

# RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES AFETIVAS E COGNITIVAS EM CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS DE IDADE

Maria Lucimar Fortes Paiva\*

## RESUMO

*Esse trabalho visou a análise das representações afetivas e cognitivas em crianças de 4 a 5 anos de idade, em relação ao seu desempenho escolar, a partir de suas respostas ao CAT-A e ao Desenho-Estória (aspectos afetivos) e ao Pré-Bender (Avaliação Gráfica da Organização Perceptivo-Motora para crianças de 4 a 6 anos) - aspectos cognitivos. O desempenho escolar das crianças foi avaliado pelo professor a partir de um roteiro previamente elaborado. A amostra consistiu de 10 crianças, de ambos os sexos (5 meninas e 5 meninos), com idade variando entre 4 e 5 anos, alunos de uma escola de artes da cidade de Ribeirão Preto. Os resultados mostram que o desempenho escolar é relacionado positivamente com as Representações Afetivas das Relações de Objeto, orientando-se na mesma direção.*

## INTRODUÇÃO

As relações entre afeto e cognição têm-se constituído num tema ao mesmo tempo atraente e intrigante, que desafia educadores e psicólogos por sua beleza e complexidade. A dificuldade em separá-los é a mesma que se encontra ao se tentar unificá-los num só corpo teórico, o que parece colocar as teorias e a nós mesmos, que nos deixamos encantar por esta questão, numa difícil posição de seu desenvolvimento: parece que constantemente numa posição inicial.

Assim, os estudos desenvolvidos na área buscam, tal como este, respostas sobre relações parciais, aguardando a possibilidade, ainda que remota, de uma teoria que um dia, como Piaget (1973) "profetizou", possa ser considerada unificadora, capaz de esclarecer as intrincadas relações entre estes dois aspectos do funcionamento mental.

Estas dificuldades têm sido retratadas em numerosos trabalhos realizados, como aqueles de Greenspan (1979), cujas tentativas de abordagem integradora entre as teorias psicanalíticas e piagetiana puderam esclarecer e levantar muitas questões, sem atingir, entretanto, a desejada forma de unificação. Outros estudos com este mesmo propósito parecem ter levado a

---

\* Profa. Dra. do Depto. de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP

conclusões semelhantes (Gowin-Décarie, 1968; Dolle, 1979; Golse, 1985). Um dos problemas frequentemente encontrados deve-se especialmente ao fato de que o paralelismo entre desenvolvimento emocional e cognitivo, observado nos primeiros estágios do desenvolvimento infantil, não permanece à medida em que as etapas evolutivas (infância, adolescência e idade adulta) se sucedem. Surgem diferenças importantes nos níveis individuais de funcionamento mental, de modo que indivíduos brilhantes intelectualmente podem funcionar num nível emocional imaturo (Greenspan, 1979), ao mesmo tempo em que indivíduos que apresentam um funcionamento intelectual pobre podem não ter um prejuízo em seu funcionamento afetivo.

Entretanto, a despeito das dificuldades em se conseguir esta abordagem unificadora, os estudos na área vêm prosseguindo, motivados pela necessidade de respostas a estas questões. Em sua maior parte, têm advindo de contribuições que utilizam como referencial as Teorias Psicanalítica e Piagetiana, como é o caso dos estudos de Schmid-Kitsikis (1979).

Esse tipo de estudos pode indicar uma forma de compreensão das questões afetivas e cognitivas, sem a preocupação em configurar relações entre diferentes teorias, que até por razões metodológicas podem ser dificultadas. O estudo realizado por Cavicchia (1989), empregou este tipo de análise do funcionamento mental, e concluiu sobre a existência de relações entre o nível operatório atingido pela criança e sua organização egóica, que se encontra associada aos modos de apreensão (Normativo ou Expressivo) do funcionamento mental da criança. As crianças que apresentaram um nível fraco de organização situam-se em níveis mais baixos em provas operatórias, enquanto os sujeitos de níveis mais elevados tendem a apresentar uma organização egóica fortemente estruturada.

As relações entre níveis operatórios e aspectos psicodinâmicos no desempenho escolar também foram investigadas por Assis (1985), tendo concluído que os grupos de alunos considerados bem sucedidos em seu desempenho escolar apresentavam desempenho positivo nas provas de Conservação de Correspondência Termo-a-Termo, bem como demonstravam características favoráveis em relação a alguns dos aspectos psicodinâmicos investigados (imagos parentais, capacidade reparatória e controle dos afetos).

As concepções teóricas, quer a Psicanalítica ou a Piagetiana, quando apreendidas isoladamente, apresentam dificuldades em responder a determinadas questões que vemos surgir na prática clínica e no contexto escolar. Se por um lado há um tratamento singular, específico ao indivíduo psicológico, por outro há a apreensão do sujeito epistêmico, genérico (Cavicchia, 1989). Em ambos os casos existe a falta, que se tenta suprir através de enxertos e anexações

recíprocas que podem não levar a uma concepção globalística, mas permitem contribuições esclarecedoras acerca de aspectos específicos do funcionamento mental.

É nesse contexto das “anexações” que se insere este trabalho, que visa a analisar aspectos do sistema de representações\* afetivas e cognitivas que possam se relacionar com o desempenho escolar.

Supõe-se que as representações afetivas, tal como podem ser apreendidas a partir da análise de aspectos psicodinâmicos (imagem de si mesmo e relações de objeto), assim como as representações cognitivo-figurativas (reveladas através da reprodução gráfica de modelos), apresentem relações positivas (orientadas no mesmo sentido) com o desempenho em atividades escolares\*\*.

O objetivo principal deste estudo consistiu, então, em investigar quais aspectos das representações afetivas e cognitivas podem permitir à criança ter um bom desempenho na escola. A análise da interrelação entre estes níveis de representação embasou-se na perspectiva psicanalítica. (Segal, 1957)

## MÉTODO

### Sujeitos e Procedimentos

Foram selecionadas 10 crianças de ambos os sexos, com idade variando entre 4 e 5 anos, que freqüentavam uma Escola de Artes de área urbana, do interior do Estado de São Paulo. As crianças foram escolhidas de acordo com a faixa etária, tempo de permanência na escola (período de um ano, em média) e do nível cultural dos pais (universitário).

Dois conjuntos de avaliações, destinados a investigar os aspectos psicodinâmicos e cognitivos do funcionamento mental das crianças, foram utilizados.

As representações cognitivas foram apreendidas a partir das cópias que as crianças realizam dos modelos padronizados pela “Prova

---

\* O termo representação será utilizado no sentido genérico citado por Nicolaïds (1989), extraído do Petit Robert: “Tornar sensível um objeto ausente ou um conceito, provocando o aparecimento de sua imagem por meio de um outro objeto que a ele se assemelha ou a ele corresponde”. Ou ainda no sentido não menos genérico que lhe atribui Laflaquière (1977): “um modo de ligação estabelecido entre um representante e o que ele representa, entre um significante e um significado”.

\*\* Embora as crianças desta amostra se encontrem em fase pré-escolar, a referência será simplificada pelo termo escolar, em função também no tipo de atividades desenvolvidas na “Pré-Escola”, atualmente.

Gráfica de Organização Perceptiva para Crianças de 4 a 6 Anos” (Santucci, 1960). Esta consiste numa adaptação da Prova Clássica de Bender (1938), denominada freqüentemente como “Pré-Bender”.

O nível de representações cognitivas consiste de um conceito (I= Insuficiente; R= Regular; B<sup>+</sup>= Bom; MB= Muito Bom; ou O<sup>+</sup>= Ótimo), determinado a partir de um conjunto de dados das produções da criança nesta prova de organização perceptiva (Pré-Bender): o número de figuras executadas corretamente; os pontos positivos, obtidos segundo a avaliação proposta por Santucci (1960); o índice resultante da relação entre pontos positivos e Erros Percepto-motores (EPM), além da avaliação qualitativa do “aspecto geral” das cópias (proximidade com o modelo)\*.

O desempenho escolar das crianças foi avaliado pelos professores, através de um roteiro previamente elaborado. Com base nas observações dos professores determinou-se o nível de desempenho destas crianças como ótimo (D<sup>\*</sup>), Bom (D<sup>+</sup>), Regular (D<sup>R</sup>), ou Insuficiente (D<sup>-</sup>).

A análise das *Representações Afetivas* baseou-se nas Avaliações a partir de dois instrumentos: o Teste de Apercepção Infantil com figuras de animais (Children’s Apperception Test - CAT-A) (Bellak e Bellak, 1949) e o Procedimento de Desenhos-Estórias (Trinca, 1976). Nas produções das crianças nestas avaliações, procurou-se identificar as Representações que as crianças têm de si mesmas (auto-representações) e das relações de objeto\*\*.

A análise destas representações afetivas a partir do CAT-A e do Desenho-Estória, fundamenta-se na proposição de ambos como instrumentos projetivos, destinados à investigação de aspectos psicodinâmicos da personalidade. O esquema de avaliação e interpretação utilizado, em ambos os casos, seguiu a proposição de Montagna (1989), que reúne as considerações de Haworth (1962) sobre a análise de mecanismos adaptativos, as suposições de Shentoub (1969) - que também se encontram em Chabert (1980) - sobre a possibilidade de interpretação dos conteúdos latentes através dos relatos das estórias, e fundamentados na hipótese projetiva de Bellak (1954). Em relação ao Desenho-Estória, a avaliação e interpretação dos relatos e desenhos incluiu as propostas do autor (Trinca, 1976) e a organização deste referencial de análise, como estabelecida por Tardivo (1986).

---

\* Proposta de Análise Qualitativa para a prova de Organização Percepto-Motora - Paiva, M. Lucimar F. - Trabalho desenvolvido como parte da Tese de Doutorado apresentada ao IPUSP, - S.P., 1992.

\*\* O Termo “relação do objeto” foi utilizado neste estudo com o sentido atribuído por Laplanche e Pontalis (1967): “O modo de relação do indivíduo com o seu mundo, relação que é o resultado complexo e total de uma determinada organização da personalidade, de uma apreensão mais ou menos fantasmática de objetos e de certos tipos privilegiados de defesa”.

Os dois conjuntos de provas (relativos aos aspectos afetivos e cognitivos) foram aplicados por dois examinadores diferentes, ambos psicólogos, com experiência em psicodiagnóstico. As avaliações das provas também foram realizadas de modo independente, por dois psicólogos, sendo considerados somente os dados em acordo.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta resumidamente os dados obtidos pelas avaliações consideradas neste estudo.

**TABELA 1:** Resultados obtidos a partir das avaliações de aspectos Cognitivos, Afetivos e do Desempenho Escolar.

<b>Crianças</b>	<b>Figuras Corretamente Executadas</b>	<b>Nível de Representação Cognitiva</b>	<b>Desempenho Escolar</b>	<b>Representação Afetiva (De Si)</b>	<b>Representação Afetiva (Relações de Objeto)</b>
M 1	nenhuma	I	D <sup>R</sup>	negativa (-)	ameaça (-)
F 2	1, 2, 3	B <sup>+</sup>	D <sup>*</sup>	positiva (+)	continência (+)
M 3	1, 4	R	D <sup>-</sup>	negativa (-)	ameaça (-)
F 4	1, 2, 4, 5, 6	O	D <sup>*</sup>	positiva (+)	distanciamento afetivo (-)
M 5	1, 2, 5, 6	MB	D <sup>+</sup>	negativa (-)	competição (+)
F 6	1, 2, 3, 6	MB	D <sup>*</sup>	negativa (-)	competição (+)
F 7	1, 2, 4	B <sup>+</sup>	D <sup>*</sup>	positiva (+)	continência (+)
M 8	1, 2, 7	B <sup>+</sup>	D <sup>+</sup>	negativa (-)	competição (+)
M 9	1, 2, 3, 6	MB	D <sup>+</sup>	positiva (+)	competição (+)
M 10	1, 2, 4	B <sup>+</sup>	D <sup>+</sup>	negativa (-)	distanciamento afetivo (-)

**Sexo:** M = Masculino ; F = Feminino

**Nível de Repres.:** I = Insuficiente; R = Regular; B<sup>+</sup> = Bom; MB = Muito Bom; O = Ótimo

**Avaliação da Professora:** D<sup>-</sup> = Insuficiente; D<sup>R</sup> = Regular; D<sup>+</sup> = Bom; D<sup>\*</sup> = Ótimo

A comparação entre os dados sugere que existe relação positiva entre representações cognitivo-figurativas e o desempenho escolar. Verifica-se, também, que as representações afetivas positivas das relações de

objeto (continência e oposição), e mesmo aquelas caracterizadas por distanciamento afetivo, relacionam-se positivamente com o Desempenho Escolar ( $D^+$ ,  $D^*$ ). Há relação positiva também entre as Representações Afetivas das relações de objeto percebidas positivamente e o Nível de Representações Cognitivas ( $B^+$ , MB e O).

As Representações Afetivas de si mesmo, quando positivas, implicam necessariamente em Desempenho Escolar positivo e Nível de Representações Cognitivas positivas, mas as representações afetivas (de si mesmo) negativas não implicam em Desempenho Escolar ou Nível de Representações Cognitivas negativas.

As representações cognitivas consideradas refletem o nível de desenvolvimento destas crianças na área figurativa, em relação aos aspectos de adequação visomotora e noções de posições e relações espaciais, que pode ser considerado adequado para a maioria das crianças em relação à sua faixa etária e estágio de desenvolvimento (Koppitz, 1959 e 1960; Santucci, 1960; Laflaquière, 1977, Cruz, 1990).

As produções destas crianças e o nível de representações cognitivas determinadas a partir destas, parecem refletir o nível de desenvolvimento cognitivo, de alcance intuitivo, nestas crianças. Assim, alguns códigos ainda se encontram mal estabelecidos para permitir a tradução gráfica de modelos que exijam, por exemplo, descentração em duas direções, síntese por tangência, obliquidade, e outros comportamentos cognitivos envolvidos na execução das figuras mais complexas deste teste (Pré-Bender).

A análise das Representações Afetivas em relação ao Desempenho Escolar sugere uma orientação no mesmo sentido, uma relação positiva, quando as auto-representações são positivas. As representações positivas de si mesmo (auto-representações) não implicam em representações positivas das relações de objeto. Já as relações de objeto consideradas positivas (continência e oposição) implicam também em bom desempenho escolar. Estas mesmas relações são observadas entre as representações afetivas e as representações cognitivas. Ou seja, auto-representações positivas e relações de objeto positivas implicam em níveis de representação cognitiva positiva (níveis  $B^+$ , MB e O).

Estes dados sugerem que as representações afetivas positivas podem significar um bom estabelecimento de objetos internos, que permitem à criança desenvolver contatos positivos com o mundo externo, denotando desejo de conhecimento e exploração deste mundo, e reconhecendo recursos através dos quais possa enfrentar obstáculos encontrados neste contato. As crianças que apresentaram estes níveis positivos de relação entre os aspectos de representação considerados e o desempenho escolar (C2, C7 e C9) são aquelas

que puderam revelar, através de seus relatos, uma concepção integrada de si e do meio externo. Podem vivenciar os conflitos característicos de seu período de desenvolvimento psicoafetivo (conflitos fálicos, edípicos) sem que isso implique numa concepção dividida, de si ou do mundo, em aspectos bons ou maus. A interpretação destes aspectos leva a considerar que estas crianças encontram-se em posição privilegiada em relação às restantes dessa mostra quanto à sua capacidade de diferenciar entre o objeto e o que ele significa, de modo a permitir que o Encontro do sujeito com atividades cognitivas possa ocorrer, sem que isto lhe pareça ameaçador. São crianças que podem manifestar seus afetos e ao mesmo tempo manter controle suficiente para ater-se a aspectos das atividades que se enquadrem às normas, às exigências das tarefas cognitivas. Estes dados são comparáveis àqueles obtidos por Cavicchia (1989) em relação à organização do ego, onde uma organização forte foi relacionada a bom desempenho.

O que se observa com as crianças que apresentam representações afetivas negativas é, analogamente, uma relação positiva com o desempenho escolar, que também é negativo. Pode-se supor, de modo inverso ao que ocorre com as crianças anteriormente mencionadas, que as crianças C1 e C3 apresentem dificuldades em desvincular a tarefa cognitiva e as suas relações com o mundo, de modo geral, de seus significados primitivos, arcaicos de relação (com a figura materna, possivelmente). São crianças que manifestam seus impulsos de modo descontrolado, sem possibilidades de controle efetivo quando há exigências de adequação às regras, como no caso das tarefas cognitivas aqui consideradas.

Algumas crianças que apresentam auto-representações negativas e relações de objeto representadas como competitivas, obtiveram boas classificações em desempenho escolar e foram avaliadas como tendo bom nível de representações cognitivas (C5, C6 e C8). Neste caso, parece haver, tal como considerado por Assis (1985), uma tendência em se utilizar as tarefas cognitivas, o empenho nas suas realizações, como uma função compensatória em relação às vivências afetivas conturbadas. Entretanto, ainda aqui se pode observar, tal como nas crianças que apresentam auto-representações positivas e bom desempenho, que o encontro com a atividade cognitiva também é possível, não se afigura ameaçador para estas crianças. Ao contrário, parece que confrontar-se “com o mundo” não parece tão doloroso quanto confrontar-se consigo mesmo, o que pode significar intenso sofrimento, pela descoberta de si com seus “bons e maus” recursos. Não parece haver dificuldades destas crianças quanto às possibilidades de se utilizarem de seus recursos agressivos para estabelecer o confronto com os obstáculos colocados pelo meio externo.

Outras duas crianças (C4 e C10) evidenciaram relações de

objeto representadas por distanciamento afetivo, sendo que a primeira (C4) se representa (a si mesma) positivamente, e a segunda (C10), negativamente. Em ambos os casos, as crianças têm seu desempenho avaliado positivamente (D\* e D+) e o nível de representações cognitivas também é positivo e similar ao desempenho escolar (O, B+). Isso evidencia que o distanciamento afetivo, a despeito das suas implicações quanto ao empobrecimento de vivências afetivas, não interfere e, surpreendentemente, pode favorecer o desempenho escolar e as realizações de caráter cognitivo, de modo geral. Parece repetir-se aqui o mecanismo compensatório utilizado pelas crianças com auto-representações negativas e bom desempenho escolar. É importante evidenciar aqui que a criança 4 (C4) foi uma criança que se destacou em todos os níveis de avaliação, com um brilhantismo em nada comparável a seus colegas. Entretanto, ambas (C4 e C10) demonstraram grande dificuldade de expressar seus afetos, utilizando-se da superficialização como recurso para estabelecer contato com o meio.

Este conjunto de dados parece indicar ainda, que nesta amostra, e talvez em crianças desta faixa etária estudada, o nível de representações cognitivo-figurativas (assim como o desempenho escolar) encontra-se relacionado positivamente com as representações de relações de objeto. Pode-se suspeitar, basicamente, de que até este momento ainda exista um certo paralelismo entre os aspectos afetivos e cognitivos (Greenspan, 1979). Se há uma representação positiva das relações de objeto, os contatos com a realidade se estabelecem positivamente, permitindo bom desenvolvimento das representações cognitivo-figurativas, e, conseqüentemente, bom desempenho em atividades escolares que exijam tal nível de representações.

Pode-se supor ainda que, em função da amostra não incluir um número maior de crianças com queixas escolares (somente as crianças C1 e C3 as apresentam), a diferenciação entre bom e mau desempenho não refletiu outras possibilidades em relação às representações afetivas e cognitivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estes dados relacionados aos aspectos psicodinâmicos evidenciam a importância do controle dos afetos para o desempenho em atividades escolares e tarefas cognitivas (tais como as que se utilizaram nesta pesquisa). As crianças que apresentam um controle rígido, e que denotam uma organização egóica fortalecida (cf. Cavicchia, 1989) tendem a ter um bom desempenho escolar e bom nível de representações cognitivo-figurativas.

O número de crianças que apresenta uma constrictão de seu



mundo interno, relacionada com ótimo desempenho (D\*), nos estimula a refletir sobre as exigências do contexto escolar e social, de modo geral, em períodos de desenvolvimento em que as vivências afetivas são tão intensas e difíceis, e parece que necessariamente. Como estas exigências podem alterar o curso do desenvolvimento psicoafetivo da criança, positiva ou negativamente, é uma questão que nos devemos colocar continuamente, quer em relação às práticas educativas informais, quer em relação às práticas escolares.

Uma outra questão que nos parece necessitar de esclarecimentos, a esta altura, é se deveríamos estar nos referindo ao bom ou mau desempenho escolar, ou se deveríamos investigar os modos de desempenho. Ou seja, as diferentes possibilidades de mau ou bom desempenho que encontramos em relação às representações afetivas e cognitivas, configuraram possibilidades de desempenho que se poderiam classificar em função do grau de Expressividade ou de Normatividade (Schmid-Kitsikis, 1986); manifestos. A determinação de um “padrão de desempenho”, ou de realizações que possam levar em conta as “possibilidades de desempenho” em função do caráter lógico ou simbólico envolvido nos parece essencial para o estabelecimento de modelos comparativos entre estes dois aspectos: o afetivo e o cognitivo.

M. Klein (1921), em suas primeiras posições acerca de uma teoria da inibição intelectual, fala da importância de se proteger o pensamento contra “sua tendência à repressão”, que pode resultar em uma destruição da seqüência do pensamento. Comenta que:

*“Dentro desse dano principal - ou seja, o dano feito à capacidade intelectual e a exclusão das associações do livre intercâmbio de idéias - acredito que a espécie de dano inflingido também deve ser levada em consideração: até ao ponto em que foram afetados os processos do pensamento e até onde a direção do pensamento, em amplitude ou profundidade, foram definitivamente influenciados.” (M. Klein, op. cit., p. 40)*

E continua, nesta concepção sobre os prejuízos causados pela “repressão de associações de idéias ligadas aos complexos recalçados”, a estabelecer possíveis conseqüências sobre o modo de pensar as questões, de maneira geral. Se por um lado podemos encontrar indivíduos que tendem a formular o pensamento e as questões de modo Epidérmico, superficial, por outro pode-se encontrar aqueles que, a despeito de muito talento e riqueza de idéias, podem fracassar em questões práticas. E deste modo, muitas combinações são

possíveis na determinação dos tipos de pensamento. De acordo com M. Klein, as muitas possibilidades são influenciadas por um “dano ao instinto do conhecimento”, o que prejudica o sentido da realidade, devido à “repressão no aspecto da dimensão de profundidade”.

Estas concepções iniciais da autora sobre o desenvolvimento intelectual da criança, que evoluem em direção à Teoria de Formação de Símbolos (1930), parecem esclarecer as relações encontradas nas crianças que estudamos. As crianças que tendem a reprimir intensamente seu mundo interno não parecem evidenciar prejuízos em seu desempenho escolar ou nas representações cognitivo-figurativas, de modo geral. Mas a análise qualitativa de suas produções evidencia um empobrecimento da expressão de seus afetos e tendências a realizações melhores quando estas envolvem tarefas com predomínio evidente de expressão normativa, de caráter intelectual, como por exemplo, as tarefas envolvidas no Pré-Bender. As produções que não podem prescindir de envolvimento afetivo evidente (relato de estórias, produção de desenhos) são empobrecidas, superficiais.

Tal não é o caso das crianças que apresentam um equilíbrio pela contenção de seu mundo interno. Nestas crianças encontra-se uma possibilidade de expressão controlada de seus afetos, o que lhes permite realizações de boa qualidade mesmo que as tarefas envolvam predomínio de expressões afetivas.

Trata-se, então, a nosso ver, de buscar formas de análise que evidenciem estes Padrões de funcionamento, e não somente o “nível” das representações ou a qualidade das produções, de modo isolado. As proposições de Schmid-Kitsikis (op. cit.), neste sentido, parecem oferecer possibilidades para se determinarem tais Padrões de funcionamento mental.

Outro aspecto que nos chamou a atenção neste estudo refere-se ao momento de desenvolvimento psicoafetivo em que se encontram as crianças da faixa etária deste estudo. A turbulência de suas vivências fantasmáticas, descritas e analisadas nos estudos psicanalíticos (Freud, 1909; M. Klein, 1921, 1930, restringindo-nos somente aos estudos iniciais), evidencia aqui, nas produções destas crianças, ser este um período de muitas dificuldades, e de sofridas exigências internas e externas. Considerando a sua entrada mais precoce na vida escolar, em nossos dias, podemos supor que estas turbulências e as exigências de adaptação ao meio, transformem este período em momentos ainda mais exigentes da vida psicoafetiva das crianças. Isto nos faz considerar a importância da escola, neste momento. As suas práticas educacionais, a receptividade do modelo que seguem e do próprio professor, que devem oferecer continência a estes momentos de muita “intensidade afetiva”. Confirma-se como

essencial que as práticas educacionais devam permitir à criança a expressão de seus afetos, sem acrescer ainda mais o nível de exigência de suas expressões “normativas”, de caráter eminentemente cognitivo. É um período em que a adequação às regras externas, a diferenciação eu-mundo que vai processando, as descobertas de “leis e propriedades” que vão construindo e desenvolvendo o seu mundo cognitivo, já configuram um nível de exigência bastante alto. É fundamental, portanto, que nos preocupemos continuamente com a possibilidade de incorrer no risco de inibir o desenvolvimento da criança, também em função de modelos educacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, M.B.A.C. de. *Uma análise psicológica do desempenho escolar de crianças de primeira série: aspectos psicodinâmicos e operatórios*. Tese de Doutorado, IPUSP, São Paulo, 1985.
- BARANGER, W. *Posição e Objeto na Obra de Melanie Klein*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.
- BARDELLI, C. e MALUF, M.R. “Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contato de realização escolar?” *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1984, 36(4), 132-141.
- BARROSO, C.L.M.; MELLO, G.N. e FARIA, A.L.G. Influência de Características do Aluno na Avaliação do seu Desempenho. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 1978, 26, 61-80.
- BELLAK, L. e BELLAK, S. (1949). *Teste de Apercepção Infantil com figuras animais*. Manual de Aplicação. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- BELLAK, L. *The TAT, CAT and SAT in clinical uses*. New York, Grune & Stratton, 1975.
- BENDER, L. *Test Gestaltico Visomotor*. Buenos Aires. Editorial Paidós, 1977 (1938).
- BETTELHEIM, B. e ZELAN, K. *Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. P. Alegre, Artes Médicas, 1981/1984.
- BURDETT, K. & JENSEN, L.C. The self-concept and aggressive behavior among elementary school children from two socioeconomic areas and two grade levels. *Psychology in the schools*, 1983, 20, 3, 370-375.
- CARROLL, J.; FRIEDRICH, D. & HUND, J. Academic self concept and teacher's perceptions of normal, mentally retarded and learning disabled elementary students. *Psychology in the Schools*. 1984, 21, 3, 343-348.

- CAVICCHIA, D.C. *Afetividade e Inteligência: Um estudo do Funcionamento Mental da Criança*. Tese de Livre-Docência em Psicologia da Educação. Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação de Araraquara, UNESP Araraquara, 1989.
- CHABERT, C. Contenu manifest et contenu latent au children Apperception Test (CAT). *Psychologie Française*, 25, (2): 115-124, 1980.
- CHABERT, C. e RAUSCH DE TRAUBENGERG, N. Tests de Projection de la personnalité chez l'enfant. *Encyclopédie Médico-Chirurgicale*. Paris, 2, 1982.
- CLARIZIO, H. & VERES, V. A short-term version of the Wisc-R for the learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 1984, 21, 2, 154-157.
- CRUZ, J.G. Os testes e a clínica. Em: *A Inteligência Aprisionada*. Fernández, A. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- DOLLE, J.M. *De Freud a Piaget*. Lisboa: Moraes, 1979 (1977).
- DUARTE, W.F. *O uso de indicadores emocionais de Koppitz no prognóstico do Desempenho escolar de crianças de 4ª série*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia-USP, 1986.
- FERNÁNDEZ, A. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FLORES, R.J. *A utilidade do Procedimento de Desenhos-Estórias na Apreensão de Conteúdos Emocionais em Crianças Terminais Hospitalizadas*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da PUC de Campinas, 1984.
- FREUD, S. *A Interpretação dos Sonhos* (1900). Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. 4 e 5.
- \_\_\_\_\_. *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905). Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. 7.
- \_\_\_\_\_. *Duas Histórias Clínicas ("O Pequeno Hans" e o "Homem dos Ratos")* (1909). Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. 10.
- \_\_\_\_\_. *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental* (1911). Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. 12.
- \_\_\_\_\_. *O Ego e o Id* (1923). Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. 19.
- GERBER, P.J.; BANBURY, M.M.; MILLER, J.H. & GRIFFIN, H.C. Special educators' perceptions of parental participation in the individual education process. *Psychology in the Schools*, 1986, 23(2), 158-163.
- GOLSE, B. *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris: Masson, 1985.
- GOWIN-DÉCARIE, T. *Intelligence et affectivité chez le jeune enfant*. Nêuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé, 1968.

- GRAMINHA, S.S. e cols. *Necessidade e incidência de atendimento psicológico ou psiquiátrico em uma amostra representativa de crianças - Estudo em função do sexo, idade, série, nível de escolaridade e classe social*. Trabalho publicado no Resumo da XVII Reunião Anual de Psicologia da SPRP, 1987 e Annual Research Report do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP, 1987.
- GREEN, A. *Conferências Brasileiras de André Green: Metapsicologia dos limites*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.
- GREENSPAN, S.J. *Intelligence and Adaptation: An integration of psychoanalytic and piagetian developmental psychology*. New York, Internation University Press, 1979.
- HAWORTH, M.R. A schedule for the analysis of CAT Responses. *Journal of Projective Techniques*, 1962.
- HILL, J.C. *O Ensino e o Inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- KAWASH, G.F. & CLEWES, J.L. Inferring a child's level of self-esteem from a Knowledge of other personality factors. *Psychology in the schools*, 1986, 23, 2, 214-217.
- KLEIN, M. O Desenvolvimento de uma Criança (1921). Em: *Contribuições à Psicanálise*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
- \_\_\_\_\_. O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança (1923). Em: *Contribuições à Psicanálise*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
- \_\_\_\_\_. A Análise Infantil (1923). Em: *Contribuições à Psicanálise*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
- \_\_\_\_\_. A Importância da Formação de Símbolos no Desenvolvimento do Ego (1930). Em: *Contribuições à Psicanálise*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria da inibição intelectual (1931). Em: *Contribuições à Psicanálise*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre alguns Mecanismos Esquizóides (1946). Em: *Contribuições à Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.
- KOPPITZ, E.M. The Bender Gestalt Test and learning disturbances in young children. *J. of Clinical Psychology*, 1958, 14, 292-295.
- KOPPITZ, E.M.; SULLIVAN, J.; BLYTH, D. and SHELTON, J. Prediction of first grade school achievement with the Bender Gestalt Test and Human Figure Drawings. *J. of Clinical Psychology*, 1959, 15: 164-168.
- KOPPITZ, E.M. Teacher's attitude and children's performance on the Bender Gestalt Test and Human Figure Drawings. *J. of Clinical Psychology*, 1960, 16: 204-208.
- \_\_\_\_\_. *O Teste Gestáltico Bender para Crianças*. Porto Alegre, Artes Médicas,

1987.

- LAFLAQUIÈRE, A. Modèles Internes et attitudes dans les tâches de représentation graphique chez l'enfant. *Enfance*, 1977, 2-4, 167-187.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J-B. *Vocabulário da Psicanálise* (1967). São Paulo, Livr. Martins Fontes, 1986.
- LEHMAN, J. and BREEN, M. A Comparative analysis of the Bender-Gestalt and Beery/Buktenica Tests of visual-motor integration as a function of grade level for regular education students. *Psychology in the schools*, 1982, 19, 52-54.
- MANNONI, M. *La primeira entrevista con el psicoanalista*. Buenos Aires, Granica, 1973.
- MARGALIT, M. & ZAK, I. Anxiety and self-concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 1984.
- MONTAGNA, M.E. *Análise e Interpretação do CAT-Teste de Apercepção Temática Infantil*. São Paulo, EPU, 1989.
- NICOLAÏDS, Nicos. *A Representação: Ensaio Psicanalítico*. São Paulo, Escuta, 1989.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na Criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação (1946). Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- RUBENSTEIN, B. e LEVITT, M. Learning disabilities as related to a special form of mothering. *Intern. Journal of Psycho-Analysis*, 1977, 58, 45-55.
- SANTOS, M.A. *Caracterização da clientela de uma Clínica Psicológica da Prefeitura de São Paulo*. Trabalho apresentado na XVI Reunião Anual de Psicologia da SPRP, 1986.
- SANTUCCI, H. *Prova Gráfica de Organização Perceptiva para crianças de 4 a 6 anos (Cópia de Formas Geométricas)*. Em: Zazzo, R. Manual para o Exame Psicológico da Criança (1960). São Paulo, Mestre Jou, 1968.
- SAVASTANO, H. *Estudo sobre o estado emocional de alunos da 1ª série de um grupo escolar da cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Saúde Pública-USP, São Paulo, 1976.
- SCHMID-KITSIKIS, E. Modes de fonctionnement mental et modèles du développement psychologique. *Cahiers de Psychologie*, 1979, 22: 43-48.
- SEGAL, H. *Introdução à obra de Melaine Klein*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- \_\_\_\_\_. *A obra de Hanna Segal: uma abordagem kleiniana à Prática Clínica*. Rio de Janeiro, Imago, 1982.
- SEXTON, L.C. & TRELVAR, J.H. Cognitive and perceptual measures as predictor of fourth-grade achievement. *Psychology in the Schools*, 1982, 19, 1, 122-128.

- SHARPLEY, C.F. & EDGAR, E. Teachers' ratings versus standardized tests: an empirical investigation of agreement between two indices of achievement. *Psychology in the Schools*, 1986, 23, 1, 106-111.
- SHENTOUB, V. Introduction théorique à la méthode du TAT. *Bulletin de Psychologie*, 1972/1973, 26, 582-601.
- SPITZ, R.A. *O primeiro Ano de Vida* (1965). São Paulo, Martins Fontes, 1979.
- TARDIVO, L.P.S.C. *Normas para avaliação do Procedimento de Desenhos-Estórias numa amostra de crianças paulistanas de 5 a 8 anos de idade*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1985.
- TRINCA, W. *O desenho livre como estímulo de apercepção temática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia USP, São Paulo, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Investigação Clínica da Personalidade: O Desenho Livre como estímulo de Apercepção Temática* (1976). São Paulo, EPU, 1987.
- VIANA, S.A. *Relações entre a aquisição do conceito de permanência do objeto e o comportamento de apego*. Dissertação apresentada ao IPUSP, São Paulo, 1984.
- WRIGHT, D. & DEMERS, S.T. Comparison of the relationships between two measures of visual-motor-coordination and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 1982, 19, 4, 473-477.

## ABSTRACT

*The main purpose of this work was to analyze the affective and cognitive representation of 4 a 5 year old children and its relations to school development from their answers to CAT-A and to the Picture-Story (affective aspects) and to Graphic evaluation of Perceptive-Motor Organization (Pre-Bender) to 4 to 6 year old children (cognitive aspects). The school Development of the children was evaluated by the teacher since a previous elaboration schedule. The sample is made with 10 children, of both sexes (5 boys and 5 girls) with age from 4 to 5 years, students from an art school from the city of Ribeirão Preto. The results show that the school Development are positively related with the Cognitives Representations and with the Representation of Object Relations, guiding in the same way.*

**Palavras Chaves:** *Avaliação de desempenho escolar; representações cognitivas; representações afetivas, avaliação percepto-motora; avaliação de aspectos psicodinâmicos; relações objetais.*

**Key-Words:** *School development evaluation; cognitive representations; affective representations; evaluation of perceptive-motor organization; psicodinamics evaluation; object relations.*

