volta a guardar na caixa os lāpis, retirando o urso da bacia para recolher todos os lāpis da mesma. Despeja a caixa cheia de lāpis na bacia chacoalhando-a para saírem. Despeja os lāpis da bacia para o chão. Afasta a bacia e pega lāpis do chão, para colocá-los de volta na caixa. Repete: despeja na bacia, desta para o chão e deste para caixa (ao guardar bate os lāpis no fundo da caixa e se entretém com o som produzido; depois continua a guardar sem fazer barulho e volta a bater de novo como para tirar conteúdo de uma lata. Repete novamente (- bacia, chão, caixa). Despeja da caixa para bacia, usando um lāpis para empurrar os demais. Risca a bacia, balança-a, mexe os lāpis com auxílio de outro como se fosse uma colher. Bate nos lāpis espalhando-os e provocando bastante barulho. Mexe os lāpis com auxílio de dois deles, com um em cada mão. Tenta pegar um lāpis com auxílio dos outros dois. Espalha os lāpis para fora da bacia, recolocando-os com a mão e com o auxílio de um lāpis que utiliza para trazer os demais para perto de si como se fosse um talher. Pega o lāpis branco, retira o papel que o encobre e exclama sorrindo: "Achou! achou!":

Retoma brincadeira de exercício anterior com a caixa de lāpis (3º submomento), aumentando consideravelmente sua variedade. Há momentos em que sob a forma de uma mera repetição funcional parece haver uma representação simbólica, como quando:

- bate repetidamente com um lāpis na caixa para que os outros(lāpis) saiam, faz um movimento semelhante ao de se bater em uma lata para tirar alimento em pō (como leite, por exemplo).

- empura os lápis com o lápis maior, "como se" estivesse usando uma colher.
- mexe com o mesmo lápis os demais lápis na bacia, "como se" mexesse numa panela ou prato.
- pega os lápis com dois lápis auxiliares "como se" fossem talheres.

Enquanto brinca observa não só os movimentos no objeto mas também os sons que produz.

Intercala o riscar ao explorar e ao brincar. Os esquemas não são puros, mas são sempre parcialmente acomodadores, parcialmente assimiladores, transformando-se gradualmente em representativos, quer sob a forma de brincadeira simbólica, quer sob a forma gráfica. É justamente a transição dos esquemas motores para os simbólicos que estamos acompanhando agora.

6º submomento. Eder continua a mexer os lápis com um maior. Bate com ele no bum bum da boneca, olha para E., bate no peito e costas da boneca, olha para E. Põe a boneca sentada a seu lado. Coloca a bacia em seu colo e continua mexendo. Retira o papel de outros lápis. Chacoalha a bacia com movimentos circulares horizontais. Repete isto várias vezes. Os lápis caem para fora. Vai buscá-los engatinhando. Varia o modo de jogar os lápis para bacia: -deixa cair de certa altura, joga de lado, joga sem olhar para bacia, joga olhando para E. Esta lhe pergunta: "Que jeito é este de jogar?" Eder responde repetindo o modo. Eder deita-se de lado e mexe os lápis com as mãos em movimentos circulares e horizontais. Pega os lápis que caem fora e bate no fundo da bacia. Está bem relaxado e alegre.

Combina novamente material de desenho (caixa de lápis) com material de brinquedo (boneca).

Explora através do toque com o lápis a boneca. Usa o lápis como prolongamento do próprio corpo, da mão. Retoma brincadeira de exercício variada tendo a boneca

sentada a seu lado, isto é, esboça a organização de uma cena na qual a boneca participa assistindo a sua brincadeira.

O rito com os lápis e a bacia adquire um caráter bem mais exploratório, com grande variedade. Joga os lápis na bacia de diversas formas: deixando cair, jogando de lado, de frente, olhando e sem olhar. Joga também de diversas alturas. Parece variar propositadamente e estar consciente do modo como joga, pois quando E. pergunta: "que jeito é esse de jogar?" Eder repete exatamente como fizera.

Após o esforço da criação, a tensão da descoberta, vem a alegria e o relaxamento.

7º submomento. Senta-se, pega urso e senta-o do seu lado. E. lhe oferece caixa de trapos. Eder olha E., pega um trapo, observa, estica e cobre urso. Leva o urso ao colo e o cobre (Tosse. Está gripado). Pega todos os panos e cobre urso em seu colo. Abraça o urso, ninando-o. E. comenta: "Está nanando?". Eder sorri e olha para E. e O. Descobre-o, em seguida coloca-o de bruços em suas pernas e cobre-o de novo. Pega um lápis que está por perto e põe em outro canto. Abraça urso. Descobre urso e recomeça a brincadeira, sacudindo agora o pano antes de cobri-lo. Coloca a caixa de pano em seu colo e põe o urso dentro.

Após a exploração ritualizada e variada do mento anterior, Eder retoma brincadeira simbólica, esboçada nos submomentos 4 e 5 e a organiza. Insere objeto que E. oferece (caixa de trapos) e utiliza os trapos para cobrir o urso. Há cuidado, atenção e carinho em seus gestos. Comunica-se com E. sorrindo. Aparece ainda um certo caráter repetitivo na representação. Eder cobre e descobre o "ne-nê", variando a maneira de cobri-lo. O material de deseenho (lápis) que já fora transformado simbolicamente em água

do banho, depois em pente, em mamadeira e em talher, agora, na hora de pôr o nenê para dormir, parece não ser preciso e é afastado do contexto.

89 submomento. Olha para os cantos da sala e fica um pouco parado. Quando E. o chama para ir embora Eder recomeça a brincar cobrindo a caixa com o urso, ajeitando com cuidado. Olha para E. e sorri. Levanta-se para sair.

Quando E. avisa que está na hora de terminar, Eder dá uma reorganização final representando claramente o encerramento da atividade. A ordem dos objetos tem um caráter significativo, representa o fechamento.

Eder cobre a caixa com um pano e olha para E. sorrindo como quem diz que agora está pronto para sair.

Essa significação ao "assunto concluído" é assinalada por Gesell(1956, p.50), que também observou esse comportamento nas crianças com 18 meses, que após terminarem a prova, arrumam o material e o devolvem significativamente para o experimentador. Os gestos da criança adquirem cada vez um sentido, o qual é comunicado ao outro também. A comunicação pré-verbal se enriquece e se encadeia, preparando e acompanhando a emergência do signo verbal.

O traço começa a ganhar vigor.
O espaço a ser ocupado e as cores
a serem variadas.

EMER (2,2)

Esboço de linhas paralelas.

THIA (2,3 anos)

MOMENTO III

Março de 1987 - Crianças com idade entre 2 anos e 1 mês e 2 anos e 7 meses.

. Observamos uma afirmação crescente da brincadeira simbólica frente à funcional. Contudo as situações representadas aparecem em sequências de pequena duração. Reproduzem cenas do dia-a-dia da criança com introjeção de modelos significativos e imitação ativa dos mesmos pelo próprio sujeito ou projetados nos brinquedos figurativos. Há inserção de objetos não figurativos com características simbólicas, havendo já um maior distanciamento significante-significado.

A exploração do objeto torna-se muito mais rica, atenta, minuciosa e organizada. O objeto adquire um interesse muito grande à medida que a criança vislumbra a possibilidade de transformá-lo de acordo com seus desejos. Ela o traz para seu território próprio (entre-pernas), já bem demarcado, examina-o bem e depois o dispõe com ordem, à volta de si. É como se ela imantasse ondular e fisicamente os objetos, tendo o próprio corpo como centro gravitacional. Ela os atrai a si, explora-os e arruma-os à sua volta. Observa-se aqui claramente como a busca do objeto, a descentração, se faz acompanhar de um movimento contrário, de circunscrição à volta do eu, por enquanto predominantemente corporal, mas já com incursões ao simbólico. Essa abertura do sistema se faz acompanhar por uma abertura agora não mais apenas física, funcional, mas também no

sentido da representação. Os objetos são selecionados em função do que eles representam para o sujeito.

Os esquemas exploratórios não são puros e ora tem características lúdicas, ora acomodadoras. Na interação com o objeto, sujeito e objeto se delimitam, se configuram, ora predominando a assimilação, ora a acomodação, momentos esses que se afirmam em direções opostas cada vez mais, de dentro para fora e de fora para dentro. Em Biologia e Conhecimento, Piaget(1973, p.387) nos diz que "na medida em que a assimilação se diferencia da acomodação pode-se dizer que o papel do sujeito se afirma essencialmente na elaboração das formas, enquanto que a exploração compete dotá-las de conteúdo". As estruturas representativas constroem-se assim na ação, sendo que tanto sujeito como objeto se constroem na diferenciação progressiva dos pólos centrípetos e centrífugos. A exploração é acomodação ativa, correlativa de assimilação (op. cit.p. 388). Ao ir até o objeto e ao trazê-lo até si, a criança se expressa e se comunica de modo cada vez mais pessoal e original. O corpo continua até aqui como marco central desse processo de configuração do sistema, e é, justamente o percebê-lo como um todo organizado e coeso que dá condições estruturais e energéticas à criança de se aventurar no terreno da representação.

Desde as décadas de 60 e 70, estudos como os de Rubenstein (1967), Hutt(1971) e Collard(1971) vêm mostrando como a exploração é mais pobre nas crianças de cre

che, privadas de uma atenção mais pessoal. Parece-nos que quanto menos a criança se sente como objeto significativo para o outro, menos ela percebe o outro como objeto significativo. Fraiberg(1980), estabelece justamente essa correlação, descrevendo como crianças que não constituem ligações humanas satisfatórias, mostram-se embotadas e apáticas frente aos objetos "como se um mundo fora de seus corpos mal existisse" ou em relação à linguagem "a linguagem dessas crianças era um relato voltado para dentro" (op. cit., p.295).

Numa leitura piagetiana diríamos que o processo de descentração se complementa estruturalmente (em seus dois sentidos: lógico e biológico) pelo de centralização. A cada abertura do sistema corresponde um fechamento, que o circunscreve formal e historicamente. É da criança que parte a busca pessoal do objeto.

É interessante notar como Berlyne (1964) mesmo num enfoque comportamental reconhece o caráter "intrinsecamente motivado", interno, do brinquedo, o qual engloba o comportamento exploratório e o estético. Perspectiva esta, compartilhada por Bomtempo(1972)..

Pellegrini(1965) estudando os efeitos da exploração e da brincadeira na fluência associativa de crianças pequenas reconhece como é difícil fazer uma distinção entre esses dois tipos de comportamento e como quando a criança brinca ela tende a estabelecer uma disposição voltada para o objeto, de forma lúdica, que conduz a uma maior

fluência associativa.

Questionamos aqui o fato de "treinar" crianças pequenas em explorar objetos, sugerido pelo autor. A criança a nosso ver não precisa e não deve ser treinada. O treino, sô viria a pôr em risco a imensa e riquíssima capacidade do cérebro infantil de se auto-regular. O que, baseado em Piaget, sugerimos é que se interaja com a criança no processo da descoberta dos objetos do conhecimento, respeitando contudo sempre a ação pessoal, criativa e insubstituível sujeito-objeto, ou seja, pondo a ênfase no sujeito que conhece, e não nas propriedades do objeto.

Vemos, em suma, como nesse Momento III, a exploração manifesta essa descentralização frente ao meio que se afirma justamente na afirmação do sujeito como agente auto-regulador.

III Rena (2 anos e 4 meses)

Rena é uma das crianças que mais fala do grupo. Apesar disso, observa-se nesse protocolo como a riqueza da representação simbólica supera de longe a da comunicação e expressão verbal, através dos signos.

A brincadeira simbólica aparece em pequenas cenas, onde cada vez mais se percebe uma organização presente, quer a nível pragmático, que a nível semântico. Rena constroeu conjuntos significativos dentro de uma situação lúdica e neles projeta esquemas vividos seus.

Aparece claramente também nesse protocolo o aumento do interesse pelas representações gráficas, pois a criança já tem estruturas representativas para percebê-las. Rena presta atenção nas figuras da caixa de lápis, e depois no que E. escreve. Percebe também que há um ritmo na fala de E. Abstrai a cadência e a reproduz, através de uma imitação ativa. A criança não só representa, mas descobre as representações que há à sua volta, e a regularidade que há nas mesmas.

1º submomento. Rena entra descontraída e alegre. Faz rápida exploração geral do ambiente. Pega boneca e bacia. Olha atenta O. Delimita espaço: põe bacia entre suas pernas e boneca dentro. Examina detalhadamente a boneca.

Inicia rapidamente pequena brincadeira simbólica (boneca na bacia), coordenando esquemas assimiladores e acomodadores, explorando objeto selecionado em território próprio (entre-pernas).

2º submomento. Pega o papel, põe no colo e a boneca por cima. Mostra fita da boneca para E. Risca a folha ligeiramente com lápis vermelho. Põe boneca na bacia. Vira a bacia, boneca cai, ri e repete. Novamente explora detalhadamente a boneca, a roupa e a caixa de lápis. Vira a caixa, risca a caixa, bate os lápis na caixa. Os lápis caem. Sorri e olha para E.

Combina objetos, alternando esquemas de desenho a de brincadeira, usando o papel, ora para desenhar ora "como se" fosse um forro onde deitar a boneca. Predominam ainda esquemas exploratórios nas duas atividades. Mantém contato com E., através de olhares e sorrisos.

3º submomento. Olha para a folha de papel. Coloca lápis na bacia. Tira e dá para E., pondo todos os lápis na mão de E. Pega de volta. Olha a boneca e diz baixinho: "Nenê". Retoma brincadeira de dar lápis para E., mas varia, agora faz de conta que dá, mas não dá, sorri. Mostra figura da caixa para E. Aponta e diz: "menina". "Conversa" com E., mostrando as figuras da caixa, através de gestos, mímicas e balbucios. Imita musicalidade da fala de E. Vigia O.

Alterna breves brincadeiras de exercício com E. (dar e tirar os lápis), com exploração da boneca, já nomeando simbolicamente "nenê" e das figuras da caixa, também vistas de modo análogo, a "menina". Há hipótese de Rena associar já de alguma forma as duas representações (a boneca "nenê" à figura da caixa). Comunica a E. o que observa. Imita ritmo da fala de E. Mantém-se alerta ao

meio. A criança assimila o meio relacionando as coisas entre si e depois suas representações entre si, quer visuais, quer sonoras.

4º submomento. Inicia exploração mais ativa e detalhada de material de E. (caneta) e do objeto selecionado, a boneca. Vira de pernas para o ar, examina região entre as pernas da boneca, o cabelo e fita. Começa a falar mais vezez, mas sempre através de balbucios: oh, ah. Começa a andar mais pela sala segurando a boneca pela fita do cabelo. Vai até a outra folha de papel e até a porta.

A interação como meio adquire um caráter mais ativo e pesquisador. Há interesse manifesto pelo material de escrita de E. A boneca "acompanha" suas explorações, adquirindo o status de companhia viva.

5º submomento. a) Senta-se no tapete. Põe boneca no tapete e cobre com pano. Põe boneca na caixa de sapato e cobre com outro pano. Descobre, mostra para E., torna a cobrir. Põe urso na bacia e cobre com outro pano. Fala: "Achou!". Põe a boneca-travesseiro sobre o urso, cobre, canta e balança a caixa de um lado para o outro. Descobre. Repete: "Achou!" Ri e repete com a boneca. b) Arruma novamente: põe caixa com boneca e urso sobre o tapete cobertos com vários panos. Intercala o arrumar, com cuidar e ninar. Dá tapinhas nas costas da boneca quando a põe no colo. Nina, balançando o corpo de um lado para o outro e cantando.

Organiza brincadeira simbólica, construindo 2 conjuntos significativos: "nenê-berço-coberta", correspondendo termo a termo: a boneca sobre o tapete (depois na caixa de sapato) coberta com um trapo, o urso na bacia, também coberto.

a) Insere uma brincadeira simbólica dentro do contexto, pondo boneca-travesseiro sobre o urso, possivelmente representando relação sexual.

Projeta nos objetos esquemas lúdicos seus, brincando de esconde-esconde com os "nenês", através de gestos e palavras: "Achou!". Representa simbolicamente mas de forma repetitiva.

b) Organiza de forma diferente, explorando outra possibilidade de relacionar os objetos tanto física como simbolicamente. A brincadeira cresce em complexidade. A sequência se amplia com a inserção de novos esquemas representativos, evocativos e/ou imitativos de sua experiência passada: ninar, balançar, dar tapinhas nas costas, cantar ao ritmo do balanço do corpo.

6º submomento. Põe a caixa de trapos em sua cabeça e brinca de esconder com E. "Achou!". Repete.

O esquema lúdico "esconde-esconde" projetado na boneca e no urso no momento anterior é agora novamente introjetado e vivido por ela própria que interage com E. O início do símbolo tem caráter ritual, onde movimentos para fora e para dentro se repetem ciclicamente.

7º submomento. a) Retoma brincadeira de pôr a boneca deitada na bacia, agora de forma diferente, mais dramática. Põe a boneca com força e fala com autoridade "Vai nanar!" e depois diz "nanou". Cobre com pano. Até aqui a caixa está entre suas pernas. b) Varia o lugar e o modo de cuidar da boneca. Tira o pano da caixa, põe no chão, põe a boneca em cima e enrola. Tira a caixa do meio das pernas. Põe a boneca no colo. Desvira o tapete e fala para E.: "Olha". Comunica a E. o que descobre no verso do tapete, a etiqueta. Torna a desvirar o tapete. c) Retoma o ritual simbólico com a boneca: nina, balançando o corpo e cantando, põe para dormir, agora sobre o papel. d) Espirra, pede papel higiênico para E. Emprega papel higiênico de diversos modos:

- limpa o nariz
- enrola papel no joelho como se estivesse machucada
- põe um pedacinho na caixa de trapos
- pega um pedaço maior e experimenta esticá-lo. Depois enrola e limpa o nariz novamente
- finge que espirra e limpa o nariz novamente
- bate com o giz branco no chão, risca e enrola o giz com papel.

a) A brincadeira simbólica emerge de forma mais complexa e com características dramáticas. Rena representa provavelmente situação vivida por ela, ou pelo menos presenciada. Há uma ordenação temporal, do que vai acontecer (vai nanar) e do que já aconteceu (nanou), que é verbalizada claramente. Rena se comunica com o personagem criado por ela, invertendo os papéis. Agora ela não é posta para dormir mas é ela quem põe a boneca para dormir. b) Dentro do contexto da brincadeira, descobre as propriedades dos objetos, interagindo ativamente. Descobre "o outro lado" das coisas, o verso e o reverso. Assim como experienciou viver aquele que põe para dormir, o outro lado da situação vivida, observa também o outro lado das coisas concretas, o avesso do tapete e vai percebendo aos poucos que verso e reverso se complementam, são dois lados de uma coisa só.

É bom sempre lembrar que a leitura desses protocolos distingue claramente aquilo que o pesquisador vê daquilo que a criança vê. A criança não tem ainda consciência do que está sendo analisado aqui, mas o fato de-la estar vivendo isso na ação e agora, começando a representar, é condição de que ela chegue por sua vez a operar de modo abstrato.

c) Enriquece a brincadeira tanto quantitativa (insere objeto) como qualitativamente, aumentando a sequência, ampliando o contexto. d) A brincadeira não a desliga da realidade. Providencia material para cuidar de si, que por acaso, espirra. A partir do acaso, cria nova situação representativa, simulando curativo no joelho. Repete situação interessante, numa reação circular terciária, mas aqui, inserida num contexto simbólico (assoar o nariz por brincadeira enquanto cuida da boneca).

8º submomento. Procura a boneca sob os trapos da caixa. Acha. Dá um grito de alegria. Limpa o nariz da boneca com papel higiênico. Põe trapo na boneca sobre o tapete. Arruma bem. Põe a boneca dentro. Aponta para o próprio nariz e pede papel. Limpa nariz da boneca. Cobre tudo com a tampa da caixa de trapos.

Retoma esquema dos momentos anteriores (5º e 6º) de esconder e achar, mas de forma diferente, não repetitiva. O rito vai desaparecendo. Projeta esquema seu na boneca (assoar o nariz). Arruma cuidadosamente o lugar antes de deitar a boneca. Hã toda uma preparação, um "trabalho prévio" antes da ação principal. A sequência aumenta cada vez mais, inserindo esquema agilizado por acaso "o limpar o nariz" e um fechamento. Havendo portanto uma maior estruturação da brincadeira, com um momento prévio, um tema principal e um fechamento.

9º submomento. a) Esconde a boneca e papel embaixo do colchão. b) Pega mais papel e finge que limpa o nariz, exagerando o barulho. Ri muito. c) Explora material de E. (caixa de óculos). Pergunta: "O que é isso?". Finge que bate com a caixa de óculos em E. Diz "Pá!" e sorri. Explora novamente a caixa e mostra para E.

O todo da brincadeira simbólica se fragmenta em esquemas lúdicos, agora isolados: a) retoma a brincadeira

de "esconde-esconde" dos momentos anteriores, projetada novamente na boneca, agora em lugar diferente. b) Volta a repetir brincadeira de assoar o nariz. c) Cria pequena brincadeira com objeto pertencente a E. (caixa de óculos). Explora e comunica a E. De certa forma, resenha rápida e gestualmente o que fez.

10º submomento. Risca papel sulfite, a perna dela, o joelho, o papel higiênico, o colchão. a bacia e o chão. Faz círculos e riscos. Admira o que fez e mostra para E. os traços "óia!" "óia sô".

A proximidade com E. pode ter levado à imitação de riscar o papel. Generaliza o esquema passando a riscar vários lugares. Descobre o traço que fez e se alegra. Comunica verbalmente a E.

III Aria (2 anos e 1 mês)

Cada vez os protocolos de Aria nos mostram uma criança muito ativa e comunicativa. Aria é assim. No momento I ela estava assustada. É preciso que se faça distinção entre as possibilidades reais da criança e de como ela se mostra neste ou naquele momento, como salienta Chiarottino(1988) e das quais estávamos bem cientes ao usaram as escalas de desenvolvimento.

Alguns pontos são particularmente interessantes neste protocolo, como o se de poder ver claramente como a percepção do momento se abre a n objetos, que são classificados e ordenados pelo sujeito que percebe de acordo com o momento. Aria vê os objetos da sala, as suas coisas, ou-

ve os barulhos do quintal, os da rua, o que E. fala etc. e os organiza de modo significativo à sua ação do momento. A percepção, aspectos figurativos, é sempre trabalhada pelos aspectos operativos, através da ação.

É interessante também observar como Aria começa a falar de suas coisas, a representar suas experiências de vida. Os significantes individuais e os coletivos ao mesmo tempo que se separam se complementam.

O protocolo retrata como a criança reorganiza de forma cada vez mais organizada e significativa, uma mesma cena, inserindo um número cada vez maior de objetos num todo simbólico.

1º submomento. Aria entra, pega lápis e desenha. Pega o urso e mostra para E.: - "O au au, tia!" Mostra a boneca com o rosto sujo - "O nenê, ô tia". Mostra o sapato - "Ô, tia". Pega o urso - "O au au, tia!" Volta a desenhar e mostra desenho para E. E. comenta - "Que bonito!" Aria concorda fazendo que sim com a cabeça.

Entra logo em atividade, selecionando material (lápis) e desenhando. Coordena diferentes esquemas de ação: explora, desenha e comunica gestual e verbalmente a E., vários temas: o que desenha, o que vê na sala ("au au", "nenê") e coisas suas (seu sapato, o seu desenho).

2º submomento. a) Aria pega a boneca, ri e mostra para E.: - "ô tia". Tenta virar a cabeça da boneca e depois a coloca perto de sua perna, sentada. b) Pega caixa de lápis e olha dentro. E. pergunta: - "O que você viu?". Não responde. Continua olhando, olha os lados da caixa, as aberturas. Olha E. e sorri. Sai um lápis. Aria fala - "Tirou, viu?! Ô tia, tirou!" c) Vira o papel e volta a desenhar.

Explora mais detalhadamente material selecionado, tanto boneca a), como caixa de lápis b). Senta boneca a seu lado e combina a) e b) desenhando enquanto a boneca está a seu lado c). Comunica a E. o que faz e o que acontece. Relaciona (faz o "rapport") da saída do lápis à sua exploração das estruturas da caixa: "Tirou".

3º submomento. a) Aria continua a riscar. Carros buzina na rua. Aria: - "Bi,ô tia". b) Põe todos os lápis entre as pernas. Risca com força e enquanto, mexe o pé e diz: - "Ola tia, o papato". c) Olha as figuras da caixa de lápis e aponta: "Mamãe"; - "Ih, o bicho" E diz - "Aii!". Aria imita - "Ai", volta a nomear as figuras - "Mamãe, a tia, ô miau". E.: - "Cadê o gato?" Aria aponta - "Aqui,ô" - "Olha a mamãe lá, ô". Volta a desenhar, riscando com as duas mãos. d) Acha mais lápis e vai correndo buscar - "Ô tia, mais". Pega a bacia e põe lápis dentro - "Ô tia, ô". Ri. Está bem solta. Joga lápis e ri olhando para E. Coloca os lápis de volta entre as pernas. Pede alguns que estão longe - "Dã,tia". E.: - "O Que?" Aria: - "O papel". e) Olha figuras da caixa de lápis e com voz grossa imita o bicho que vê: -"Ôôôhh!" - "A mãe, o au au, a tia, o tio, aqui ô a mãe..." f) Volta a jogar lápis na bacia e ri muito. Arregala os olhos ao ouvir trovão (dia chuvoso). Pega todos os lápis e diz - "Acabou,tia". Volta a pôr entre as pernas e depois na bacia. Joga lápis e ri muito. Sacode a bacia com força e ri bastante. Pede um lápis que sobrou perto de E.

a) Ao mesmo tempo que desenha permanece atenta a ruídos de fora da sala e comunica a E. a buzina de carro que ouve. b) Organiza de modo mais sistemático os objetos no seu espaço: põe todos os lápis entre suas pernas. Enquanto isso mostra o sapato para E., mantendo contato verbal, falando de suas coisas. Ao mesmo tempo que o território próprio (entre-pernas) se afirma, a criança fala do que é seu. A significação adquire na ação um caráter individual, intransferível, ao mesmo tempo que um caráter de comunicação do que lhe é próprio ao outro. A significação em seus dois aspectos complementares: o pessoal e o

coletivo começa a se esboçar mais claramente. O corpo é o núcleo de onde ela brota, como que pulsando ciclicamente, prolongando e especializando todo o ritmo do organismo.

c) Explora figuras da caixa de lápis. Identifica figura feminina com a mãe, apesar da gravura ser bem loura e sua mãe ser bem morena, generalizando o "conceito" mamãe. Apon-
ta mais "mamães" nas figuras femininas. Nomeia diversas figuras: "o miau", "o bicho", e faz de conta que está com medo: "Aiii!, o bicho!". A representação do medo se relaciona a outra representação, ao desenho da caixa. A criança se desliga pouco a pouco do objeto concreto, mas representa com o corpo carregado de emoção.

d) Busca ativamente "todos" os lápis, trabalhando na ação a extensão da classe e comunica alegremente a E. suas descobertas. Delimita novamente território entre-pernas e pede colaboração de E. Põe também papel entre-pernas. Arma o conjunto significativo para a atividade desenho. Há portanto aqui toda uma preparação ativa, alegre e comunicativa, com organização objeto-espacial.

e) Retoma ciclicamente a exploração da caixa examinando em particular a figura que a assusta. Simula o bicho engrossando a voz "Ôôôôhh!". A representação se enriquece, adquirindo variações e tonalidades novas. A criança introjeta em si o personagem da gravura e lhe dá voz diferente da sua. Ela vive os dois papéis: o do bicho que a assusta e ela mesma que está assustada. A representação lhe dá condições de assimilar o objeto que lhe mete medo. Compensa em seguida a visão ameaçadora do bicho, pela da "mãe", nas figuras femininas.

f) O rito

de jogar lápis adquire um caráter predominantemente assimilador. Aria brinca e se diverte muito. Sinaliza para E. quando põe todos os lápis ("Acabou,tia") e coordena esquemas de exploração e busca de objetos no meio, com delimitação do próprio território, da mesma forma que se comunica com E. e traz os objetos para perto de si. Há simultaneamente abertura e fechamento do sistema.

4º submomento. Pega o urso e a boneca: - "Ô au au,tia, ô nenê!" Senta urso e levanta para pegar bacia. Empurra com a boneca os lápis na bacia e a deita num canto ao lado dos lápis. Examina a boneca "Ô papato nenê, ô o pé". Começa colocar lápis entre pernas e mostra para E.: - "ô tia". Aponta a porta ao ouvir buzina e fala - "O carro". Continua pondo lápis entre pernas: - "Abô tia!"(acabou) - "Ô mais!" mostra alguns que sobraram. Tira boneca da bacia e aponta figura da caixa - "Ô gato..." (fala incompreensível). Sacode a caixa, joga longe junto com folhas de desenhos.

Aria começa uma brincadeira simbólica, que se estrutura cíclica e lentamente. Nomeia objetos de início, dando-lhes já uma significação sua: a boneca é o nenê, o urso, o "au au". Comunica a E. Retoma brincadeira de exercício anterior (lápis na bacia) inserindo objeto simbólico, "o nenê". Retoma atividade anterior (colocando lápis entre-pernas) sempre comunicando a E. e alerta a barulhos de fora (buzina). Explora mais minuciosamente tanto a boneca como a caixa de lápis, nomeando o que vê e comunicando a E.

5º submomento. a) Mexe lentamente a bacia com os lápis. Os lápis esparramam-se: - "Olá,tia". Levanta e corre buscar. Põe todos de volta para bacia. E. - "Tem mais?" Aria - "Mais" responde e volta a sacudir com força. Repete rindo muito. b) Ao buscar lápis, encontra vestido da boneca e pergunta para E.: "Tirou?" Quer que E. o coloque na boneca. Depois balança-a pelos braços e põe no chão. c) Volta a brincadeira anterior com a bacia e ri muito. d) Pega lápis brancos

co e mostra para E.: - "Ô tia, tá sujo". Limpa os lápis e comenta: "Tirou!" Risca a porta e mostra para E. - "Tia, tirou tudo". e) Continua a pôr lápis na bacia e os carrega pulando com os pés juntos. Comenta - "Cabô, tia", - "Tem mais um", - "Opa, achou!" - "Abô" - "Ô outro". Agora pula de côcoras com os pés juntos - "Abou, tia" - "Achou" (ao encontrar mais lápis). Repete a sequência, variando.

a) Retoma brincadeira de exercício anterior (lâpis na bacia) invertendo seu curso. Espalha agora proposi-tadamente os lápis para ir buscá-los pela sala. Atividade predominantemente assimiladora, com aumento de atividade motora e muito riso. b) Volta a exploração da boneca, iniciada por encontro casual do vestido. Mantém contato verbal e gestual com E. c) Retoma brincadeira de exercício anterior. d) Nova pausa para exploração mais detalhada, desta vez do lápis branco, que é classificado como lápis, mas ao mesmo tempo é diferente em parte dos demais. e) Retoma brincadeira de exercício anterior cada vez mais variada e rica.

6º submomento. Pula dentro da bacia, senta-se com os pés para fora e balança para frente e para trás. Aponta boneca e mostra seu rosto - "Ô tia, tá sujo". Sai da bacia, coloca boneca dentro - "Banho". Anda com a bacia de um lado para outro. Bate com a bacia no chão. Tira a boneca e volta colocar os lápis (repete brincadeira anterior: "Achou, achou!"). Varia agora a maneira de pôr: põe lápis um a um com força. Ri bastante. Volta a procurar os lápis engatinhando. Acha um pedaço de lápis e pede para E. dar outros. Coloca todos na bacia. Encaixa o pedaço que encontrou anteriormente com outro da mesma cor e comenta: "Quebô, tia!".

Retoma brincadeira simbólica esboçada no 4º submomento, quando pôs a boneca na bacia junto aos lápis.

Aria estava já estruturando uma cena de banho, que agora se configura claramente. O 5º submomento, com suas idas e vindas de exploração do material simbólico (boneca) a brincadeira de exercício (lâpis e a bacia) parece ter si-

um aquecimento para a situação atual. Os lápis agora, adquirem também o status de símbolo e viram a "água do banho". A própria Aria toma banho na bacia e dá banho no "nenê" (boneca). Eleva agora a maneira variada de lidar com os lápis que experimentou no momento anterior, num contexto funcional e repetitivo, para uma situação lúdica simbólica. O que faz com os lápis é a mesma coisa, a significação do que faz é que muda. Os lápis agora representam a água. O momento anterior, provavelmente já tinha um caráter pré-simbólico, de transição do exercício ao símbolo.

7º submomento. Põe a boneca na bacia, entre suas pernas. Fala: - "Banho, ô". Puxa a boneca pelos cabelos e depois pelos braços, balançando-a. Põe de volta na bacia. Põe no colo e de volta na bacia. Repete duas vezes o puxar a boneca pelos cabelos e solta. A chuva lá fora está forte e Aria comenta: - "Uva!" Continua a dar banho na boneca: - "Banho, ô".

O "banho", a brincadeira simbólica é feita em seu território próprio (entre-pernas). No "banho do nenê" aparece balanço e repetição cíclica dos gestos. Aria mantém-se ao mesmo tempo alerta às condições do ambiente (chuva). Não há indícios de que relacione a água da chuva que ouve à brincadeira que organizou.

8º submomento. Olha em volta os objetos, mostra a folha, caixa de trapos e de lápis para E. Nomeia algumas figuras da caixa: - "O gato...o au au" (imita cachorro). Fica parada olhando as figuras. Hora de sair.

A curva da brincadeira simbólica cai. A movimentação e a alegria diminuem. A exploração se fragmenta novamente, sinalizando saciação. O "todo lúdico" se desestrutura num ritmo mais acelerado do que quando se construiu no início, através das brincadeiras de exercício.

III Eder (2 anos e 7 meses)

Continuamos neste momento III, com o protocolo de II Eder, para mostrar a evolução observada em relação ao momento anterior. Agora, observa-se um interesse imediato pelo desenho, acompanhado de exploração mais minuciosa do material e da organização física inicial dos objetos. As manifestações simbólicas não mais interagem dentro de um contexto ritual, mas o rito aparece dentro da curva de aquecimento da brincadeira simbólica, já mais complexa, que engloba e resignifica tanto as brincadeiras funcionais anteriores, como o desenho. Nessa curva de formação da brincadeira simbólica observa-se que a cada instante a criança classifica e seria seus esquemas, priorizando uma ação principal e subordinando as demais ao eixo maior, assim como já coordena as que estão por vir. Enquanto brinca de uma coisa, Eder já olha à volta selecionando objetos que irá inserir a seguir.

No início, organizou as coisas em seus lugares (os lápis, o papel etc.) à volta de seu corpo; na brincadeira simbólica, organiza as representações das coisas, simbolicamente.

1º submomento. Eder entra, senta-se no colchão em que E. está sentada. Põe o papel entre as pernas e com a mão direita pega um lápis, começa a desenhar. Pega a caixa escolhe um lápis, examina sua ponta, risca passando da folha para o chão. Desenha sobre um risco já desenhado. Mostra lápis azul para E., sorri. Risca com força. Desenha no verso da folha. Segura um lápis na mão esquerda, mas desenha sempre com a direita. Faz pontinhos no papel girando o lápis. Volta a riscar variando as cores e a força ao traçar. Procura lápis que estão longe de si, arruma o papel, desenha. Olha para porta que se abre com o vento. Continua a desenhar enquanto E. fecha a porta. Pega caixa, escolhe cores diferentes das já empregadas, risca, guarda os lápis na caixa, fechando-a e pondo no chão.

Há início imediato de atividade (desenho), combinado à exploração do objeto selecionado (lápis). Senta-se próximo a E. mas já delimitando seu território(entre-pernas). Comunica-se através de gestos e sorrisos com E., mostrando os objetos, e o que faz (risco no papel). Associa já o lápis, ao papel e ao traço obtido. Desenha com a mão direita enquanto segura outros lápis com a esquerda. Não respeita ainda limite da folha e passa para o chão. Varia a forma e a cor dos traços, assim como a intensidade da força com que risca. Postura entretida, mantém-se a par do que se passa no ambiente mas atento ao que faz. Organiza os objetos no espaço e no tempo, de modo sequencial, mas ainda com características rituais (repete as mesmas sequências: escolher o lápis ainda não usado, riscar e guardar na caixa).

2º submomento. Eder pega caixa de lápis, abre, examina suas aberturas, pega lápis azul, fecha bem e põe no chão. Risca. Guarda o lápis e torna a pegá-lo. Fecha a caixa. Bate com lápis azul na caixa, olha E. e sorri. Risca. Guarda o lápis. Pega vermelho, faz pinguinhos no papel. Guarda. Pega vermelho, fecha caixa, risca rápido. Guarda. Pega branco, não fecha caixa. Risca o papel e guarda. Pega vermelho não fecha caixa, risca rápido a caixa apoiada no colo. Guarda lápis, a caixa cai. Arruma os lápis na caixa, pega o branco e fecha a caixa, dando soquinhos para os lápis.

pis caberem. Risca rapidamente, examina a ponta, risca a perna, o colchão. Guarda lápis. Fecha a caixa batendo a mão. Tira o marrom, bate com ele na caixa, risca rapidamente. Guarda. Dá batidinhas na caixa. Força os lápis para dentro com as pontas dos dedos. Pega o branco. Fala algo baixinho. Risca e olha para E., sorri e volta a riscar.

A exploração se torna mais cuidadosa e minuciosa. Retoma a atividade anterior, desenho, inserindo-a dentro de um contexto ritualizado, no qual momentos de maior acomodação se alternam aos de assimilação (brincadeira de exercício variada: "escolha de lápis - risco em lugar ou com forma diferente - guardar o lápis"). Há toda uma ordem presente, com preocupação constante no arrumar os objetos tanto no espaço, como sequencialmente no tempo. Usa o traço para riscar o próprio corpo, objetos da sala (no chão) e o chão, parecendo fazer uma marca no que é seu (corpo e território). Demonstra claramente o prazer de ver a marca que faz e comunica a E. O lápis branco representa algo diferente dos demais lápis, não produzindo marca, constituindo já na ação uma sub-classe. Eder comunica a E. sua descoberta.

3º submomento. a) Olha material em geral, ainda desenhando. Larga lápis, pega boneca e examina. Põe de pé na bacia. Volta a mexer na caixa de lápis. b) Pega um lápis e a boneca. Tenta colocar o lápis na mão da boneca para ela segurar e desenhar no papel. c) Joga o lápis e boneca na bacia. Pega lápis que caíram no chão e põe um a um na bacia. Bate com um lápis na bacia e na caixa. Desenha no papel. Joga lápis na bacia. Pega mais lápis do chão, põe na caixa e depois um a um na bacia. Enfia a mão dentro da caixa. Vira esta. Põe um lápis na caixa. Enfia a mão para pegá-lo. Toca com ele a cabeça da boneca que está na bacia. Volta a por um lápis na bacia. Pega outro, desenha. Vira folha e risca com força. Joga lápis na bacia. Repete a sequência: "pegar lápis, riscar, jogar na bacia". Torna a repetir.

a) Há rápida exploração visual geral dos objetos simultânea à atividade principal (desenhar). Prepara já o

que vai fazer enquanto vai terminando o que faz, coordenando vários esquemas num eixo longitudinal, com momentos iniciais em diversos tempos. Concatena as ações. Seleciona novo objeto (boneca) e explora. b) Relaciona objeto novo ao anterior, criando representação simbólica, projetando na boneca o seu esquema anterior (põe lápis na mão da boneca para desenhar). c) Retoma desenho inserido em um semi-ritual, desta vez mais complexo e com características mais variadas, incluindo novos esquemas: "pegar lápis de diferentes lugares(bacia ou chão)-desenhar, batendo com lápis ora no papel ora na caixa-jogar lápis na bacia junto à boneca". Parece que o rito adquire características predominantemente lúdicas progressivamente, diminuindo a acomodação. Parece também que essa brincadeira de exercício variada já tem características simbólicas (os lápis representando a água) que serão evidenciadas no 6º submomento.

4º submomento. a) Olha dentro da caixa e da bacia. Transfere os lápis da bacia para caixa aos punhados. Fala algo, baixinho. Pega vários e devolve um para bacia. Repete isto. Guarda na caixa. b) Desenha, joga lápis na bacia. Repete isto algumas vezes. c) Pega um punhado de lápis e põe um a um na bacia. Para um pouco...

a) Concentra-se agora na passagem ainda ritualizada dos lápis(já se transformando em água), da bacia para a caixa e vice-versa. O caminho de ida e volta é percorrido repetidamente. O ritmo na construção do símbolo, prefigura a reversibilidade. Eder vai e vem pelo mesmo caminho com os lápis, transformando-os em água, pré-configurando o ir e vir reversível. Ação e representação embasam a operação. O caráter sequencial dos estágios é

manifesto. b) Retoma novamente o desenho dentro do rito anterior (seguido de jogar lápis na bacia). c) concentra-se novamente nos lápis, também com movimentos rituais, já com características simbólicas, evidenciadas a seguir.

5º submomento. a) Fica olhando a bacia. Retira alguns lápis, joga um de volta, olha e fala baixinho mexendo a cabeça. b) Põe a boneca na bacia e joga os lápis um a um. Tira a boneca. Ajeita bacia para perto de si e mexe nos lápis. Tira um punhado deles e põe a boneca. Recoloca os lápis. Mexe nos lápis e solta sobre a boneca. Repete isto várias vezes ("banho"). c) Põe urso sobre a boneca e tira. Pega vários lápis e quer pôr de uma vez na caixa. Olha o urso enquanto tenta pôr os lápis. Olha a boneca. Despeja lápis e caixa sobre a boneca. Tira boneca da bacia, põe de volta e joga os lápis sobre ela. Examina a boneca e volta a jogar os lápis em cima. d) Coloca a bacia no colo aproximando o rosto da cara da boneca e fala baixinho. Joga mais lápis.

a) A brincadeira de exercício decai e o clima da representação simbólica se acentua. Eder se concentra muito no que faz. A atividade motora diminui de intensidade. Começa a falar baixinho e a menear a cabeça. O sistema aparentemente se fecha um instante ao meio para dar lugar à imaginação emergente. b) Organiza brincadeira simbólica propriamente dita (banho da boneca) em seu próprio território. Relaciona objetos simbólicos (a boneca vira o nenê; os lápis, a água) reunindo-os entre suas pernas. Ainda aparece o caráter ritual. "O banho" é repetido da mesma forma. c) Parece haver breve representação simbólica de relação sexual (urso sobre boneca) e retomada de "cena de banho" boneca na bacia com lápis). d) O objeto cria alma, anima-se cada vez mais. Eder agora conversa baixinho com a boneca, voltando a lhe "dar banho". O caráter ritualista dessa brincadeira simbólica diminui gradativamente, cedendo lugar a uma se-

quência não repetitiva, mas ordenada temporal e espacialmente. A estruturação da brincadeira se torna mais rica à medida que a significação se desliga do objeto concreto.

6º submoneto. Coloca a bacia ora de um lado, ora de outro. Mexe nos lápis dentro da bacia se utilizando da boneca e depois, de dois lápis. Arruma os lápis em um canto da bacia. Utiliza a boneca-travesseiro como pá. Depois a coloca sobre os lápis e em cima a boneca, apertando bem. Retira os dois brinquedos e repete a sequência "mexer-empilhar-retirar" novamente.

A movimentação pela sala assim como os objetos parece refletir a maior flexibilidade da brincadeira, que flue. Contudo, a preocupação com a ordem está sempre presente. Eder varia os objetos intermediários com que mexe na "água" (lápis)(a boneca, dois lápis, a boneca-travesseiro). Há novo indício de representação simbólica de relação sexual (boneca sobre boneca) agora repetido ciclicamente.

7º submomento. a) Olha folha de anotação de E. e mexe. Mostra seu desenho para E. e sorri. b) Pega um lápis na mão e com ele: bate na bacia, empurra e mexe outros lápis, bate na boneca-travesseiro, bate na bacia por bastante tempo, cada vez mais forte. Rola um lápis no chão. Volta a bater com ele na bacia. Começa a bater um lápis no outro no mesmo ritmo anterior, variando depois a intensidade e o ritmo (rápido e forte, devagar e fraco). Mexe os lápis na bacia e volta a bater os dois.

a) Retorna à primeira atividade (desenho) relacionando-a claramente à atividade de E.(escrever): tanto ele como E. ao riscarem com o lápis no papel produzem um traço. Comunica alegremente a E. a descoberta da associação feita. b) Retoma atividade com objetos da cena simbólica (lápis, boneca-travesseiro e bacia) que aparentemente agora perdem aos poucos seu significado representativo e

ganham novamente características funcionais, repetitivas e exploratórias, mas agora, associando o bater dos lápis (esquema usado no início da observação) ao ritmo sonoro provocado. A consciência do ritmo emerge junto ao símbolo, ou seja, a passagem do ritmo à auto-regulação consciente se manifesta na formação do símbolo.

8º submomento. a) Pega a boneca, olha urso e porta. Põe boneca na bacia com lápis e mexe (banho?). Tira boneca, balança bacia. Põe a boneca dentro. Põe urso no colo, risca a cara, o focinho, a boca e mexe no olho do mesmo. Põe urso no chão e tira boneca da bacia. b) Recomeça a batucar, agora no fundo e na borda da bacia.

a) Retoma objetos da brincadeira simbólica mas já de forma fragmentada e sinalizando saciação (olha porta para sair). Combina esquema de desenho com objeto usado simbolicamente (boneca). b) Retoma esquemas de bater ritmadamente, provocando som, agora também em objeto usado anteriormente com caráter simbólico. A curva da brincadeira simbólica submerge através do ritmo, de onde emergiu.

9º submomento. a) Guarda os lápis na caixa, fecha bem, mostra e dá para E. Emborca a bacia. b) Mostra urso para E. nina-o e depois se aproxima de E. c) Pega caixa de volta, retira lápis e guarda de novo, tentando de várias maneiras encaixar a tampa com a bandeja da mesma: - prende tampa nas pernas e introduz bandeja, tenta abrir a tampa com as duas mãos e pôr a parte interna, ajuda com a boca, as pernas, vira do outro lado, faz força. Desiste. Põe as duas partes da caixa na bacia e olha para E. Pega urso e quer dar um laço na fita.

a) Sinaliza para E. claramente o fechamento da brincadeira arrumando material e entregando a E. b) Retoma por um instante breve brincadeira simbólica, mas já em território mais próximo a E. c) Arruma com todo o empenho os objetos, comunicando-se com E., sinalizando o final.

DIOGO, 3 anos

O espaço é todo ocupado vigorosamente.

As cores são bem variadas. As figuras fechadas,
aparecem mais.

IV MOMENTO

Julho de 1987 - Crianças com idade entre 2 anos e 6 meses e 3 anos.

. Observa-se uma gradativa organização a nível interno das representações. No I momento os "picos" simbólicos (evocações, imitações diferidas, pequenas brincadeiras simbólicas (verbalizações) emergiam isoladamente, a partir de um contexto predominantemente funcional. O interesse pelo desenho restringia-se a vê-lo como um prolongamento do gesto. No momento II, assistimos a um aumento da frequência da emergência dos "picos" simbólicos, que começaram a interagir dinamicamente entre si, enquanto que a sessão perdeu seu caráter ondulatório, persistindo o ritmo em contextos ora funcionais, ora simbólicos. No momento anterior, o III, assistimos a uma afirmação das manifestações simbólicas que passaram a lançar alças cada vez mais distantes, tanto num plano sincrônico, atual, como num plano diacrônico temporal, histórico. A criança brinca e fala de coisas que aconteceram com ela. Esses eixos parecem construir-se concomitantemente ao mecanismo de descentração do sistema e o de fechamento do mesmo, seu complemento natural. Esses mecanismos têm o eu como núcleo organizador central. Um eu corporal, anterior, que se constroeu no balanço do ritmo, e um eu representativo, que o engloba e o resignifica, iniciando a conquista da auto-regulação, já que o sistema dispõe agora de mecanismos representativos imagéticos que o auto-informam sobre o passado e o distante. Procuramos ao longo da análise dos protocolos mostrar como a percepção e a imagem mental são aspectos figurativos trabalha-

dos pelos aspectos operativos e construídos sempre dentro do contexto da ação.

Os estudos sobre a memória tiveram nas duas últimas décadas um recrudescimento, principalmente, com as pesquisas de Klastsky(1980), Lindsay e Norman(1977) e Posner(1980). Começa-se a demonstrar como o homem transforma o meio à medida que o assimila, assim como transforma-se internamente ao fazê-lo. E que esse processo se dá através de mecanismos articuláveis, dinâmicos, flexíveis e ajustáveis, que abstraem do dia a dia aquilo que tem significação para quem assimila sempre dentro de uma situação concreta, histórica. Da mesma forma, tem-se demonstrado que a lembrança, a imagem mental, a recuperação da informação, estão de certa forma ligada à maneira como ela é registrada, isto é ao contexto da ação onde ela se deu.

Segundo o Processing Human Information (PHI) de Lindsay e Norman (op. cit.) há sempre uma seletividade naquilo que é armazenado, à qual contribuem como fatores: as intenções do sujeito, a relevância, diferenças individuais, hábitos adquiridos e conhecimentos prévios.

Assim como a moderna neurologia vem demonstrando que não há "uma" consciência, mas sempre estamos conscientes "de algo" ou "para algo", os recentes estudos sobre a memória também vêm nos mostrando sempre uma memória de algo, dentro de contextos situacionais. Em ambos os campos de pesquisa encontra-se o homem onde está a sua ação, a sua história de vida.

Para Piaget (1968, p.441) "a memória é indissociável da inteligência", e ... "do ponto de vista afetivo, a principal função desse conhecimento do passado, é, sem dúvida, assegurar a identidade do eu". A memória reorganiza progressivamente as lembranças-imagem. Sendo que a evolução da memória com a idade vem a ser a história das organizações progressivas. Assim como os esquemas motores se coordenam cada vez mais organizando um eu-corporal coeso, vemos como os esquemas representativos, como bem o demonstram estes protocolos, se coordenam cada vez mais, organizando um eu-simbólico.

Através da leitura do discurso intersemiótico das crianças podemos seguir de perto como a criança se organiza primeiro a nível corporal, físico, iniciando a representação gestual, para depois começar pouco a pouco a se organizar a nível representativo, simbólico, interno. Observa-se contudo como dentro dos sistemas simbólicos há vários sub-níveis, sendo que a criança estrutura primeiro sistemas lúdicos, para depois partir para os gráficos. Essa progressiva estruturação sintático-semântica obedece aos graus de internalização da ação, supracitados (Gestual, RG, evocativa R, desenho RD).

Essa organização contínua e progressiva estaria no amor à ordem, que a criança manifesta no brincar, assim como "o apelo do mais velho", como nos diz Chateau (1987), que seria a imitação das pessoas significativas. A brincadeira de imitação constitui-se assim num dos mais valiosos caminhos à organização, a integração do eu representativo inserido simbolicamente no meio

IV Rena (2 anos e 7 meses)

Como Rena é uma das crianças que mais fala, como já dissemos, fica mais claro o registro das relações que estabelece, quando por exemplo fala da roupa da boneca e da sua, ou quando discrimina sub-classes, como o lápis branco, que é lápis como os demais, mas tem uma propriedade diferente, não risca.

A capacidade de organizar os objetos se torna cada vez mais flexível. Aria arruma as coisas sucessivamente, de várias maneiras diferentes, conferindo-lhes significados novos. Ou seja, a estruturação sintático-semântica acompanha em complexidade e flexibilidade a formação da brincadeira simbólica.

Quanto à verbalização, observa-se que quando a criança entra num campo mais pessoal, mais reservado, ela interrompe sua comunicação com a observadora e começa a se comunicar com os objetos, que vão adquirindo vida.

Esse caráter privativo da Brincadeira Simbólica é que vai dar condições de os esquemas afetivos mais profundos emergirem.

1º submomento. Põe boneca na caixa de trapos. Tira e põe o urso. Põe os dois no colo. Mostra boneca para E., sorrindo. Fala: "Ô o papato dela. O nenê." Mostra o urso e diz: "Ô o au au". Olha para a boneca e diz "Nenê 'tã nanando". Deixa a boneca na caixa, o urso sobre o tapete, pega a caixa de lápis, abre, olha e diz: "Quebô" ... "Ô o giz", pegando o lápis branco. "Atí ô".

Hã de início um "trabalho prévio", que consiste num esboço da brincadeira simbólica a ser desenvolvida mais tarde (boneca e urso na caixa) e exploração verbalizada do material presente. Rena fala sobre o que vai observando, comunicando a E. Fala do vestuário do "nenê": "Ô o papato(sapato) dela", do "Au-au" (urso), do lápis que é diferente dos demais porque não risca (o branco) e do lápis que "quebrou". Conversa também sobre o que está representando: "o nenê tã nanando".

2º submomento. Pega a boneca e o urso no colo. Derruba os lápis no chão com a boneca no colo. Pega o lápis amarelo e diz: "Ôi ati ôto" (olha aqui outro). Toca o chão com o lápis amarelo. Com a boneca no colo começa a pôr e tirar os lápis da caixa. Pega um a um e põe na caixa. Depois tira um a um e põe no chão entre suas pernas abertas, sempre segurando a boneca no colo. Repete. Quando acaba de pôr novamente na caixa fecha as pernas, diz: "Pã, pã, pã". Abraça e beija a boneca. Risca a boneca com o lápis. Pega um lápis grande e risca a boneca. O lápis cai. Diz "Caiu". Puxa os lápis para perto da bacia. Esbarra nos lápis com a perna. Diz "Caiu".

Após exploração comunicada verbalmente a E., inicia pequena brincadeira de exercício "pôr e tirar" lápis da caixa mas sempre segurando a boneca no colo, isto é, já dentro de um contexto simbólico, com o "nenê" participando da brincadeira. Sinaliza o final da brincadeira fechando as pernas. A brincadeira simbólica vai crescendo, Rena abraça e beija o "nenê" que ganha vida progressivamente. Hã a hipótese de o riscar a boneca ter o caráter

tanto de reconhecimento como de demarcação de posse. Não é ainda um desenho representativo, é um traço que prolonga o gesto, num sentido interativo, exploratório e que produz uma marca no objeto. As manifestações da função simbólica se constroem interagindo entre si continuamente, ganhando significação pessoal, prolongando o gesto. A brincadeira simbólica cresce em intenção afetiva e decresce em repetição.

3º submomento. Pega um lápis grande (não quebrado), pega outro grande e põe os dois no chão lado a lado. Põe a boneca ao lado, no chão, pega mais dois lápis grandes, inclusive o branco e arruma um ao lado do outro. Pega o urso e diz: "O au-au" e o põe entre as pernas. Põe os quatro lápis inteiros na caixa. Pega de volta da caixa, coloca-os sobre a bacia de bruços, e põe também a boneca. Põe um dos lápis inteiros junto à boca da boneca. Diz: "nenê nanando", "nenê papando". Risca boneca novamente.

Inserir os lápis na brincadeira, enfileirando-os lado a lado, um a um ao lado da boneca deitada no chão. Há ordem e método na brincadeira. Arruma de forma diferente, virando a bacia de bruços e colocando os lápis inteiros lado a lado, como fizera no chão, agora sobre a bacia. Desloca a boneca também do chão para o novo espaço. Parece ter arrumado uma cama, onde um dos lápis é agora transformado em mamadeira. Comunica verbalmente a E. o conteúdo da sua representação: "nenê nanando", "nenê papando", projetando na boneca esquemas seus. Classifica os lápis em duas sub-classes: os inteiros e os quebrados, guardando apenas os inteiros na caixa e depois, elevando-os à categoria simbólica, usando-os dentro do contexto representativo e fazendo uso deles "como se" fossem mamadeira. O lápis volta a adquirir no final sua função real.

4º submomento. a) Põe a caixa e os lápis perto da bacia. Diz: "Nenê dormiu". Pega a boneca no colo. Desvira a bacia com a boneca no colo e joga os lápis lá dentro. Sorri muito. Gestos muito soltos olha para E. e sorri. Balança a bacia com o pé de modo ritmado. Põe a caixa de lápis e o urso dentro da bacia. Põe também o travesseiro e os trapos. Segura um dos trapos e olha interrogativamente para E., que diz: "É trapo, para brincar". Rena abre o trapo e cobre a boneca-travesseiro com ela dentro da bacia. Repete o rito, cobrindo a boneca e o urso, todos dentro da bacia. Abre o papel de seda e põe sobre um dos trapos. Põe um dos trapos com babador na boneca. Vira a caixa de trapos de bruços. Abre cuidadosamente um trapo no chão. Alisa com a mão. Repete com outro. Dobra o primeiro várias vezes até ficar bem pequeno e põe sobre a caixa de sapato. Fala como se fosse consigo mesma - "Que é isso ati?". Sorri. Abre dois trapos no chão e os alisa bem. Põe um deles sobre o colchão, põe a boneca em cima e cobre com o outro. Cobre a cabeça da boneca com o trapo que tinha dobrado várias vezes. Alguém bate na porta, Rena apenas olha e continua a brincar, concentrada no que faz. Pega o urso e põe no chão ao lado da boneca, em sentido contrário. Repete a sequência de cobrir com o urso.

- b) Tira um trapo que cobre a boneca, abre-o sobre a caixa de trapos que está virada com a boca para baixo e dobra-o cuidadosamente. Põe o pano dobrado a seu lado. Abre um cuidadosamente sobre a caixa de trapos. Pega a boneca com muito cuidado e a deita a seu lado. Põe três trapos amarelos sobre a caixa, deita a boneca sobre eles (que estão sobre um outro estirado anteriormente) e cobre a boneca com um trapo, grande. Põe mais um trapo por cima e ainda o papelzinho de seda sobre tudo. Pega o urso. Desvira a bacia, os lápis caem. Põe o urso deitado no chão junto aos lápis e cobre tudo com a bacia. Põe o papel de seda por cima e deita ela própria a cabeça em cima fingindo dormir. A bacia escorrega sobre os lápis e sai do lugar. Rena se senta e abre o papel no chão. Põe a bacia sobre o papel e o urso dentro. Toca o urso com um lápis.

a) Rena continua a falar enquanto brinca, mas agora parece desligar-se de E. A fala perde um pouco do seu caráter de comunicação e parece complementar a brinca-

deira simbólica, pessoal e particular. A postura fica cada vez mais solta, os gestos são amplos e espontâneos. O sorriso aparece de vez em quando. A comunicação com E. ainda existe sob forma não verbal também (olhares e sorrisos) mas já bem menor. Representa o "embalar o berço" através do balanço ritmado (balança com o pé a bacia com a boneca dentro), numa brincadeira de imitação do vivido, introjetando em si esquema observado. Insere novos objetos no contexto, usando o material de desenho para brincar. Coloca os três nenês (boneca, urso e boneca-travesseiro) na bacia e os cobre cuidadosamente com trapos preparados (bem esticados antes). Inclue objeto achado por acaso (papel de seda), transformando-o também em cobertura dos nenês. Usa os objetos com diversas significações. Ordena os trapos por tamanho, seriando-os significativamente. Os maiores são cobertas, um dos pequenos é usado como babador. A lógica sempre subjacente à significação. Desliga-se progressivamente de E., ao mesmo tempo que a imita dentro da brincadeira; pergunta a si mesma "O que é isso aí(aqui)?" (Como às vezes E. lhe pergunta). Assume assim os dois papéis, o seu e o de E. dentro da situação.

Da cama em comum para os três nenês (a bacia) passa a arrumar uma cama para cada um, fazendo a correspondência termo a termo: cama-nenê-coberta. Prepara mais cuidadosa e sistematicamente o material a ser utilizado. Alisa bem o pano, estende no chão, deita a boneca por cima e cobre. Repete a sequência para o urso. b) Prepara nova cama para a boneca, agora mais complexa e com mais elementos.

O cuidado e o carinho aumentam cada vez mais. Hã toda uma ordem na preparação dos berços: A - Berço da boneca:

- a - estica o trapo sobre a caixa de sapatos virada para baixo.
- b - deixa a seu lado um trapo dobrado e a boneca deitada enquanto termina de arrumar a cama.
- c - põe três trapos amarelos (selecionou classificando pela cor) sobre a "cama".
- d - deita a boneca sobre os trapos.
- e - cobre-a com um trapo bem grande.
- f - põe outro em cima e ainda o papel de seda.

B - Berço do urso

- a - vira a bacia de bruços da mesma forma que a caixa de trapos.
- b - deita o urso junto aos lápis.
- c - cobre tudo com a bacia.
- d - põe um pedaço de papel de seda por cima.
- e - deita-se ela mesma sobre tudo e finge dormir.
- f - acomoda os objetos de forma a que não escorreguem, invertendo a posição da bacia.

Cada conjunto significativo respeita a ordem: "forro preparado-nenê-várias cobertas". Portanto, sã apõs acomodar e deitar a boneca e o urso ẽ que Rena se deita. O agente principal sã descansa apõs cuidar dos outros. Quando o acaso (a bacia que escorrega) quebra o equilĩbrio conseguido, Rena consegue reorganizar a situaçã, arrumando de outra forma. O acaso solicita muitas vezes nova acomodaçã.

5º submomento. Pega dois lápis grandes e usa-os para puxar para si os outros lápis. Olha para trás e toca a boneca. Pega um trapo e põe entre as pernas, pega outro e põe junto, pega a boneca e põe também. Vai pondo tudo entre as pernas menos a bacia. Puxa a bacia com o urso dentro para perto de si. Pega o urso no colo e o embrulha com o papel sulfite como chale. Volta a arrumar a boneca. Forra o chão com um trapo grande, põe a boneca em cima e a cobre com vários trapos bem abertos, esticados e coloca-os um a um sobre ela, cuidadosamente.

Organiza ainda melhor a cena, inserindo mais material de desenho na brincadeira. Puxa para seu território (entre-pernas) os objetos, usando dois lápis inteiros "como se" fossem pães. Depois de demarcar território pessoal, distribue os objetos simbólicos (berços) a seu lado, de forma organizada espacialmente, tendo a si mesmo como eixo central:

- deita urso a seu lado e cobre "como se" fosse com um chale, com papel de seda, cobrindo-o ainda por cima com outro trapo.
- forra o chão com um trapo grande e deita a boneca em cima, cobre-a com vários panos.

A classificação e seriação dos trapos segundo a significação que vão adquirir é clara durante toda a sessão, assim como a dos lápis.

6º submomento. Pega a boneca coberta com os trapos e o urso enrolado no papel e se levanta com os dois no colo. Anda pela sala, mais ou menos dançando e virando a boneca e o urso. Vai até a bacia e põe o urso. Vai até o canto da sala, dá um beijo na boneca. Volta correndo com ela no colo até a bacia que está com o urso dentro. Entra dentro da bacia com a boneca. Pede para ir ao banheiro fazer xixi e volta correndo. Algumas crianças vendo a porta entreaberta querem entrar na sala, Rena manda sair com gesto e dizendo "sai". Acha uma coisinha(?) bem pequena no chão, verde clara e diz: "Ô o tabão" (sabão)... "tomar banho". Esfrega o urso com o "sabão" e repete "Aí o tabão"... "Cabeça", enquanto esfrega a cabeça do urso. Deixa o urso, volta a

pegar a boneca. Põe o urso perto de E., finge abrir a torneira na parede e dá banho na boneca e de novo no urso. Lava cuidadosamente todas as partes do corpo. Fala enquanto lava: "cabeça", "papato" (a boneca tem um sapato de plástico, que não sai). Lava bem o rosto da boneca. Molha a ponta do dedo na língua e esfrega no rosto da boneca. Pega um trapo e embrulha a boneca e põe no seu colo. Pega todos os trapos. Acha um cachorrinho de plástico e mostra para E. Abre um pano perto de E., vê que o espaço não dá, abre perto dela. Abre outro por cima. Olha a boneca. Abre outro pano e assim até abrir todos, sempre olhando a cada vez para a boneca, às vezes tocando-a. Abre o último trapo entre suas pernas, alisa bem, põe a boneca no colo, examina bem e a senta sobre o trapo. Arruma o cabelo da boneca. Coloca-a a seu lado. Enrola-a num trapo e a põe primeiro sentada encostada junto à parede, e depois deita-se com a boneca no colchão. Sorri e olha para E.

Com o urso e a boneca no colo cuidadosamente embrulhados em "cales" vai até a bacia no canto da sala, que havia sido previamente preparada. Como se percebe agora, o mexer na bacia anteriormente já tinha um caráter simbólico, não claro, de preparação do banho dos nenês. Os esquemas afetivos aparecem nitidamente no carinho com que Rena trata os "nenês". Beija a boneca ao deixá-la no canto, na bacia. Ela mesma participa do banho, entrando por último na bacia.

Rena interrompe a brincadeira para ir ao banheiro. Há aí a hipótese de possível ligação entre a cena representada e a vivida no momento. Ao voltar, entra imediatamente no simbolismo da brincadeira e dá continuidade à cena do banho. Insere objeto achado por acaso no chão e lhe dá um significado simbólico, "é o tabão". Dá o banho obedecendo a uma série temporal, lavando primeiro um e depois o outro, enxaguando após lavar todas as partes do corpo. Após lavar "cabeça", "bum-bum", enxuga cuidadosamente os nenês, pegando mais panos, "à medida e à proporção" que

precisa deles. Mostra para E., objeto estranho à sessão (cachorrinho), excluindo. Após secar, penteia a boneca, veste-a e a põe sentada junto à parede, respeitando justamente a ordem vivida por ela ao tomar banho na creche (com possível inversão apenas do pentear antes de vestir). Finalizando, deita-a e se deita.

7º submomento. Levanta-se. Pega o trapo maior, azul e dá para E. Sorri. Pega outro trapo grande e o abre cuidadosamente sobre o colchão. Põe a boneca em posição de trocar fralda, com as pernas erguidas e abertas. Toca a região genital da boneca. Age como se trocasse a fralda da boneca com o trapo preparado antes. Depois a cobre bem, inclusive a cabeça e deita a seu lado. Levanta-se. Pega outro trapo abre e cobre mais a boneca. Pega outro trapo. Toca de leve na parede, de lousa. Abre o trapo no chão, enrolando, simula um revólver e atira: "Pá!". Repete. Põe em baixo do colchão. Ouve-se barulho forte de crianças brincando fora, Rena parece não ouvir e continua brincando. Volta a arrumar os trapos sobre a boneca, deixando agora a cabeça descoberta. Batem na porta. Rena vai até E. e aponta a porta. Continua a brincar com a boneca. Põe os trapos sobre a perna de E. Fica com a boneca no colo e começa a riscar no chão. E. dá papel. Rena desenha com a direita olhando o que faz, depois sorri e mostra o desenho para E.

Este submomento é uma continuação do anterior. Há maior interação física e comunicativa com E. Utiliza o colchão onde E. está sentada para "trocar a fralda do nenê", reproduzindo com riqueza de detalhes a situação. Essa brincadeira mostra como a criança de 2 anos e meio assimila o meio de forma extremamente rica, ao mesmo tempo organizada e significativa. Projeta na boneca a posição do nenê, de pernas abertas para o alto, ao ser trocado. Prepara a fralda, coloca o nenê, troca a fralda e o levanta, numa série temporal respeitada passo a passo.

Introduz na sessão a representação do "atirar com o revólver", simulado por um trapo enrolado. Os temas

"polícia" e "revólver" apareceram em algumas brincadeiras observadas, sendo possivelmente experiências vividas pelas crianças. Esconde o "revólver" em baixo do colchão. A interrupção do barulho na porta parece interromper a representação e Rena volta a se ocupar da boneca, mas já de forma mais superficial.

Inicia nova atividade: riscar o chão e desenhar ap^{os} no papel, mostrando para E., tendo a boneca cuidada "assistindo" a cena, perto dela.

8^o submomento. Examina a ponta do lápis. Bate com ela no chão. Torna a examinar e a bater, sai um pedacinho, Rena tenta juntar o que quebrou. Depois quer morder. Tenta quebrar com a mão. Faz muita força. Não consegue. Tenta agora quebrar usando um outro lápis, batendo um no outro. Vê que consegue e repete. Varia os lápis. Risca novamente o chão. Bate com o lápis no papel. Passa o dedinho sobre o risco. Bate novamente com o lápis com força no chão até quebrar. Repete.

A brincadeira simbólica decai cedendo lugar ao desenho com cunho exploratório e de brincadeira de exercício, onde descobre as propriedades dos objetos, assim como suas possibilidades e limitações.

IV Valt (2 anos e 11 meses)

A análise deste protocolo nos mostra um período inicial com maior comunicação verbal com E., na qual Valt fala a E. o que vê, o que descobre e o que vai fazer. Pouco a pouco desliga-se de E. e constroe o seu campo de

ação separado, num dos cantos da sala, onde desenha após ter preparado (explorado e arrumado o material previamente). Há possível imitação de E., que escreve. O interesse pelo desenho, pela representação gráfica aumenta, e assim, como a criança descobria e criava vários modos de brincar nos momentos anteriores, agora ela amplia essa dialética da descoberta e da invenção para o plano gráfico, representativo da marca do gesto, por enquanto. Conserva-se ainda nessa sessão o movimento cíclico de comunicar a E., as descobertas e as criações feitas.

Mas, talvez o mais interessante desta sessão seja nos possibilitar ver como a percepção da criança (Valt vê a cinta) é trabalhada pela ação vivida. Percepção e imagem mental são aspectos figurativos que são se dão dentro do contexto da ação e que tem subjacente a si os aspectos operativos que as classificam e seriam de forma significativa para o sujeito.

1º submomento. Entra e logo pergunta se o papel onde E. escreve é dela, assim como o tapete onde está sentada. Pega um tapete e um papel para si mesmo e leva para um canto. Aponta para O. Vai buscar lápis. Pega boneca e beija. Fala: - "Dei um beijinho na nenê... Ô a fita da nenê". Leva a bacia para o seu canto e põe sobre o tapete. Leva seu papel até E. e mostra, dizendo - "Tia, tia!" Sorri muito. Finge que pula e cai. Pega um lápis e diz: - "Pegou!" Vai ao banheiro. Volta, pega a boneca e mostra: - "A mão... as duas mão". Senta no seu canto (canto 1), com papel entre as pernas, sentado no tapete e com a bacia ao lado. "Tã". Desenha com o giz de cera deitado, passa do papel para o chão. Pega mais papel próximo a E. e volta a seu canto. Põe

o papel no colo e depois no tapete entre as pernas, risca com o giz deitado, de leve, termina: - "Pronto". Vai próximo a E. e mostra desenho: "Tô, tia, quer mais papel". Pega papel e corre para seu canto, tropeça na caixa. Joga caixa para o lado. Pega tapete e traz mais para o centro da sala (canto 2). Desenha rápido para pedir mais papel. E. diz: "O papel acabou".

Comunica-se gestual e verbalmente com E. Indaga sobre posse (do papel e do tapete). Marca limites. Estabelece relações objeto/espaciais significativas.

Inicia pequena brincadeira simbólica. Pega boneca e a beija comunicando verbalmente a E. o que fez: "Dei um beijo no nenê", assim como as propriedades ou características do objeto que descobre: "Ô a fita do nenê". Delimita o próprio território, organizando espacialmente os objetos selecionados (bacia e tapete), num dos cantos da sala. Ao mesmo tempo que marca o seu espaço, mantém contato com E. (leva papel para E. ver).

Representa pequena cena lúdica, fingindo que pula e que cai, chamando a atenção de E.: "tia, tia". Explora material de desenho.

Verbaliza o que faz: "Pegou". O que vê: "A mão da boneca". Fala de si na primeira pessoa: "eu". Pede o que precisa (ir ao banheiro).

Inicia desenho no território preparado anteriormente e com material previamente examinado. A pequena representação (fingir que pula e cai) parece ter servido de aquecimento. Assim como E. tem seu lugar e escreve, Valt parece organizar um para si, onde desenha.

Dentro do território preparado (canto da sala), marca mais um território, ainda mais pessoal: coloca papel entre as pernas. Organiza o espaço: senta-se no tapete, põe a bacia ao lado e o papel entre as pernas. Risca o papel não respeitando os limites e avançando para o chão. Risca a bacia. Vai correndo até o centro da sala pega mais um papel e volta a seu canto. Inventa novo modo de organizar os objetos no espaço, estuda várias possibilidades: põe o papel no colo, no tapete e novamente entre as pernas. Em cada situação observa o resultado. Varia também a postura com a qual desenha: sentado ou deitado de bruços. Sinaliza verbalmente o fim da atividade: "Pronto!" Valt vai descobrindo as propriedades dos objetos nas relações que ele estabelece: o traçado do lápis varia conforme o lugar onde o papel se apoia (colo, tapete, colchão), assim como há várias maneiras de se desenhar. A ação sobre o objeto leva naturalmente à experimentação e esta à descoberta e à criatividade.

Desenho terminado, Valt quer iniciar mais um. Estabelece novo contato com E.: entrega o desenho pronto "tô tia" e pede mais "quero mais papel".

Valt parece gostar da situação vivida de entregar o desenho e pedir novo papel e a transforma em brincadeira de exercício repetindo-a algumas vezes até que E. dê o limite de que o papel acabou.

2º submomento. Pega um lápis, dá uma volta correndo na sala, pega caixa e a tampa e tenta encaixá-la agachado num canto da sala. Arrasta-se de joelhos para pegar lápis que estão no outro tapete. Pergunta a E. ao pegar um lápis -

"Este é seu?" E.: "É seu.". Vai de joelhos pegar lápis e volta ao canto para guardá-los na caixa. Repete. Volta agora de joelhos mas de marcha ré e debruça-se sobre a caixa para observar os lápis entrando na caixa. Repete várias vezes. Aponta para a "bandeja" da caixa de lápis e pergunta a E.: "É seu?" E.: "É seu". Aponta para figuras da caixa, olha para E. e diz: - "Meu papai!... minha mamãe!... eu... você... mi mamãe... minha papai! ... minha mamãe!... meu mamãe!" Aponta os anãozinhos: - "Pai, pai, papai!". Para a rainha: "Menina". Para personagem de olhos grandes - "Papai". Mamãe (personagem em azul) - "Eu... nenê" (anãozinhos). "Papei"... (anão). Aponta cinto de um personagem - "Cainto" (cinto). Olha para E. e diz: - "Cholã!" E.: "Quem vai chorar?" - Valt: "Nenê". E.: "Aonde?". Valt: - "Lá no quarto" (aponta para fora da sala). Agacha-se para olhar a tampa da caixa de lápis que é vazada e está no chão. Tosse. Senta-se, olha para E., mostrando a caixa de lápis: "Ói, tia, ói, tia, ói!" Continua a nomear as figuras. "Nina". "Meu papai" (Rei), "Meu mamãe" (repete 3 vezes para a rainha).

Preocupa-se em arrumar o material de acordo com a pessoa a quem pertence. A posse do objeto se afirma na organização espacial, junto à demarcação do território. Observa demoradamente e nomeia figuras da caixa de lápis, identificando-as com pessoas ligadas à sua experiência de vida. Percebe a cinta do personagem. Aqui fica bem claro como a percepção é um aspecto figurativo, trabalhado pela ação vivida pela criança. Valt percebe o que lhe é significativo e do modo como foi vivido. Como se verá em protocolo da mesma criança em momento seguinte, V, no qual representa uma surra de cinta presenciada. Aqui ele a detecta no meio de tantos outros objetos e imediatamente a relaciona a situação emocional angustiante "Cholã", (chorar) evocando também o lugar "lá no quarto". Assim como a percepção, a imagem mental também é um aspecto figurativo, trabalhado pelos aspectos operativos. A percepção da cinta leva à emergência da imagem mental correspondente, evocada dentro do contexto espaço-temporal afetivo.

A memória de reconhecimento puxa os cordões da de evocação.

A associação das figuras materna e paterna às figuras da rainha e do rei seria passível de toda uma interpretação simbólica mais profunda, secundária.

3º submomento. Pega um lápis da caixa e depois um punhado e joga no chão. Valt "Caiu!" Ajoelha-se próximo ao tapete e leva alguns lápis ao outro tapete (3). Repete várias vezes locomovendo-se sentado. Põe todos os lápis no canto. Pega a boneca, pega caixa de lápis e aponta figuras com cinto: - "Tia! Cinta mamãe!" Pega a caixa de sapato e atira longe. Continua a apontar as figuras e nomear - "É meu, meu papai, meu mamãe". Repete. E. observa calça de Valt pergunta: "Fez cocô??" Valt faz que sim com a cabeça e continua mexendo na caixa. Mostra a figura de um monstro e fala em tom grave, com a boca torta: - "Feio, Feio!!" Olha para barulho da porta. Olha para sua calça. Pega um lápis do canto e põe sobre o colchão de E. Continua falando: - "Feio, chata!!". E.: - "Quem?" Valt: - "Ele... chata!, feio!, feio!, né Tia?!" Aponta figuras - "Tato(gato)" - "Chata" (bruxa) - "Meu pola, meu pola" (apontando para a figura da bola). Aponta um bicho - "Etche é o au-au! Etche chato (monstro). Dobra a caixa e dá para E. E. leva-o para se lavar e trocar.

Este submomento vem a ser uma continuação do precedente com o aspecto afetivo cada vez mais acentuado. Valt chega a evacuar na calça sem pedir para ir ao banheiro, provavelmente devido à ansiedade da situação (a visão da cinta que o fez se lembrar da surra). Generaliza o medo, percebendo outras figuras assustadoras e chamando-as de "Feio!", "Chata!", projetando nas gravuras seus receios e temores. O registro da linguagem de Valt apresentando várias trocas de fonemas, não será analisado em particular, mas apenas registrado, tendo como uma das prováveis causas, sua problemática emocional, aqui evidenciada.

4º submomento. Volta. Pega boneca e tenta repetidas vezes retirar o sapato da mesma. Valt - "É boneca, é papato da

boneca!". Desiste. Pega alguns lápis, põe sob o colchão. Tenta novamente retirar sapato da boneca e pede ajuda: -"Tira, tia!" E.: -"Está grudado, não sai". Valt: "Tá grudado...?" Observa um pouco e aponta cabelo da boneca: -"Abelo nenê, cabeça, papato nenê, outro papato..." Joga de lado a boneca. Pega bacia, mostra para E. e põe na cabeça. Põe sobre os pés e batuca. Levanta bacia e batuca no alto. Põe bacia no chão e começa a colocar lápis na mesma. -"Ôi tia caiu, pega! Pega mais" (E. vai dando lápis para Valt) ... "Pega mais, mais, mais!" Joga os lápis um a um na bacia. Termina - "Mais quer, quer mais, aque'e lá!" Joga de volta os lápis no colchão. Volta à bacia. Mistura lápis, pega o mais que pode nas mãos e solta-os do alto para a bacia. Esparramam-se pela sala. Pede a E. que vá lhe dando os lápis. - "Pega lá, pega..., etc." Repete esta sequência várias vezes. Por último aponta a boneca em vez dos lápis e diz a E.: "Pega!" Põe a boneca na bacia e esfrega um lápis na boca e nos pés da mesma, repete isto com outro lápis. Mexe a boneca com os lápis na bacia. Pega um lápis em cada mão e mexe nos lápis como se fossem macarrão. Volta a mexer nos lápis, com dois lápis, um em cada mão, cada vez com mais força e rindo muito. Tira os lápis da bacia, ora entornando ora jogando e tornando a pôe pedindo a ajuda de E: Bate no fundo da bacia, batucando com força e rindo muito. Brinca de se esconder atrás da bacia, interagindo com E. Risca o fundo da bacia com força. Risca a borda da bacia, girando-a enquanto mantém o lápis fixo. Volta a batucar na bacia e a pô-la na cabeça.

Valt retoma exploração da boneca, agora mais minuciosa. Sinaliza final jogando-a longe. Seguem-se várias brincadeiras intermediárias entre motoras e representativas, as quais parecem dar vazão a emoção vivenciada:

- Valt "batuca" vivamente na bacia, variando o lugar e o modo da batida.
- Risca na bacia também de vários modos.
- Brinca de esconder com a bacia, interagindo com E.

O caráter repetitivo e funcional dessas brincadeiras apresenta contudo um caráter de "excitação" que parece querer compensar a depressão anterior.

A brincadeira espontânea, sem interferência diretiva, dá condições à criança de se auto-regular, de reen-

contrar seu equilíbrio, assimilando e acomodando situações evocadas à situação do momento. Nessa ocasião Valt apenas evocou a situação da surra de cinta e imediatamente a compensou através de brincadeiras com maior movimentação corporal. No momento seguinte, quatro meses após, como veremos, Valt será capaz de representá-la em seus mínimos detalhes.

IV Aria (2 anos e 6 meses)

Acompanhando a maneira de Aria interagir com o meio, através dos sucessivos momentos vemos como ela se afirma cada vez mais como agente que parte em busca dos objetos, e como, ao buscá-los ela os relaciona entre si: Aria vê e fala do "au-au" (urso de pano) e do "au-au" (gravura da caixa), como dois representantes da classe dos "au-aus" em diferentes níveis de abstração (um objeto concreto e uma representação gráfica), associando-os.

Está formando lentamente a noção de classe, também quando procura cuidadosamente os "outros" lápis, "todos" os lápis até que não falte "nenhum". Os "classements" pré-operatórios levam à "classification" operatória.

A iniciativa da ação parte dela tanto no campo da ação como da verbalização. Agora, ela não apenas responde, mas inicia a conversa com E.

Observa-se nesse protocolo como a criança novinha com fome, sono ou qualquer outra necessidade fisiológica não brinca espontaneamente. Teremos oportunidade de observar em momento posterior (Aria, Momento VII), como a criança um pouco mais velha e "mergulhada" numa brincadeira simbólica profunda, resignifica seus valores e dá às vezes mais importância ao brinquedo do que à hora de almoçar.

1º submomento. Senta-se, tira alguns lápis da caixa e começa a desenhar. Coloca os lápis na bacia um a um após usá-los. Sacode a bacia com os lápis. Pega o urso. Diz "au-au", balança o urso, batendo no chão, abraça e o põe a seu lado. Pega caixa de lápis. E. pergunta sobre as figuras da caixa. Aponta figura e diz "Au-au", "ati" (aqui) ... "mamãe".

Logo desenha e vai colocando lápis na bacia após desenhar. Coordena esquemas de exploração específica de material de brinquedo selecionado (urso), comunicação verbal com E. e desenho ritualizado (colocação de lápis na bacia após usá-los). Organiza uma "cena", na qual desenha tendo o urso como companhia a seu lado.

Identifica nas figuras da caixa novamente o "au-au", generalizando (o urso é "au-au", o bicho da caixa é "au-au"). No pré-conceito nem a classe nem o indivíduo estão ainda definidos, mas em processo de construção. É brincando, vendo figuras, enfim, agindo sobre os objetos e suas representações que a criança vai chegar a conceituar. Da mesma forma, a figura feminina é "mamãe".

2º submomento. Levanta-se, sai de perto de E. e vai ao centro da sala. Vira caixa, caem lápis, põe na bacia, segura caixa com a mão direita e a bacia com a esquerda. Diz: "Aca-bô!! Tem mais!" E.: "Tem mais?" Aria: "Tem mais não, não!" Olha urso e boneca. Diz - "O au-au, a boneca... é minha". E. repete: - "É sua?" Não responde. Está olhando de novo para a caixa de lápis e para a bacia. Aponta e diz: "Aqui tem mais". Passa lápis um a um da bacia para caixa. Diz: "Cabou". E. "Acabou?" Aria: "Aqui, ôto"(outro). E. "Deixa eu ver?" Aria mostra e diz: "Aqui ô!". Mostra lápis que achou olhando pela abertura oposta. Começa a tirar lápis e jogar de volta na bacia. Segura vários lápis na mão e vai soltando aos poucos. Repete temas da conversa com E.: "Tem mais?" Achou! Acabou! Cadê mais?" E. "Aqui tem mais". Pega lápis, joga na bacia. Vira bacia e repete brincadeira na sequência feita, acompanhada de verbalização: "Cadê mais?"... Aqui ôto(outro)"... "Achou"... "Acabou".

Procura um território separado de E. para iniciar brincadeira de exercício: passar lápis da caixa para o chão e para a bacia. Demonstra preocupação em localizar "todos" os lápis. Intercala observação dos brinquedos (agora urso e boneca) que de certa forma, participam de sua brincadeira, assistindo. Retoma brincadeira de exercício com os lápis, variando o modo de jogar e sempre preocupada em colocar "todos" os lápis. A extensão da classe se constroa na busca ativa dos objetos desde que a criança é pequenina.

A brincadeira de exercício variada mostra bem o caráter conservador e inovador da ação, numa forma ainda cíclica. Aqui, a grande novidade é que Aria verbaliza a série temporal repetida ritualmente: "Tem mais? Achou! Acabou! Cadê mais?", isto é: a busca, o encontro, o achar "todos", o retorno ao início provocado por ela mesma.

3º submomento. Pega um lápis amarelo e mostra para E. Pega boneca e mexe no sapato dela: "sapato nenê. Cadê mamãe? Cadê meia?". Pega novamente o lápis amarelo e começa a riscar. Vê a outra folha de papel, aponta e diz: "Aqui tem ôto(outro)". Diz "Vou fazer uma bola" e desenha vários círculos. Fala algo incompreensível como "pato"(sapato?). Coloca lá-

pis na caixa após desenhar. Acha outro: "Ah! tem mais". Pega vários lápis com a mão direita e volta a soltá-los na bacia. Passa de volta os lápis para a caixa. Ouve-se barulho na porta, continua a brincar. Repete, jogando mais forte. Arrasta a bacia pelo chão. Procura lápis pela sala toda, inclusive embaixo do colchão e tapete e vai pondo na bacia. Volta a brincar de jogar os lápis na bacia. Pega vários com uma mão e solta-os ora um a um, ora 2, ora vários. Balança forte a bacia. Põe a bacia entre suas pernas e vira-as para baixo fazendo os lápis caírem em seu colo. Emborca a bacia no chão. Desvira. Volta a procurar lápis pela sala toda. Pega os lápis e às vezes, antes de colocá-los na bacia bate um no outro. Põe bacia em pé, observa os lápis rolares.

Mantém distância física de E., brincando em seu próprio território, ao mesmo tempo que se comunica com E. verbalmente. A significação individual e a coletiva se constroem complementarmente. Não só responde mas pergunta e fala do que acontece. A exploração do objeto se torna mais detalhada. Aria procura o complemento do sapato, a meia; assim como aponta o "outro" papel, isto é, o igual àquele. As relações vão sendo construídas. A busca de "todos" os lápis vai adquirindo um caráter exaustivo. Aria procura em "todos" os lugares "possíveis". Após a busca é que retoma brincadeira de exercício anterior (jogar lápis na bacia, variando mais uma vez o modo de jogar (bate um no outro antes) e o modo como põe a bacia (agora de pé).

4º submomento. Ouve-se barulho vindo de fora. Olha O. Diz: "Não quero! Não quero!" E. "Não quer?" Aria: "Não quero, não. Quero ir sala". Repete e vai andando em direção à porta e tenta abrir. Está na hora do almoço.

Provavelmente o ruído de fora fez com que Aria se ligasse mais à rotina da creche, principalmente por ser hora do almoço. A brincadeira só flue quando a criança não sente fome, sono ou qualquer outra necessidade vital básica. Aria sabe que o almoço tem hora certa e expressa claramente sua intenção de sair, verbal e posturalmente. A presença de O. na-

IV Ales (2 anos e 9 meses)

Observa-se aqui a capacidade da criança de combinar o material de desenho aos brinquedos, conforme a finalidade a eles atribuída no momento. Da mesma forma que cada objeto é multivalente, recebendo diferentes significados, conforme a situação, a combinação dos objetos também o é. Por outro lado, assim como a criança aprende a combinar melhor, ela também aprende a separar melhor, havendo momentos onde o desenho predomina claramente sobre a brincadeira, e outros, onde o inverso se dá.

O interessante nesse protocolo é observar como a criança organiza cuidadosamente os objetos no espaço, atribuindo-lhes já um significado simbólico e daí passe a fazer excursões periódicas a uma representação simbólica mais complexa, como que ensaiando um mergulho em águas mais profundas, sempre voltando a tomar o pé no chão, na realidade. Está por assim dizer medindo a profundidade das águas e seu fôlego para voltar à tona quando quiser.

1º submomento. Faz rápida exploração visual do ambiente e logo pega a boneca e põe na bacia. Põe papel por cima como que cobrindo a boneca, tira o papel, o põe entre as pernas e desenha. Pega um lápis com cada mão. Desenha com a direita. Passa o risco do papel para o chão. Puxa a caixa para perto de si. Escolhe um lápis, tira e vê como os outros ficam. Risca um pouco. Põe o lápis na caixa de trapos. Repete a sequência com outros lápis. Abre bem a caixa e olha dentro. Vira para derrubar os demais lápis. Pega dois lápis com cada mão. Fica segurando dois lápis com a esquerda e desenha com um, com a direita. Põe o lápis com que desenhava na caixa de trapos. Vira a folha do outro lado.

Após exploração inicial muito rápida há seleção de material de brinquedo (boneca e bacia) combinado a material de desenho (papel), construindo um conjunto significativo simbólico: boneca deitada na bacia e coberta por papel, podendo representar nenê deitado na cama e coberto (este arranjo será evidenciado em submomento posterior dessa sessão).

Usa o mesmo objeto (papel) com finalidades distintas. O papel que antes fora transformado em cobertura, simbolicamente, volta a ser papel e é usado para riscar. Na brincadeira os objetos são multi-valentes e pluri-significativos de acordo com o desejo e a situação da criança no momento.

Neste desenho não há arrumação inicial do material, mas já há demarcação inicial do território do desenhar, entre pernas. Aos poucos explora e arruma o material que está sendo utilizado (lápis) dentro do território demarcado, circunscrevendo espacialmente o local e ordenando os objetos dentro dele.

O desenho aqui está associado a uma brincadeira de exercício: escolhe o lápis-risca e guarda o lápis na

caixa de trapos. Varia o modo de desenhar e o lugar onde desenha. Sinaliza o final da atividade, jogando longe o material utilizado.

2º submomento. a) Mexe na boneca na bacia. Sacode o urso. Encosta seu rosto no dele. Sorri e olha para E. Põe na bacia. b) Começa a passar os lápis da caixa de trapos para a bacia. Põe a caixa de lápis vazia dentro da caixa de trapos. Põe a caixa de trapos dentro da bacia. Tira e põe a caixa de trapos sobre o tapete e a bacia sobre o outro tapete. Corre de um lado para outro da sala. Volta, pega a bacia, vira e põe na caixa de trapos. Passa os lápis novamente da bacia para a caixa de trapos. Corre com a bacia na cabeça. Senta-se e põe todas as coisas na bacia (boneca, urso, papel, lápis, caixa de lápis, trapos). Diz "ah!". c) Tira a boneca, um trapo e cobre a boneca. Pega outro trapo, o urso, põe o urso ao lado da boneca e cobre. Pega a boneca travesseiro, põe ao lado do urso e da boneca e cobre com outro trapo. d) Corre de um lado para o outro. Volta, passa os lápis da bacia para a caixa falando: "Ah, ah, ah!". Vira a bacia e põe na cabeça. Desvira, vai até E. correndo e volta. Põe a bacia no chão. Pega a caixa de lápis e vê os desenhos. E. pergunta: "Quem é?" Ales: "É boneca". E. pergunta: "O que que ela está fazendo?" Ales: "É este. É mamãe". e) Põe os lápis na caixa de trapos. Acha um papelzinho de seda na caixa. Tira e cobre a boneca-travesseiro. Levanta e chuta a bacia duas vezes. Pega a caixa de lápis e mostra para E. Faz o mesmo com o tapete. Risca o tapete no direito e no avesso, variando os lápis. Pega alguns lápis e joga no chão. Alguns quebram, Ales tenta colá-los, encostando um toco no outro. f) Pega o urso e o trapo que o cobria e leva para um canto da sala. Volta, pega a boneca e o trapo e leva para o mesmo canto. Bate nas costas do urso como para acalmá-lo. Volta e pega a boneca-travesseiro e o trapo dela e leva para o mesmo canto. Põe a bacia na cabeça e vai até esse canto. Cobre a boneca e o urso com a bacia. Coloca lápis sobre a boneca-travesseiro. Põe os lápis próximo ao urso, bem no canto da parede. Risca rapidamente a fechadura da porta com um lápis. Pega todos os lápis da sala e leva até o canto onde estão as bonecas. Volta, pega o tapete e leva até lá, faz o mesmo com a caixa de trapos e com a caixa de lápis vazia.

a) Começa a organizar a cena simbólica que será construída durante a sessão. Mexe e arruma material de brinquedo (boneca, urso e bacia), olhando e sorrindo para E., numa comunicação não verbal.

Desde o começo havia uma pequena representação simbólica (a boneca na bacia) aliada a uma brincadeira de exercício — desenho (pegar lápis-riscar-guardar). A boneca e o urso estavam presentes, e portanto, de certa forma participaram da atividade, do todo lúdico.

Agora, a brincadeira simbólica inicial é ampliada. b) Hã um início ritualizado, no qual a brincadeira de exercício se torna mais variada (Ales varia o lugar onde põe os lápis: caixa de trapos, bacia e tapete), hã mais ordenação do material, inclusive com b₁) seriação do mesmo: a caixa de lápis é colocada dentro da caixa de trapos e a de trapos dentro da bacia.

b₂) correspondência termo a termo: apõs seriar, põe a caixa de trapos sobre um tapete e a bacia sobre outro.

Após a ordenação, o fechamento é sinalizado pelo aumento de movimentação pela sala (corrida). A criança alterna momentos de concentração aos de descontração. Varia também o modo de correr, incluindo material utilizado simbolicamente (bacia), agora na brincadeira funcional: corre com a bacia na cabeça. Coloca todos os objetos na bacia. Separa o que vai usar. c) Há o início da brincadeira simbólica propriamente dita, semelhante a do 1º submomento, mas agora mais complexa. Ales se senta e organiza a cena de modo mais sistemático, formando três conjuntos de dormir: deita a boneca e cobre com um trapo, deita o urso e cobre e deita a boneca-travesseiro e cobre. A cada "nenê" faz corresponder um lugar e uma "coberta".

d) Retoma brincadeira de exercício repetitiva anterior, passando os lápis da bacia para a caixa de trapos, agora acompanhada de verbalizações exclamativas "ah, ah, ah!", o que pode significar um simbolismo não aparente subjacente a esse rito funcional.

Observa-se o caráter cíclico dessa sessão com idas e vindas periódicas da brincadeira de exercício à simbólica, ou seja, da realidade à fantasia.

Retoma corrida anterior pela sala, com bacia na cabeça, alternando também momentos de maior movimentação com momentos de maior concentração: após correr, senta-se e fica por um bom tempo examinando as figuras da caixa de lápis. Seleciona a representação da caixa: "É mamãe" do tema semelhante ao da brincadeira simbólica que está desenvolvendo (é a mãe que põe as crianças para dormir).

e) Há uma fragmentação da atividade, com sinais de agressividade (chuta a bacia duas vezes). Ales faz de tudo um pouco: arruma boneca, passa os lápis de um lugar para outro, risca, explora. Mantém contato com E. Sinaliza novamente o final jogando objetos longe. f) Reinicia brincadeira simbólica, reorganizando-a agora em um espaço seu, separado, num canto da sala. A representação simbólica é pessoal, motivada e requer privacidade. Ales leva para lá o urso, a boneca e os trapos cobertores. Representa introjetando em si cena vivida ou presenciada por ela e agora imitada sem o modelo presente: nina o urso, batendo carinhosamente em suas costas para acalmá-lo. Insere o 3º "nenê", indo buscar a boneca-travesseiro e seu cobertor. Introduce na brincadeira atual, brincadeira anterior: cobre os bonecos (boneca e urso) com a bacia como cobrira a sua cabeça com a bacia. Inclue também material de desenho no contexto simbólico: põe os lápis junto ao urso. Pouco a pouco leva para o "seu canto" cada vez mais objetos: os lãpis todos, o tapete, a caixa de trapos e a de lápis. As pequenas brincadeiras anteriores passam a fazer parte da atual, que as engloba significativamente. Sinaliza nova-

mente final da representação simbólica (deitar e cobrir os três "nenês" cuidadosamente), jogando objeto longe.

3º submomento. Senta-se naquele canto com a caixa de lápis no colo. Olha a caixa e joga no meio da sala. Olha para E. e ri. Fala: "tia, tia". Deita-se e põe a mão sobre a bacia. Começa a bater na mesma como se fosse um tambor. Senta-se pega um lápis e bate ora na bacia ora na caixa. Repete várias vezes, batendo forte, depois mais fraco e variando o lápis, batendo um de cada vez. Pega caixa de trapos e põe lápis dentro. Traz a caixa para o tapete no meio da sala, traz bacia, urso e brinca de se esconder atrás do urso. Olha E. e sorri. Pega caixa de trapos com lápis e põe urso dentro. Pega boneca-travesseiro e E. pergunta: "Quem é esse aí?" (para urso) - Ales: "É nê". E.: "É esse?" (para boneca-travesseiro) Ales: "É nê". Ales dá boneco-travesseiro para E. E.: - "Onde eu ponho?" Ales pega bacia e diz: - "Aqui". E.: - "O que ela está fazendo?" Ales: - "É ele". Ales pega um trapo, este cai e ela diz: - "Opa". E. - "Caiu". Ales - "Caiu!" Pega o trapo e põe sobre a boneca-travesseiro. Continua colocando um trapo sobre o outro. Pega bacia com a boneca-travesseiro coberta, que estava no canto e leva para outro canto da sala, perto do armário. Leva os demais brinquedos para perto do armário. Joga objetos para o centro da sala.

Agora que a curva da brincadeira simbólica decai, a comunicação com E. volta a aparecer num nível mais próximo à realidade. Da mesma forma o ritmo reaparece agora sob a forma de batuque no "tambor". Varia o lugar onde bate (bacia, caixa), a intensidade com que bate, o objeto com o qual bate.

Traz de volta os objetos para o centro da sala. Reaparece a brincadeira de exercício "esconde-esconde".

Torna a arrumar o material, agora com participação de E. A organização decai e se fragmenta, com picos de maior ordem. Volta rapidamente ao lugar onde arrumou melhor a cena de "desenhar com os nenês dormindo", como que para contar ou se lembrar do que fez. Sinaliza jogando os objetos para o canto, tirando-os do "seu canto".

DOUG, 3 anos.

Figuras fechadas começam a formar conjuntos concêntricos.

V MOMENTO

Novembro de 1987 - Crianças com idade entre 2 anos e 10 meses e 3 anos e 4 meses.

Neste momento a criança parece descobrir definitivamente o caráter representativo do desenho. Observa-se claramente a diferença de estruturação sintática-semântica da brincadeira para o desenho. Enquanto a primeira já adquiriu características sequenciais de um todo estruturado, com uma curva ascendente preparatória, com demarcação de diferentes cantos espaciais, diferentes tempos concatenados, e, inclusive emergência de esquemas afetivos, carregados de emotividade e até de dramaticidade, o desenho representativo ensaia os seus primeiros passos. É interessante observar como em relação à representação gráfica ocorre o mesmo processo de descentralização, generalização e abstração progressiva que acompanhou a evolução da brincadeira simbólica. E, não poderia deixar de ser assim, já que ambos são manifestações simbólicas estruturadas por sistemas lógicos. São que, e aqui é importante ressaltar é a função semiótica que ao abstrair o significante do significado dá condições à representação de se tornar consciente. A construção dos sistemas lógicos a nível de consciência só se torna possível graças à formação do símbolo. Enquanto a significação permanece a nível externo, a criança não toma consciência da representação e é à medida e à proporção que ela se internaliza que ela se torna possível. É através da ação, que de posse da função semiótica, as representações emer

gem a nível de consciência. Lowenfeld (op. cit.) ressalta a importância da auto-expressão e da auto-identificação e da relação entre as duas. Ou seja "Hoje em dia, perdeu-se em grande parte a capacidade de se identificar com o que se faz. Poucos são os que podem assinalar sua contribuição para a sociedade. As perguntas como 'quem sou eu?', 'Para onde vou?', 'O que eu represento?', se converteram num sério dilema. ... Em uma sociedade democrática, é requisito fundamental que o indivíduo esteja capacitado para saber o que pensa, dizer o que sente, e ajudar a construir o mundo que o rodeia. A necessidade de auto-identificação deve ser algo vital em nosso sistema educacional" (op.cit.,p.15).

Uma das coisas que mais nos impressionaram ao iniciar nosso trabalho em creche foi ver a massificação da criança, e, nosso trabalho voltou-se todo para devolver-lhe o que lhe era de direito vital, a liberdade de ação e de representação. Assistimos através desse V momento como a criança desperta naturalmente para a representação gráfica, como se envolve e se alegra ao fazê-la e como se identifica com ela. Dar à criança trabalhos mimeografados, modelos prontos, roubava-lhe a alegria da criação e, o pior, levava-a a crer que não sabia criar.

Para o autor(1947) o desenho constitui um proceso complexo no qual a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um conjunto com um novo significado, sendo portanto uma atividade dinâmica,unificadora e adaptativa. Nesse processo há uma dinâmica de fora para

dentro e de dentro para fora, assimilação e projeção. A criança capta as informações do meio, as adapta às suas necessidades e lhes dá nova forma. O desenho é um verdadeiro meio de auto-expressão.

Luquet(1913,1935), um clássico no estudo do desenho infantil, vê o desenho como expressão da experiência pessoal da criança, que não está preocupada ao desenhar com a fidelidade da cópia do objeto, mas com a expressão de seu ponto de vista, de mostrar como ela vê o objeto.

Segundo Ozinga(1976), o desenho livre possibilita à criança se expressar como um todo, projetar sua personalidade total.

As inúmeras classificações por etapas propostas a explicar a evolução do desenho podem ser caracterizadas segundo Windlöcher(1971) por uma passagem que vai do começo da expressão gráfica como simples consequência do gesto, como afirma Wallon(1950), à crescente conscientização da relação gesto-marca, e daí à representação simbólica.

É interessante observar que, quando se dá à criança condições de escolher o que ela quer fazer e do modo que ela quer, ela seleciona os objetos justamente de acordo com suas necessidades estruturais, pois significativo para ela é o que ela tem condições estruturais de assimilar. Ora, quando se "planeja" uma atividade a ser dada para a criança e se lhe tira o direito de assimilar o meio a seu modo, corre-se o grande risco de estarmos atendendo a uma necessidade nossa e não da criança, de afirmação.

V - Valt (3 anos e 2 meses)

Vide considerações iniciais à página 309.

1º submomento. Entra, senta-se, pega caixa de lápis, abre, observa e diz - "Vai cair lápis ... vai cair... caiu!!". Observa novamente e fala: - "Não tem mais...,tem sim! Tem uma caixa... (cheia de lápis)". Olha as figuras da caixa. E.: - "O que é?". Valt - "É bicho". Aponta algumas figuras e diz - "É bicho, bicho... um vovô, tato(gato), mamãe, bicho. A casa da mamãe... a minha mãe... vou lá fora com minha mãe". Aperta caixa contra o peito. Bate na caixa com a mão. Continua descrevendo: "-Ih, olha aqui, ô! É Priscila!" (apontando para figura de uma menina). Continua: - "É mamãe, é vovô, papai, é chapéu..." (coroa da rainha). - "Vovô... são dois (dois)... É mamãe, tudo mamãe!" Larga a caixa e pega de volta. - "É dois, é dois. Eu vou tirar". Tira a tampa da caixa. Aponta os monstros da caixa e diz: - "É bicho, é bicho, bicho. Vovô... Cadê? Tã aqui ô, mamãe... não é?! É vovô, vovô... tã de chapéu. Mamãe vai me levar para casa, vai me levar". Valt está solto, calmo, falando devagar e tossindo de vez em quando, pois está gripado.

Hã rápida interação com ambiente através de exploração dos objetos acompanhada de comunicação verbal a E. do que é observado, inclusive da sequência dos movimentos dos objetos: "O lápis vai cair"... "Caiu", distinguindo claramente o que vai acontecer (futuro) do que já aconteceu (passado) ou seja, previsão e reconhecimento do ocorrido (série temporal). Hã constatação do que está presente e do que não está, do que falta. Em relação aos momentos anteriores hã exploração mais detalhada das figuras da caixa de lápis, descrevendo-as já com pequenas frases. Distingue já nas figuras, as representações das pessoas e dos objetos relativos a essas pessoas, relacionando a si

por exemplo: "A mamãe", "A casa da mamãe", "Vou lá fora com minha mãe". Estabelece nitidamente uma relação entre as figuras da caixa e suas experiências de vida. Quando Valt, olhando para o lado da caixa onde as figuras parecem femininas, classifica "Tudo mamãe", nos mostra bem como o pré-conceito fica a meio caminho entre a imagem pessoal, subjetiva e o conceito. As representações da caixa servem de apoio para que Valt fale de seus desejos: "Mamãe vai me levar para casa, vai me levar". Sua postura está solta e descontraída. Consegue conciliar assimilação e acomodação duplas, ambas referentes tanto a situações evocadas quanto às do momento.

2º submomento. Olha bacia - "Eu quero bacia... cadê nenê?". Pega urso e bacia e faz de conta que dá banho, esfregando o urso. Põe urso para dormir em um canto da sala. Fica parado olhando pensativo. Pega caixa de trapos e fala - "É roupa". Distribui os trapos, estendendo-os no colchão próximo ao urso. Diz - "É roupa" (repete isto sempre que pega um trapo). Põe um trapo em cima do urso e fala para ele: - "Agora dorme...hum,hum"(fala várias vezes isto). Cobre a cabeça do urso, olha E. sorri e diz: - "É para dormir"(repete). - "É roupa"(repete). "É cama" (repete enquanto arruma trapos para montar a cama. Dá um estalo com a língua e diz: - "Agora vai dormir". Vai até o centro da sala e bate palmas, pega caixa de sapato e põe sobre o urso. Pega bacia põe sobre caixa de sapato depois a toma de volta, levando-a ao centro da sala, coloca a bacia emborcada no chão, afasta-se. Volta correndo e pula sobre a bacia, tocando-a com seu pé. Repete esta brincadeira várias vezes, enquanto o urso "dorme" em seu canto. Aproxima-se do urso e fala energicamente: - "Vai dormir!". Briga com o urso como se estivesse muito bravo. E. pergunta:- "Está brigando?" Valt: - "Tô brigando".

Organiza agora a representação simbólica de uma cena de banho, onde se observa toda uma estruturação objeto-espaco-temporal. Valt fala o que vai fazer antes de iniciar a atividade: "Vai tomar banho". Dá um significado simbólico aos objetos de acordo com o todo contextual: os trapos "viram"

roupa de vestir e de cama. Há uma sequência clara, uma ordenação das ações do tempo: dar banho, enxugar, vestir, pôr para dormir. Há coordenação de esquemas prévios para atender à ordem total da situação, por exemplo, a cama é preparada com antecedência para que quando o "nenê" saia do banho e vá se deitar ela já esteja pronta. Há clara determinação de "cantos simbólicos", ou de "espaços representativos" parciais dentro do espaço lúdico, do "Spielraum", como diriam os alemães. O espaço lúdico é realmente muito maior do que o mero espaço físico, ele é justamente esse espaço objetivo/subjetivo, intermediário, que contém certamente dados da realidade, mas também novos elementos da imaginação de quem os vive.

Essa pré-correlação simbólica das partes com o todo representativo é a senda pessoal e intransferível da entrada no operatório, para a compreensão da noção de totalidade e reversibilidade.

Nesse momento, Valt além de organizar uma cena principal, organiza uma "sub cena" concomitante, mas relacionada à principal, com uma estruturação clara de encaixe subjacente. Depois de cuidar do "nenê" diligentemente e de verificar se este dorme, Valt se permite brincar de pular sobre a bacia.

Aqui, aparece uma brincadeira de exercício, de caráter motor, mas que faz parte de um contexto maior, simbólico, tanto é que, enquanto pula, Valt vigia o nenê e fala "bravo" para que durma, provavelmente imitando uma situação vivida por ele como paciente. Sô que agora ele é

o agente, é ele quem manda o nenê dormir, experimentando assim a perspectiva do outro, o ir até a postura do outro.

3º momento. Pega caixa de lápis, ajoelha-se próximo a E. e diz: - "Fecha". Enquanto E. fecha a caixa, Valt olha as figuras da mesma e as nomeia - "Ói mamãe". Aponta cinto de um personagem e dala - "É chita(cinta) da mamãe". Aponta para E. ver que há figuras com cinto e outras sem. - "Não tem, tem, outro não tem, esta é igualzinha..." Pega caixa e começa a batucar na mesma cantando e repetindo a frase: - "Eu vou para casa...". Levanta-se, corre e pula uma vez sobre a bacia emborcada como fez anteriormente. Aproxima-se do urso e briga novamente com ele com voz forte e expressão autoritária e brava - "Vai dormir! Dorme! Hãin!!"

Há um retorno à exploração (caixa de lápis) do 1º submomento com nova aproximação física de E. Valt volta a identificar as figuras da caixa de lápis relacionando-as à sua experiência: "É mamãe", "É chita da mamãe" (é cinto da mamãe). A criança vê aquilo que lhe é significativo. Valt viu a "cinta". Veremos no 6º submomento como a cinta era importante para ele, já que presenciou e representou com detalhes uma "surra de cinta". Aqui Valt usa o critério significativo pessoal "ter ou não ter cinta" para classificar as figuras. A classificação como vemos é uma relação que o sujeito estabelece e que não está nos objetos. É o sujeito que abstrai a propriedade ou função do objeto que é significativa para ele e a usa como critério de classificação e seriação. Estabelece inclusive relação de igualdade:(a cinta) "é igualzinha".

A brincadeira simbólica do momento anterior não foi esquecida, apenas ficara aguardando. Valt retorna a ela no final desse submomento: vê se o urso dorme e volta a pular sobre a bacia. Muda o tom de voz quando manda o urso dormir. A brincadeira simbólica cresce em dramatici-

dade e flexibilidade. Os personagens adquirem cada vez mais vida. A introjeção e projeção se enriquecem.

4º submomento. a) Valt tenta levantar bacia que grudou no chão. Engatinhando empurra a bacia com os braços em direção ao canto do urso e imita buzina - "Biii biii!". Chega próximo ao urso e cai de lado com a bacia e diz:- "Caiu, nenê, caiu nenê! Vou levar para casa". Põe o urso coberto com trapos e a caixa de lápis dentro da bacia e anda pela sala. Fala:- "Vai cair!". Senta-se do lado de E. e esta lhe oferece um tapete. Valt lhe diz gritando:- "Senta aí!! Eu sento neste". Vai e pega o outro tapete, volta, senta-se e sorri para E. Pega urso e abraça e pergunta:- "Quer, tia?". Começa a cantar uma cantiga de ninar. Põe o urso do outro lado de E. e diz:- "Vai na cama. Vai para casa de mamãe, é seu". Cai sobre o colo de E. E. o acaricia e após algum tempo pergunta se quer desenhar. Valt levanta, pega um lápis sai correndo. b) Risca e fala - "É bola. É bola de futebol. Quê vê, é prá chutar. Levanta-se e chuta no ar sobre a folha de desenho e fala:- "Amassei a bola! Puxei! Ai (faz gesto de que está cansado). Corre e cai no meio da sala, esperneando e jogando os lápis e falando:- "É bola, bola, bola!!" Chuta com força - "Doga, Doga... (Droga). Começa a andar pela sala e chuta bacia".

Retoma ciclicamente brincadeira simbólica do 2º submomento, iniciando-a através de representação do "andar de carro" com a bacia, imitando o som da buzina: "bii-bii!". Dirigindo o "carro" (bacia) Valt chega até perto do "nenê" (urso). Simula virada "de carro" (bacia) e queda do "nenê". Forma um conjunto maior com os objetos presentes representativos, pondo o "nenê que caiu" (o urso enrolado em trapos) mais a caixa de lápis (com a figura do nenê e da mamãe) na bacia, que representa o carro e com o qual vai levar o "nenê" para casa. Há uma repetição da representação "o nenê vai cair" e a "chegada à casa", que é perto de E. Distribue energicamente os lugares onde cada um vai se sentar: "senta aí" grita para o urso (nenê). Pega um tapete para o urso e um para si correspondendo os objetos aos espaços. Mantém contato com E., sorrindo. Al-

terna postura brava à postura tranquila e afetiva com o "nenê". Ora grita com ele, ora o abraça e nina. Agora representa a mesma cena de dormir, de pôr o "nenê" na cama, mas de modo carinhoso. Nina e canta para o urso dormir. Põe urso no colo de E. e ele mesmo se deita no colo de E. para dormir. Inclue assim E. na brincadeira simbólica, dando-lhe o papel de mãe. Os momentos de tensão se alternam aos de relaxamento, como numa curva melódica. A criança assume diferentes papéis dentro deles, buscando assimilar o evocado à situação atual, através de uma auto-regulação constante. b) Desenha atendendo a um gesto de E. Risca um círculo e diz: "É bola". A bola representada ali parece ter de certa forma presença real, concreta, pois Valt a chuta. Valt corre pela sala como se estivesse jogando futebol. O desenho representativo desencadeia uma brincadeira motora também simbólica, na qual, parece haver um simbolismo oculto, uma descarga de agressividade, que é dita - "Amassei a bola!"... "Droga!". Generaliza o esquema de chutar para objeto inadequado (a bacia) o que parece comprovar que o objetivo principal não era chutar a bola, mas apenas chutar. (Há a hipótese de que E. não o deixou no colo o tempo desejado e agora Valt compensa chutando a bola, deslocando sua agressividade para outro objeto).

59 submomento. Põe bacia sobre a cabeça, aproxima-se de E. e a convida a ficar sob a bacia junto com ele. Diz: - "Tá chovendo!". Faz o mesmo com O. Depois volta para E. e senta-se do seu lado, e permanece segurando a bacia. Quer que O. também participe (O. está anotando). Valt permanece com E. sob a bacia e vai falando - "Tá chovendo. Tá chovendo". Encolhe a perna. Levanta-se e comenta: "Acabou! Acabou a chuva". Volta para perto de E. correndo: - "Que chuva forte!". Pára. Depois fala: - "Quê mais!" e

volta a ficar sob a bacia. - "Tá chovendo mais!...Já passou! Molhou": E. "Onde molhou?" Valt: "Lá em cima!". Muda de uma expressão calma para de raiva e reclama chutando a bacia e o colchão com força: - "Doga!,Doga!,Toga!(droga!). Joga a bacia, bate no armário. Volta repentinamente a expressão mais calma e fala suavemente: - "Tá chovendo mais, tá chovendo mais!". Fica junto de E. e observando seu relógio, comenta: - "Relógio,tia!". Depois, referindo-se à chuva fala: - "Acabou". Levanta e pega a bacia, põe sobre a cabeça e passeia pela sala. Comenta: -"Tá chovendo mais! Tá chovendo mais!". Novamente se aproxima de E. e ambos ficam sob a bacia. Convida O. (que explica que está escrevendo). Levanta-se. Anda pela sala, deixa cair a bacia. Começa a ficar nervoso novamente: -"Doga! Nê,tia, é doga!". Aproxima-se de E. e joga bacia longe. Observa cartaz que está caindo da parede, pula várias vezes para alcançá-lo. Arranca o cartaz da parede e observa as ilustrações. Descreve o que vê: "Olha! Aqui tem... passarinho!". Bate com força no cartaz, que cai no chão. Pega de volta: - "Catei..." Olha cartaz:-"Ulha!". mostra para E. o urso com asas - "Passarinho". Olha as ilustrações - "Tudo esse!". Joga cartaz para o alto. Mostra para E., volta a jogar para cima. Repete. Pisa em cima. Joga para o alto. Quando cai fala: -"Caiu!". Joga-se em cima do cartaz que caiu sobre colchão, gritando: -"Aaaah!". Levanta-se, pisa em cima do cartaz.

Inicia nova representação simbólica com a bacia, que já foi "carro", "bola" e agora é "guarda-chuva". Cobre a cabeça com ela e "se protege da chuva", rindo muito e querendo a participação ativa de E. e depois de O. Faz toda uma mímica de quem se encolhe debaixo de um guarda-chuva se protegendo de uma chuva forte. Valt expressa através da brincadeira a capacidade de memória corporal, que registra posturas, gestos e mímica, com riqueza de detalhes e fluência. Sinaliza o final da sequência da representação, comunicando verbalmente a E.: "Acabou!". Comentando "que chuva forte". Através dessa brincadeira, Valt achou uma maneira de ficar bem próximo a E. e de se separar dela, andando sô com o "guarda-chuva". Essa situação lúdica tem seu objeto, seu espaço, seu tempo e sua fala próprias. Valt retoma a cena e a enriquece com detalhes e expressões,

provavelmente ouvidas em sua experiência, como: "Molhou!". "Droga!". Hã frases inteiras e hã expressões aparentemente isoladas, como "Lã em cima". Alterna novamente momentos de tranquilidade com momentos de hostilidade e agressividade. Durante a brincadeira simbólica da "chuva", Valt dá vazão às suas emoções simbolicamente, mas mantém sempre um pé no chão, na realidade, como se vê quando interrompe momentaneamente a brincadeira para observar o relógio de E. Seria o diálogo de Kronos com Kairós?. A cena da chuva, sob a bacia com E. é repetida várias vezes e vai adquirindo uma crescente emotividade e agressividade, que culmina com Valt chutando novamente a bacia e dizendo. "Droga!".

Após esse climax simbólico, onde ao que tudo indica houve um simbolismo oculto, secundário, dado o grau de emotividade expresso, Valt retoma exploração de figuras desenhadas, dessa vez num cartaz da parede. Também a vista das gravuras desperta movimentos de agressividade. Valt pisa em cima e se atira sobre o cartaz. Com a crescente complexidade da brincadeira, o simbolismo secundário, inconsciente, parece ficar mais detectável.

6º submomento. Volta à brincadeira anterior. Pega o urso e fala, ordenando: - "Agora vai dormir". Põe urso sobre o cartaz (que está no colchão) e diz sério: - "É cama". Em pé ao lado da "cama do urso", faz um gesto, mexendo no cós de suas calças, fazendo de conta que retira uma cinta, ameaçando bater no urso com esta cinta imaginária. Começa depois a bater com violência no urso enquanto fala com voz grossa e extremamente rude: - "Vai dormir!! Dorme! Dorme!", num clima de grande dramaticidade. Após a surra, cobre o urso com o trapo, como um lençol e vai colocando os demais trapos sobre o urso. Avisa o final: "Acabou!". Põe agora um trapo na própria cintura como um avental, que cai. Volta a falar muito bravo com o urso: - "Seu bobo! Seu côpo! Seu côpo!". Chuta o colchão com violência. Recoloca os trapos sobre o urso. Pisa no colchão e quase pisa no urso.

A cena de fazer o nenê dormir é retomada pela terceira vez e adquire agora toda a dramaticidade vivida pela criança e representada com muita emoção e riqueza de representação gestual e mímica. Valt assume a partir desse momento os dois personagens principais da cena, o adulto (pai ou mãe) e o nenê que é posto para dormir sob ameaça de uma surra de cinta. Valt engrossa a voz e fala num tom extremamente autoritário e rude, ordenando. Organiza a cena, arrumando a cama para o nenê: põe o cartaz que tirou da parede como lençol sobre o colchão e deita o urso. Põe a mão na "cinta", e imita com impressionante fidelidade a postura de um homem enraivecido que ameaça tirar a cinta. Olha com dureza e ameaça para o urso. Chega a fingir que tira a cinta e a bater no "nenê". Sua voz torna-se grossa, forte e violenta. Cria-se um clima na sala de tamanha dramaticidade que E. olha para O. para se certificar de que realmente está presenciando o fato de uma criança de apenas 3 anos ser capaz de registrar e representar com tanta intensidade e riqueza de detalhes uma cena assim vivida. Acreditamos que a capacidade da criança de assimilar o meio seja muito superior tanto em extensão quanto em profundidade ao que se imagina, assimilando maneiras de agir corporal e emocionalmente de modo muito rico.

Novamente após a representação da cena principal, dessa vez, a "surra de cinta para que o nenê durma", Valt sinaliza o seu final: "Acabou". Introjeta agora aparentemente a figura materna, vestindo o "avental" e novamente representa cena de agressividade com o urso (nenê),

generalizando esquemas agressivos para com outros objetos (colchão). Volta a alternar cuidados (cobrir) com agressões. Procurando talvez na brincadeira assimilar opostos num todo mais coerente, ou seja, assimilar relações ambientais com objetos significativos para ele.

7º submomento. Olha para E., aponta o urso do cartaz e fala: -"Au-Au" e faz o mesmo com o urso de brinquedo. Fala também: -"Nenê tem, nenê tem. Vou para casa levar nenê". Pega cartaz com o urso em cima e leva para outro canto. Faz que pula em cima do nenê. Fica por alguns instantes sobre o urso e desequilibra-se. Vê uma xícara de café que ficou na sala e quer brincar com ela. Faz de conta que serve café para E., enchendo a xícara numa "torneira" imaginária na parede e levando para o canto da sala. Embrulha a xícara em folha de desenho e o pires em outra. Põe ambos embrulhados na bacia. Desembrulha e leva xícara para E. com intenção de servi-la. No percurso a xícara cai e quebra. Assustado fala: -"Quebrou xita!!". E. o tranquiliza. Vai até a porta abre e fecha. Vê E. recolher os pedaços e comenta: -"Agora a tia vai guardar".

A brincadeira simbólica perde sua intensidade dramática. Valt agora relaciona os dois "au-aus", o da gravação e o de brinquedo (o urso), que há pouco fora o nenê que apanhou de cinta. O urso conserva ainda parcialmente sua significação anterior (nenê) e é "levado para casa", representada espacialmente num canto da sala. O "pisar" no urso adquire agora uma conotação muito menos dramática e se converte quase numa brincadeira motora. A criança precisa de tempo para terminar uma cena dramática.

O acaso (achar xícara de café) dá condições a que Valt crie última e breve representação na qual ele é quem alimenta e serve E., numa situação inversa à de início, na qual procurava deitar em seu colo. Há ordem e cuidado no preparo e execução da cena. O quebrar da xícara

faz com que Valt aja de acordo com seu repertório de vivências anteriores, demonstrando susto e medo frente a possíveis punições, vigiando inclusive a porta. A significação do passado se associa sempre a do momento frente à acomodação atual.

V - Aria (2 anos e 9 meses)

Esta foi particularmente uma sessão muito rica, tanto quanto ao desenho como quanto à brincadeira. Ambas adquirem caráter cada vez mais simbólico, sendo que a brincadeira chega a níveis bem mais profundos e complexos.

Há nas duas atividades uma preparação cuidadosa do objeto e do espaço a ser utilizado, anunciada antes verbalmente. O desenho é inserido numa cena simbólica, com a participação da boneca. Observa-se nesse protocolo como a criança abstrai já formas (como o círculo) e as reproduz em vários lugares, de vários tamanhos, ou seja, como abstração e generalização se agilizam na ação representativa.

A brincadeira desse protocolo é muito interessante porque ela reproduz uma alternância cíclica simbólica, do dia e da noite, cada um com suas características próprias e, principalmente, com sua regularidade.

de seqüencial. Vê-se como os esquemas sensório-motores através da movimentação e das posturas que Aria assume são englobados e resignificados pelo símbolo que dá uma nova dimensão ao corpo, como agente de expressões e comunicações a nível simbólico.

1º submomento. Entra, senta-se pega boneca e larga. Pega um lápis, guarda. E. pergunta: - "O que você vai fazer?". Aria: "A bola". Pega um toco de lápis e comenta: - "Quebrou". E. pergunta: "De quem é a bola?". Aria: "É minha. Começa a desenhar com as duas folhas de desenho sobrepostas, passando do limite de uma para outra. E. pergunta: - "O que você fez?". Aria: - "A chuva. Lá na casa tá chovendo. Não tá minha rua. Agora é uma bola." (fala enquanto desenha). Enfia a mão dentro da caixa de lápis e retira alguns lápis e outros caem. Coloca um a um os lápis de volta. Vai falando: - "Aqui, o lápis... Cabou!" (Está semi-ajoelhada). E. pergunta sobre figuras da caixa. Aria: - "O bruxo, aqui mãe... que feio!". Um lápis cai da caixa. Aria: - "Caiu!". Pega lápis com a mão direita e desenha saindo para o chão e depois preocupando-se em respeitar os limites do papel. Termina e fala: - "Cabou!". Olha dentro da caixa de lápis e coloca um a um os lápis até acabar. Chacoalha a caixa, olha O., sorri e observa demoradamente as figuras da caixa. E. pede que lhe mostre as figuras. Ao andar, para se aproximar de E., os lápis caem. Aria: - "Caiu... aqui tem mais um monte..." (dentro da caixa). Apanha lápis do chão e vai sentar perto de E.

Há um rápido aquecimento através de contato material com os objetos, logo seguido de seleção dos objetos a serem utilizados na atividade prevista: desenho. Arruma os papéis. Fala do que vai desenhar (a pedido de E.) e evoca desenhando situação vivida (chuva), situando-a num contexto. Os desenhos começam a representar simbolicamente os esquemas de ação evocados e se estruturam mais seqüencialmente, ainda que de modo transdutivo. Da manipula

ção do material de desenho surge a brincadeira de exercício, intercalada ao desenho e combinada a momentos onde predomina a exploração do material seguida de comunicação verbal a E. do que observou. Ou seja, Aria interage com os objetos, ora mais ora menos simbolicamente, ora mais ora menos lúdicamente, ora mais ora menos comunicativamente. Os esquemas não são puros, mas se combinam de n maneiras; e, é justamente essa sua imensa flexibilidade e plasticidade que dá à criança condições de se auto-regular coordenando-os a seu modo.

2º submomento. Começa a desenhar, riscando próximo a margem da folha como uma moldura, sem sair para o chão. Tosses. E. convida-o a se sentar no tapete. Ajeita-se neste e puxa a boneca para ficar a seu lado. Continua o desenho, fazendo bolinhas dentro da "moldura" que havia desenhado.

Elege uma ação principal e subordina as demais à essa escolha. A boneca assiste ao desenho. A exploração inicial serviu como preparação a esse momento. Da mesma forma que aprende a circunscrever a ação, aprende a circunscrever a representação no papel. Começa a respeitar os limites do mesmo, não avançando mais sobre o chão. Chega a desenhar o contorno, a moldura do desenho e desenha círculos dentro do conjunto circunscrito previamente.

3º submomento. a) Larga lápis, pega boneca, olha O. Põe a boneca em pé, examina sua touca, chacoalha-a e observa a cabeça balançar, ao mesmo tempo que olha para seu rosto. Pega um lápis e risca os olhos da boneca. Coloca-a sobre o papel de desenho, retira, vira de ponta cabeça para examinar seus pés. b) Pega um lápis e risca fundo da bacia em círculos. Risca travesseiro, volta a riscar bacia em círculos, às vezes bem devagar, outras bem forte. Mostra o que fez para E. Pega boneco-travesseiro, aperta com as mãos. Pega caixa de lápis, guarda um a um os lápis, fecha, chacoalha, olha figuras demoradamente, chacoalha e os lápis caem. Verifica bem se não ficou nenhum lápis dentro da caixa. Consegue encaixar a bandeja na tampa e põe a caixa do seu lado, cobrindo-a com a bacia e comenta: -"Cabou!".

a) Passa a examinar mais detalhadamente um objeto (boneca), que será, como veremos, o centro da brincadeira simbólica criada no momento seguinte.

Inicia riscar a boneca, como se fizesse sua "maquillage". Passa batom e pinta seus olhos. O risco aqui é uma representação claramente simbólica imitativa de situação vivida projetada na boneca. É interessante também observar como Aria põe a boneca sobre o papel e a risca, construindo na ação a noção do traçado representando o objeto.

b) Risca também a bacia (circular) generalizando o esquema de riscar círculos que usara no papel. Os círculos podem ser feitos em outros lugares. Comunica gestualmente a E. o que fez.

Inicia reconhecimento de diversos objetos, o que aparentemente, não tem relação, mas que na realidade estão sendo contatados previamente, num momento anterior e preparatório a uma brincadeira simbólica complexa que se articulará no 4º submomento. Há intencionalidade aparente nessa preparação, pelos menos parcialmente.

Aria concentra-se progressivamente na ação pessoal sobre os objetos, mantendo contato verbal com E. mas cada vez mais organizando um espaço motivado seu, pessoal, separado.

4º submomento. (A) a) Vai até os brinquedos, tira os dois tapetes, põe um sobre o outro, põe a boneca-travesseiro sob a boneca. b) Pega um lápis e risca a folha de desenho que está dentro da bacia. c) Tira um a um os trapos da caixa e vai cobrindo a boneca. d) Põe um lápis sob as "cobertas" da boneca. Aperta. e) Levanta-se e vai acender a luz.

(B)a) Volta, retira os trapos da boneca, põe na caixa, junto com os lápis que acha entre as "cobertas". Estende os trapos no chão um ao lado do outro e passa a mão sobre eles para desamassar. Fica de pé, estende os trapos e senta. Despeja os lápis que ficaram na caixa de sapato sobre a boneca. b) Põe as duas folhas de papel uma ao lado da outra sobre os trapos. Põe a boneca sobre uma das folhas. c) Apaga a luz e fala - "Ela vai dormir". d) Põe lápis na bacia junto com urso. Olha o travesseiro. Cobre a boneca com o mesmo. Senta sobre os tapetes. e) Ajoelha-se. Deita-se sobre eles. Olha urso na bacia e boneca sobre os trapos.

(C)a) Acende a luz. Pega um trapo e dobra cuidadosamente e b) troca a fralda da boneca. Cobre de novo com o travesseiro. Vai até a bacia, mexe nos lápis (o urso está na bacia). Tira urso da bacia. Continua falando baixinho.

(D) Vai correndo até a luz e apaga. Espera um pouco e acende.

(E)a) Pega outro trapo, enrola e tira a primeira fralda e põe junto à boneca. Segura pelos pés a boneca e levanta como para trocar a fralda. Põe o trapo enrolado no canto. b) Vai retirando os trapos debaixo da boneca enrolando pondo junto aos demais. Trabalha cuidadosamente, falando baixinho. c) Enrola todos os trapos amarelos. Tira a boneca. Põe os papéis de desenho sobre os trapos. Retira os papéis, envolve os trapos azuis, põe sobre os amarelos. d) Põe a boneca dentro da caixa de sapato.

(F)a) Apaga a luz. b) Olha a boneca e o urso.

(G)a) Pega travesseiro, acende a luz, põe travesseiro sobre os trapos e acende a luz. Põe urso sobre as fraldas e a caixa de lápis do lado. Põe bacia com lápis perto. Pega os tapetes e põe ao lado. Olha demoradamente a caixa. Fala baixinho. Tira a boneca e volta a arrumar. Fala baixinho. b) Mexe na boneca dentro da caixa de trapos e espia em baixo da bacia, (que está emborçada). Põe o urso na bacia junto à caixa de lápis. Mexe no urso e cobre com as duas folhas de papel. Por cima disto coloca a caixa de trapos com a boneca. Observa ajoelhada. Pega um tapete, observa seu avesso e cobre os brinquedos empilhados. Agacha-se para observá-los melhor sob o tapete. Engatinha até o outro tapete, volta, olha novamente por baixo e intercala este tapete entre a bacia e a caixa de sapato.

(H) Levanta e apaga a luz da sala. E. pergunta: - "Por quê você apagou a luz?" Aria aponta para os M empilhados e fala: - "Nenê tá nanando". Acende a luz e apaga e fala: - "A neneca quer dormir... dormiu!" Acende e apaga várias vezes indo para perto dos brinquedos, espionando em baixo do tapete. E. pergunta: - "Ela acordou?"

(I)a) Aria: - "Hã?" (estava absorta). Levanta e apaga a luz. Aria: - "Vai dormir". Pega os lápis e põe na bacia junto ao urso. Põe travesseiro sobre a boneca. Aria tenta se deitar sobre os dois tapetes, mas são curtos e desiste. Levanta, acende a luz, volta e apaga. b) Senta-se no tapete, mexe em suas bordas, levanta e acende a luz. Dobra

um trapo e põe sob a boneca. Apaga e acende a luz. Mexe nos lápis da bacia onde está o urso, retira-o e mexe nos lápis enquanto fala baixinho. Levanta-se apaga e acende a luz. Engatinha, pega outro trapo, dobra e põe com o outro sob a boneca. Tira a boneca e boneco-travesseiro e põe de lado. Põe a boneca dentro da caixa de trapos. Conversa com a boneca com o dedinho em riste, arregalando os olhos. Esfrega a barriga da boneca. E. pergunta o que Aria está fazendo. Aria: - "É para dormir... O au-au tá dormindo aqui". Levanta apaga a luz. Olha, acende, olha. Mexe na boneca, apaga a luz e acende. Olha para E. e fala: - "Tá dormindo".

(J) E. se aproxima de Aria e pergunta sobre o que ela brincou até agora. Aria mostra um lápis na mão e diz: - "É injeção". Aponta a boneca e urso indicando que vão tomar injeção e fala: - "A menina, ele(urso) vai chorar. Os dois vão chorar". E. pergunta o que são os trapos e caixa de lápis. Aria: - "É coberta, e injeção. A injeção tá aqui" (aponta caixa de lápis). Encosta lápis nos bonecos: - "Já tomou injeção". E. pergunta sobre trapos enrolados. Aria: - "É bolo. Aqui, bolinhos. Fui eu que fez... Agora ela vai tomar injeção no bum-bum" (dá injeção).

(K) Aria continua mexendo na caixa de lápis e falando baixinho. Acende a luz. Tira a boneca da caixa e põe o urso. Põe a boneca de volta. Apaga a luz. Olha a janela. Retira lápis da bacia, aproxima bacia da parede como quem estivesse enchendo de água. Conversa (sem voz) com a boneca passando pito (de pé, apontando o dedo e com a mão na cintura). E.: - "Está na hora de ir embora, vamos? Você não vai dar o bolo para a boneca?". Aria: - "Não... tá quente. Não quer ir embora".

(A)a) Começa a arrumar a cena de dormir. Prepara a cama: põe um tapete sobre o outro, a boneca-travesseiro (seria o colchão ou representaria uma pessoa?) e deita a boneca. b) Ainda está parcialmente ligada à atividade anterior e volta a desenhar rapidamente. c) Retoma a brincadeira de deitar a boneca, cobrindo-a com vários trapos, ritualmente, um a um. Empilha as cobertas assim como empilhou os "colchões". d) Transforma material de desenho (lápis) em objeto simbólico, inserindo-o na representação, metendo-o sob as cobertas da boneca. Veremos que o lápis representa a "injeção" do nenê adoentado. e) Fecha o ciclo da noite, abre o do dia. Circunscreve o tempo. "Acende a luz", ficticiamente, representando o amanhecer.

(B)a) Arruma novamente os forros e cobertas cuidadosamente. b) Prepara agora "duas camas", pondo uma folha de papel ao lado da outra sobre os trapos, como se fossem os lençóis. Põe a boneca sobre uma das folhas. c) "Apaga" a luz, representando o fim do dia. "Ela vai dormir". d) Arruma uma cama para cada "nenê". O urso dorme na bacia, e tem também um lápis junto (injeção). A boneca-travesseiro é posta novamente sobre a boneca (seria a representação de uma coberta ou novamente de uma relação sexual?). e) Após acomodar os nenês é que Aria se deita. Ela é o agente principal, é quem cuida das crianças.

(C)a) Amanhece novamente. Aria "acende a luz" e retoma a atividade de arrumar as coisas e cuidar das crianças. b) A brincadeira se enriquece cada vez mais. Agora, Aria troca a fralda da boneca, utilizando-se de um trapo. O urso continua na bacia junto com os lápis. Aria se ocupa dos dois nenês. Conversa baixinho com eles.

(D)Anoitece novamente, mas por pouco tempo. Após uma breve pausa amanhece outra vez.

(E)a)Volta à faina diária, trocando as fraldas da boneca. O dia parece ser mais comprido que a noite. Kairos fala mais alto que Kronos. Reproduz em riqueza de detalhes tanto a postura de quem troca a fralda como a da boneca que é trocada. Levanta suas pernas e lida com ela com destreza e prática, como se tivesse feito isso a vida toda. b) Põe a "fralda suja" (trapo enrolado) no canto. Conversa baixinho enquanto troca a boneca. Cuida diferentemente de cada nenê, dando a cada um deles um tratamento

individualizado. c) Separa os trapos amarelos. Mais tarde, respondendo a pergunta de E., Aria contará que eles representavam os "bolos" que ela estava preparando. Os trapos azuis seriam a cobertura dos bolos. d) Volta a deitar a boneca na caixa de sapato. O urso está na bacia.

(F)a) Após tanto trabalho, os bolos assados, as camas em ordem, os nenês trocados, a roupa suja separada, o nenê posto na cama, chega a hora de dormir. b) Mesmo à noite, Aria vigia se os nenês estão bem.

(G)a) Volta a clarear após outra noite bem curta. Dorme-se pouco, acorda-se cedo. Arruma novamente a casa. Conversa continuamente com a boneca, baixinho. b) Arruma agora as camas, empilhando-as cuidadosamente. Será que representa uma cama beliche? Intercala cuidadosamente — cama-boneco-coberta, cama-boneco-coberta, respeitando a ordem.

(H) Volta a apagar a luz. Comunica agora a E. o que fazia: "Nenê tã nanando". O simbolismo vai perdendo seu clima de privacidade criativa. O dia e a noite perdem seu tempo próprio e se aceleram rapidamente, ganhando características mais funcionais e repetitivas da brincadeira de exercício.

(I) Após essa interrupção, Aria volta-se novamente ao simbolismo da brincadeira. Foi preciso uma pequena pausa, com aumento da movimentação para que conseguisse dar sequência a uma brincadeira tão complexa. Volta a deitar os nenês e a se deitar por último. b) O dia e a noite agora se sucedem mais rapidamente, mas Aria continua cui-

dando dos "nenês" diligentemente. Conversa com eles, passa pito com o dedo em riste, esfrega a barriguinha para passar a cólica. Reproduz várias situações vividas, sempre alternando dia e noite.

(J) Quando E. lhe pergunta o que está fazendo diz "é para dormir" e começa a explicar para E. todo o ritual representado:

"O au-au tá dormindo aqui" (o urso na bacia). Acende e apaga a luz reconstituindo para E. o ciclo que representou.

A pedido de E., conta do que brincou: mostra o lápis e diz "é injeção". Apontando a boneca e o urso descreve a sequência dos fatos: "A menina(boneca), ele(urso) vai chorar. Os dois vão chorar". Quanto aos trapos, Aria explica: "É coberta, e injeção. A injeção tá aqui(caixa de lápis)". Os trapos enrolados: "É bolo. Aqui, bolinhos. Fui eu que fez".

(K) A interrupção de E. para esclarecer melhor o significado dado não inibe Aria que retoma a brincadeira, reluta em parar, mesmo após uma hora.

V - Aman (3 anos e 2 meses)

Aman, uma das crianças que mais falam, infelizmente deixou a creche logo depois dessa época. Este é o último protocolo que temos dela e é especialmente rico por nos mostrar como o crescente interesse pela representação gráfica se acompanha por uma atribuição de significado simbólico à mesma.

Vemos uma curva evolutiva nessa sessão, iniciada por um trabalho prévio de exploração e organização do material físico. A seguir há um ritual que combina esquemas lúdicos a gráficos, acompanhado de canto, havendo um ritmo presente à toda a ação sobre o objeto. Há a seguir um movimento de volta à realidade e uma preocupação em imitar E., detalhadamente, na ação de escrever. Aman se interessa pelo que E. escreve, pelo cartaz da parede, enfim abre-se às representações gráficas do meio e as imita ativa e organizadamente. Ao final, atribue aos seus desenhos significados simbólicos pessoais: "o sorvete", "o rato", inserindo-os em contextos históricos. A representação simbólica gráfica também é multivalente, adquirindo vários significados conforme o momento. Esses significados "pulam" singularmente de um para o outro, de forma transdutiva, pré-operacional, sem uma sequência lógica.

1º submomento. Pega bacia, boneca e urso. Senta-se sobre o tapete com o urso e a boneca no colo. Diz "au,au!", referindo-se ao urso. Põe a boneca e o urso na bacia. Levanta rapidamente e pega o papel. Mostra para E., que pergunta: "Você vai fazer um desenho?" Diz que sim. Agita as folhas, senta-se no tapete e põe a folha no chão entre as pernas. Diz: "au, au!" com a folha na mão. Pega o urso e faz dar beijinho na boneca, depois beija o urso. Pega a caixa de lápis e olha. E. pergunta: Quem você está vendo? Aman: "Não sei. O buxo (o bruxo). Bicho oia, é bicho aqui, bicho Vovô. 'Uia! É bicho, tem mais? Pega o urso no colo, abraça e diz: "Au,au! Ele morde." E.: "Ele morde é?" Aman diz: "Tem boneca na minha sala. Na sala da Lúcia. Vou desenhar". Desenha com o vermelho, com o verde. E.: "Hum! Que bonito!". Aman desenha, olha para E. e diz: "Tô errando tudo." Pega a caixa de lápis, põe atrás de si. Pega um lápis de cada vez, desenha e arruma no chão lado a lado os lápis. Ocupa o papel todo. Agora põe todos os lápis de volta na caixa, diz: "Ô tia." Risca com a mão direita e olha para E. "Esse não escreve", fala se referindo ao lápis branco.

Logo de início seleciona objetos (urso, boneca e bacia) e explora-os em seu colo. Organiza-os espacialmente (põe urso e boneca dentro da bacia) e os deixa "aguardando" enquanto explora material de desenho. Arruma cuidadosamente lápis e papel, imitando postura de E. e disposição dos objetos. Após arrumar material de desenho, retoma os brinquedos e encena pequena representação simbólica, fazendo o urso beijar a boneca, e depois, em imitação dupla, ela própria beijando o urso. Os esquemas afetivos de projeção e introjeção se alternam na brincadeira de imitação.

O urso adquire vida progressivamente. Ele é nomeado "au-au", e agora adquire um caráter agressivo "ele morde". A significação do objeto é a criança que dá através do mecanismo de projeção de esquemas seus ou esquemas imitativos vivenciados por ela com outras pessoas. Essa grande flexibilidade da brincadeira simbólica propicia à criança condições de assimilar o meio, tanto o evocado como o atual de

modo mais adaptado, sendo que através da auto-regulação, ela mesma dosa até onde pode ir e regula o seu ritmo de ação.

A leitura simbólica das figuras da caixa também evidencia o caráter contextual da percepção trabalhada sempre pela experiência vivida da criança. A percepção só se dá dentro da ação como um todo. O momento presente engloba e resignifica o passado.

Ao abraçar o urso Aman evoca objeto semelhante (boneca) e a localiza no espaço ("tem boneca na minha sala"). A percepção trabalhada pela ação suscita lembranças. As imagens se associam às percepções do momento através do agir sobre o objeto. Aman separa claramente o evocado do momento: "Agora vou desenhar".

Procura aprovação de E. e se critica "'Tô errando tudo!" provavelmente representando situação vivida anteriormente, quando deve ter sido "corrigida" pelas pais. Há preocupação com a ordem do material. No desenho há variação de cores, ocupação do espaço e constatação de que o lápis branco "não escreve".

2º submomento. Risca variando as cores continuando a ocupar todo o espaço. Após desenhar arruma lápis a lápis. O papel vai andando no chão, Aman vai indo atrás. Pega a caixa de lápis e põe entre as pernas. Despeja os lápis no chão e fala: "Caiu". Canta: "Eh, eh, eh, oh, oh, oh..." Pega os lápis usando a caixa como uma pá. Depois pega-os com a mão e põe dentro da caixa. Segura a caixa com a mão esquerda e põe com a direita. Está entretida. Levanta a caixa com as duas mãos e pede para E. fechar. E. ajuda. Segura a caixa e Aman enfia a tampa.

Acomoda-se ao objeto a seu modo (vai andando atrás do papel). Encaixa o desenhar dentro de uma atividade

de lúdica ritualizada, onde há picos simbólicos (usa a tampa da caixa como bandeja). O canto aparece, ritmado, acompanhando a brincadeira-desenho. As manifestações da função semiótica emergem combinadas entre si, ora predominando uma, ora outra, e embaladas pelo ritmo.

3º submomento. a) Fala: "Aqui" e põe a caixa no chão onde apontou. Pega o tapete e põe perto de E. Puxa a bacia com a boneca, a caixa de lápis e as duas folhas de papel, coloca a folha desenhada em baixo e a folha branca por cima. Pega a caixa de lápis e põe sobre o colchão de E., depois sobre o seu tapetinho. "Ô batom", fala mostrando o lápis roxo. Passa o lápis na boca e mostra para E., fica olhando para E. enquanto passa. Repete: "Batom". Fala para O. "passei, não sai". Pega outro lápis, o verde, passa e fala: "Ih!" como se não desse certo. Pega o vermelho e passa. b) Vai ver o que E. está escrevendo. E. pergunta: "O que a tia está fazendo?" Aman: "Canho, Canho". E. "O que é isso?" Aman volta a desenhar. c) Senta novamente e diz: "Ai! Que chão gelado!" Vai buscar outro tapetinho. d) Bate com o tapete no chão fazendo barulho. Repete algumas vezes, rindo. E fala: "Ôpa" Aman repete "Ôpa" sorri e repete o barulho. e) Olha para a parede e diz: "Ôi tia" (cartaz na parede) "E agora tia?" f) Volta a mexer nos lápis, brincando de derubá-los. "Ele caiu". E.: "O que caiu aí?" Aman: "O lápis caiu. Deixa eu passar batom". g) Põe um tapete sobre o outro, senta-se, pega a caixa de lápis. Diz: "Vou desenhar". Arruma os dois papéis um sobre o outro. "Vou desenhar tia". A porta abre. Aman pergunta: "Quem era tia?" E. responde: "Acho que a tia Marinete". Começa a desenhar. Diz: "Sorvete". E.: "Você tomou sorvete? Aonde?" Aman: "Na Padaria". Risca e mostra para E. que pergunta: "O que é isso aí?" Aman responde: "Desenho". Ouve barulho lá de fora e diz: "Eh!". E. pergunta: "O que foi isso?" Aman: "Banheiro". E.: "O que foi?" Aman: "Batendo". Mexe na caixa de lápis e desenha. Sentada sobre os dois tapetes pega um lápis de cada vez, risca e guarda, exclama alegre: "Ah!" vendo o que desenhou. Olha para O. Diz: "Oi tia o que eu desenhei aqui, sorvete!" E.: "Você tomou sorvete?" g) Aman: "Oi sorvete... É rato!" E.: "Aonde você viu o rato?" Aman: "Aqui: Porque é um rato. Tem um rato que pegou minha mãe, tá lá em cima vai!" Arregala os olhos e olha para E., que pergunta: "O que que fez o rato?" Aman desenha rápido. E.: "O que é isso?" Aman: "Que ele anda, na escada. Que nem toma banho. Oi tomando banho... Sorvete!" h) Pega a caixa põe no colo. Pega um lápis, deixa a caixa e risca em cima do tapete. Fecha a caixa de lápis e fala: "Ô tia". Põe a caixa no colo, abre de novo. Pega o lápis roxo e rabisca. Ocupa bem os espaços do papel. Tira o lápis da caixa, risca e guarda, arruma os papéis.

a) Volta à brincadeira simbólica iniciada no começo. Delimita território e verbaliza "Aqui", pondo o tapete perto de E. Puxa para si o material de brinquedo selecionado antes (boneca e bacia). Inclue material de desenho (papéis e caixa de lápis). Cria pequena brincadeira simbólica: "O batom" (lápis roxo). Passa em si imitando o gesto.

Repete e verbaliza: "Passei o, não sai". Generaliza variando a cor (lápis vermelho). Ritualiza a brincadeira simbólica e comunica a E. o que faz. Classifica as cores que servem para serem usadas como batom (roxo e vermelho). b) Interessa-se pela escrita: vem ver o que E. escreve e também desenha. Imita associando. c) A brincadeira não a desliga da realidade e busca ativamente acomodar-se a situação atual (frio), providenciando um tapete para se sentar. d) A partir do momento, cria brincadeira de imitação: bate o tapete no chão, limpando-o, imitando situação vivida. Transforma a acomodação em assimilação. Diverte-se com o fato e repete por prazer, pegando outro tapete. Imita novamente o modo de bater no chão para limpar. e) Observa novo material escrito, cartaz na parede: "Ô tia", comunica a E. Está se tornando atenta à escrita cada vez mais. A percepção é trabalhada pelas estruturas mentais que se constroem na ação. f) Retoma atividade com os lápis, iniciada por pequena brincadeira de exercício (deixar cair lápis e repetir), logo seguida da brincadeira simbólica anterior (passar batom). Resenha verbalmente o que fez: "O lápis caiu. Deixa eu passar batom". O símbolo emerge ciclicamente, alternando-se com os esquemas lú-

dicos repetitivos e funcionais da brincadeira de exercício. g) Arruma os objetos no espaço para a atividade principal: o desenho. Põe um tapete sobre o outro (está fazendo muito frio) e se senta em cima. Puxa para si lápis e papel. Anuncia previamente o que vai fazer: "Vou desenhar". Arruma os papéis de modo análogo aos tapetes, um sobre o outro. Faz um desenho representativo simbólico: "Sorvete". Quando E. pergunta sobre ele, Aman localiza "na padaria". Não se interrompe com intromissão na sala, e inclusive distingue de onde veio o som (do banheiro). Há ordem no desenhar: pega um lápis da caixa, usa e guarda. Há alegria frente ao desenho feito e comunicação a E.: "Ah!!" e a O. O prazer de mostrar o que fez: "Oi tia, o que eu desenhei aqui, sorvete!"

Assim como a criança transforma (Piaget diria "deforma") os objetos, dando-lhes significações diversas conforme seus desejos ou temores, da mesma forma transforma suas representações, dando-lhes diferentes significados, com valências às vezes opostas. Aman diz: "Ói sorvete... é rato!". Preferimos a expressão "transformação", por achar que deformação tem uma significação negativa. Estamos conscientes de que o termo transformação, em seu real sentido, é reservado na terminologia piagetiana, às transformações operatórias. Acreditamos também que as "transformações" simbólicas levem às verdadeiras transformações operatórias, conceituais.

Assim como Aman localizou no espaço o "sorvete" desenhado, associando-o à ação vivida (tomou sorvete na

padaria), associa a representação gráfica do rato à situação vivida: "Um rato que pegou minha mãe. Tã lã em cima, tia!(Olha)". A representação traz consigo todo um envolvimento emocional. Aman reproduz fisicamente a postura do medo e do susto, arregalando os olhos.

A situação representada do rato pode eventualmente ter sido vivida na realidade por Aman, que mora num cortiço.

Após um momento de grande tensão sobrevém um de relaxamento. O desenho representa novamente o "sorvete", passando pelo "tomar banho". A sequência do discurso não tem um caráter lógico, mas as imagens se sucedem umas às outras, indo do singular ao singular, justamente como é o pensamento pré-operatório, transdutivo, centrado no sujeito. "Ele(rato anda na escada... que nem toma banho... Õi tomando banho!... Sorvete!". Nesse discurso intersemiótico, onde as imagens aparecem em seus diversos graus de interiorização: através do corpo, do gesto (IRG - Imagem Reprodutora Gestual), da evocação propriamente dita(IR - Imagem Reprodutora) e do desenho, da representação gráfica (IRD - Imagem Reprodutora Desenho), vemos bem como as diversas formas de representação interagem entre si, ora predominando esquemas lúdicos, ora acomodadores. Essa construção transdutiva pré-conceitual, é pré-lógica, e não anti-lógica. h) o desenho perde conotação fortemente emocional anterior e readquire caráter funcional. A organização tranquila do material parece sinalizar que Aman conseguiu assimilar a evocação que tanto a assustou (rato) represen-

tando-a simbolicamente. As manifestações simbólicas são autênticos meios de reequilibração.

4º submomento. Puxa para si a bacia. Pega o urso e diz: "au, au". Com uma mão pega o urso da bacia e o pega no colo, com a outra mão arruma os papéis entre as pernas. Põe o urso na bacia e volta a riscar nos papéis. Ouve um barulho lá fora. Diz: "Barulho lá fora. É a Tatiana. Não é a Tatiana, não". Faz barulho com o nariz e diz: "Nariz sujo. Nariz de porco. O. limpa seu nariz. Aman sorri. Põe a caixa de lápis do seu lado. Pega o papel entre as pernas, bate com o lápis no papel e canta: "Ahn...Ahn...ehn...ehn..." E.: "O que foi?". Aman responde: "Nada, tô cantando".

Desenha com o urso a seu lado, como expectador. Com uma mão puxa o urso ("au-au") e com a outra desenha com o papel entre suas pernas. Coordena a ação principal (desenhar) com o contexto simbólico lúdico (o urso assiste ao desenho).

Discrimina som vindo de fora ("É a Tatiana"), reconhecendo de quem é a voz, associando a voz à pessoa. Também está atenta a seu bem estar físico (pede para limpar seu nariz), repetindo provavelmente expressão ouvida: "nariz de porco!".

Associa cada vez mais o ritmo da "escrita" ao da fala. Bate com o lápis no papel, riscando, ao ritmo do que canta.

5º submomento. Pega o urso: "Au, au". Dá o lápis para o urso e fala: "Tô a 'peta'. Fica quieto". Fala brava. "Quase que tira". Referindo-se ao nariz do urso que quase saiu: "Ih! Quebrou!". Olha para o cartaz e diz: "Hoje a Priscila vem. Por que você não pegou ela?" E. "Ela vem amanhã". Aman: "Vem?". Fala: "A nenem quer sentar". Faz a boneca sentar. "Vou pegar ela no colo. A minha nenezinha". Pega a boneca e o urso no colo e abraça. O urso cai. Diz: "Caiu. Au-au fica quieto! Um cachorro fica aí na casinha". Ouve barulho lá fora, pergunta: "O que foi isso?". Quer tirar a touca que está vestindo. Diz: "Sô aqui..." E.: "É melhor não tirar..." Aman "'tá frio. Ai! Cadê o lápis?". Pega caixa de

lápiz. Olha as figuras: "O pato... a tia". Vira a caixa do outro lado: "o bruxo, o bruxo, ô todo bruxo feio". Desvira a caixa e diz: "Esse lado é bonito, né?". Vira do outro lado: "Esse aqui é feio". Desvira e pergunta para E. "E esse tia, é bonito? Ela mesma responde: "Acho feio. É feio. É bonito. Toda menina bonita. É bicho". Vira e desvira a caixa. Tenta fechar: "Como é que põe?" Vira e consegue fechar. Diz: "Falta um lápis. Tá arrumando tudo". E.: "Você é uma boa arrumadeira". Aman diz: "A Aline tomou minha mamadeira".

Relaciona material de desenho (lápiz) a brinquedo em brincadeira simbólica verbalizada: dá o lápis ao urso como se fosse chupeta, dizendo: "Tô a peta". Conversa com o urso, agora com autoridade, expressando uma mímica de pessoa brava "Fica quieto". Mas, ao mesmo tempo que representa uma cena de faz-de-conta, está atenta ao que acontece na realidade (o "nariz" do urso que se desprega quando ela põe o lápis como chupeta, é consertado por ela). Abandona a brincadeira à suspeita de ter quebrado o brinquedo: "Ih! quebrou!". A criança age de acordo com o seu repertório de vivências anteriores. Com a pausa da brincadeira, observa material gráfico (cartaz na parede), que agora lhe é significativo porque Aman já tem estruturação mental para percebê-lo. Já percebe representação porque tem esquemas representativos.

Também através de esquemas representativos, evoca lembranças de sua amiguinha (Priscila). Aman quer saber a razão das coisas, compreender os porquês. Raciocina: Se a Priscila vem hoje (faltou ontem), então você deveria ter "pegado" ela para brincar aqui. Mas, você não pegou. Por que?. A noção de causalidade se constroa através do diálogo ação-representação.

Retoma brincadeira simbólica anterior (cuidar do urso) introduzindo mais um elemento, a boneca. O nenê (boneca) fica no colo e o "au-au"(urso) na casinha. Corresponde um lugar a cada objeto, conforme sua significação.

Barulho vindo de fora faz com que interrompa novamente a brincadeira. Volta à exploração, desta vez das figuras da caixa de lápis. Classifica as "feias" e as "bonitas". Observa que de um lado todas são "feias" e do outro, todas são "bonitas". Guarda todos os lápis dentro, verbalizando "Tô arrumando tudo". A extensão da classe se constroe na ação.

Quando E. comenta que ela arruma bem — "você é boa arrumadeira", Aman entende "mamadeira", percebendo sô o final e complementando-o formando uma palavra que lhe é familiar. Os esquemas verbais são conservadores no início e centrados na atividade da criança. A partir do signo (mamadeira) evoca situação vivida: "A Aline tomou a minha mamadeira". As representações verbais e imagéticas agem entre si continuamente.

6º submomento. Olha à volta. Pergunta: "Que tem aqui? Não tem nada. Tem bolsa. Cadê a bolsa lá da minha mãe? Onde está? Tá lá em casa". Volta a olhar os desenhos da caixa: "Ô o bruxo aqui. Ô o bichão!" Deixa a caixa e pede para E.: "Dá a boneca, tia, dá para mim". Examina e diz: "Tá riscada. Cadê a boca? Não está!" Passa o lápis na boneca e diz: "Agora está!". Acha um fio de cabelo no lápis e tira: "Cabelo". Volta a riscar a boneca com o lápis. Separa os lápis vermelhos e roxos, dizendo: "Esse serve, esse não serve". um menino abre a porta e quer entrar na sala. Aman olha feio e diz: "Moleque feio!". Continua a examinar os desenhos da caixa. Aponta e nomeia dois anéis nos dedos das figuras. E. acaba de escrever numa folha e a põe a seu lado no colchão, Aman pega uma folha e põe também no colchão como E. pôs e começa a riscar o papel. Volta a riscar a boca da boneca com o lápis roxo. Guarda e fecha a caixa. Põe um tapete sobre o outro, dizendo: "Tapete". Põe um papel sobre o

outro e os dois sobre os tapetes. Põe a caixa de lápis em cima. Põe urso e boneca na bacia. Diz: "Au-au fez xixi... Lá no banheiro do outro lado. Vou lá". Levanta-se e sai da sala. E. diz: "Depois você volta..." Aman: "'tã". Volta e diz: "Voltou!". Ouve-se barulho de cachorro latindo lá fora. Aman: "O au-au". Olha e faz de conta que se assusta, com expressão e mímica de susto ao mesmo tempo que sorri e olha para E. Diz: "Lá fora na areia". O cachorro pára de latir. Aman chama: "Au-au-ô... Cadê o au-au? Foi embora, não está fazendo au-au". Cada vez que o cachorro late, Aman diz "Ôi o au-au". Faz de conta novamente que se assusta com o latido. Pega folha de registro de E. que foi posta do lado de E., examina demoradamente, de cima a baixo. Olha para E. e pergunta: "Que é isso tia?". Pega pasta onde E. apoia o papel e pergunta também o que é. Volta a chamar o cachorro: "Au-au-ô..." Fala olhando para o urso e depois para a janela. Escorrega no tapete, quase cai e senta-se no chão: "Tapete!" Olha feio para o tapete. "Ai a minha bunda!". Repete três vezes. Arruma o tapete no chão. Diz: "Não vou fazer desenho". Levanta-se, vai até a porta, diz "Ciao", sai e fecha a porta. Volta logo a seguir. Fecha a porta de novo. Diz: "Agora vou desenhar". Risca o papel e diz "Sorvete".

Inicia nova exploração dos objetos presentes agora, examinando material de E. Pega bolsa de E. e se lembra da bolsa da mãe. "Cadê a bolsa?" "Lá de minha mãe, está em casa". Corresponde as bolsas às pessoas e aos lugares. Volta à exploração da caixa: "O bichão. Caiu!" Cria uma pequena história para a figura da caixa.

Explora o material de brincadeira(boneca) conversando com E. Constroe brincadeira simbólica semelhante à anterior (cuidar da boneca), mas agora "passando batom". Sua percepção se volta cada vez mais para o que está ou não riscado (o rosto da boneca). Dá uma significação simbólica ao risco e seleciona cores apropriadas (para passar batom).

Classifica os lápis de acordo com a significação que lhes dá: "Este serve, este não serve", separando todos os lápis vermelhos e roxos dos demais.

Da mesma forma, ao olhar as figuras da caixa, procura achar todas as que tem anéis, classificando as que têm anel e as que não têm.

Começa a sinalizar fechamento da sessão empilhando os objetos, arrumando de forma concreta e não organizando significativamente como ocorre na brincadeira simbólica.

Projeta no urso desejo seu "o au-au quer fazer xixi" e representa simbolicamente o "fazer xixi" pondo-o na bacia. Vai ela mesma no banheiro.

Ao final ainda representa pequena cena, "fingindo" sentir medo do cachorro que late lá fora.

Sinaliza claramente o final, arrumando o material, mas prevenindo E. que não está arrumando para desenhar mas para sair. No último instante, reproduz desenho feito "Sorvete".

V - Tati (3 anos)

Selecionamos esse protocolo porque ele mostra bem como a brincadeira simbólica dá condições à criança de se sentir como principal agente na organização da própria realidade.

Tati, que iniciara a sessão desenhando de forma ainda funcional, batendo o lápis sobre o papel, e depois na bacia, interrompe bruscamente sua atividade ao

menor sinal exterior que ela interpreta como uma regra, um aviso de que está na hora de parar. Esse comportamento mostra bem como a criança de creche muitas vezes não se permite relaxar, estando sempre alerta, e também como não dispõe de momentos e de espaços privativos onde possa criar algo original seu, tranquilamente, sem ameaça constante de interrupção. Observa-se a grande flexibilidade da criança, que vendo uma brecha para si mesmo, organiza rapidamente uma situação simbólica, na qual inverte os papéis. Agora, é Tati quem organiza a creche, quem põe as crianças para dormir, quem lhes tira a temperatura.

Enfim, ela experimenta o prazer insubstituível de se sentir como pessoa que encontra condições de agir sem tanta coerção externa, como alguém que interage de forma autônoma e criativa.

10 submomento. Entra, senta-se, pega caixa de lápis e um lápis. Acha um pedaço de papel no chão e o risca. Aproxima a bacia para seu lado e coloca o pedaço de papel dentro. Pega a folha de desenho e põe entre suas pernas. Mostra a bacia para E.: - "Ó". Começa a desenhar, segurando o lápis com a mão esquerda. Põe lápis na bacia. Risca e às vezes passa do papel para o chão. Olha E. Mexe nos lápis da bacia, olha MB, olha E., pega um lápis verde e bate com ele no papel, varia a cor dos lápis para pontilhar.

Inicia logo desenho com caráter exploratório. Delimita território. Insere objeto (papelzinho) que acha por acaso. Não respeita limite do papel e risca passando para o chão. Alterna esquemas de riscar com de bater com

o lápis, ora na bacia, ora no papel, o que faz um "pontilhado" no papel. Comunica-se através do olhar com E. Enquanto risca faz um reconhecimento geral do ambiente. Ao final, varia intencionalmente a cor do "pontilhado" no papel.

2º submomento. Balança bacia de um lado para outro. Observa os lápis rolares. Mexe os lápis com a mão em movimentos circulares. Vira a bacia quase na vertical sem deixar cair os lápis. Inclina-se, encostando a testa na borda da bacia, enquanto observa os lápis. Recoloca a bacia no chão e mexe os lápis novamente. Põe a bacia no colo, depois ao seu lado no chão. Mexe os lápis com a mão. Bate os lápis na bacia. Volta a mexê-los.

Inicia brincadeira de exercício variada com o material de desenho dentro da bacia. Varia o modo de mexer nos lápis, a posição da bacia e o lugar onde a põe. Retoma esquema de bater os lápis, agora na bacia.

3º submomento. Guarda alguns lápis que estavam no chão na bandeja da caixa. Põe a bacia no colo e passa, aos punhados, os lápis que nela estão para a bandeja. Enquanto faz isto olha a tampa da caixa de lápis e a folha de desenho. Ao terminar, olha para E., pega a tampa e tenta encaixá-la na bandeja. Não consegue e dá para E., junto com a folha de desenho. E. tenta encaixar e pergunta o que ela estava fazendo. Tati começa a falar: "A Ana...", depois levanta e sai da sala ao ver que E. fechou a caixa, pensando que terminou. E. a chama e Tati volta correndo.

Continua brincadeira funcional com os lápis, agora passando-os da bacia para a caixa e vice-versa. O fechar da caixa parece representar para Tati o final da brincadeira e ela acha que é hora de sair. É interessante observar aqui como a criança norteou seu comportamento por sinais exteriores, indícios, obedecendo desde cedo a regras convencionais. Acreditamos que isso tenha se dado particularmente por se tratar de uma criança institucionalizada,

acostumada a seguir horários e normas pré-estabelecidos. Seu desejo era continuar a brincar pois volta rápida e alegremente ao ser chamada.

4º submomento. Pega urso, põe na bacia, tira, pega boneca e larga. Vai até um canto da sala com a bacia e finge que despejou água. Anda com a bacia, rolando-a. Entra dentro da mesma e pede para sair. E. convida a brincar mais. Pega MBs no centro da sala e senta perto de E. Põe a boneca dentro da caixa de sapatos, o urso e a boneca-travesseiro na bacia. Tira os três bonecos de onde estavam e encosta-os na parede. Põe urso na bacia e boneca sobre boneco-travesseiro. Tira urso da bacia e põe esta na cabeça e fica olhando a caixa de trapos. Põe a bacia de lado. Pega a caixa de trapos, põe alguns na bacia e com um deles cobre o urso que está no chão. Cobre boneca com dois trapos. Retira-os e cobre o urso com eles. Nina a boneca. Fala bem baixinho: "Pronto...você vai ficar aqui...".

Ao se sentir mais à vontade, inicia cena simbólica de dar banho no urso. Começa a demarcar os cantos significativos e a representar mais livremente inclusive através da postura, que se solta e se expressa com maior espontaneidade. Reproduz cena da creche de "após o banho" pôr as "crianças" sentadas encostadas à parede, lado a lado e depois põ-las na cama, cobertas para dormir.

Tati desenvolve agora uma ordenação espaço-temporal dos objetos criada por ela, baseada em sua experiência vivida. Ou seja, a forma de organizar os objetos é influenciada pela memória individual, pelo repertório de vida, por sua experiência em contato com as outras pessoas. Mas, Tati imita o que viveu, reproduzindo a seu modo. Os objetos ganham cada vez mais vida. Como disse Bertalanfy (supracitado) sujeito, objeto e símbolo se constroem mutuamente.

5º submomento. Pega caixa de lápis, pede para E. abrir. Pega um lápis e põe boneca no colo. Pinta seu rosto e lhe dá de mamar usando o lápis. Pega caixa de lápis e vê figuras. Fala algo baixinho. Pega um trapo e cobre a caixa, enquanto continua a falar baixinho. Põe a caixa atrás de si. Pega novamente e pede que E. a abra. E.: - "Quer desenhar?". Tati faz que sim com a cabeça. Põe o lápis sobre o papel, puxa a bacia com boneca para perto de si e põe a caixa de lápis no colo. Pega boneca e urso no colo e faz um beijar o outro. Põe urso lado a lado na bacia com a boneca. Tira boneca e põe no colchão. Pega trapo da bacia e cobre boneca no colchão de E. Enrola-a no trapo e cobre sua cabeça com outro trapo. Nina a boneca e volta a colocá-la no colchão cobrindo-a com outro trapo. Pega mais um trapo e enrola no peito da boneca. Cobre as pernas da mesma e volta a cobri-la com mais um trapo. Pega a boneca no colo, mostra para E. Põe no chão e torna a cobrir. Retira urso e trapo da boneca. Limpa a bacia com o trapo, torcendo-o em seguida. Cobre o urso no colchão e a boneca no chão. Cobre o urso novamente. Leva a boneca ao colo, cobrindo sua cabeça. Fala bem baixinho, mexendo os lábios sem som: "Esse aqui...". Em seguida cobre a cabeça da boneca com dois trapos, abre um trapo, enrola a boneca e põe na bacia, enquanto isto vai falando com a boneca. Dobra um trapo fazendo um travesseiro para a boneca. Põe outro trapo sobre a bandeja da caixa de lápis e põe sobre a tampa da caixa, fazendo uma cama. Tenta encaixar dois lápis. Fala baixinho. Põe um lápis sob o próprio braço como um termômetro. Põe bacia no colo e dobra um pano. Gesticula enquanto fala baixinho. Põe urso e boneca na bacia. Põe urso sobre o pano dobrado sobre o chão. Põe o pano do lado da perna. Esfrega a barriga e olha para E. Põe urso junto à boneca na bacia e acrescenta os dois lápis que tentou encaixar anteriormente. Põe urso na caixa de sapatos. Continua falando baixinho enquanto brinca. Olha a própria barriga.

Mantêm contato com E., pedindo sua ajuda para abrir a caixa de lápis. A presença de E. parece não inhibir Tati, que guarda a privacidade da brincadeira, falando baixinho com os bonecos. Insere material de desenho, antes usado em brincadeira funcional, na brincadeira simbólica atual, que se torna cada vez mais complexa e extensa. O tema central dessa brincadeira gira em torno de cuidados em torno dos "nenês" (boneca e urso), como preparar o banho, a cama, dar de mamar (o lápis é a mamadeira) e colocar o termômetro (lápis). Aparecem às vezes dramatizações em torno do tema "papai-mamãe", colocando urso perto

de boneca, simulando beijo, ou deitar lado a lado. Hã momentos em que Tati se inclue na brincadeira, como uma das crianças que é cuidada. Assim, põe o "termômetro" em si mesma. Ela experimenta os dois papéis: o de quem cuida e o de quem se cuida.

6º submomento. Levanta a bacia e despeja boneca e os lápis. Pega caixa de sapatos com urso e põe no colo virada para baixo. Levanta a caixa e tira urso brincando de esconder e aparecer. Fala alto quando urso está escondido: "Quem é?" Está desinibida e à vontade. Põe a caixa na cabeça e retira. Volta a falar baixinho. Cobre urso com bacia e põe caixa de sapato em cima. Esbarra nos lápis que ficaram no chão e começa a mexer neles. Coloca a caixa de sapato tombada, com a abertura para o lado e guarda lápis dentro desta, arrumando-os lado a lado. Cobre a abertura da caixa com um pano, como se fosse uma cortina (como um armário). Fala baixinho e vai colocando os lápis pela fresta do pano. Pede para ir ao banheiro e volta rápido e continua a brincar. Pega um tapete e leva para o canto da sala com o "armário". A caixa cai, voltando à posição usual e Tati guarda os trapos dentro. Aproxima-se de E. e pega os lápis de dentro. Levanta a caixa fazendo força como se fosse pesada. Volta a brincar de esconder o rosto e perguntar "Quem é?". Fala alto, agora, e repete várias vezes. Põe a caixa de pé encostada na parede. Começa a cantar. Vai até a porta e fecha bem. Põe a boneca encostada na parede em cima da caixa. Põe a caixa de lápis em pé encostada na parede ao lado da outra. Vai até a porta e sai.

A brincadeira simbólica decai aparentemente por um momento, com os objetos adquirindo características mais funcionais. Aparece uma brincadeira de exercício "esconde-esconde" com E. O simbolismo cresce novamente, englobando essa brincadeira. Tati arma um teatrinho com a caixa de sapato utilizada no esconde-esconde. Arruma um trapo como pano do palco. A boneca assiste o espetáculo e Tati canta muito alegre e descontraída. Defende seu espaço de brincar, a sala, fechando bem a porta.

Jã são 16:15, hora da sopa (16 horas) e Tati continua. Custou a se soltar, mas agora desfruta o prazer

de brincar com grande alegria. Ela mesma avisa a hora de terminar, sinalizando o final, arrumando o material e saindo sozinha.

V - Valt (3 anos e 2 meses)

Valt representa nesta sessão uma cena simbólica de intensa dramaticidade: a surra de cinta que uma criança leva na hora de dormir, para que durma quieto. Essa representação vinha sendo esboçada desde o momento anterior, quando Valt distinguira nas figuras da caixa de lápis as que tinham e as que não tinham cinta (vide Valt IV momento). Agora, ele a representa com profunda e forte emoção, reproduzindo postural e mimicamente a expressão de um homem enraivecido que agride uma criança. Esse clímax é construído cuidadosamente, através da organização de cantos privados. Há um ondular cadenciado da realidade ao simbolismo, com maior e menor contato com E., até que Valt dá o grande mergulho nas águas profundas do simbolismo.

Os esquemas afetivos emergem profusa e vivamente. Após uma alternância de momentos de carinho e de agressão, a cena de surra aparece com toda a sua força. Valt se transforma física e vocalmente (altera a voz), "incorporando" os personagens vividos. O mergulho foi fundo demais, Valt precisa de tempo para subir à tona, mas trouxe consigo, trouxe à luz, à consciência o que tanto o afligia. A brincadeira simbólica como caminho à tomada de consciência de situações intensamente emotivas e angustiantes para a criança, se constroeu cada vez mais.

DOUGLAS -(3,1)

O desenho é circunscrito.

THIAGO (3,4)

Aparece a "escrita" ao lado de formas fechadas.

VI MOMENTO

Março de 1988 - Crianças com idade entre 3 anos e 1 mes e
3 anos e 7 meses.

Nesse momento podemos observar uma brincadeira simbólica já bem estruturada, com um tema central constituído, que evolue através de diversas situações simbólicas que parecem emanar umas das outras. A brincadeira da criança se mostra extremamente flexível, acomodando-a a todo momento às circunstâncias, inserindo dados da situação e evocações imagéticas. A criança agora lida com mais facilidade com a arte de organizar lembranças no presente, ora combinando-as, ora misturando-as, ora alternando-as, mas sempre resignificando-as. Parece não haver um planejamento fixo anterior à ação, mas uma programação muito maleável que se adapte às contingências do momento. O método da criança agir se assemelha a um programa-ação, justamente a estratégia de que nos utilizamos para desenvolver nosso trabalho psicopedagógico nas creches, na qual a programação inicial se desenvolve dentro de um processo dialético com a ação que executa. Esse regular contínuo das próprias regulações é justamente o que caracteriza as trocas cognoscitivas frente às biológicas. Através desses protocolos acompanhamos como a criança passa lenta e gradativamente do ritmo funcional à auto-informação representativa, ou seja à auto-regulação. Nessas brincadeiras vemos como a criança reproduz e recria ao mesmo tempo cenas vividas por ela, nas quais ela insere objetos presentes no

momento e objetos evocados, através da imagem mental.

O papel da função semiótica no processo do conhecimento, ou seja, na inserção dos objetos do meio em sistemas significativos, torna-se cada vez mais importante à medida que lemos os protocolos, pois verificamos como a criança passa a lidar mais com os objetos fisicamente, mas com o que eles representam para ela.

A criança não mais precisa organizar concreta e fisicamente os objetos à volta de seu corpo, como nos primeiros momentos, pois ela agora carrega dentro de si, tanto a imagem corporal como disse Schilder(1958), como também a imagem dos objetos. Os esquemas motores foram englobados e resignificados pelos simbólicos. A criança ao pegar a boneca, está "ninando o nenê".

A internalização dos esquemas através da emergência da função semiótica aumenta incrivelmente o número de probabilidades de que a criança passa a dispor para organizar sua realidade, e é isso que lhe dá condições de se auto-regular, de forma extremamente flexível, e pessoal, pois as representações simbólicas, são sempre pessoais e motivadas.

Observa-se assim que a criança demonstra uma capacidade em estruturar melhor situações, ela demonstra também que o faz baseada em seu repertório de lembranças pessoais, construídas em sua ação.

A estruturação da brincadeira se desenvolve

portanto, segundo o duplo aspecto de todo processo de estruturação mental, o lógico e o biológico, ligado ao contexto histórico do indivíduo.

SAND (3,2)

As linhas paralelas se afirmam ao lado das figuras fechadas.

VI - Sand (3 anos e 3 meses)

Nesse momento, Sand sempre tão ativa, apresenta-se no início um pouco inibida, o que mostra como cada criança tem seu ritmo próprio, seus momentos de maior e menor interação, devendo-se sempre ver o desenvolvimento como um processo seqüencial, com uma estruturação progressiva lógica e biológica, histórica. O respeito ao ritmo da criança parece lhe dar condições de se auto-regular. Há pausas que parecem ser necessárias a uma reorganização a nível interno. Realmente, após essa "parada" inicial, Sand rapidamente organiza uma situação na qual configura claramente um tema central da brincadeira (cuidar do nenê), a "oração principal" no período, se usássemos uma expressão utilizada em análise lógica de discursos verbais, à volta da qual, os esquemas se coordenam e/ou se subordinam, formando um "Período Composto por Subordinação e Coordenação". O discurso lúdico apresenta-se assim com toda uma organização. E, não poderia ser de outra forma já que, brincadeira simbólica, desenho e linguagem são manifestações da Função Semiótica, que se organizam em sistemas de significação por terem subjacentes a si os sistemas lógicos.

Vide desenho feito por Sand nessa ocasião, ao final da análise deste protocolo.

a) Acha um lápis fora da caixa. Pega e fica parada no canto com o lápis nas mãos. E.: "Você quer um brinquedo?". Diz que sim com a cabeça. Pega urso e caixa de trapos e senta no canto. Põe caixa entre as pernas. Põe urso entre as pernas, enrola o urso com o pano. Cobre a cabeça dele sem cobrir o rosto. Põe mais um trapo e ainda outro em cima. Põe urso do seu lado. Abre mais um pano entre as pernas. Dobra e desdobra. Enrola. Pega mais um pano, põe do outro lado. Põe os trapos pequenos de seu lado direito. b) Puxa a caixa para o meio de suas pernas e põe o trapo na caixa. Vira a caixa ao contrário e cobre com um pano grande. Dobra o pano em 4 (fig. a) e depois em 4 (fig. b). Olha para os dois lados e o põe junto com o urso. Pega outro trapo grande e volta a dobrá-lo no mesmo ritual e põe do lado dos trapos grandes. c) Pega o último trapo grande e o urso. Põe o urso junto com os trapos pequenos e abre o trapo maior de todos sobre a caixa de panos. Dobra-o. Abre de novo. Estica. Deixa sobre a caixa. Olha O. Volta a esticá-lo. Pára e olha E. E. olha para ela e pergunta: "O que foi?". Sand mostra o nariz escorrendo. E. limpa seu nariz. Sand volta a dobrar. Dobra o último trapo grande e o põe junto com os outros grandes já dobrados. Pega o urso põe na caixa de trapos e um trapo pequeno na cabeça dele como fitinha (como ela usa). Tenta dar o nó mas não consegue. Pega outro trapinho e põe na boca do ursinho (bador? lenço?). Vira a caixa de braços enquanto segura o urso no colo. Coloca-o na bacia. Tira. Abre um trapo grande sobre a caixa de trapos e forra a caixa. Fecha as pernas e põe a caixa no colo. Abre outro trapo grande. Acaba de forrar a caixa do outro lado. Põe o urso dentro e cobre com o 3º trapo grande, arrumando bem.

a) Postura inicial, novamente retraída, semelhante ao 5º momento. Cada criança apresenta o seu próprio ritmo. Inicia pequena representação simbólica (urso na caixa de trapos) em seu canto próprio, e entre suas pernas. Estrutura a brincadeira rapidamente: cuidar do urso, vestindo-o e pondo-o para dormir. Classifica os trapos, dividindo-os em duas sub-classes: os grandes e os pequenos e separando-os espacialmente: os pequenos ficam à sua direita. Seu corpo serve como eixo central e divisor. b) Especifica o território, puxando a caixa de trapos bem para o meio de suas pernas e começa a dobrar os trapos grandes em 4 partes, mas de modos diferentes:

fig. a

fig. b

Registra imagetivamente a maneira como dobrou porque reproduz exatamente com o trapo seguinte. c) Organiza a sequên-cia dos atos de forma ordenada e significativa:

- c1 - Põe o urso junto com os trapos pequenos
- c2 - Abre o trapo maior (que não fôra dobrado) sobre a caixa. Dobra-o e estica-o novamente.
- c3 - providencia que seu nariz seja limpo.
- c4 - Põe o urso na caixa.
- c5 - Põe um trapo menor em sua cabeça como se fosse uma fitinha (como ela usa).
- c6 - Põe um trapo menor como um babador.
- c7 - Segura o urso no colo para virar a caixa de bruços.
- c8 - Coloca-o na bacia enquanto arruma a "cama" (caixa)
- c9 - Forra a caixa com um dos trapos grandes previamente alisados e dobrados (lençol?). Como o trapo não dá, completa com um segundo, cobrindo os dois lados da caixa.
- c10- Põe o urso dentro e cobre com o terceiro trapo gran-de também previamente "passado" (esticado) e dobrado.

Vemos assim como Sand classifica e seria os trapos de forma significativa, de acordo com o uso que vai fazer deles: os grandes são as cobertas, que são "passados" e dobrados ritualmente. Os pequenos são "vestimenta do nenê". Da mesma forma que ordena os objetos, organiza seus esquemas dando-lhes uma ordem no tempo e no espaço. Cria um tema central (arruma a cama para o nenê) e orienta seus movimentos nessa direção. Contudo, apesar de haver um plano traçado do que está sendo feito, há também flexibilida

de no desenvolver da ação. Programação e ação se complementam a cada instante. Observa-se ainda um ritual no agir.

2º submomento. Levanta-se enquanto E. fala com O. - pega uma folha no meio da sala e volta ao seu cantinho e com um lápis grande e escuro. Desenha com o papel sobre o colo. Mostra o desenho para E. E.: "O que você fez?" - Sand: "É bolinha". E.: "Que mais é aqui?". Sand: "Sandra". Continua a desenhar. E.: "Já sabe escrever Sandra?". Sand concorda com sinal de cabeça. E.: "E agora que você fez? Quem é este aqui?". Sand: "O urso". E.: "Que você está fazendo?". Sand: "Ele 'tava sentado aí". E.: "E aí?". Sand não responde. Desenha mais com o papel no colo. Mostra a E. E.: "O que é?". Sand: "Bola". Segura o lápis com a mão direita. Desenha com o papel no joelho, sobre a caixa. Vira o papel do outro lado, desenha. Pega o urso no colo. Põe entre as pernas e volta a cobrir com o trapo grande. Nina no colo. Aperta o trapo, enrolando-o bem. Abraça-o forte. Abre o trapo entre as pernas e põe a caixa de trapos com o urso em cima sobre o trapo grande como forro. Tira. Põe a caixa entre as pernas e cobre com o trapo, arruma bem. Dobra cuidadosamente o pano. Abre-o totalmente. Cobre a caixa toda, põe urso em cima. Pega papel e lápis. Empurra a caixa mais para frente e põe o papel entre as pernas e volta a desenhar. Olha de vez em quando para O.

Inicia nova atividade (desenho) buscando ativamente o material apropriado e levando-o para o "seu canto". Há a possibilidade de a fala de E. com O. ter interrompido sua brincadeira. Contudo, Sand mostra-se alegre e integrativa. Fala a pedido de E. no início, e depois espontaneamente sobre o que desenha: "bolinha"(círculo). "Desenha" o seu nome: "Sandra". Representa o "urso", o sujeito principal de sua brincadeira anterior. Começa a inserir os desenhos em contextos situacionais. "Ele(o urso) 'tava sentado aí". Ainda não distingue bem a representação gráfica do objeto representado. Mas há suspeita de que represente graficamente a brincadeira feita. De qualquer forma faz a associação pois enquanto desenha "o urso", pega o urso de brinquedo no colo e retoma brincadeira simbólica interrom

pida do 1º submomento, voltando a arrumar a caixa de sapato (cama) e os trapos (cobertas). Acha uma maneira de combinar as duas representações: a gráfica e a dramática, organizando uma cena na qual após pôr o urso para dormir na cama, desenha.

3º submomento. Modifica o traçado. Começa a imitar escrita. Escreve nos cantos do papel. Vai escrevendo em linha. Pega a bacia. Põe sobre as pernas. Põe pano em cima e dobra. Põe bacia de lado sobre o papel. Pega o trapo. Parece falar algo, tosse em seguida. Apóia mão esquerda no papel para segurá-lo e desenha com a direita. Mostra para E. E.: "Que você fez?". Sand: "Palhaço". E.: "Que palhaço?" Sand: "Sapote". E.: "Onde você viu?". Sand: "Na rua. Vou contar, o palhacinho..." Sand aponta o desenho. E.: "O que ele estava fazendo?" Sand: "Dançando. E.: "Que mais?" Sand aponta o nariz escorrendo novamente. E. pede para que se sente no tapete (está um dia muito frio). Ela vai e leva o material de desenho. Acomoda-se, põe papel sobre as pernas e olha para E., que está escrevendo. Chama E.: "Tia!" Mostra seu desenho para E. (risco comprido). Aponta novamente. Faz um círculo e diz: "Uma bola". Ora faz círculos, ora "escreve". Só uma vez sai do papel, só uma vez passa o dedo em cima. Olha para o que desenha, segura lápis direito.

Inicia traçado imitando escrita. Marca claramente os quatro cantos do papel, delimitando-o. O riscar começa a se diferenciar nas duas grandes linhas apontadas por Ferreiro e Palacio(1987), o desenho e a escrita. Comunica agora contínua e espontaneamente a E. o que desenha. Representa graficamente situação vivida, iniciando pelo personagem central, "o palhacinho", complementando depois com "a bixiga". Sob solicitação de E. compõe a situação e descreve o que o palhacinho fazia (dançava e dava a mão para as crianças) e onde ele estava (na rua), assim com as crianças que estavam lá.

4º submomento. Olha bacia. Pergunta para E.: "O que nós vamos fazer?". E.: "vamos brincar?" Levanta-se pega bacia e pano. Dobra o pano e põe sobre sua perna. Chama E.

e mostra "Tia" apontando o pano. E. devolve a pergunta: "E agora, o que nós vamos fazer?" Sand: "Brincar". E. "Do que?". Sand: "Sainha. Assim ô". Pega pano e cobre urso. Sand: "Cobriu ô, 'tá frio assim. Agora ele vai levantar e passear". Dobra o pano sobre a sua perna. Mostra para E. Pega pano maior e estende sobre perna. Diz: "Vou pentear o cabelo". Mostra urso para E., passa a mão na cabeça dele: "É a cabecinha". Pega um lápis e passa sobre a cabeça dele como se fosse um pente. Põe lápis na bacia e mostra o urso para E. E.: "Ficou bonito". Pega um pano e diz: "Vou pôr uma saia assim". Dá o urso para E., que pergunta: "Que que eu faço?" Sand: "Põe a saia assim". Pega o urso de volta, enrola o pano, olhando para E. E.: "E agora?". Sand: "Olha!". Mostra machucado na perna. E.: "Onde você machucou?". Sand: "Na rua". E.: "Como foi?" Sand mostra outro. E.: "Esse onde foi?". Sand: "Na rua, caiu do sapato assim. Sapatinho". Enquanto conversa, examina o urso. Diz: "Não tem botão aqui". Continua a conversar com E.: "A Priscila pegou o lápis assim e riscou no papel. A Priscila pegou o lápis escreveu na perna". Mostra de novo o machucado, para de escrever. Pede lápis preto para escrever. Chama E.: "Olha! olha!". Mostrando sempre o que faz. Continua "escrevendo". E.: "Que você escreveu aqui?" Faz movimentos com as mãos, reproduzindo o que fez. Diz: "Olha!" Faz bolinhas e "escreve". Da esquerda para a direita em movimentos regulares. Diz: "O ovo da Páscoa. Ôia!". Continua a desenhar círculos: "A bixiga, ôia!". E. comenta: "Que bonito! Onde você viu?". Sand mostra no desenho. Ajeita caixa de sapato a seu lado, continua a desenhar e falar o que fez: "O palhacinho! A bixiga e o palhacinho. Ôia! (olha!)". Aponta, um perto do outro. E.: "Aquele palhacinho que você viu na rua?". Sand: "Ele dava mão e fazia assim e pulava". E.: "Para quem ele dava a mão?". Sand: "Para as crianças". Levanta e faz gestos de palhaço. E.: "E agora, o que você fez?". Sand: "A cadeira e a mesa". E.: "Onde?". Sand: "Aqui" (aponta o papel). "A cadeira está perto da mesa". Aponta o nariz que escorre novamente. E. limpa. Continua a desenhar. E.: "Agora e essa aqui?". Sand: "Uma moça. Olha mais criança! A menina. Aqui, ô". Mostra o desenho.

Retoma brincadeira, agora de forma mais socializada, combinando previamente com E. do que vão brincar. Ela mesma dá o tema da brincadeira: "sainha" e verbaliza a sequência antecipadamente do que vai fazer: "Cobrir (porque está frio), agora vai levantar e vai passear". O urso, sujeito principal da brincadeira anterior é retomado em nova situação. Apronta-o cuidadosamente para sair: veste-o (com trapo) e penteia-o (com o lápis como se fosse pente).

Aí é que aparece a explicação do nome da brincadeira ("sai-nha"), diz: "Vou pôr uma saia assim". Desde o início, Sand sabia aonde queria chegar (pôr a saia para ir passear). Distribue papéis e funções sob solicitação de E., que lhe pergunta o que fazer. Evoca situação de machucado, ao ver o esfolado na perna. Não há como saber se o que evoca tem relação com a brincadeira que encena. A prática, contudo, de observar brincadeiras, tem nos ensinado que, muitas evocações ou representações aparentemente isoladas e desconexas, quando acompanhadas por um período maior de tempo, evidenciam sua relação. O todo simbólico parece ser como um grande "iceberg" que se manifesta aqui e ali, ao sabor das ondas (ritmos) da brincadeira, mas estando já muito mais construído do que se supõe.

5º submomento. Fica olhando para O. e balançando as pernas. Faz movimentos de ir e vir (regulares) com o lápis. Diz: "Oia!" desenha círculo. "Aqui e lá fora". Continua a desenhar e a falar sobre o que desenha: "Oia o papagaio". E.: "Que papagaio?". Sand: "Aqui ô!". Aponta para o desenho compenetrada. E. pergunta: "Onde você viu?". Não responde. Continua a contar: "Aqui, ô. Oia! Hum! Outro palhacinho!". Passa o dedo sobre o que desenhcou. Continua: "Olha o passarinho. Ele vua (voa). A pombinha. Aqui tem o carro e o ursinho eu vai fazer". Deita a cabeça sobre o braço. E. avisa que já está na hora de ir acabando. Sand: "Vou cobrir meu ursinho". Cobre, volta a desenhar e a falar sobre o que faz: "Um carro ali, dois carros. Quê vê?". Mostra com o dedinho. Está bem descontraída, cantando baixinho. Canta com um som de garganta, virando a língua. Canta enquanto desenha. Canta e olha às vezes para E. com a cabeça sobre o braço. Bate o lápis no chão. Risca entre os dedos da mão.

Continua a desenhar. Toma consciência aos poucos da representação dos objetos através do desenho: "Ôia!" (círculo-bola) "Aqui e lá fora". Representa objetos significativos para ela: "O papagaio", assim como outras aves "a pombinha" e classifica "ele vua (voa)". Da mesma forma,

SAND - 3,3 anos

representa "outro palhacinho". Estabelece relações não mais concretamente apenas, mas entre as representações. Enquanto desenha, canta, bem descontraída. Contorna sua mão. Circunscreve seu corpo através do traço, contorna a mão.

VI - Alin (3 anos e 4 meses)

Selecionamos esse protocolo porque ele demonstra como sob uma aparência tímida, inibida e fechada ao meio, muitas vezes há um potencial de ação muito rico que espera apenas condições mínimas de segurança à abertura do sistema ao meio para se manifestar.

Através de uma postura sempre vigilante, Alin pouco a pouco interage com os objetos. Opta desde o início pelo desenho. Passa por um momento inicial, cauteloso, seguido de um envolvimento progressivo com o material, primeiro a nível físico, depois a nível simbólico. Alin se concentra no desenho à medida que baixa suas defesas frente ao meio. E aí começa a criar forma, uma atrás da outra, com grande fluência. Desenha paralelas horizontais e verticais, círculos de vários tamanhos e cores, espirais, imita a escrita, marca os cantos do papel, examina seu verso e reverso.

Sua postura física reflete sua abertura representativa. Seu corpo se distende, seus movimentos tornam-

se mais flexíveis, sua respiração mais solta. Alin conver
sa baixinho enquanto desenha. Achou um espaço seu.

1º submomento. Entra e senta no tapete. Fica parada por bastante tempo. E. interage com Alin que está acanhada pondo a boneca mais perto dela. Fica olhando cabisbaixa, como que paralisada. E. se aproxima dela. Alin pega a boneca e mexe. Pega pelo seu bracinho e arrasta seus pés no chão (faz a boneca andar). Mexe em seu próprio braço, em seu polegar, no tapete. Está inibida. E. oferece lápis. Abaixa a cabeça e fica parada. Aponta os lápis.

Postura inicial retraída, fechada em si mesma. Há exploração geral breve e logo uma pequena brincadeira simbólica: boneca andando. Equilíbrio instável, faz com que se iniba continuamente. Lentamente inicia exploração dos objetos, de forma ainda bem tímida. Não indo buscar ativamente o que quer, apenas apontando.

2º submomento. Pega um lápis vermelho em cada mão e risca o chão com a mão direita, fazendo traços bem pequenos. Aponta o desenho. Olha para os lápis que estão um em cada mão. Faz um semi-círculo com a mão direita e esfrega a mão esquerda sobre ele. Repete algumas vezes, olhando de vez em quando para O. Vai variando os lápis para riscar o chão e coloca-os a seguir no tapete. Melhora a expressão do rosto, levanta os braços e dá leves suspiros.

Explora bem timidamente. Aponta o que quer, não sai quase do lugar.

Inicia atividade riscando o chão. Traços bem pequenos. Pega um lápis com cada mão. Risca com uma mão e esfrega o risco com a outra.

Alterna atividade espontânea com momentos de vi-

gilância a O. Junto à ação aparece a ordem. Arruma os lápis. Põe os que já usou no tapete. Organiza-se - e organiza os objetos no espaço e no tempo.

A movimentação cresce, a postura se torna mais solta e flexível. A expressão do rosto menos tensa. Mas, continua a vigiar o ambiente. Abre-se e fecha-se cíclica e paulatinamente.

3º submomento. Pega o lápis vermelho com a mão direita e risca a folha que está a seu lado sem segurá-la. Olha para E. Amplia o traçado. Varia as cores e depois segura a folha. Risca de forma mais ampla e torna o traçado mais forte. Com o roxo desenha um círculo e com o azul sai fora da folha. Às vezes desenha com a esquerda. Ao terminar o risco estende os dois braços para cima. Continua a desenhando fazendo bolinhas pequenas em verde escuro e depois círculos maiores e novamente menores.

Circunscreve e caracteriza melhor sua atividade. Passa a riscar no papel. Começa a fazer um desenho bem pequeno no cantinho esquerdo, com a cor selecionada anteriormente (vermelho). Aos poucos ocupa mais espaço no papel e varia as cores. Amplia risco. Não respeita limite do papel, às vezes. Desenha círculos, semicírculos, varia o tamanho, alterna traçados e varia as cores, como fizera com os círculos. Inicia pequeno rito de levantar os braços após desenhado (relaxamento).

4º submomento. Tem movimentos um pouco mais soltos e descontraídos. Vira a folha. A expressão do rosto demonstra certa satisfação. Faz riscos semelhantes à letra. Passa a fazer riscos horizontais e paralelos e passar intencionalmente para o chão. Risca com força e repete o movimento de levantar os braços olhando naturalmente para O. Traça agora traços paralelos na vertical, em outro espaço. Apoiase no cotovelo do braço direito e com esta mesma mão desenha. Seu nariz está escorrendo. Esconde com a mão mas não pede para limpar, continua desenhando. Põe a outra folha sob a que desenha. Pega os lápis do tapete e aproxima os que caem para fora. Continua a desenhado cobrindo o nariz

com a mão. E. oferece papel para Alin limpar o nariz. Limpa. Variando a cor (amarelo), faz movimentos curtos como letras. Chacoalha todo o corpo ao desenhar. Continua a rabiscar em caracol. Risca bem amplo e continua o movimento levantando o braço. Repete várias vezes este gesto e ao levantar o braço e rosto, olha para O. Risca em verde claro com a mão esquerda um traço bem comprido. Repete o mesmo com o azul. Preenche espaços como se estivesse pintando. Rola os lápis na horizontal. Olha E. Rabisca próximo ao limite da folha. Debruça-se sobre o desenho. Sai um pouco para o chão. Pontilha o papel e balança o corpo junto.

A maior flexibilidade do corpo acompanha a crescente interação com o meio. À medida que o sistema se sente menos ameaçado ele se permite uma abertura maior e uma busca mais ativa, pessoal e criativa do objeto. A sua afirmação e expansão físicas se refletem em sua representação gráfica.

Inicia movimentos de "escrita". Torna a variar o traçado. Agora, traça retas paralelas horizontais, prolongando o traço deliberadamente, ultrapassando o limite do papel, passando para o chão. As retas se iniciam e terminam aproximadamente à mesma distância (vide desenho anexo). Mantém ainda atitude de vigilância ao ambiente, principalmente a O. Começa agora a fazer a mesma série de paralelas, só que em sentido vertical. Age com método e tranquilidade. Providencia outra folha. Defende-se do meio continuamente. "Esconde" o nariz escorrendo, tapando-o com a mão enquanto desenha. Alin mostra-se mais preocupada em garantir sua atividade, mesmo com o incômodo do nariz.

5º submomento. Mexe nos lápis, desenha com a esquerda, risca rápido e vai variando lápis. Deita no chão para desenhar. Ocupa os espaços vagos nos cantos do papel e risca colorindo. Passa a mão sobre o desenho. Cobre toda a folha de verde. Passa a mão. Tossem fora da sala, olha rapidamente e volta a desenhar. Levanta o papel e olha as duas faces. Desenha preocupando-se em preencher espaços em bran

co. Desenha ora em uma face da folha, ora em outra. Faz uma grande espiral saindo do papel. Volta ao ritual de levantar os braços. Colore. Risca. Faz espiral nos quatro cantos. Nova espiral maior. Faz uma espiral bem pequena no centro e repete este desenho ao centro variando as cores. Com as espirais vai caminhando para o canto inferior esquerdo da folha.

A postura está toda voltada para o desenho. A abertura do sistema corresponde cada vez mais a abertura da representação, que reflete a ação. Assim como os movimentos se tornam mais flexíveis, o traçado também. Complementarmente, o fechamento do sistema, a circunscrição do espaço da representação se constroem. Alin marca os cantos da folha com a mesma cor (preto). O conhecimento mais íntimo do objeto se desenvolve através da ação. Alin examina suas duas faces, o verso e o reverso, assim como seus limites. Passa a mão sobre o traçado como que para constatar se tem um relevo, uma configuração mais concreta, tridimensional ou não. Cria agora uma nova forma: a espiral. Já desenhava círculos, semi-círculos, imitou o traçado de letras, fez retas paralelas horizontais e verticais, demarcou os cantos, variou as cores, desenhava na frente e nas costas do papel. Agora explora a nova forma, a espiral, desenhando-a em várias cores e de vários tamanhos. Abstrai a forma e a generaliza de várias maneiras. Abstração e, seu complemento necessário, generalização, se constroem na ação representativa, alicerçada nos esquemas motores, via esquemas conceituais.

Ao desenhar, forma um rito variando as formas, as cores, os espaços ocupados, os gestos e finalizando por um erguer de braços, bem relaxado. Desenho anexo, a seguir.

327.

ALIN - 3,4 anos

6º submomento. E. oferece a terceira folha. Risca rapidamente com o verde que predomina e está bem solta. Fala baixinho. Pára. Olha à volta. Guarda os lápis na caixa um a um. Fecha a caixa e verifica se as folhas de desenho estão atrás de si. Despeja os lápis no tapete e volta a guardar um a um. Está entretida e não liga para som forte vindo de fora. Guarda os lápis, fecha, sacode. Olha figuras da caixa. Dois lápis caem. Torna a guardar. Despeja os lápis e torna a guardar. Vai buscar um lápis que rolou longe. Volta a ver figuras da caixa e faz um som - "ah ah ah lá" e levanta o braço (semelhante ao gesto anterior). Volta a jogar lápis no chão e guardar, procurando lápis que rolaram. Põe um tapete sobre outro e senta em cima. Põe a caixa entre as pernas e o papel ao lado. Ajeita as folhas, alinhando-as e fala algo. Dobra as três folhas juntas e risca em verde. Põe o pē sobre o papel para não desdobrar. E. avisa que está na hora de ir. Continua riscando e fazendo movimento de levantar o braço. Olha para a porta e começa a guardar os lápis na caixa.

O falar baixinho aparece junto à representação gráfica. Sinaliza término da atividade arrumando meticulosamente o material e fechando a caixa. Verifica se guardou todos os lápis e se as folhas de desenho estão onde as colocou. Ação terminada, inicia brincadeira de exercício, com o material de desenho: "pôr e tirar os lápis da caixa de várias maneiras". Mantém-se alerta ao meio, olha O. e E., mas não mostra mais uma postura ameaçada. Interage ativamente. Assim como traçou paralelas horizontais no papel, passa o dedinho nas figuras paralelas da caixa indo sempre da esquerda para a direita.

Enquanto isso fala baixinho. O nariz torna a escorrer e Alin agora o limpa sozinha, acomodando-se ativamente à situação do momento. Coordenando e hierarquizando as prioridades segundo seu eixo pessoal.

O perceber-se como núcleo ativo e significativo da ação, a conscientização de si mesmo como agente principal do conhecimento, se reflete na maneira como organiza os objetos à sua volta, à sua disposição, da maneira mais organizada e significativa para ela. Organiza-se enquanto organiza a sua ação sobre os objetos: põe um tapete sobre o outro e se senta em cima (está fazendo muito frio); guarda os lápis na caixa, pega as três folhas de papel em que desenha e as empilha (como os tapetes), alinhando bem as bordas (os limites). Fala mais alto agora, mas ainda consigo mesma. Dobra as folhas juntas sinalizando progressivamente que termina a atividade. Quer contudo continuar a desenhar e volta a riscar. A necessidade de um espaço seu onde possa se organizar e representar suas experiências fica patente, assim como, sua capacidade de fazê-lo quando as condições do ambiente lhe possibilitam.

VI - Ales (3 anos e 5 meses)

Após um período inicial também pouco ativo, pois Ales, vinha do repouso após o almoço, começa a construir uma brincadeira que registramos aqui por ter aparecido em várias crianças: Ales empilha fisicamente conjuntos significativos simbólicos (camas com nenês), como a criança pequena empilha seus cubos. Aos poucos, distribue esses conjuntos no espaço, tornando-os parte de um todo agora mais organizado no espaço e no tempo. Ales

constroe uma ordenação temporal, onde a fim de desenvolver o tema central da brincadeira: dar banho no nenê, organiza a situação de tal forma que uma ação parece emanar, de rivar da outra, com uma crescente estruturação sintático-semântica.

Por outro lado, observa-se como apesar de todo o seu envolvimento com o símbolo, Ales não se desvincula da realidade, percebendo o dia que se acaba. Acreditamos, sim, que a brincadeira simbólica dê condições à criança de se inserir cada vez mais significativamente na reali-dade.

Vê-se nesse protocolo como a criança procura lidar de forma equilibrada com os esquemas afetivos, alternando momentos de tensão e relaxamento, de carinho e de agressão, tendo a oportunidade de dosá-los e combiná-los a seu modo, ou seja, através da auto-regulação.

1º submomento. Vem logo após o repouso depois do almoço, ainda está um pouco sonolenta e parada. Senta-se no tapetinho. Pega os dois papéis. Olha as figuras a caixa de lápis, puxa para si a boneca, a caixa de sapato. Forra a bacia com papel e põe urso dentro. Pega novamente o urso e nina. Arruma os lápis um a um na caixa de lápis e põe na bacia junto ao urso. Cobre com trapo. Pega caixa de sapato. Olha O. e E. Forra a caixa de sapato com um trapo e põe a boneca dentro. Pega o outro papel e cobre boneca na caixa. Põe a caixa de sapato com tudo sobre a bacia com o urso. Tira.

Hã um aquecimento gradual pois Ales está ainda está sonolenta após o repouso, mas, já demonstra organizar os objetos, preparando território para a brincadeira simbólica que irá configurar. Após breve exploração da

caixa de lápis, aproxima de si fisicamente os objetos selecionados e constroe conjuntos significativos: o urso dentro da bacia forrada com papel (lençol) e coberto, assim como a boneca dentro da caixa de sapato, também forrada previamente e coberta. Boneca, caixa de sapato, papel e trapo pertencem ao conjunto significativo de "cama da boneca". A ele corresponde outro conjunto que lhe é semelhante, o da "cama do urso". Após construir os dois conjuntos, coloca o da boneca sobre o do urso. O empilhar os conjuntos apareceu em várias brincadeiras. Assim como a criança empilhara cubos, parece empilhar "módulos lúdicos". O empilhar às vezes sinaliza o final da brincadeira, como sendo um arrumar. Aqui, pode significar a representação a nível consciente de uma cama beliche, ou de uma relação sexual. Há sempre, todo o aspecto secundário, oculto desse simbolismo, que permanece inconsciente e que o representar ajuda a emergir.

2º submomento. Senta-se no outro tapete e põe caixa de sapato entre-pernas. Levanta-se e põe caixa de sapato no tapete onde estava. Tira. Põe a caixa entre os dois tapetes lado a lado no chão. Está agachada, semi-ajoelhada. Olha O., E. e novamente O. Arrasta bacia pelo chão. Senta-se em um tapete e despeja o conteúdo da bacia (urso, papel e trapo) em seu colo. Usa a bacia como direção de carro, girando-a. Põe de lado. Pega lápis e bacia, levanta-se, vai até o canto, fica de costas para a sala e risca o fundo da bacia. Rola a bacia pelo chão, com ela de pé. Volta ao canto da sala e risca a bacia novamente. Os movimentos agora estão bem soltos e rápidos. Faz como se estivesse lavando a bacia, como se o lápis fosse o sabão. Repete e ri. Está descontraída e alegre.

Reorganiza a situação, demarcando progressivamente o próprio território onde irá desenvolver a brincadeira simbólica. Senta-se num tapete, põe caixa de sapato

entre pernas. Alinha os objetos semelhantes no espaço (tapetes lado a lado no chão). Ao mesmo tempo que ordena os objetos no espaço vigia o meio (0.) aquilatando seu grau de segurança para agir. Distribue os objetos nos dois espaços demarcados. Senta-se num tapete e despeja o conteúdo da bacia no outro. Cada vez mais cria seu próprio espaço. Sente necessidade de uma separação física (vai para o canto e dá as costas) para criar a sua representação. Parece que se sente livre para ir e vir, escolher o lugar e os objetos que quer que lhe dão maiores e melhores condições de ação. Ales mostra-se descontraída e alegre. Inicia brincadeira simbólica de modo ritualizado: lava a bacia com o lápis como se fosse sabão. Este submomento será o início de uma grande brincadeira simbólica, cujo tema central será: o banho do nenê. Ales agora, prepara a bacia para o banho.

3º submomento. a) Põe a bacia de lado um pouco e olha as figuras da caixa de lápis. Volta a esfregar o fundo da bacia com um lápis. Abre uma "torneira imaginária", num movimento de rosca, imita barulho de água: "tchi...". Olha encabulada para O. Pega bacia para apanhar "água da torneira". Vai até a porta e abre "outra torneira", mais alta como se fosse do chuveiro. Pega o urso e faz como se tirasse a roupa dele, emitindo pequenos sons: "Tic-tic". Põe urso na bacia perto da porta e representa com muitos detalhes o lhe dar um banho. Passa lápis no urso como se fosse sabonete. Após "ensaboá-lo", esfregando bem todas as partes do corpo, deixa o "sabão" (lápis) do lado, abre a "torneira do chuveiro", na porta, imitando barulho de água "Tchiiiii!". Enquanto dá o banho, conversa baixinho com o urso. Fecha a torneira após algum tempo, o de "enxaguar" o urso, imitando ruído da torneira: "Tic-tic". Enxuga o urso cuidadosamente com papel, as costas, a frente, da cabeça aos pés. b) Olha O. Fala: "Não tem sol. Foi embora?" (No início da observação a sala estava ensolarada). Deixa o urso deitado no chão ao lado da bacia. Tira trapos e boneca da caixa de sapato. Dobra os trapos grandes cuidadosamente, um a um, abrindo-os, esticando-os com a mão e dobrando-os. Separa o maior. Forra a caixa de sapato com os trapos gran

des, dobrados com exceção do maior. Põe a boneca na caixa sobre os trapos e cobre com o maior. Põe dois trapos menores por cima. O peso dos trapos faz com que afunde. Tira. Arruma novamente a caixa, pondo inclusive a coberta de cama e enfiando a boneca por uma fresta dos trapos. Tira. Arruma cama (caixa de sapato) novamente. Põe boneca em um tapete. Pega um trapo dos menores, abre bem e "põe fralda" na boneca. Coloca-a na cama (caixa) para dormir. Cobre com o pano maior como lençol e põe outro grande como "tenda" ou "cortinado". c) Põe urso na bacia e a caixa de sapato com a boneca sobre a bacia. Põe os papéis no chão um ao lado do outro. Põe a boneca "de fralda" sobre um papel e o urso sobre o outro (Fig. 1).

Fig. 1

Fig. 2

d) Volta a arrumar os trapos na caixa de sapato. Volta a abrir a "torneira do chuveiro", mexendo na porta como fizera antes. Levanta-se pega a bacia e faz de conta que a lava esfregando com um lápis, como fizera antes, como se fosse sabão. Esfrega bem. Deixa lápis (sabão de lado) e "enxagua" a bacia sob a "água do chuveiro", fazendo barulho: "Tchii". Põe a bacia na cabeça e depois no chão com os lápis dentro. Movimentos muito soltos e flexíveis. (Fig. 2).

Num movimento cíclico, volta a examinar rapidamente as figuras da caixa de lápis como fizera no início da observação, mas logo retoma a brincadeira simbólica. Enriquece-a consideravelmente. Cria duas torneiras: uma na parede, mais baixa, que usa para encher a bacia de água para o banho, e, outra, mais alta, na porta, que é a do chuveiro. Observa-se passo a passo toda a série temporal subjacente ao rito do banho:

- apanha água com a bacia na "torneira" da parede.
- vai até a porta e "abre o chuveiro".

- tira a roupa do urso (provavelmente "enquanto" a água do chuveiro esquentar).
- põe o urso na bacia sob o chuveiro e o ensaboia todo, de alto a baixo, frente e costas.
- após ensaboá-lo, deixa o sabão (lâpis) de lado e o enxagua bem debaixo do chuveiro.
- fecha a torneira após o banho.
- enquanto dá o banho conversa com o urso (nenê) baixinho.
- tira-o do banho e o enxuga cuidadosamente.
- deita-o ao lado da bacia.

Uma ação dá continuidade à outra e prepara a seguinte. Há coerência e intencionalidade neste discurso intersemiótico, ao mesmo tempo que há reprodução do vivido, há criação, ou melhor, há re-criação. O Homo Sapiens emerge no Homo Ludens.

b) Assim como coordenara as ações durante o banho, priorizando um tema central "banho" e subordinando os demais a ele, agora também, ao mesmo tempo que brinca, sua ação principal, está atenta ao que se passa à sua volta. Vê que o sol "foi embora". A brincadeira simbólica não desvincula a criança da realidade presente, mas, pelo contrário, cria vínculos mais profundos, mais pessoais ao meio. Dá continuidade à brincadeira, deixando o urso temporariamente à parte e cuidando agora demoradamente da boneca, preparando sua cama. Classifica e seria os trapos, separa os maiores dos menores servindo-se deles conforme seu tamanho. Os maiores são os forros e as cobertas, o menor é a fralda. O maior de todos é o "cortinado". c) Re-

toma o "urso", que fora cuidado no submomento (a). Volta a alinhar os papéis no chão sequencialmente pondo um boneco já cuidado (banhado e vestido) sobre cada um deles. Reconstroe os conjuntos significativos (cada nenê na sua cama), após cuidar deles. d) Encerra a brincadeira, lavando a bacia que usou para dar banho.

No desenvolver dessa sequência, Ales não apenas alinhou suas ações mas as concatenou significativamente.

4º submomento. Olha figuras da caixa de lápis. Diz algo como se fosse: "De noite". Mostra bicho da caixa para O.: "Esse bicho, ô". Leva bacia para perto de E., dizendo "Deixar o bicho aqui, ô". Deixa a caixa de lápis. Leva bacia para o canto e despeja os lápis. Começa a falar: "A Renata não veio hoje de novo... a mãe dela foi ao médico e não vai mais brincar com a tia Vera". O sol volta. Ales: "Acabou o sol". Distribue os brinquedos e material de desenho nos dois cantos opostos da sala. Entra dentro da bacia e ginga o corpo de um lado para o outro, balançando a bacia. Tenta andar dentro dela, arrastando-se com os dois pés para fora, sentada, e depois com 1 pé só. Vai até um dos cantos arrumados e desarruma tudo (urso, boneco, caixa de sapato, papéis, trapos). Pega os dois tapetinhos, vem "andando", se arrastando com a bacia e joga os dois tapetes para onde está E. Torna a subir na bacia a guiar e arrastá-la com um pé fora. Agora se arrasta de "gatinhas" puxando-se apoiada no ante-braços. Estica os braços. Ri muito. Mostra o dedo que machucou (ou sujou) no chão. Volta a "guiar", usando a bacia como direção, imitando som de carro. Senta-se na bacia, se ajeita bem e se arrasta. Arrasta-se agora deitada. A bacia rola no chão com ela dentro, diz: "Caiu!". Põe a bacia na cabeça, emborcada, como chapéu. Olha para ver se E. está vendo. Ri muito. Corre pela sala com a bacia no colo. Põe a bacia de bruços, sobe em cima e gira a bacia, ginguando o corpo. Põe a bacia no canto e vem se arrastando dentro com os dois pés no chão, até E.

Retoma ciclicamente exploração das figuras da caixa de lápis. Distingue agora algo que a assusta: "O bicho!" e procura colocá-la em local que provavelmente classifica como mais seguro para si (põe perto de E.): "Deixar o bicho aqui", para poder brincar sossegada. As evocações

começam a aparecer. Ales se lembra da amiga: "A Renata não veio hoje de novo", associa a falta ao motivo: "A mãe dela foi ao médico" (rapport causal). Parece haver nesse submomento uma maior percepção da alternância cíclica que se manifesta tanto nas observações relativas ao sol: "O sol foi embora...(estã) de noite... o sol volta... acabou o sol...", como nas ausências repetidas da amiga: "A Renata não veio hoje de novo(outra vez, ontem, hoje)". Assim como a criança retoma as explicações e as brincadeiras cíclicamente, parece que ela se apercebe, se conscientiza pouco a pouco do caráter cíclico da natureza que a rodeia, assim como dos fatos que se repetem (ontem e hoje). Pouco a pouco ela irá distinguir entre os ciclos regulares e as repetições esporádicas. O sol nasce todos os dias mas não é todos os dias que a Renata falta.

A brincadeira simbólica é esquecida aparentemente. O material está distribuído rigorosamente em dois cantos opostos: em um canto "o bicho" que a assusta, no outro, os "nenês dormindo".

Insere brincadeira simbólica de "guiar carro" com a bacia usada como direção para explorar o espaço à vontade. É Ales quem guia o carro. Ela é o agente principal. Vai até os cantos significativos. Assim como os construiu, os destrói. Desarruma as duas "camas" cuidadosamente arrumadas.

Experimenta várias maneiras de "guiar" o carro, observando o atrito da bacia no chão, a inclinação etc. Através dessa brincadeira, percebe-se bem como a criança

resignifica os esquemas motores dentro de um contexto simbólico, afirmando-se pessoalmente. Finaliza o movimento vindo até E.

5º submomento. E. pergunta se não quer fazer um desenho. Diz que não. Volta se arrastando com a bacia até o canto da sala. Deixa bacia lá. Leva para lá os demais objetos. Diz: "vou fazer bolinha. Ôia!...". Desenha com a mão direita, segurando o lápis corretamente e o papel para não escorregar. Continua a contar o que fez: "É bolinha...Uia! (Olha!). É minha, esse daqui é seu, outro dela, da tia V., da Tia F. E a outra? Uia! É o bicho, é o sapo. Que sapo! Outro sapo. Minha bolinha". Ajeita e olha o desenho. "Ôia! é a bruxa!". Põe a mão na boca. "É a cadeira(?)". Pede para E. - "Faz uma cadeira para mim..." E.: "Eu só estou olhando você fazer...". Ales continua a desenhar e a falar: "A bruxa!...Essa bruxa... eu vou matar essa outra bruxa...". Faz movimentos rápidos de virar o papel. Amassa o papel. Vê o desenho que tinha feito: "É o sapo."

Desenha quando quer. Representa "o bicho" que tanto a assustou (figura da caixa). Assim como a brincadeira, o desenho parece ter um caráter compensatório. Através da representação simbólica, a criança encontra a maneira e o ritmo próprio para assimilar os objetos que a amedrontam ou inibem. Desenha também círculos "bolinhas", correspondendo termo a termo uma bolinha desenhada para cada um dos presentes. As relações não se dão mais entre os objetos, mas entre as representações. Da mesma forma, associa "o sapo" ao "bicho", ambos desenhados por ela. Ambos têm "qualidades comuns" e "diferenças específicas". A compreensão da classe se constroeu. Desenha agora a "bruxa". Bruxa, sapo e bicho, todos metem medo, numa classe mais abrangente. De certa forma, Ales reproduz as figuras da caixa que a assustaram, pois de um lado há uma figura parecida com um sapo e outra com uma bruxa, conforme reprodução anexa, ao final desta análise.

A representação gráfica se anima progressivamente. A bruxa adquire vida e Ales vai "matá-la", amassando o papel. Assim como a criança projeta seus medos na brincadeira, o faz no desenho, ambos manifestações de função simbólica.

6º submomento. Volta a pegar a boneca "O nenê aqui". Pega trapo e põe perto do colchão: "Ela vai mijar na cama. Que coisa mais feia! Faz xixi na cama. Cadê outra...? É titula (vestido?)... A cama da nenê. Ela deita aqui. Põe... Eu vou com o pai dela aí. Vai fazer xixi na cama". Representa a cena de pegar a boneca e levá-la para fazer xixi, dizendo "xixi", antes de deitá-la na cama. Depois de uma pequena pausa: "Ah! ela 'tá fazendo xixi na cama! Rãah! (brava). Não é para fazer xixi na fralda. Ela fez na cama!". Levanta a boneca como que constatando que ela fez xixi na cama. Volta a deitá-la. "Eu cobri ela. Todo dia ela vai acordar e vai embora comigo". Ajeita a boneca. "Dorme aí ... cobriu o pezinho e a cabecinha". Põe agora a boneca de pé e depois sentada. Continua: "Vou ficar perto dela, se ela chorar... ela vai fazer xixi na coberta ou na cama ... não deixa ela mexê não, tá bom?". Conversa enquanto brinca, falando alto mas não se dirigindo a E. ou a O. Continua: "Vou lavar ele na bacia. Ele tomou banho. Agora eu vou lavar". Vai até o canto e leva a bacia para lavá-la. Imita novamente o abrir a torneira imaginária, o barulho da água. E diz: "Xixi. É para tomar banho de bacia no nenê, tia!!! Vai sair... saiu!". O lápis risca sua mão, Ales comunica-se com E. Volta a brincar e a contar o que faz: "Fazeu xixiu! Na roupa, no cobertô". Fala brava com o nenê: "Agora eu não vou fazer mais!... Tomou banho". Cai na gargalhada. Põe a boneca (nenê) rudemente na cama, batendo nela com força. Bate e ri. "Tô batendo nela. A cama dela fica aqui! Menina, que menina!". Fala brava e ríspida ao mesmo tempo que ri. Bate em tudo e ri cada vez mais: "E tô batendo nela!". Bate com muita força e joga a boneca longe. Joga tudo e volta a cair na gargalhada. Chega perto de E. e se senta perto dela sobre os joelhos, pega sua mão, olhando bem nos olhos.

Retoma brincadeira simbólica anterior com maior dramaticidade. Os "nenês" que foram banhados e cuidados fazem xixi na cama e Ales briga com eles. Repete expressões vividas. Organiza sequência temporal de levar o nenê para fazer xixi antes de deitar, de pôr na cama, faz uma pausa, constata que ele fez xixi e simula briga com o nenê, passando pito.

Fala novamente sobre o caráter cíclico do amanhecer após a noite: "Todo dia ele vai acordar e vai embora comigo", i. é, há uma rotina diária, que a criança percebe e que a situa no tempo e no espaço. Enquanto brinca conversa o tempo todo com o nenê, ignorando aparentemente, às vezes, a presença de E. e de O. Nisso, a representação lúdica dramática é distinta da do ator, sempre consciente do público. A criança não perde o contato com a realidade, mas, percebe-se que ela se envolve tanto com a brincadeira que cria um mundo seu, onde há momentos de intensa privacidade. Seus personagens são projeções suas e assim, ela conversa consigo mesma. Que caminho melhor haveria para a tomada de consciência de si e do outro? Ela assume "o outro" através da própria voz antes de assimilá-lo de modo operatório.

Com muita paciência volta a lavar a boneca que molhou a cama. Alterna momentos de carinho com de braveza e grosseria. A brincadeira adquire cada vez mais um caráter de excitação, ligado aos movimentos de tensão. O riso que aparece é um riso nervoso, catártico. Começa a bater violentamente na boneca, jogando-a no chão. Descarrega a tensão acumulada através de gestos rápidos, com os quais atira tudo longe enquanto ri muito, nervosamente. Sobrevém um grande cansaço físico e busca de interação afetiva. Ales vai até E., procura contato físico através dos olhos e das mãos. Toda a sua postura parece falar claramente. Ales reproduziu a seu modo, como ela viveu, ou vive, dia após dia, como ela mesma salientou, uma situação carregada de afetividade. Ela a representou de forma organizada e significa

tiva. Mas, até quando ela conseguirá fazê-lo sob a pressão de um meio tão hostil? Por outro lado, ela representa bem a exaustão da mãe. O ir até E. e lhe olhar bem nos olhos parece simbolizar esse desejo de comunicar uma situação difícil demais de ser vivida, tanto para a mãe como para a filha.

ALES - 3 anos e 5 meses

O "desenho escrito":

"Priscila... minha casa..."

Priscila (3,8 anos)

"Isso é F"

ALES (3,9 anos)

VII MOMENTO

Julho 1988 - Crianças com idade entre 3 anos e 5 meses e
3 anos e 11 meses.

Acompanhamos através desses protocolos como a criança, cada vez mais revive situações pessoais, chegando a criar verdadeiras cenas dramáticas com intenso conteúdo emocional, expresso simbolicamente, quer através do próprio corpo, quer através da linguagem. Essas manifestações, dada a sua riqueza e complexidade de combinações simbólicas, ora mais ora menos obscuras ao sujeito, chegam a ser fascinantes à observação. Segundo Piaget (1978c,p.256) "o simbolismo inconsciente, ou seja, aquele cuja significação não é imediatamente conhecida pelo próprio sujeito, não é mais que um caso particular do simbolismo em geral e deve ser considerado como tal. Com efeito, se subsiste uma distância muito grande entre o simbolismo consciente do adulto (imagens, comparações concretas etc.) e o seu simbolismo inconsciente (sonho etc.), na criancinha, ao contrário, existem todos os intermediários entre esses dois extremos, pois o jogo da imaginação ou jogo simbólico apresenta toda a gama de matizes entre os símbolos análogos aos do sonho e os símbolos intencionalmente construídos e inteiramente compreensíveis pelo sujeito. Pode-se mesmo dizer que entre dois e quatro anos são os símbolos situados a meio caminho entre os extremos, isto é, em parte conscientes e em parte inconscientes, que são os mais frequentes".

Quando brinca, de forma simbólica, a criança é o autor, o ator, e de certa forma também o espectador desas representações, pois o brinquedo simbólico lhe dá uma nova visão do que se passou, uma perspectiva mais distanciada, o que lhe possibilita compreender melhor os fatos. Ou seja, a brincadeira simbólica possibilita trazer a nível de consciência muitas experiências vividas, e portanto assimiladas, mas com alguns aspectos ou ângulos desconhecidos ao sujeito. Ao se expressar através das manifestações da Função Semiótica, isoladas ou combinadas entre si (linguagem, brincadeira simbólica, imitação na ausência do modelo, desenho, evocação) o conteúdo obscuro é inserido em contextos mais conscientes, e aí se torna conhecido do sujeito. Dessa forma, dar ã criança condições de se manifestar simbolicamente, quer através de significantes individuais, quer coletivos, ou melhor, através da combinação dos dois, é dar ã criança condições de tomar consciência de si e do meio.

Observamos como essas cenas se desenrolam muitas vezes numa curva ondulatória, com momentos de maior e de menor tensão e/ou de maior e menor atividade. Da mesma forma, observamos como os símbolos se expressam frequentemente sob a forma de opostos complementares.

A alternância de situações com significações opostas, como o deitar-levantar, acender-apagar, sujar-lavar, dia-noite e muitas outras, parece ao mesmo tempo resignificar a reprodução funcional da brincadeira sensório-motora, sendo uma continuidade do ritmo, como expres

são do pulsar da vida, como diz Levy-Strauss (op.cit.), e ao mesmo tempo uma especialização, prefigurando simbolicamente a busca do todo operatório, com seus aspectos parciais complementares.

A visão do símbolo como tendo sempre dois aspectos complementares e opostos, o positivo e o negativo, assim como de constituir um vetor dinâmico entre o consciente e o inconsciente, é defendida por Jung(1964,1985) e autores da Escola Junguiana que mais se destacaram no estudo da criança, como Neumann(1970), Fordham(1969), Whitmont (1969) e Eschesbach(1975), sendo a dinâmica de um símbolo justamente determinada pelo encontro dos opostos nele contidos.

Nosso interesse específico aqui é enfocar a visão da função simbólica como eminentemente interativa, tanto no eixo sincrônico, como no diacrônico, atraindo os objetos ao núcleo central, organizador do eu, os quais, ao serem assimilados de forma organizada e representativa se tornam conscientes. Para o sistema interessa vitalmente estar o mais bem informado possível, do que se passa dentro e fora dele: auto-regular-se é auto-informar-se de forma cada vez mais dinâmica e flexível. Por dispôr de significantes pessoais (símbolos) e coletivos (signos), a função semiótica constitui-se num excelente meio, ou melhor dizendo, no meio especificamente humano, de se auto-regular. Por contar com características atuais e anamnésicas, além das pessoais e sociais ela vem a ser um insubstituível instru-

mento de integração da personalidade e de inserção significativa da mesma no meio. Através de sistemas imagéticos e verbais, ela agiliza continuamente os dois hemisférios cerebrais, como nos ensinam Eccles(1979) e Luria (op.cit) contribuindo portanto a nível endógeno, neuronal, e exógeno, da ação, à integração e conscientização progressiva do sistema.

VII - Emer (3 anos e 5 meses)

Esse protocolo nos é particularmente significativo porque ele mostra a evolução de Emer, que no momento I lutou tão desesperadamente para sair da sala e que agora, interage como um pesquisador em frente à realidade, observando-a com olhos atentos e interessados, procurando descobrir as propriedades dos objetos e os "rapports" cau sais entre seus movimentos e os efeitos produzidos nos obje tos. Emer experiencia o tempo todo. Ele arruma de um jeito, depois de outro, criando n maneiras de dispor os obje tos fisicamente e de agir sobre eles. E, o principal, per cebe-se claramente o movimento que hã em busca da descoberta e da invenção.

Além disso, Emer mostra-se alegre e comunicativo, participando a E. o que acontece.

Observa-se que sua abertura ao meio se dá porque ele percebe-se capaz de agir, forte, como diz no 1º submomento: "Tenho força!". E é no encontro com o objeto que ele avalia essa força e encontra a da realidade.

Sua ação pessoal se desenvolve num eixo sincrônico e diacrônico. Emer enquanto age, fala de suas coisas, de fatos que ocorreram com ele (como o caso da polícia). Parece ter criado firmes alicerces para seu desenvolvimento pessoal.

1º submomento. Senta-se, mexe na bacia girando e levantando. Pega urso e boneca. Passa o dedinho na região genital da boneca. Levanta a cabeça ouvindo barulho vindo de fora (crianças brincando). Despeja lápis na bacia. Diz: "Caiu... caiu". Sorri. "Põe lápis... vou quebrar... tenho força". Tenta quebrar os lápis grandes. Quebra. "Vou quebrar outro". Pega papel: "Papel".

Faz reconhecimento inicial dos objetos. Fala do que faz e do que vai fazer. Experimenta suas possibilidades (sua força) frente aos objetos que resistem.

2º submomento. Põe papel no chão com boneca deitada em cima. Cobre com um trapo. Tira a boneca, embrulha cuidadosamente em outro trapo como um chale, deita-a e cobre-a com um trapo maior, pondo um menor por cima. Põe urso deitado na bacia sobre o tapete. Enrola-o também num trapo(chale), cobre-o com um trapo grande e põe um menor por cima. Põe a boneca com suas "cobertas" na caixa de sapato. Mexe no papel.

Constroee dois conjuntos significativos de "cama para dormir", para os dois "nenês". Faz a correspondência qualificada termo a termo: cada conjunto tem o forro de baixo, o nenê enrolado no chale, a coberta maior e a menor por cima. Os arranjos são ainda espaciais, prē-operatórios. Mas, essa construção é feita de modo não simultâneo, mas sucessivo. Emer reproduz a construção do 2º conjunto após terminar o 1º, lembrando-se dos elementos e da

ordem dos mesmos. Há um caráter ritual no abrir e colocar os trapos.

3º submomento. Após mexer no papel, pega os lápis amarelos e os brancos na mão. Separa os pretos no chão. Arruma lado a lado os amarelos, depois os pretos e depois os brancos. Acha um marrom: "Ô o marrom", desarruma o que tinha feito e arruma de modo diferente: os marrons, os amarelos e os brancos, lado a lado.

Classifica os lápis pela cor, distribuindo-os em subclasses: os lápis amarelos, os brancos, os pretos e depois os marrons. Ordena no espaço as subclasses criando duas coleções com figuras distintas, construindo dois pequenos alinhamentos parciais, onde os elementos estão ligados pela semelhança (cor).

4º submomento. Pega os lápis amarelos e desenha sô com eles. Diz: "A polícia passou na minha casa..." Põe todos os lápis na bacia e mexe bem neles. Segura a bacia e movimenta-a em diversos sentidos: da esquerda para a direita e vice-versa, de trás pra frente e vice-versa, em sentido horário e anti-horário.

Seleciona, classificando pela cor (amarela) os lápis com os quais vai desenhar. Enquanto desenha fala, evocando situação vivida com a polícia. Volta a explorar o objeto (bacia) experimentando as diversas maneiras de movimentá-lo, as possibilidades de agir sobre ele. Observa-se uma sistematização na experimentação.

5º submomento. Observa o reflexo do sol na janela (pôr do sol). Põe uma "cama" sobre a outra, i.é., a bacia com o urso enrolado e coberto com os trapos sobre a caixa de sapato que contém a boneca também enrolada e coberta com trapos. Põe tudo sobre um tapete. Arruma um tapete ao lado do outro, senta-se no outro. Pega a boneca e faz com que ela ande e pule "Pular!". Faz a boneca "voar" (como superman). "Ela vai voar". Faz a boneca agora de peteca. Examina seus braços. Põe de pé. Torna a deitá-la na caixa e a cobri-la com papel. Põe novamente a bacia por cima de tudo e diz: "Olha! Não cai!". Pega tudo no colo e diz: "Tá pesado!". Segura com uma mão só, ajudando com a outra. Caem todas as cores no chão.

Mantém-se atento aos fenômenos ambientais (reflexo do sol na janela). Ocupa-se novamente em arrumar os bebês nos berços, estudando novas maneiras de colocá-los. Alinha-os verticalmente (empilhando) e horizontalmente (lado a lado). Brinca com a boneca de três maneiras diferentes também, dando-lhe diferentes significados, fazendo-a andar (como se fosse uma criança), fazendo-a voar, como um personagem fantástico (super-man) e usando-a como peteca. Ao mesmo objeto são atribuídas diversas significações, de acordo com os esquemas utilizados.

Inicia nova experiência, verificando "o peso" dos objetos, assim como o que ele é capaz de carregar, com as duas mãos, e depois com uma só. A percepção das propriedades dos objetos é elaborada pela ação do sujeito sobre o objeto. Os objetos "são pesados" para Emer, naquele mo-

mento. São os aspectos operativos que organizam os figura
tivos. O mesmo acontece em relação à imagem mental.

6º submomento. Começa a arrumar tudo novamente, separando os trapos dos lápis, pondo os lápis e a caixa de lápis na bacia e os trapos na caixa de sapato. Deixa de fora a boneca o urso e os papéis. Empilha novamente as coisas e deixa cair de propósito. Repete. Introduce variação: ao deixar cair, gira a bacia antes, ora de um lado, ora de outro e vê o que cai.

Arruma os objetos, classificando-os e organizando-os espacialmente segundo sua classe. Repete a experiência anterior de empilhar e derrubar intencionalmente. Procura controlar as variantes, observando o que acontece quando altera o movimento. Resignifica o real, conscientemente, intencionalmente, procurando ativamente estabelecer relações espaço-temporal-causais com os objetos em movimento.

7º submomento. Pega vários lápis da bacia e arruma sobre sua mão estendida, avançando até o ante-braço, paralelamente, lado a lado (Fig. 1). Torna a pô-los na bacia um a um. Constroe com os lápis um círculo, alinhando os lápis no fundo da bacia (Fig. 2). Faz uma segunda fila, dentro da primeira, procurando corresponder as cores da fila interna com as da fila externa (Fig. 3).

Fig. 1

Fig. 2

Fig. 3

Continua suas experiências. Arruma os lápis paralelamente, numa coleção não figural, ao mesmo tempo que os equilibra sem deixá-los cair. Constroeu novo arranjo geométrico com os lápis, agora em forma circular, reproduzindo e acompanhando o formato da bacia. Duplica a fila procurando fazer a correspondência das cores.

8º submomento. Balança a bacia para frente e para trás vendo o movimento dos lápis. Balança mais forte e observa se caem ou não pelos lados. Tira os lápis da bacia e reproduz no tapete a figura circular que fizera na bacia, só que não completa o círculo. Põe vários lápis menores no centro do círculo construído com os maiores. Reproduz o mesmo na bacia e volta a girá-la, observando o movimento dos lápis. Aumenta novamente a intensidade da força com que gira e a velocidade do movimento, observa os lápis que caem. Despeja todos no chão.

Abstrai progressivamente a forma (circular) que criou e a reproduz em diversos lugares (bacia e tapete) e em diversos momentos, numa generalização progressiva do que construiu. O arranjo obedece a uma crescente complexidade na classificação e na ordenação. Os lápis maiores fazem o contorno externo, os menores (os tocos) ficam no centro. Controla intencional e gradativamente o aumento da intensidade da força e da velocidade dos movimentos relacionando-os aos efeitos que produzem no movimento dos lápis. Emer procura determinar a causa dos fenômenos que observa, estabelecer o "rapport" causal.

9º submomento. Volta a pôr os lápis todos na bacia. Examina mais demoradamente os lápis e separa os marrons, claros e escuros, colocando-os todos na palma de sua mão aberta (fig. 1). Deixa-os. Pega os amarelos. Quer colocá-los na borda da bacia (só os amarelos) contornando-a. Os lápis caem. Emer forma um semi-círculo dentro da bacia só com os amarelos (fig. 2). Volta a agitar a bacia com força. Os lápis caem. Procura todos os lápis pela sala. Pega dois marrons claros e diz: "Esse igual". Derruba todos os lápis na bacia, menos os amarelos que põe na borda da caixa de lápis. Caem. Encaixa os lápis em pé.

Fig. 1

Fig. 2

A noção de classificação continua a se construir progressivamente. Dentre os lápis, separa a subclasse dos marrons e ainda dentro dela a subclasse dos marrons claros e escuros. A trilha dos encaixes hierárquicos das subclasse nas classes vai sendo palmilhada. A consciência de relação é verbalizada. Emer diz feliz ao achar dois lápis marrons-claros: "É igual!". Faz nova classificação, separando agora os amarelos dos não-amarelos, e, com eles reproduz a forma circular feita anteriormente. O círculo foi construído imagetivamente. Emer reproduz sua forma apoiado no modelo interno da memória da imagem mental. A abstração da forma circular se constroe. Os círculos podem ser feitos por ele em qualquer lugar, de qualquer cor, de qualquer tamanho, completos ou incompletos (semi-círculo). A forma se libera do conteúdo pouco a pouco.

Acomoda-se sempre ao momento atual, à resistência do meio. Quando os lápis não pãram na borda da bacia ele os põe dentro dela, quando os lápis amarelos não ficam na borda da caixa ele os enfia em sua abertura. O meio ao resistir constitue um contínuo desafio à criança para que encontre meios para se acomodar. É através dessa in-

teração contínua com o meio que a abstração e a generalização são construídas pela criança.

10º submomento. Examina a caixa de lápis. Vê as figuras de um lado e de outro. Enfia seus dedinhos um a um pela abertura da caixa. Tenta colocá-la de pé. Consegue. Afasta-se sorrindo. Tenta colocar um lápis pequeno dentro da caixa aberta sem segurá-la. Ela cai. Pega, examina as duas aberturas. Fala muito pouco e quando o faz, fala bem baixinho. Agora fala alto para E.: "Olha aqui,ô". Mostra um lápis amarelo que ele não tinha visto que estava preso no fundo da caixa: "Ô lápis!" diz, batendo com força para tirá-lo. O lápis não sai. Tira com a mão. Separa novamente todos os amarelos e tenta colocá-los em pé no chão um ao lado do outro. Tenta depois encaixá-los um sobre o outro. Eles caem. Separa os marrons e os amarelos e constroe duas figuras no chão. Usa primeiro sô os marrons (fig. 1). Muda o arranjo, agora constroe um semi-círculo, usando os marrons e amarelos (fig. 2).

A exploração se torna cada vez mais minuciosa. Examina agora a caixa, seus desenhos e suas aberturas. Verifica suas propriedades (se ela fica em pé sozinha). Pesquisa sempre. Experimenta se consegue pôr um lápis sem segurá-la. E agindo sobre o objeto, inventando novos meios de ação, criando relações, que a criança conhece o objeto e a si mesma. A descoberta de mais um lápis amarelo, a cor selecionada, deixa-o muito feliz. Torna a criar coleções.

Na fig. 1 usa apenas a cor marrom, co-

locando os marrons-claros ao centro, horizontalmente alinhados, e distribuindo de forma balanceada os marrons escuros dos dois lados, de forma equilibrada. Na fig. 2 torna a repetir a forma circular, agora usando e combinando as cores preferidas (amarelos e os dois sub-tons de marrom) enfileirados em círculo. É difícil dizer se essas coleções figuram simbolicamente algo para Emer.

11º submomento. Desarruma tudo com movimentos muito amplos e fazendo muito barulho. Ocupa-se agora dos trapos. Separa-os. Procura o trapo maior de todos. Abre e mostra para E.: "Ô tia". Dobra cuidadosamente, ponta com ponta até ficar bem pequeno (fig. 1). Põe papel a seu lado e o trapo dobrado em cima. Pega outro trapo grande, dobra e empilha sobre o primeiro. Pega o 3º trapo e dessa vez, enrola. Deixa de lado. Enrola também o 4º trapo que pegou. Põe todos os trapos na caixa de sapato. Pega o menor, abre e enrola (fig. 2). Abre novamente e dobra em dois no sentido vertical (fig. 3), abre novamente e dobra em 4 no sentido horizontal (fig. 4).

fig. 1

(enrola)

fig. 2

fig. 3

fig. 4

Desdobra. Deixa de lado. Arruma boneca a seu lado no tapete. Abre o trapo "preparado" no seu colo e pega boneca. Mexe com os braços dela, levantando-os e abaixando-os. Examina minuciosamente a boneca, principalmente pés e região genital. Faz com que ela "ande" na borda da bacia. Monta-a a cavalo na borda da bacia e balança para frente e para trás a bacia. Faz com que ela ande na borda da caixa de sapato. Deita-a dentro da caixa.

Intercala um momento de desarrumação a toda essa ordem. Classifica agora o que é trapo e o que não é. Seria: pega o maior trapo de todos. Dobra cuidadosamente de várias

maneiras distintas, conforme figs. 1, 2, 3 e 4. O ritual adquire um caráter cada vez mais simbólico. Emer está preparando a cama da boneca. Com ela, repete esquemas experimentais anteriores, fazendo-a andar no chão ou na borda dos objetos, como fazia com os lápis. Essa brincadeira reproduz de certa forma as experimentações anteriores mas já dentro de um contexto simbólico.

12º submomento. Abre novamente o trapo maior. E. avisa que está na hora de ir terminando. Emer cobre cuidadosamente a boneca dentro da caixa com o pano maior. Põe vários trapos dentro da caixa. Cobre tudo cuidadosamente. Põe caixa no colo. Acha mais um trapinho e põe na caixa. Estica bem a "coberta", fazendo-a cair igualmente dos dois lados da caixa.

A brincadeira agora começa a ganhar um caráter mais afetivo. O cuidado com a boneca mostra não apenas preocupação com a ordem, mas carinho também, que se traduz inclusive em arrumar de modo harmonioso a sua cama, distribuindo bem a coberta dos dois lados, simetricamente. Cada criança brinca a seu modo. Mas, em todas elas há organização e significação. Essa é a riqueza plástica do brincar. Emer permitiu-se poucos momentos de desarrumação e uma grande preocupação com a ordem. Foi o seu caminho até chegar a esquemas representativos simbólicos, com maior manifestação de afetividade.

VII - Aria (3 anos e 5 meses)

Este é o último protocolo de Aria, neste estudo, que viemos acompanhando mais de perto. Há uma evolução visível no sentido da descentralização e da auto-regulação. O ritmo ainda está presente em quase toda a sessão, mas ele tem agora uma característica predominantemente simbólica. Momentos de alternância de opostos se sucedem durante toda a sessão, como o sair e voltar, o sujar e o lavar, o perder e o achar, o dia e a noite, mas acreditamos que eles já possam ser vistos como uma prefiguração intuitiva do todo, com suas partes complementares, com seus movimentos reversíveis, o que irá se configurar realmente no Período Operatório. Pensamos que essa vivência a nível simbólico, pessoal, quando a criança assume vários papéis, organiza vários espaços e tempos significativos, dentro de uma situação, onde ela é o construtor principal da cena, seja o caminho real para o Período Operatório.

Percebe-se aqui claramente como o sujeito se afirma como um núcleo organizador da realidade, ao mesmo tempo que amplia a rede dos objetos do conhecimento, tanto no eixo sincrônico, como no diacrônico, relacionando o passado ao presente.

19 submomento. Pega bacia, põe urso e boneca dentro. Despeja lápis dentro. Fala alto, com firmeza: "Aqui é caminha! Tem lápis aqui... Os lápis são aqui!". Pega caixa de lápis. Nomeia figuras da caixa enquanto segura o urso no colo: "Filhinho, papai". Repete duas vezes. Continua: "O revólver. Tã de revólver, sim. Tudo de revólver". Repete.

Logo no início organiza os objetos espacialmente. Prepara-os para a atividade simbólica que irá desenvolver. Verbaliza claramente os territórios significativos: "Aqui é a caminha" (caixa de sapato), "Os lápis são aqui" (representarão a água da bacia). Cria de início um clima dramático, projetando nas figuras da caixa representações suas: "Filhinho, papai... tã de revólver, sim. Tudo de revólver!". (Classifica as figuras de um dos lados da caixa).

29 submomento. a) Esbarra na bacia e arregala os olhos. Despeja lápis na bacia. Diz: "Olha tia, esse é homem, olha o pipiu" (Vendo o boneco)... "A boca dele saiu sangue. Foi pôr remédio... Tã gostoso", diz enquanto passa os lápis de cor no machucado da boca do boneco, depois no joelho e costas do "nenê". b) Pega bacia: "Essa aqui é a bacia. Vou pôr o lençol. Lençol para todo mundo. Doisi (dois) lençol. Não! Sô um!". Cobre o boneco com pano sobre o tapete. Escolhe o trapo: "Esse não! Esse não! Amarelo!". Retira os 2 trapos anteriores e pega o amarelo. Põe mais trapos menores em cima do outro maior.

a) Continua o momento anterior, "preparando o banho (pondo mais lápis na bacia). Intercala pequena brincadeira simbólica na qual "cuida do machucado" do boneco. Aria classifica-o como homem: "Olha tia, esse é homem, tem pipiu". Há uma sequência no tratamento: constata o machucado pelo indício (saiu sangue), põe o remédio enquanto conversa com o doente: "Tã gostoso...". b) Continua a cuidar do boneco pondo-o na cama e cobrindo-o com vários trapos. Há toda uma classificação e seriação dos trapos. O tra

po maior de todos é separado em primeiro lugar e sobre ele são colocados os menores. Constroem a noção de quantidade, contando "um, dois...tudo" e há estabelecimento de correspondência entre os lençóis que vão ser necessários às camas.

3º submomento. Escuta crianças lá fora rindo e ri junto: "Todo mundo tá gritando lá fora. Não pode subir na mesa não, né tia? ...Duas folhas" olhando para as folhas no chão. Pega um papel, circunscribe à volta e preenche dentro. Diz: "É chuva!" (o que desenhou dentro). "É roda" (o de fora). Escuta e reconhece a voz da pajem: "A tia Nete!". Pega lápis branco: "Essa não sai, tia?". Pega outro lápis: "E agora? Esse dá". Pega dois lápis azuis: "Tem 2 azul aqui ...Vou pôr mais. Tô ponto 2 desse". Pega 2 cor de laranja: "Esse é de uva!...Não pode comer não?" E.: "O que você acha?" "Não pode comer, não!". Continua: "Essa é uva(roxo). Essa é amarelo de uva"(amarelo). Risca. Acha mais três toquinhos de lápis roxos e diz: "Olha mais!". Compara os três e depois desenha. Diz: "Pronto, vamos guardar isto aqui na caixinha". Pega caixa de lápis e vê as figuras: "Olha o bicho! um bicho, ôto(outro) bicho... 1,2,3,4,5" - vira a caixa: "6,7,8, 9,10,14,15,18,19", conta apontando os bichos. Deixa caixa.

Está ainda muito ligada ao ambiente. Escuta vozes lá de fora e denomina de quem são (das crianças, "da tia Nete"). Assim como contou dois lençóis, conta duas folhas. A construção de número se processa na ação. Desenha, iniciando pelo contorno, pela circunscrição. Estabelece a relação dentro e fora, ou melhor, "a volta de", dando um significado simbólico a cada representação, conforme sua aparência. O desenho de dentro lembra a chuva (pontilhado), o de fora, lembra uma roda (círculo). Como na brincadeira, no desenho é difícil dizer se há intenção antes do riscar, ou se o traço produzido é que provoca a relação como objeto semelhante. A hipótese é de que cada vez mais haja a intenção antes da ação. A preocupação em estabelecer relações aparece a todo

instante. Associa cor à fruta (uva-roxo. Mas, cria sua uva amarela). Aria procura os lápis da mesma cor(roxo): "Olha mais!", assim como os "outros bichos". As propriedades estão nos objetos, mas a relação entre eles é a criança quem cria. Preocupa-se também com a quantidade dos "bichos", tentando contá-los. Após separar pela cor, risca. Após riscar, guarda na caixa. Seria temporalmente.

Enquanto desenha obedece às regras da creche, evocando: "Não pode subir na mesa".

4º submomento. Pega os trapos novamente e diz: "Vou lavar". Põe na bacia e faz como se estivesse esfregando bem. "Quanta roupa!". Esfrega. "Já vai secar". Repete algumas vezes: "Já vai secar". Põe o tapete encostado na parede e pendura os trapinhos nele. Olha para O. O.: "Estou vendo você estendendo roupa!". Aria: "É sim. É para mim secar, para depois vestir a roupa. A boca dele já sarou. Vai tomar banho agora". Está muito desconfiada. Ri e diz: "Que barulho!" Despeja lápis na bacia. Põe boneco na bacia: "Vai tomar banho". Pega um lápis e usa como sabonete, esfregando o boneco: "Vai tomar banho meu filhinho, o outro vai tomar banho". Tira a boneca e põe o urso na bacia. Aria: "Vou abrir chuveiro. Xiii ... Tá muito quente!". Mexe na parede, como para regular a torneira. Retira urso da bacia e põe a boneca. Diz: "Vai tomar banho". Joga os lápis como água sobre o boneco: "Tem mais sabão! Enxágua. Machucou! Machucou a boca dele. Mas não saiu sangue não! Olha a boca". Continua lavando. Acaba: "Já tomou banho. Vou enxugar meu filho. Já secou nessa toalha! Agora o outro vai tomar banho...Esse(o urso)...esse(boneco) tomou... Tá frio! Tô com vontade de tomar um banho. Fica aqui em casa! Fica aí!". Embrulha o boneco e fala com ele: "Vou tomar um banho". Põe a mão na bacia: "Tá quente!" Vou tomar um banho quente". Levanta-se, pisa na bacia: "É perigosa", tira os lápis. Põe a bacia vazia, entra dentro. Aria: "Vou tomar banho, xiii..., tá muito quente xiii!!". Está muito contente, ri.

Retoma lavação dos trapos, armando uma sequência completa: põe os trapos na bacia, após pôr a água(lápis, avalia a quantidade: "quanta roupa!", esfrega para lavar e estende para secar, para poder vestir depois. O boneco, que ficara aparentemente esquecido, é retomado e cui

dado. A cena simbólica compreende as duas situações: Aria lava a roupa enquanto o nenê dorme. A criança coordena situações simbólicas lúdicas em todos representativos, onde as partes interagem entre si. A criança é o núcleo organizador que distribue os papéis no espaço e os organiza no tempo. É realmente um sujeito muito ativo! Após lavar a roupa toda, dá banho no "nenê" (boneco) e depois no outro "nenê" (urso). Verbaliza a ordem do que fez: "Já tomou banho (o boneco). Vou enxugar meu filho. Já secou nessa toalha! Agora o outro vai tomar banho". A cada um cabe uma hora, a cada um cabe uma toalha e uma cama. Corresponde enquanto ordena. Após dar banho nas crianças e acomodá-las é que Aria vai tomar o seu banho, e o desfruta bem, com muita alegria. A alegria de ser o agente principal da ação.

5º submomento. Enquanto está na bacia (no banho) pensa alto: "E agora? Agora eu vou comprar minha chave, novinha. Um cinzeiro, uma chave bonita só para mim. Um cigarro só para mim. Pronto. Vou tomar banho. Xiii... Pronto... Já vai? Que fazer agora?". Sai do "banho" com ar de preocupada. Põe a boneca na bacia. Enxuga-se com a toalha que enrolava a boneca. Dramatiza frio que sente após sair do banho, "tremendo de frio", diz: "Ah! meu filho já fez cocô. De novo, de novo! Vou te bater!". Novamente se enxuga fazendo som de frio, bate o queixo, enquanto se enxuga. Aspira ar com a boca. Fala agora com voz de criancinha bem pequena: "Vou tomar banho". Responde com voz natural: "Vai sair com a mamãe, vai?". Enrola o nenê. Diz: "Mamãe já volta. Eu vou comprar chave só para mim". Faz de conta que abre uma porta imaginária, anda pela sala, vai ao canto e diz para alguém invisível: "Me dá uma chave ... abre a porta!". Pega a chave imaginária e faz o caminho de volta para casa. Finge que abre a porta: "Ih! eu comprei só uma chave. É duas... Vou comprar outra". Repete o rito simbólico de ir comprar chave. Olha para mesa da sala (onde costuma ficar um funcionário): "Não tem ninguém aqui!". Vai perto da boneca: "Não tem ninguém aqui comigo". Deita do lado do urso e da boneca. "Apaga luz pra mim!". Fala com voz diferente da sua. Faz de conta que dorme. Conversa baixinho com o urso. Põe a mão na boca do urso e tira rápido. Diz para ele: "Tonto, tonto". Levanta-se.

Fala baixinho: "Minha caminha". Põe urso e boneca na caixa de sapato. Ajeita novamente. "Minha boneca". Pega bacia. Ajeita as coisas cuidadosamente. Entra na bacia e senta dentro.

Enquanto "toma o banho" pensa no que vai fazer depois: "Comprar uma chave bonita sô para mim. Um cigarro, um cinzeiro, sô para mim". Introjeta esquemas de um modelo significativo, provavelmente a mãe, reproduzindo na brincadeira de imitação. Acomoda-se a todo instante à situação, combinando seu repertório de lembranças aos objetos atuais. Como por exemplo, quando faz de conta que não há toalhas de banho suficientes para todos, e usa a toalha(trapo) do filho (boneco). Representa com riqueza de detalhes a expressão corporal de bater queixo sentindo frio ao se enxugar. A cena cada vez mais ganha em complexidade. Aria representa bem o não ter descanso da mãe, pois seu "filho fez cocô de novo, de novo!". Expressa claramente a faina diária que não pára nunca. Os personagens adquirem cada vez mais vida própria. Agora, falam com vozes diferentes. As projeções se tornam cada vez mais ricas, assim como as introjeções. Aria organiza a situação: acomoda o nenê enquanto ela vai sair para comprar a chave. A construção da noção do tempo se aperfeiçoa: "Mamãe volta já, já". Da mesma forma, a noção do espaço se constitui através das representações simbólicas. Aria distribue os espaços significativos pela sala. Um dos cantos é sua casa, no outro fica o chaveiro- Ao sair de casa "abre uma porta imaginária", fecha-a e vai até o chaveiro. Volta. Os deslocamentos têm agora uma significação simbólica. Representa ritualmente o comprar uma segunda chave, simulando um esquecimento. Ao voltar arruma novamente a ce-

na para dormir. Depois que deita os nenês volta a tomar seu banho. A alternância cíclica: dia-noite, lavar-sujar, abrir-fechar, é ritualizada, assim como momentos de tensão e de relaxamento se alternam.

Enquanto toma banho vigia e conversa com os filhos que dormem: "Psiu! Fica quieto!". Intercala momentos em que evoca situações da creche (da festa) provocada pela visão do enfeite da caixa de sapato usado na festa. A memória de reconhecimento puxa os cordões da de evocação. Uma evocação "puxa" a outra. Aria fala da mãe. O tempo de espera para ela é muito longo. Kairos sobrepõe a Kronos: "Amanhã, sô amanhã, minha mãe vem aqui...". Evoca situações de apanhar: "A minha mãe depois bate de correia... A minha mãe e o meu pai...".

6º submomento. Continua a tomar seu banho, voltando a se ocupar dos nenês que dormem e de se lavar. Diz: "Vou comprar um sabão só para mim. Agora eu vou tomar um banho". Senta, levanta. Passa "sabão". Olha papel da caixa de sapato, sai da bacia, enrola o papel. Aria: "Olha aqui meu sabão. Eu comprei. Eu lavei minha cabeça hoje. Já tá acabando o sabão! Tomei banho. Vou esfregar. Uiuui. Uiuui. Ai, Ai! Quem pegou minha chave para mim sair? Você perdeu minha chave". Pega a "chave" na caixa de sapato que está com o urso e boneco. Diz: "Vou na igreja". Levanta-se, anda, faz de conta que abre a porta, vai ao cantinho e risca a parede como se fosse chave. Diz: "Tchu, tchuc". Imita o som. Volta ao canto anterior. Olha os bonecos. "Você aí!". Faz expressão de preocupação: "Choveu agora!". Arruma uma cama para ela pondo um tapete ao lado do outro e a bacia como traveseiro. "Eu...aqui...sozinha... Já vou dormir". Faz de conta que ronca. Pequena pausa. Finge que acorda assustada: "Uii! Tá na hora de acordar. Tirei a camisola". Vai até o outro canto da sala e faz como se abrisse uma porta. Respeita o ritual dramático do dormir sozinha, agora com medo: "Já vou dormir... e ninguém... mamãe... o homem... mamãe... o bicho!". Faz de conta que está com medo e finge chorar. "Cadê a chave? Perdi a chave! Apaga a luz para mim dormir." Fala com alguém invisível. Imita som de quem ressona. Volta a representar o acordar. "Já vai, já vai. Eu disse, já vai!". Levanta-se, acende a luz e apaga. Repete rito de dormir, acordar e procurar a chave, verbalizando sempre. "De novo, de novo!".

Reserva cada vez mais objetos sô para si, ou seja, a posse. Uma chave, um cigarro, um cinzeiro...e agora um sabão "sô para mim". Observa que o sabão se gasta quando é usado. As propriedades dos objetos são agora reproduzidas fielmente, simbolicamente. As "saídas" se diversificam, Aria pretende ir à igreja, mas como choveu, fica em casa. As relações espaço-temporais-causais constroem-se na brincadeira. Representa esquemas fortemente afetivos, como a dor da solidão à noite: "Eu aqui sozinha... ninguém". À solidão associa-se o medo, que Aria representa através de toda uma postura corporal, encolhida e tensa, com mímica facial muito expressiva. A criança assimila o meio de forma muito complexa e rica em detalhes. Assimila-o cognitivamente e afetivamente e depois o reproduz a seu modo com grande riqueza de expressão e comunicação, transmitindo inclusive o "clima emocional" da situação vivida. O corpo parece registrar as emoções vividas e depois, tendo ocasião, revive-as magistralmente.

Há evidentemente todo um simbolismo secundário nessa brincadeira tão rica. Assim como a ritualização da alternância "dia-noite", o perder e o achar ou comprar a chave, o ficar sozinha e com os outros, se repetem pendularmente. Aria ensaia o processo de separação do outro, tão sofrido, mas tão necessário à construção de sua identidade. O importante é que aqui, ela o constroe brincando, a seu modo e com o seu ritmo. A brincadeira espontânea dá condições à criança de se auto-regular.

7º submomento. Levanta-se abre a porta da sala. Ouviu vozes de suas colegas no corredor e está na hora da sopa (16 horas). Aria acena para uma menina: "É Ana Paula! Ciao!". E. avisa que já está na hora de ir tomar sopa. Diz: "Tá bom, já vou. Espera". Deita-se ao lado do ursinho e do boneco e conversa com eles: "Deixa minha chupeta aí se não eu...". Torna a se levantar e a abrir a porta. Vê o gato da creche. "Olha o gato, tia. Psiu! Vem cá. O gato não vem não". E.: "Já terminou?". Aria: "Terminei não. Vou fazer... Não acabei, não tia... Vou acabar"... "Já vou acabar". Fala enquanto arruma as coisas. Põe todos os lápis na caixa de sapato, dizendo: "Papel não, só lápis". Joga o papel na bacia, segurando-o pela pontinha como se estivesse com repulsa: "Esse bicho!". Afasta-se engatinhando como se estivesse com medo. Diz: "Só lápis... cocô. Vou tomar banho".

A brincadeira começa a se desestruturar. Há um momento de menor envolvimento com a cena representada e uma atenção maior às condições atuais da creche, provocado pelo forte apelo da "hora da sopa". Reproduz ainda uma vez o ritual sujar-lavar, agora expressando emoções fortes de nojo, repulsa e medo. O "banho" manifesta cada vez mais seu simbolismo secundário, oculto no sujeito. Mas, acreditamos que, mesmo não tendo consciência da significação mais profunda do "lavar-se", o fato de representá-lo brincando, associado à situação onde expressou fortes emoções frente ao "sujo", leve a criança a se perceber como capaz de se reorganizar, de se auto-regular, de conviver com suas emoções organizando seus esquemas de modo a interagir como meio de modo equilibrado.

8º submomento. Levanta-se pega a bacia. "Esse é o meu carro!". Usa a bacia como direção. Põe o "nenê" dentro do carro" (boneca na bacia). Imita barulho de carro ligando: "Pulou desse carro!" Bate na direção com raiva. Tira boneco da bacia e põe no tapete. Volta a fazer de conta que dá a partida, depois o falhar do carro, o pegar e o andar. O "carro" quebra de novo logo depois: "Quebrou de novo!". Repete. "Faz força" para tirar a bacia como se tirasse um pneu. "Tirei pneu do carro". E. avisa novamente que está na hora de ir. Diz: "Vou ficar de mal de você. Não quero ir..."

"Não quero tomar sopa, não". Aos poucos diz: "Vou guardar. Vou tomar sô um banho de novo". Fala enquanto arruma as coisas. "Tô guardando os lápis, já vou".

Realmente, a brincadeira evoluiu para uma situação na qual Aria representa a pessoa que dirige um carro, ou seja, que é capaz de dirigir os fatos ativamente. Volta a reproduzir com riqueza de detalhes uma situação, provavelmente vivida na realidade, a dificuldade de andar com um carro que custa a pegar, que quebra a todo instante e que fura o pneu. Aria a tudo dá jeito. O guiar o carro e consertá-lo é o simbolismo claro e consciente para o sujeito mas o simbolismo inconsciente dessa brincadeira (o dirigir-se no meio) permanece oculto a quem o cria. Aria pede tempo. Brincar nesse momento é mais importante do que tomar a sopa. É a reorganização de sua realidade que está sendo elaborada. Aria sente isso.

VII - Priscila (3 anos e 8 meses)

Esse protocolo, a nosso ver, é marcado pela presença de ritmo e de sua passagem à auto-regulação, a nível de representação gráfica, inclusive.

Pris percebe as relações entre o ritmo da fala e o dos movimentos da escrita de E., inserindo esquemas imitativos (repetindo numeração). Percebe e cria a seguir uma situação na qual associa o ritmo das batidas no "tambor" (bacia) ao movimento do corpo que dança na cadência da batida.

Com o ritmo da dança, há um predomínio de es-

quem as assimilativos, um momento de maior abertura e relaxamento e esquemas evocativos ligados a situações afetivas começou a emergir, com frequência cada vez maior. Por sua vez, eles alteram o equilíbrio interno de Pris e ela se reacomoda às lembranças que incomodam aumentando a intensidade e a frequência das batidas e dos movimentos de dança, chegando a um clímax dramático, com leves características extáticas. Há uma brusca volta à realidade após o que, novamente através de movimentos rítmicos de introjeção e projeção Pris vai e volta até o objeto ambivalente (a mãe). A brincadeira simbólica lhe dá, justamente condições de vivenciar a perspectiva do outro, ou seja de descentralização.

1º submomento. Entra na sala e após rápida exploração visual vai até a bacia e a coloca virada para baixo na cabeça. Diz: "Ô chapéu! Ô chapéu! Tem chapéu na minha casa, tem bola. Papai do céu me deu". Põe bacia na cabeça de E.: "O chapéu, chapéu!". Ri muito.

Representa pequena situação simbólica em que transforma bacia em chapéu. É difícil saber se a evocação nasce da representação atual ou se é a representação do momento que desperta lembranças. De qualquer forma, relaciona a representação presente à imagem mental evocada. Inclui E. na brincadeira.

2º submomento. Olha agora para o que E. escreve. Acompanha cantando em voz ritmada os traços de E.: "7,8,9,10". Pára quando E. pára.

Interessa-se pelo que E. escreve, parecendo claramente associar o ritmo do que diz ao traçado de E., visto como representação do mesmo, e, algo, ordenado.

3º submomento. a) Usa agora a bacia como pandeiro e batuca marcando compasso. Diz: "Eu vou dançar". Batuca, dança e acompanha o ritmo com som nasalado. "Hum, hum, hum, hum... b) Enquanto batuca e acompanha o ritmo com o corpo, começa a falar: "Minha mão, machucou minha mão". Ri muito e bate forte. Continua: "Eu brinquei no pátio! Amanhã não, hoje".... "O nenê dorme lá em casa, nome dela é Thiago".... "Nice, a minha mãe se chama Nice".... Pouco a pouco vai aumentando o ritmo da batida (frequência e intensidade) e falando também mais alto e rápido. Dá agora um grito cadenciado com a batida. "Ai-i-ii!". Pára como que assustada com o próprio grito. Pergunta: "Quem foi?". Pausa. c) Diz: "É o bicho. Olha o bicho gritando, tia". Após breve pausa retoma ritmo mais calmo da batida e continua a falar: "Minha mãe tá dançando. É bonito! Minha mãe comprou sandálinha pra mim. Meu sapato tá lá em casa".

a) Transforma novamente o objeto, de acordo com a representação feita. Bacia, antes era chapéu, agora é pandeiro. Associa ritmo da batida, ao compasso do canto e à cadência do movimento do corpo. b) Cria nova função para a bacia, que é agora transformada em instrumento musical, em pandeiro. Anuncia verbalmente o que vai fazer ("vou dançar"). Associa ritmo da batida de mão ao canto e ao movimento do corpo todo.

Começa por acompanhar ritmo com sons cadenciados, passa depois a falar da situação presente (mão doendo), depois a evocar situações de casa, ditas aparentemente de modo isolado, enquanto aumenta num crescendo o ritmo do batuque e da dança, até o clímax dramático do grito

"do bicho", como num ritual: "quem foi?". Aqui está toda a angústia presente na representação. Quem grita: Eu ou quem eu represento? A representação simbólica leva justamente à separação significado-significante e à conscientização para quem representa dessa separação que conduz à interrelação. Essa angústia é vivida muitas vezes pelo ator dramático, que vive o personagem sem se confundir com ele.

Pris diz: "É o bicho, olha o bicho gritando, tia". No auge da transformação simbólica, Pris procura o contato com o chão, com o coletivo, com a "tia". A pausa que se segue parece ser o tempo necessário a uma reequilibrção entre a violenta assimilação simbólica e a acomodação ao momento atual, ao presente. O caminho que Pris encontra para essa busca de equilíbrio vem através da associação da evocação de imagens mentais da mãe dançando, de modo bonito, não assustador, como o ritmo da dança do bicho. E também das lembranças de coisas suas, dadas pela mãe e que esperam por ela em casa. Enfim, Pris nos fala de que tem um território seu, sua casa, e coisas suas, suas sandálias, para dançar, para pisar o chão, de modo pessoal, alegre e criativo.

Quando Pris se lembra da mãe dançando, ela nos fala da imagem da mãe introjetada nela. Quando Pris dança como a mãe ela também, ao imitá-la, reproduz esquemas de sua mãe, mas a seu modo, a imitação na ausência do modelo é uma recriação sua. Pris criou através de esquemas representativos ritualizados uma situação difícil de

ser assimilada. Provavelmente, o ciúme do irmãozinho. "O nenê dorme lá em casa... o nome dele é Thiago" e a dor que a mãe lhe causou: "Minha mãe machucou minha mão". Toda representação tem seus aspectos inconscientes para quem a cria. A alternância entre projeções e introjeções que se processa durante as manifestações simbólicas parece dar condições à criança de se imaginar no lugar do outro, de percebê-lo como alguém que "machuca", mas que também "dança bonito", como Pris se lembrou da mãe. O poder chegar mais perto do outro através da imaginação, dá à criança maiores condições de envolvimento, de contato e portanto de conhecimento do outro, e de si.

VII - Aline (3 anos e 8 meses)

Esta observação nos mostra como a criança parece se conscientizar progressivamente do ritmo que há em seus esquemas de ação, quer motores, quer representativos, e, principalmente a começar a associá-los entre si de várias maneiras. Essas associações têm sempre um referencial básico, um eixo central, o próprio eu, agora não mais circunscrito ao próprio corpo da criança, mas incluindo sua experiência de vida, ou seja, o eu representativo, o eu simbólico, com suas lembranças pessoais. A partir desse núcleo central, a criança de posse da representação amplia consideravelmente as situações que cria, quer lúdi-

cas, quer gráficas, tanto no sentido da construção do eu pessoal e motivado (através do símbolo), como no do eu social (através do signo). A tomada de consciência de si como um todo se complementa natural e necessariamente pela percepção de si mesmo inserido num meio significativo, no qual o outro é o objeto significativo por excelência. Na conquista dessa inserção maior, a de si mesmo num todo significativo, a criança lança mão de todos os meios que o símbolo lhe oferece e joga com eles para valer. Representar, para ela é vital.

Vide desenho anexo, ao final da análise deste protocolo.

1º submomento. a) Senta-se e arruma os lápis na caixa. Puxa o papel para si. Desenha olhando o que faz e depois olha para E. Diz: "marrom", pega o lápis marrom e desenha. Fala baixinho enquanto mexe nos lápis. Usa o azul. Cada lápis que usa, volta a guardar na caixa cuidadosamente. Vê as figuras da caixa e aponta com o dedinho. Fala baixinho. Alguns lápis caem, Alin arruma-os sobre o tapete onde está sentada, pondo-os lado a lado. Pega alguns e guarda. Canta baixinho. Está bem descontraída. b) Põe o papel entre as pernas. Balança-se de um lado para o outro enquanto canta. Observa que com o papel sobre o tapete o risco não sai. Tira-o e o põe no chão. Risca. Fala baixinho o tempo todo. De vez em quando sorri. Ajeita melhor o papel perto dela, entre-pernas e circunscreve as figuras que já fez, com lápis roxo. Começa a cantar alto: "Te amo". Varia as cores, fazendo figuras fechadas dentro do conjunto maior. Canta alto e seguidamente. Balança-se mais ao ritmo do canto. Continua variando as cores. c) Pega o giz vermelho e risca a boca, como batom. Volta a desenhá-la. Põe os lápis entre as pernas bem próximo à região genital e fecha as pernas. Pega novamente o lápis vermelho, cheira-o, risca de novo sua boca, como batom e risca o papel. Molha o lápis na língua e risca novamente. d) Vira a folha do outro lado e traça riscos paralelos. Olha para E. Os lápis estão sobre o tapete também arrumados lado a lado, paralelamente sob suas pernas esticadas. Tira um a um e guarda na caixa. Deixa só um. Volta a desenhá-la. Olha para a porta. Desenha um sol. E. pergunta sobre o desenho. Não responde.

a) Prepara logo o material e o território onde vai agir. Guarda os lápis na caixa e puxa papel(objeto selecionado) para si. Anuncia previamente a cor que vai usar, "marron", falando alto. Fala baixinho consigo mesma. Há dois tipos de linguagem, uma individual e outra coletiva, comunicativa. Pega uma cor, risca e guarda, repete ritualmente. Há muita preocupação com a ordem. Está bem descontraída.

b) Cada vez mais delimita território de ação (entre-pernas). Coordena esquemas de desenhar com de cantar e de se balançar ao ritmo do canto. Acomoda-se à situação,ajeitando o papel no chão para que o risco saia. Descobre agindo que o papel deve ter um apoio para que o traço saia. Circunscreve as figuras com um contorno, ao mesmo tempo que aumenta o volume da voz e o balanço do corpo. A circunscrição da representação parece estar associada à circunscrição do próprio eu, que se expressa cada vez mais ativa e espontaneamente. A circunscrição é a complementação necessária da abertura do sistema ao meio. c) Há um pico de brincadeira simbólica, quando Alin usa lápis vermelho como batom."Circunscreve" também os objetos que conhece com o próprio corpo, entre-pernas, com a região genital como núcleo. Risca ora a boca, ora o papel com o mesmo lápis. O eu se constrói representativamente alicerçado no corpo. Alin representa a si mesma, projeta-se no traço, que não é mais apenas um prolongamento do eu corporal-físico, do gesto,mas já uma expressão de esquemas representativos. Aqui observa-se bem a transição. Os esquemas sensoriais(chear,mostrar com a saliva) estão ainda bem presentes, acompanhan-

do essa passagem. d) Reproduz no papel a configuração espacial dos lápis sobre o tapete, alinhados lado a lado, através de traços paralelos. Há a hipótese de Alin representar graficamente a coleção não-figural que armou com os lápis no tapete: . Guarda todos os lápis com exclusão de um, que vai usar para desenhar. Desenha "um sol", com núcleo circular centrado e raios bem distribuídos. A ordem se estende à representação gráfica.

2º submomento. a) Levanta-se. Vai até os brinquedos e pega a bacia. Volta para onde estava desenhando. Senta-se. Põe a bacia virada para baixo, entre suas pernas e o papel em cima. Volta a desenhar figuras fechadas dentro do conjunto maior. Desenha com a mão direita, segurando bem o lápis e prestando muita atenção ao que faz. Dança, balançando-se sentada ao ritmo da música que canta. Olha para E. e sorri. b) Enquanto risca fala soletrando acompanhando o movimento da mão: "O pas-sa-ri-nho". Canta. Faz barulho com a boca: "Tchi ii...". Desvira a bacia. Tira a bacia de entre suas pernas e põe a seu lado. O papel também. Fica um pouco parada. Olha a porta. c) E. pergunta: "Você não quer brincar com os brinquedos? Pode pegar o que você quiser". Alin prontamente, pega a caixa de lápis e põe dentro da bacia. Esparrama os lápis. Está bem solta. Remexe neles com as mãos e volta a guardá-los na caixa. Enquanto guarda volta a se balançar, sempre num misto de dança. Repete o som "Tchiii". Volta a derrubar os lápis na bacia, a remexer e a guardar. De vez em quando, olha para E. Varia o modo de guardar. Pega agora aos punhados. Depois de guardar todos põe a caixa de lado. Levanta-se e vai para bem perto de E. levando o tapete para se sentar. Sai. E. convida novamente a brincar. Alin risca agora com o lápis deitado sobre o desenho que já fez. Avança o risco para o chão. Começa a se balançar para frente e para trás enquanto risca e recomeça a dizer: "Tchiii" repetidas vezes. Percebe-se claramente que Alin representa algo mais do que o desenho em si. Vira o papel. Repete o traçado balançando para frente e para trás. Pára. Senta-se sobre o tapete com as pernas cruzadas (como chinês).

a) Insere novo objeto(bacia). Volta a desenhar figuras fechadas dentro do contorno já feito. Continua a dançar e a cantar enquanto risca com o papel sobre a bacia, coordenando assim diversos esquemas representativos.

b) Associa claramente o ritmo do canto e do balanço ao do traço, riscando compassadamente à medida que cantaria separando bem as sílabas "O pas-sa-ri-nho". Parece imitar barulho de água: "Tchi". Mas, sem motivo aparente, fecha-se ao meio. Para de desenhar e de cantar. Mais tarde é que se torna claro que Alin queria ir ao banheiro. Sua linguagem simbólica ("Tchii") não foi decifrada a tempo.

c) Sob incentivo de E. retoma imediatamente atividade. Volta a falar sob seu código onomatopáico: "Tchii" e olha para E. que não percebe o que Alin está lhe dizendo. Vai inclusive para perto de E., querendo dizer algo. Pausas pequenas se alternam com mexer com os lápis. Alin repetindo "Tchii". Desenha e se balança. O balanço agora pode bem expressar a sua vontade de não molhar a calça. Infelizmente, não é compreendida. Risca com o azul avançando, escorrendo sobre o chão, podendo representar "água"(xixi). Toda representação como toda ação tem um aspecto consciente e um inconsciente, oculto ao sujeito.

39 submomento. Ali pega um trapo da caixa de sapato, estica-o no chão, dobra-o cuidadosamente e guarda-o novamente na caixa. Repete a sequência com outros trapos (não todos). Dobra e guarda um a um, separando uns de um lado e outros de outro. O critério da escolha não é claro. Volta a guardar todos na caixa. Torna a separar. Volta a tirar um a um e agora, estira-os e dobra-os sobre a sua perna. Não dobra ponta com ponta. Está muito entretida e ao mesmo tempo com movimentos bem soltos e flexíveis. Fala baixinho. Agora dobra primeiro os maiores e depois os menores. Para de dobrar e arruma cuidadosamente a pilha de trapos que fez no chão. Volta a dobrar outros trapos e novamente a ajeitar a pilha que cresce. Seus movimentos têm uma cadência ritual. Está atenta ao que faz com extremo cuidado. Agora inicia a sequência em sentido oposto. Passa os trapos da pilha para o chão e do chão para a caixa de trapos, sempre um a um e com muito cuidado. Faz uma pilha dentro da caixa de sapato. Os menores que estavam por cima agora estão por baixo. Quando Alin pega os trapos maiores, para um pouco, parecendo refletir. Começa a arrumar de maneira

diferente. Começa a dobrar primeiro os trapos maiores. Abre um a um sobre seus joelhos, parecendo ver seu tamanho. Abre todos, um a um e empilha, os maiores novamente em baixo. Volta a dobrá-los um a um sobre a outra perna. Nos últimos já denota certo cansaço e impaciência. Joga sem arrumar os últimos dentro da caixa. Pequena pausa. Estica as pernas. Olha para E. Nova pausa. Pega novamente a caixa de trapos e volta a tirá-los um a um e a dobrá-los. Varia o modo de dobrá-los. Agora, dobra bem miúdo, enrola no final e guarda na caixa com um pouco de força. Ouve-se barulho alto vindo de fora, pela janela. Alin olha rapidamente para a janela e volta a brincar. Começa a dobrar com cuidado mas logo perde a paciência e joga na caixa. Olha para a porta. Alin não pede para ir ao banheiro e faz xixi na calça. E. a leva para trocar.

Inicia arrumação dos trapos, separando da primeira vez sem um critério claro, em duas pilhas. Parece haver um primeiro contato com o material. Junta todos novamente. Agora, volta a separá-los mas com três modificações: 1º Separa-os sobre suas pernas, 2º Fala baixinho enquanto separa e 3º há um critério de classificação: o tamanho. A ordem crescente acompanha a privatização. Há uma serialização temporal: separa primeiro os maiores e depois os menores. Volta a se ocupar dos lápis na bacia. Após jogá-los lá dentro, constroeu nova coleção não figural arrumando-os paralelamente dentro do contorno da bacia, como já fizera no desenho.

A ordenação dos objetos que vinha se tornando cada vez mais cuidadosa se interrompe frente a uma necessidade fisiológica (urinar). A representação verbal: "Tchii", onomatopáica, imitando o som da água, assim como sua representação comunicativa postural, indo até E., parecem ter aspectos mais conscientes de seu desejo de comunicar a E. sua necessidade. No discurso intersemiótico da criança as diversas formas de representação interagem entre si, ao mes-

mo tempo que possuem diversos níveis de conscientização. O corpo vem a ser o núcleo central sobre o qual a representação se constroa, sendo que a representação postural, gestual e mímica, precede e alicerça as demais.

Aqui, estamos justamente acompanhando de perto essa interação progressiva das diversas formas de representação, gestual, evocativa e gráfica, em suas duas grandes vecções, a da individualização (o símbolo) e a da comunicação (o signo), como necessariamente complementares.

Alin, aos 3,8 já teria condições de sobra de chegar até E. e comunicar verbalmente seu desejo de ir ao banheiro, ou mesmo ir sozinha. Contudo, é interessante observar como a criança que sente o meio ameaçador escolhe diferentes formas de se expressar e se comunicar. As diversas manifestações semióticas, brincadeira simbólica, desenho, fabulação lúdica, imitação na ausência do modelo, vêm a ser os diversos caminhos à sua disposição além da linguagem. Esses outros "caminhos" têm a vantagem de serem mais simbólicos em strictu senso, isto é, mais pessoais e motivados. São trilhas mais seguras e conhecidas aos olhos de quem vê o mundo como algo cheio de riscos.

4º submomento. a) Volta alegre. Senta-se logo que chega e retoma a brincadeira com os trapos. Brinca de maneira diferente. Arruma o tapete perto de si, esticando-o bem. Está bem solta e descontraída. Joga os trapos na bacia. Gira bacia dizendo: "Tci, Tchi, Tchi", como se imitasse barulho de água. Joga lápis na bacia. Alguém entreabre a porta e olha. Alin não se perturba e continua a brincar. Joga agora trapos na bacia num movimento misto de brincadeira e raiva. Há um ritual no jogar. Balança cada trapo no ar e joga. Após jogar todos os trapos, levanta a bacia e a faz girar. Mexe nos lápis e trapos. Parece muito feliz.

Olha para E. sorrindo muito. Novamente joga alguns trapos, mas agora de longe, na caixa. De joelhos, pega a bacia e balança-a em movimentos ritmados ora para frente e para trás, ora de um lado para outro. Diz: "Ah! Um peixe!". Levanta a bacia e deixa cair. b) Vai até o papel, risca rapidamente e volta à bacia. Levanta-a com movimentos amplos. Põe de volta no chão.

Retoma rapidamente a brincadeira com os trapos e lápis num ritual-simbólico, jogando-os na bacia, acompanhados da emissão do som "Tchiii", como fazia antes, parecendo imitar o som de água. É interessante observar como em algumas brincadeiras, como nos sonhos, a criança associa a representação a uma necessidade fisiológica atual, por exemplo, quando brinca com água sentindo vontade de urinar. Piaget em sua Formação do Símbolo (1978a), no Capítulo VII, dedicado ao símbolo secundário (inconsciente) do jogo, traça um paralelo entre a semi-consciência ou consciência elementar do bebê, e a semi-consciência do adulto que dorme.

- Há inicialmente uma distinção fundamental, quer seja, o adulto que dorme tem capacidade representativa simbólica, isto é, dispõe de imagens mentais interiorizadas, enquanto que a criança do Período Sensório-Motor, ainda não.

- A seguir, quem dorme interrompe toda troca com o real e se limita a assimilá-lo em imaginação. Não há acomodação atual pois o mundo exterior não oferece resistência.

Com o bebê, ao contrário as trocas com o meio exterior não cessam e o meio oferece continuamente resistência o que o leva a acomodar-se seguidamente. Durante esse processo, a acomodação se separa da assimilação, assim como o eu vai se separando do mundo.

A afirmação da acomodação como tal vem a ser a psicogênese da imitação, e a da assimilação, a da brincadeira.

Tanto a imitação como a brincadeira e a memória sensório-motoras não possuem ainda caráter simbólico, isto é, sua significação está ligada ao movimento presente, centrada no físico, no corpo.

A construção de um mundo significativo, onde o bebê se sinta parte também significativa em relação a esse mundo é condição da formação da representação mental, da internalização da imagem.

Em nosso caso, na brincadeira de Alin, o sujeito já tem capacidade de representação simbólica, quer através da imagem mental, quer da linguagem. A sua acomodação ao meio portanto é muito mais complexa pois, de posse da imagem mental a acomodação se duplica, assim como a assimilação, voltando-se tanto para o meio interno, imagético, evocado, como para o presente, atual. Na brincadeira, a criança demonstra ser uma verdadeira artista na arte de criar combinações possíveis entre as diversas formas de representação a fim de se adaptar ao meio, resignificando passado e presente frente à acomodação atual.

A complexidade do assunto é imensa. Nossa intenção aqui foi mais de suscitar questões do que de pretender respondê-las. Contudo, gostaríamos de enfatizar o fato de que, de posse dos esquemas representativos, a criança precisa se sentir continuamente parte integrante e atu

ante no meio onde vive, através de trocas simbólicas com esse meio, a fim de que tenha condições de se abrir a ele e de representá-lo organizada e significativamente, assim como de expressar suas necessidades e desejos.

5º submomento. Passa alguns trapos da bacia para a caixa de trapos. Recomeça a tirar os trapos da caixa e a empilhá-los cuidadosamente no chão. Acha um bem pequenininho e joga longe. Abrem a porta, Alin continua a brincar tranquilamente. Está muito entretida. Dobra um a um todos os trapos, na ordem crescente que estavam, empilhando-os ao lado da caixa. Um cai, Alin arruma cuidadosamente. Volta a fazer o som: "Tchiii!". Levanta-se e corre pela sala. Volta a se sentar. Canta e sorri. Canta cada vez mais alto: "A bruxa não pega... não pega". Volta os trapos um a um para a caixa com movimentos precisos e rápidos. Procura à volta até pegar todos os trapos da sala e põe todos na caixa. Olha à volta, cuidadosamente, buscando em todos os lugares possíveis para ver se não sobrou nenhum. Levanta-se rapidamente, rodopia pela sala e se deixa cair no tapete. Continua cantando baixinho. Volta a mexer na bacia, nos lápis, girando-os em movimentos circulares (), fazendo sons com a boca e acompanhando o girar dos lápis com movimento giratório do corpo todo. Passa alguns lápis da bacia para a caixa. Volta a girar a bacia agora apoiada no chão, girando-a também sobre o papel. Fala alto e claro: "(es)'pera aí!". Passa os lápis da bacia para a caixa. O último, pequenininho, joga longe. Quando termina, espreguiça-se longamente sorrindo muito.

O ritual simbólico de jogar trapos na bacia é retomado. Alin se movimenta mais livremente. Seus gestos adquirem soltura e flexibilidade. Começa a cantar alto, abrindo-se ao meio sob várias formas representativas. O tema central continua girando em torno da 'água', onde havia um peixe, no submomento anterior. O simbolismo cresce enquanto Alin se afirma. Agora: "A bruxa não pega ... não pega...". Alin relaxa após a tensão.

6º submomento. Volta a passar os lápis da caixa para a bacia. Põe os trapos na caixa. Fala o que vai fazer. "Catar!". Cata os trapos, volta a pôr na bacia e põe agora a caixa de lápis na bacia junto com os lápis. Diz: "Tudo! O menino pegou tudo". Guarda os lápis na caixa, sempre falando, mas, baixinho. Põe a caixa de lápis arrumada sobre os trapos dentro da caixa de trapos. Arruma cuidadosamente, ges

ticulando e "conversando" baixinho todo o tempo. Põe a bacia por cima de tudo. Às vezes, fala um pouco mais alto, entendendo-se expressões esparsas, como: "já escrevi", "agora fica aqui". Arruma o tapete encostado na parede, põe a caixa sobre ele e a bacia por cima de tudo. Dobra o desenho que fez e põe dentro da caixa de sapato, sob a bacia. Dobra o papel cuidadosamente, como dobrou os trapos. Guarda o desenho e tira. Calca a bacia com força sobre as caixas. Sempre falando muito, mas baixinho. Tira a bacia e põe no chão. Tira a caixa de lápis e põe no chão. Pega o trapo maior de todos, abre cuidadosamente no chão e "embrulha" a caixa de lápis. Põe o "embrulho" na caixa de trapos. Pega outro trapo dobra na caixa, com o "embrulho" por cima e a bacia sobre tudo. Diz: "Agora a tampa". "Sumiu!". Ouve-se barulho de crianças brincando lá fora. Alin olha para a janela e diz: "Agora vou brincar. Olha ele fez... esse...esse". E mostra os desenhos da caixa. E. pergunta: "E você o que fez?", mostrando o desenho. Alin mostra, nomeando: "Peixe...água...o menino...". No verso do papel: "Barata". Não quer ir para a sala, quer continuar.

A linguagem começa a aparecer finalmente. Alin fala, agora que a brincadeira flue. Fala do que brinca, projetando seus esquemas no "menino". Diz "O menino pegou tudo". À medida que a brincadeira começou a se afirmar, Alin partiu em busca ativa dos objetos. Sistematizou progressivamente essa busca, procurando exaustivamente "todos" os lápis. O discurso intersemiótico ora pende para o gestual ora para o verbal, mas não tem um caráter comunicativo com E., mas muito pessoal. Alin conversa consigo mesma. Empilha os objetos que usou, quer brincando, quer desenhando e coloca-os num canto da sala, cobrindo-os cuidadosamente com o trapo maior de todos. Alin ora embrulha, ora cobre os objetos com os quais manteve maior intimidade, ou seja, aqueles que conheceu melhor. É como se circunscrevesse através desse "embrulho" os objetos do seu conhecimento, e, complementarmente, a si mesma. Permitiu-se abrir ao meio, a seu modo, e agora sente a necessidade

complementar de um fechamento.

Ao final, sob solicitação de E., responde verbalmente, contando através de palavras-frase, do que brincou: "Peixe...água...o menino". Fala também do desenho que fez no verso do papel, "barata".

Agora que experimentou a liberdade de ação, Alin quer mais. "Os esquemas têm fome". Alin quer brincar mais, não quer ir embora.

ALIN - 3,8 anos

CONCLUSÃO

Assim como este estudo partiu da convergência de dois trabalhos por nós realizados, um teórico, e um prático, o método utilizado para desenvolvê-lo também se pau-tou num programa-ação, buscando a contínua interação da reflexão com a práticis. Utilizamo-nos dos restritos dados de que dispunhamos, referentes ao assunto, assim como procuramos entrar em contato com o imenso patrimônio cultural que havia a respeito. O tema "símbolo" parece ter sempre fascinado o homem, que por meio dos mais diversos caminhos tenta abordá-lo. Por outro lado, utilizamo-nos da práticis, interagindo com as crianças através de situações criadas com a intenção de lhes dar condições de ação e representação (quer através do dia a dia na creche orientada por nós, quer através das situações de observação ativa "I.B.D."). Essa combinação contínua, teoria-prática, se por um lado exigiu de nossa parte um esforço acomodativo (no sentido de constantes reorganizações, numa movimentação interna e externa flexível e ágil, por outro lado nos proporcionou uma abertura progressiva do meio. Experienciamos por outro lado a necessidade contínua de ir circunscrevendo as constantes aberturas, sob pena de pôr em risco o sistema.

Ora, o fechamento do sistema, se por um lado, consiste em circunscrevê-lo de tal forma que as probabilida-

des de troca com o meio sejam suficientes para sua conservação, por outro lado, vem a ser um limite sempre buscado e nunca alcançado em definitivo. Como tal, esse estudo deve ser visto dentro de um processo, que busca dar conti-nuidade a trabalhos já realizados mas que abre novas e muitas indagações a reflexões e práxis posteriores.

Foi-nos particularmente interessante observar um processo análogo nas crianças, com alternância de movimen-tos com predomínio de abertura, e outros de fechamento, tanto a nível físico, funcional, como a nível simbólico, representativo.

Assim como vivenciamos pessoalmente o processo descrito por Cassirer de busca constante de equilíbrio entre a conservação e a inovação, tivemos a oportunidade de obser-vá-lo evolutivamente na criança. Esse processo, segundo o autor, vem a ser justamente o de humanização, ao qual Piaget chamaria de "equilibração majorante", o qual, em sentido amplo é o mesmo na criancinha e no pesquisador, justamen-te porque ele caracteriza e distingue o homem. Contudo, enquanto as crianças viveram o processo, nós procuramos fa-zer uma leitura consciente do mesmo. Essa diferença funda-mental é importante que seja ressaltada, particularmente, em relação às análises dos protocolos: a brincadeira é das crianças, a leitura é nossa. E, justamente por esse moti-vo quisemos registrar a transcrição de tantos protocolos, para assim, propiciar outras leituras.

Ao observarmos a emergência das manifestações da

função semiótica estávamos justamente observando a ampliação que o exercício da representação vem trazer à inteligência sensório-motora, e, remontando ainda mais às origens, às formas hereditárias de comportamento cognoscitivo encontradas nos reflexos e instintos. "... este campo (da adaptação) se alarga graças ao exercício da representação ou do pensamento: de um lado, numa direção de exteriorização ou de acomodação fenotípica ao meio, isto é, de aprendizagens, experiências e conhecimentos físicos da primeira categoria, de outro lado uma vecção de interiorização ou da estruturação formal por tomada de consciência, ou mais precisamente por abstração reflexiva a partir das condições internas de todo funcionamento (por conseguinte a partir dessas formas gerais de organização que, situadas além da assimilação cognoscitiva juntam-se aos mecanismos comuns e por conseguinte aos processos centrais de toda organização viva)." (Piaget, 1973, p. 307).

Através da observação das brincadeiras das crianças pudemos realmente constatar que a cada abertura ao meio corresponde um movimento complementar de interiorização, evidenciando-se a organização interna da ação.

Observamos através desses sucessivos momentos um movimento de delimitação do sistema, ao mesmo tempo que uma crescente interrelação com o meio.

O I momento em particular evidencia uma busca de contato físico, de proximidade concreta conosco. Partilhamos o ponto de vista etológico de que, dada a infância

mais prolongada do homem, ele precisa de um sistema complementar ao seu até ter condições de adquirir os próprios meios para enfrentar o ambiente. Numa leitura piagetiana, diríamos que, o fato de a criança ter que construir pessoalmente, através da própria ação a maioria de suas estruturas, a partir das hereditárias adquiridas, faz com que os esquemas sensório-motores sejam essencialmente conservadores e, como seu nome o diz, ajam num terreno atual, físico, concreto, e, que apresente menor índice de risco. Daí a busca de objetos físicos, conhecidos, com significação positiva. A criança organiza a sua realidade, no caso a brincadeira, num espaço, num tempo e com objetos significativos ao seu eu físico. O espaço ocupado pelo objeto significativamente positivo, passa a adquirir também uma significação positiva. Observa-se assim, num primeiro momento, uma necessidade física de contato com E., uma não diferenciação eu-não, que poderia ser descrita como uma postura "simpática", isto é, um "sentir junto", um certo contágio pático. A criança ainda não discriminou o seu eu nem cognitiva nem afetivamente.

Tivemos a oportunidade de registrar detalhadamente casos em que a criança sentiu o meio tão ameaçador que voltou-se para dentro de si. De um modo geral, contudo, foi a partir desse primeiro contato físico com o outro conhecido, isto é inserido em seus sistemas de significação, que a criança partiu em busca de objetos novos.

Evidenciam-se através dessas observações a força contínua de dois movimentos opostos e complementares: o de

querer garantir, conservar o que já foi conquistado e o de se arriscar em busca do novo. Mais cedo ou mais tarde a criança parte em busca do novo. Observamos que, essas excursões obedecem a um caráter cíclico, ondulatório e centríco.

Acreditamos com Piaget que o esquema de assimilação seja a vecção primeira de todo o processo de desenvolvimento, isto é, que parta do sujeito o movimento de busca. Acreditamos também que o sistema se arrisque porque os esquemas de ação se constroem a partir da memória filogenética que vem inscrita no genoma. E, essa memória contém a informação básica e vital de que um organismo só sobrevive se se mantiver em contato constante com o meio, através de diversos níveis de interação, correspondentes aos diversos sub-sistemas que o formam.

A característica e prerrogativa humana, justamente é a de construir uma memória ontogenética simbólica sobre a filogenética.

Essa memória se constroe através da ação. Pudemos acompanhar como depois de um primeiro momento no qual a criança ainda se afirma fisicamente no outro, esboçando saídas periódicas e cada vez mais longas, ela começa a constituir o seu próprio território físico. Isto é ela começa a se perceber separada concretamente do outro. Vimos o papel primordial que o corpo desempenha nessa separação. Ele passa a representar fisicamente o núcleo central da organização da realidade. A criança arruma os objetos, a

sua volta, e, principalmente perto a sua região genital, a sua região mais íntima e pessoal. O eu físico se afirma como agente. Pudemos observar como os esquemas conservam ainda um caráter predominantemente funcional, sendo que o símbolo emerge primeiramente em "picos" ou "flashes", isto é, isoladamente, quase sempre após brincadeiras de exercício com características nitidamente funcionais e repetitivas, como se o movimento rítmico proporcionasse pequenas manifestações simbólicas, num maior grau de abstração. O esquema básico de assimilação com núcleo no eu-organizador afirma-se cada vez mais. Assim como os objetos eram arrumados fisicamente à volta do corpo, eles agora são transformados de acordo com a experiência pessoal da criança. O ir e vir físico, começa a interagir e a ser substituído gradativamente por movimentos de projeção e introjeção de esquemas próprios ou imitados de pessoas significativas. Assim, o movimento centrífugo e centrípeto adquire características simbólicas que abarcam e resignificam pouco a pouco as funcionais. Pudemos observar como a emergência das manifestações simbólicas obedece à ordem sequencial da internalização das mesmas, descrita por Piaget: primeiro emergem as representações gestuais(RG), depois as verbais e evocativas(R) e finalmente as gráficas(RD). Todas elas começam a emergir isoladamente e pouco a pouco vão se organizando em sistemas. Por emergirem em épocas diferentes elas apresentam diferentes níveis de organização a um dado momento do desenvolvimento da criança.

Assim, as evocações e verbalizações ao começarem

a aparecer em "picos" isolados, interagem com a representação gestual que já se encontra num nível bem mais evoluído e organizado, enquanto que a representação gráfica ainda mal começa a se esboçar, predominando o traço como prolongamento do gesto.

No plano comunicativo observa-se a mesma sequência. Há uma organização inicial a nível gestual, sendo que os primeiros signos verbais, ainda intermediários entre símbolos e signos, aparecem isoladamente, como "picos" dentro do contexto gestual, enquanto que a comunicação gráfica ainda permanece submersa.

Assim, esses diferentes graus de organização parecem dotar os sistemas significativos de maior flexibilidade, com grande interação das diversas formas de representação entre si. Essa interação se dá tanto nas representações que lidam com significantes individuais, as imagens simbólicas, como as que lidam com significantes coletivos, e, principalmente na interação que se forma entre as duas formas de representação: a simbólica imagética e a linguagem (signos). Observamos que a formação de sistemas significativos simbólicos, onde o contexto predominante tem as características da representação que a criança já domina melhor, vem a ser a base a partir da qual as outras formas de representação emergem. Há portanto interação das diversas modalidades e dos diversos graus de representação de acordo com a estruturação mental da criança e a acomodação ao meio atual. Esta grande flexibilidade dos sistemas simbólicos

traz implicações práticas tanto no campo educacional, como no clínico. Vem nos tranquilizar quanto a nossa proposta de trabalho psicopedagógico em creche, quando sugerimos um trabalho não sintomático de defasagens em áreas representativas, pois ao se trabalhar a representação em geral, a criança através da auto-regulação, tem possibilidade de se reequilibrar, superando a falta.

A partir da representação gestual, tanto no campo expressivo como no comunicativo, as manifestações propriamente representativas, imagéticas, anamnésicas, começam a se manifestar cada vez mais. Aparecem inicialmente em contextos lúdicos com características ainda muito próximas às reproduções cíclicas funcionais. A criança coordena esquemas representativos lúdicos gestuais, já evocando situações vividas. Pouco a pouco estas representações passam a se acompanhar de vocalizações. A ação que se desenvolvia até então num eixo sincrônico, com movimentação ondulatória, passa a se formar num segundo eixo, o diacrônico, que se encontra dinamicamente com o primeiro, através da ação.

Observamos assim que:

. O movimento primeiro do processo de adaptação é o esquema de assimilação. A ação parte do sujeito e não é deflagrada pelo objeto, como no caso das condutas instintivas.

. Esse movimento de ida ao objeto tem sempre um retorno ao núcleo original, organizador.

. Essas idas e vindas no início tem um caráter físico e

o corpo da criança representa o núcleo de organização da ação.

. No I momento a ação se desenvolve num plano predominantemente sincrônico e ondulatorio.

. A emergência das manifestações da função semiótica se dá inicialmente através das representações gestuais, que marcam a transição dos esquemas motores aos representativos.

. As representações gestuais já apresentam o duplo aspecto das demais manifestações simbólicas: uma vecção pessoal, de expressão própria, e uma coletiva, de comunicação com o outro.

. As representações anamnésicas assim como as verbais aparecem inicialmente esparsas, frequentemente em contextos representativos lúdicos gestuais.

. No início elas conservam o mesmo caráter ondulatorio das primeiras representações, mas aos poucos elas vão formando "cenas simbólicas", nas quais as diversas formas de representação interagem, nos graus de abstração em que se encontram.

. Com a afirmação da memória de evocação que se constrói sobre a de reconhecimento, consolida-se a formação de um segundo eixo, no plano diacrônico, que se cruza necessariamente com o sincrônico através da ação.

. Tanto as percepções atuais como as representações

imagéticas evocadas são formadas e trabalhadas dentro do contexto da ação.

. Ao se configurar o eixo diacrônico, o meio interno e externo da criança crescem consideravelmente, o que exige dela uma grande capacidade de organização, para inserir os novos objetos em contextos significativos, ou seja, para conhecê-los. Nesse sentido, ela age ainda por muito tempo da forma rítmica e pendular, que aprendeu a dominar no Período Sensório-Motor. Esse caráter rítmico, foi bem assinalado por Buytendijk (apud Piaget, 1978a, p.204) entre momentos de tensão e relaxamento. Os novos objetos são assimilados aos poucos, dentro de um pulsar assimilador. Contudo, agora, ela precisa de mais tempo para digerir-los, já que a assimilação se dá a nível interno. Além disso, ela aprende cada vez mais a selecionar os objetos significativos. Após um inventário inicial, como nos diz Piaget (op.cit.) ela classifica e seria aquilo que lhe convém. Vemos assim como os aspectos figurativos, percepção e imagem mental são trabalhados pelos operativos a fim de que o sistema assimile o que, como, e quando ele precisa do meio. A auto-regulação se constroeu firmemente apoiada no ritmo.

Em suma, vemos como há uma lógica subjacente à formação do símbolo e a sua utilização pelo ser humano, caso contrário, o sistema não se constituiria de forma autônoma e, complementarmente, não interagiria com o meio de forma criativa e original.

Quando esta lógica não acompanha a formação do

símbolo, e os objetos não se inserem no sistema de forma significativa, aparecem justamente as "defasagens" que na da mais são do que sintomas, alarmes de que algo não vai bem na integração do sistema, e, nos casos de maiores desagregações, entramos na patologia.

A nosso ver, tanto no campo educacional, como no clínico, trabalhar com os sintomas sõ leva a uma dependência do outro e a uma diminuição no sujeito da crença em si, em sua capacidade de auto-regulação. Criar condições de ação e de representação, é pelo contrário, agilizar o sistema no que ele tem de mais valioso e pessoal, o seu esquema de assimilação. Vencida a força inercial, o próprio sistema achará o seu caminho para chegar ao objeto.

A brincadeira simbólica vem sendo utilizada na área clínica, principalmente pela escola psicanalítica há já vários anos. Ultimamente temos assistido a um maior interesse por ela na área educacional, como comprovam as pesquisas de Bloch(1984), Zervigon-Hakes(1984), e Phelps(1984), o qual assinala a importância da criação de "play-grounds" criativos na pré-escola, ou seja de um meio que dê oportunidade a criança de brincar quer funcional quer simbolicamente. Percebe-se nas conclusões dessas pesquisas como não se observa mais o dualismo inicial exploração-brincadeira, mas como a ação começa a ser vista como sendo uma combinação de esquemas assimiladores e acomodadores. Em alguns estudos comportamentais, principalmente os de Bruner e Haste (Bruner, 1987), encontramos ainda a idéia de que a perspectiva piagetiana veria a criança como um

"cientista ativo" (op. cit., p.1) mas isolado, trabalhando sozinho, e que, os estudos da última década, baseados em Vygotsky(1988) teriam revalorizado a interação social. Ora, caímos novamente no ponto já assinalado por nós da necessidade de se esclarecer o conceito de objeto, para Piaget, que inclui necessariamente o outro, o qual a nosso ver, vem a ser justamente o objeto por excelência do conhecimento, já que é o único capaz de estabelecer trocas sistemáticas a nível simbólico. Conforme supracitação nossa (p.132) Chiarottino (1988) esclarece bem o conceito de objeto.

Na área clínica, Ornstein(1981) ressalta a importância da brincadeira simbólica no envolvimento ativo da criança no ambiente, o que lhe possibilita maior coesão interna e maior vigor e entusiasmo na ação. Betz et alii (1984) sugerem a maior utilização tanto da brincadeira, como do desenho, como meios de comunicação não-verbal. Em nossa própria experiência, na área clínica, temos observado como, se dermos a criança, e mesmo ao adulto, a possibilidade de se comunicar e de se expressar através das diversas manifestações simbólicas, dando a ele a oportunidade de organizá-los a seu modo, estaremos lhe dando mais opções de auto-regulação. Gostaríamos de registrar aqui, o caso de A.L., uma criança com síndrome de Down que até os sete anos não tinha tido atendimento psicológico, que nos "contou" detalhada e dramaticamente, através da brincadeira simbólica como era tratado como "nenê" e como doente. Ao brincar e se projetar nos bonecos, passou a assumir o papel de quem cuida, de quem cura e o que lhe restituiu

a confiança em si e no meio. Da mesma forma, crianças com o sistema orgânico seriamente comprometido, como o caso de crianças cardíacas, que assistimos, expressam na brincadeira simbólica toda a sua angústia da morte, projetando-a nos objetos. A alteração da perspectiva parece contribuir muito para uma reorganização interna.

Entre nós, salientamos a pesquisa de Vieira(1978) que estuda detalhadamente os vários níveis de abstração simbólica que a criança vai construindo ao brincar e a de Moraes(1980) que ressalta a riqueza imaginativa da criança e nos alerta para o fato de que muitas vezes a transformação simbólica criada pela criança não é visível ao observador.

A importância do desenho representativo como meio expressão e de comunicação, quer na área educacional, quer na clínica vem sendo cada vez comprovada. Olivier (1985), num enfoque clínico ressalta sua importância como meio de comunicação, no qual o desenho evolui gradativamente para a escrita. Dubois(1985) enfatiza o papel do desenho, quer seja na escola, em casa ou na clínica, desde que ele sirva como meio autêntico de comunicação e expressão dos próprios sentimentos.

Como podemos ver, as pesquisas relacionadas ao desenho e/ou à brincadeira simbólica vêm explorando os dois aspectos complementares do símbolo, o de expressão pessoal e o de comunicação social.

Voltando novamente a Granger(op.cit.) vemos que

realmente a chave para se compreender a formação e a utilização do símbolo através dos diversos níveis de significação pelo ser humano é vê-lo sempre em seus dois aspectos distintos e complementares: o individual e o coletivo. Essa idéia a nosso ver, corresponde exatamente à de von Bertalanffy (op.cit.) que afirma estar a sobrevivência do sistema condicionada a suas trocas constantes com o meio. Ora, sendo o homem um sistema simbólico, sua sobrevivência depende de suas trocas simbólicas. Sendo o outro, o social, portanto, o objeto por excelência, como o dissemos, por ser o único capaz de interagir a esse nível.

O duplo aspecto individual e coletivo do conhecimento humano também é salientado por Piaget (1973, p.406), "O caráter mais notável do conhecimento humano quanto ao modo de formação, comparado com as transformações evolutivas do organismo e as formas acessíveis ao animal é sua natureza coletiva tanto quanto individual". Sendo a coordenação geral das ações ao mesmo tempo intra-individual e interindividual, é o sujeito que as constroa, sendo ao mesmo tempo um indivíduo descentrado em relação ao seu eu particular e ao grupo social. Sem as regulações interindividuais, o indivíduo ficaria sempre num estágio egocêntrico. A nosso ver, o sistema se constitui progressivamente como autônomo à medida que se insere significativamente no meio.

A auto-regulação substitui progressivamente a programação. O prefixo "auto" como nos diz Piatelli-Palmirini (1983) supõe sempre o papel seletivo. E, é justamente

nessa seleção de objetos que a nosso ver a função semiótica tem um papel importantíssimo. No genoma estão inscritas todas as possibilidades e variações admissíveis, desde o começo, mapeadas pela memória filogenética. Mas, a partir daí começa-se a inscrever a história de vida do indivíduo, e essa história não se dá no vácuo, mas num contexto histórico espaço-temporal, cognitivo e afetivo. Os sistemas lógicos dizem respeito à forma de interagir, os sistemas de significação aos conteúdos. A memória imagética representativa se forma sobre a memória corporal, apresentando, como em todo processo vital, uma continuidade e uma especialização em relação à precedente.

As estruturas representativas, como as demais desenvolvem-se em seus dois aspectos complementares: o lógico e o genético.

Em ambos os aspectos a função semiótica tem um papel vital para o homem. Quanto ao aspecto lógico, sem os símbolos não existiriam estruturas lógicas a nível de consciência. Quanto ao aspecto genético, sem o símbolo o homem não teria condições de construir sua memória individual, e consequentemente, sua identidade pessoal e social.

Pensando imagens inseridas no espaço e no tempo
ou pensando relações, está sempre presente como condição
de todo pensamento possível, a função semiótica, o símbolo.

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, A. - A criança e seus jogos. Trad. de Mariazita Perestello, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1972.
- AINSWORTH, M.D.S. - The development of infant-mother attachment. In B.M. Caldwell & H.N. Ricciuti (Eds.). Review of Child Development Research, vol. III. Univ. of Chicago Press, 1-94, 1973.
- AJURIAGUERRA, J. - Manual de Psiquiatria Infantil. Tradução de Paulo Cesar Geraldês e Sonia R.P. Alves. 3ª ed. S. Paulo, Ed. Masson do Brasil, 1983.
- ALMY, M. - Spontaneous Play: An Avenue for Intellectual Development. Young Children, 22(5), 265-277, 1967.
- ARGYLE, M. - Bodily Communication. N. York, Springer, 1975.
- BARTHES, R. - Mythologies. Paris, Ed. Seuil, 1957.
- _____ - Elementos de Semiologia, Trad. I. Blikstein, São Paulo, Cultrix, 1987.
- BEE, H. - Psicologia do Desenvolvimento: questões sociais. R. Janeiro: Interamericana, 1970.
- BERLYNE, D.E. - Laughter, Humor and Play. In Lindsay C. e Aranson, E., The Handbook of Social Psychology. Massachusetts, Addison - Wesley Publishing Company, 1969, vol. III, pp. 813-843.
- BERNARDINI, A.F. - A poética do Mito. In Jornal o Estado de São Paulo. Suplemento Cultural, ano VII, nº 421, p.8, 1988.
- BERTALANFFY, L. von - Robots, Hombres y Mentes. Madri: Ed. Guadarrame S.A., 1971.
- BETZ, C.L. e POSTER, E. - Communicating with children: more than just words. Paedovita, Los Angeles, vol. 1(1), 11-16, jan, 1984.

- BLOCH, M. - Play materials. Considerations from a West African setting. Childhood Education, N. Wisconsin, Madison, vol. 60(5): 345-348, may-jun, 1984.
- BLURTON, J.N. - Characteristics of ethological studies of human behavior. In Ethological Studies of child behaviour. London, Cambridge University Press, 1972: 3-37.
- BOMTEMPO, E. - Efeito do Reforço na Resposta de Manipulação: um estudo em situação de brinquedo. Tese de Doutorado apresentada ao IPUSP, 1972.
- BOWLBY, J. - Attachment and Loss. Vol. 1 Attachment. London-N.York: Basic Books, 1969.
- BRANNIGHAN, C.R. e HUMPHRIES, D.A. - Human non-verbal behaviour, a means of communication. In BLURTON, J.N., Ethological studies of child behaviour, London, Cambridge Univ. Press, 1972: 37-65.
- BRAZELTON, T.B. - Bebês e Mamães. Tradução de Álvaro Cabral, 1.^a ed., N.York, Delacorte Press, 1969. Rio de Janeiro, Campus, 1981.
- BRONFENBRENNER, U. - The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, Massachusetts: Harvard Un. Press, 1979.
- BRUNER, J.S. - From communication to language psychological perspective. Cognition. 3: 255-287, 1975.
- _____ e Haste, H. - Making Sense. N.York, Methuen & Co. Ltd., 1987.
- BRUNET, O. e LÉZINE, I. - Desenvolvimento Psicológico da Primeira Infância. Tradução de Ana Guaidrola Brizolara. 1.^a ed., Paris, PUF, 1976. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1981.
- CARTER, A.L. - From sensorimotor vocalization to words: a case study of the attention-directing communication in the second year; in Lock, Action, gesture and symbol: the emergence of language. Academic Press, London, 1978.

- CARTHY, J.D. - O estudo do comportamento. Trad. de Fernando Leite Ribeiro, São Paulo, Ed. Nacional e Editores da USP, 1969.
- CASSIRER, E. - Antropologia filosófica. Trad. do Dr. Vicente Felix de Queiroz, São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1977.
- _____ - Philosophie der symbolischen Formen, vol. I, Berlim, 1923-9.
- CHATEAU, J.- O jogo e a criança. Trad. Guido Almeida, São Paulo, Summus Editorial, 1987.
- COLLARD, N.R. - Exploratory and play behaviour of infants reared in an institution and in lower and middle class homes. Child Development, 42(4): 1003-1015, 1971.
- DICHTWALD, K. - Corpo Mente. São Paulo, Summus, 1984.
- DUBOIS, A.M. - L'utilisation du dessin d'enfant. Special Issue. The drawing of children. Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence. Paris, vol. 33(4-5) 145-148, Apr-May, 1985.
- ECCLES, J.C. - The human mystery. Berlin, Springer International, 1979.
- ELKIND, D. e WEINER, I.B. - Development of the Child. N.York-Toronto. John Willey & Sons, Inc., 1978.
- ESCHENBACH, U. - Symbolik und Dynamik des Unbewussten in Kindlichen Spiel. Analytische Psychologie. 6:89-120, 1975.
- FAST, Y. - Linguagem corporal. R.Janeiro, José Olympio, 1974.
- FERREIRA, M.C.R. - O apego e as relações da criança à separação da mãe. Caderno de Pesquisa, S.Paulo(48): 3-19, fev. 84.
- FERREIRO, E. - Reflexões sobre alfabetização. S.Paulo: Cortez Editora, 1987.

- FERREIRO, E. e PALACIO, M.G. - Os processos de leitura e escrita. Trad. Maria L. Silveira, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FORDHAM, M. - The Self and Autism. Heinemann M.Books, London 1969.
- FONSECA, V. - Filogênese da Motricidade, Lisboa, Edições 70, 1982.
- FRAIBERG, S.H. - Os anos mágicos. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- FRANCO, M.A.C. - Lidando pobremente com a pobreza. Cadernos de Pesquisa, São Paulo(51): 13-32, nov. 1984.
- FURTH, Hans G. - Piaget na Sala de Aula. Trad. por Donaldson M. Garschager, 1.^a ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1972.
- GESELL, A. - El niño de uno a cinco años. B.Aires, Paidós, 1956.
- GRANGER, G.G. - Essai d'une philosophie du style. Paris, A. Colin, 1968.
- GRÜNSPUN, H. - Distúrbios Neuróticos da criança. R.Janeiro-S.Paulo, Liv. Atheneu, 1983.
- HAYAKAWA, S.I. - A linguagem no pensamento e na ação. S.Paulo. Livraria Pioneira Editora, 1963.
- HOWES, C. - Sharing fantasy: social and pretend play in toddlers. Child Development vol.56(5) 1253-1258, (Oct), 1985.
- HUTT, C. - Exploration and Play in children. In Herron, R.E. e Sutton-Smith, B. - Child's Play. N.Y., John Willey & Sons, Inc. 1971.
- JORDY, C. - Conferencia proferida no curso Sistemas lógicos e sistemas de significação na interpretação do mundo pelo Homo Sapiens. Instituto Psicologia Un.S.Paulo, 1988.
- JUNG, C.G. - A energia psíquica. Trad. Pe.M.R.Rocha, O.S.B. Petrópolis: Vozes, 1985.

- JUNG, C.G. - Man and his symbols. N.York, Dell Publishing Co. Inc., 1964.
- KAGAN, J.; KEARLEY, R.B. e ZELAZO, P.R. - Infancy, its place in human development. Cambridge, Mass.; Harvard Press, 1972.
- KAMII, C. - A criança e o número. Trad. Regina A. Assis, Campinas; Papirus, 1984.
- KLATSKY, R.L. - Human Memory. S.Francisco, Freeman, 1980.
- KRAMER, S. - Privação Cultural e educação compensatória. Cad. Pesquisa, S.Paulo(42), 54-62, Agosto, 1982.
- LE BOULCH - O desenvolvimento psicomotor. Trad. Ana G. Brizolara. P.Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____ - A educação pelo movimento. Trad. Carlos E. Reis. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.
- LEFEVRE, A.B. e DIAMENT, A.J. - Neurologia infantil. São Paulo. Sarvier, 1980.
- LEITE, D.M. - Educação e relações interpessoais. In Patto, M.H.S. Introdução à Psicologia Escolar. S.Paulo: T.A. Queiroz Editor Ltda., 1983.
- LEHANE, S. - Help your baby learn. 100 Piaget-based activities for the first two years of life. New Jersey, Prentice Hall, 1976.
- LEVINE, S. - A critique of the Piagetian presuppositions of the role play in human development and a suggested alternative: Metaphoric logic wich organizes the play experience is the foundation for rational creativity. Journal of Creative Behaviour. Vol. 18(2) 90-108, 1984.
- LEVY, J. - O despertar para o mundo. Trad. Luiz C.C. Costa. São Paulo: Liv. Martins Fontes Ed. Ltda., 1980.
- LEWIN, K. - Princípios de Psicologia Topológica. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Ed. Cultrix. E.D.U.S.P., 1973.

- LEWIN, K. - Fuerzas del ambiente. In Murchison, C. Manual de Psicología del niño. Barcelona: Francisco Seix Ed., 1950.
- LINDSAY, P.H. e NORMAN, D.A. - Human information processing. N.York, Academic, 1977.
- LORENZ, K. - The enmity between generations and its probable ethological causes. In PIERS. Play and development. N.York, Ed. Maria N. Piers, 1977.
- _____ - Studies in Animal and Human Behaviour, vol. 1, Cambridge, Mass.: Harvard Press, 1971.
- LOWENFELD, V. e BRITTAIN, W.L. - Desarrollo de la Capacidad Creadora. B. Ayres, Ed. Kapelusz, 1972.
- LUQUET, G.H. - Les dessins d'un enfant. Étude Psychologique. Paris, Felix Alcan, 1913.
- _____ - Le dessin enfantin. Paris, Felix Alcan, 1935.
- LURIA, A.R. - Higher Cortical Functions in Man. 1.^a ed. 1966. N.York, Basic Books, Inc., 1980.
- MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. - "A Solicitação do Meio e a Construção das Estruturas Lógicas Elementares na Criança". Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1976.
- _____ - Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo. Liv. Pioneira Ed., 1982.
- McKENNA, A. - A criança inventa sua própria linguagem. O correio da UNESCO. Ano 7 n.3, p.17, 1979.
- MEHARABIAN, A. - Significance of posture and position in the communication of attitude and status relationships. Psychological Bulletin, 1969, 71:359-372.
- MORAIS, M.L.S. - "O faz-de-conta e a realidade social da criança". Dissertação de Mestrado. Instituto Psicologia Universidade S.Paulo, 1980.

- MORAN, J.O.; SAWYERS, J.K.; MILGRAN, R.M. - Predicting imaginative play in preschool children. Gifted Child Quarterly, vol.28 (2) 92-94, Set, 1984.
- MUSATTI, T. - Representational and communicative abilities in early play. A case study. Human Development, vol.29(1) 49-60, 1986.
- NEUMANN, G. - The origins and history of consciousness. Bollengn Series, Princeton, 1970.
- NEWMAN, B. e NEWMAN, P.R. - Infancy and Childhood. New York-Toronto, John Willey & Sons, 1978.
- NIZZOLI, U. e CAVICCHIONI, V. - Il corpo è nel simbolo, il simbolo è nel corpo. Rivista Sperimentale di Frenitria e Medicina Legala della Alienazioni Mentali, vol. 107, p. 345-351. (Apr.), 1983.
- OLIVEIRA, V.M.B. - Um estudo das manifestações da Função Semiótica através da observação do comportamento da criança. Dissertação de mestrado. IPUSP, 1983.
- OLIVIER, F. - La communication et ses modes dans les dessins enfantins. Neuropsychiatrie de l'Enfance et d'Adolescence. Vol. 33(4-5), 155-162. Apr-May, 1985.
- ORNSTEIN, A. - Self-pathology in childhood, developmental and clinical considerations. Psychiatr.Clin. North. Am 4(3) 435-53, Dec, 1981.
- PAIN, S. - Diagnóstico e Tratamento dos problemas de Aprendizagem. P. Alegre: Vozes, 1985.
- PATTO, M.H.S. - A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? Cadernos de Pesquisa, (51): 3-11, nov. 1984.
- PEISACH, E. e Hardeman, M. - Imaginative play and logical thinking in young children. The Journal of Genetic Psychology. 146(2), 233-249, 1984.

PELLEGRINI, A.D. - The effects of exploration and play on young children's associative fluency. Imagination, Cognition & Personality, vol.4(1), 29-40, 1984-85.

PENFIELD, W. e RAMUSSEN, T. - The cerebral cortex of man. N.York, Mac Millan, 1950.

PHELPS, P. - Creative playgrounds for the pre-school children. Early child Development & Care, vol. 17(1), 23-55, Oct, 1984.

PIAGET, J. - Biologia e Conhecimento. Tradução de Francisco M. Guimarães do original *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, 1967. Petrópolis, Ed. Vozes, 1973.

————— - Les mecanismes perceptifs. Paris, PUF, 1961.

————— - A construção do real na criança. Trad. de Álvaro Cabral da 3a. edição publicada em 1963 por Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Suíça, Rio de Janeiro, Zahar Ed. 3a. ed., 1979.

————— - La representation de l'espace chez l'enfant. Paris. PUF, 1948.

————— - De la logique de l'enfant à la de l'adolescent, Paris, PUF, 1955.

————— - Le développement des images mentales chez l'enfant. Journal de Psychologie Normale et Pathologique, PUF (1-2): 75-108, jan-juin, 1962. Separata.

————— - Memoire et intelligence. Paris, PUF, 1968.

————— - A formação do símbolo na criança. Traduzido por Álvaro Cabral da 3a. ed., publicada em 1964, por Editions Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Suíça, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 3a. ed. 1978a.

————— - O nascimento da inteligência na criança. Trad. de Álvaro Cabral da 5a. ed. publicada em 1966 por Delachaux et Niestlé, Neuchatel, Suíça, Rio de Janeiro, Zahar Ed. 3a. ed., 1978b.

- PIAGET, J. - Fazer e compreender. Trad. Cristina L.O, Serta, São Paulo, Ed. Melhoramentos - EDUSP, 1978c.
- _____ - Épistémologie des sciences de l'homme, Paris, Gallimard, 1970.
- _____ - Apprentissage et connaissance. In Apprentissage et connaissance, Paris, PUF, 1959, vol.10.
- _____ - Problèmes de Psychologie Génétique, Paris, Ed. Denöel, Gonthier, 1972.
- _____ - Psychologie et Epistemologie. Paris, Ed. Gonthier, 1970.
- _____ e INHELDER, B. - A Psicologia da Criança. Trad. por Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- _____; INHELDER, B.; BONET, M. et SINCLAIR, H. - Aprendizagem e estrutura do conhecimento. Trad. M.A. Cintra e Y. Cintra. S.Paulo, Saraiva, 1977.
- _____ e INHELDER, B. - O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança, Conservação e Atomismo. Trad. por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971a.
- _____ - A Gênese das Estruturas Lógicas Elementares. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971b.
- _____ e SZEMINSKA, A. - A Gênese do Número na Criança. Trad. por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1971c.
- _____ - Para Onde vai a Educação? Trad. por Ivette Braga. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.
- _____ - "Linguagem e Operações Intelectuais", in FURTH, H. G. - Piaget e o Conhecimento. Trad. por Valerie Rumjanek. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

- _____ - Seis Estudos de Psicologia. Trad. por Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1975a.
- PIATELLI-PALMARINI, M. - Teorias da Linguagem. Teorias da Aprendizagem. Trad. Álvaro Cabral, São Paulo: Ed. Cultrix, 1983.
- PICQ, I. e VAYER, P. - Educação Psicomotora e Retardo Mental. Trad. A. Cardoso e V. Cardoso, São Paulo: Ed. Marole, 1985.
- POSNER, M. I. - Cognição. Tradução de Elaine Souza Jorge do original, Cognition, Illinois, Scott, Foresman & Co., 1973. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- RAMOS DE OLIVEIRA, Z. M. e FERREIRA, M. C. R. - Propostas para o atendimento em creches no Município de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo(56): 39-65, fev. 1986.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. - Piaget: Modelo e Estrutura. Rio de Janeiro, José Olympio, 1972.
- _____ - Em busca do sentido da obra de Jean Piaget. Tese de Livre-Docência. IPUSP, 1982.
- _____ - Causalidade e operações em Piaget. Revista Ciência e Filosofia, São Paulo, 1979, nº 1.
- _____ - Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget. São Paulo, E.P.U., 1988.
- _____ - A teoria de Jean Piaget e a educação. In Penteado, W. M. A. - Psicologia e ensino, São Paulo, Papelivros, 1980.
- ROURKE, B. P., BAKKER, D. J., FISK, J. L. e STRANG, J. D. - Child Neuropsychology. An Introduction to Theory, Research and Clinical Practice. N. York, Guilford Press, 1983.
- RUBENSTEIN, J. Maternal attentiveness and subsequent exploratory behaviour in the infant. Child Development 38, 1089-1160, 1967.

- SCHILDER, P. - Imagen y apariencia del cuerpo humano. Buenos Aires, Paidós, 1958.
- TOYNBEE, A. - A Humanidade e a Mãe-Terra. Trad. Helena M. Pereira e Alzira S. Rocha. R. Janeiro, Zahar Ed., 1979.
- TRINCA, W. - Investigação clínica da personalidade. O desenho livre como estímulo da apercepção temática, Belo Horizonte, Interlivros, 1976.
- VAN KOLCK, O. L. - Interpretação Psicológica dos Desenhos. S. Paulo, Ed. Pioneira, 1968.
- VYGOTSKY, L. S. - A Formação Social da Mente. Coord. Trad.: Grupo Des. Ritmo Biológico Dep. Ciências Médicas da USP, S. Paulo: Liv. Martins Fontes Ed. Ltda., 1988.
- WHITMONT, G. - The symbolic guest. Princeton Un. Press, 1969.
- WIENER, M. S. e DEROE, S. - Non-verbal behavior and non-verbal communication. Psychological Review, 1972, 79, 185-214.
- WINDLÖCHER, D. - Interpretação dos desenhos infantis. Petrópolis, Vozes, 1971.

Breve Caracterização das creches

Todas as creches são conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Paulo. Atendem em média a 200 crianças por creche.

- . Creche Bela Vista - Caracterização detalhada p.124.
- . Creche Dão Gastão, à R. Prates, 263, Bom Retiro. Dirigida pelas Irmãs Dominicanas B. Imelda. Atende em sua grande maioria a crianças cortiçadas do bairro.
- . Creche Jabaquara, à Praça Whitaker Penteado, 290, Jabaquara. Dirigida pela Associação Sto. Agostinho (ASA). Atende a crianças do bairro.
- . Creche Monte Azul, à R. Thomaz de Souza, 874, Jardim Monte Azul, Santo Amaro. Dirigida pela Associação Evangélica Brasileira. Sua população é em sua quase totalidade proveniente de favelas do bairro.
- . Creche Santo Amaro, à R. Cerqueira César, 301, Santo Amaro, Centro. Dirigida pela Associação Santo Agostinho (ASA). É uma "creche de passagem", assim chamada por atender à grande periferia de Santo Amaro, ficando a meio caminho entre o trabalho e a moradia das mães.
- . Creche São Benedito, à R. Iboti, 292, Jabaquara. Dirigida pela Ação Comunitária São Benedito. Sua população é toda proveniente da periferia, em sua grande maioria, de favelas.

DEPARTAMENTO ASSISTENCIAL

CQC 62.273.497/0001-54

Inscrita na Coordenadoria do Desenvolvimento Comunitário da Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo sob n.º 715

Registrada no Cartório Adalberto Netto - Registro de Títulos e Documentos

Declarada de Utilidade Pública Federal - Decreto n.º 65.315 de 9/10/69

Declarada de Utilidade Pública Estadual - Lei 6.819 de 4/7/62

Declarada de Utilidade Pública Municipal - Lei 8.952 de 26/8/70

Fundou e mantém: Creche São Amaro, Creche do Jabaquara, Creche Bela Vista, Lar Infantil AHA, Recanto "Gasiano e Carmela", Recanto Santa Mônica e Lar Santo Alberio

R E L A T Ó R I O1987

O trabalho realizado pelo Setor de Psicopedagogia nas Creches da A.S.A.

- BELA VISTA - SANTO AMARO
- JABAQUARA - LAR INFANTIL

Dando continuidade ao trabalho realizado em 1986, pelo setor de Psicopedagogia, procuramos em 1987, proporcionar à criança condições físicas e psicológicas de agir por si mesma com liberdade, criatividade e autonomia social incentivando o respeito por si mesma e pelos outros.

I - Para propiciar tais condições e assim atingir nosso objetivo principal, procuramos:

- atender as necessidades específicas das diversas faixas etárias. Baseamos nosso trabalho em Piaget que enfatiza a importância dos primeiros anos como base de todo o processo de adaptação ao meio. Portanto:

- às crianças até 2 anos (período sensório-motor) foi dada prioridade à vivência do próprio corpo no espaço, tempo e com o objeto.
- às crianças acima de 2 anos (do período Representativo) foram dadas condições de ação e ênfase na representação da ação.

Com todas as crianças procuramos:

- preservar o espaço necessário à livre movimentação e brincadeira espontânea
- oferecer condições de exploração ativa do espaço físico e dos diversos objetos incentivando a criança a representar sua vivência pessoal (integrando sua história de vida a

DEPARTAMENTO ASSISTENCIAL

COC 62.272.497/0001-64

Inscrita na Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário da Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo sob n.º 715
Registrada no Cartório Adalberto Netto - Registro de Títulos e Documentos
Declarada de Utilidade Pública Federal - Decreto n.º 66.315 de 9/10/69
Declarada de Utilidade Pública Estadual - Lei 8.819 de 4/7/62
Declarada de Utilidade Pública Municipal - Lei 8.952 de 28/8/70
Fundou e mantém: Creche São. Amaro, Creche do Jabquara, Creche Bela Vista, Lar Infantil ASA, Recanto "Gaetano e Carmela", Recanto Santa Mônica e Lar Santo Alborito

Com isto buscamos fazer a ponte entre a ação e a representação, sempre através da brincadeira, nossa principal estratégia de trabalho.

- incentivar e dar condições a criança de discriminar melhor a si mesma, seu corpo (partes e funções) assim como suas possibilidades e limitações através da interação com o meio.
- dar condições de se contatar melhor com o outro, percebendo-o, sentindo-o, separando-o de si, mas interagindo com ele.

II- Como nos organizamos para propiciar tais condições:

Atividades

Foram divididas conforme o ano anterior em:

- espontâneas
- semi-orientadas
- orientadas

Conseguimos manter por dia uma atividade orientada com monitor.

Continuamos buscando a divisão dos grupos em sub grupos menores sob a responsabilidade de uma mesma pajem, visando maior circulação e exploração do espaço físico e dos materiais e maior ligação pajem/criança

Espaço Físico

O sistema de aproveitamento do espaço físico continuou seguindo a mesma linha de 86:

- uma sala base para cada grupo
- variação e rodizio no uso dos ambientes disponíveis, principalmente das áreas ao ar livre

Este sistema vem sendo uma conquista lenta, mas progressiva. Conseguimos também, dar os primeiros passos na direção de um trabalho de vivência da criança de seu território, posse e limite.

DEPARTAMENTO ASSISTENCIAL

CGC 02.272.497/0001-54

Inscrita na Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário da Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo sob n.º 716
Registrada no Cartório Adalberto Netto - Registro de Títulos e Documentos
Declarada de Utilidade Pública Federal - Decreto n.º 05.315 de 9/10/69
Declarada de Utilidade Pública Estadual - Lei 8.819 de 4/7/82
Declarada de Utilidade Pública Municipal - Lei 8.952 de 28/8/70
Fundou e mantém: Creche Sto. Amaro, Creche do Jabaquara, Creche Bela Vista, Lar Infantil ASA, Recanto "Oantano e Carmela", Recanto Santa Mônica e Lar Santo Alberto

Estamos percebendo cada vez mais como é necessária uma organização do espaço, integrada às atividades e materiais.

Material

Na utilização do material o sistema anteriormente empregado (rotatividade das caixas de brinquedo) teve continuidade

Os materiais por sua própria natureza e pelo uso se desgastam e precisam ser repostos, e os foram com novos materiais, brinquedos e sucatas.

Recursos Humanos

No segundo semestre sob orientação da Coordenadora Geral de Psico-Pedagogia das Creches da A.S.A., Vera Maria Barros de Oliveira, houve a contratação de uma psicopedagoga com bastante experiência em creche, cuja função é: - supervisionar e orientar o trabalho desenvolvido nas creches, proporcionando a troca de experiência entre as mesmas.

Da mesma forma, ao final do segundo semestre foi contratada uma Psicóloga Institucional voltada ao trabalho de creche, a fim de sistematizar o trabalho feito nas creches da A.S.A., otimizar lenta e progressivamente o funcionamento das mesmas e possibilitar uma maior integração das crianças de creche à comunidade.

Comunidade

Buscamos um entrosamento maior com as famílias através de contatos diários na entrada e saída e em reuniões com os pais.

Foi solicitada a presença da mãe ou responsável quando o comportamento de uma criança nos chamou atenção, por ser, por exemplo ou muito agressiva ou muito passiva.

Com estes primeiros passos pretendemos dar início a um trabalho mais efetivo no sentido integrar a creche à comunidade e vice-versa.

DEPARTAMENTO ASSISTENCIAL

CGC 62.272.497/0001-54

Inscrita na Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário da Secretaria

da Promoção Social do Estado de São Paulo sob n.º 715

Registrada no Cartório Adalberto Netto - Registro de Títulos e Documentos

Declarada de Utilidade Pública Federal - Decreto n.º 65.315 de 9/10/69

Declarada de Utilidade Pública Estadual - Lei 6.819 de 4/7/62

Declarada de Utilidade Pública Municipal - Lei 8.952 de 26/8/70

Fundou e mantém: Creche São Amaro, Creche do Jabaquara, Creche Bela Vista, Lar

Infantil ASA, Recanto "Gaetano e Carmela", Recanto Santa Mônica e

Lar Santo Alberto

São Paulo, 30 de dezembro de 1987

Vera Maria Barros de Oliveira

Pedagoga - Registro MEC - 30441

Psicóloga - CRP - 06/28096-5

Mestra em Psicologia Social (USP)

Doutoranda em Psicologia Escolar (USP)

DEPARTAMENTO ASSISTENCIAL

CGC 82.272.497/0001-54

Inscrita na Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário da Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo sob n.º 715

Registrada no Cartório Adalberto Netto - Registro de Títulos e Documentos
Declarada de Utilidade Pública Federal - Decreto n.º 85.315 de 9/10/69

Declarada de Utilidade Pública Estadual - Lei 6.819 de 4/7/62

Declarada de Utilidade Pública Municipal - Lei 8.952 de 26/8/70

Fundou e mantém: Creche Sto. Amaro, Creche do Jabaquara, Creche Bela Vista, Lar Infantil ASA, Recanto "Gaelano e Carmela", Recanto Santa Mônica e Lar Santo Alberto

PROGRAMAÇÃO GERAL DAS CRECHES PARA 1988I - OBJETIVOS

Procuraremos dar continuidade ao trabalho de 1987, visando cada vez mais trabalhar a creche como um todo harmônico.

Buscaremos dar à criança condições de interagir de modo ativo, criativo e significativo com o meio, assim como de conscientizar-se de seus limites e possibilidades.

II - ATIVIDADES

- Organizando melhor nosso planejamento através de um esquema anual integrado e flexível que permita uma estruturação mensal adequada à realidade

- Planejando em conjunto com os educadores

- Integrando na prática os seguintes fatores:

a) atividades: - integrando atividades dirigidas, semi-dirigidas e livres

- organizando um sistema de fichas

b) materiais: - organizando sistema de caixas

c) espaço: - organizando sistema de rodízio e sala base

- priorizando o contato e exploração de elementos da natureza nas áreas livres existentes

- Atendendo à criança :

- em grupos pequenos com número variável de crianças por pajem de acordo com a faixa etária.

- atendendo individualmente quando necessário.

- integrando os grupos de idades diferentes

numa mesma linha de trabalho, possibilitando assim a passagem gradual das atividades.

- promovendo atividades que partam do interesse da criança.

DEPARTAMENTO ASSISTENCIAL

CGC 82.272.487/0001-54

Inscrita na Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário da Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo sob n.º 715

Registrada no Cartório Adalberto Netto - Registro de Títulos e Documentos

Declarada de Utilidade Pública Federal - Decreto n.º 85.315 de 9/10/69

Declarada de Utilidade Pública Estadual - Lei 8.819 de 4/7/62

Declarada de Utilidade Pública Municipal - Lei 8.952 de 26/8/70

Fundou e mantém: Creche Sto. Amaro, Creche do Jabaquara, Creche Bela Vista, Lar Infantil ASA, Recanto "Gasiano e Carmela", Recanto Santa Mônica e Lar Santo Alberto

CRONOGRAMA

Tomando como base as datas festivas que ocorrerão durante o ano, faremos nosso calendário, levantando com as crianças temas significativos para elas, ligados a estas épocas.

- RECURSOS HUMANOS

Funcionários

- Trabalhando com as pajens, professores e demais funcionários o seu papel de educador:
 - formando e informando, trocando experiências através de cursos, reuniões, palestras, aproveitando principalmente as pontas de horário e dias de reciclagem
 - Priorizando a presença de uma figura masculina por creche
 - Mantendo um professor de Educação Física por creche

Setores de Trabalho

- Promovendo integração entre os setores de trabalho (Serviço Social, Administração, Alimentação, Saúde)

Comunidade

- Promovendo integração com a comunidade em :
 - em termos de obtenção de recursos materiais
 - mantendo as reuniões com as mães
 - estudando a possibilidade de promoção de palestras , que já vem sendo requisitadas pela população
 - contato com outras instituições do bairro (creches, paróquias, etc...)
 - contato com outras entidades da A.S.A. (creches, OSEMs, Casa de Idosos)
 - contato com os recursos institucionais da Prefeitura:
 - .. Bibliotecas (caixa-estante)
 - .. Setor de Saúde (hospitais infantis, posto de saúde)

DEPARTAMENTO ASSISTENCIAL

CGC 62.272.497/0001-54

Inscrita na Coordenadoria de Desenvolvimento Comunitário da Secretaria da Promoção Social do Estado de São Paulo sob n.º 715

Registrada no Cartório Adalberto Netto - Registro de Títulos e Documentos

Declarada de Utilidade Pública Federal - Decreto n.º 65.315 de 9/10/69

Declarada de Utilidade Pública Estadual - Lei 6.819 de 4/7/62

Declarada de Utilidade Pública Municipal - Lei 8.952 de 20/8/70

Fundou e mantém: Creche Sto. Amaro, Creche do Jabaquara, Creche Bela Vista, Lar Infantil ASA, Recanto "Gaelano e Carmela", Recanto Santa Mônica e Lar Santo Alberto

.. E.M.B.I.s (escola de 1º grau) facilitando a passagem das crianças para o 1º grau

.. Setor de Psicopedagogia da Prefeitura

.. contato com Universidades (F.U.C, U.S.F, Metodista)

IV - Recursos Materiais

- sucata conseguida na comunidade com mães e firmas industriais e comerciais

- mantendo contato com a Oficina de Brinquedos das voluntárias da A.S.A. e com o material enviado pela mantenedora

- Organizando o material teórico existente nas creches, num sistema simples tipo Biblioteca Circulante que facilite o uso deste material pelos profissionais e a troca de informações entre as creches.

São Paulo, 30 de dezembro de 1987

Vera Maria Barros de Oliveira

Pedagoga - Registro MEC - 30441

Psicóloga - CRP - 06/28096-5

Mestra em Psicologia Social (USP)

Doutoranda em Psicologia Escolar (USP)