FUNÇÃO SIMBÓLICA: IMPLICAÇÕES**Maria Isolina Borges *****PARTE 1.***

A função simbólica ou semiótica, em termos de psicologia genética, caracteriza-se, segundo Piaget, pela diferenciação entre significado e significante. Parece acontecer após o período sensitivo-motor, inserindo-se já na fase projectiva descrita por Wallon, ou seja, depois do período sensorial-motor decorrido entre os 0 e, aproximadamente os 18 meses de idade cronológica. Coincide com capacidades evoluídas de relação com o «outro», considerado aqui como objecto de afectos visado na totalidade; é, por isso mesmo, concomitante com a aquisição definitiva do Não, dimensão que, segundo Spitz, implica já possibilidades de avaliar e optar.

Assim, falar da «função simbólica» nesta perspectiva psicológica ultrapassa de modo considerável esta mesma expressão, e implica mergulharmos num período de evolução do ser humano que é ponto vectorial de todo o desenvolvimento.

Referimos há pouco as expressões significante e significado; dada a importância que em algumas especialidades estes termos adquiriram, e considerando a definição rigorosa que os linguistas

* Assistente da Faculdade de Letras do Porto.

dão a entidades intermediárias tais como signo, índice e sinal, gostaríamos de precisar que utilizaremos a expressão «significante» no sentido de meio evolutivamente construído e utilizado para representar conteúdos; estes serão, por sua vez, os «significados». O símbolo constituirá o significante diferenciado, que, mercê da sua motivação, começa por ser individual, prefigurando comportamentos simbólicos ulteriores. Concretizemos: a imitação diferida, que implica a evocação de um objecto situacionalmente ausente, passivo ou activo. Por ex.: a criança imitando o irmão mais novo a dormir ou o pai a ralar na ausência dos mesmos.

Neste trabalho interessa-nos particularmente o complexo de condutas que permitem à criança, através da diferenciação significado-significante, ultrapassar os obstáculos impostos pelo mundo físico do adulto com as suas regras próprias, não se adaptando imediatamente ao real por dificuldades compreensíveis, mas adaptando o real às suas possibilidades através da imitação, do jogo e da imagem mental. Entretanto, esta última aparece, como elemento fundamental, senão suporte, de toda a actividade relacional expressa de que a criança é capaz a partir do ano e meio de idade. Por ser potencialmente suporte, a ela procuraremos dedicar especial atenção.

Assim, neste período, a psicologia genética destaca:

- a imagem mental como evocação de um objecto ou situação na ausência do modelo;
- a imitação diferida como conduta executada na ausência do modelo.

Ambas, imitação e imagem, prolongam a acomodação perceptiva a objectos exteriores permitindo a actividade lúdica; a interacção destes três tipos de comportamento expressa-se pela utilização progressiva da linguagem falada e da linguagem gráfica a nível do desenho.

Se o aparecimento destas condutas implicou o transformar de toda a fase sensorial-motora em assimilação e acomodação mentais (entendendo-se estas como actividades receptivas e trans-

formadoras) através de interiorizações sucessivas, terá certo interesse, do nosso ponto de vista, salientar o que a observação nos fornece, gradativamente, da análise daquela transformação:

- 1.º — o gesto imitativo ou imitação directa não interiorizada (resultante, segundo Piaget, de uma espécie de contágio ou ecopraxia em que os gestos de outrém são assimilados e deste modo desencadeados na própria criança);
- 2.º — o linguajar com as respectivas etapas precedendo uma estrutura — a linguagem falada — que o sujeito vai tornar sua para uso próprio;
- 3.º — o dealbar da representação gráfica, exigindo a utilização de uma técnica que pressupõe factores de tonicidade e motricidade específicas;
- 4.º — a imitação activa e interiorizada a que chamaremos diferida;
- 5.º — o jogo, pressupondo a utilização concomitante das actividades referidas.

Em todo este processo, a imagem mental está sempre latente embora só em fases mais evoluídas do crescimento do ser humano, apareça susceptível de ser experimentalmente observada. Permittimo-nos referir o que a este respeito noutro trabalho nosso já foi salientado.

Para o empirismo clássico a imagem era, simultaneamente, o reflexo do objecto (na medida em que prolongava directamente não apenas a percepção, mas a sensação), e a origem do conceito, uma vez que este se organizava como um todo ordenado de imagens compósitas. O pensamento consistia, assim, na associação entre sensações e imagens, o que Binet confirmou, em 1897, na sua obra «Psychologie du Raisonnement». Posteriormente, o mesmo autor, em «L'Étude Expérimentale de l'Intelligence», tal como Marbe e Külpe da escola de Wurzburg, descobre a importância das modalidades da relação no acto de ajuizar (como a afirmação e a negação) e, deste modo, o «pensamento sem imagem», passando a imagem a ser objecto de menor interesse no campo experimental.

Manteve-se, no entanto, e continuou a ser estudada, a distinção entre a memória do reconhecimento, independentemente das imagens e a memória da evocação, de aparecimento mais tardio exigindo actividades representativas.

Nas últimas décadas, porém, verificou-se uma nítida evolução no estudo da imagem mental. Podemos caracterizá-la de duas formas:

- pela influência marcada da psicofisiologia, da psicopatologia e da neurologia, que destacaram algumas das condições necessárias para que a «representação» da imagem se verifique;
- pela contribuição da psicologia genética que determinou o período de formação da imagem e as respectivas fases de desenvolvimento.

Como se sabe, é possível classificar as imagens, considerando o seu conteúdo, em tantos quantos os órgãos dos sentidos e mecanismos de relação seus derivados (visuais, auditivos, et.), ou em função da sua estrutura. Neste último sentido, uma importante divisão é ainda possível: imagens reprodutoras que evocam objectos e situações já conhecidas (anteriormente percebidas), e imagens antecipadoras, que representam figuralmente situações não percebidas antes.

De facto, qualquer um de nós é capaz de «imaginar» não só objectos estáticos, como movimentos (a descida espontânea de um objecto em plano inclinado), modificações ou transformações novas, o que acontece se nos pedirem para representarmos graficamente os movimentos possíveis de um objecto determinado em queda livre.

É óbvia a complexidade de tais imagens obrigando a necessária ordenação. Por sua vez, esta ordenação não é fácil, se pensarmos, por um lado, na dificuldade em saber se uma dada imagem foi ou não percebida anteriormente, e, por outro, que a simples reprodução gráfica de uma recta supõe um certo «prever», isto é, supõe esquemas antecipados. Dado, todavia, que uma das exigências

da psicologia genética consiste em determinar a filiação ou não filiação da imagem na organização perceptiva, supõe-se a diferença entre a antecipação da execução e a antecipação da evocação, considerando esta última como característica essencial das imagens antecipadoras.

Assim, as imagens reprodutoras podem ainda ser classificadas segundo o seu conteúdo específico:

- imagens reprodutoras estáticas — quando se referem a configurações ou objectos imóveis. Ex.: a imagem de uma linha curva e recta;
- imagens cinéticas — quando é evocado figuralmente um movimento. Ex.: a reprodução do ponto de encontro de dois ou mais móveis, deslocando-se com iguais velocidades;
- imagens de transformação — quando se representam figuralmente, como dissemos, transformações já conhecidas pelo sujeito. Ex.: a transformação de uma curva em recta, para indivíduos anteriormente sujeitos à experiência.

Tentando distinguir imagem mental e representação, o que nos é posto em relevo pela informação das ciências neurofisiológicas e constitui problema complexo, observemos, todavia o papel da imagem no desenvolvimento intelectual e assimilação implícitas, mantendo-nos na perspectiva genética. Assim, vejamos a que espécie de questões a psicologia, assentando na noção de estádio, se propõe responder com o intuito imediato de a definir.

Considerando a noção de estádio como pedra angular da psicologia genética, será possível que a imagem mental possa ser submetida aos critérios definidores de um estádio? Por outras palavras, a «décalage» entre imagens de reprodução e de antecipação, assim como entre estas e as de transformação, manter-se-á constante no processo evolutivo do desenvolvimento intelectual?

Será a imagem suficientemente distinta para que possamos destacar com precisão a sua génese e processos evolutivos, concre-

tizando-se a operatividade, elemento fulcral da perspectiva genética, por acções interiorizadas, reversíveis e coordenadas em sistemas de conjunto?

As imagens antecipadoras derivam apenas da articulação crescente das imagens reprodutoras, ou necessitam dos mecanismos operatórios?

Até que ponto se conjugam elementos neurofisiológicos e psíquicos na natureza aparentemente sensível da imagem? Esta não tem, apesar de tudo, a mesma «vida» de percepção (não coincidem exactamente o vivido e a imagem do vivido), e não está determinado em absoluto o seu mecanismo fisiológico de base.

As técnicas neurocirúrgicas, assim como os trabalhos de Foerster e Penfield, são frutuossas, mas mantêm a questão em aberto...

E ainda, que relações existam entre a imagem, como reconstrução activa e a motricidade em geral? Surgem duas possibilidades a encarar:

- a) a representação é distinta do movimento, ou é
- b) a imagem do movimento que assenta no esboço nato do movimento?

Parecem ter aqui cabimento os trabalhos de Galifret Granjon, na linha de André Rey, sobre o simbolismo «agido», sujeitando crianças previamente seleccionadas a provas minuciosas de que fornecemos algumas etapas.

- actividades mimadas pelo observador de valor convencional (ex: dizer adeus); a criança deverá interpretar o observador;
- actividades mimadas pelo observador (ex.: subir uma escada, pôs os óculos); a criança deverá interpretar o observador;
- actividades mimadas da criança (ex.: transportar uma mala pesada, regar o jardim); o observador deverá interpretar o gesto, etc...

Por complexidade crescente o simbolismo «agido» atinge a invenção de posições, nas quais a criança deverá transmitir, por gestos, situações criadas susceptíveis de serem interpretadas e vice-versa.

Os resultados obtidos, confirmando a posição de André Rey, assim como as técnicas de encefalografia e de electromiografia permitem concluir que a imagem de movimento não é alheia ao próprio movimento, mas antes implica o esboço da sua reprodução, ao nível, portanto, da imitação interiorizada.

Por sua vez, resultados obtidos dos trabalhos de Aserinsky, Kleitman, W. Dement e E. Wolpert pressupõem que o carácter unitário da imagem mental participa na motricidade global.

Se esta motricidade se manifesta nas aquisições perceptivas será porque nestas aquisições, a partir do período pré-operatório, a imagem participa no processo evolutivo global sob a forma de movimentos imitativos, sem que isso signifique filiação desta na actividade perceptiva?

Quais as relações entre a imagem e o pensamento, considerando este no sentido pré-operatório e operatório? *Como sistema de significação mobilizável, a função simbólica implica significantes delimitadas e destacáveis?* Quais os limites de um instrumento-significante, como a imagem, nem sempre necessariamente expresso, mas sem o qual o pensamento não se concretiza, e que, em princípio, permeabiliza o caminho a percorrer da percepção ao conceito?

Uma vez aproximados das dificuldades em destacar a entidade imagem mental pelas múltiplas questões que levanta, e não podendo dissociar, na verdade, o desenvolvimento intelectual do acto de conhecer, talvez caiba neste momento um parêntesis de ordem epistemológica. Na linha de Piaget, é através da assimilação do objecto pelo sujeito, segundo o esquema S—Org.—R, que, em termos de conhecimento, este se adquire sem se justapor. Aliás, o objecto, considerado neste sentido restrito, oferece sempre resistência desencadeando mecanismos de acomodação no sujeito.

É da interacção funcional destes dois processos que o sujeito recebe, constrói e inventa o real. Tal processo exprime-se pelo crescimento dos mecanismos cognitivos e pela consequente des-

centração, do indivíduo, descentração que se concretiza na possibilidade de contactar os objectos que o cercam sob todos os ângulos possíveis. Só assim se poderá entender a inteligência como capacidade essencialmente transformadora.

Simplesmente, fechando o parêntesis epistemológico e voltando ao nosso tema, o conjunto de condutas da função simbólica, susceptível, no que se refere à imagem, de observação experimental mercê técnicas específicas, é desvalorizado quando consideramos não os significantes, mas os significados que constituem toda a dinâmica do jogo, do desenho e da linguagem falada ou mimada, e cuja abordagem em termos laboratoriais é bem mais complexa. Aí toda a análise metodológica referida parece vazia e artificial.

Realmente, noutras perspectivas — que nos levam, na falta de uma linguagem universal em psicologia, a utilizar terminologias diferentes —, as condutas da «função simbólica» não são apenas os elos que na evolução do acto de pensar permitem a passagem da fase sensorial-motora à operatividade. Lacan não aceita, expressamente, a atribuição, a um significante, de uma ligação determinada aos significados. Para freudianos e kleinianos aquelas condutas são, sobretudo, veículos da actividade fantasmática, proveniente de um mundo interno já relativamente controlado, embora do mesmo modo, através delas se faça, em grande parte, a adaptação do real ao EU (entendido este como resultante da interacção: crescimento diferenciado do ID — interferência da realidade exterior).

Fundamentando-se na imitação, o jogo, mais do que qualquer outra actividade, põe em relevo a eficácia de capacidades energéticas traduzíveis, cuja função é essencialmente organizativa, portanto estruturante, de toda a vida psíquica.

Em relação a esta «fantasmática inconsciente», Piaget, para além de uma crítica sistemática, contrapõe a hipótese de que é a imagem mental que possibilita o interiorizar de actos imitativos susceptíveis de representação. Progressivamente dissociada de todo o acto exterior, essa mesma representação transformar-se-á em formas e actos de pensar.

Quando há pouco utilizámos a expressão *contrapõe* não sentimos realmente nítida a oposição. O que se verifica é que a

mesma realidade psíquica pode ser tratada a níveis diferentes e que Piaget analisa, com o rigor habitual do cientista que é, um período de evolução particularmente denso. A nossa posição é a de que, integrando-se num contexto teórico, que, como em todas as ciências do campo experimental, é rígido, não ultrapassa, apesar da mobilidade do esquema de base, nem, segundo o afirma, pretende ultrapassar, o desenvolvimento intelectual. Simplesmente, e não obstante a riqueza espantosa, como potencial de variáveis, da entidade Org. (organismo organizante receptivo e activo comportando e regulando a assimilação sob múltiplas formas), a vida intelectual, nos seus processos de crescimento, aparece como vector exaustivamente explicativo da estruturação das condutas humanas. Ao contrário, para nós, os chamados actos inteligentes constituem em si mesmos, quer os entendamos em termos de qualquer tipo de quociente de rendimento, quer os entendamos em termos de operatividade, uma forma de expressão tradutora de realidades energéticas e estruturantes de modo algum explicáveis no plano exclusivo da inteligência. É aquela totalização que pomos em causa por a considerarmos, no que se refere a este período de desenvolvimento, perigosamente redutora.

Assim, aceitamos que a nível cronológico do simbolismo piageciano e da sua utilização em pleno (...2, 3, 4, 5 anos...), o aparecimento da genitalidade está fortemente condicionado por desejos pré-genitais, e que a possibilidade de relação com os pais reais, relação que é afinal a que a criança constantemente simboliza, é tão presente como a relação com os objectos imaginários que desde a fase oral e sob a pressão de sentimentos edipianos latentes vieram a introjectar-se. Melanie Klein considera mesmo a identificação projectiva o mecanismo mais saliente desta fase¹. Não sendo nossa intenção aqui avaliar as posições kleinianas, pensamos, todavia, que se o ego infantil incipiente experimenta a investida de estímulos internos e externos ressentidos como perigosos, a criança adaptará dialecticamente as suas defesas, e em função disso crescerá em termos de actos inteligentes e não só.

¹ Mecanismo através do qual a criança projecta tudo o que faz perigar o seu EU, inclusive o SUPER EGO nascente.

Isto, se as circunstâncias externas e as capacidades internas o permitirem, claro. Salvaguardando toda a importância energética do fantasma como expressão psicológica das pulsões não subvalorizamos o estímulo na situação S — Org — R. *Parece-nos, apenas, que o dinamismo do organismo organizante é tão ou mais presente na construção conjunta das primeiras estruturas da personalidade ao nível do sentir*² (agradável-desagradável, frustração-gratificação) como ao nível do pensar. Não será por acaso que posteriormente, sobretudo na transição ao estado adulto, os actos que se desenvolvem no sentido do ajustamento à realidade portanto no prolongamento da função simbólica, só aparentemente se furtam, e às vezes nem aparentemente, à necessidade pulsional não suficientemente expressa na actividade fantasmática da primeira infância.

PARTE 2.ª

Não ignoramos as dificuldades metodológicas que esta tomada de posição comporta; inferem-se rapidamente quando somos postos face aos casos concretos que sugerem aquela hipótese.

Supondo-nos relativamente conscientes dos factores susceptíveis de crítica implicados na escolha de um caso, vejamos,

² Lembramos um trabalho nosso publicado na Revista da Faculdade de Letras — 1971 as alíneas a) e b) da pág. 295 — U. P.

- a) Como todo o ser vivo predisposto à evolução, são observáveis no ser humano, desde o início, para além das actividades globais espontâneas a nível neurofisiológico e sensorial motor, tipos específicos de mobilização a nível afectivo significativos da dinamização posterior.
- b) O EU da formação complexa, inicia esta através de organizações progressivamente integradas, mostrando-se imediatamente capaz de «fabricar» defesas adequadas e aparecendo-nos ao nível da primeira infância menos frágil do que se poderia supor.

apesar de tudo, a título de exemplo: Anabela, chamemos-lhe assim, completou recentemente 11 anos e frequenta a nossa 2.ª classe de instrução primária. Segundo os professores, nenhuma tarefa a interessa, embora pareça motivada em relação a aritmética. Dado o atraso escolar insistente (pois é, geralmente, no nosso e noutros países, pela baixa rentabilidade escolar que a motivação para a consulta psico-pedagógica surge), os pais procuram apoio, sucessivamente no médico assistente, no neurologista e no psiquiatra de infância, o que, aliás, acontece frequentemente segundo uma ordem crescente de resistência ao facto dificilmente suportado pelos familiares de um possível «atraso mental».

O psiquiatra, por sua vez, sugeriu a respectiva observação psicológica como ponto de partida para um apoio adequado.

Até esta altura os pais têm feito o possível para esconder o atraso escolar da criança junto dos amigos, e recusam-se a levá-la a qualquer dispensário ou clínica, passando-se toda a situação de consultas e observações como que em segredo familiar, situação que na prática dá origem a contínuas frustrações.

Por qualquer dos clínicos a criança é considerada sem handicap que justifique o seu atraso. Não obstante, inicialmente na escola oficial, depois num colégio, a Anabela funciona como uma criança diferente quer no que se refere à rentabilidade quer ao nível da actividade lúdica e conduta com as outras crianças. Brinca, de preferência, isolada, com pedras pequenas que colecciona, e quando muito solicitada para o grupo, o que acontece cada vez mais raramente, mantém-se passiva e desinteressada, «como se não estivesse ali», segundo a expressão da professora da classe.

Na primeira entrevista havida com a mãe, esta, de físico e feições harmónicas, e contacto aparentemente fácil, verbaliza espontaneamente a sua ansiedade. Inserindo-se o contexto familiar num ambiente burguês culturalmente mediano e economicamente abastado, com todas as reservas que estas classificações comportam, a criança nasceu na América do Sul onde a família tem bens e onde permaneceu os dois primeiros anos. A mãe refere não ter conseguido nunca adaptar-se à vida que aí fazia desde o casamento, nem às pessoas que a rodeavam, e como consequência desses factos, e segundo alguns livros lidos sobre crianças, não ter

gostado o suficiente da criança que considera, «na cara e na maneira de ser», muito parecida consigo. Ela, mãe, ainda que tivesse conseguido fazer o 7.º ano do liceu aos 17 anos, teria sido «custosa para aprender». (Devemos dizer que nesta primeira entrevista, apareceu sozinha sem ser por sugestão nossa: nem a criança, nem o marido a acompanhavam). Segundo refere ainda, desde que veio da América a relação com a Anabela melhorou; entretanto, quando esta completou os 2 anos e meio, nasceu outra filha, bonita e inteligente, mas muito difícil de aturar... A partir da chegada ao nosso país, o marido passa seis meses aqui e seis meses no continente onde viveram «por razões de ordem profissional».

Desde sempre a Anabela teria sido pouco viva e «pouco esperta», mas dócil, meiga e obediente.

Na segunda entrevista, sem qualquer sugestão expressa quanto a acompanhantes, e tendo-se combinado que o contacto com a Anabela se iniciaria nessa sessão, surgiu toda a família: Ana Maria, a irmã mais nova, Anabela, o pai e a mãe. Pareceu-nos um grupo relativamente harmónico. Todavia, contrariamente ao que estava assente vinham apenas com a intenção de marcar a próxima sessão com a Anabela que viria com o pai; a mãe poderia eventualmente ficar ocupada com consultas ao dentista.

Devemos dizer que, tratando-se de uma observação psicológica pedida em consulta particular pelo psiquiatra, sem sugestão imediata quanto a futuro acompanhamento psicopedagógico, a questão de quem deveria acompanhar a Anabela foi deixada completamente à vontade dos familiares.

No que se refere ao pai ficou-nos a impressão de um homem calmo, aparentemente colaborante, mas algo ausente; a irmã mais nova, realmente bonita, de expressão inteligente e bom contacto, manteve-se pela mão do pai. Foram, então, definitivamente marcadas, as sessões de observação.

Conquanto pareça inoportuno gostaria de fazer aqui um breve comentário de carácter pragmático. Ao psicólogo dito clínico, de formação heterogénea e anos de experiência de trabalho em equipa, num contexto nacional em que o psicólogo luta pelos estatutos e pela deontologia da profissão, pode levantar-se, suponho eu, a questão que a mim mesma me pus e que foi a seguinte:

Nesta dinâmica familiar que tipo de observação poderia ser suficientemente elucidativa? Aguardei os primeiros contactos com a criança para assumir a decisão a tomar quanto a este problema.

A Anabela é uma criança de feições um tanto desarmonicas, dando a impressão de uma cara de adulto num corpo de criança. Com características púberes incipientes, é alta, magra e pouco graciosa nos movimentos, como é habitual nesta fase do crescimento. Os olhos e os cabelos são castanhos escuros, a pele morena, o vestuário e aspecto geral bem cuidado e escrupulosamente limpo, unhas tratadas com verniz transparente, cabelo curto levemente ondulado e rente às orelhas, saia e camisola azul-marinhos com gola branca. Responde penosamente às questões mais simples, ainda que de modo adequado e com dificuldades de pronúncia, (omissão de sílabas e esporadicamente do *r* intervocálico) o que dá à linguagem um carácter infantil para a idade (tenho uma «neca» com um «péu» novo — tenho uma boneca com um chapéu novo); por vezes as questões não obtêm qualquer resposta, como se a Anabela se ausentasse. Verificamos também que, quando chamada à atenção, as dificuldades de pronúncia se ultrapassam. À solicitação de actividades gráficas ou de modelagem, agarra-se à cadeira em atitude de recusa. Finalmente, toca os materiais de modelagem, mas não parece interessada em manipulá-los.

Em face dos primeiros contactos, foi sugerido aos pais que trouxessem a criança no caso de ela não oferecer relutância em vir. Informaram-me telefonicamente que a Anabela não só fixara a data da sessão seguinte como perguntava várias vezes se viria à «senhora dos desenhos».

A dita observação, em termos de mensurabilidade, não se começou de imediato, mas só várias sessões após, e quando realmente aconteceu, obtivemos resultados que, com todas as reservas inerentes ao caso, gostaríamos de salientar. Devo entretanto referir que, quando se verificou, a relação entre nós existente mantinha-se aparentemente frágil, com silêncios prolongados da parte da Anabela, mas, do meu ponto de vista, extremamente importante para a criança e suficiente para permitir a observação pedida.

Assim, considerando que o aspecto nutrienste da situação foram as sessões em que nada ou quase nada se disse, apresen-

tamos, todavia, os resultados, em termos globais das provas realizadas, por nos parecerem elucidativos no que se refere a este trabalho, como se nos ficássemos nos «significantes» da relação estabelecida.

Obtivemos, nos exames clássicos, utilizando as aferições portuguesas existentes (Wisc e Escala reduzida das Matrizes Progressivas de Raven):

— Wisc:

- Q. I. —90 — normal médio
- Q. I. V. —94 — normal médio (apesar das dificuldades verbais)
- Q. I. P. —87 — normal lento

Comentário: Destacamos na parte verbal do teste, em relação à média, notas particularmente elevadas em *Memórias de Números* e *Semelhanças* e na parte de realizações notas particularmente baixas em *Disposição de Gravuras* e *Cubos*. Não obstante a normalidade estatística, a discrepância acentuada dos vários itens permitir-nos-ia uma análise curiosa dos dados obtidos.

— Matrizes Progressivas de Raven:

- Capacidade intelectual de 50% — normal médio
- «Reprise clinique» — 55%

Comentário: De todas as provas foi esta, aquela em que a Anabela colaborou com relativo interesse.

— Automatismos intelectuais de André Rey

- Ao nível dos 7 anos: 10 pontos — máximo possível
- Ao nível dos 8 anos: 8 ½ pontos — inferior ao mínimo possível (com adaptação do vocabulário)

Comentário: Os resultados são francamente inferiores à média. Chamamos a atenção para a definição de «automatismos» de André

Rey: «...adaptações já constituídas capazes de serem repetidas e mobilizadas sem esforço segundo o mecanismo estímulo-resposta».

Obtivemos, noutros exames susceptíveis de nos elucidarem também sobre a elaboração espacial:

- Dama de Fay: 26 pontos — decil 50 (na média)
- Teste de Goodenough: 32 pontos — ligeiramente inferior à média (I. M. de 10,6)

Comentário: Não obstante as médias normais sem dificuldades nítidas de controle motor, os desenhos são de proporções exíguas, colocados num dos cantos inferiores da folha de papel, chegados à margem.

- Prova de Lauretta Bender: 35 pontos no total correspondente à média mínima de 10 anos.
- Piaget-Head: 72 pontos — média mínima para os 11 anos.
- Figura Complexa de Rey:
 - reprodução: total de pontos inferior a 9 anos (decil 30).
 - memorização: total de pontos inferior a 9 anos (decil 30).

Comentário: Não utilizamos intencionalmente provas escolares, como também não utilizamos provas de motricidade global, uma vez que tinha já havido um exame neurológico completo. Quanto à motricidade fina, não se tendo verificado nos testes de Piaget-Head dificuldades a nível de lateralização, nitidamente direita, reservamo-nos contudo para um exame posterior nesse sentido, dado, sobretudo, as dificuldades encontradas na figura complexa de Rey. Também não propusemos nenhuma técnica projectiva que ultrapassasse o desenho livre, prova que não conseguimos que a Anabela realizasse em nenhuma das sessões, embora fosse capaz de desenhar figuras previamente determinadas como aconteceu com os testes de Fay e Goodenough.

Por nos parecer importante o exame operatorio³, realizaram-se provas nos seguintes vectores da operatividade concreta:

- Conservação das quantidades físicas⁴
 - A conservação do peso
 - A dissociação peso-volume
 - A conservação do volume (sem colaboração)
- Representação espacial⁵
 - A aquisição da horizontalidade
- Imagem mental⁶
 - A rotação de um quadrado
 - A deslocação do quadrado
 - A «cambalhota»
- Lógica elementar⁷

³ Quanto a estas provas a que dedicamos particular atenção, supomos de certo interesse descrever, como exemplo, uma das que foi resolvida pela criança com maiores dificuldades, até por impossibilidade de descrever todas as restantes utilizadas. (Ver anexo).

Lembramos todavia que algumas das provas referentes à imagem mental se encontram publicadas na Revista da Faculdade de Letras — Filosofia — 1972, pág. 94. — U. P.

A selecção destas provas obedeceu a um critério condicionado não só a uma relativa segurança estatística (como os manuais referidos indicam) e consequente possibilidade de dispor de material, como ao facto de se tratar de um caso considerado «clínico» e necessariamente em situação da pesquisa individual. Daí o apresentarmos provas normalmente utilizadas para fins de investigação a partir dos seis, sete anos de idade, pois só assim seríamos informados da organização dos sistemas de referência que caracterizam a actividade operatoria, embora realmente não tivéssemos já grandes dúvidas sobre a «normalidade» do desenvolvimento intelectual em causa.

⁴ Referência bibliográfica do material: «Le développement des quantités physiques chez l'enfant» Cap. I e II Piaget/Barbel Inhelder. Ed. Delachaux et Niestlé.

⁵ Referência bibliográfica do material: «La représentation de l'espace chez l'enfant» Cap. III, P. U. F., Piaget e Barbel Inhelder.

⁶ Referência bibliográfica do material: «L'image mentale chez l'enfant» Cap. IV, P.4.I: Piaget e Barbel Inhelder.

⁷ Referência bibliográfica do material: «La genèse des structures logiques elementaires» Cap. VI, Ed. Delachaux et Niestlé.

- A inclusão de classes
- Intersecção de classes
- Matrizes

Prolongamos as provas pela operatividade formal no que se refere à quantificação das probabilidades e à lógica das proposições. Não obstante o «acaso» presente no «provável» ser dificilmente aceite, pareceu-nos que estaríamos face a um potencial limiar das operações formais.

Reservamo-nos, também para trabalho posterior este nosso parecer, necessitado da análise que o respectivo material e a parca utilização entre nós justificam.

Na aplicação destas provas, constatamos, ainda que com muitas hesitações e fundamentando-nos nos últimos trabalhos de Elsa Schmid Kitsikis sobre as perturbações do real, o seguinte:

1. Dificuldades na adopção de ficções impostas pelo experimentador. Por exemplo: ao nível da conservação do peso, na utilização da plasticina «como se fosse» isto ou aquilo, solicitando o observando a colocar-se no ponto de vista do outro (característica necessária às transformações operatorias).

Tal relutância foi interpretada como se, participando a criança activamente num mundo imaginário — por isso não está sempre connosco — e procurando o observador impor uma situação fantasmada, situação através da qual a criança não só se defende como também sobrevive, tal facto dificultasse a regular distinção entre significado e significante.

2. Esta mesma dificuldade evidente a nível das quantidades físicas em relação às quais apenas foram fornecidos argumentos de identidade e reversibilidade, não foram nítidas nas provas operatorias de representação espacial, cujos resultados se situaram ao nível da idade cronológica.

Também não houve dificuldades nas provas de imagem mental que a Anabela realizou segundo os baremes existentes ao nível médio da idade cronológica.

3. Nítida facilidade nas provas de lógica elementar, únicas deste conjunto que nos pareceram objecto de interesse lúdico.

Conclusão: A ausência total de criatividade não obstante a normalidade dos testes de nível; o facto da criança recusar ou demonstrar dificuldades específicas quando as questões se prolongam no plano do possível; as dificuldades dos mecanismos de compensação ainda que presente a reversibilidade; a relativa facilidade no grafismo desde que não comporte projecção ou criação, e, sobretudo, a discrepância dos resultados (que não temos a intenção de analisar nem sintetizar aqui em termos definitivos, dado que não se trata de apresentar um caso mas referir um caso possível entre muitos), são dados que levantam inúmeras questões e não se restringem à hipótese de problemas de ordem afectiva, que uma psicoterapia circunscrita ao grupo familiar instituído ajudará eventualmente.

Interrogamo-nos, no entanto, se tais questões, como em muitos outros casos, não apontam no sentido de uma perspectiva teórica que ultrapasse, por um lado, as manifestações imediatamente observáveis de comportamento humano — o que não significa pôr em causa a diade S—R, mas que, por outro lado, não dê origem a interpretações que ao epistemólogo das ciências humanas, podem parecer simplistas. Daí, não poder inferir-se a necessidade de transformar em observável o que aparentemente o não é e que está presente quer nas mais recentes conquistas da bioquímica, quer na análise metodológica dos mecanismos de defesa da infância? E será arrojado supor-se a ampliação da entidade Org ao domínio da libido e consequentemente às perspectivas analíticas dos nossos dias? Por sua vez, a análise das condutas da função simbólica na psicologia genética, tal como a entende Piaget esgotará, neste período de desenvolvimento, a capacidade organizante do sujeito?

Finalmente, poderemos dar à imagem mental o estatuto de suporte de toda a mobilidade simbólica e, de certo modo, da criatividade em geral?

A N E X O

CONSERVAÇÃO DE PESO

1. MATERIAL

- 1 balança
- 2 bolas de plasticina de cores diferentes.

2. APRESENTAÇÃO

Verifica-se se a criança compreende o funcionamento da balança.

É útil ter à disposição um objecto nitidamente mais pesado que a bola, no caso de a criança não compreender imediatamente que a igualdade do peso é simbolizada pela igualdade da altura dos dois pratos da balança.

«Eis duas bolas de plasticina. Eu gostaria de ter duas bolas que pesassem a mesma coisa». A criança iguala o peso das duas bolas. É interessante notar se para igualar o peso das bolas, a criança procura eventualmente mudar a sua forma.

3. PROVA

1.ª Parte: Transformar uma das bolas em salsicha (aproximadamente 12 cm). O experimenter esboça o gesto de pesar sobre um prato, a bola e sobre o outro, a salsicha: «Pensas que a salsicha pesa a mesma coisa que a bola ou que uma pesa mais que a outra?» Refazer a bola: «As duas bolas pesam a mesma coisa ou uma pesa mais que a outra?». (Se for necessário, controlar o peso das bolas na balança).

2.ª Parte: Transformar uma das bolas em bolacha (aproximadamente 7 cm de diâmetro). Proceder como na primeira parte.

3.ª Parte: Dividir uma das bolas em migalhas (aproximadamente uma dúzia de pequenos bocados). Proceder como na primeira parte.

4. CONTRAPROVA

1.º caso: Se a criança não tem a noção conservada — «Uma outra criança disse-me que pesavam a mesma coisa».

2.º caso: Se a criança diz que pesam a mesma coisa — «Uma outra criança disse-me que esta salsicha pesava mais».

A contraprova não deve ser empregue sistematicamente, a não ser:

- a) Se a criança dá respostas operatórias sem nenhuma justificação.
- b) Se a criança oscila entre uma resposta operatória e uma não operatória.
- c) Se por uma razão qualquer há dúvida da fidelidade das respostas da criança.

Dum modo geral a contraprova situa-se no fim da experiência.